



**EVENTO "FORTALECIMIENTO DE LA
POLÍTICA PÚBLICA SOBRE PRIMERA
INFANCIA Y EDUCACIÓN INICIAL"**

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN



EL
GOBIERNO
DE TODOS

Ministro de Educación

Milton Luna Tamayo

Subsecretaria de Educación Especializada e Inclusiva

Fernanda Yépez Calderón

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

Directora de la Oficina-Ecuador

Sara Jaramillo Idrobo

Directora Nacional de Educación Inicial y Básica

Laura Ivonne Taipe Morales

Ponentes y talleristas

Anna Vohlonen, Finlandia-Ecuador

Tracey Tokuhama-Espinosa, Estados Unidos de Norteamérica-Ecuador

Sonsoles Perpiñán, España

Claudia Cirera, Argentina

José Andrés Cortés Valiente, España

Tamara Espinosa, Ecuador

Paola Villarroel, Ecuador

José Luis del Río Fernández, España

Tanya Benítez, Ecuador

Geovanny Pangol, Ecuador

Evelyn Romero, Ecuador

Catalina López, Ecuador

Fernanda Sandoval, Ecuador

Coordinación de evento

Inés Cárdenas-OEI

Laura Taipe-MINEDUC

Paola Flores-MINEDUC

Sistematización y edición

María Elena Velarde Segovia

Carlos Salas Velarde

Coordinación editorial

Eladio Rivadulla

Diseño y diagramación

Carlos Andrés Pallo Cárdenas

Primera Edición, 2018

© Ministerio de Educación del Ecuador, 2018

Primera Edición, 2016

Av. Amazonas N34-451 y Atahualpa

Quito, Ecuador

www.educacion.gob.ec

La reproducción parcial o total de esta publicación, en cualquier forma y por cualquier medio mecánico o electrónico, está permitida siempre y cuando sea autorizada por los editores y se cite correctamente la fuente.

DISTRIBUCIÓN GRATUITA - PROHIBIDA SU VENTA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN



Promovemos la conciencia ambiental en la comunidad educativa.

Hemos impreso el 8% de ejemplares con certificado de responsabilidad ambiental.

ADVERTENCIA

Un objetivo manifiesto del Ministerio de Educación es combatir el sexismo y la discriminación de género en la sociedad ecuatoriana y promover, a través del sistema educativo, la equidad entre mujeres y hombres. Para alcanzar este objetivo, promovemos el uso de un lenguaje que no reproduzca esquemas sexistas, y de conformidad con esta práctica preferimos emplear en nuestros documentos oficiales palabras neutras, tales como las personas (en lugar de los hombres) o el profesorado (en lugar de los profesores), etc. Sólo en los casos en que tales expresiones no existan, se usará la forma masculina como genérica para hacer referencia tanto a las personas del sexo femenino como masculino. Esta práctica comunicativa, que es recomendada por la Real Academia Española en su Diccionario Panhispánico de Dudas, obedece a dos razones: (a) en español es posible <referirse a colectivos mixtos a través del género gramatical masculino>, y (b) es preferible aplicar <la ley lingüística de la economía expresiva> para así evitar el abultamiento gráfico y la consiguiente ilegibilidad que ocurriría en el caso de utilizar expresiones como las y los, os/as y otras fórmulas que buscan visibilizar la presencia de ambos sexos.



FORTALECIMIENTO DE LA POLÍTICA PÚBLICA SOBRE PRIMERA INFANCIA Y EDUCACIÓN INICIAL

Esta publicación recoge las intervenciones y resultados de conferencistas y talleristas nacionales e internacionales que participaron en el evento “Fortalecimiento de la Política Pública sobre Primera Infancia y Educación Inicial”, ejecutado el 16, 17 y 18 de octubre de 2018.

El Ministerio de Educación, a través de la Subsecretaría de Educación Especializada e Inclusiva y la Dirección Nacional de Educación Inicial y Básica, fundamentándose en el derecho a la educación desde el nivel de Educación Inicial promueve el desarrollo integral del niño a través de experiencias de aprendizaje; considerando el contexto cultural y reconociendo la responsabilidad formativa de la familia y comunidad, implementa estrategias de mejora en todos los servicios, una de éstas es la realización del evento “Fortalecimiento de la Política Pública sobre Primera Infancia y Educación Inicial”.

En evento propició la difusión de investigaciones y nuevas estrategias pedagógicas de expertos nacionales e internacionales, dirigidos a docentes de Educación Inicial, organismos internacionales y académicos universitarios, que aportaron a conocer distintos enfoques en la Educación Inicial, considerando la Política Pública como un factor importante en el desarrollo integral de los niños en el Ecuador.

Se contó con la participación de 13 ponentes, a nivel nacional e internacional; 195 docentes de Educación Inicial a nivel nacional y de sostenimiento fiscal; 15 representantes de instituciones fiscomisionales, 10 representantes de instituciones particulares, 80 representantes de universidades y organizaciones nacionales e internacionales afines con el nivel de educación. El evento se desarrolló en el marco de tres ejes temáticos:

1. Política Pública en la Educación Inicial
2. Investigación y nuevas estrategias metodológicas en Educación Inicial
3. Rol profesional del docente de Educación Inicial

Objetivo

Fortalecer la competencia de los docentes a nivel nacional considerando la Política Pública de Educación Inicial, para contribuir en el desarrollo integral de la Primera Infancia en el Ecuador a través del evento.

CONTENIDOS

Bienvenida

Sara Jaramillo Idrobo, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Directora de la Oficina de Ecuador / 5

Ponencias

1. Conceptualización de la Primera Infancia dentro de la política pública / 10
Anna Vohlonen, Finlandia-Ecuador
2. La nueva formación docente en el siglo XXI / 22
Tracey Tokuhama-Espinosa, Estados Unidos de Norteamérica-Ecuador
3. Educación emocional en el aula / 29
Sonsoles Perpiñán, España
4. Biodanza, arte y resiliencia: herramientas para la salud de la comunidad educativa / 44
Claudia Cirera, Argentina
5. Rol del docente / 61
José Andrés Cortés Valiente, España
6. La inclusión, más que una idea, una acción responsable / 74
Tamara Espinosa, Ecuador

Talleres

1. Neuromitos sobre el cerebro y el aprendizaje / 80
Tracey Tokuhama-Espinosa, Estados Unidos-Ecuador
2. Control de la conducta en el aula. La actitud del docente frente a los problemas de comportamiento / 85
Sonsoles Perpiñán, España
3. Ambientes de aprendizaje en Educación Inicial / 96
Paola Villarroel, Ecuador
4. Rol del docente. Competencias emocionales / 104
José Andrés Cortés Valiente, España
5. Evaluar para conocer; y conocer para mejorar. Una aproximación al concepto "evaluación educativa" en Educación Inicial: reflexiones y propuestas metodológicas / 108
José Luis del Río Fernández, España
6. Biodanza/La indagación del movimiento, el impulso a moverse, fluir, ser movido / 118
Claudia Cirera, Argentina
7. Estrategias para el acercamiento a la lectura en la Primera Infancia/ 124
Tanya Benítez y Geovanny Pangol, Ecuador
8. Juguemos a hacer música / 132
Evelyn Romero, Ecuador
9. La creatividad, un camino para la libertad / 141
Catalina López, Ecuador
10. Nutrición de niños y niñas de cero a cinco años / 147
Fernanda Sandoval Bravo, Ecuador

Clausura

Fernanda Yépez, Subsecretaria de Educación Especializada e Inclusiva, Ministerio de Educación, Ecuador / 152

Aportes generales para el fortalecimiento de la política pública sobre la Primera Infancia y la Educación Inicial / 154





PALABRAS DE BIENVENIDA

Sara Jaramillo Idrobo, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Directora de la Oficina de Ecuador

Autoridades del Ministerio de Educación que nos acompañan

Distinguidos docentes y público presente

Reciban una cordial bienvenida a este espacio de formación e intercambio de experiencias en Fortalecimiento de la Política Pública sobre Primera Infancia y Educación Inicial.

Desde hace más de una década, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura ha promovido diversas acciones vinculadas con la educación y atención integral de la Primera Infancia, desde la convicción que en esta etapa se sientan las bases para el desarrollo y aprendizaje a lo largo de la vida, por lo que para nosotros es muy grato acompañarlos en este evento.

La Primera Infancia se caracteriza por ser un periodo evolutivo de la vida, en que los niños experimentan cambios madurativos muy acelerados y procesos de interacción social muy significativos. En estos primeros años de vida, se crean las bases para la salud física y mental, la seguridad emocional y la identidad cultural e individual, al tiempo que se adquieren y desarrollan las habilidades para pensar, hablar y aprender. Se trata de un periodo en el cual los niños y las niñas son especialmente frágiles y vulnerables, pero a la vez se considera una etapa en la cual el potencial de crecimiento y desarrollo individual es muy importante.

Dadas las características y los niveles de dependencia de los niños y niñas pequeños, los desarrollos teóricos de diversas disciplinas, coinciden en destacar la necesidad de realizar abordajes integrales y de calidad para garantizar su cuidado, educación y protección.

La educación es un derecho que comienza con el nacimiento, y que se encuentra directamente vinculado a la posibilidad de alcanzar un desarrollo infantil óptimo, desarrollo que tiene lugar en la interacción con otros y es reconocido como un proceso multidimensional que involucra aspectos motores, afectivos, cognitivos y sociales.

Se trata de un proceso que comprende acciones deliberadas que implican la transmisión de la cultura que alcanza, pero también excede a la escolarización.

Para garantizar la calidad de la educación para la Primera Infancia han de ofrecerse variadas y sistemáticas experiencias de aprendizaje, equivalentes en calidad, a través del sistema formal y de otro tipo de ofertas que incluyan la participación de las familias y la comunidad.

El mayor reconocimiento de la importancia de una educación de calidad en los primeros años se refleja en su aumento en los países que cuentan con políticas y planes integrales en favor de la Primera Infancia, una mayor institucionalidad de este nivel educativo y un aumento progresivo de oferta educativa.

En este proceso, el rol del docente es fundamental como actor, facilitador y guía de estas experiencias de aprendizaje y, su formación profesional constituye uno de los principales pilares para el desarrollo de los niños y niñas en esta etapa de la infancia. La formación del docente no concluye con la culminación de la carrera universitaria, es vital mantenerse actualizado y participar en programas de formación que le permitan estar al día en cuanto a los enfoques educativos, metodológicos y didácticos, los avances científicos y las nuevas tecnologías pedagógicas.

Estos espacios de difusión del conocimiento e intercambio de experiencias, son tan importantes como parte de los procesos de formación y actualización docente.

Los primeros años de vida de nuestros niños son de vital importancia para su desarrollo, y precisamos de maestros que cuenten con las herramientas y conocimientos necesarios, junto con la vocación para favorecer su proceso de aprendizaje.

Esperamos que estas jornadas, sumen valiosas experiencias para su formación y, el día a día, con nuestros niños.





La sistematización del evento se compone de dos segmentos, en el primero las conferencias y en el segundo los talleres, al final el documento se cierra con aportes de los participantes.

PONENCIA 1

CONCEPTUALIZACION DE LA PRIMERA INFANCIA DENTRO DE LA POLÍTICA PÚBLICA

Primera Infancia asistencia técnica y financiera a la Educación Infantil Familiar y Comunitaria de los pueblos y nacionalidades indígenas.

Ann Vohlonen

Oficial de Educación y Primera Infancia de UNICEF-Ecuador, desde hace tres años. Los hitos de su trabajo incluyen los análisis de situación de Primera Infancia y educación y el diseño de estrategias orientadas a la inclusión educativa. Entre los programas que el área de educación y Primera Infancia de UNICEF apoya actualmente constan Todos ABC, Acompañamiento Pedagógico en Territorio y Más Unidos Más Protegidos. En cuanto a la Primera Infancia se viene impulsando definición de coordinación interinstitucional, definición del paquete y seguimiento nominal, promoción de prácticas de crianza y cuidado sin violencia y el abordaje de Desarrollo Infantil Integral con enfoque intercultural. UNICEF apoya el Desarrollo Infantil Integral en el marco de la Misión Ternura, en territorios y nacionalidades y en la frontera norte.

La conferencia consta de tres partes principales: aborda el concepto de la Primera Infancia en el marco de la Política Pública; analiza las inequidades en el Ecuador: situación rural y urbana; menciona la co-responsabilidad por el Desarrollo Infantil Integral

1. Concepto de la Primera Infancia en el marco de la política pública

¡El desarrollo de los niños y niñas en la Primera Infancia es una tarea de todos!

Soy finlandesa y soy ecuatoriana nacionalizada ¡con mucho orgullo! Llevo en el Ecuador desde 1997; he trabajado desde Tiwinza hasta Puerto El Carmen y, desde Santa Elena hasta Villano en Pastaza, por lo tanto ¡los rincones más remotos son conocidos y queridos por mí!

Trabajo en el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) como oficial de Educación y, desde hace tres años en Primera Infancia. UNICEF, a nivel mundial, junto a la Organización Mundial de Salud (OMS), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y otras organizaciones promueve y aboga por un trabajo mayor en el área del Desarrollo Infantil Integral.

Quisiera que este espacio sea –absolutamente– participativo porque la dinámica prevé participar en par, en grupo o que contesten, en forma individual, preguntas que se van a realizar.

La ponencia –documento bastante extenso– sintetiza, en su primera parte, aspectos conceptuales que se conjugan con un espacio de conversación y por otro lado, al final un espacio para la interacción: preguntas y comentarios.

Revisaremos: 1. Algunos conceptos y el marco internacional sobre el diseño e implementación de política pública de la Primera Infancia; 2. La situación de las zonas urbanas y rurales en relación al Desarrollo Infantil Integral y 3. La corresponsabilidad, un término muy importante, especialmente en cuanto a los derechos de la Primera Infancia.





¿Qué es la Primera Infancia?

Según la definición que utilizan UNICEF, UNESCO y la OMS, la Primera Infancia va desde el momento de la gestación hasta los ocho años. Se suele considerar varias fases que vienen determinadas por la edad; en Ecuador, por ejemplo, las políticas públicas actuales definen que va hasta los cinco años de edad porque inicia la etapa escolarizada. En Chile, por ejemplo, se debate si llega hasta los 10 años.

UNICEF habla sobre la primera década de la vida y de la segunda década de la vida, por lo tanto es un criterio que varía, que tiene varias fases y se extiende –poco a poco– para el período de la Primera Infancia.

UNICEF, distingue tres fases de desarrollo:

1. De la concepción al nacimiento

Refiere al período prenatal, momento en que la salud, la nutrición y la protección de la mujer embarazada son fundamentales –en esencia– se habla de la madre, clave en esta etapa. La fase más importante en cuanto al desarrollo cerebral de un ser humano son los primeros mil días de vida que inicia desde la gestación.

2. Del nacimiento a los tres años de edad

Durante este tiempo, el cerebro se desarrolla/evoluciona rápidamente y la nutrición, la protección y la estimulación positiva que recibe por medio del juego, la lectura, el canto, las interacciones con adultos cariñosos son fundamentales. Estas son definiciones formales se pueden referir con tranquilidad porque son definiciones aprobadas mundialmente.

3. Edad preescolar

Es el período que va, desde los tres años –aproximadamente–, hasta la edad en que un niño comienza a acudir a la escuela; sin embargo, esto varía de un país a otro. Por ejemplo, en Finlandia, recién a los siete años, inicia la escuela y existe bastante debate sobre el tema.

La atención de la salud, la nutrición y la protección siguen siendo importantes en esta fase pero las oportunidades de aprendizaje tempranas en el hogar y en los centros preescolares de calidad son también fundamentales.

Desarrollo Infantil Integral: esencial en la Primera Infancia

Otro concepto –absolutamente– importante es el Desarrollo Infantil Integral, donde la base es la comprensión de que el desarrollo cerebral es una parte esencial en el desarrollo en la Primera Infancia; todo va orientado a este desarrollo cerebral para lograrlo de forma equitativa en condiciones adversas.

El desarrollo integral es el proceso mediante el cual el niño adquiere sus habilidades físicas, motrices, cognitivas, sociales, emocionales y lingüísticas básicas. Estas habilidades le permiten pensar, resolver problemas, comunicar, expresar emociones y tejer relaciones. Sientan las bases de la vida adulta y preparan el camino para gozar de la salud, el aprendizaje y el bienestar.

¿Qué se necesita para el Desarrollo Infantil Integral?

Para el Desarrollo Infantil Integral se necesita una buena nutrición, protección y estimulación a través de la comunicación: verbal (canciones, cuentos); no verbal (gestos, miradas, tacto); juego y atención receptiva de los cuidadores, todo ello influye en las conexiones neuronales. Esta combinación de lo innato y lo adquirido establece las bases para el futuro del niño.

Lamentablemente –la mayoría– de los niños en el mundo no tiene acceso a tres elementos esenciales que garantizan el Desarrollo Infantil Integral: “comer, jugar y amar” que deben constituir un lenguaje cotidiano: comer bien, no cualquier cosa; jugar, no cualquier juego para evitar que puedan ser lastimados, no juegos violentos que fomenten los estereotipos de género que luego limitan su potencial.

Según la neurociencia, el stress tóxico –causado en los niños pequeños por violencia física, sexual o negligencia– causa lo mismo que la desnutrición al igual que el impacto en el cerebro y es una novedad importante en cuanto a la comprensión por la garantía de los derechos en la Primera Infancia.

Cuando se habla de desnutrición, en los sectores urbanos y rurales, es importante revisar el enfoque de Ariela Luna Flores, investigadora peruana, quien sostiene que el problema de la desnutrición es el inadecuado crecimiento y desarrollo. En pocas palabras, no se cuida el cerebro de los niños –de la misma manera– en que se cuida de sus cuerpos. No basta que los centros de cuidado diario cambien de pañal, limpien la nariz, lleven al baño, ahora se conoce –con profunda certeza– que no es suficiente porque la parte del amor, el cariño, la atención receptiva en todos los ámbitos es sumamente importante.

¿Qué se necesita para el Desarrollo Infantil Integral?: ejercicio individual que se comparte en el auditorio frente a dos preguntas, a ser solventadas por todos los participantes.

- ¿Qué significa amar a un niño o una niña pequeña?
- ¿Qué significa la atención receptiva?

Compromisos. Constitución Política del Ecuador

Todos los conceptos de Primera Infancia y Desarrollo Infantil Integral mencionados, aterrizan con un buen instrumento jurídico como es la Constitución Política del Ecuador que garantiza estos derechos y que se expresan en los siguientes artículos:

Art.44: El Estado, la sociedad y la familia promoverán de forma prioritaria el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes, y asegurarán el ejercicio pleno de sus derechos, los mismos que será prioritarios frente a los de las demás personas.

Se define al desarrollo integral como el proceso de crecimiento, maduración y despliegue del intelecto y de las capacidades, potencialidades y aspiraciones de los niños, niñas y adolescentes en un entorno familiar, escolar, social y comunitario de afectividad y seguridad; y enfatiza en que el entorno permitirá la satisfacción las necesidades sociales, afectivo-emocionales y culturales de las niñas y niños, con el apoyo de políticas intersectoriales nacionales y locales.



Art.45: Establece que las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la integridad



física y psíquica; a su identidad, nombre y ciudadanía; a la salud integral y nutrición; a la educación y cultura, al deporte y recreación; a la seguridad social; a tener una familia y disfrutar de la convivencia familiar y comunitaria; a la participación social; al respeto de su libertad y dignidad; a ser consultados en los asuntos que les afecten; a educarse de manera prioritaria en su idioma y en los contextos culturales propios de sus pueblos y nacionalidades; y a recibir información acerca de sus progenitores o familiares ausentes, salvo que fuera perjudicial para su bienestar.

Art.46: Define que el Estado adoptará las medidas que aseguren a los menores de seis años una atención que garantice su nutrición, salud, educación y cuidado diario en un marco de protección integral de sus derechos.

Compromisos: Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021. Toda una Vida. SENPLADES, 2017

El Plan Nacional de Desarrollo del Ecuador impulsa el Desarrollo Infantil Integral. Existen metas claras para la reducción de la prevalencia de la desnutrición crónica, la lactancia materna y el incremento en el porcentaje de niños/niñas, menores que participan en programas de Primera Infancia hasta el año 2021, todo ello en armonía con los conceptos que se ha presentado.

- Reducir de 24,8 % al 14,8 % la prevalencia de desnutrición crónica en niños menores de dos años, a 2021.
- Reducir de 23,9 % al 13,2 % la prevalencia de desnutrición crónica en niños menores de cinco años, a 2021.
- Aumentar del 46,4 % al 64 %, la prevalencia de lactancia materna exclusiva en los primeros seis meses de vida a 2021.
- Incrementar el porcentaje de niñas y niños menores de cinco años que participan en programas de Primera Infancia, a 2021.

Compromiso del Ecuador con la Convención sobre los Derechos del Niño

Ecuador es parte de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y firmó, el 20 de noviembre de 1989, el Tratado Internacional de Derechos Humanos, compromiso ratificado en 1990 donde se reconoce a los niñas y niños como sujetos de derechos. El tratado establece que las y los niños tienen derecho de pleno al desarrollo físico, mental y social, y a expresar libremente sus opiniones.

Ecuador ha suscrito, también otros tratados que ampara en cuanto el Desarrollo Infantil Integral.

Compromisos: Agenda 2030

Ecuador tiene compromisos con la Agenda 2030 para los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que se basan en los logros de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM); impulsa, además, la armonización de las políticas que tienen que ver con la educación, el Desarrollo Infantil Integral y –desde luego– con la reducción de la pobreza.

Además de ser un objetivo específico del ODS 4 (Educación) también tiene un

efecto multiplicador en otros objetivos globales, incluyendo aquellos relacionados con la pobreza (ODS 1), Nutrición (ODS 2), Salud (ODS 3) y Protección (ODS 16).

Estudios comprueban que la inversión en el Desarrollo Infantil Integral rinde por un dólar; 8 o 17 dólares en cuanto los ingresos de las personas cuando sean adultos, por lo tanto invertir en el Desarrollo Infantil Integral es lo más eficiente que existe para salir de la pobreza e inequidades.

Objetivo 1, meta 1.2: De aquí a 2030, reducir al menos a la mitad la proporción de hombres, mujeres y niños de todas las edades que viven en la pobreza en todas sus dimensiones con arreglo a las definiciones nacionales.

Objetivo 2, meta 2.1: De aquí a 2030, poner fin al hambre y asegurar el acceso de todas las personas, en particular los pobres y las personas en situaciones de vulnerabilidad, incluidos los niños menores de un año, a una alimentación sana, nutritiva y suficiente durante todo el año.

Objetivo 4, meta 4.2: De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la Primera Infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.

Objetivo 16, meta 16.2: Poner fin al maltrato, la explotación, la trata y todas las formas de violencia y tortura contra los niños.

Como UNICEF promovemos este marco general, los acuerdos internacionales, monitoreamos el cumplimiento de los países en cuanto a los objetivos.

2. Inequidades en el Ecuador: situación rural y urbana

Es importante que todos los niños tengan un buen desarrollo en la Primera Infancia. Adquirir las habilidades necesarias en un entorno afectuoso y adecuado proporciona, a los más desfavorecidos, una vía para salir de la adversidad y encontrar una vida mejor; estos niños a su vez, tendrán mejores condiciones para cuidar y educar a sus propios hijos e hijas, lo que ayudará a frenar los ciclos intergeneracionales de desventajas.

Sin embargo, aquellos que no acceden al paquete de servicios que les permita un Desarrollo Infantil Integral adecuado tendrán consecuencias y desventajas para el resto de su vida y, ello advierte una de las más graves injusticias porque no tienen acceso equitativo a los servicios y atenciones básicas que requieren.

¿Cuál es la situación en el Ecuador?

UNICEF y la OMS aplicaron una encuesta, cuyo resultado se recoge en el documento "2016: Desarrollo Infantil, Estudio de salud, nutrición y desarrollo en cantones de Ibarra, Cotacachi y Pimampiro", que entrega algunos resultados interesantes en relación a los factores que inciden –negativamente– en el cumplimiento de los hitos de desarrollo de la población de Primera Infancia: baja talla, bajo nivel de educación formal de la madre, ser indígena, ausencia de servicios de agua y saneamiento, inexistencia de elementos para el juego y la lectura en el hogar.



Si bien se habla de una combinación del sujeto de derechos que es el niño: la



baja talla; se habla también de los derechos de la madre. En el marco conceptual educativo a lo largo de la vida, uno de los factores más importantes es el nivel educativo de la madre, y ello requiere pensar en los servicios que necesitan ser fortalecidos.

Existen fuertes brechas entre pueblos y grupos étnicos: población mestiza, blanca, montubia, indígena y afro. Ser indígena –por ejemplo– es una desventaja muy fuerte en el país, por lo tanto hay que tomar en consideración estos elementos para el diseño e implementación de políticas de Primera Infancia.

El tema de brechas refiere también a la falta de acceso a la nutrición, servicios de agua y saneamiento, calidad del agua para consumo humano, problemas en la preparación –en forma higiénica– de los alimentos; otros elementos de juego, lectura, juguetes y libros que tienen correlación con la desnutrición, de acuerdo al estudio realizado en esta zona.

Es importante recordar que casi la tercera parte de la población del Ecuador –de un total de 17 millones de habitantes– son de cero a cuatro años; se habla de una transición demográfica que –aún– no tiene el efecto y que surgirá en 20 años cuando la nueva generación decida tener o no hijos.

Datos sobre la situación de la niñez

70 % de los niños, niñas y adolescentes vive en las ciudades; 30 % en el área rural y el 80 % de la niñez indígena vive en la zona rural. La población más grande que se identifica como indígena está en Guayaquil; sin embargo, la niñez indígena está en la zona rural y estos datos son importantes para el abordaje y el diseño de políticas públicas.

UNICEF, en conjunto con otras organizaciones, publicó, en el año 2015, un estudio que se llama Niñez y Adolescencia desde la Intergeneracionalidad, que entrega información sobre la situación de los padres, abuelos; de las zonas geográficas; de las etnias; de los grupos etarios.

Por ejemplo, uno de los temas trascendentales tiene que ver con la educación de la madre –factor importante en el Desarrollo Infantil Integral– en donde las cifras indican que el 3 % de padres de niños, niñas adolescentes no tiene ninguna educación, cero educación formal; el 75 % tiene educación primaria o secundaria, el 3 % bachillerato y el 14 % educación superior. El porcentaje de diferencia para llegar al 100 %, refiere a padres que tienen un nivel de educación técnica y otras modalidades que no están incluidas.

En los logros de aprendizaje, 7 de 10, en el cuarto, séptimo y décimo de básica en el Ecuador, tienen niveles insuficientes o elementales en Lenguaje y en Matemática, por lo tanto, existe un problema intergeneracional que es muy grave en cuanto los logros de aprendizaje que están vinculados con la Educación Inicial y el Desarrollo Infantil Integral. Si no se logra subir, por un lado, años de escolarización, y por otro, los aprendizajes, no será posible tampoco, salir de la situación de la desnutrición, porque se habla de un todo integral.

Las cifras, según el estudio, precisan que 1.670.000 niñas/os son menores de cinco años; el 10 % de ecuatorianos son niñas y niños menores de cinco años y, el 30 % de los hogares ecuatorianos tiene al menos una niña/o menor de cinco años.

Las curvas de pobreza por ingresos, en las zonas urbanas llega al 21,5 % y un nuevo incremento se registra en las zonas rurales que llega al 45,2 %, situación que ratifica que ser indígena, estar en la zona rural, no tener acceso al agua, no contar con los elementos de juego y la lectura fortalece esos elementos de vulnerabilidad que inciden –fuertemente– en el Desarrollo Infantil Integral.

Existen más niños, en los hogares más pobres y ellos viven en las áreas rurales; pertenecientes a los quintiles más bajos por lo tanto, en estas zonas de pobreza se deben crear estrategias pertinentes para lograr cobertura y calidad.

Datos sobre desnutrición

Los estudios indican que el 50 % de niñas y niños indígenas del país tiene desnutrición crónica al igual que un 10 % de niñas y niños de los hogares más ricos del Ecuador. Una inquietud formulada para esta investigación fue conocer si las familias que tienen recursos pueden acceder a la alimentación; sin embargo, son los hogares afro esmeraldeños aquellos que no pueden comprar alimentos, en este sentido el concepto de la desnutrición se ata al Desarrollo Infantil Integral y hay que ser muy cuidadoso al analizar las cifras del territorio para entender cuáles son las estrategias adecuadas.

Existen zonas donde las familias no pueden comprar alimentos; hay zonas que no tienen acceso al agua y al saneamiento; por otro lado, existen poblaciones donde la madre tiene muy poca educación y ello incide en sus conocimientos sobre el manejo de algunos temas o la habilidad de aprender a compartir conocimientos, peligro que hay que tomar en cuenta porque no se ha logrado bajar las cifras de desnutrición en la zonas rurales, en pueblos y nacionalidades indígenas y ello, amerita replantear cuáles son nuestros abordajes.

¿Quién cuida al niño/a, menor de cinco años, durante el día laborable? Los resultados al 2015 son muy tradicionales: los padres el 1 %, las madres el 77 %; los abuelos 10 %; otros familiares 2 %; existen zonas donde los hermanos de 10 años y más son quienes los cuidan con un 2 %; otros familiares como las tías con el 2 %; centros de desarrollo infantil con el 2 %; no familiares como la vecina de la tienda con el 1 % situaciones que pueden generar problemas graves si se comparte pautas de crianza y de protección.

La crianza con ternura es un aspecto totalmente importante porque da luces de los temas abordados en esta conferencia sobre las conexiones neurales y el stress tóxico. Al respecto, los siguientes resultados:





¿Usted o alguien del hogar mayor de 15 años participó en alguna de las siguientes actividades con la niño o niño menor a cinco años?		2010	2015
Le hizo mimos	Si	95 %	92 %
	No	5 %	8 %
Le leyó libros o miró libros de pintura	Si	46 %	52 %
	No	53 %	47 %
	NS/NC	1 %	1 %
Le contó historias	Si	47 %	52 %
	No	53 %	48 %
Le cantó canciones	Si	84 %	85 %
	No	16 %	15 %
Salió a pasear y jugar fuera de la casa	Si	76 %	86 %
	No	24 %	14 %
Jugó	Si	91 %	94 %
	No	9 %	6 %
Pasó tiempo haciendo dibujos	Si	56 %	56 %
	No	44 %	44 %

Fuente: ENNA 2010/ENAI 2015. Elaboración OSE 2015.

Estos resultados configuran y destacan que Ecuador es un país donde existe una cultura oral muy fuerte y contar historias es una excelente opción para el Desarrollo Infantil Integral al igual que escuchar música; cantar porque tiene un efecto tranquilizador, porque existe una conexión cultural y de identidad; e igualmente jugar aquellos juegos que los niños desean; sin embargo, genera dudas el porcentaje de familias que dicen leer libros o mirar libros de pintura por el porcentaje de familias ecuatorianas que tiene libros infantiles.

Respecto del trato que recibe un niño y adolescente de 5-17 años de sus padres cuando no obedecen o cometen una falta, el estudio realizado –en sectores urbanos y rurales, entre 2010 y 2015– arroja resultados de lo que ocurre con la violencia y tipos de violencias en el país.

	Urbano		Rural	
	2010	2015	2010	2015
Golpes	38 %	32 %	46 %	37 %
Encierro, baño de agua fría, expulsión, privar de comida	1 %	3 %	2 %	2 %
Insultos o burlas	3 %	2 %	2 %	2 %
Hablar o regañar	72 %	63 %	71 %	60 %
Privar de gustos	14 %	18 %	8 %	9 %
No te hacen caso	1 %	1 %	1 %	1 %
Dialogar/ayudar	33 %	44 %	27 %	35 %

Fuente: ENNA 2010/ENAI 2015. Elaboración OES 2015.

La importancia de estos datos como educadores es entender lo que sucede en el país y las tendencias. Dónde hemos logrado un cambio. Cuáles son los desafíos y que no comunicamos en forma adecuada. Si bien, se evidencia una reducción de la violencia física, se incrementa la violencia psicológica. Es importante destacar, también, que sube el porcentaje de padres que dialoga. ¡Es necesario llegar al 100 % de padres/madres que dialoguen!

Según esta encuesta subió –notablemente– la violencia física en las familias afro-ecuatorianas y eso es preocupante; es necesario generar, a través de la etno educación un trabajo desde los elementos propios de resiliencia, superación, cariño y de cómo mostramos amor. Existen diferentes formas de amar y también formas que uno cree que es amar pero, no lo es.

3. Co-responsabilidad por el Desarrollo Infantil Integral

El desarrollo de los niños y niñas en la Primera Infancia es una tarea de todos.

Este concepto tiene que ver el afán de implementar el enfoque de derechos, incorporado en la Constitución de la República, en los acuerdos y tratados internacionales. En el caso ecuatoriano, el Estado es el garante de los derechos; sin embargo, existen algunos que no se puede cumplir solo –desde una instancia estatal– y ello significa la responsabilidad de la garantía de derechos entre dos o más actores, algunos con roles más claves que otros.

En muchos países se determina que un ministerio de línea no puede ser el rector de la garantía del derecho al Desarrollo Infantil Integral, sino que tiene que existir una entidad sobre los ministerios que puede monitorear, coordinar e implementar políticas intersectoriales.

Los padres de familia y cuidadores son co-responsables del Desarrollo Infantil Integral; pero con las cifras entregadas frente a datos de pobreza, surge una pregunta ¿cómo se puede trabajar para que se cumpla la capacidad de los padres de familia y cuidadores de ejercer esa corresponsabilidad, si ellos mismo sufren de vulneraciones de derechos?





En contextos de vulnerabilidad y vulneración de los derechos de los padres o cuidadores, la co-responsabilidad y garantía de los derechos significa implementar estrategias de apoyo para cumplir o complementar esta co-responsabilidad.

Modelo de Atención Integral

Fuente: UNICEF, UNESCO (2017).

Este es un modelo de atención integral –establecido y utilizado mundialmente– para entender cuáles son los componentes claves de Desarrollo Infantil Integral. El Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES), por ejemplo, basa su abordaje a este modelo de atención integral donde se puede entender los roles claves de cada sector en cuanto al cumplimiento al derecho al Desarrollo Infantil Integral; las políticas de apoyo a las familias para proporcionar un cuidado cariñoso y sensible a las necesidades de los niños y para protegerles; factores del sistema favorecedores: coordinación multisectorial, indicadores adecuados, seguimiento, evaluación.

Educación preescolar: estrategia que genera más impacto

Existen datos muy importantes de las evaluaciones de impacto –a nivel mundial– donde se puede deducir que la educación pre-escolar es la estrategia más costo-efectiva, la que genera más impactos que cualquier otra modalidad o estrategia para lograr inclusión y calidad de la educación.

¡Es la evidencia sólida que se tiene desde las evaluaciones confiables! Es costosa, pero tiene efectividad porque la Educación Inicial debe –necesariamente– tener un abordaje integral, adecuada nutrición, trabajo con las familias, con los entornos.

Perú, por ejemplo, es muy reconocido porque logró bajar el porcentaje de niños desnutridos, a través del “paquete integrado de intervenciones” –evidencia científica y realidad fiscal del país– que permitió generar compromisos para implementar este paquete, que tiene lo siguiente:

Paquete 1: antes del parto (cuatro exámenes auxiliares en el primer trimestre; atenciones prenatales; suplemento de hierro y ácido fólico).

Paquete 2: los primeros 24 meses (CRED completo para la edad; vacunas de neumococo y rotavirus; multimicronutrientes; acompañamiento familiar; DNI).

Paquete 3: entre tres y cinco años (Educación Inicial).

Paquete 4: entorno (acceso a agua potable para consumo humano: cloruro residual en muestra de agua de consumo $\geq 0.1\text{mg/l}$). Se trata de un paquete simultáneo, integral, porque la ventana de oportunidad es corta, los mil días son los más importantes y luego la fase de tres a cinco años.

¿Cómo fortalecer la co-responsabilidad en la práctica desde el sector educativo?

Desde UNICEF –organización mundial que trabaja por los derechos de la niñez– reiterar la invitación a trabajar desde la corresponsabilidad de la garantía de los derechos en la Primera Infancia.

Recomendaciones

- Invertir más en la Educación Inicial en la lengua materna para mayor inclusión,

calidad y protección.

La necesidad de repensar las políticas lingüísticas en la Primera Infancia. Todavía se tiene 14 lenguas propias en el Ecuador y es necesario lograr aprendizaje en esas lenguas. Se vive una fase muy fuerte de transición lingüística, se tiene poblaciones que –hace dos generaciones– hablaban quichua, shuar y –ahora– hablan español; sin embargo, ahora no hablan bien ni quichua, ni shuar, ni español y esto genera problemas, no solamente, de lenguaje, de logros de aprendizaje sino también de malestar y discriminación.

Una sola persona, con práctica sistemática de comunicación en una lengua, con estimulación a través de literatura, arte, otros elementos puede enseñar que un niño aprenda –perfectamente– un idioma.

- Asegurar que aunque el niño y la niña están en el centro como sujetos de derechos, las estrategias/servicios/atenciones lleguen a los hogares y comunidades porque es el principal entorno de la vida del niño y la niña.

La importancia de trabajar con el entorno, con las familias y con las comunidades. Si bien existe el enfoque de niños como sujetos de derechos y el centro del trabajo; no es menos cierta la trascendencia en la educación de la madre, el acceso a agua, a las prácticas de higiene, entre otros, que definen la posibilidad de superar la desnutrición que –en cambio– genera condiciones para el aprendizaje y desarrollo.

- Implementar en forma simultánea y conjunta –en coordinación con otros sectores y actores– paquetes integrales de servicios/atenciones.

Del modelo peruano, el mensaje importante es que se necesita implementar –en forma simultánea y conjunta– con otros sectores y actores el paquete integral de servicios y atenciones. ¡No es lineal, no es por fases, es todo a la vez! Hay que definir el paquete, en Ecuador está en la Misión Ternura, ahora es necesario lograr que –realmente– se implemente con calidad en las zonas donde existen mayores brechas.

- Garantizar enfoques a) universales, b) dirigidos y c) especiales.

El abordaje tiene que ser, por un lado, universal, existen ciertas atenciones y servicios que es para toda la población; atenciones dirigidos, por ejemplo, a la población con desnutrición, población indígena que habla otra lengua; luego el enfoque especial, poblaciones que tienen necesidades especiales asociadas a la discapacidad u otra atención específica por haber sufrido un trauma, no contar con el entorno familiar, estar institucionalizado, entre otros, y se necesita estrategias especiales.

- Monitorear el impacto de las políticas públicas en la Primera Infancia.

El monitoreo de impacto reviste especial importancia. En 5 o 10 años, por ejemplo, deberíamos ver una reducción fundamental de la desnutrición, ver logros de aprendizaje incrementados; y en 30 años deberíamos ver la reducción importante de la pobreza y de las inequidades en el país.

Bibliografía

Constitución de la República del Ecuador (2008).

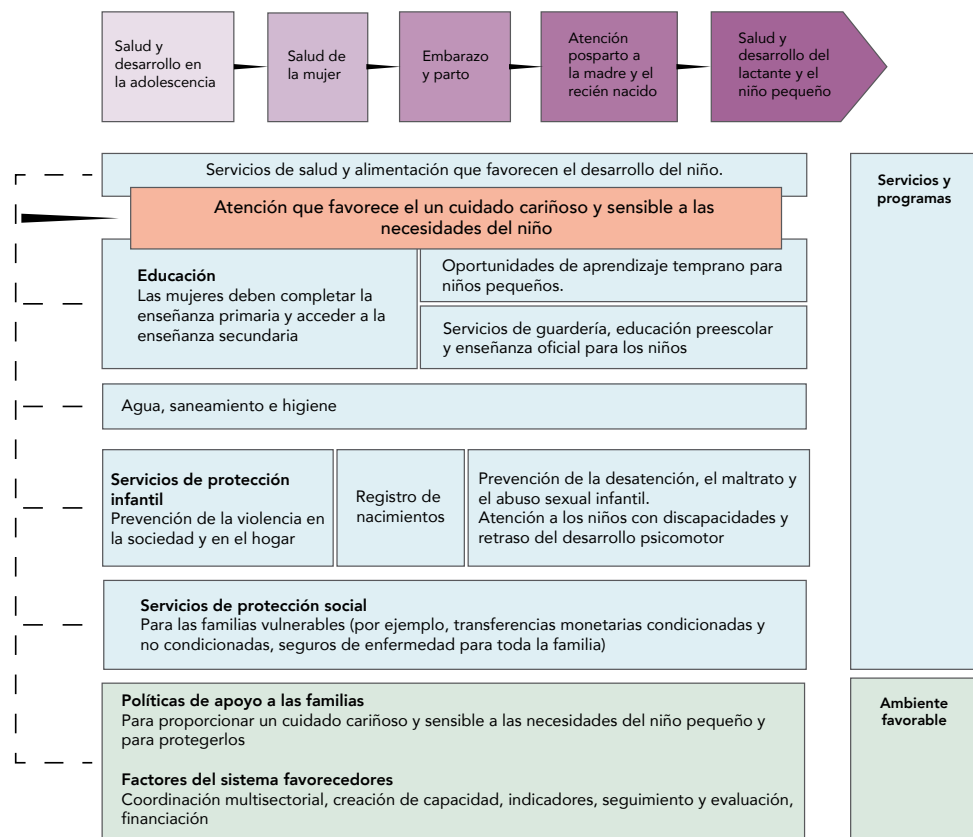




Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). ENEMDU, diciembre de 2017.

Luna Flores, Ariela. Centro Promoción RICHKARISUN.

ONU (2015). La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. goo.gl/aMgbfs



ONU (1989). Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). goo.gl/CJzQVh

Organización para la Excelencia de la Salud (2015).

SENPLADES (2017). Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021.

UNICEF (2015). Niñez y Adolescencia desde la Intergeneracionalidad. goo.gl/6PHxc1

UNICEF-OMS (2016). 2016: Desarrollo Infantil, Estudio de salud, nutrición y desarrollo en cantones de Ibarra, Cotacachi y Pimampiro.

UNICEF-UNESCO (2017). Modelo de atención integral.

LA NUEVA FORMACIÓN DOCENTE EN EL SIGLO XXI

Lo que los docentes deben saber sobre sus propios cerebros. ¿Cómo mejorar destrezas de investigación para basar las prácticas de aprendizajes a partir de evidencias?

Tracey Tokuhama-Espinosa

Directora Conexiones, Quito-Ecuador. Investigadora en FLACSO-Ecuador. Profesora de la Universidad de Harvard (PsycE 1609 Learning Sciences). Miembro, panel de expertos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) sobre el conocimiento pedagógico básico del docente tomando en cuenta neurociencia y tecnología. Investigadora y autora de ocho libros sobre lenguaje, aprendizaje, cerebro y metodologías de enseñanza y varios artículos indexados. Docente (desde pre kinder hasta nivel universitario) con más de 30 años de experiencia trabajando con escuelas en 40 países. Editora, Science of Learning revista indexada de Nature. Ph.D en Educación con tesis en Neuroeducación- la Ciencia de Mente, Cerebro y Educación (Mind, Brain, and Education Science). Maestría (Ed.M-Master's of Education) de la Universidad de Harvard en Desarrollo Internacional, licenciaturas en Relaciones Internacionales (BA-Bachelor's of Arts) y en Comunicaciones (BS-Bachelor's of Science) de la Universidad de Boston, los dos títulos Magna Cum Laude con mención especial. Dentro de la Universidad San Francisco de Quito estuvo a cargo de la integración de la tecnología en el aula, y por ende se mantiene actualizada en programas de computación que apoyan la educación y el manejo de proyectos.

"Diseñar una experiencia educativa sin comprender el cerebro es como diseñar un guante sin entender la mano."
Leslie Hart, 1983

"Hacer las cosas bien desde la primera vez es mejor que tratar de arreglar los problemas más tarde."
Jack P. Shonkoff, 2012
Director, Center for the Developing Child, Harvard University

La conferencia aborda temas que permiten una amplia reflexión sobre la labor docente y comparte siete claves indispensables para mejorar como profesionales dentro y fuera del aula.

Vamos a revisar tres cosas. Primero, pensar la política pública sobre las clases. Esto lo denominaremos diseño inverso. La segunda es reflexionar alrededor de la nueva formación docente a lo largo de la carrera y de la vida, no importa si recién te graduaste o ejerces la docencia por cuarenta años. Y la tercera es hablar de la política pública sobre educación y los retos que enfrenta el Ecuador.

Estos encuentros no funcionan, salvo que ustedes tomen la decisión de aprender y extender la experiencia y, prometer a uno mismo, que vas a cambiar lo que haces.

Quiero motivarles a que me escriban, que me consulten, que exploren y busquen información.





¿Ustedes saben por qué los seres humanos escriben?

¡Uno recuerda mejor las cosas cuando las escribe a mano! Existe una red neuronal adicional que no existe cuando se escribe a través de la computadora. La presión de los dedos al escribir a mano estimula otro tipo de memoria e información.

¿Cuáles son las escrituras más antiguas encontradas? Evidencias arqueológicas muy significativas: las deudas, porque la memoria es sumamente frágil.

No existen aprendizajes sin memoria y atención; ambos son los pilares fundamentales. Cuando escribes incitas la memoria, la colocas en contexto y te acuerdas de las cosas.

En América Latina pensamos que memorizar es terrible. Por supuesto, los ejercicios memorísticos sin comprensión son malos, pero la memorización es fundamental en el aprendizaje. Si no memorizas –definitivamente– no aprendes. Y nosotros debemos ayudar y acompañar a los niños con su memoria de trabajo y en los juegos de concentración.

Primera clave... “antes de comenzar, hay que saber a dónde quieres llegar”

Los seres humanos escriben para recordar: *memoria + atención = aprendizaje*.

El término “diseño inverso”, en inglés backward design, acuñado por Grant Wiggins and Jay McTighe, deviene de un concepto bastante sencillo del mundo de los negocios, que aplicado a la educación, sería: antes de comenzar, hay que saber a dónde quieres llegar.

DISEÑO INVERSO (BACKWARD DESIGN)

Fuente: Stephen R. Covey, The Seven Habits of Highly Effective People.

Entonces, ¿Cuál es mi objetivo? ¿Cómo voy a medirlo (evaluación)? ¿Qué haré (actividades)?

Stephen R. Covey en The Seven Habits of Highly Effective People, señala: “Empezar con el fin en mente significa comenzar con un claro entendimiento de tu destino. Significa saber hacia dónde vas y así comprender mejor dónde estás ahora y de esa forma seguir los pasos que siempre te lleven en la dirección correcta.”

1. Objetivos. Identificar los resultados deseados. Al final del día, de la lección, del semestre, del programa, de mi vida, de esta ponencia... ¿qué quiero lograr?
2. Evaluación. Determinar la evidencia aceptable. ¿Cómo voy a medir mi progreso?
3. Actividades. Planificar experiencias de aprendizaje. ¿Qué hago?

Segunda clave... “tener un objetivo claro”

Todas las labores educativas deben tener –por lo menos– un objetivo claro antes de pensar en criterios de evaluación o en actividades de aprendizaje.

Los objetivos en educación lo asociamos a competencias educativas. Competencias son el conjunto de conocimientos, datos, fechas, fórmulas, nombres de colores... más destrezas, cómo usar estos conocimientos, cuándo y por qué... más las actitudes o valores.

¿Qué esperamos de la educación en este país? ¿Cómo se verá la persona después de trece años de educación? ¿Cómo deberá ser el graduado de nuestro sistema educativo?

Solidario, crítico, seguro, innovador, abierto, justo, honesto, creativo, responsable, proactivo, emprendedor, investigador, resiliente son algunos de los términos que se recogieron en el estudio realizado en el Ecuador mediante varios grupos focales.

¡Esto es lo que queremos! Es lo que deseamos y debe iniciar con nuestras interacciones con los chicos. Todos queremos este tipo de personas en la sociedad y no solo en el Ecuador, sino en todo el mundo.

Tercera clave... “hacia las ciencias del aprendizaje”

No se puede “pedir peras al olmo...” Los docentes tienen que tener las mismas características ¡y más...!

Se espera más de las escuelas de hoy que las de antes. Las destrezas “blandas”: colaboración, solidaridad, empatía, entre otras son parte de nuestra labor diaria.

En la actualidad se hace necesario que guardemos, en un portafolio digital, los resultados de los aprendizajes de los chicos por trece años. Eso es mucho mejor que un examen.

Los nuevos cambios han sido formulados por los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Colombia acaba de ingresar, Brasil está a la fila. Una organización que exhibe una gran expectativa en el campo de la educación y dónde se ha discutido, cuál debería ser el nuevo perfil del docente del siglo XXI.

El promedio de los docentes en el mundo es de cuarenta años y, en su formación conocieron muy poco de tecnologías y no entendieron el funcionamiento de su cerebro; sin embargo, son firmes en sus creencias. Se hace necesario estar más abiertos a las tecnologías y cómo funciona el cerebro.

Cuando hablamos de las destrezas y acumulas información. ¿Qué es lo que esperamos de los chicos en el sistema educativo del siglo XXI?

Que puedan usar herramientas; que actúen en forma autónoma; que interactúen con distintos grupos.

Hoy esperamos mucho más de las escuelas. Antes era suficiente saber muchas cosas... ser eruditos, ahora en cambio debemos trabajar más y destinar más tiempo a las destrezas blandas: que nuestros chicos sean colaborativos, solidarios; si queremos una sociedad como la que imaginamos.

La nueva formación: hacia “las ciencias del aprendizaje”.





¿Cómo podríamos conceptualizar este cambio necesario en la sociedad? ¿Con más tecnologías y más neurociencias?

En la cultura anglosajona, Rip Van Winkle es un personaje que duerme por un largo tiempo o en su lugar, alguien que no se entera de los cambios que suceden a su alrededor. Su autor, Washington Irving, aborda la experiencia de un aldeano que a consecuencia de los reclamos de su esposa, se refugia en un bosque en la búsqueda de paz y tranquilidad, donde tiene un encuentro con unos seres peculiares y queda dormido bajo la sombra de un árbol; al despertar, el aldeano descubre asombrado que el mundo que había conocido ya no existe... todo ha cambiado.

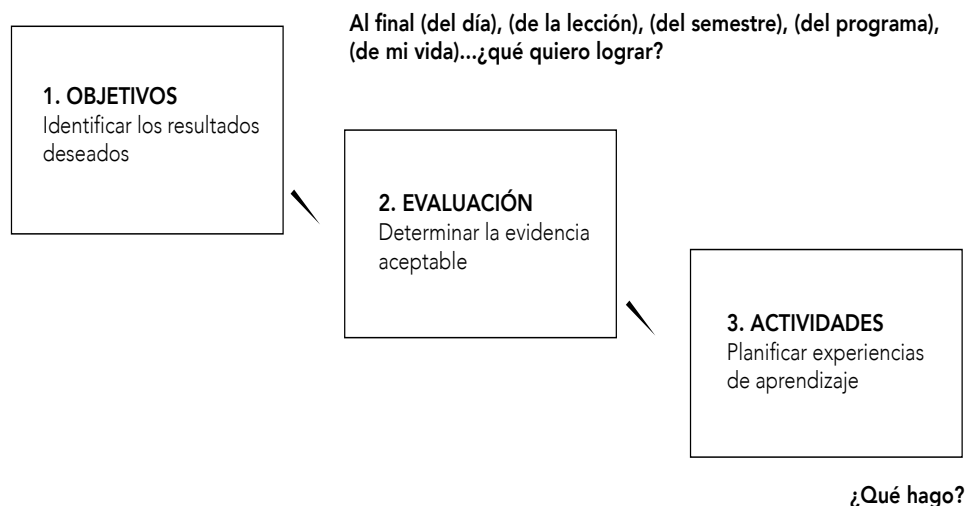
¿Cuál es el efecto de tener propósitos en la vida? Que sitúan al individuo en el mundo, porque –necesariamente– tiene que ubicarse en este contexto, entenderlo y conocerlo para liderar los propósitos que lo animan.

Evidentemente, no tendremos una educación de calidad sino se cuenta con docentes de calidad. Sabemos y esa es una teoría que, si contamos con docentes de calidad, todos los objetivos de desarrollo sostenible los podríamos alcanzar –relativamente fácil– porque tendríamos a más gente preparada. Pero, si no tenemos una educación de calidad, no podremos –definitivamente– ni siquiera soñarlos.

Cuarta clave... “convertirnos en científicos del aprendizaje”

Sin duda, la docencia constituye una de las profesiones más importante en la sociedad y debemos basar nuestras actividades y prácticas diarias en evidencias, para convertirnos en “científicos del aprendizaje”.

Si asumes este reto –tomas la educación y le haces una ciencia de aprendizaje– cambiarás totalmente la visión que tiene la sociedad sobre la profesión... porque en realidad es fascinante.



Hace 100 años los médicos eran una profesión que hacía horrores –realizaban experimentos, no documentaban– y después, comenzaron a profesionalizarse. En educación estamos ahora en esta etapa. Definitivamente, hay que hacer las cosas basadas en evidencias.

La ciencia del aprendizaje implica no solo educación, sumamos también otras disciplinas: psicología, neurociencia, biología, nutrición. Es otra forma de ver la educación. Lo que significa que el currículo para llegar a ser un docente debe contemplar el funcionamiento de la memoria, los impactos que tienen las emociones en la cognición. Todo esto es lo que llamamos la nueva formación docente.

La ciencia de la mente, el cerebro, la educación combinada con lo que denominamos aprendizaje visible en un nuevo formato de desarrollo profesional a lo largo de la vida del docente.

En Inglaterra existen distintos niveles de docentes. Los nuevos (novatos), después llegan a tener un cierto nivel de suficiencia, otros devienen expertos y con el tiempo, algunos llegan a ser Maestros.

¿Los docentes saben lo suficiente sobre los cerebros, cómo se genera la inteligencia, el aprendizaje, el potencial humano...?

En América Latina tenemos muchos problemas para contar con información actualizada en español, peor sobre el cerebro, que son temas nuevos en todo el mundo.

Quinta clave... “no existen estilos de aprendizajes”

La educación es complicada; el cerebro es complejo; las soluciones a problemas en educación no pueden ser “simplistas”.

¿Sabemos lo suficiente sobre el cerebro y cómo aprenden los estudiantes?

Los estudios –sobre los docentes en el mundo– realizados por Gleichgerrcht y sus colegas en 2015 o Howard-Jones, en 2009, 2012 y 2014, muestran que más de 50 % cree en neuromitos y, por ende, guían sus prácticas en el aula en forma errónea, lo que perjudica los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

En América Latina las creencias en neuromitos son más altas que en Europa, Asia y los Estados Unidos de Norteamérica, lo que tiene que ver, con lo que se denomina sesgos inconscientes.

En realidad, no existen estilos de aprendizajes ¡eso es un mito! Tu cerebro busca toda la información posible a través de todos los medios de aprendizaje. Por supuesto, pueden existir etapas críticas durante tu primer idioma y por motricidad gruesa, pero no existe ningún período crítico en un contexto académico.

El enemigo del éxito estudiantil son los prejuicios (inconscientes) de los docentes. El profesor John Hattie reconoce que “Los prejuicios de los docentes sobre inteligencia influyen en el rendimiento escolar de los estudiantes.”

Veamos otros ejemplos de neuromitos que causan daños en la educación:

1. Hay gente dominada por su cerebro derecho y otras por su cerebro izquierdo. Falso.
2. Hay períodos críticos por aprendizajes e información académica. Falso.
3. Los niños y las niñas aprenden en forma diferente. Falso.
4. El estrés es malo para el aprendizaje. Falso.
5. Utilizamos solo el 10 % del cerebro. Falso.
6. Multi-tasking (hacer varias cosas a la vez). Falso.





Sexta clave...“principios de la ciencia de la Mente, el Cerebro y la Educación - MCE”

Hay seis conceptos sobre el cerebro y el aprendizaje que debemos saber y más de 70 neuromitos que debemos evitar.

Un encuentro alrededor de la mente, el cerebro y la educación, realizado en la India, en donde participaron más de 40 panelistas de varias partes del mundo, establecieron estándares dirigidos a evaluar –no solo– la solidez de la información, sino su utilidad, adecuación y aplicación a los entornos de aprendizajes.

Como una nueva disciplina académica, los estándares en ciencias de la mente, del cerebro y la educación son una sinergia apropiada de los estándares de los campos de la psicología, de la neurología y de la formación del profesor e incluyen un sistema de pautas éticas para evaluar la solidez y la conveniencia en entornos de aprendizaje.

¿Cuál es la verdad sobre el cerebro y el aprendizaje. Existen seis principios de la ciencia de la Mente, el Cerebro y la Educación (MCE)?

1. Singularidad de los cerebros

El 94 % de los panelistas considera que los cerebros humanos son únicos, como lo son los rostros humanos; mientras que la estructura básica de la mayoría de los cerebros humanos es la misma –partes similares en regiones similares– por tanto, no hay dos cerebros idénticos. El maquillaje genético es único en cada persona y se combina con experiencias de vida y el libre albedrío para dar forma a los caminos neurales.

2. Distintas potencialidades

Un 77,8 % estuvo de acuerdo en reconocer que el cerebro de cada individuo está preparado –en forma diferente– para realizar distintas tareas y aprender cosas diferentes. Las capacidades de aprendizaje se basan en el contexto del aprendizaje, en las constituciones genéticas de los individuos, en los eventos prenatales y en las exposiciones ambientales.

3. Experiencias previas

El 79 % entendió que el aprendizaje nuevo está influenciado por experiencias previas. La eficiencia del cerebro economiza el esfuerzo y la energía al asegurar que los estímulos externos son primero decodificados y comparados –pasiva y activamente– con los recuerdos existentes.

4. Cambios diarios

El 99 % reconoce que el cerebro cambia –constantemente– con la experiencia. El cerebro es un sistema complejo, dinámico e integrado que cambia por las experiencias individuales. Estos cambios ocurren a nivel molecular, simultáneamente, en paralelo o incluso antes de que sean visibles en el comportamiento.

5. Plasticidad

Todos aprobaron que el cerebro es plástico. Aprendes a lo largo de la vida. La neuroplasticidad existe en toda la vida, aunque hay diferencias de desarrollo notables determinadas por la edad.

6. Memoria y atención

El 84 % señaló que no existe aprendizaje nuevo sin algún tipo de memoria u forma de atención. La mayor parte del aprendizaje escolar requiere sistemas de memoria, cortos, laborales y de largo plazo. El aprendizaje procedural, la habituación, la sensibilización e incluso la memoria episódica, pueden ocurrir sin atención consciente.

Séptima clave...“no podemos empezar a lanzar ideas sin evidencias”

Compartimos con los médicos una regla: “no hacer daño”.

Hacer daño es aplicar una metodología de moda sin entender el por qué. Buscar actividades sin tener un objetivo. Juzgar a un niño porque dices que es hermano de otro... o cuál es tu otro apellido... dónde es que vives...; y lo que quiero que ustedes entiendan y acepten, es que tenemos la profesión más importante del mundo. Debemos ser modelos y no podemos empezar a lanzar ideas sin evidencias.

Concluiremos esta charla con un ejercicio.

Anotemos en nuestro cuaderno:

1. Tres cosas que no sabía antes de participar en esta ponencia;
2. Dos cosas que la vamos a seguir investigando y explorando y
3. ¿Qué vas a cambiar en tu vida personal o profesional, basado en la información que hemos compartido con ustedes?

Bibliografía

Covey, Stephen R. (1989). The Seven Habits of Highly Effective People.

Hattie, John; Yates, Gregory (2009; 2012; 2013) Visible Learning and the Science of How We Learn.

Levine, Mel (2004). Mentes diferentes, aprendizajes diferentes.

OECD (2017). Centre for Educational Research and Innovation. Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession.

Organización de Naciones Unidas. (2017) Objetivos y Metas de Desarrollo Sostenible. goo.gl/tR3Gs5

Tokuhama-Espinosa, Tracey (2016). El perfil ecuatoriano: desde la educación hacia la sociedad. Ministerio de Educación, Ecuador.

Tokuhama-Espinosa, Tracey (2017). International Delphi panel on Mind Brain, and Education Science. Quito, Ecuador.

Tokuhama-Espinosa, Tracey (2014). Making Classrooms Better: 50 Practical Applications of Mind, Brain, and Education Science. W. W. Norton & Company.

Tokuhama-Espinosa, Tracey (2018). Neuromyths. W. W. Norton & Company.

Tomlinson, Carol Ann (2010). Educación diferenciada.

Wiggins, Grant; McTighe, Jay (1998; 2005; 2013). Understanding by Design.





PONENCIA 3

EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA

El trascendental papel del educador en el aula de Educación Inicial. Reflexión sobre la interacción cotidiana del educador con sus estudiantes como estrategia para favorecer la salud emocional de los pequeños.

Sonsoles Perpiñán Guerras

Psicopedagoga y Directora del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagoga de Atención Temprana en Ávila. Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, España. Licenciada en Psicología y Especialista en Psicología Educativa por la Universidad Complutense de Madrid. Experta en Educación Infantil y Atención Temprana. Asesora Técnica de la Asociación Abulense de Síndrome de Down y colaboradora de Down España y de Autismo en Ávila. Miembro de la Federación de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana. Asesora Técnica del Proyecto de Cooperación Internacional "Juntos vamos-Juntos podemos" con la ONG Khuskan Jaku. Ganador del premio Reina Sofía 2013 de rehabilitación e integración de personas con discapacidad. Docente en másteres de atención temprana en distintas universidades. Autora de tres libros publicados por la Editorial Narcea. Autora de artículos relacionados con atención temprana.

"Es más fácil construir niños fuertes, que reparar hombres rotos"
Frederik Douglas

La conferencia plantea temas que permiten conocer más a fondo en qué consiste la Educación emocional, desde su concepto hasta las estrategias para abordar la Salud emocional en la escuela.

Las palabras de Douglas abren paso a una reflexión sobre la importancia de la educación en la construcción de la seguridad emocional de nuestros estudiantes.

El objetivo de esta ponencia es destacar la trascendencia que tiene la etapa de Educación Inicial en la construcción de la personalidad del niño y considerar el importante papel del educador para dotarles de recursos eficaces, desde el punto de vista emocional, con los que puedan hacer frente, de un modo saludable, a situaciones diversas, y en ocasiones adversas, a las que van a ir enfrentándose a lo largo de su vida.

En primer lugar analizo por qué es importante hablar de educación emocional aportando perspectivas desde el análisis de la realidad social, la neurociencia y la psicología. Defino el concepto de educación emocional en relación con salud emocional y, profundizo sobre la importancia de la etapa de Educación Inicial y la evolución que ha seguido.

Describo, además, los distintos componentes de la salud emocional que hay que trabajar con el alumnado y planteo la acción educativa en el aula demostrando el –incuestionable– valor de las estrategias incidentales que son las repuestas que tiende a dar el educador en situaciones cotidianas.

Cuando empleo el término educador o niño, me referiré –en todo momento– a los educadores y educadoras y a los niños y las niñas. No pretendo usar un lenguaje sexista, sino hacer más fácil la lectura.

¿Por qué vamos a hablar de educación emocional?

Varias son las razones que nos impulsan a hablar de educación emocional en la etapa de Educación Inicial. Algunas provienen de un análisis de la realidad social en la cual estamos inmersos; otras tienen su origen en estudios empíricos procedentes de la neurociencia y otras, aún, están basadas en modelos teóricos que nos aporta la psicología.

Vivimos en un mundo marcado por la prisa, el consumo y la competitividad; caminando hacia una cultura marcada por la necesidad de satisfacer nuestros deseos, donde “tener” parece más importante que “ser” genera un alto grado de insatisfacción.

Es más frecuente encontrar en la escuela, niños con alteraciones del comportamiento. Desde las primeras edades podemos comprobar lo difícil que les resulta a muchos estudiantes tolerar la frustración o relacionarse con sus iguales. Muchos niños también viven aislados y apenas se da respuesta a sus necesidades afectivas.

Observamos a nuestro alrededor adultos que se sienten insatisfechos con su realidad, pero –apenas– hacen nada por cambiarla; personas sumidas en estados depresivos que les impiden disfrutar de los detalles cotidianos de la vida; hombres y mujeres que tienen grandes dificultades para relacionarse con otros seres humanos y se sienten atormentados por los comentarios o las conductas de los demás. Ha aumentado –considerablemente– el uso de antidepresivos y aumentado las tasas de enfermedad mental.

Han cambiado las pautas educativas familiares. Muchos padres se muestran inseguros a la hora de educar a sus hijos, con actitudes sobreprotectoras, carentes de criterio o ambivalentes. Incluso, encontramos actitudes parentales de desatención a sus necesidades de afecto y de pertenencia.

Ante toda esta realidad social podemos plantearnos ¿por qué pasa eso?, ¿podemos hacer algo para mejorar el bienestar de las personas?, ¿puede constituirse la escuela como un factor de protección para la infancia? Tal vez debamos cambiar de paradigma y considerar la educación como el andamiaje para construir la personalidad del niño en lugar de ser mera transmisora de conocimientos. La observación de la realidad social nos impulsa, inexcusablemente, hacia la prevención.

Tenemos que dotar a los niños, desde su más temprana infancia, de recursos emocionales que les permitan afrontar –de forma segura– la experiencia con la realidad que les rodea.

Por otra parte, la neurociencia entrega grandes aportes al ámbito de la pedagogía. Los estudios sobre el funcionamiento del cerebro nos dejan algunas claras evidencias. Una de ellas es la plasticidad del sistema nervioso en desarrollo que nos insta a intervenir desde edades tempranas. Las experiencias generan conexiones sinápticas y permiten la especialización del tejido neuronal (Anastasiow, 1990).

Las experiencias tempranas gratificantes dejan una huella clara en el cerebro de nuestros niños y, además, la percepción propioceptiva que produce un clima continuado de bienestar, libera hormonas y sustancias neuroactivas que, a su vez, mejoran el estado de ánimo.





Los estudios sobre el sistema límbico o cerebro emocional y su relación con otras áreas del cerebro que podríamos llamar racional no dejan espacio para la duda. El sistema límbico se activa a través de sensaciones: sonidos, texturas, olores, imágenes y envía información a otras áreas del cerebro donde se procesa esa información facilitando la fijación de los aprendizajes. Existe una importante relación entre la emoción y el aprendizaje considerando a las emociones como los “guardianes del aprendizaje”.

Atender y memorizar son dos procesos cognitivos imprescindibles para el aprendizaje. La emoción dirige el sistema de atención, decide qué informaciones se archivan en los circuitos cerebrales, por lo tanto influye –significativamente– en lo que el niño aprende (Ibarrola B. 2013).

“Memorizar significa hacer asociaciones de eventos que producen cambios en las neuronas y sus contactos con otras neuronas en redes que se extienden a lo largo de muchas áreas del cerebro. Si los eventos son significativos a nivel emocional mejorará la memorización.” (Mora F. 2017).

De hecho, recordamos todos –con detalle– acontecimientos de nuestra vida que han sido relevantes desde el punto de vista emocional. De todo ello, podemos deducir que las experiencias que implican emoción van a facilitar, no solo la construcción de la salud emocional de nuestros estudiantes, sino también que aprendan conocimientos.

Nuestros niños de Educación Inicial aprenden experimentando con la realidad física y social. Si el educador crea un contexto seguro donde el niño no teme confundirse y el adulto acoge con entusiasmo sus descubrimientos, le facilita la adquisición de competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales.

La psicología, también, ha hecho grandes aportes en el campo de las emociones que tenemos que considerar. Las teorías cognitivas tratan de explicar el papel de las construcciones mentales en la experiencia emotiva (Mandler 1983, Lázarus 1991).

En la base de muchos trastornos de tipo emocional está la valoración cognitiva que las personas hacemos de la realidad. Ésta no es un conjunto de hechos objetivos y observables, sino la interpretación subjetiva y personal que cada uno hace de los mismos. Así, una misma circunstancia, puede ser percibida de forma –radicalmente distinta– por dos personas que la están experimentando, en función de su sistema de ideas o atribuciones, construido a partir de su experiencia, sus valores, entre otras.

Podemos sacar conclusiones de cara a la intervención educativa. La interpretación cognitiva que el educador hace de las diferentes situaciones que ocurren en el aula va a determinar su posicionamiento emocional y la de sus estudiantes, creando condiciones para un crecimiento saludable desde el punto de vista emocional.

Algunas teorías psicológicas relacionan la inteligencia con la emoción. Gardner (1991), define la inteligencia intrapersonal e interpersonal dentro de su modelo de las inteligencias múltiples e insta a los docentes a considerarlas dentro de la práctica educativa. Por otra parte, Stenberg (1997) plantea el concepto de inteligencia exitosa definiendo algunas características de la persona con este tipo de inteligencia, relacionadas con variables emocionales y de autocontrol.

La psicología ha ido cambiando de enfoque y en la actualidad surgen teorías que no estudian la patología, sino –sobre todo– las fortalezas y las potencialidades como la Psicología Positiva de Seligman (1983) o la Inteligencia Emocional de Goleman (1997).

Todas estas perspectivas están empujando a la escuela a adoptar otras y a considerar la educación emocional como un eje vertebrador de la tarea docente.

¿Qué es la educación emocional?

Conviene hacer algunas precisiones terminológicas que aporten claridad porque existen muchos conceptos parecidos y relacionados.

La salud emocional es un estado de bienestar físico y psicológico que permite una adecuada adaptación a las circunstancias en las que un individuo se desenvuelve. Ausencia de enfermedad mental o de origen psicológico (Perpiñán 2013).

La inteligencia emocional –según Salovey y Mayer (1990)– es la habilidad para manejar los sentimientos y las emociones, discriminar entre ellos y utilizar esos conocimientos para dirigir los pensamientos y las acciones. Goleman D. (1997), autor de la obra *Inteligencia emocional*, la define como la habilidad para motivarse, la persistencia ante la frustración, el control de los impulsos, la capacidad para demorar la gratificación, la regulación de los estados de humor y el desarrollo de la empatía.

La educación emocional la define Bisquerra R. (2000), como el “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.”

La educación emocional pretende favorecer la salud emocional de los estudiantes. Del mismo modo que tratamos de que nuestros hijos y estudiantes se laven los dientes todos los días para prevenir la aparición de caries o tratamos de vigilar su alimentación para que sea equilibrada y así evitar enfermedades, deberíamos instaurar hábitos emocionales sanos que prevengan la aparición de trastornos mentales en el futuro y que amortigüen las crisis por las que –inevitablemente– tendrán que atravesar a lo largo de su vida.

La escuela tiene que asumir una dimensión preventiva con objeto de preparar al niño para enfrentarse al mundo social y a sus propias circunstancias. Por otro lado, el educador tiene su propia vida, sus propios mecanismos para afrontar sus dificultades personales o profesionales.

El proceso educativo es un continuo de interacciones profesor-estudiante, estudiante-estudiante y profesor-padre. ¡En estas relaciones siempre están presentes las emociones!, por ello es necesario considerarlas en el aula, supone hacernos con un bagaje muy valioso en nuestro recorrido profesional. Conocer cómo nos sentimos ante un estudiante o una situación en el aula o emplear un estilo comunicativo u otro, determinará la vida del aula y el desarrollo de nuestros estudiantes.

¿Por qué es tan importante en el nivel de Educación Inicial?

Desde una perspectiva evolutiva el niño entre el nacimiento y los seis años experimenta el mayor proceso de crecimiento y aprendizaje. Aumenta –significativamente– el tamaño de su cuerpo y adquiere patrones posturales y de desplazamiento cada vez más evolucionados, desde la dependencia total del adulto a una coordinación y equilibrio muy precisos para controlar su cuerpo.





va organizando, a través de procesos cognitivos de alta complejidad, hasta lograr comprenderla, va dominando instrumentos de aprendizaje como la observación, la imitación, la simbolización o la lectoescritura.

El lenguaje sufre una transformación significativa desde una comunicación preverbal basada en miradas o movimientos hasta la capacidad de comprender y transmitir mensajes verbales e incluso manejar la ironía o la contradicción.

Todos estos desarrollos acompañan y fortalecen su progreso afectivo y social que –sin dudas– en estos primeros años involucra también un importante proceso de evolución. Paralelamente, sienta las bases de su identidad, de su seguridad emocional o de una forma peculiar de interpretar la realidad que le rodea; razón primordial por la que tenemos que abordar la salud emocional en la escuela infantil.

Las condiciones ambientales aportan el soporte sobre el cual el niño crece y avanza. Mediante un proceso de andamiaje (Vigotsky, 1979) en las primeras edades, el adulto proporciona al niño las ayudas necesarias para que su identidad y su seguridad emocional se consoliden de una forma saludable, proponiéndole acciones, reflexiones o respuestas que le permitan probar, comprender e interpretar la realidad y, de ese modo, consolidar su salud emocional.

A estas edades descubren el mundo físico que les rodea y la interacción social; definen un sistema básico de ideas sobre el que interpretan la realidad. Las bases de la personalidad se construyen antes de los seis años, por esa razón necesitan adultos con los que relacionarse de forma segura para poder explorar y que les brinden afecto, necesitan ser educados con calidad y calidez, concepto muy significativo que recoge la normativa educativa para la Educación Inicial en Ecuador.

El niño vive en dos contextos principales, su familia y su escuela y las relaciones que tiene con los adultos de estos dos entornos van configurando su desarrollo. La escuela es el segundo agente socializador después de la familia. Al ser dos realidades tan importantes para el niño debemos asegurar la coordinación entre ambos para que reciba pautas consistentes y coherentes. Esto abre también una línea muy importante para la reflexión.

La escuela es un agente educativo no solo para el niño, sino que tiene un importante papel social aportando a las familias orientaciones y ayuda en su tarea de crianza. El Ministerio de Educación de Ecuador considera este aspecto y pone de relieve en los proyectos como el Servicio de Atención Familiar para la Primera Infancia. Modalidad de Educación Inicial con Familias, por ejemplo.

Desde una perspectiva histórica la Educación Inicial es un recurso que responde no solo a las necesidades del niño, sino también a la estructura social. Nació para garantizar el cuidado de los pequeños ante el cambio de paradigma económico de la sociedad.

Félix López (1995), describe cuál ha sido la evolución de la escuela infantil desde un modelo asistencial hasta el modelo del bienestar. La guardería surgió para dar respuesta a las necesidades económicas y familiares al incorporarse la mujer al mundo laboral. En este primer momento, los objetivos eran guardar, cuidar y entretener al niño.

La psicología insistió en el valor educativo de esta etapa y la potencialidad de

aprendizaje del niño; entonces los objetivos fueron variando. Ya no se trataba –únicamente– de cuidar o entretener, sino que había que potenciar el desarrollo y el aprendizaje preparando al niño para el futuro escolar, compensando –de algún modo– las desigualdades. Este cambio hizo posible la superación del modelo asistencial hacia un modelo del rendimiento. Fue el paso de “la guardería” a “la escuela infantil”.

Pero aún queda un largo camino por recorrer. El auge de las teorías sobre las emociones y la importancia de la salud emocional deben dirigir nuestras acciones hacia una “escuela de las necesidades”, donde el objetivo sea responder a todas las necesidades del niño, no solo las cognitivas, sino sobre todo las socioafectivas y, por lo tanto, seamos capaces de pasar del modelo del rendimiento al modelo del bienestar, donde el eje organizador de esta nueva escuela debería ser la seguridad emocional.

Desde una perspectiva pedagógica, los objetivos de la Educación Inicial son: atender a las necesidades primarias del niño de higiene, sueño o alimentación; ofrecer oportunidades de experimentar y relacionarse con los objetos y las personas que le rodean; potenciar su autonomía y desarrollar todas sus capacidades; pero el principal objetivo de esta etapa educativa es establecer vínculos afectivos sanos que les permitan crecer seguros.

El niño, en estas primeras edades, es muy vulnerable porque –aún– es muy pequeño y dependiente del adulto. Pero no debemos olvidar que el educador también es vulnerable porque asume muchas responsabilidades; tiene que establecer vínculos afectivos múltiples con todos sus estudiantes; su tarea cotidiana implica mucha fatiga y no le permite desconectar o descansar ni un momento; además tiene que atender también a otros adultos que tiene alrededor, a los padres, a los compañeros, entre otros. Todo esto le influye en su propia salud emocional que tiene que cuidar para poder ofrecer a los niños las mejores condiciones para la interacción.

Los componentes de la salud emocional

Para que la salud emocional sea posible es necesario que la estructura de personalidad del individuo reúna una serie de componentes que le permitan un grado óptimo de equilibrio emocional. Estos componentes están presentes en la personalidad del niño en un sentido más o menos saludable. Constituyen un esquema básico desde el que opera. Es una estructura que le permite percibir e interpretar los acontecimientos de su vida y que determina una forma concreta de respuesta ante ellos.

Los he dividido en dos grupos para hacer más fácil su comprensión:

Componentes personales: tienen que ver con la comprensión y el control de sí mismo así como con la construcción de su esquema personal, a través del cual interpreta el mundo que le rodea.

- El autoconcepto
- La autoestima
- El autocontrol
- La automotivación
- La localización de control
- La tolerancia a la frustración
- El sistema de atribuciones





Componentes relacionales: implican la relación con otras personas. Suponen un recurso para interactuar de forma exitosa con las personas:

- El vínculo afectivo
- La asertividad
- La empatía
- Las habilidades sociales

Cada uno, por sí mismo, aporta salud emocional al individuo, pero además la combinación entre ellos supone su incremento, haciéndole más adaptable y con mayores posibilidades de éxito personal y social.

Todas las personas –en la estructura de personalidad– tenemos una forma concreta de autoconcepto, autoestima, empatía, tolerancia a la frustración, entre otras. Probablemente, el código genético tenga una influencia sobre todos estos componentes, pero, sin ninguna duda, las experiencias por las que el niño pasa, las características del entorno donde vive, la relación que establezca con los adultos con los que convive, hacen educables cada uno de estos componentes.

La escuela infantil, a través de las interacciones educador-estudiante o de las relaciones entre los iguales, incide sobre todas estas variables haciendo que se consoliden en un sentido u otro, reforzado o desestabilizando la seguridad emocional del niño. El objetivo educativo consiste en potenciar cada uno de estos componentes para lograr una personalidad segura que permita al niño percibir e interpretar los acontecimientos de su vida desde una perspectiva sana y determinar formas de respuesta que eviten la ansiedad y la indefensión.

El autoconcepto es un conjunto de atribuciones: ideas, creencias o pensamientos que cada persona tiene sobre sí misma. El niño puede definirse a sí mismo mediante ideas generadoras de salud o por el contrario enfatizar aquellas características propias que le generan ansiedad o estrés. Cuando es pequeño se apoya en la idea que sus adultos de referencia tienen de él. El educador emite muchos juicios respecto a la forma de ser del niño, directamente a él o a otras personas de la escuela, que el niño escucha y con los que va construyendo su imagen de sí mismo. Tal vez, tratar de expresar las cualidades del niño en lugar de marcar sus defectos le ayudará a construir su autoconcepto.

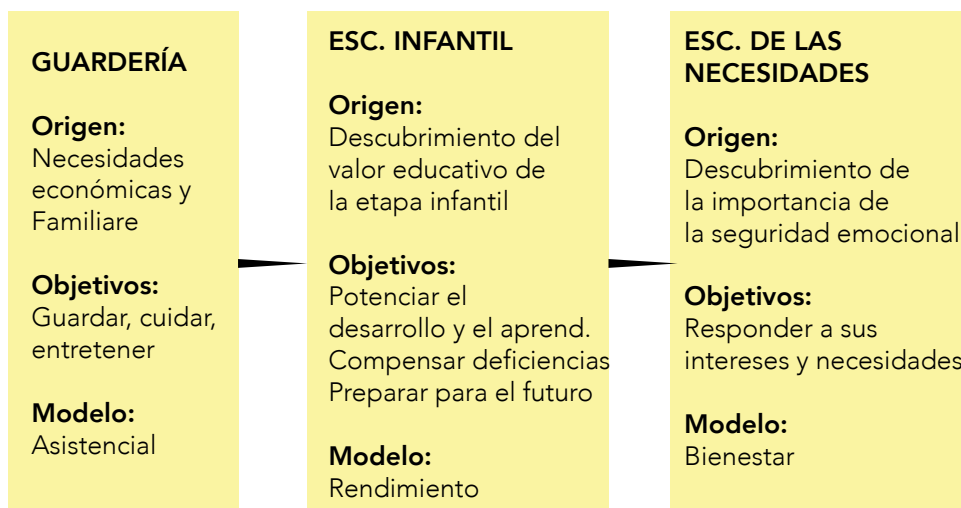
La autoestima es la valoración positiva o negativa que cada persona hace de sí misma. La aceptación o el rechazo de lo que ha llegado a ser. Se diferencia del autoconcepto en el hecho de que incluye una valoración del mismo, ya no se trata de ¿cómo soy?, sino de si me gusta como soy. Proponer tareas acordes a sus capacidades para facilitarles el éxito, dar responsabilidades, brindar posibilidades de expresarse y –sobre todo– creer en ellos son algunas estrategias que el educador puede emplear para reforzar la autoestima de sus estudiantes.

El autocontrol es la capacidad de anticipar las consecuencias de las acciones propias y ajenas y, de esta manera, controlar la propia conducta. Implica el conocimiento de los propios estados emocionales y permite al niño decidir una reacción ante los acontecimientos entre diversas alternativas posibles. Se puede fomentar la autoobservación en el aula, facilitar la anticipación y enseñar a los niños a elegir.

Localización de control es la tendencia que una persona tiene a atribuir las consecuencias de su conducta a sí mismo o a los demás. Se distinguen dos tipos:

1. Localización de control interna que es la tendencia de un individuo a percibir que las contingencias están controladas por él mismo, por lo tanto tiene cierta capacidad de dominar las situaciones que experimenta, asume cierto grado de responsabilidad sobre sus acciones, atribuye a sí mismo la causa de lo que le ocurre.
2. La localización de control externa es la tendencia de un individuo a atribuir la causa de lo que le ocurre a factores diferentes de él mismo, bien sea al azar, a los demás, entre otros, de tal modo que si las cosas le salen mal, los responsables son los otros, pero también, cuando las cosas salen bien, tiende a pensar que ha sido por la acción de otros. El educador puede facilitar la evaluación de las tareas y la atribución ajustada por parte de los niños.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL (F.LÓPEZ)



Eje organizador: Seguridad emocional

La automotivación es la capacidad de motivarse a uno mismo para conseguir unos objetivos o unos logros. Implica perseverancia, atención, iniciativa, confianza en uno mismo y capacidad para sobreponerse ante los malos momentos. Se puede ayudar a los niños a definir sus objetivos aportando expectativa de eficacia sobre el niño o de éxito sobre las tareas y a evaluar sus logros atribuyéndolos significados de forma saludable.

El sistema de atribuciones es una compleja estructura de ideas, constructos, creencias o modelos mentales interrelacionados entre sí, que permite a la persona interpretar, prever y comprender el mundo que le rodea. Cada uno percibe, disfruta o sufre, no la realidad sino su propia construcción, la interpretación que hace sobre ella.





a cambiar de perspectiva para buscar aspectos favorables son algunas estrategias que ayudan al niño a construir un sistema de atribuciones saludable. Las expresiones repetidas del educador pueden tener un carácter optimista o por el contrario evidenciar las adversidades y generar temores en los niños.

La tolerancia a la frustración es la capacidad que tiene una persona para admitir el fracaso de una forma saludable desde el punto de vista emocional. La frustración forma parte de la vida cotidiana, en mayor o en menor medida todos experimentamos esa emoción porque no siempre podemos alcanzar nuestros deseos o concluir nuestros proyectos, por lo tanto aprender a tolerarla es indispensable para un desarrollo adecuado. Tiene que ver también con la demora de la gratificación que consiste en la capacidad de un individuo para esperar hasta obtener un resultado positivo, un premio o un refuerzo. El manejo de los tiempos, el respeto de los turnos o las normas y las metodologías colaborativas facilitan al niño la capacidad de tolerar la frustración en un ambiente cálido y seguro.

El vínculo afectivo –según lo define López F. (1999)– son los sentimientos positivos asociados, de forma estable, a otra persona y acompañados de una interacción privilegiada. Ofrece seguridad al niño, facilita el aprendizaje de la comunicación y regula la cantidad y la calidad de la estimulación. Se basa en la percepción de disponibilidad incondicional.

El niño ha de percibir que el educador está disponible para responder a sus necesidades y de ese modo se establece un vínculo seguro. Para ello, es necesario que las interacciones sean eficaces y eso significa que el educador ha de percibir las demandas del niño que no siempre son explícitas ni fáciles de captar, además tiene que interpretarlas, adecuadamente, y ofrecerle una respuesta contingente.

A lo largo del tiempo se producen múltiples interacciones. Si la mayoría resultan eficaces significa que el adulto está disponible y se puede establecer el apego. El educador ha de reconocer el valor educativo del afecto como motor del desarrollo, conocer bien a sus estudiantes para poder responder a sus necesidades y buscar el contacto con ellos.

La empatía es la capacidad de vivenciar los estados emocionales de otras personas, de percibir, interpretar y comprender lo que le pasa al otro y de compartir sus sentimientos. Es la capacidad de ponerse en el punto de vista del otro Titchener (1909). Contemplar la diversidad en el aula como un valor, mostrar a los niños las necesidades de otros y ofrecer modelos empáticos son algunas sugerencias para trabajar en el aula además de usar cuentos o dramatizaciones.

La asertividad es la capacidad de comportarse como uno es, de expresarse libremente, de permitir que los demás sepan lo que sientes y piensas de una forma socialmente aceptable sin dejarte intimidar por las presiones de los demás. Crear condiciones de libertad en el aula donde los niños puedan dar sus opiniones porque el educador es flexible y tolerante favorece la asertividad.

Las habilidades sociales son el conjunto de recursos de los que dispone el individuo a través de los cuales logra una interacción exitosa con los demás adaptándose a los requerimientos del contexto. Se basan en el uso apropiado de la comunicación e incluyen habilidades sociales verbales como: iniciar y mantener una conversación, pedir disculpas, expresar emociones, usar fórmulas de cortesía hacer cumplidos, pedir ayuda, entre otras. Y también el uso apropiado de la comunicación no verbal.

El rol del educador. Estrategias de actuación en la escuela

El educador es un elemento clave en el contexto escolar. Es el que prepara el entorno, elige los objetos, diseña las actividades, estimula la exploración del niño y le acompaña para otorgar significados. Es el que crea el clima emocional. Como ya hemos visto el afecto es el motor del desarrollo (Ainsworth 1954 y Bowlby 1951) y, una de las herramientas más importantes con la que cuenta el educador. Planificar la acción educativa y programar contextos de aprendizaje de forma que respondan a las características y necesidades del alumnado es muy importante, pero la acción docente se sustenta sobre la relación cotidiana y ésta debe ser cálida y afectuosa, a la vez que firme y segura.

El papel del educador de la primera infancia es muy importante, tiene en sus manos lo mejor de la sociedad, que son los futuros ciudadanos y en un momento especialmente permeable de su desarrollo. Desde las aulas se construye la sociedad del futuro. Nuestra forma de hablarles, de agruparles, de animarles. Nuestras palabras y nuestros gestos quedarán grabados en su corazón. Por eso tenemos que tener una gran preparación técnica, pero también ser capaces de bucear, en nuestras propias emociones, para ser modelos de autoestima, de automotivación, de empatía, entre otras. Nuestra salud emocional es clave para que ellos crezcan seguros.

Para abordar la salud emocional en la escuela hay dos tipos de estrategias:

1. **Estrategias incidentales:** conjunto de respuestas que tiende a dar el educador en situaciones cotidianas. No están planificadas, surgen en cualquier momento de la relación y se fundamentan en las actitudes del docente.
2. **Estrategias intencionales:** conjunto de actividades planificadas por el educador con el objetivo concreto de desarrollar los distintos componentes de la salud emocional. Forman parte de la programación educativa y son tan variadas como el profesional pueda diseñar.

Estrategias incidentales

Entre este tipo de respuestas del educador podemos destacar algunos elementos significativos como son: el estilo educativo, la comunicación, las normas de convivencia y los valores vigentes.

Dentro del estilo educativo por una parte está la personalidad del educador, su forma de ser, sus propias tendencias emocionales. El educador necesita equilibrio emocional para controlar sus reacciones en la diversidad de situaciones que aparecen en el aula. Inevitablemente podemos llevar a la escuela nuestras dificultades personales pero hemos de ser capaces de reconocer nuestras emociones para poderlas controlar y de ese modo ofrecer a los niños modelos de autocontrol, automotivación, autoestima, empatía, entre otros.

Otro aspecto del estilo educativo son las actitudes del educador. Cuando estas son habituales impregnan la acción educativa. No es lo mismo que un día el educador esté irritado por alguna razón concreta, lo que no tiene por qué afectar –significativamente– a los niños, que la tendencia continuada del mismo a la irritabilidad o la crispación que genera nerviosismo, miedo o inseguridad en sus estudiantes. Una actitud continuada de sobreprotección produce dependencia y falta de iniciativa en los niños que se van acostumbrando a que el adulto les proporcione todo hecho y no les impulse a probar, experimentar y adquirir autonomía.

La sobreindulgencia excesiva o permisividad conduce a que los pequeños asuman





posturas de intolerancia, tiranía o egoísmo porque se habitúan a seguir el dictado de sus propios intereses en lugar de tolerar un grado óptimo y progresivo de frustración. Una actitud autoritaria, en la que el tutor impone sus normas –de forma rígida– sin dejar a los niños un espacio para el debate o la elección, conduce al grupo hacia la inhibición, no favorece las habilidades sociales ni la automotivación; dirige hacia la dependencia en unos casos o hacia la agresividad en otros.

Si la actitud del docente es ambivalente, mostrándose muy permisivo en unos casos y rígido o autoritario en otros, los estudiantes se mostrarán inseguros por su incapacidad para anticipar las consecuencias de sus comportamientos y las reacciones de su tutor, creando en el aula una tendencia continuada a la ansiedad.

También, existen educadores que no se implican en su tarea docente, apenas reaccionan a las respuestas de sus estudiantes en una actitud que llamaríamos de pasotismo o “dejar hacer”, no porque sean permisivos y toleren cualquier tipo de comportamiento, sino porque ponen poco interés en lo que hacen sus estudiantes. Esta actitud repercute muy negativamente en la salud emocional de los estudiantes provocando apatía y desmotivación.

Una actitud continuada de negativismo o pesimismo en la que el educador se fija excesivamente en cualquier aspecto desfavorable de la realidad, produce mucha inseguridad, incluso miedo en sus estudiantes, afectando en su autoconcepto y en su sistema de atribuciones. Por el contrario, una actitud segura y confiada, en la que el educador cree en sus habilidades docentes y disfruta de su tarea, produce en el aula estabilidad y hace posible el desarrollo de la salud emocional de sus estudiantes.

La comunicación es el principal instrumento del que disponemos los seres humanos para relacionarnos con los demás. Es un acto muy complejo en el que se distinguen dos vertientes en las que los participantes se van alternando: la expresión y la escucha. Cuando nos comunicamos usamos el lenguaje oral, pero también empleamos gestos, miradas, posturas, entre otras, denominada comunicación no verbal. Cada educador tiene su propio estilo comunicativo. No obstante hay algunos aspectos que podemos considerar para que nuestras interacciones cotidianas con los niños apoyen su salud emocional.

El contenido es lo que decimos. Hablamos continuamente a los niños, les damos instrucciones, explicaciones, les hacemos preguntas, entre otras. Generalmente, el educador ajusta su discurso a los requerimientos de cada situación pero hay algunas frases hechas o expresiones habituales que el tutor incluye –frecuentemente– y pueden marcar el clima emocional.

Algunas son muy recomendables porque facilitan la relación y educan los componentes de la salud emocional. Los vamos a llamar “mensajes sí” entre ellos están: usar fórmulas de cortesía (pedir por favor, dar las gracias...); emplear vocabulario emocional (contento, triste...); llamar a los niños por su nombre; usar mensajes Yo (a mí me gustaría que... yo creo que...); hacer frases de reconocimiento (por el logro alcanzado, por el esfuerzo realizado...); con frecuencia tendemos a expresar en voz alta los errores en lugar de valorar las conductas deseadas; realizar frases descriptivas de la conducta o de la situación para corregir al niño en lugar de usar calificativos (has hecho..., en lugar de eres un...). Es muy importante que se oigan con frecuencia en la clase expresiones optimistas que transmitan emociones positivas respecto a cualquier situación (Qué suerte tenemos... qué bonito es...). Para corregir a nuestros niños podemos emplear frases del tipo, si tú haces... yo me siento... y me hubiera gustado que hicieras...).

Por otra parte, hay expresiones que conviene no utilizar o disminuir la frecuencia de

aparición en el aula. Son las que llamamos “mensajes no”, entre los que incluimos los insultos, reproches o descalificaciones. El educador no debe usarlos ni tolerar que otros niños los usen porque ponen en riesgo la autoestima y el vínculo afectivo.

Tampoco debemos usar los juicios de valor que atribuyen mala intención (lo haces para molestar..., eres un...); expresiones que denoten imposibilidad de cambio (es imposible..., no hay manera..., siempre igual...) porque pueden marcar las expectativas de eficacia y de resultado y por lo tanto disminuir la motivación; expresiones que persigan reforzar la posición propia y debilitar la contraria (ya te lo decía yo..., siempre tengo razón...) que atribuyen poder al adulto en detrimento del niño; expresiones que superpongan los sentimientos del adulto a las conductas del niño (estoy hartado..., no soporto..., no puedo más...); expresiones que resten importancia al interlocutor (eso es una tontería..., todo lo haces mal...) y –sobre todo– hay que erradicar totalmente expresiones que rompan el vínculo afectivo (ya no te quiero..., no quiero ni verte..., olvídate...), son altamente nocivos porque rompen la percepción de incondicionalidad que requiere el afecto.

Todos estos mensajes pueden aparecer cuando damos instrucciones y en el continuo de las interacciones cotidianas y además lo que decimos viene siempre acompañado de comunicación no verbal que añade significado a nuestras palabras: gestos, miradas, posturas, entre otras. La congruencia entre lo que decimos y cómo lo decimos es muy importante para crear seguridad. Manejar la voz, la mirada, los gestos o la postura es todo un arte que debemos aprender porque transmite a nuestros niños muchos mensajes de aceptación, afecto, proximidad o por el contrario de rechazo o evitación.

Hay que pensar que en la jornada escolar se producen muchísimos intercambios comunicativos. La suma de todos ellos va configurando la salud emocional de nuestros estudiantes. Un contacto puntual no tiene porque tener efectos positivos o negativos, pero un continuo de interacciones va creando en el niño una forma de sentirse más estable. Por esa razón el educador ha de reflexionar mucho sobre su estilo comunicativo y detectar si tiende a emplear alguna de estas variables de forma inadecuada.

Otro tipo de estrategia incidental es el clima del aula. Lo conforman una serie de variables ambientales y metodológicas como son el diseño del espacio físico, el uso de los materiales, la gestión de los tiempos, las programaciones didácticas, las metodologías, las habilidades docentes y la creatividad del educador.

Las normas de convivencia juegan también un importante papel. Son un conjunto de enunciados que regulan las conductas de las personas en un grupo asegurando sus derechos y sus libertades. Facilitan las relaciones sociales, aportan seguridad a los niños y permiten ejercer una disciplina inductiva (Hoffman, 1983). Este tipo de disciplina se caracteriza por una actitud serena del adulto acompañada de las explicaciones necesarias sobre el por qué un comportamiento está bien o mal y las consecuencias de dicho comportamiento sobre sí mismo y sobre los otros, además también aporta sugerencias concretas sobre conductas alternativas y posibilidades de reparación de la acción o de disculpa. De este modo, el niño comprende las razones de una prohibición, desarrolla la localización de control interna y el autocontrol.





términos positivos y deben venir acompañadas de consecuencias en caso de su incumplimiento. El adulto debe ser firme para ofrecer al niño seguridad. Pero la firmeza no está reñida con el afecto. El razonamiento y la calidez no implican cesión. La coherencia es una parte clave de la necesaria disciplina en un momento en el que el niño está construyendo su sistema moral porque hace que las interacciones sean predecibles y pueda diferenciar claramente lo que está bien o mal y ajustar su comportamiento.

La última estrategia incidental son los valores. Son creencias, opiniones, convicciones en base a las cuales delimitamos lo correcto, lo bueno o lo deseable. Funcionan como criterios que aplicamos a todo tipo de situaciones. Juegan un importante papel en la percepción de los problemas, el razonamiento y la conducta. Valores como la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el compromiso, la justicia, entre otros, rigen las actuaciones del educador y han de ser compartidas por toda la comunidad educativa.

Algunas sugerencias en relación con las estrategias incidentales pueden ser las siguientes:

- Crear una cultura de aula con frases positivas o vivencias especiales.

Los educadores empleamos con frecuencia refranes, retahílas o expresiones repetidas que si tienen un carácter positivo facilitarían un entorno de bienestar a los niños. "En esta clase somos unos campeones...", "Cuando nos proponemos algo sale bien..." "Alegría ten y vivirás bien", "Todo parece imposible hasta que se hace", "Buenos días con alegría."

- Anclar imágenes mentales.

Consiste en emplear un gesto o una frase –siempre la misma– para fijar aquellos momentos especialmente buenos o agradables para que el niño pueda evocarlos usando el gesto en otros momentos y así buscar el bienestar. Hemos de proporcionar a los niños experiencias positivas en las que disfruten: bailes, juegos, experiencias e instarles a que graben esos momentos de forma especial en su memoria.

- Interpretar y racionalizar las situaciones cotidianas.

En la jornada escolar pasan cosas continuamente, algunas positivas y otras negativas. Cuando el educador acompaña al niño otorgando significado a esas situaciones le está ayudando a construir su sistema de atribuciones y puede mostrarle perspectivas de la realidad que favorezcan más o menos su salud emocional.

- Prácticas de pensamiento alternativo.

Podemos plantear ejercicios en los que los niños tengan que buscar alternativas a situaciones aparentemente adversas.

- Usar descripciones de conducta para corregir en lugar de calificativos negativos que determinen su autoconcepto.

- Anticipar el éxito.

Significa esperar logros positivos y expresarlo verbal y gestualmente en vez de emitir juicios de desaliento. Es importante creer en las capacidades del niño y transmitirlo; sin embargo, no podemos expresar aquello en lo que no creemos por lo que a veces tendremos que hacer un esfuerzo por creer que las cosas van a salir bien y considerar a nuestros estudiantes competentes y capaces.

- Valorar la persistencia y el esfuerzo por encima del resultado.

Lo importante no es el producto resultante de la tarea de los niños, sino el proceso que han seguido, el esfuerzo que han invertido. El objetivo no es el éxito del educador que se plasme en los trabajos de los niños a la vista de las familias o de otros compañeros, sino el crecimiento de los niños y su propia superación. A veces tenemos que recordarnos esto que parece evidente para no presionar a los niños en direcciones inadecuadas.

Estrategias intencionales

Pueden ser actividades diseñadas para trabajar concretamente algunos de los componentes de la salud emocional.

No voy a profundizar en este aspecto dado que existe mucha documentación disponible al respecto; simplemente nombrar algunos tipos de estrategias intencionales como son las rutinas, los planes de convivencia, las unidades didácticas, especialmente relacionadas con este tema o los programas concretos de salud emocional. Entre ellos, quiero mencionar, algunas rutinas –especialmente significativas– para trabajar la educación emocional como son: el saludo y la despedida, el momento de hablar o la asamblea, el momento de la planificación de acciones, la elección de opciones, la exposición de trabajos en el aula, el uso de códigos de identidad, la colaboración a la hora de recoger, la psicomotricidad, la asignación de tareas y responsabilidades y el reconocimiento de contribuciones positivas, entre otras.

Conclusión

A lo largo de la ponencia he dado mucha importancia al educador como elemento clave en la construcción de la salud emocional de los niños, he propuesto múltiples estrategias para poner en marcha en el aula y –sobre todo– he lanzado muchos elementos para la reflexión.

¡No pretendo, en ningún momento, sobrecargar aún más al docente, todo lo contrario! Soy consciente de que el educador perfecto no existe y pretender serlo solo nos llevaría a aumentar innecesariamente la ansiedad. El “maestro suficientemente bueno” (Shapiro 1997), es el que proporciona ingredientes suficientes a sus estudiantes para un crecimiento social y emocional aceptable.

Todas las propuestas y reflexiones han de ayudar a los educadores a mejorar, desde el sentido común, sus habilidades docentes y sus actitudes. No tenemos que pretender cambiarlo todo de golpe, pero sí comprender cuál es nuestro papel en la educación emocional de nuestros niños y cómo las interacciones cotidianas con ellos van configurando un clima o una cultura de aula que determinará su personalidad y su futuro.



Enseñar a nuestros niños es ayudarles a construir una forma de mirar la realidad, de



experimentar con ella y de definirse a sí mismos respecto a los demás. Tenemos que aceptarlos como son y ayudarles a sacar el tesoro que llevan dentro creyendo en ellos. Eso podemos y debemos hacerlo desde que son muy pequeños.

No podemos negar la adversidad, existe y aparece en la vida de las personas, en forma de enfermedad, de precariedad o de conflicto, pero sí podemos enseñar a nuestros niños a que la enfoquen de un modo saludable, a que caminen más seguros por las sendas inciertas por las que tengan que transitar.

El educador deja una parte importante de sí mismo –cada día– para que muchos niños puedan vivir mejor en el futuro y ser mejores personas.

Bibliografía

Ainsworth, M.S., Blehar, M.C. Waters, E. y Walls, S. (1978). Patterns of attachment. A psychological Study of the Strange Situation. Hillsdale, Nueva York: Lawrence Erlbaum.

Anastasiow, N.J. (1990). Implications of the neurobiological model for early intervention. E. S.J. Meisels y J.P. Shonkoff (eds.), Handbook of Early Childhood Intervention (pp. 196-216). New York: Cambridge University Press.

Bisquerra, R. (2000) Educación emocional y bienestar. Barcelona: CISS PRAXIS educación.

Bowlby, J. (1993). El vínculo afectivo. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1995). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona. Paidós.

Goleman, D. (1997). Inteligencia emocional. Barcelona. Kairós.

Goleman, D. (1999). La práctica de la inteligencia emocional. Barcelona. Kairós.

Ibarrola, B. (2013). Aprendizaje emocionante. Madrid: Ed SM

Lazarus, R. S: (1991) Emotion and adaptation. Nueva York. Oxford University Press.

López, F. Y Cols. (1.999) Desarrollo afectivo y social. Madrid: Ed. Psicología pirámide.

López, F. (1995) Necesidades de la infancia y protección infantil. Madrid: Ministerio de asuntos sociales.

López, F. (1993) El apego a lo largo del ciclo vital. En M.J. Ortiz y S. Yarnoz (Eds), Teorías del apego y relaciones afectivas (pp 11-62). Bilbao: Universidad del País Vasco.

Mandler, G. (1988). Historia y desarrollo de la psicología de la emoción. En L. Mayor (comp.), Psicología de la emoción (Teoría básica e investigaciones). Valencia: promolibro.

Mora, F. (2017). Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Alianza Editorial.

Perpiñán, S. (2013) La salud emocional en la infancia. Componentes y estrategias de actuación en la escuela. Madrid: Narcea.

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and personality, 9, (pp 185-211).

Seligman, M.E.P. (1983). Indefensión. Madrid. Debate.

Shapiro, L. E. (1997) La inteligencia emocional de los niños. Barcelona. Grupo Zeta.

Sternberg, R. J. (1997). Inteligencia exitosa. Barcelona. Paidós.

Titchener, E. (1909) Exlerimentary Psychology of the Thought Processes. Nueva York: Mcmillan.

Vigotsky, L. S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

BIODANZA-ARTE Y RESILIENCIA: HERRAMIENTAS PARA LA SALUD DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

La indagación del motor de movimiento, el impulso a moverse, fluir, ser movido. Moverse y comprender al mismo tiempo como bases de la danza movimiento terapia. La educación biocéntrica, la Biodanza y el aprendizaje cooperativo son herramientas innovadoras que permiten a los docentes redescubrirse como seres humanos potenciadores de relaciones saludables. Trabajar en el cuidado de la salud espiritual, mental y física de los docentes, es una tarea sublime y efectiva que alimenta y aumenta las experiencias positivas en el entorno educativo, quienes generarán espacios más respetuosos e inclusivos, potenciando y enriqueciendo a la educación.

Claudia Cirera

Universidad Nacional de Córdoba. Especialista en Salud Mental Comunitaria, Ministerio de Salud de Río Negro. Ex docente de Psicología General y Evolutiva, Facultad de Ciencias del Ambiente y la Salud, Universidad Nacional de Comahue. Profesora didacta en Biodanza sistema Rolando Toro. International Biocentric Foundation Biodanza-Arte y Resiliencia: herramientas para promover salud en la comunidad educativa.

La conferencia desarrolla varios temas: concepto de biodanza, arte-salud-resiliencia, experiencia en salud mental comunitaria, matriz solidaria e importancia de la grupalidad y resiliencia.

La utilización de la Biodanza como una herramienta transformadora, surge en el Hospital General de la provincia de Río Negro-Argentina, como una respuesta a la demanda educativa del servicio de salud mental comunitaria, en donde se prioriza el trabajo integral a los pacientes, es decir, se piensa en la salud física, mental, individual y familiar de los individuos.

Rolando Toro, el padre de la Biodanza, establece un sistema vivencial que propone la creatividad y el arte como necesidad y derecho inalienable de las personas, a ello se suma la resiliencia como la capacidad de transformar experiencias traumáticas o dolorosas en mejores escenarios para la vida de las personas y las comunidades.

Esta propuesta tiene por objeto establecer la necesidad de trabajar en la comunidad educativa, tomando de referencia a la educación biocéntrica con dos de sus herramientas que a su vez se complementan: la Biodanza y el aprendizaje cooperativo.

La ponencia incluye los resultados del trabajo realizado, durante dos meses, con los docentes del sector de Collacoto y trata lineamientos específicos a ser desarrollados en la comunidad educativa.

Se plantean tres bloques: el primero para abordar conceptos básicos de la Biodanza, beneficios y líneas de vivencia; se hablará de la esencia de la propuesta establecida en la triada música-movimiento-vivencia, para terminar con la importancia de la creatividad.

En el segundo bloque se hablará de los aspectos más importantes de la Declaración de Lima, una experiencia en Salud Mental Comunitaria y la importancia de trabajar en la salud física y mental del individuo de cualquier grupo establecido y la importancia





de la Matriz Solidaria.

El tercer bloque hablará sobre la resiliencia, los resultados de la encuesta de resiliencia aplicada a los docentes de la comunidad de Collacoto y los relatorios de cada vivencia.

La ponencia termina con las conclusiones y recomendaciones del trabajo realizado.

Desarrollo

1. Biodanza

En un espacio pensado para hablar sobre políticas públicas en educación, es necesario abordar el tema Salud en la comunidad educativa. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS): "La Salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades"; la noción de bienestar humano trasciende lo meramente físico. Posteriormente, a esa definición, la Organización Panamericana de la Salud (OPS) aportó un dato más: la salud tiene que ver con el medio ambiente que rodea a la persona.

Partiendo de esta definición de salud integral, se propone el trabajo: "Biodanza-Arte y Resiliencia: herramientas para promover salud en la comunidad educativa."

Comenzaremos conociendo al padre de la Biodanza, Rolando Toro, un profesor de escuela primaria, psicólogo y artista de origen chileno que plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje desde lo vivencial, motivando la curiosidad, el instinto exploratorio de saber, de conocer y aprender a través de la experiencia; observando y tomando como referencia la naturaleza y todo lo que rodea a la vida cotidiana.

¡Fue un apasionado de la vida! En el 2001, fue indicado para postular al Premio Nobel de la Paz por sus trabajos en Biodanza y Educación Biocéntrica, en la Casa de las Américas-España.

1.1 Concepto

El prefijo "bio" deriva del término "bios", que significa "vida". La palabra "danza" en su acepción francesa, significa "movimiento integrado pleno de sentido". Por lo tanto: "Biodanza es la danza de la vida".

Biodanza es un sistema de integración afectiva, renovación orgánica y reaprendizaje de las funciones originarias de vida, basada en vivencias inducidas por la danza, la música, el canto y situaciones de encuentro en grupo.

1.2 Beneficios y tratamiento de la Biodanza

Integración afectiva: se trata de restablecer la unidad perdida entre la especie humana y la naturaleza. El núcleo integrador es la afectividad, que influye sobre los centros reguladores límbico-hipotalámicos que –a su vez– influyen sobre los instintos, vivencias y emociones.

Renovación orgánica: es la acción sobre la autorregulación orgánica. La renovación orgánica es inducida con ejercicios que activan proceso de reparación celular y regulación global de las funciones biológicas, disminuyendo los factores de desorganización y estrés.

Reaprendizaje de las funciones originarias de la vida: es aprender a vivir a través de los instintos. El estilo de vida debe tener coherencia con los impulsos primordiales de vida. Los instintos tienen por objeto conservar la vida y permitir su evolución.

Los ejercicios de Biodanza se realizan siempre en grupo, son guiados por un profesor-facilitador y son –particularmente– eficaces para resolver los conflictos de cada persona consigo misma y con los otros. Considerando que los conflictos se manifiestan no solo como neurosis, sino sobre todo como disociación psicomotora: movimientos del cuerpo y posturas rígidas, incapacidad de percibirse a sí mismo como una unidad integrada, pero sí como partes aisladas.

La Biodanza interviene reintegrando la unidad psico-corporal y favoreciendo la comunicación consigo mismo y el mundo externo. Esto es posible si se potencia y transforma al grupo, en una matriz grupal.

Metodológicamente se inducen vivencias –experiencias vividas con gran intensidad en el aquí y ahora– mediante una consigna, combinando música, movimiento y emoción. Se va activando el núcleo afectivo, promoviendo la integración del pensamiento con la acción, al individuo con la especie y con la naturaleza desarrollando, asimismo, una dinámica de compromiso con la vida.

Al generar bienestar, goce de vivir, alegría, armonía, capacidad de disfrutar, placer de estar vivo, capacidad para fluir y comunicarse, propicia que se generen vínculos saludables, afectivos y solidarios.

Biodanza da la posibilidad de buscar, a través de las emociones de los sentimientos, de la lectura de nuestro cuerpo en movimiento, de las historias que quedan grabadas en la piel, todas las potencialidades de vitalidad, creatividad, afectividad, sexualidad y trascendencia que pulsán por salir y encontrar canales de expresión.

La metodología vivencial privilegia la experiencia vivida tanto como los procesos cognitivos, permite comenzar la transformación interna sin la intervención de los procesos mentales de represión, para percibir primero las sensaciones, emociones internas movilizadas, procurando dar el tiempo necesario –mínimo una semana– para asimilar, traducir, poner en palabras y expresar lo que se haya movilizado. La palabra es “posterior” al movimiento; tal como sucede en nuestro desarrollo desde la concepción: primero es todo movimiento biológico-fisiológico-reflejo, entre otros, y la palabra viene tiempo después del nacimiento.

1.3 Líneas de vivencia

Con la práctica regular de Biodanza, en un ambiente enriquecido, se generan potenciales genéticos, expresados en las líneas de vivencia, que son los siguientes:

- Vitalidad: mediante ejercicios que responden a las aspiraciones humanas de tener salud, ímpetu vital y alegría.
- Creatividad: sus ejercicios tienen por objetivo estimular la capacidad de renovación aplicada a la propia vida, favorecer la expresividad, innovación, fantasía.
- Afectividad: sus ejercicios tienen por objetivo estimular la capacidad de dar protección y aceptar la diversidad humana sin discriminación, favorecen la acción de la nutrición afectiva: amistad, amor, y altruismo.
- Sexualidad: sus ejercicios tienen por objetivo estimular la capacidad de sentir deseo y placer en todos los ámbitos de la vida.





- **Trascendencia:** sus ejercicios tienen por objetivo estimular la capacidad de “ir más allá del yo”. Inducen una vivencia de armonía con el ambiente, expansión de conciencia, conciencia ética.

La sesión de Biodanza es una ceremonia y no un espectáculo, generando un ambiente de confianza. Parte esencial del encuadre, es que no está permitido interpretar o juzgar. Cada quien trabaja y se expresa, tanto desde el movimiento, la palabra o la conexión creativa, desde su posibilidad.

El objetivo es la integración de la identidad mediante la expresión de los potenciales genéticos estimulados en las cinco líneas de vivencia.

1.4 La tríada: Música-Movimiento-Vivencia

Es una estructura unitaria. La eficacia de un ejercicio de Biodanza radica en la profunda integración entre la música el movimiento y la vivencia. Constituyen una Gestalt, un conjunto organizado, en el que cada una de las partes es inseparable de la función de totalidad. La influencia recíproca se evidencia cuando se realiza el mismo ejercicio con diferentes músicas, el resultado son vivencias diferentes.

Cada vivencia posee determinado tipo de música de acuerdo al tema a tratarse, se establece una semántica musical, las melodías deben ser integradoras y no disruptivas; según el contenido emocional de la música, se establece la línea de vivencia al cual pertenece; la música es la fuerza inductora para movilizar vivencias; los textos de las canciones no deben ser contradictorios a las vivencias que se desea inducir. La música y los movimientos propuestos son específicos y han sido previamente “probados” para producir determinadas vivencias.

1.5 Creatividad

En Biodanza o Danza de la Vida existen elementos, además de los expuestos anteriormente, que son de suma importancia resaltar. La creatividad es el elemento fundamental en todo proceso de educación, por ello citamos las palabras de Dewitt Jones, fotógrafo y periodista de la National Geographic:

- “La Creatividad es una cuestión de perspectiva. No es algo mágico ni místico, es algo muy simple, para mí la creatividad es solo un momento, un momento en que vemos lo ordinario pero descubrimos lo extraordinario.”
- “Sucede todo el tiempo, todos lo hemos hecho, todos hemos tenido momentos en que la vida era más extraordinaria y todos sabemos lo bien que se siente.”
- “Para mí es como enamorarse, pienso que en el fondo eso es la creatividad: enamorarse del mundo y cuando estamos enamorados del mundo estamos en contacto con una energía increíble, es pasión.”
- “Muchos nacimos pensando que nunca podríamos ser creativos. La creatividad estaba asociada al arte, pintura, escultura y si uno no sabía eso estaba afuera.”

Cada actividad que se realiza en la vida cotidiana tiene el potencial de ser algo creativo. Cualquier acto tiene el potencial de transformar lo ordinario en algo

extraordinario y la Biodanza, en su potencial integrador, es un sistema que cuenta con las herramientas necesarias para activar y desarrollar ese potencial creativo que todos tenemos.

La creatividad en Biodanza es el “camino del caos al orden” y –en el ser humano– se manifiesta como impulso de innovación frente a la realidad.

La actividad creativa organiza un lenguaje único a partir de la vivencia. La obra de creación es siempre el expresivo resultado del acto de vivir.

Vincular el arte al trabajo grupal, ampliando la línea de creatividad, es un camino propicio para activar los potenciales de las personas, promover y reparar su salud, tal como lo refiere las citas detalladas anteriormente en la Declaración de Lima.

2. Arte-Salud-Resiliencia: aspectos fundamentales de la Declaración de Lima

Al hablar de Biodanza, es indispensable tomar en cuenta algunos artículos de la Declaración de Lima sobre Arte, Salud y Desarrollo, realizada en el 2009, por la OPS y la Red Latinoamericana de Arte para la Transformación Social:

- “El arte es una necesidad y un derecho humano que garantiza el acceso a los bienes simbólicos y a la producción universal de sentido con identidad; que clarifica e ilumina nuestras experiencias colectivas, pasadas, presentes y futuras; que empodera, provoca y genera relaciones más democráticas e igualitarias y es considerado un fin y un medio en la producción de subjetividad.”
- “El arte y la cultura –íntimamente vinculados a la construcción de la identidad individual y colectiva– son derechos inalienables de las personas.”
- “El arte es un lenguaje privilegiado para la expresión y movilización de deseos y emociones, y por tanto deviene en una poderosa herramienta promotora y reparadora de la salud, permitiendo a individuos y comunidades reelaborar situaciones críticas, dolorosas o problemáticas y promover mejores y más felices escenarios para sus vidas.”
- “El arte, a través de la creatividad, la imaginación, el pensamiento crítico y el amor, promueve la reflexión y la proyección de nuevas realidades que impulsan la creación y el sostenimiento de una ciudadanía activa, en favor del cambio social y la consolidación de las democracias.”
- “El arte aloja el poder singular de crear las condiciones para la expresión humana en su amplia diversidad de edades, géneros, identidades sexuales, etnias, creencias religiosas e ideologías y condiciones socio-económicas.”
- “Dado que el arte es una expresión integradora de las dimensiones psíquicas, emotivas, sociales, culturales, racionales, físicas y espirituales de los individuos y las sociedades y que promueve procesos de transformación, es un verdadero puente para la salud y el desarrollo.”



Tomamos este último concepto de arte, del párrafo anterior, para asumir la Biodanza como la herramienta que permite percibir el potencial integrador de la creatividad y



la posibilidad de plasmarla –cotidianamente– en las escuelas, en todos sus espacios y grupos, en niños, niñas, docentes y no docentes, directivos, representantes de familias, potenciando el bienestar integral de toda la comunidad educativa.

3. Experiencia en Salud Mental Comunitaria

Con el objeto de complementar el trabajo realizado con los docentes resaltamos algunos principios fundamentales tomados de las prácticas de salud mental realizadas en Argentina, que –si bien, fueron redactados a partir de los trabajos realizados en el campo de la salud mental comunitaria– son aplicables al trabajo que se propone en el campo educativo.

- Necesidad de rescatar los recursos de salud presentes en las personas. Los seres humanos determinan la salud mental de acuerdo a los elementos que se ponen en juego diariamente en los encuentros, la interacción, las formas y maneras que cada individuo tiene en los elementos en los cuales se representa. La salud mental es satisfactoria cuando el conjunto de elementos produce bienestar y alivio.
- La noción de crisis, propia del género humano. Todos necesitamos de suministros físicos: vivienda, alimento, vestido; recursos afectivos o psicológicos que dan sentido a nuestra existencia; y recursos culturales, fundamentalmente el trabajo “en el sentido de ser parte de un proyecto compartido que nos permita trascender en la vida”. Si alguno de estos aportes/ suministros falta, o está en juego, aparecen las crisis, en una persona o en la comunidad.
- La idea de “rehabilitación” rescatando lo que las personas “tienen, pueden, quieren” y eso activarlo y potenciarlo para lograr la inclusión social, pretendiendo así, lograr un mayor grado de autonomía.
- La necesidad de rescatar los potenciales en cada persona, sucede en todos los ámbitos. El ser humano necesita explorar –continuamente– sus capacidades, fortalezas de manera consciente o inconsciente, pero siempre hay la necesidad de descubrir los horizontes personales.

3.1 Análisis de un caso específico en el campo de la salud mental

En un servicio de salud mental, de un hospital público general, llegan múltiples demandas, todo el tiempo, pero hay una que llamó la atención por el aumento de incidencias:

1. Niños derivados por las docentes al psicólogo.
2. Docentes con necesidad de licencias psiquiátricas.

El abordaje requirió una estrategia interinstitucional, entre los equipos de salud pública y los equipos técnicos de educación.

Se descubrió que existen pocas situaciones que requirieran un trabajo individual clínico psicoterapéutico en niños (como patologías previas), y que lo más frecuente eran comportamientos o síntomas reactivos a contextos sociales, familiares y económicos (violencias de todo tipo) que se desarrollaban en sus propios hogares, o barrios, y que la escuela era el escenario para plasmarlo, cuando no un escenario para reproducirlo.

La escuela tiene un rol importantísimo y fundamental; o es el escenario donde se reproducen las mismas prácticas violentas; que es lo que sucede con más frecuencia

si no hay un espacio de reflexión y acción sobre las prácticas; o puede ser el ámbito que marque la diferencia y ofrecer un espacio transformador y contenedor.

Se concluyó que el abordaje no podía ser caso por caso, primero porque el camino no puede caer en el simple diagnóstico de niños, patologizando la infancia; y por otro lado, también se debía dar una respuesta a las docentes que requerían atención del servicio de salud mental. También encontrábamos que la mayoría no presentaba patologías previas, sino un gran desgaste emocional, respecto a lo laboral que provenía más de cuestiones institucionales, ya que la mayoría decía disfrutar el trabajo con los niños.

Esto fue un claro ejemplo que para plantear el proyecto de Biodanza a los docentes. La experiencia desarrollada ofrece resultados favorables con las maestras quienes asistieron, regularmente, a los talleres de Biodanza, y percibieron cuánto de malestar había a nivel institucional; al vivenciar una experiencia vivencial grupal consigo mismas, han aplicado las experiencias de Biodanza como herramientas potenciadoras en el aula; entendiendo las dinámicas de las emociones y el potencial de cada grupo, "curso" en particular.

Si bien en Argentina existe un crecimiento y reconocimiento de la Biodanza, aún no ha sido planteada como política pública de educación emocional o saludable; quedando sujeta a experiencias particulares de docentes que deciden formarse en Biodanza, para luego llevar la experiencia a su ámbito de trabajo.

¡Tal vez aquí –y ahora– tengamos la posibilidad de abrir ese camino!

4. La Matriz Solidaria: la importancia de la grupalidad

El proceso de construcción de cultura se da por el "carácter envolvente" de la misma; en palabras de Thelma Barreiro "la cultura que nos rodea es algo así como la atmósfera que respiramos, que nos nutre y sin la cual no podríamos vivir, pero que no somos capaces de percibir" por eso tendemos a ver como obvios o naturales hechos o circunstancias que son culturales, y que son diferentes en distintas sociedades.

Otra característica es que la cultura no "entra" en nosotros globalmente, sino que lo hace, entre otras cosas, a través del pequeño grupo.

Entonces, empezamos dimensionando que la escuela es transmisora y formadora de cultura; y si –continuamente– nos encontramos y decimos que nuestra cultura es violenta, seguramente hay una parte de responsabilidad que nos toca, y también una gran posibilidad de transformación.

El grupo primario y otros que transitamos, son de vital importancia para el ser humano, porque se constituyen los primeros ámbitos de relaciones interpersonales y socialización, y donde se satisfacen necesidades humanas básicas que se corresponden a la esfera psíquica, como la necesidad de pertenencia, y la necesidad de confirmación, organizando así nuestra estructura psíquica, construyendo nuestra identidad.

El grupo nos provee de modelos identificatorios, de un lenguaje, de normas y valores, nos posibilita la construcción de la autoimagen mediante el mecanismo de los "espejos" que nos brindan nuestros "otros" significativos.

"Tan fuerte es la incidencia del grupo en nuestra vida que podríamos decir que cada uno de nosotros es como es, y es quien es –en gran parte– por los grupos a los





cuales ha pertenecido. Estamos hechos en gran medida, de los otros.”

Por ende, lo que se produzca y se transmita culturalmente a través de los grupos, responderá a las características, valores y dinámicas propias del mismo grupo y cultura.

Por ello, un grupo puede generar profundo bienestar a sus miembros y ser promotor de salud mental, como también producir sufrimiento y deterioro psíquico, y es menester entender que entre un extremo y otro hay una compleja y nutrida gama de posibilidades; rescatando sí la idea de potencialidad en la historia del proceso grupal que permite la posibilidad de desencadenar los aspectos más creativos y productivos, como también los más destructivos.

Conocer las dinámicas de grupo y el pasaje que se puede hacer a la construcción de una matriz grupal, es una tarea fundamental del quehacer en la comunidad educativa; donde conviven varias grupalidades; en cada aula hay un grupo y varios subgrupos; el grupo de docentes; y la grupalidad total que podemos pensar en toda una escuela.

Vale aclarar que muchas personas juntas –no necesariamente– hacen a un grupo; y segundo que para que se constituya en matriz grupal, se necesita tiempo y trabajo coherente y vivencial; y que si se logra entender y potenciar estas dinámicas, tendremos resultados favorables tanto en términos pedagógicos-académicos como de convivencia escolar.

En palabras de José Bleger “el grupo operativo nos enseña que, en un grupo, no solo puede ocurrir una degradación de las funciones psíquicas superiores y una reactivación de niveles reactivos psicóticos, sino que el grupo puede también lograr el más completo grado de elaboración y funcionamiento de los niveles más integrados y superiores del ser humano, con un rendimiento que no puede alcanzar operando individualmente.”

La Biodanza va más allá, porque plantea una metodología vivencial específica que, al brindar condiciones que hacen a un medio ambiente enriquecido, entendido como ecofactores positivos, va logrando sucesivas integraciones, en diferentes niveles, lo que posibilita que el grupo se transforme en matriz.

Esto es posible cuando prevalece un clima de cooperación, solidario y afectivo –no de competencia– lo que Barreiro llama “Matriz Solidaria”; donde encuentran posibilidades de confirmación todos sus miembros, y donde la estructura vincular posibilita la resolución de conflictos dentro de un buen clima grupal; entendido como “atmosfera psicológica en que la gente se siente bien, cómoda y a gusto, con libertad para participar y para expresarse, no tiene miedo de hablar, y se siente, al menos la mayor parte del tiempo, relajada y sin tensión”, una atmósfera donde –es frecuente– que circule la afectividad entre sus miembros, y esto colabora en propiciar ecofactores positivos para el desenvolvimiento de los potenciales.

Mediante el trabajo de encuentro grupal, la inducción de vivencias positivas propiciadas por la música la danza y el canto, la práctica de Biodanza permite realizar modificaciones saludables en los distintos niveles del ser: molecular, inmunológico, homeostático, afectivo, motor y existencial.

Se facilita de esta manera la conexión con uno mismo: autoconocimiento; con los otros: comunicación empática y, con el universo: ecología.

Se promueve un constante trabajo de integración del ser en su totalidad; por lo tanto, se considera que la práctica de Biodanza abona en el sentido de mejorar la calidad de vida y, mejor aún, nos plantea el buen vivir.

Más adelante se expondrán algunos de los relatorios realizados por los maestros en cada vivencia, y podremos evidenciar cómo, los testimonios refieren al valor del proceso grupal como matriz.

5. Resiliencia

Se entiende por resiliencia a la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y ser transformado positivamente por ellas (Edith Grotberg).

Cuando se habla de promover resiliencia, lo que se intenta es encontrar, activar y potenciar aquellos factores que puedan promoverla y desarrollarla. La resiliencia desplaza el foco de análisis hacia las capacidades humanas de las personas y comunidades, para afrontar, resistir y adaptarse –positivamente– superando la adversidad, a pesar del pronóstico de riesgo.

Ana María Alberti y Guillermo Retamosa, en el libro Biodanza Clínica, logran la síntesis y complementariedad entre estas estrategias, en un cuadro que integra los indicadores de salud, las líneas de vivencia que se trabajan desde la Biodanza, y los pilares de resiliencia que se promueven.

Capacidades Indicadores de Salud	Líneas de Vivencia	Pilares de Resiliencia
Capacidad de goce	Vitalidad y sexualidad	Autoestima consistente
Comunicación	Creatividad - Afectividad	Capacidad de relacionarse
Autocrítica, dimensión crítica	Vitalidad - Afectividad - Creatividad	Introspección honesta
Autonomía	Vitalidad Creativa	Iniciativa Independencia

5.1 Encuesta de resiliencia

Existen herramientas que permiten medir los factores de resiliencia. Uno de los instrumentos más utilizados es la Escala de Resiliencia SV-Res para jóvenes y adultos, elaborada por el Dr. Eugenio Saavedra Guajardo y el Dr. Marco A. Villalta Paucar del Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer (CEANIM) de Chile, en 2008.





Condiciones de base		Visión de sí mismo	Visión de problema	Respuesta resiliente
Yo soy	F1 Identidad	F2 Autonomía	F3 Satisfacción	F4 Pragmatismo
Yo tengo	F5 Vínculos	F6 Redes	F7 Modelos	F8 Metas
Yo puedo	F9 Afectividad	F10 Autoeficacia	F11 Aprendizaje	F12 Generatividad

Esta encuesta fue aplicada en el taller de Biodanza realizada con el Círculo de docentes de Collacoto entre los meses de mayo y julio de 2018. Los resultados son los siguientes:

Condiciones de base		Visión de sí mismo	Visión de problema	Respuesta resiliente	Totales
Yo soy	F1 Identidad 781	F2 Autonomía 732	F3 Satisfacción 745	F4 Pragmatismo 711	2969 89,96 %
Yo tengo	F5 Vínculos 606	F6 Redes 624	F7 Modelos 627	F8 Metas 627	2484 75,27 %
Yo puedo	F9 Afectividad 696	F10 Autoeficacia 711	F11 Aprendizaje 712	F12 Generatividad 722	2841 86,09%
Totales	2083 84,16 %	2067 83,51 %	2084 84,20 %	2060 83,23 %	8294

Este instrumento permitió elaborar un perfil del grupo y, al no contar con otro instrumento como la realización de entrevistas para conocer la situación personal actual de cada participante, sirvió para orientar la elaboración de las vivencias, y determinar cuáles son los potenciales a trabajar en cada taller.

Se aplicaron 33 encuestas: 32 mujeres y 1 hombre; edades que oscilan entre 22 y 60 años.

Los resultados finales nos muestran en general puntajes altos: por encima del 70 % en todos los factores, siendo más elevados los que pertenecen a la categoría del Yo soy: Identidad-Autonomía-Satisfacción-Pragmatismo; luego los factores pertenecientes al Yo puedo: Afectividad-Autoeficacia-Aprendizaje-Generatividad; y en tercer lugar los factores de la categoría Yo tengo: Vínculos-Redes-Modelos-Metas.

Considerando estos resultados y contando con el cuadro que integra las líneas de vivencia de Biodanza, con los pilares de resiliencia, y, si bien se han trabajado desde las cinco líneas de vivencia, hicimos mayor énfasis con propuestas de ejercicios que potencien la introspección honesta, la capacidad de relacionarse y la capacidad de poder percibir más ampliamente sus propios potenciales, promoviendo los factores de la categoría Yo tengo.

Estos datos tienen su correlato cualitativo, con otro elemento que, metodológicamente, utilizamos en Biodanza, que llamamos "relatorios" y es la posibilidad de poner en palabras lo vivenciado en el taller de Biodanza.

De los relatorios obtuvimos los siguientes datos: y queda explícito como pueden expresar más y mejor a medida que pasa el tiempo. Semana a semana, los relatorios se van profundizando en cualidades expresivas y emocionales.

5.2 Relatorios: datos cualitativos

Cada vivencia inicia con un relatorio, es un espacio enriquecido por la participación de los talleristas. Exponen quienes lo desean, generalmente hablan de cómo se han sentido, las expectativas, necesidades, deseos. Es importante tomar en cuenta algunos aspectos relevantes que van a alimentar nuestra comprensión del trabajo en Biodanza: podemos observar que conforme pasa el tiempo, la participación aumenta y los comentarios se vuelven más complejos.

Los textos escritos corresponden al registro original de la persona. No han sido editados porque las frases podrían ser interpretadas. Podríamos encontrar errores gramaticales pero las comas, los silencios y las pausas son importantes para realizar un análisis más profundo del grupo.

¡En cada vivencia fueron respetados los silencios de los participantes! No es aconsejable obligar a hablar o a dar opiniones. Se debe notar que en el octavo taller decidimos organizar a los participantes en grupos porque era el último taller y era muy importante la opinión de todos los participantes.

Exponemos a continuación los relatorios de los talleres realizados con el Círculo de docentes de Collacoto:

Segundo taller - 6 de junio de 2018

- Me sentí relajada.
- Me sentí desestresada. Tranquila.
- Me sentí emocionada.
- Fue una experiencia hermosa, demostrar afectos, expresarnos, familiarizarnos.
- Me sentí en lo mío, en mi mundo. Diversión.
- Me sentí libre, feliz.
- Motivada
- Me divertí mucho y aprendí.
- Me sentí contenta.
- Súper feliz, me encantó; transmitir emociones; esperando que llegue el día
- Me sentí muy relajada, motivada; expectativa satisfecha.
- Relajada
- No pude venir.
- Volví a ser Yo. A sentirme bien.
- Me sentí muy alegre, me divertí mucho.
- Me gustó el compartir y el conocer.
- Muy contenta y relajada.
- Estaba disfrutando del compartir; relajarse de esa manera. Me gustó muchísimo
- Me sentí muy tranquila. Actividades bonitas y recreativas.
- Me sentí en confianza.
- Me sentí súper desestresada. Dormí muy bien.
- Bastante tranquila. Interesante poder compartir diferentes emociones con las personas de alrededor.





- Hermoso compartir la experiencia.
- Me sentí súper relajada.
- Me sentí bien.
- Se cumplió un poco la expectativa.
- Me sentí muy relajada. Me divertí. Me gustó.
- Depende del momento. Al inicio me sentí incómoda, y luego tranquila.
- Me gustó mucho.
- Me gustó conocer que es esto de la Biodanza.
- Sentí un disfrute del momento.
- Me sentí cansada. Estaba con una dolencia y luego estaba cansada.

Tercer taller - 13 de junio de 2018

- Me sentí muy emocionada, contenta. Fue un taller muy fructífero. Puse en práctica algunos juegos que aprendimos.
- Tengo mucha expectativa por la música, porque me encanta. Me doy cuenta que a diferencia de los juegos tradicionales, en los juegos que practicamos aquí, no hay ganador; se trabaja en equipo para ganar todos, ganar-ganar.
- Siempre estoy esperando que llegue el miércoles (día del taller). Quiero poner en práctica todo lo que voy aprendiendo.
- Lo compartido es bonito e innovador. Hoy traje a una nueva compañera.
- Siento curiosidad por el taller.

Cuarto taller - 20 de junio de 2018

- Los ejercicios de conectar con las demás personas los hice en un taller de liderazgo, pero sin movimiento. Un buen líder conecta con uno mismo.
- El movimiento genera sentimiento y el sentimiento emociones. Si expresaba en silencio con lenguaje corporal, expresaba sentimientos. Cuando cerramos el círculo con "Bendita la Luz", buscaba miradas.
- En el taller anterior, cuando hicimos contacto visual, no con todas las personas pude hacer contacto. Con algunas personas hay afinidad, con otras es complicado.
- En el transcurso del día se llena uno de emociones. Aquí en el curso se siente uno relajado.
- En la dinámica de pareja, el mirar a otra persona, tú notas cómo se siente la persona. Tú miras en los ojos si la persona es confiable. Se puede ver como es la persona.

Quinto Taller - 27 de junio de 2018

- Fue una experiencia simpática porque en los ejercicios me sentí relajada. Trato de realizarlos todas las mañanas, cuando me levanto. Realmente te ayuda, te quita el estrés. Quedo relajada. Me encanta.
- A cuatro maestras nos convocaron a un taller de Tics, pero decidí venir acá porque sentiría que me pierdo algo si no vengo al taller. Me siento en familia.
- Siento que todavía hay recelo. Todo lo ganado primero es para mí y luego para mi vida laboral.
- Todos los ejercicios me gustaron. El de manos me gustó en especial porque me permitió reencontrarme.
- En la vida no te permites abrazar, sentir. Al momento que cerré los ojos y sentí manos diferentes fue una cosa muy bonita.
- Cada semana estoy pendiente, emocionada. Los ejercicios son relajantes, me acordaba de la universidad, que nos daban expresión corporal. A los años he vuelto a hacer los ejercicios. Me gusta.
- Falta algo como para estar en la misma onda. No todas lo toman en serio. Hay algo para que nos podamos sentir en el mismo... (ahí cortó la conversación).

Sexto Taller - 4 de julio de 2018

- Me puse a pensar yo hacia adentro. Es muy difícil. Poner toda tu energía, transmitir. Descubrir a la otra persona que no se veían a los ojos, es un ejercicio fuerte. Tuve una sensación nueva. En el elemento agua cuando movías los brazos era algo hermoso. Este me gustó mucho más, me permitió darme libertad a misma. Yo sentí acariciar el alma.
- Siento que hay ejercicios que no me siento bien. El conectarse con la mirada es difícil. Es algo que se va adquiriendo, cuando puedo conectar aprovecho.
- Realmente vi que para llegar a interiorizarme yo mismo ha sido todo un proceso.
- Fue a veces incómodo porque te quitan algo que es tuyo (ejercicio de la mirada). La mirada te define muchas cosas. Fue difícil mantener la mirada de otras personas.

Séptimo taller - 11 de julio de 2018

- Estamos tan cerca pero tan distantes. Ha sido enriquecedor, me ha ayudado mucho en desestresarme. Yo lo he puesto en práctica con los niños y les ha gustado.
- Yo he sido más observadora y como asumí el arte como una herramienta fundamental para la educación, para nosotras culturalmente la Biodanza va mucho más allá. Implica introducirnos a la naturaleza. Una profesora debe estar feliz para estar bien con los niños.
- Hay que ponerlo en práctica.
- Es un reto que se presenta. Hay que hacer conciencia de la sociedad. Somos Avatar, siempre estamos en relación por el contacto con la naturaleza.
- En la clase donde nos encontramos con cada uno de los elementos fue la más impactante.
- La oportunidad de demostrar tus posibilidades.
- Me he permitido liberar tensiones a través del movimiento.
- Conocimos la dinámica de trabajar de lo micro a lo macro.
- Fue una oportunidad de conocer nuevas experiencias este taller, es muy diferente a los que generalmente recibimos.
- La Biodanza a través del movimiento nos permitió darle la posibilidad a que nuestro cuerpo se exprese, hable y poder interrelacionarnos y conocernos.
- Mi experiencia a través de estos talleres hace que los niños tengan más soltura dentro del aula.
- Este taller ha sido para mí muy fructífero ya que me ha ayudado a relajarme y sentirme anímicamente muy bien y lo pondré en práctica con mis niños.
- Creo que he ganado una herramienta valiosa tanto para mi vida, como para el trabajo con los niños.
- Yo siento que he contactado con mi parte emocional y he aportado experiencias para trabajar con los pequeños desde la sensación de bienestar que yo como docente tengo para luego compartir al resto.
- Me han gustado mucho las rondas, vistas desde otro punto, en especial me gusto la clase de los "cinco" elementos.
- La experiencia fue muy agradable, me permitió conocer nuevos aspectos de mí misma, además aplicarlo con mis niños en diferentes circunstancias.
- Me pareció divertido, relajante.
- Momentos de compartir, creativo e innovador.
- Manera de relajarse y sacar las tensiones.
- Disfrute mucho las opciones de movimiento, motiva la creatividad.
- Un taller lleno de experiencias enriquecedoras de actividades lúdicas para disfrutar con nuevas compañeras.
- Son técnicas comunes, pero que se las pasa por alto, se emplea movimientos que todos pueden hacer pero normalmente no las ponemos en práctica, en las aulas con los niños. Estas experiencias las pondré en práctica con los niños.





- Me he sentido libre, motivada, feliz.
- Se pudo abrir a los demás, integrarse fácilmente de acuerdo a tu posibilidad.
- Relajada, trabajo en grupo, me encantó participar.
- Emoción y compartir con los demás.
- Me ha gustado el baile y el movimiento.
- Yo pienso que la Biodanza es la suma de música, movimiento y emociones que te permite conocerte, conectar y conocer a los demás.
- A través de estas nuevas experiencias, afloran nuevas experiencias para demostrar afecto.

Octavo taller - 18 de julio de 2018

Grupo 1

- Fue relajante, dinámica y fortaleció nuestra identidad.
- Es integradora ya que permitió conocernos, sacó nuestros movimientos más ocultos.
- Innovador, dinámico y sobre todo llegamos a conocernos.
- Volver a sentirse a uno mismo, y conectarse con los demás.
- Pudimos experimentar con un toque la personalidad interna de cada uno.

Grupo 2

Bienestar físico y emocional.
Igualdad al compartir experiencia.
Organización de actividades lúdicas y recreación.
Dinámicas motivadoras.
Afecto y auto percepción.
Necesidad de seguir aprendiendo para innovarnos.
Zona de confort y confianza.
Alegría porque todo lo adquirido lo pondremos en práctica para el aula y nuestra vida diaria.

Grupo 3

- Nuevas experiencias, nuevas expectativas recreativas.
- Nuevas metodologías para aplicar con los niños.
- La Biodanza puede ser aplicada en la Educación Inicial.
- La Biodanza es espontaneidad.
- A través del movimiento liberamos tensiones tanto en grandes como en pequeños.

Grupo 4

- Fue muy interesante haber compartido experiencias con compañeras de diferentes instituciones.
- Fue un taller muy fructífero para cada uno de los integrantes ya que reforzó lazos entre instituciones que no nos conocíamos.
- Experiencias maravillosas que nos ha permitido conectarnos con los participantes, además las vivencias adquiridas las compartiremos con nuestros estudiantes.
- Es la exteriorización de sentimientos, emociones a través de la danza, del baile; a través del ritmo fluye las emociones en el lenguaje expresivo.
- Son un conjunto de experiencias que nos han llevado a conocer de mejor manera las emociones y expresiones de la Biodanza, las cuales se pondrán en práctica con nuestros niños.

Relatorios individuales

- Para mí este taller fue muy fructífero en todo sentido porque hemos compartido momentos muy agradables; hemos aprendido a compartir experiencias, aprendizajes de forma individual y grupal; ha sido muy hermoso esta participación.
- Para mí el taller de la Biodanza fue una experiencia que me ayudó a recordar la esencia de las cosas sencillas, divertidas y afectivas; para comprendernos mejor y hacer del trabajo una parte divertida de la vida.
- El taller fue una oportunidad para poder aprender y compartir herramientas prácticas para poderlas compartir con los niños y también un espacio para conocer personas que trabajan en este mismo campo que es la educación.
- Ha significado romper esquemas, cambiar ciertos paradigmas que la educación nos ha arraigado; ha sido una oportunidad de aprender algo nuevo y diferente.
- En lo personal este taller ha sido un sueño ya que a través de él he podido conocer más sobre actividades que podría ponerlos en práctica en mi vida profesional y agradecerles a nuestras facilitadoras por las experiencias compartidas durante todo este tiempo.

6. Conclusiones

¿Qué podemos aportar desde la Biodanza-Arte y Resiliencia como herramientas que promueven salud en las comunidades educativas?

- Como política pública: re-pensar en términos de comunidad educativa; contemplando la Salud Integral de todos quienes hacen a la comunidad educativa, con una herramienta específica: la Biodanza.
- Lo vivencial: revalorizar la experiencia y la inducción de vivencias integradoras de aprendizaje vivencial y cognitivo, estimulando los cinco conjuntos de potenciales humanos: afectividad, vitalidad, creatividad, sexualidad, y trascendencia.
- Es el paradigma del pensamiento complejo, el que nos permite comprender el sistema de Biodanza y el proceso de integración de la identidad en sus diversos planos.
- La metodología vivencial, es la vía regia al proceso de integración "La vivencia es la encrucijada psico/somática, instinto/sentimiento, pasado/presente, ser/mundo."
- Durante la vivencia se ponen en juego, simultáneamente, estas dimensiones en las que estimulamos tres niveles de conexión con la vida:

-Conexión consigo mismo, encrucijada psico-somática y pasado-presente.

-Comunión con el semejante, encrucijada instinto-sentimiento.

-Conexión con el universo, encrucijada ser-mundo.

- En esta encrucijada, experimentada como una unidad existencial, la progresión de las vivencias produce la integración y evolución de la identidad...
- La palabra, en los círculos de cultura y en las integraciones. Palabra como expresión integrada de la vivencia y de la ampliación de conciencia.

"(...) en el espacio verbal de la sesión de Biodanza de los cursos semanales, al explicitar la teoría y escuchar el relatorio de vivencias; en ese espacio aparecen -sobre todo- en los grupos iniciales, disociaciones y dificultades en la expresión de las emociones, tanto para vivenciarlas como para hablar de ellas".





- La expansión de la conciencia es un estado gozoso que abre la inteligencia, en primer lugar, a la comprensión y valoración de sí mismo, recuperando la inocencia que nos permite captar lo esencial de la vida, la naturaleza y los seres humanos desde una mirada nueva.
- Llegado a este punto un nuevo avance ocurre en el proceso de integración de la identidad humana, surge una necesidad propia de la complejidad de la especie, la necesidad de expresar este suceso interno a través de lenguajes simbólicos.
- Surgen así, expresiones creativas de distinto tipo, dentro de las que el lenguaje verbal sintetiza en máxima complejidad. Aparece la capacidad de “poner palabras a esos aconteceres”.
- El círculo de cultura, propio de la educación transformadora, es definido en múltiples experiencias como un “ejercicio de la democracia y de dialogo crítico, una búsqueda de la razón de ser de mucho de lo que vivimos y nos pasa (...)”.

“La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizando a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento.”

- Conexión Creativa-Arte y Salud: como derecho inalienable y potencial transformador. Dice Natali Rogers, “Descubrí que a medida que usaba mi cuerpo en movimiento con conciencia, entraba en emociones inexploradas las cuales podían ser expresadas en el medio de las artes, escritura, sonido o más movimiento, baile. Seguir esta secuencia me abre a mí ser creativo, intuitivo. Lo he llamado la conexión creativa.”
- Se exploran el funcionamiento de los hemisferios cerebrales investigados por el Dr. Roger Sperry, premio Nobel de Neurofísica, proponiendo privilegiar las modalidades del hemisferio derecho, “hasta ahora no se ha tenido suficientemente en cuenta en nuestra cultura el hemisferio izquierdo con su exclusiva valoración de los aspectos lógicos y análisis de funcionamiento cerebral en detrimento del pensamiento holístico e intuitivo”.
- Un detonador interior “(...) en un proceso en espiral, se desarrolla la secuencia de la conexión creativa, desanudando trabas y liberando nuevas percepciones”.
- Experiencia de Integración: de las líneas de vivencia se combinan y expresan el nivel de integración de la identidad.
- Concepto de resiliencia para trabajar y promover en el ámbito educativo: protección de la integridad, aceptación de la persona y construcción del sentido de la vida. Su proceso dinámico de desarrollo de factores relacionados al yo soy/estoy/yo tengo/yo puedo/, expresan la identidad.
- Posibilidad de transformar el grupo áulico en grupo matriz: ambiente enriquecido con ecofactores positivos, solidarios y afectivos.

Bibliografía

Alberti, Ana María; Retamosa Guillermo. (2013). "Biodanza Clínica en el Sistema de Salud. Niveles de Atención en Salud," en Santos, María Lucia Pessoa y otros. Biodanza Clínica. Atención de la Salud y Cuidado de la Vida.

Alberti, Ana María. Arteterapia. Curso de Formación centrado en Conexión Creativa de Natalie Rogers y articulación del Sistema de Biodanza y otros sistemas vivenciales. Idehas taller. Escuela de Biodanza Córdoba.

Barreiro, Telma. Trabajos en grupo. Hacia una coordinación facilitadora del grupo sano. Ediciones Novedades Educativas.

Barreiro, Telma. (2000). El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós.

Cassia, R. (1986). Educación Biocéntrica. Vivenciando el desarrollo organizacional. Bostón, Cultrix.

Cohen, Hugo. Conferencia-Taller Principios de Salud mental Comunitaria: El enfoque de Derechos.

Cohen, Hugo; Natella Graciela. Trabajar en Salud Mental. La desmanicomialización en Río Negro.

Declaración de Lima sobre Arte, Salud y Desarrollo. (2009). Organización Panamericana de la salud-Red Latinoamericana de Arte para la Transformación Social.

Freire, Paulo (2008). Contribuciones para la pedagogía. Moacir Gadotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar: Compiladores. Buenos Aires: CLACSO.

Grotberg, Edith (1997): "La resiliencia en acción", trabajo presentado en el Seminario Internacional sobre Aplicación del Concepto de Resiliencia en Proyectos Sociales, Buenos Aires-Argentina. Universidad Nacional de Lanús, Fundación Van Leer Henderson, N. y Milstein, M. (2003).

Johnson, D. Johnson R. Johnson E. Holubec. (1999). Resiliencia en la escuela. Buenos Aires. Paidós.
Toro Araneda, Rolando. Biodanza. Indigo. Editorial Cuarto Propio.

Toro Araneda, R. (2005). Definición y Modelo Teórico de Biodanza. International Biocentric Foundation. Escuela Modelo de Biodanza Sistema Rolando Toro. Curso de Formación para profesores de Biodanza. Chile.

Toro Araneda, Rolando. El Principio Biocéntrico. Santiago de Chile, Editorial Cuarto propio.

Toro Araneda, R. (2012). La Inteligencia Afectiva. La unidad de la mente con el universo. Santiago de Chile. Editorial Cuarto propio.

Saavedra Guajardo, E.; Villalta Paucar M. (2008). Escala de Resiliencia SV-RES para Jóvenes y Adultos. Emege.





PONENCIA 5

ROL DEL DOCENTE

Motivación Docente y Educación Emocional: Ser Educador: Educando Sueños, Emociones y Valores para el mañana

José Andrés Cortés Valiente

Phd. y Master en Psicología Positiva Aplicada, Universidad Jaume I, España. Master en Dirección y Gestión de Recursos Humanos, Universidad Miguel Hernández, España. Licenciado en Psicología, Universidad de Valencia, España. Coach Educativo, Universidad CEU San Pablo, España. Formador de Formadores, Ministerio de Trabajo, España. Experto universitario en Actualización de Competencias Docentes orientado a la mejora-Universidad, Universidad de Barcelona, España, Miembro del Colegio Oficial de Psicólogos de España.

La conferencia desarrolla tres objetivos: dar el valor que merece la vocación de ser maestro/educadora; facilitar información de lo que es educación emocional y la transcendencia de incorporarla de forma rigurosa al aula; y presentar una historia de vida.

Voy a incorporar en esta ponencia muchas cosas que he visto de otros compañeros para anclar el aprendizaje, unos pequeños recordatorios que he escuchado de mis antecesores en este congreso para apalancar esas ideas, refuerzos para que se enmarquen en ustedes, en su práctica diaria y en el estudio que es inevitable y necesario para desarrollar mejores competencias.

Es interesante lo que se ve: ¡las ganas de aprender! compartido por todos quienes estamos en los talleres, faltan horas para intentar dar todo lo que estamos entregando en pastillitas, pero es una siembra.

Esta ponencia tienes tres grandes objetivos:

1. Dar el valor que se merece a la vocación de ser maestro/educadora.

Dar el valor que merece la vocación de ser maestro, educador, educadora; reconocimiento que es interno y que no es excusa para el concepto de corresponsabilidad. Me quedo –siempre– maravillado cuando escucho historias de algunas de sus compañeras, de las locuras que han hecho para estar en este congreso, de los esfuerzos, del sacrificio porque no tenían recursos económicos y, cuando hablan de emociones... ¡ahí es donde empieza la realidad!

2. Facilitar información de lo que es educación emocional y la transcendencia de incorporarla de forma rigurosa al aula.

Este punto es complementario con la ponencia de Sonsoles Perpiñán sobre educación emocional en el aula, alrededor de lo que los psicólogos llaman constructo psicológico, etiqueta que aglutina diversos factores que nos permite estudiar varios aspectos como autoconcepto, autoestima que se vinculan con salud emocional para

luego ver como se incorpora la educación emocional en el aula, a través de dos tipos de estrategias como son las incidentales y las intencionales.

Explicaré algunos pequeños tips para implementar –de manera intencional– lo que

es la educación emocional en el aula, con un modelo que se desarrolla en el Instituto Tecnológico Superior Cordillera, en Quito-Ecuador. Voy a hablar mucho de mí para intentar modelar el aprendizaje vicario como decimos los psicólogos.

3. Presentar una historia de vida... por si os sirve a vosotras y... a mi hijo Pau.

El último objetivo que tengo la necesidad de hablar de mi hijo.

Es importante que todo lo que hacemos en el aula tenga fundamentación científica. Ese mix entre lo que arrastramos en el aula por experiencia práctica del día a día más la búsqueda de la fundamentación científica es el éxito de los programas de intervención.

1. Dar el valor que se merece a la vocación de ser maestro/educadora

La primera reflexión es ¿qué le ha pasado a la vocación y a la profesión de ser maestro? Primero sientes la vocación que hace enfocarte hacia los demás porque educación, salud, ese tipo de actividades se reflejan en que nuestra orientación es dar servicios a los demás, sin esperar nada a cambio.

¡Primero vocación y luego profesión! En la profesión es necesaria la actualización, la capacitación continua para tener un buen desempeño con los niños, con un grupo de personas. Esa preocupación por los demás pasa por tener buenas habilidades profesionales.

¿Cómo es posible esa evolución del maestro hasta el siglo XXI? Los primeros maestros se llamaban sofistas, de reputación intachable, de reconocimiento social alto; en la actualidad, desgraciadamente, existe una carga peyorativa, ligada, también, a una realidad amarillista que se vende desde los medios. No se trata de esconder la realidad pero seguro que –en nuestro día a día– existen más cosas positivas que negativas para empeñarse en enfocar solo lo negativo de ciertas profesiones. Y desde esta perspectiva ¿cómo te sientes –con mucha vergüenza– de decir soy maestro?

¿Por qué estudiaste Educación Inicial? ¿Te gusta lo que haces?

¿Por qué estudiaste esto? Hay una publicación del BID, reciente y fiable en los resultados: Profesor en América Latina: ¿por qué se perdió el prestigio del docente y cómo recuperarlo? Entregan dos causas finales:

1. En un contexto de rápida expansión de la cobertura escolar, entre 1960 y 1980, se descuidó la calidad de la formación inicial docente, y se deterioraron las condiciones laborales de los maestros lo que contribuyó al desprestigio de la profesión.

En este contexto de cobertura escolar, se habla de la necesidad de incorporar a niños –que estaban sin estudiar– a las aulas, “un montón de niños”; política pública: incorporar, alfabetizar, escolarizar que dejó de lado la calidad educativa; el trabajo docente, en estas condiciones, de falta de recursos; y la propia carrera docente. Existen experiencias en diversos países en América Latina.

2. Ante el mayor nivel educativo y las nuevas oportunidades laborales de las mujeres, la profesión docente no logró mantenerse atractiva para las candidatas más talentosas.

La incorporación de la mujer, en el mundo laboral, entrega muchos cambios. El BID en su informe indica que las mujeres que desempeñaban el rol de cuidado de





hijos, a la hora de elegir que profesión iban a estudiar, las que mejor puntuaban en pruebas de admisión, iban a carreras tradicionales, eso significa que en política pública es mucha capacitación.

Sin embargo, quisiera añadir –en términos personales– otras causas que se acercan más a la sociología, un poco psicología; otras razones que hay que tener en cuenta, a nivel general, para hacer una buena intervención y que podrían ser las causas que pueden ser el desprestigio de la profesión.

Estudiantes de 15 años que quieren ser docentes o ingenieros

Pruebas Pisa (por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment-Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes).

Este es el resultado en la aplicación pruebas PISA, realizada a chicos de 15 años, a la pregunta ¿tú de mayor quieres ser, ingeniero o docente?

En los países de América Latina, por ejemplo, vemos que la gran mayoría quieren estudiar ingeniería porque no les resulta atractiva la docencia. En Ecuador, estas pruebas PISA se hicieron recientemente y pronto se tendrán los resultados.

¿Qué es lo que pasa? Ocurre que se ofrecen modelos de éxito inmediato, es la inmediatez del refuerzo, ¡nadie habla del esfuerzo! Los medios de comunicación y la sociedad, no nos enseñan, por ejemplo, que Cristiano Ronaldo entrena y tiene una gran capacidad de trabajo; según las investigaciones de psicología, Lionel Messi es pasión y perseverancia.

Vemos simplemente que se ofrece una imagen superficial de éxito. Se encuentran niños con modelos de éxitos –que no se basan en el esfuerzo como es la educación– porque si no estudias, no apruebas. Los psicólogos dicen que para que exista aprendizaje tiene que haber atención y memoria. Si no hay atención, no hay memoria; si no hay emoción existen dificultades de atención y de memoria, por lo tanto no existe aprendizaje.

¿Qué sucede con estos modelajes? Sucede que nuestros niños, frente al bombardeo continuo que tienen, no les enseñamos que el éxito significa: esfuerzo, sacrificio y estudio. Adicionalmente, con las nuevas tecnologías –herramienta que hay que incorporar a la función docente– se piensa que no hace falta el profesor y que con el aula virtual nos conectamos con quien sea.

En el año 2050 se determina que la depresión será una enfermedad que afectará a la gran parte de la sociedad, a pesar de existir, un incremento en el coeficiente intelectual. ¿Qué está pasando? La educación emocional lo que quiere es niños y niñas felices y, la felicidad no está en las mentiras que nos venden, en tener cosas o llegar al éxito ficticio superficial.

Y entonces, ¿qué hacemos? empezemos en nosotras mismas el cambio

Es necesario empezar a recuperar los sentidos patrios, a nuestros padres fundacionales a través de sus teorías y aplicaciones. Frederick Froebel (1782-1852) pedagogo alemán, creador de los Kinder Garden (Jardín de infancia), fue un innovador en su tiempo, quien rompió los esquemas para proponer que al niño hay que darle un trabajo basado en el juego y la estimulación; metodología didáctica que lo tienen en la malla curricular.

Actualmente, tenemos muchas organizaciones internacionales preocupadas por los derechos de los niños, por su situación de vulnerabilidad basada en estos principios, en estas ideas fundacionales.

Razones por las que quiero que mi hijo sea maestro

Es normal tener, a veces, emociones negativas sobre tu propio hijo; es normal tener emociones negativas sobre tus niños, niñas en clase; es normal porque la emoción no la puedes dejar de sentir, otra cosa es lo que se hace con el resultado de esta emoción.

En la prisión de Guantánamo, uno de los múltiples métodos de tortura es pasar 21 días sin dormir; llegada la noche, te despiertan cinco veces... la privación del sueño es una tortura clásica porque los seres humanos necesitamos dormir para que nuestro sistema nervioso parasimpático active la batería y recargue. Cuando no duermes tienes un auto estrés tóxico y, aplicada a la quinta vez, te dan ganas de hacer un viaje rápido a la terraza y soltar el peso ¡eso es emoción!

Algo muy personal, mi mujer embarazada de siete meses, tuvo una "peritonitis, se le ha regado toda la infección por todos los intestinos, parte del estómago y está bajando a los ovarios, hay que sacarle toda la infección", indica el médico, quien me hizo pasar por el tema de la ley de salud de que el familiar debe saber antes, los riesgos que conlleva la operación.

Yo digo ¿pero el embarazo? hay veces que, en este tipo de situaciones, se despierta el parto porque se estresa al feto y, por mecanismos de defensa, quiere salir por reacciones de estrés porque lo que está recibiendo es una invasión. Hablo –entonces– de la resiliencia, del equilibrio entre la cognición y la emoción, ¡en el equilibrio está la fórmula del éxito! no desprestigio lo cognitivo porque ahora ¡hablé mucho de la emoción!, hablo de la fórmula que utilizo siempre de 0 a 10, me queda mirando el médico y me dice 6-7, todo depende de lo que vayamos mirando.

La llegada de mi hijo supuso muchas cosas: pudo haber muerto mi mujer como mi hijo ¡es la realidad! Los médicos indicaron que es el primer caso de peritonitis con 26 semanas, admirados de la naturaleza; una bendición dice mi suegra –que es muy cristiana– que se haya salvado tanto mi hijo como mi mujer. ¡En mi caso quiero que mi hijo sea docente!

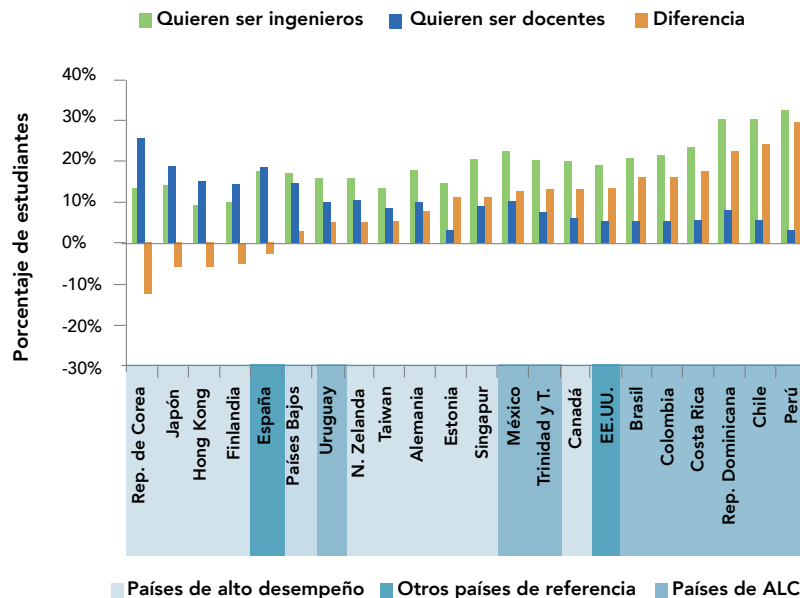




“Replantear la educación hacia un bien común mundial” documento preparado por la UNESCO, tiene la pretensión de recuperar la esencia del valor de la educación y el aprendizaje. Indica que:

“Se puede afirmar que mantener y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y con la naturaleza, debería ser la finalidad fundamental de la educación en el siglo XXI.

L o s



valores humanistas que deben constituir los fundamentos y la finalidad de la educación son: el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de derechos y la justicia social, la diversidad cultural y social, y el sentido sentimiento de la solidaridad humana y la responsabilidad compartida de nuestro futuro común.” (UNESCO, 2015).

Con el presidente Donald Trump, Estados Unidos de Norteamérica decidió, en el año 2017, retirarse de la UNESCO, porque existen criterios de geopolítica y una falta de interés en la nueva visión; sin embargo, a la UNESCO la seguimos casi todos los educadores –a nivel mundial– es una referencia. Todavía guarda vigencia esos tres principios y competencias: “saber hacer, saber ser, saber aprender”. En este contexto de visión humanista, me siento muy cómodo, encaja mucho con lo que quiero para mi hijo Pau, porque es la visión donde formamos ciudadanos del mundo, ciudadanos globales.

¿Qué opinan las familias de cómo tiene que ser el rol del docente?

Esta es una investigación que se hizo en Barcelona-España, año 2014, alrededor de algunas preguntas:

- ¿Quién tiene que educar en valores morales, la familia y en la escuela?

67,2 % dijo que ambos y el 32,8 % indicó que solo la familia.

Creo que la formación de valores debe tener a las familias y a los docentes como partícipes; se debe acompañar, no solo en las etapas tempranas de nuestros niños, sino hasta en la educación superior, a lo largo de toda la vida porque sin valores no hay sociedad, no hay convivencia. Hemos visto que en la educación inicial se da

valores, ¿Qué pasa en las siguientes fases? ¿Por qué en la educación superior no podemos impartirlos?

- **¿Cuáles son los valores que cree que la escuela ha de transmitir a sus hijos?**

1. Respeto 2. Esfuerzo 3. Responsabilidad 4. Compañerismo 5. Justicia 6. Libertad 7. Excelencia 8. Inteligencia 9. Sensibilidad 10. Bondad 11. Éxito 12. Fortaleza 13. Belleza

- **¿Cuáles son los valores que como padre o madre transmite a sus hijos?**

1. Respeto 2. Esfuerzo 3. Responsabilidad 4. Compañerismo 5. Justicia 6. Libertad 7. Excelencia 8. Inteligencia 9. Sensibilidad 10. Bondad 11. Fortaleza 12. Belleza 13. Fe.

Las respuestas sugieren una coincidencia entre el respeto y el esfuerzo; entre lo que se tiene que promover en la escuela y lo que se debe que transmitir en la casa. Es fundamental involucrar a las familias, incluso con la excusa de una encuesta para recoger opinión de los padres, de manera indirecta.

- **¿Qué es lo que más valora de un docente?**

1. Que enseñen la asignatura (cognitivo) 2. Que sea amable con los niños y niñas 3. Que sea buena persona 4. Que ponga orden y disciplina 5. Que se comunique con la familia.

Criterio de los padres sobre el perfil del docente

En Ecuador, el Instituto Técnico Superior Cordillera (ITSCO), tiene varias carreras, una de ellas, salud infantil integral, y para diseñar el currículo era necesario tener en cuenta el criterio de los padres.

Objetivo de la investigación

Recoger de los padres de los niños y niñas de cero a cinco años el perfil técnico profesional/competencial y humano de los educadores/as que trabajan en los centros de Servicio Institucionalizado de Desarrollo Integral para la Primera Infancia (SIDIFI).

Uno de los insumos utilizados fue el Acuerdo Interministerial MINEDUC-MIES-001-2016, que toma en cuenta criterios de los entes reguladores, el criterio de los padres, cuyo resultado entrega cinco competencias consideradas como las más importantes, según la opinión de 175 padres del Distrito Metropolitano de Quito.

Orden final	Competencia
1	Mantener actualizados los conocimientos científicos y técnicos relativos a su actividad profesional, utilizando los recursos existentes para el aprendizaje a lo largo de la vida.
2	Dar respuesta a las necesidades de los niños y niñas, así como de las familias que requieran la participación de otros profesionales o servicios, utilizando los recursos y procedimientos apropiados.





3	Generar entornos seguros, respetando la normativa y protocolos de seguridad en la planificación y desarrollo de las actividades.
4	Desarrollar las actividades programadas, empleando los recursos y estrategias metodológicas apropiadas y creando un clima de confianza.
5	Mantener relaciones fluidas con los niños y niñas y sus familias, miembros del grupo en el que se esté integrado y otros profesionales, mostrando habilidades sociales, capacidad de gestión de la diversidad cultural y aportando soluciones a conflictos que se presenten.

Posteriormente, se preguntó sobre la importancia de las habilidades que debe tener un educador. Los resultados son los siguientes: 1. Capacidad de liderazgo 2. Creatividad 3. Resolución de conflictos 4. Trabajo en equipo 5. Orientación al logro.

Estas cinco opciones que entrega el Acuerdo Interministerial es para que el educador sea líder, cuando lo que se necesita es que sea emocionalmente inteligente y que haga feliz a los niños.

Luego, en el Instituto, se hizo un grupo focal con las educadoras para averiguar ¿qué habilidades blandas, emocionales debería tener un educador/a? Se obtuvo un listado, se aplicó la encuesta y ésta es la conclusión:

Los padres quieren tener educadores/docentes líderes, que se mantengan actualizados en los conocimientos científicos y técnicos relativos a su actividad profesional, y que destaquen por ser una persona paciente y tolerante, que trate a los niños/as con valores de igualdad y equidad respetando las diferencias de cada uno/a, que demuestre amor por sus hijos/as, que sea comunicativo, y que este pendiente y comprometido/a con el cuidado de sus hijos.

El rol del docente de Educación Inicial

- Gestor de emociones propias y ajenas.
- Dominio de la materia y la especialidad.
- Amor por la vocación de ser docente.
- Buscador de desarrollo profesional del niño y su bienestar.
- Gestionador de padres de familia.
- Manejo de conflictos.
- Proactivo: búsqueda de mejora interna profesional (nutrición y primeros auxilios).
- Interacción con el medio que nos rodea.
- Contagio y enseñanza de valores.

Para aclarar conceptos: los educadores tienen una oportunidad de oro con el currículo. La guía metodológica de educación es un instrumento que puede servir. Como sugerencia montaría e incorporaría el rincón de las emociones, ese mundo emocional en la materia.

¿Cómo? rescatando la parte emocional del ser humano, todos tenemos que hablar de emociones. ¡No guardes las emociones positivas! ¿Por qué da miedo preguntar y hablar de cómo nos sentimos? Hay que soltar esos miedos a los niños desde pequeños, hacer la pregunta ¿cómo te sientes?, ¿qué es lo que ha pasado?

Siempre nos han vendido la idea ficticia de que el coeficiente intelectual es lo más importante, el rendimiento, las notas que obtienes. Analizando en la sociedad,

mi recomendación es cambiar la escala de medición de la evaluación. No puede ser –estadísticamente– que todo el mundo esté en la parte de la curva de distribución normal, las puntuaciones extremas de máxima nota, ¡es imposible!, todo se distribuye de manera normal. El 66 % de todo está en intervalos medianos, pero ¿qué pasa cuando un niño va sacando buenas notas 18-19-20 y luego en la universidad, llega al mercado de trabajo y su trabajo no es un 19-20 ¿qué es lo que pasa? psicológicamente dice que el culpable es el evaluador porque no es posible que yo durante toda mi vida haya sacado esas notas y ahora me diga que no, ¿en qué se equivoca el evaluador?

Hay que estar atentos en el tema de la corresponsabilidad, hemos dado mucha importancia a lo cognitivo y siempre ha existido una imagen positiva de lo que es el coeficiente intelectual. El pensador Aristóteles y Platón y luego la emoción negativa, muchas veces, asociada a la mujer. Simon Freud, a principio del siglo XX, dijo que hay una enfermedad que se llama neurosis que es un desborde emocional –exclusivamente– de las mujeres. ¡Se genera una visión de que todo lo emocional es malo!

Mileva Maric, la primera esposa de Albert Einstein, dicen que fue coautora de la teoría de la relatividad que le dio el premio Nobel a Einstein. El primer artículo científico lo hizo con ella; sin embargo, lo firmó solo Albert. Del análisis de 47 cartas

que encontraron de Einstein y Maric, y de los datos biográficos dan la idea que Mileva –matemática serbia– renunció a su vida profesional como investigadora en física, a principios del siglo XX, además, él le impuso una serie de reglas para seguir viviendo juntos.

Einstein abandonó a Mileva y a sus hijos, uno de ellos con una enfermedad mental; le prometió parte del valor económico del premio Nobel si accedía a divorciarse de él. Se casó con Elsa, su prima. Einstein donó el premio a la Academia Sueca. ¡No es oro todo lo que reluce!

Al iniciar los talleres, siempre pregunto ¿levanten la mano los que quieran que sus hijos sean Einstein? todos levantan la mano... si bien debemos, "un montón de cosas" a Einstein es necesario ver el contexto, "yo no quiero que mi hijo Pau sea un Einstein, si va tratar a su mujer así, si va a dejar a sus hijos abandonados, pues tiro a la basura el premio Nobel".

2. Facilitar información de lo que es educación emocional y la trascendencia de incorporarla de forma rigurosa al aula

El desarrollo infantil integral es el resultado de la interacción indisoluble de las tres dimensiones humanas: biológica, psíquica y social. Es un proceso de cambios continuo por el que atraviesan las niñas y los niños desde su concepción que, en condiciones normales, garantizan el crecimiento, la maduración y la adquisición progresiva de las complejas funciones humanas como el habla, la escritura, el pensamiento, los afectos, la creatividad. (MINEDUC, MIES, 2016).

¿Qué es una emoción? es una reacción a un estímulo interno, externo que provoca una acción, el común de los mortales somos emoción o sentimiento; sin embargo, los psicólogos hacemos diferencias, una emoción es más corta en el tiempo, se hace más duradera en intensidad se llama sentimiento y luego puede pasar a afecto, pero una emoción es una respuesta que se da ante un estímulo interno o externo.





1. Las emociones son fundamentales para la toma de decisiones.
2. Las emociones son claves para atender las demandas sociales.
3. En el cerebro interactúan varias estructuras mentales por dónde se desarrolla la gestión emocional incluyendo zonas de la corteza cerebral que es la zona del cerebro más evolucionada.
4. Los circuitos cerebrales que se ocupan conjuntamente de las emociones y de la toma de decisiones suelen participar en la gestión cognitiva y el comportamiento social.

Se revisan algunos videos donde se analizan distintos tipos de emociones en los niños: asco, ira, sorpresa, tristeza, miedo, alegría, las seis emociones básicas que todo ser humano en el planeta tierra tiene, todas son contagiosas.

Educación emocional

La educación emocional es una de la innovación psicopedagógica de los últimos años que responde a las necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en las materias ordinarias. Su objetivo es el desarrollo de competencias emocionales, consideradas competencias básicas para la vida. Propone optimizar el desarrollo humano, es decir el Desarrollo Integral de la Persona (físico, intelectual, moral, social, emocional) (Bisquerra, 2009).

Objetivos generales de la educación emocional

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Subir el umbral de tolerancia a la frustración.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.

Competencias emocionales

Las competencias emocionales entendidas como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar para la vida. (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007).

¿Cómo es posible que en el Ecuador, la primera causa de muerte de los adolescentes sea por suicidio? ¿Cómo es posible que existan niños que tengan depresión?, esa vulnerabilidad se trabaja con factores de protección que algunos son ambientales y otros son personales y los factores de protección personales caen en lo que es educación emocional.

Lo que prevalece como educación emocional es el modelo de la Facultad de Educación, en la Universidad de Barcelona, liderado por el doctor Rafael Bisquerra. Es recomendable consultar la web de esa universidad, de ese grupo de investigación y descargar todos los conceptos. En el ITSCO lo seguimos al pie de la letra, trabajamos con el doctor y tenemos la materia de inteligencia emocional en todas las carreras, sea cual fuere: diseño gráfico, optometría, desarrollo de software o desarrollo infantil integral.

Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales

Fuente: (Bisquerra y Pérez, 2009)

1. Conciencia emocional: es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Es necesario asumir un modelo

teórico para generar un programa de intervención sobre educación emocional como estrategia intencional basado en estos cinco factores y a partir de ahí se puedan generar actividades para llevar al aula.

2. Regulación emocional: es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento.
3. Autonomía emocional: concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.
4. Competencia social: Es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad.
5. Competencia para la vida y el bienestar: Son las capacidades para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida. Incluye saber fijar objetivos, toma de decisiones, buscar ayuda, ciudadanía activa, bienestar emocional, fluir.

3. Una historia personal... el legado de un maestro a un estudiante

¡Fui muy pocos meses al jardín de infantes! Mi familia viene de un pueblo costeño, muy pequeño llamado Sagunto, tierra llena de historia, por ahí pasó Aníbal en su cruzada contra Roma en las guerras.

Vivíamos –en una casa muy humilde– con mis abuelos maternos: éramos mi papá, mi mamá, mi hermana María Ángeles, mi hermana Reme; no había acceso al agua potable, yo me bañaba en una tina de hojalata, de color plomo. En mi familia nadie estudió, mis padres ¡de milagro! saben leer y escribir en español porque hablamos la lengua materna que es el valenciano y porque a los 11 años dejaron de ir al colegio para trabajar y llevar algo a la casa.

Me cuenta mi madre que cuando tenía tres años, siempre le decía “Mamá me duele la pierna”, mis padres me llevan al hospital y le dicen que su hijo tiene pies planos y que necesita zapatos ortopédicos, ¡por eso se queja y se despierta por la noche!... mi madre me pone unas botas ortopédicas pero seguía con los dolores.

Mi abuelo, agricultor en los cultivos de naranja, rompe su chanchito de ahorros y me lleva a un médico privado, a los dos días le hacen venir y le dicen “su hijo lo que tiene es un tumor”, es muy grave y hay que operarle porque –como mínimo– puede perder la pierna izquierda. En esta vida siempre hay gente muy buena –así lo pienso y deberíamos pensar quienes hacemos educación–, que el ser humano es bueno por naturaleza, ese es el principio vital que todo educador debemos tener, somos buenos por naturaleza.

Ese doctor hizo todas las gestiones para que pueda operarme en un hospital público que no tocaba pagar, ubicado a 35 kilómetros de mi pueblo, en la capital, que es Valencia. Me operaron un tumor y estuve diez años en revisión. Recuerdo que salía en autobús a la capital para que me realicen las revisiones.

¡Éramos tan pobres que no teníamos ni para las muletas! ¿Saben que hizo mi





abuelo?, cortó el garrote de su abuelo, e hizo unas muletas –a mi medida– para un niño de tres a cuatro años. Este mes de septiembre, recogí las muletas de la casa de mi madre... yo no olvido mis orígenes, puedo tener maestrías, diplomados, doctorados, puedo vivir en la González Suárez, pero no olvido esto, ¡es imposible!

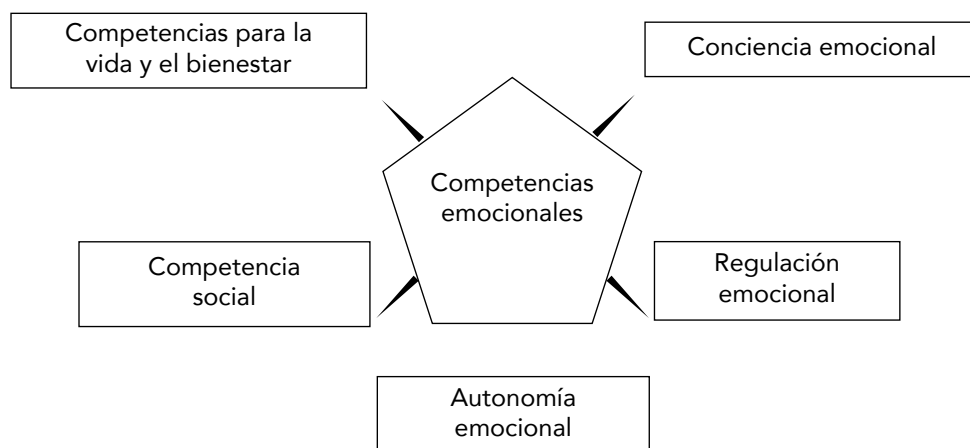
A mis cinco años, en la década de los 80, dejamos la casa de los abuelos y nos fuimos a vivir en los guetos, en un barrio llamado Baladre, viviendas sociales, impulsadas por el gobierno de turno en España, para que la gente de bajo poder económico, acceda a un techo.

Ahí empecé a conocer, sobre las expectativas que tiene el profesor respecto de sus estudiantes. Un punto clave porque muchas veces, tú no piensas que eres capaz, ¡necesitas que otro te lo diga! En ese barrio la delincuencia era tenaz pero era tu realidad de todos los días; en ese mi colegio, la gente con la cual te rodeas se están drogando, inhalando pegamento y tú –no hablas como erudito académico– y esas experiencias como están viendo pasan aparte de ti.

Esa esa realidad tan fastidiosa aparece Don Joaquín. Miren lo que hizo... nos movilizó como prócer, teníamos diez años, apareció en este barrio donde nadie apostaba por nosotros, ni nosotros mismos, ni nuestros familiares, ni nuestros compañeros, nadie, nadie, esta era nuestra realidad o la realidad de muchos niños y niñas.

Inició con un proyecto: una radio escolar, manejada por los niños; habían dos secciones, los locutores y los técnicos, no teníamos recursos de nada, cero, el colegio fue inaugurado y a los tres meses entraron a robar y nos robaron de todo.

Teníamos tanto cariño a Don Joaquín que le decíamos que nos de algo de dinero y él decía que no porque íbamos a gastar en cervezas y ¿saben para qué era? para comprarle un regalo de cumpleaños. ¡Le compramos una pipa!



En la radio me enviaban de reportero a los eventos, a entrevistar deportistas que, en aquella época, eran muy importantes; luego en ruedas de prensa de los políticos, como ven como niño inocente, pero tú le cascabas cada pregunta igual que los periodistas reales. ¡Esa fue la realidad!

La primera reunión de redes escolares en Sagunto, ahí –no sé muy bien– pero solo habían 12 en toda España y solo una, en nuestra región que es la cuna valenciana, y esa sola... está en un barrio que no quería nadie, en un barrio que nadie podía salir de ahí, pero ¿qué pasa un día?, el clic que llega un momento en tu vida, alguien te hace clic... era Don Joaquín.

Éramos tan pobres que ahí se daba educación general básica hasta octavo. A octavo llegamos ocho personas porque los demás murieron en el camino por VIH/sida y drogas. Íbamos a hacer un viaje, entonces vendíamos un montón de cosas, todo el pueblo apoyaba con pegatinas, velas, cosas de tocador para financiarnos; inicialmente el viaje a Italia se suspendió porque se enfermó la mujer de Don Joaquín que nos tenía que acompañar y luego decimos ir Tarragona, algo cerca de mi pueblo.

El viaje de octavo curso –en aquella época– era el viaje de tu vida porque podías conocer otro país, nosotros fuimos reduciendo y ¡al final se suspendió todo! Don Joaquín nos llevó a cinco en un carro hasta un pueblo de la comunidad valenciana, cinco en la estación de tren y nos iba recogiendo para llevarnos a algún sitio.

Ese día del clic –lo recuerdo perfectamente– tendría 10 años y llega Don Joaquín y dice que va a leer una carta, recibida de un estudiante suyo en Barcelona que le daba las gracias porque estaba en la universidad. Escuché y dije “algún día en mi vida le tengo que escribir una carta igual”, como se dice en España, ¡por mi padre y por mi madre!

Luego fui a la universidad. Nadie de mi barrio iba a la universidad, nadie de mi familia fue a la universidad, era increíble que alguien de ese barrio vaya a la universidad. Llego a la universidad y digo ¿es el momento de escribir la carta? no, todavía, no. Acabo la universidad, empiezo hacer una maestría con 23 años, acabo la maestría y digo ¿es el momento de escribir la carta?, no. De ahí han pasado 13 años, sigo desarrollándome profesionalmente, dirijo una serie de maestrías en una Escuela de Negocios muy importante en Valencia y digo ¿es el momento de escribir la carta? no, todavía, no.

Con 30 años, llego a ser profesor asociado de la Facultad de Psicología donde yo había estudiado como psicólogo en mi universidad, Valencia. Es una emoción cuando regresas a tu universidad como profe allá donde has estudiado y dije –ahora– es el momento y le escribí la carta, ¿qué es lo que hice? escribí una carta de agradecimiento; la psicología positiva te demuestra que escribir cartas de agradecimiento te da felicidad pues hace 15 años la escribí y se la envié. Esto es lo que me contestó:

Estimado Cortés:

En primer lugar comentarte, que estoy muy orgulloso de ti, tanto en el aspecto profesional como personal, pues has llegado ser, lo que siempre te dije que podrías llegar, y eso es una satisfacción para todos, pero especialmente para mí, porque sabía que lo conseguirías, y se puede decir que el “estudiante ha superado al profe”.

Estoy en Madrid, por lo que hasta el jueves no podré enviarte algo, creo que tengo algo sobre la radio escolar, y artículos sobre ésta que aparecieron en aquellos días, así como alguna foto. Así mismo te enviare una mía.

Pero sobre todo resalta en esa charla-conferencia, que si se quiere se puede conseguir, lo único que yo hice fue confiar en ti y en tus posibilidades.

Por cierto intentaré enviarte también la carta.



Un fuerte abrazo para ti y para Belén, y eso no te perdonaré si cuando vengas no nos visitas, no sabes las ganas que tengo de verte, y más cuando este va a ser mi último



curso como profe.

Ximo Estal tu "maestro D. Joaquín"

Al año siguiente fui a verlo con mi mujer.

Luego de eso descubres que tu propósito en la vida es ayudar a los demás para ser mejores personas y profesionales. Dedico 25 horas al día ayudar a los demás, por eso vine al Ecuador ¡nadie me tiene que contar su realidad! En el 2009, en nuestro mes de vacaciones en España, llegamos un grupo de voluntarios de Valencia a echar una mano a familias y a educadores ecuatorianos que trabajaban con niños especiales y a otros niños, donde venía el verano, y no sabían qué hacer con ellos.

Así llegué al Ecuador, así conocí a quien –ahora– es mi mujer, obras del destino o muchos dirían el señor Dios que está puesto en nuestro camino. Con todo eso... ¡cómo no voy a querer que mi hijo sea maestro! es la mejor profesión que existe en el mundo, es la única que desarrolla a los demás, la única que vela por los demás.

Bibliografía

Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R.; Pérez Escoda, n. (2007). Las competencias emocionales. Revista de Educación siglo XXI, 10, pp. 61-82

Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Síntesis

Bisquerra, R. (coord.), Punset, E., Mora, F., García-Navarro, E., López-Cassá, E., Pérez-González, J. C., Lantierri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N. y Planells, O. (2012): ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., y Gullotta T. P. (2015). Handbook of Social and Emotional Learning. New York: Guilford Press.

Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., y Alfonso, M. (2018). Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo? Banco Interamericano Desarrollo (BID).

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2015). Inteligencia Emocional y Educación Emocional. Madrid: Editorial Grupo 5.

GROP (2009): Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños. Barcelona: Parramón.

Extremera; N., Peña, L. y Pena; M. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. Padres y Maestros/ Journal of Parents and Teachers, (368), 65-72.

Pérez-Escoda, N., Torrado, M., López-Cassà, E. y Fernández Arranz, M. (2014). Competencias emocionales y ansiedad en la educación primaria. En: I Congreso Internacional de Educación Emocional (X Jornadas de Educación Emocional): "Psicología positiva y bienestar". Barcelona: Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica. Universidad de Barcelona.

Sánchez Santamaría, J. (2010): La competencia emocional en la escuela: Una propuesta de organización dimensional y criterial, Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 25, <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayo>.

PONENCIA 6

LA INCLUSIÓN, MÁS QUE UNA IDEA, UNA ACCIÓN RESPONSABLE

El objetivo es dar una visión de inclusión que nos lleve a reflexionar y tomar acciones concretas para desarrollar una cultura, políticas y prácticas inclusivas en diferentes contextos educativos.

Tamara Espinosa Guzmán

MSc. en Psicopedagogía, Universidad de Barcelona. Psicóloga Educativa, Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Postgrado en Psicopedagogía, Universidad Central de Chile. Diplomado en Inclusión Educativa, Universidad Central de Chile y Organización de Estados Iberoamericanos, España. Curso de Educación Inclusiva y Especial, Israel. Ha brindado asesoramiento técnico a la comunidad educativa para el desarrollo de la cultura, políticas y prácticas inclusivas. Gerente del Proyecto de Educación Inclusiva y Directora de Grupos de Atención Prioritaria de la Vicepresidencia de la República del Ecuador. Asesora del Ministerio de Educación del Ecuador en Inclusión. Líder del Programa de Aulas Hospitalarias y del servicio educativo de los Centros de Adolescentes Infractores, a nivel nacional. Miembro activo de la Red de Latinoamérica y Caribe por el Derecho a la Educación de Niños, Niñas y Jóvenes Hospitalizados o en Situación de Enfermedad-REDLACEH.

La conferencia aborda temas de inclusión, desarrolla aspectos sobre: ¿Qué es y qué implica la educación inclusiva desde la diversidad?; la mejora de la educación inclusiva como un desafío que involucra a todos; las competencias que deben desarrollar los docentes para atender a la diversidad; y el índice de inclusión como una herramienta eficaz de investigación.

La heterogeneidad, concebida como una realidad social, es cada vez más evidente en las aulas de clases y –en muchas ocasiones– ha sido considerada como una barrera que necesariamente debe desaparecer o evitarse para no hacer frente a los





desafíos que ello genera.

Por su lado, la UNESCO explica que la perspectiva de la atención a la diversidad instala una nueva concepción sobre el proceso educativo, pues: (...) rompe la dicotomía entre estudiantes con y sin necesidades educativas especiales porque se considera que todos los estudiantes son diferentes y requieren distintos recursos y apoyos para acceder a la educación, participar y aprender. Esto significa avanzar hacia diseños universales de aprendizaje en los que se consideren de entrada las necesidades de todos los estudiantes en lugar de planificar pensando en un estudiante estándar, y luego hacer ajustes para dar respuesta a los requerimientos de aquellos estudiantes que no tienen cabida en una propuesta homogeneizadora (UNESCO, Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad, 2009).

Desde esta perspectiva de diversidad, el objetivo de la ponencia es dar una visión de inclusión que nos lleve a reflexionar y a tomar acciones concretas para desarrollar una cultura, políticas y prácticas inclusivas.

Los temas a tratarse son los siguientes:

¿Qué es inclusión, desde la diversidad y qué implica?, en donde se hace una descripción sobre necesidades educativas especiales, exclusión, segregación, integración, inclusión y diversidad.

Posteriormente, se da énfasis en la mejora de la educación inclusiva, como un desafío que involucra a todos los miembros de la comunidad educativa.

Otro aspecto relevante para contribuir en la construcción y fortalecimiento de una educación inclusiva, son las competencias que deben desarrollar los docentes, como actores claves en este proceso hacia la atención a la diversidad.

Finalmente, y lo que nos llevará a acciones concretas para favorecer la creación de una cultura inclusiva, el establecimiento de políticas inclusivas y el desarrollo de prácticas inclusivas, será mediante la herramienta de investigación-acción "Índice de Inclusión," para contribuir a la garantía del juego, el aprendizaje y la participación de los niños y niñas en Educación Inicial, independientemente en el contexto en que se encuentren.

Desarrollo

¿Qué es educación inclusiva desde la diversidad y qué implica?

La educación inclusiva no se reduce a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales, tampoco resalta las diferencias en negativo, ni pretende –únicamente– dar respuestas a los colectivos históricamente excluidos de los campos sociales y educativos.

En nuestro sistema educativo actual, permanecen prácticas de exclusión, en donde –todavía– hay población que no recibe ningún tipo de educación y una de las causas es porque no existe oferta, por tanto se niega el derecho a la educación; por otra parte existe otro grupo, específicamente, aquellos que presentan discapacidad que se encuentran segregados en instituciones educativas especializadas (paralelas) donde el foco de atención es sobre el déficit; adicionalmente, si bien estudiantes tienen acceso a la educación, dentro de las mismas, se encuentran en aulas de integración (diferenciadas o específicas) en donde se centra en las necesidades educativas especiales; y finalmente, aquellas instituciones que dan respuesta educativa inclusiva, en donde se realiza acciones responsables para eliminar o

disminuir las barreras al aprendizaje y la participación para todos los estudiantes.

De acuerdo a lo que Parrilla señala: Hablar de diversidad en la escuela es hablar de la participación de cualquier persona (con independencia de sus características sociales, culturales, biológicas, intelectuales, afectivas, entre otras) en la escuela de su comunidad, es hablar de la necesidad de estudiar y luchar contra las barreras al aprendizaje en la escuela, y es hablar de una educación de calidad para todos los estudiantes. (Parrilla, 2006). De esta manera, la diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.

Para la UNESCO (2009), la inclusión educativa enfatiza en que: (...) el foco de la atención no son ciertos grupos de estudiantes sino todos los estudiantes. La finalidad de inclusión es garantizar una educación de calidad para todos, prestando especial atención a aquellas personas o grupos excluidos o en mayor riesgo de ser marginados o de tener rendimientos menores a los esperados, los cuales pueden variar de un país a otro y de una escuela a otra.

En este sentido, la educación inclusiva implica superar su reduccionismo sobre las personas con discapacidad y sobre las necesidades educativas especiales, ya que desde el concepto de diversidad, todos los estudiantes tienen necesidades educativas propias y especiales para acceder, participar, permanecer y aprender como consecuencia de su origen social y cultural, y sus características personales en cuanto a capacidades, habilidades, motivaciones, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje, entre otros. La inclusión precisa la identificación y la eliminación o

disminución de las barreras que impiden o limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes, ya sea de actitud, conocimiento, comunicación o prácticas pedagógicas.

La educación inclusiva es un proceso que involucra crear culturas inclusivas, establecer políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas en cada contexto educativo, en búsqueda de maximizar la permanencia, la participación, el aprendizaje, la promoción y la culminación escolar; en donde los adultos y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje.

La mejora de la educación inclusiva, como un desafío que involucra a todos

La inclusión busca la participación activa de todos los estudiantes y adultos y de apoyar a los centros escolares para que sean más responsables ante la diversidad de los estudiantes, sea en razón a sus orígenes, intereses, experiencias, conocimiento, capacidades o cualquier otra.

En este sentido, es necesario realizar acciones en las cuales se valore la diferencia, a través de estrategias colaborativas entre todos los miembros de la comunidad educativa, porque la convivencia en y con el otro constituye el mejor ambiente para impulsar el pleno desarrollo de la persona, el respeto a los derechos humanos, la educación y una cultura inclusiva.

Entre las estrategias se pueden mencionar: redes de aprendizaje y redes de apoyo.

Competencias que deben desarrollar los docentes para atender a la diversidad

Desde la perspectiva de diversidad, demanda la participación del docente como una pieza elemental y significativa, que construye y fortalece acciones pedagógicas para





el ofrecimiento de una educación –efectivamente– inclusiva. Esta participación debe estar alineada con procesos de formación continua que le entregue herramientas y le permitan abordar, comprender y atender la diversidad del aula de clases, y asumir su rol como agente facilitador de las prácticas inclusivas para, de esta manera, garantizar una educación de calidad para todos.

Además de la formación, es importante la interacción constante y cotidiana del docente en las diferentes situaciones y contextos.

Álvaro Marchesi señala cinco competencias básicas que se esperan de un docente (Marchesi, 2007):

1. Ser capaz de gestionar un aula en la cual aprendan lo que se espera que aprendan.
2. Ser capaz de organizar el aula para que todos sus estudiantes aprendan, como una respuesta a la diversidad.
3. Favorecer el desarrollo social y emocional de los estudiantes, generar entornos de convivencia equilibrados y tranquilos.
4. Trabajar en equipo a través de la colaboración y un proyecto de equipo.
5. Trabajar con las familias para el progreso educativo.

Por otro lado, a continuación se describen algunas competencias para la atención a la diversidad que se sugiere se deberían fomentar en los docentes para contribuir a una educación inclusiva: (Jiménez, 2016).

- Crear situaciones en las que el estudiante aprenda.
- Gestionar y propiciar nuevas formas y fórmulas de evaluación.
- Potenciar el trabajo autónomo de los estudiantes.
- Desarrollar ambientes de trabajo cooperativo.
- Participar activamente en la gestión escolar.
- Incentivar y propiciar la participación de las familias.
- Desarrollar y aplicar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como apoyo a la docencia.
- Apoyar su trabajo en el aula con base en principios éticos.
- Mantenerse actualizado y en permanente formación.

Índice de Inclusión como una herramienta eficaz de investigación-acción

El Índice de Inclusión es un conjunto de materiales diseñados: dimensiones, secciones, indicadores, preguntas y cuestionarios para apoyar a las instituciones educativas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva. El objetivo es construir comunidades educativas colaborativas que promuevan altos niveles de logro, en todos los estudiantes.

El objetivo del Índice de Inclusión es que por medio de tres dimensiones se cree culturas inclusivas, se establezcan políticas inclusivas y se desarrollen prácticas inclusivas a partir de un proceso de auto-evaluación entre todos los miembros de la comunidad educativa, con base al diálogo y reflexión que les lleva al diseño y aplicación de un plan de mejora inclusivo.

A continuación se describe cada una de las dimensiones (Tony Booth, Mel Ainscow, 2015):

Dimensión A: Creando Culturas Inclusivas

Esta dimensión está orientada hacia la reflexión sobre la importancia de crear comunidades escolares seguras, acogedoras y colaboradoras que resulten estimulantes y en las que se acepta y se da la bienvenida a las distintas comunidades de la localidad, lo que permite que, finalmente, cada uno se sienta valorado.

Ayuda a pensar en el hecho de que los valores inclusivos deben ser compartidos por todas las personas que trabajan en y con el centro escolar: el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar las familias, y sobre la forma en que se transmiten estos valores a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar.

Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada centro y en el quehacer diario de las prácticas educativas y, de esta forma, las mejoras que van emprendiendo los centros se hacen coherentes y continuos.

Dimensión B: Estableciendo Políticas Inclusivas

Esta dimensión pretende asegurar los análisis que permitan llegar a conseguir que la inclusión esté en el corazón del proceso de mejora e innovación, empapando todas las políticas e implicando a todo el mundo.

Se trata de pensar en cómo las políticas propician y refuerzan la participación de los estudiantes y el profesorado desde el mismo momento que llegan al centro. Hay que perseguir que el trabajo en los centros escolares llegue a todo el alumnado de la localidad, así como minimizar las presiones excluyentes.

En este contexto se considera que "apoyo" son todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad de su alumnado, promoviendo que todo el mundo sea valorado con equidad. Se debe esperar que todas las modalidades de apoyo estén reunidas dentro de un único marco que persiga asegurar la participación de todo el mundo y la mejora del centro escolar en su conjunto.

Dimensión C: Desarrollando Prácticas Inclusivas

Esta dimensión pretende poner en el centro de la reflexión sobre cómo mejorar el qué se enseña y se aprende y cómo se enseña y aprende, de modo que ambos aspectos reflejen los valores inclusivos y las políticas y establecidas en el centro. Las implicaciones de los valores inclusivos a la hora de estructurar los contenidos de las actividades de enseñanza y aprendizaje se plantean en la Sección denominada "Construir un currículum para todos."

En ella se une el aprendizaje con la experiencia, tanto en un plano local como global, incorporando los temas de los derechos y la sostenibilidad. A través de los indicadores y las preguntas de las distintas secciones se ayuda a repensar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de modo que se puedan orquestar con el objetivo de que respondan a la diversidad del alumnado dentro de cada centro escolar. Se pone de manifiesto que se considera al alumnado como aprendices activos, reflexivos y críticos y como una fuente de recursos entre ellos mismos para su propio aprendizaje. Finalmente, llama la atención sobre la necesidad de que el profesorado trabaje junto, colaborativamente, asumiendo la responsabilidad del aprendizaje de todo su alumnado.

Para la ruta de inclusión mediante el Índice se debe llevar a cabo las siguientes fases:





- Fase 1: Comenzar a trabajar con el Índice / comenzando.
- Fase 2: Analizar el centro / descubriendo juntos.
- Fase 3: Crear un plan inclusivo / elaborando un plan.
- Fase 4: Apoyar la mejora / pasando a la acción.
- Fase 5: Revisar el proceso / revisando los avances.

Conclusiones

Se puede concluir que la inclusión, regularmente se asocia a niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad o necesidades educativas especiales; sin embargo, actualmente el concepto de inclusión, tiene que ver con la mejora de la participación de todos los estudiantes y adultos implicados en una institución educativa.

El rol de cada uno de los miembros de la comunidad educativa y el trabajo colaborativo y responsable en el que cada cual aporte sus conocimientos, experiencias y perspectivas, es indispensable para la mejora educativa hacia la inclusión.

Uno de los actores principales en este proceso de inclusión, es el docente como promotor del cambio hacia una educación y sociedad más justa, equitativa e inclusiva a través del desarrollo de competencias que aportará en desarrollo integral de todos los estudiantes y a las prácticas educativas en diferentes contextos y realidades. De esta manera, es imprescindible que cuenten con espacios de sensibilización, contención emocional, formación continua y acompañamiento permanente.

Por otra parte, con la finalidad de hacer efectivo los procesos de inclusión, se pone a disposición de las instituciones educativas, la herramienta de investigación-acción "Índice de Inclusión," la cual está compuesta por tres dimensiones, en donde las políticas tienen que ver cómo gestiona la institución educativa y con los planes de mejora que se planifican e implementan para cambiarlo; las prácticas se basan en lo que se enseña en las aulas y en cómo se enseña y se aprende. Las culturas reflejan las relaciones, los valores y las creencias que se desarrollan en la comunidad educativa. Desde esta herramienta, se hace un análisis detallado de cómo se pueden reducir las barreras en el juego, el aprendizaje y la participación de cualquier niño y niña, y de cómo ayudar a que las instituciones respondan mejor a la diversidad mediante el diseño e implementación de Planes de Mejora Inclusivos.

Bibliografía

Jiménez, L. O. (2016). "Competencias Docentes para una educación inclusiva", en *Inclusión: Reto educativo y Social* (pp 125-134). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Marchesi, Á. (26 de septiembre de 2007). Organización de Estados Iberoamericanos OEI. Recuperado el 9 de septiembre de 2018, de Organización de Estados Iberoamericanos OEI: <https://bit.ly/2q98sjQ>.

Parrilla, A. (2006). "Sujeto, educación especial e integración: investigación, prácticas y propuestas curriculares", en A. Parrilla, *Conceptualizaciones de la diversidad y diversidad de respuestas educativas* (p 131). México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Tony Booth, Mel Ainscow. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva, Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*, Adaptación de la 3ª edición del Index for Inclusion. España: Consorcio para la Educación Inclusiva.

UNESCO, Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad. (2009).

Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad. <https://bit.ly/2EHEei0>.

TALLER 1

NEUROMITOS SOBRE EL CEREBRO Y EL APRENDIZAJE

Tallerista

Tracey Tokuhama-Espinosa, Estados Unidos de Norteamérica-Ecuador

Ph.D en Educación con tesis en Neuroeducación-Ciencia de la Mente, Cerebro y Educación (Mind, Brain and Education Science. Ed.M-Master's of Education, Universidad de Harvard en Desarrollo Internacional. Licenciaturas en Relaciones Internacionales (BA-Bachelor's of Arts y en Comunicaciones BS-Bachelor's of Science, Universidad de Boston, los dos títulos Magna Cum Laude con mención especial. Profesora de la Facultad de la Universidad de Harvard, Extension School, curso "La neurociencia del aprendizaje: Introducción a la ciencia de la mente, el cerebro, la salud y la educación."

Participantes: 30 docentes

Duración: tres horas

1. Introducción

1.1 Objetivo

1. Contribuir a fortalecer las competencias de los docentes sobre este tema en los siguientes tres aspectos:

- **Conocimiento:** Informar y reflexionar hechos y datos científicos sobre el cerebro y el aprendizaje humano.
- **Destreza/habilidad:** Aplicar este nuevo conocimiento en la práctica cotidiana de los docentes, en sus aulas y en sus vidas.
- **Actitud:** Desarrollar una actitud crítica y selectiva con respecto a la información. Principalmente, investigar, identificar, evidenciar y superar mitos sobre la mente, el cerebro, el aprendizaje y la educación.





1.2 Enfoque general

“Diseñar una experiencia educativa sin comprender el cerebro es como diseñar un guante sin entender la mano.”
Leslie Hart (1983)

“Educación no es llenar un balde, sino prender un fuego.”
William Bulter Yeates (1923)

Se parte de la premisa de que los problemas en la educación actual requieren soluciones más sofisticadas y complejas ofrecidas por la ciencia MCE (Mente, Cerebro y Educación). Considerando que, a pesar de que han pasado más de 125 años de buenas intenciones para resolver la pregunta “¿Cómo deberíamos dar clases para servir mejor al estudiante que aprende?”, todavía no se tiene la respuesta; y, que el cerebro es el órgano más complejo en el universo, por lo tanto, las soluciones en educación no pueden ser fáciles.

Por otra parte, sobre la base de estudios comparativos internacionales y longitudinales, nuevos conocimientos sobre el cerebro y nueva información aportada por la investigación científica MCE se parte también de los siguientes cambios en los objetivos educativos generales:

1. De “pasar clases” a ser un aprendiz a lo largo de la vida.
2. De trabajar con recursos tradicionales de apoyo (textos) a la integración de la tecnología apropiada.
3. Del mejoramiento de uno mismo a un enfoque de colaboración, cooperación, comunicación, sensibilidad cultural y la construcción de comunidades en el contexto más amplio del grupo.
4. De la igualdad en acceso (la mayoría de la gente asiste a la escuela) a la igualdad en calidad.
5. De tener poca información (pocos tienen acceso) a ser bombardeado por demasiada información (hay que aprender a discernir “buena” de “mala” información).
6. De la enseñanza en “silos” (una materia separada de las otras) a la transdisciplinariedad.

1.3 Metodología

Este taller se desarrolla en tres momentos:

1. Ejercicio para los docentes: escribir en un papel “¿qué sé del cerebro?” en una columna, y “¿qué quiero saber del cerebro?” en otra.
2. Exposición y explicación teórica de la experta con la ayuda de diapositivas.
3. Actividad “3-2-1” para los docentes: responder las siguientes tres preguntas:
 1. ¿Tres (3) cosas que no sabías antes de este taller?
 2. ¿Dos (2) cosas que son tan interesantes como para discutir las con otra persona y/o para investigar?
 3. ¿Una (1) cosa que vas a cambiar de tu práctica docente basada en la información compartida hoy?.”

2. Desarrollo (Acción-Reflexión)

2.1 Intercambio y reconstrucción de las experiencias y/o actividades



Las respuestas principales a lo que los docentes dicen saber sobre el cerebro son:

1. Los hemisferios derecho e izquierdo del cerebro actúan por separado.
2. En algunas personas domina el hemisferio derecho y en otras el hemisferio izquierdo del cerebro.
3. Las emociones no influyen en el desarrollo del cerebro, el conocimiento ni en la toma de decisiones.
4. Existe una actividad física y una dieta ideal para el desarrollo del cerebro y el conocimiento.

Por otra parte, las respuestas principales a lo que los docentes quieren saber sobre el cerebro son:

1. ¿Cómo influye la genética y cómo influye el ambiente social en el desarrollo del cerebro y la inteligencia?
2. ¿Qué actividades pueden realizar los docentes para desarrollar la inteligencia y mejorar los resultados del aprendizaje?

2.2 Exposición y reflexión sobre las experiencias y/o actividades de los participantes

Después de la ronda de presentación y respuestas de los docentes, se afirma que más del 50 % de lo que ellos creen saber sobre el cerebro está conformado por neuromitos o premisas falsas, debido a que no han sido comprobadas por la ciencia.

A continuación, se desarrolla la exposición y explicación teórica, de la cual las ideas principales son:

- La docencia es la profesión más importante en la sociedad.
- La práctica docente debe basarse en evidencia científica y, por lo tanto, habría que llamar a los docentes "científicos del aprendizaje".
- Las ciencias del aprendizaje o ciencias MCE (Psicología, Neurociencia y Educación) son mejores que la pedagogía por sí sola.
- La formación del docente desde la perspectiva MCE debe ser –científicamente– fundamentada y ordenada, así como también estar basada en actitudes y aptitudes libres de prejuicios y mitos porque causan daños en la educación.
- Principios MCE o verdades aplicables a todos los cerebros y a todo el aprendizaje humano:





- Singularidad de los cerebros
 - Variabilidad humana
 - Experiencia previa
 - Cambios diarios
 - Plasticidad
 - Memoria y atención
- Preceptos MCE o verdades pero con amplia variación humana:
 - Motivación
 - Emociones y cognición
 - Estrés
 - Ansiedad
 - Depresión
 - Desafío y amenaza
 - Caras (expresiones faciales)
 - Tonos de voz
 - Interacciones sociales
 - Atención
 - Aprendizaje no lineal

 - Niveles de conciencia
 - Genes vs. ambiente (biología vs. educación)
 - Fisiología
 - Dormir y soñar
 - Nutrición
 - Actividad física
 - Usar el cerebro o perderlo
 - Retroalimentación
 - Contexto
 - Novedad
- Mitos MCE, premisas falsas o sin suficiente evidencia y teorización, pero consideradas como verdaderas. Existen más de 70, pero las principales son:
 - Se puede tomar decisiones sin emociones ni sentimientos.
 - Hay diferencias cerebrales y de inteligencia basadas en las razas.
 - Las partes del cerebro actúan aisladas las unas de las otras.
 - Hay más gente dominada por su cerebro derecho que por su cerebro izquierdo.
 - Los seres humanos tienen “tres cerebros: reptiliano, mamífero y humano”.
 - Los seres humanos sólo usan el 10 % de su cerebro.
 - Hay una dieta perfecta para el aprendizaje.
 - Dormir y soñar no están relacionados con el aprendizaje.
 - El estrés es malo para el aprendizaje.
 - Existen “períodos críticos” en el desarrollo del cerebro humano.
 - Existen diferentes “estilos de aprendizaje”.
 - La “gimnasia cerebral” está apoyada por la neurociencia.
 - La “Programación Neuro Lingüística-PNL” (hoy en boga) está apoyada por la neurociencia.
- Por lógica, se deduce que las verdades MCE son, respectivamente, lo contrario de los mitos arriba mencionados. Considerando que no todas las verdades son absolutas sino que, en algunos casos: nutrición, sueño, estrés, “períodos críticos”, es más pertinente hablar de “lo que es probable” según las investigaciones y las evidencias científicas.

3. Conclusiones y aportes (Reflexión-Acción)

3.1 Nuevos aprendizajes significativos de los participantes –construidos durante el taller– con la ayuda de algunas herramientas teóricas y metodológicas por parte de los expertos nacionales e internacionales, y posible aplicación de los mismos

1. La conclusión principal de este taller es que más del 50% de lo que los docentes creen saber sobre el cerebro está conformado por neuromitos o premisas falsas. ¡Lo cual no es un hecho ni un dato menor! al contrario, plantea una profunda y urgente necesidad de “desaprender” la mayoría de lo aprendido y, en consecuencia, plantear un cambio de paradigma teórico-práctico al respecto, que se sustente en las ciencias del aprendizaje o ciencias MCE (Mente, Cerebro y Educación): Psicología, Neurociencia y Educación. Incluyendo la formación docente institucional y el diseño institucional del currículo escolar.
2. Otra conclusión importante es que la práctica docente debe basarse en evidencia científica y, por lo tanto, los docentes deben asumirse y actuar como “científicos del aprendizaje”.
3. Las tres cosas principales que los docentes no sabían antes de este taller son:
 - 1) los hemisferios del cerebro están –permanentemente– conectados y constituye un mito las divisiones de cerebro izquierdo y derecho;
 - 2) no está comprobado científicamente qué tiempo debería destinarse a la actividad física durante la etapa de Educación Inicial;
 - 3) no existen alimentos buenos y malos para el desarrollo del cerebro y el conocimiento. Siempre y cuando sean saludables, deben consumirse con moderación.
 4. Existen dos temas principales que, los docentes consideran interesantes para discutirlos con otra persona y/o para investigar:
 - 1) el deterioro cognitivo del cerebro
 - 2) las predisposiciones genéticas.
5. Un aspecto importante que los docentes piensan cambiar de su práctica, basados en la información compartida en este taller, es introducir otras expresiones al tradicional semáforo de conductas.

4. Bibliografía

Covey, Stephen R.. (1989). The Seven Habits of Highly Effective People.

Hattie, John and Yates, Gregory. (2009; 2012; 2013) Visible Learning and the Science of How We Learn.

Levine, Mel. (2004). Mentes diferentes, aprendizajes diferentes.

OECD (2017). Centre for Educational Research and Innovation. Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession.

Organización de Naciones Unidas. (2017) Objetivos y Metas de Desarrollo Sostenible. goo.gl/tR3Gs5

Tokuhama-Espinosa, Tracey. (2014). Making Classrooms Better: 50 Practical Applications of Mind, Brain, and Education Science. W. W. Norton & Company.

Tokuhama-Espinosa, Tracey. (2016). El perfil ecuatoriano: desde la educación hacia la sociedad. Ministerio de Educación, Ecuador.





Tokuhama-Espinosa, Tracey. (2017). International Delphi panel on Mind Brain, and Education Science. Quito, Ecuador.

Tokuhama-Espinosa, Tracey. (2018). Neuromyths. W. W. Norton & Company.

Tomlinson, Carol Ann. (2010). Educación diferenciada.

Wiggins, Grant and McTighe, Jay. (1998; 2005; 2013). Understanding by Design.

TALLER 2

CONTROL DE LA CONDUCTA EN EL AULA. LA ACTITUD DEL DOCENTE FRENTE A LOS PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO

Tallerista

Sonsoles Perpiñán Guerras, España

Psicopedagoga y Directora del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagoga de Atención Temprana en Ávila. Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, España. Licenciada en Psicología y Especialista en Psicología Educativa por la Universidad Complutense de Madrid. Experta en Educación Infantil y Atención Temprana. Asesora Técnica de la Asociación Abulense de Síndrome de Down y colaboradora de Down España y de Autismo en Ávila. Miembro de la Federación de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana. Asesora Técnica del Proyecto de Cooperación Internacional "Juntos vamos-Juntos podemos" con la ONG Khuskan Jaku. Ganadora del premio Reina Sofía 2013 de rehabilitación e integración de personas con discapacidad. Docente en másteres de atención temprana en distintas universidades. Autora de tres libros publicados por la Editorial Narcea. Autora de artículos relacionados con atención temprana.

Participantes: 30 docentes

Duración: tres horas

1. Introducción

1.1 Objetivos

1. Comprender la realidad interactiva de los problemas de conducta.
2. Desarrollar la capacidad de autoobservación de las emociones del educador.
3. Aumentar la competencia del educador para gestionar la conducta de sus estudiantes.

1.2 Enfoque general

“La madurez social, la adquisición de normas de conducta y la restricción de los impulsos no se desarrollarán sin educarlos. El niño no adquirirá control sobre sus impulsos a no ser que se le eduque.”
Selma Fraiberg (1970)

Se concibe la interacción general de los educadores con sus estudiantes como estrategia para favorecer su salud emocional. Para lo cual hay que observar y tomar consciencia de las reacciones emocionales de los docentes ante los problemas de comportamiento de sus estudiantes y de ese modo buscar alternativas de abordaje constructivo de los mismos.

1.3 Metodología

Exposición y diálogo: desde la exposición teórica por parte de la tallerista se aterriza en un diálogo con los distintos participantes del taller, con el apoyo de varios instrumentos, que median en la discusión y el aprendizaje.

2. Desarrollo (Acción-Reflexión)

2.1 Intercambio y reconstrucción de las experiencias y/o actividades prácticas de los participantes

Se realizan las siguientes actividades:

Exposición teórica y diálogo con los participantes.

- Actividad 1: definición de los problemas de comportamiento.
- Actividad 2: identificación de las emociones del educador.
- Actividad 3: atribución de causa.
- Actividad 4: análisis de las conductas comunicativas.

2.2 Exposición y reflexión sobre las experiencias y/o actividades de los participantes

Se inicia con la presentación de los objetivos, la estructura y las actividades del taller. Se expone algunas premisas de partida:

La diferencia entre un conflicto y un problema de conducta: el conflicto es una situación problemática que se da en el aula. No es un problema y no es negativo, sino al contrario, porque tiene una potencialidad educativa. Evita la crispación y permite una respuesta significativa. Transgresión que aparece –frecuentemente– por parte del estudiante de unas normas mínimas de convivencia que permitan que la vida escolar se desarrolle con normalidad y efectividad. Por ejemplo, no es lo mismo un niño que grita o pega una vez, que un niño que grita o pega siempre.

Un problema de conducta tiene relación directa con las dificultades de aprendizaje y afecta la interacción social y la autoestima. Por lo tanto, para que un problema de conducta sea considerado tal debe tener las siguientes características:

- Intensidad: Por encima de lo habitual.
- Frecuencia: Alta.
- Duración: Permanece un tiempo significativo.



- Afecta a las tareas cotidianas o a otros.



Se procede a realizar la actividad 1: definición de los problemas de comportamiento. Para lo cual, se entrega unas tarjetas a un grupo de docentes cuyo texto contiene las "conductas", y otras tarjetas a otro grupo con las respuestas a las preguntas de la siguiente tabla en un papelote:

Taller Vivencial: Control de la conducta en el Aula	
	Actividad 1 Definición de los Problemas de Comportamiento
Conductas	¿Cuándo esas conductas es un problema de comportamiento? Frecuencia, duración, intensidad, cómo afecta al niño o a los demás
Tiene tics, rituales o estereotipos, repite mucho las cosas.	
Se inventa cosas y cuenta cosas que no son verdad.	
Tira los objetos de la clase.	
Está muy nervioso, se chupa la ropa, se muerde las uñas.	
Pega, araña o empuja a sus compañeros.	
Se provoca el vomito.	
No come.	
Se chupa el dedo.	
Interrumpe y se salta el turno para hablar.	

Chupa y come cosas que no son para comer.	
---	--

Se menciona por parte de las docentes varios ejemplos de niños que vomitan, que comen mucho o que no comen, que se chupan el dedo, que pegan a otros, entre otros. Y las respuestas a todos estos casos se resumen en que es un problema de comportamiento o conducta cuando lo hace continuamente, cuando se pone en peligro a sí mismo y a los demás, cuando afecta a su aprendizaje y al normal desarrollo de clases, cuando afecta su cotidianidad. Sólo si una conducta tiene estas características, es un problema.

Se reflexiona también que la mayoría de esos problemas se originan en problemas internos del hogar, así como también en las relaciones humanas que tenga con sus profesores y sus compañeros.

Se continúa con la exposición. Existe una interacción entre la conducta del niño y las actitudes del adulto: ambas se influyen recíprocamente. Para que esta interacción no sea un círculo vicioso, es necesario observar y tomar consciencia de las reacciones de los adultos ante los problemas de conducta de los niños.

Las reacciones obedecen al proceso de la vivencia emocional:

Situación - valoración o evaluación - cambios fisiológicos - predisposición a la acción.

En las reacciones de los adultos, es necesario distinguir entre pensamiento, sentimiento y acción. Ejemplos:

- Pensamiento: "ese niño va contra mí o me está molestando" - sentimiento: ira, rabia - acción: mirar mal, gritar.
- Pensamiento: "responde muy bien en clases" - sentimiento: alegría - acción: sonreír, besar.
- Pensamiento: "es igual que su madre" - sentimiento: aversión o agrado - acción: ignorar o acercarse.
- Esto pasa entre docentes y estudiantes, entre docentes, y entre docentes y padres de familia. Se mencionan algunos ejemplos por parte de los docentes.
- Se realiza entonces la actividad 2 siguiendo la misma metodología de la actividad 1, pero con la siguiente tabla y con diferentes tarjetas de colores:

Taller Vivencial: Control de la conducta en el Aula					
Actividad 2: Identificar las emociones del educador					
Conductas	Emociones				
	Ira, rabia, enfadado, provocación	Miedo, inseguridad, ansiedad, preocupación	Rechazo, evasión, asco	Tristeza, pena, compasión	Otras emociones
Interrumpe la clase con sonidos molestos o diciendo cosas inadecuadas.					





No habla nunca con el educador.					
Es muy lento, tarda mucho y no termina las tareas.					
Se sale de la clase.					
Insulta a la profesora o a otros niños y contesta mal.					
Llora continuamente cuando le pasa cualquier cosa.					
Está siempre pegado al educador, no puede separarse ni un momento.					
No habla ni se relaciona con otros niños.					
No permanece sentado ni un momento.					
Se niega hacer las tareas.					

- Tarjetas naranja: ira, enfado, rabia, provocación.
- Tarjetas amarilla: inseguridad, miedo, ansiedad, preocupación.
- Tarjetas verdes: rechazo, aversión, asco.
- Tarjetas celestes: tristeza, pena, compasión.
- Tarjetas rosadas: otras emociones: tranquilidad, afecto, entusiasmo.

Mientras se pasa al frente a pegar las tarjetas donde corresponde, se comparten múltiples y diferentes ejemplos y anécdotas entre las docentes y la tallerista.

La reflexión principal de esta actividad es la necesidad de aprender a admitir o reconocer estas emociones, pensamientos, sentimientos y acciones por parte de los docentes, a fin de tomar consciencia y canalizarlas de manera positiva y constructiva.

Complementariamente, se reflexiona por parte de los docentes de que no se puede cambiar el entorno familiar pero sí se puede y se debe cambiar el entorno escolar, empezando por las emociones y las actitudes de los docentes. Se reflexiona también la necesidad de aceptar al niño tal como es, tratarlo con respeto y afecto pero, también, los límites y la firmeza son indispensables. Se menciona la necesidad de establecer normas de convivencia y contratos de conducta (ver más adelante).

Se continúa con la exposición. Es clave reconocer y manejar la ira del docente para no agredir de ninguna manera a los niños, ni física ni verbalmente, pero también de otras maneras más "sutiles" como la indiferencia. Porque todo esto produce estrés, ansiedad, vergüenza y temor por parte de los niños. Y no se puede aprender en situaciones de estrés, mientras que el rechazo bloquea el aprendizaje. Es importante también trabajar este tema específico con los padres de familia.

De la misma manera, es necesario reconocer y manejar el miedo a lo desconocido para que no desemboque en pensamientos amenazadores sino en pensamientos esperanzadores. Los milagros no existen, pero sí se debe creer en que los cambios sí existen.

¿Qué se puede hacer para cambiar? Reconocer las propias emociones - Descubrir los puntos fuertes del niño - Reestructuración cognitiva - Acercamiento y comunicación efectiva.

- Reconocer las propias emociones implica hacer una pausa emocional, que significa la propia reflexión interna que se produce en el momento de tener conciencia del estado anímico. Ofrece la oportunidad de no quedarse atrapados en el estado anímico. Sirve para recapacitar sobre el propio estado anímico y su repercusión sobre uno mismo y los demás. Permite buscar respuestas adecuadas al estado anímico.

Consejos para controlar la ira:

- Contar hasta 10 para calmarse.
- Pensar si tiene que ver con alguna experiencia del pasado que a uno lo sobreexcita.
- Valorar la relación con la persona para poner empeño en resolver el problema.
- Esperar un tiempo permite que baje la adrenalina.
- Los propios enfados pueden enfadar a otros.
- Cambiar los pensamientos que preceden al enfado.
- Cuando el enfado está fuera de control añade leña al fuego y aumenta.
- Cuando un pensamiento –se junta con otro– el enfado se incrementa y el conflicto aumenta.
- Cambio de perspectiva o punto de vista.
- Distracción o actividades gratificantes.
- Acciones incompatibles con la ira.
- Expresión canalizada.
- No evocarle en otras situaciones.

Se realiza un breve ejercicio de respiración con las docentes, se ejemplifica y se comenta estos consejos.

- Reconocer los puntos fuertes o aspectos positivos del niño y su familia.
- Reestructuración cognitiva: técnica psicológica que permite mirar los problemas desde otro punto de vista, así como también identificar, analizar y modificar las interpretaciones o pensamientos erróneos. **Pasos a seguir:**

1. Reflexionar sobre la influencia de los pensamientos en los sentimientos y las conductas.
2. Los pensamientos son meras hipótesis que se deben demostrar.
3. Identificar los pensamientos y emociones implicadas en una situación concreta.
4. Identificar pensamientos irracionales negativos que provocan emociones negativas.
5. Buscar pensamientos alternativos más ajustados a la realidad y más eficaces.

Taller vivencial: Control de la conducta en el Aula		
Actividad 3 Atribución de causa		
Conductas	¿Por qué crees que se produce esa conducta?	¿Cuáles pueden ser otras causas o la causa real de esa conducta?
Rompe o estropea las cosas de sus compañeros		
No presta atención a las tareas, las realiza deprisa o las deja sin hacer		





Grita de forma inesperada o cuando sucede algo		
Va corriendo y atropella a otros niños y se cae		
Se le ve triste. Lloro en un rincón		
Cuando se enfada rompe sus cosas		
Se enfada si no logra sus propósitos		
Se asusta de cualquier cosa		
Se hace pis en clases		
Se lleva las cosas que no son suyas		

En este punto, se realiza la actividad 3: atribución de causa, siguiendo la misma metodología que en las dos actividades anteriores, pero con esta tabla:

Las respuestas y los ejemplos anecdóticos por parte de los docentes asimismo son múltiples, pero una respuesta común es que la ira o la "vagancia" de los niños se produce por dolor o por inseguridad, causado a su vez por maltrato en sus hogares. Conocimiento o pensamiento que genera, a su vez, que la emoción por parte de los docentes ya no sea la ira, sino más bien tristeza, compasión o condolencia, solidaridad. De manera que la acción por parte del docente también va a ser diferente, por ejemplo se va acercar a ellos, escucharles, animarles, tratarles con cariño, darles seguridad. Puede también haber causas médicas que es necesario que sean identificados y tratados por especialistas, y que sean conocidas y tratadas con consecuencia en la escuela. La conclusión es que es muy importante conocer la causa verdadera del problema de conducta de los niños para tener una reacción emocional y pedagógicamente correcta por parte de los docentes.

- Acercamiento y comunicación efectiva: para este punto se realiza la actividad 4: análisis de las conductas comunicativas que consiste en observar –críticamente– un video y responder las preguntas de la tabla siguiente:

Taller Vivencial: Control de la conducta en el Aula		
	Actividad 4 Análisis de las conductas comunicativas	
	Análisis del video	Role playing
¿Qué se ha conseguido?	¿Qué errores se han cometido?	¿Cómo se debería hacer?

--	--	--

El video –básicamente– muestra una profesora que está enfadada y reprende con adjetivos calificativos negativos a un niño por haber botado unos materiales en clase y no querer recogerlos. ¿Qué se ha conseguido? El niño se siente culpable pero, al mismo tiempo, molesto e incluso desafiante. El problema no se resuelve, al contrario, se mantiene y hasta se ahonda. ¿Por qué? Por la reacción inadecuada de la profesora. ¿Qué error se cometió? No manejar correctamente la ira o el enojo y la comunicación. ¿Qué debería haber hecho? Acercarse al niño, preguntarle por qué lo ha hecho, expresarle que no se siente bien por ese acto, pedirle que recoja lo que ha botado, por qué debe hacerlo, cuál puede ser la consecuencia en caso no hacerlo antes del recreo y cumplir con esa consecuencia si no lo hace, pero si lo hace también elogiar esa conducta o reforzarla positivamente.

La exposición continúa y se pasa al tema final: estrategias generales de intervención en el aula. Existen dos tipos de estrategias o medidas: preventivas y correctivas.

- Medidas preventivas: Adopción de medidas que evitan la aparición de conflictos o que intervienen –lo más rápidamente posible– para evitar que los problemas sean de mayor intensidad o importancia.

1. Disciplina

La disciplina es la instrucción y el cumplimiento de normas de conducta y convivencia. La disciplina es necesaria. Hay varios tipos de disciplina:

- Afirmación de poder: amenaza, fuerza física o retirada de privilegios.
- Retirada de amor: desaprobación, enfado, rechazo, ignorancia del niño, aislamiento.
- Inductiva (Hoffman, 1976):
 - Se explican y se razonan con los niños lo que está bien o mal.
 - Se resaltan las consecuencias de la acción (sobre sí mismo o sobre la persona afectada).
 - Sugiere actos de reparación de la acción.
 - Sugiere formas de disculpa o pedir perdón.

Las dos primeras no se deben aplicar en lo absoluto. El tipo de disciplina que se debe aplicar es la del tercer tipo: la disciplina inductiva, razonada. Considerando siempre que la calidez mediatiza la rigidez o la permisividad. Y que las relaciones previsibles y contingentes favorecen el autocontrol y la percepción de contingencias. La coherencia en las respuestas del adulto favorece la empatía, el autocontrol y la localización de control interno.

2. Normas de convivencia

- Las normas claras favorecen el paso de una moral heterónoma a una moral autónoma.





- Toda norma se basa en un principio valorativo.

La confusión y el desorden determinan la aparición de conductas problemáticas. Hay que tener ecuanimidad: no se trata de responder a todos por igual sino a cada uno según su necesidad pero no según la necesidad del adulto.

Las normas de convivencia deben cumplir las siguientes características:

- Consistentes, lógicas, coherentes: evitar que el estado de ánimo dicte los límites.
- Razonadas: explicar su sentido y hacer ver los pensamientos y sentimientos de los otros.
- Conocidas por todos: debatirlas en grupo, recordarlas con pictogramas, entre otras.
- Ajustadas: a las características de los estudiantes, edad, necesidades, entre otros.
- Invariables: salvo excepciones que puedan ser anticipadas por los niños.

Consecuencias:

- El incumplimiento de la norma debe ir acompañado de una consecuencia, no de un castigo. Por ejemplo, si agreden a un compañero, ya no pueden volver a jugar con él. O si dañan o rompen un material de trabajo, ya no pueden volver a usarlo. Pero todo esto, razonado con el niño.

- Las consecuencias se definen por consenso, en niños muy pequeños requieren un mediador.
- Deben ser conocidas por todos.
- Autoaplicadas por el niño o por el grupo.
- Proporcionales al incumplimiento de la norma.
- Consecuencias lógicas relacionadas con la conducta.
- Educador: modelo de cumplimiento de la norma.

¿Cómo criticar y corregir a un niño? o "el arte de la crítica"

- Analizar si la situación es apropiada: lugar, momento...; y, diferenciar la forma del contenido.
- Describir la situación: información sobre la conducta concreta o lo que se ha hecho mal; y evitar calificativos: "eres un..."
- Sugerir o pedir cambios: mostrar la imposibilidad de tolerar la conducta en base a unas razones; pedir un compromiso por parte del estudiante; y ofrecer alternativas claras y precisas.

Debe haber la disponibilidad del profesor para ayudar. Así como también solicitarle las consecuencias a aplicar en caso de incumplimiento del compromiso. Pero lo más importante es que los docentes expresen sus emociones: "Cuando haces x me siento y, me hubiera gustado que hicieras z", sin emitir juicios de valor ni reproches. Finalmente, es importante elogiar la aceptación de la crítica por parte del niño, porque de esa manera se le predispone a recibir la crítica futura.

3. Autorregulación. "Mindfulness"

Las actividades de autorregulación tienen por objeto ofrecer al niño oportunidades de experimentar con su cuerpo, a través de la propiocepción con objeto de lograr una serie de estrategias de autorregulación, que puedan generalizar posteriormente a situaciones de la vida cotidiana. Suponen una estrategia que permiten afrontar algunas emociones negativas. Incluyen el control de la postura, la respiración, la atención y la imaginación emotiva. Están basadas en ejercicios de relajación, Mindfulness (adaptación programa de Eline Snel) y modelos cognitivo conductuales. Son ejercicios sistemáticos que se realizan con la ayuda de unos audios, cuatro días a la semana, durante unos minutos.

Para esto, se usa una mascota: "Kokolino", con la cual se realizan: actividades de calma "calmakoko", de seguridad "segurikoko" y de pausa "pausakoko". También se realizan actividades emocionales: de estado anímico "kokocielo" y de amabilidad "kokoamables".

Como ejemplo, se pone y escucha un audio de este programa, el del "calmakoko", que contiene ejercicios de respiración, relajación y reflexión.

Se menciona también la técnica de la "tortuga" que incluye, también, ejercicios corporales de respiración, relajación y reflexión.

- Medidas correctivas: medidas que el tutor pone en práctica en el aula una vez aparecidos los problemas de conducta con objeto de disminuir su aparición. Las estrategias correctivas básicas son:

1. Elogiar
2. Ignorar
3. Premiar
4. Castigar

Se pasa revista rápida a cada una de estas. Se menciona que son más recomendables las medidas preventivas a las correctivas. Y que, en caso de aplicar estas últimas, en especial el castigo, debe ser moderado y acompañado del reforzamiento de la conducta positiva.

Luego se topa el tema de técnicas de modificación de conducta, como son las siguientes:

1. Tiempo fuera
2. Refuerzo positivo
3. Modelado
4. Moldeamiento
5. Economía de fichas
6. Contratos de conducta
7. Restitución
8. Práctica positiva
9. Extinción
10. Control de estímulo

Se pone cierto énfasis en los contratos de conducta, que son documentos realizados en torno a una negociación con todas las partes implicadas donde se definen:

1. Conductas alternativas o deseables.
2. Revisiones periódicas.
3. Refuerzos a aplicar y programa para la reducción de los mismos.





4. Firma de las partes.

Además:

1. Se colocan en un lugar visible para motivar al niño.
2. Son indicados para estudiantes a partir de cuatro a cinco años. Adaptando los términos y el formato.
3. Suelen ir acompañados de autorregistros o agendas de conducta.
4. Exigen el cumplimiento por las partes implicadas.
5. Suelen venir acompañados de economía de fichas.

Se finaliza mencionando las actitudes del educador:

1. Implicación
2. Eficacia
3. Expectativa positiva
4. Coordinación
5. Dinamismo
6. Constancia

La reflexión final es que todo esto es un proceso lento en el que hay ser constantes y firmes, sin renunciar al cambio y la innovación.

(Nota: Todos los contenidos en detalle se encuentran en el libro de la tallerista: ver Perpiñán Guerras, 2013).

3. Conclusiones y aportes (Reflexión-Acción)

3.1 Nuevos aprendizajes significativos de los participantes –construidos durante el taller– con la ayuda de algunas herramientas teóricas y metodológicas por parte de los expertos nacionales e internacionales, y posible aplicación de los mismos

Algunos de los principales aprendizajes significativos de este taller expresados por las y los docentes, indican en lo siguiente:

1. La necesidad de reconocer y expresar las propias emociones para manejar de manera inteligente, correcta y eficaz las reacciones (en especial, la ira o el enojo) y la comunicación frente a problemas de conducta de los niños.
2. Usar la disciplina inductiva o razonada con los niños, lo cual implica establecer normas de convivencia con ellos y, en caso de incumplimiento de las mismas, consecuencias (no castigos). Firmeza con cariño, libertad con límites, y medidas preventivas antes que correctivas.
3. Evitar los conflictos en los procesos de aprendizaje y crear condiciones para respuestas significativas.
4. No se puede aprender en situación de estrés.

5. El rechazo bloquea el aprendizaje.
6. Recapacitar sobre nuestro estado emocional y su repercusión sobre nosotros mismos y los demás.
7. Identificar, analizar y modificar las interpretaciones o pensamientos erróneos.

4. Bibliografía

Fraiberg, Selma (1970). *Assessment & Therapy of Disturbances in Infancy*. (Master Work). Wellington: Jason Aronson, Inc.

Hoffman, M. (1976). *Parental discipline and moral internalization*. Development Report 85. Michigan: University of Michigan.

Perpiñán Guerras, Sonsoles (2013). *La salud emocional en la infancia*. Madrid: Narcea.

TALLER 3 AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INICIAL

Tallerista

Paola Villarroel, Ecuador

Licenciada en Ciencias de la Educación Parvularia, Universidad Tecnológica Equinoccial. Magíster en Educación, Universidad de la Rioja, España. Postgrado Virtual de Educación Artística, Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos, España. Diplomado de Políticas Públicas en Primera Infancia, FLACSO, Uruguay y CAEU.

Participantes: 30 docentes

Duración: tres horas

1. Introducción

1.2 Objetivo

1. Proporcionar a los docentes elementos teórico-metodológicos para que puedan diseñar ambientes de aprendizaje desde principios lúdicos, creativos y humanistas que superen el tradicional esquema directivo y permitan a los niños ser los verdaderos protagonistas de su aprendizaje, fomentando su autonomía y su creatividad, con el acompañamiento respetuoso y afectivo de los adultos.





1.3 Enfoque general

“El espacio de juego se transforma mediante las relaciones creadas entre los jugadores, o por las conexiones que se establecen con los objetos en un espacio ‘virtual’ que emerge y desaparece con el juego que lo crea”.
Cabanellas, I. y Eslava, C. (2005)

Se parte de un enfoque humanista que concibe al niño como una persona con dinámicas motrices, afectivas, cognitivas, relacionales propias y necesidades específicas que deberían fortalecerse y atenderse en un contexto incluyente, diverso, democrático, participativo, estético.

Los ambientes de aprendizaje son espacios diseñados con materiales convencionales y no convencionales pertinentes al medio natural y cultural de los Centros de Educación Inicial. Estos se organizan –creativa y estéticamente– de tal forma que, inviten al niño a jugar y promuevan la creatividad, la interacción, la libertad, la autonomía, desde el acompañamiento no directivo, respetuoso del adulto que facilita el desarrollo de las capacidades individuales y colectivas.

El eje central de los ambientes de aprendizaje y las experiencias que surge es el juego que se diversifica en medio de la experimentación y el descubrimiento de espacios, objetos y relaciones, generando un aprendizaje compartido ilimitado.

1.4 Metodología

Interactiva y expositiva: realización de algunos ejercicios y actividades prácticas de creación de ambientes con distintos materiales por parte de los docentes, y exposición de fundamentos y elementos teóricos por parte de la tallerista, respectivamente.

2. Desarrollo (Acción-Reflexión)

2.1 Intercambio y reconstrucción de las experiencias y/o actividades prácticas de los participantes

Se realiza las siguientes actividades:

- Ejercicio de atención.
- Ronda de presentación de participantes.
- Exposición teórica.
- Recomendación de bibliografía.
- Reflexión colectiva.
- Proyección de imágenes.
- Trabajo en grupos: creación de una obra de arte dentro de un ambiente de aprendizaje.
- Ronda de palabras sobre qué se llevan las docentes del taller.

2.2 Exposición y reflexión sobre las experiencias y/o actividades de los participantes

Se parte constatando que los docentes participantes vienen de una experiencia



de trabajar con “rincones” en Educación Inicial y que lo que se va a procurar en este taller es ofrecer una nueva concepción al respecto. Es necesario e importante cumplir los lineamientos que da el Ministerio de Educación, pero éstos no son, ni tienen que ser esquemas drásticos o camisas de fuerza.

Se inicia con un ejercicio de atención que consiste en imitar a la tallerista, la cual pone una melodía de fondo (Pizzicato de Leo Delibes) y realiza algunos movimientos. Luego lo realizan dos docentes de manera individual, como ejemplo.

Se pide a las y los docentes que se presenten brevemente diciendo su nombre y del lugar del país del que vienen, porque es importante conocer el nombre y el contexto de con quiénes se trabaja.

A continuación viene la parte teórica del taller, en la cual se empieza afirmando que en Educación Inicial se debe combinar y equilibrar teoría y práctica, porque –lamentablemente– se cree que las educadoras iniciales son una especie de “animadoras de fiestas infantiles en el aula”, y esta concepción errónea sólo puede cambiarse y ser superada con una sólida formación teórica y su respectiva aplicación práctica, por parte de las mismas educadoras iniciales. Dicho esto, se procede a dar algunos fundamentos y elementos teóricos de los ambientes de aprendizaje.

Los ambientes de aprendizaje son –esencialmente– espacios de juego diseñados de manera creativa y estética para provocar, desarrollar y potenciar la capacidad creativa, crítica y relacional de los niños, es decir, con una funcionalidad pedagógica.

Si bien es importante la interiorización de normas y hábitos, lo principal de los ambientes de aprendizaje o rincones es el desarrollo de la capacidad creativa, crítica y relacional de los niños. Por ejemplo, en el rincón de lectura se lee, cuenta y crea cuentos, por lo tanto, no se puede gritar. En el rincón de construcción, se construye y así sucesivamente.

Los objetos o materiales convencionales y no convencionales son muy importantes en los ambientes de aprendizaje porque son mediadores de la enseñanza-aprendizaje. Pero, a diferencia de lo que se cree tradicionalmente, el material no es para construir objetos, sino un pretexto para que el niño mismo transforme ese objeto y construya su propio juego y aprendizaje, porque la clave está en manejar una visión no directiva del juego, en particular, y de la educación, en general.

No es posible educar en ausencia de la conexión con el ser profundo de cada





niño y eso se logra a través del encuentro con el otro, de la interacción, del juego, del lenguaje verbal y no verbal. El docente, entonces, sólo genera las condiciones y acompaña este proceso o, como dice Abad (2011), el profesor es un como un escenógrafo de ambientes de aprendizaje, y el niño un artista dentro de los mismos.

El eje principal de los ambientes de aprendizaje es el juego, en especial el juego simbólico, específicamente desde los dos a los siete años, porque permite procesos de abstracción o creación de imágenes mentales que, a su vez, permiten crear conceptos y relaciones de conceptos que, a su vez, permiten interpretar el mundo de manera correcta: causa-efecto, análisis y síntesis, pensamiento creativo, entre otros.

Una docente interrumpe para manifestar un “conflicto cognitivo” –en términos de Vygotsky– creado por la teoría expuesta hasta el momento por la tallerista: las docentes de Educación Inicial se enfocan más en cumplir los lineamientos y normas del Ministerio de Educación, en este caso que los niños roten “los seis rincones” o ambientes de aprendizaje, porque el Ministerio dice; pero, no se sabe a ciencia cierta por qué y se lo hace de manera directiva. Las otras docentes coinciden en lo expuesto. La tallerista responde que ese lineamiento es correcto porque cada ambiente desarrolla destrezas diferentes y porque el movimiento en sí también lo hace; pero, fundamentalmente, que se debe hacerlo desde una visión no directiva, entendiendo que la lógica y el tiempo del adulto son diferentes a la lógica y el tiempo del niño, y que hay que respetar esta lógica y este tiempo.

Este diálogo evidencia que lo principal en el tema de los ambientes de aprendizajes no son los rincones ni los materiales, sino cambiar el paradigma en las mentes y las prácticas de las y los docentes: pasar de un enfoque directivo o tradicional a un enfoque de acompañamiento no directivo y respetuoso de la autonomía de los niños. También se dice que es necesario e importante respetar los parámetros dados por el Ministerio de Educación, pero lo principal es el criterio con que se los aplica.

Con respecto a la importancia del enfoque humanista y no directivo así como de respetar el ritmo del niño, de trabajar “lento” en un mundo actualmente tan acelerado, la tallerista recomienda leer dos libros: Elogio a la educación lenta de Joan Domenech (2009), y Mi escuela sabe a naranja. Ser y estar en la escuela infantil de María del Carmen Diez Navarro (2007).

Es necesario e importante también cambiar el paradigma de que los docentes “enseñan” a uno de “aprendizaje compartido con los niños”.

Con respecto a la rotación de los rincones, entre las docentes y las talleristas se reflexiona y se afirma que este cambio de mentalidad también se aplica en pensar en el bien común: romper con el egoísmo y la competencia tanto entre docentes como entre niños, para así compartir y respetar los espacios y los materiales de aprendizaje. Tener ética colectiva y aplicar el concepto de comunidad de aprendizaje en la práctica.

Todo este cambio de mentalidad y actitud también es necesario que tenga lugar en las autoridades y en los padres de familia. Por ejemplo, para que no vean con malos ojos que los niños estén “tanto tiempo” en el patio. Frente a lo cual, el argumento que la docente debe dar es que los niños están desarrollando su educación neuronal y para esto se necesita que tengan movimiento corporal para aprender de su ambiente, así como también que tengan contacto con diversos espacios, temperaturas, objetos, etc. Es decir, un cambio de mentalidad y de actitud sustentado en formación, solidez y seguridad teórico-práctica. Para lo cual, es necesario capacitación teórico-práctica no sólo de los docentes, sino también de las autoridades y los padres de familia.

Una vez realizada esta reflexión colectiva, se retoma la exposición teórica. Los aspectos del enfoque humanista no directivo para los ambientes de aprendizaje son:

1. Integralidad: todo está integrado con todo. El ser humano, y por lo tanto, su educación, son de carácter bio-psico-social.
2. Creatividad: capacidad de crear cosas nuevas o de transformar las ya existentes, tanto por parte de los niños como de los docentes.
3. Estética: organización que crea armonía. Ambientes diseñados estéticamente. "SOS": Sentido común, Observación y Sensibilidad.
4. Inclusión-Relacional: manejar actitudes y conductas inclusivas en las relaciones con los niños.
5. Desarrollo de capacidades: motrices, cognitivas, emocionales, artísticas, etc. No centrarse en las limitaciones sino las capacidades y potencialidades.
6. Lúdica: el juego como eje y estrategia central de los ambientes de aprendizaje. Punto.
7. No directividad: no dirigir sino mediar o facilitar que sean los propios niños los protagonistas de su aprendizaje. Los docentes sólo crean ambientes, juegos, oportunidades, juegos, actividades, materiales, etc. para los niños con ese fin. Es importante que todas las planificaciones, temas y actividades que se desarrollen con los niños, no se enfoquen – principalmente– en cumplir con el currículo, sino en el desarrollo autónomo de las capacidades o destrezas de los niños. Y en las destrezas no sólo cognitivas, sino también emocionales y relacionales.
8. Pertinencia cultural: todo lo anterior adecuado al contexto geográfico y cultural específico de los niños y los docentes.

Este enfoque se sustenta en la investigación y la práctica de los siguientes autores:

1. Loris Malaguzzi (2001), gestor de las escuelas Reggio Emilia, cuya propuesta pedagógica tiene un fuerte componente ético y estético, y el arte como su eje fundamental. Se centra en el niño poseedor de múltiples capacidades que se desarrollan con el apoyo de educadores comprometidos con la misión de crear, escuchar, observar y documentar la vida de la escuela.
2. Bernard Aucouturier y André Lapierre (1985), desde la escuela francesa de psicomotricidad relacional, sugiere elementos metodológicos para el trabajo del movimiento corporal como expresión de la psiquis infantil y relación con los demás.
3. Vygotsky (1995), con la importancia del contexto sociocultural, la interacción social, el lenguaje y los símbolos en el aprendizaje y desarrollo de la persona.
4. Abad (2011), con la propuesta de juego simbólico, de crear escenografías y llevar el arte a las aulas creando narrativas lúdicas, personales y colectivas. El profesor es un como un escenógrafo de ambientes de aprendizaje, y el niño es un artista.
5. Domenech (2009) y su reflexión profunda sobre la educación lenta en un mundo acelerado donde lo superficial reemplaza a lo trascendente, ayuda a replantearse las políticas y organización educativa considerando el factor tiempo.

Por otra parte, están los materiales considerados como objetos mediadores del proceso de aprendizaje, desde un punto de vista psicológico-educativo. Por ejemplo, la tela y la caja de cartón simbolizan el proceso de gestación y la necesidad de seguridad; el lego, la capacidad humana de construir y destruir. En este momento, se proyecta imágenes de "instalaciones lúdicas" en diferentes espacios y con diferentes materiales.





Para finalizar la parte teórica del taller, se expone los cinco momentos como directrices de trabajo específico y en los cuales se desarrollan las experiencias de aprendizaje, porque permite generar sostenimiento, seguridad y autorregulación de las vivencias infantiles en el tiempo y espacio determinados:

1. Actividades de acogimiento: consisten en formar un círculo, elemento simbólico de unión, encuentro y comunicación muy importante, en espacial en la cosmovisión andina cuyo enfoque ciclo permite a todos estar conectados vivencial y energéticamente.
Se invita a una aceptación recíproca donde cada uno contribuya desde su individualidad a crear significados en el transcurso del proceso. Aquí se observa el espacio y el material, luego se puede crear una rima para la iniciación.
2. Acuerdos de convivencia: en este momento se reflexiona sobre las formas positivas de interactuar en el juego y se crea acuerdos con los niños –no se impone reglas– que se llevarán a la práctica en todas las sesiones. Estas son:
 - Respetar el espacio de los demás.
 - Compartir el material.
 - Evitar conflictos con los compañeros.
 - Cuidar el material.
 - Colaborar con el orden al finalizar del juego.
3. Juego libre de interacción con los demás y el espacio: cada niño crea su propuesta de juego en función de interés, motivación y acercamiento con los demás compañeros. Aquí se respeta las acciones libres individuales y grupales que se desarrollan, mientras la docente se encuentra –permanentemente– observando y dispuesta a apoyar, asombrarse de los descubrimientos desde una escucha y observación atenta, abierta que posibilita encontrarse con el Ser de cada niño.

Además, la docente registra fotográficamente la experiencia lúdica expresada en aquellos gestos de invención, de duda, de alegría, de indiferencia, de enojo como parte de la construcción de sentidos individuales y colectivos.

4. Momento de relajación: una vez terminado el juego los niños y niñas buscan un espacio para permanecer sentados en silencio y realizan respiraciones profundas, intentando relajar su cuerpo. Con este momento se espera encontrarse con uno mismo, con sus sensaciones para lograr mayor comprensión y conciencia de la actividad realizada. Esta actividad fue planteada porque los niños permanecen en niveles de ruido excesivo y constante movimiento que les tensiona e impide relajarse.
5. Actividades de cierre: se colocan los niños nuevamente en círculo, ahora para expresar su criterio ya sea a través de la palabra, de dibujos o de gestos sobre la experiencia del juego. Se emite opiniones en un proceso de evaluación y retroalimentación tanto para los niños como para la docente. Antes de finalizar se agradece con un palabra o gesto.

Ahora, viene la parte práctica o vivencial del taller. Previamente, se ha preparado un ambiente de aprendizaje dentro del local donde se está realizando el taller. Entonces, se realizan las siguientes actividades específicas:

1. Se pide a las docentes que caminen alrededor del ambiente o espacio de aprendizaje preparado.
2. Se pide a las docentes que caminen dentro del mismo.
3. Se establece algunos acuerdos de convivencia, principalmente respeto del espacio, de las compañeras y de los materiales.

4. Se forman cuatro grupos.
5. Se les indica que creen una obra de arte. (Nota: Esto no se hace con los niños, sino sólo con los adultos y para fines didácticos)
6. Los grupos crean sus obras de arte.
7. Se aprecia la diferencia y la estética de cada obra de arte creada por cada grupo.

El taller se cierra con una ronda de palabras de qué se llevan las docentes de este taller. Las respuestas son las siguientes:

1. Indagación
2. Experiencia
3. Conocimiento
4. Provocación
5. Transformación
6. Felicidad
7. Compartir
8. Innovador
9. Motivación
10. Participación
11. Estimulación
12. Creatividad
13. Plasmar
14. Alegría
15. Amistad
16. Autonomía
17. Innovación
18. Entusiasmo
19. Ambiente emotivo
20. Indagación
21. Sensibilidad
22. Ansiedad
23. Innovación
24. Conocimiento
25. Investigación
26. Relajación
27. Cambio
28. Construcción

3. Conclusiones y aportes (Reflexión-Acción)

3.1 Nuevos aprendizajes significativos de los participantes –construidos durante el taller– con la ayuda de algunas herramientas teóricas y metodológicas por parte de los expertos nacionales e internacionales, y su posible aplicación

1. Lo principal en el tema de los ambientes de aprendizaje no son “los seis rincones” ni los materiales *per se*, sino cambiar, transformar o innovar el paradigma educativo en las mentes y las prácticas de las y los docentes: pasar de un enfoque directivo o tradicional a un enfoque de acompañamiento no directivo y respetuoso de la autonomía y desarrollo integral de los niños.
2. Es necesario e importante también cambiar el paradigma de que los docentes “enseñan” por un paradigma de aprendizaje compartido con los niños.





3. Se debe respetar a los niños y niñas como seres humanos con necesidades, personalidades y capacidades propias y específicas. Respetar su libertad, su creatividad y contribuir a desarrollarlas.
4. No es posible educar en ausencia de la conexión con el ser profundo de cada niño y eso se logra a través del encuentro con el otro, de la interacción, del juego, del lenguaje verbal y no verbal.
5. Es necesario e importante respetar los parámetros dados por el Ministerio de Educación, pero lo principal es el criterio con que se los aplica.
6. Es necesario romper con el egoísmo y la competencia tanto entre docentes como entre niños, para así poder compartir y respetar los espacios y los materiales de aprendizaje. Tener ética colectiva del bien común y aplicar el concepto de comunidad de aprendizaje en la práctica.
7. El cambio de mentalidad y actitud aplica también para toda la comunidad educativa y las autoridades educativas –siempre y cuando– se sustente en formación, solidez y seguridad teórico-práctica. Para lo cual es necesario capacitación no sólo de los docentes, sino también de las autoridades y los padres de familia.
8. La concepción errónea de que las educadoras iniciales son una especie de “animadoras de fiestas infantiles en el aula” sólo puede cambiarse y ser superada con una sólida formación teórica y su respectiva aplicación práctica.
9. Los ambientes de aprendizaje son –esencialmente– espacios de juego diseñados de manera creativa y estética para provocar, desarrollar y potenciar la capacidad creativa, crítica y relacional de los niños. El profesor es un como un escenógrafo de ambientes de aprendizaje, y el niño un artista dentro de los mismos.
- 10 El juego es el eje y la estrategia central de los ambientes de aprendizaje, puesto que desarrolla múltiples destrezas: físicas, mentales, emocionales, sociales y se diversifica en medio de la libertad, el goce y la creatividad.
- 11 Es particularmente importante el juego simbólico, que es adecuado de los dos a los siete años, porque permite procesos de abstracción o creación de imágenes mentales que, a su vez, permiten crear conceptos y relaciones de conceptos que, a su vez, permiten interpretar el mundo de manera correcta: causa-efecto, análisis y síntesis, pensamiento creativo, entre otras.
- 12 Los ambientes de aprendizaje y los juegos simbólicos son alternativas concretas y efectivas para superar los enfoques y prácticas tradicionales: directivas, irrespetuosas de las personalidades y los ritmos, uniformizantes, obsesionadas con los resultados.
- 13 Los ocho aspectos del enfoque humanista no directivo son: 1. Integralidad 2. Creatividad 3. Estética 4. Inclusión-relacional 5. desarrollo de capacidades 6. Lúdica 7. No directividad y 8. Pertinencia cultural.
- 14 Los cinco momentos de trabajo específico y generación de experiencias de aprendizaje son: 1. actividades de acogimiento 2. acuerdos de convivencia 3. juego libre de interacción con los demás y el espacio 4. momento de relajación y 5. actividades de cierre.
- 15 Los materiales son objetos mediadores del proceso de aprendizaje del niño. Lo principal es que no sirven para construir otros objetos, sino que son un pretexto

para que el niño mismo transforme ese objeto y construya su propio juego y aprendizaje.

4. Bibliografía

Abad, J. y Ruiz de Velasco, A. (2011). El Juego Simbólico. Barcelona: Graó.

Cabanellas, I. y Eslava, C. (2005). Territorios de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía. Barcelona: Graó.

Diez Navarro, María del Carmen (2007). Mi escuela sabe a naranja. Ser y estar en la escuela infantil. Barcelona: Graó.

Domenech, Joan (2009). Elogio a la Educación Lenta. Barcelona: Graó

Malaguzzi, Loris (2001). La educación infantil en Reggio Emilia. Madrid: Octaedro

Lapierre, A., y Aucouturier, B. (1985). Simbología del movimiento. Barcelona: Científico-médica.

Vygotsky, León (1995). Pensamiento y Lenguaje. Lima: Fausto.

TALLER 4 ROL DEL DOCENTE. COMPETENCIAS EMOCIONALES

Tallerista

José Andrés Cortés Valiente, España

PhD. Universidad Jaume, España. Máster en Psicología Positiva Aplicada, Universidad de Jaume. Máster en Dirección y Gestión de Recursos Humanos, Universidad Miguel Hernández, España. Licenciado en Psicología, Universidad de Valencia, España. Director de Acreditación de la Universidad del Pacífico y Director de Acreditación y Calidad Académica del Instituto Tecnológico Superior Cordillera.

Participantes: 30 docentes

Duración: tres horas

1. Introducción

1.2 Objetivos

1. Incrementar el rol del docente como educador emocional en la Primera Infancia potenciando sus habilidades emocionales.
2. Aplicar técnicas en el aula para fortalecer la educación emocional.
3. Ser agradecidos con lo que hacemos y con quién lo hacemos.





10.

3 Enfoque general

11. “Educar la mente sin educar el corazón, no es educar en absoluto.”
Aristóteles

12. Los objetivos de este taller se traducen en que los docentes no sólo deben educar a los estudiantes sino hacer de ellos mejores seres humanos, por ello, el docente –mero– debe tener vocación y amar su trabajo. Evitando el síndrome de “Burnout” “Síndrome del quemado” o de agotamiento físico y emocional, traducido en esa falta de interés, motivación y empeño por su trabajo y sus estudiantes.

13. El funcionamiento de las instituciones educativas es de vital importancia que se tome en cuenta el estado de las emociones, porque cada cosa que se ve y que se hace describe las emociones: vestimenta, música, alimentación, forma de mirar y de caminar, forma de reaccionar y de tratar a los demás –entre otras– describe la psicología del ser humano.

14.

Los docentes deben estar preparados para reconocer las señales no verbales y, en general, rescatar y trabajar los aspectos emocionales y no sólo los aspectos cognitivos, porque están trabajando con seres humanos. ¡No existe aprendizaje si no hay atención, memoria y emoción!

La formación integral consiste en: pedagogía del amor, valores y resultados del aprendizaje de las dos anteriores, desde la Primera Infancia o Educación Inicial hasta la educación superior. Trabajar el aspecto emocional con los niños es algo ya conocido, aunque no total ni adecuadamente trabajado. Pero con los adultos es un tema descuidado u obviado, pero es fundamental porque, por ejemplo, la única solución para la corrupción y la violencia es la educación integral. Esto es así porque:

1. Las emociones son fundamentales para la toma de decisiones.
2. Las emociones son claves para atender las demandas sociales.
3. En el cerebro interactúan varias estructuras mentales por donde se desarrolla la gestión emocional, incluyendo zonas de la corteza cerebral que es la zona del cerebro más evolucionada.
4. Los circuitos cerebrales que se ocupan conjuntamente de las emociones y de la toma de decisiones suelen participar en la gestión cognitiva y el comportamiento social.

Por todo ello, es necesario conocer qué significa la emoción. Después de preguntar a los participantes y recibir varias respuestas, se explica que la emoción es la respuesta neurofisiológica a un estímulo interno o externo que predispone a la acción. Por ejemplo, si aparece una serpiente en medio de una reunión, la primera reacción que se tiene ante ese evento es la emoción: sorpresa, miedo y luego la acción: salir corriendo.

Otro ejemplo que pone el experto es hacer cerrar los ojos a los participantes, pensar en el ser más querido, abrir los ojos y preguntar qué emoción sintieron: amor, felicidad y qué reacción tuvieron: sonrisa, ganas de abrazar, entre otras.

Por su parte, la inteligencia emocional es la capacidad de percibir las emociones, de acceder y generar emociones de forma que ayuden al pensamiento, de comprender y regular las emociones, promoviendo así el equilibrio y el crecimiento emocional e intelectual.



La inteligencia emocional implica las siguientes habilidades o competencias emocionales:

1. Percepción emocional: capacidad para percibir cómo se siente uno mismo y los demás.
2. Comprensión emocional: capacidad para comprender y etiquetar las emociones, conociendo sus causas y sus combinaciones.
3. Facilitación emocional: capacidad para mediar y ayudar el desarrollo del pensamiento mediante el conocimiento y el uso de las emociones.
4. Manejo emocional: capacidad para manejar reflexiva, adecuada y favorablemente las reacciones a las emociones, resolver problemas y tomar decisiones.

La educación emocional consiste en desarrollar todas estas habilidades consideradas como competencias básicas para la vida, a fin de obtener un desarrollo humano integral: físico, intelectual, emocional, moral y social y aumentar el bienestar de las personas.

Hay que aprender a trabajar con los estudiantes en sus emociones y valores desde que son niños hasta la educación superior, esa es la clave para un buen dominio de la razón y del comportamiento.

En ese sentido, las emociones son –fundamentales– para la toma de decisiones y, como bien decía Aristóteles, “educar la mente sin educar el corazón, no es educar”. Precisamente esa es la labor del docente: educar mentes sin dejar de preocuparse por las emociones y los sentimientos de sus estudiantes. La educación no sólo es seguir un currículum y un cronograma establecidos, porque si el corazón de los estudiantes no está bien tampoco lo estará su cerebro.

La meditación, el juego, la música, las dinámicas grupales son elementos fundamentales para la educación emocional, tanto de los docentes como de los estudiantes. Por consiguiente, ambas partes deben estar en armonía para tener una buena retroalimentación y buenos resultados del aprendizaje.

1.4 Metodología

Este taller se divide en dos momentos:

1. Introducción teórico-conceptual por parte del experto: ver Enfoque general.
2. Realización de dos ejercicios de identificación y manejo de las emociones por parte de los docentes: ver Desarrollo.





2. Desarrollo (Acción-Reflexión)

2.1 Intercambio y reconstrucción de las experiencias y/o actividades prácticas de los participantes

Ejercicio 1: escribir en un minuto todas las emociones que se puedan. En promedio, cada docente escribe de dos a trece emociones.

Ejercicio 2: identificar una emoción sentida en los últimos tres días y cuál fue la reacción frente a la misma.

2.2 Exposición y reflexión sobre las experiencias y/o actividades de los participantes

Ejercicio 1: La reflexión y la conclusión a la que se llega con este ejercicio es que, a pesar de que existe alrededor de 310 palabras para describir emociones – incluso existe una “tabla periódica de las emociones”– el ser humano no es capaz de diferenciarlas, al contrario de los niños quienes sí expresan sus emociones sin represión alguna. Y en las unidades educativas se debe trabajar con la educación emocional, porque si no hay equilibrio entre razón y corazón, las personas no están bien.

Ejercicio 2: este ejercicio es importante para el reconocimiento interior y exterior del ser humano. Se reconocen varias emociones tanto positivas: alegría, optimismo; como negativas: desagrado, agotamiento, entre otras, sentidas por parte de los docentes durante los tres días del evento. En algunos casos, se las manejó bien y en otros, no. Con los nuevos elementos conceptuales ahora disponibles, se reflexiona por qué fue así y qué se puede mejorar al respecto de ahora en adelante, tanto en la vida personal como en el trabajo con los niños.

3. Conclusiones y aportes (Reflexión-Acción)

3.1 Nuevos aprendizajes significativos de los participantes –construidos durante el taller– con la ayuda de algunas herramientas teóricas y metodológicas por parte de los expertos nacionales e internacionales, y posible aplicación de los mismos

1. La vocación o el amor por la docencia es fundamental porque permite trabajar con los estudiantes desde la pedagogía del amor, la inteligencia emocional y los valores, para así obtener no sólo mejores resultados del aprendizaje, sino mejores seres humanos.
2. En las instituciones educativas, es necesario revalorizar el aspecto emocional y equilibrarlo con el aspecto intelectual o académico, porque está científicamente comprobado que las emociones son inseparables del proceso cognitivo, la resolución de problemas y la toma de decisiones.
3. La educación emocional es necesaria porque consiste en desarrollar las habilidades o competencias emocionales: percepción, comprensión, facilitación y manejo emocionales, consideradas como competencias básicas para la vida, a fin de obtener un desarrollo humano integral: físico, intelectual, emocional, moral y social y, aumentar el bienestar de las personas. Por ello, hay que implementarla desde la Educación Inicial hasta la educación superior, mediante la meditación, el

juego, la música, las dinámicas de grupo y otras técnicas.

4. Bibliografía

Almeida, Artie (2011). Parachutes and Ribbons and Scarves. Heritage Music Press, OH, USA.

Barcons, José (1992). Andante con alegría, Madrid, España, Publicaciones ICCE.

Birkenshaw, Lois (1994). Music for Usic for Fun, Music for Learning. Washington, USA, MMB Music, Inc.

Guilmartin, Levinowitz (2006) CMYC. Teaching Music Together. Princeton, NJ.

Gookkin, Doug (1988). Play, Sing, Dance. Schott Music Corporation, USA.

Guilmartin, Kenneth (2018). Guía para padres. Music Together, NJ.

Iturralde, Edna (2003). El misterio de las bolitas de colores. Editorial Norma S.A.

TALLER 5 EVALUAR PARA CONOCER; Y CONOCER PARA MEJORAR. UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO “EVALUACIÓN EDUCATIVA” EN EDUCACIÓN INICIAL: REFLEXIONES Y PROPUESTAS METODOLÓGICAS

Tallerista

José Luis del Río Fernández, España

PhD en Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, España. Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa para la Sociedad del Conocimiento y Licenciado en Pedagogía, Universidad de Málaga, España. Docente-investigador, Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador.

Participantes: 30 docentes

Duración: tres horas

1 Introducción

1.2 Objetivos





1. Procurar que este taller sea ameno, inteligible y útil.
2. Ayudar a la construcción de mejores profesionales y mejores personas.
3. Aproximar a los docentes al concepto de evaluación educativa o formativa, la cual está destinada a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la práctica.
4. Proponer elementos de reflexión y debate que permitirán a los presentes cuestionar el sentido y la finalidad última de la evaluación en Educación Inicial.

1.3 Enfoque general

“Lo peor es educar a través de métodos basados en el temor, la fuerza, la autoridad, porque se destruye la sinceridad y la confianza, y sólo se consigue una falsa obediencia.”
Albert Einstein

La evaluación es un fenómeno que condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, independientemente del nivel educativo en el que se está situado, pero es indudable que tiene una incidencia mucho mayor en Educación Inicial, ya que la manera de concebirla e implementarla puede tener unas consecuencias y una influencia decisiva en los aprendizajes que desarrollarán los niños y las niñas en etapas posteriores. Por eso resulta decisivo preguntarse por la naturaleza misma de la evaluación, por su finalidad y por las dimensiones éticas, sociales y políticas que la impregnan. No se trata de un fenómeno esencialmente técnico, sino ético.

Resulta indispensable preguntarse a quién beneficia cuando se hace y a quién perjudica, a qué valores sirve y qué valores destruye. Y es que la evaluación puede servir para muchas finalidades. Lo importante es utilizarla como fuente de aprendizaje, como un modo de comprender lo que se hace o se deja de hacer en el aula para mejorar las prácticas docentes y procurar que los niños y niñas aprendan más y mejor. Sólo así se puede hablar de una evaluación verdaderamente educativa.

1.4 Metodología

- Exposición dialogada del tallerista con la ayuda de diapositivas.
- Ejercicios de los participantes. Trabajo en grupos, individual y plenaria.

2. Desarrollo (Acción-Reflexión)

2.1 Intercambio y reconstrucción de las experiencias y/o actividades prácticas de los participantes

El primer objetivo propuesto para este taller se explica porque, manteniendo el rigor teórico, es necesario y recomendable hacer simple lo complicado, concreto lo abstracto, y divertido lo aburrido.

El segundo objetivo se explica porque en educación, la identidad profesional y la identidad personal están unidas: no se puede ser buen profesor si se es mala persona y viceversa; se enseña lo que se es, por lo tanto, no se puede enseñar lo que no se es.



Esto, a su vez, se explica por la teoría de las neuronas espejo: los niños y los seres humanos en general aprenden más por lo que los adultos y profesores hacen que por lo que dicen. Aprenden más de su comportamiento que de su conocimiento.

“El ruido de lo que hacemos impide que se oiga lo que decimos”. Por ejemplo, un profesor autoritario no puede enseñar democracia, sino que primero tiene que ser democrático él para luego poder enseñarlo. De allí que no sólo se trata de ayudar a ser mejores profesionales sino ser mejores personas.

El taller empieza con la pregunta “¿qué es una silla?”

Ejercicio 1: conceptualización colectiva de la palabra “silla”. Se indica a los docentes que han de responder a la pregunta ¿qué es una silla? indicando las características específicas de una silla (qué es lo que hace que una silla sea una silla), que trabajen en seis grupos, y que luego expongan sus respuestas en plenaria.

Ver la exposición y reflexión de esta actividad en el punto número 2.2.

Ejercicio 2: ordenar la tabla de las funciones de la evaluación según su importancia pedagógica:

Funciones	Orden importancia
1. Selección	
2. Comprobación	
3. Diálogo	
4. Diagnóstico	
5. Aprendizaje	
6. Reorientación	
7. Discriminación	
8. Jerarquización	
9. Mejora	
10. Clasificación	
11. Medición	
12. Comparación	





Funciones	Orden importancia
13. Control	

Se solicita a los docentes que, de las 13 funciones que contiene esta tabla, coloquen en orden las cuatro o cinco funciones que, según su criterio, consideren son las más importantes pedagógicamente. Este ejercicio es individual.

Ver la exposición y reflexión de esta actividad en el punto número 2.2.

Ejercicio 3: ordenar la tabla de las funciones de la evaluación según su frecuencia:

Funciones	Orden Frecuencia
1. Selección	
2. Comprobación	
3. Diálogo	
4. Diagnóstico	
5. Aprendizaje	
6. Reorientación	
7. Discriminación	
8. Jerarquización	
9. Mejora	
10. Clasificación	
11. Medición	
12. Comparación	
13. Control	

Se solicita a los docentes que, para realizar este ejercicio, recuerden cuando eran estudiantes y cómo se los evaluaba en ese entonces.

Ver la exposición y reflexión de esta actividad en el punto número 2.2.

2.3 Exposición y reflexión sobre las experiencias y/o actividades de los participantes

Ejercicio 1: conceptualización colectiva de la palabra "silla".

Plenaria

Grupo 1 Objeto de madera o plástico que sirve para descansar, sentarse o movilizarse. Debe tener apoyo, asiento y respaldar.
Grupo 2 Objeto inmobiliario hecho de distintos materiales que sirve para las posaderas y para estar cómodos. Debe tener soporte, cuatro patas, ser cómoda y suave.

Grupo 1 Objeto de madera o plástico que sirve para descansar, sentarse o movilizarse. Debe tener apoyo, asiento y respaldar.
Grupo 3 Mueble que sirve para sentarse. Debe tener cuatro patas, un asiento y un espaldar.
Grupo 4 Tipo de mobiliario de plástico, metal o madera que sirve para sentarse, descansar o apoyarse. Debe tener espaldar y soporte para sostenerse en el piso.
Grupo 5 Objeto elaborado de diversos materiales (plástico, madera o metal) y sirve para sentarse. Debe tener un espaldar y cuatro patas.
Grupo 6 Mueble con diversas características que sirve para varias utilidades y ocupa un lugar en el espacio. Debe estar hecho de diversos materiales, texturas, modelos, tamaños, colores, formas y utilidades.

A continuación, se analiza –críticamente– todas y cada una de las diferentes respuestas. Son seis definiciones diferentes para un solo objeto de uso cotidiano. Se presenta 10 imágenes de sillas de diferentes tipos, materiales y formas (pupitre, silla de montar caballo, silla de ruedas, silla de carro para bebés, entre otras) y se compara con la definición de cada grupo. Las diferencias entre lo uno y lo otro son evidentes. Además, ninguna definición dada se adecua al 100 % con las imágenes presentadas.

Entonces, se expone que –contrariamente– a lo que se suele pensar y decir “una imagen vale más que mil palabras”, que una palabra puede evocar mil imágenes distintas; que las palabras son las herramientas para adecuarse a las imágenes sobre la realidad y para intentar definir los conceptos; que los conceptos son las representaciones simbólicas de la realidad; y que, en Ciencias Sociales, se suele usar conceptos ambiguos, polisémicos, cambiantes e incluso grandilocuentes, por lo cual, es necesario llegar a acuerdos sobre los mismos, constantemente.

La conclusión de esta actividad es que, al igual que “silla”, “evaluación” es uno de los conceptos más polisémicos, ambiguos y variantes del campo de las Ciencias de la Educación. De hecho, todos los profesores/as –independientemente del nivel, desde Inicial hasta Superior– hablan de evaluación, pero es indudable que cada cual conceptualiza e interpreta este término con significados distintos.

Los representantes del Ministerio de Educación tienen otro concepto de evaluación; los padres de familia, otro y, los estudiantes, otro. Igualmente, cada cual, con la mejor de las intenciones, actuará en nombre de una evaluación de calidad y defenderá que la suya es una buena evaluación ¡y probablemente, así sea! Por todo ello, es necesario ponerse de acuerdo en un concepto o definición unánime de evaluación.

Sin embargo, se ve necesario hacer una delimitación conceptual del término, usando elementos clave desarrollados por el Dr. Miguel Ángel Santos Guerra, en su libro *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Para empezar, evaluación no es una palabra de origen castellano sino que proviene del idioma inglés y remite a tres significados: “accountability”, “assesment” y “evaluation”.

- Accountability: evaluación destinada a la rendición de cuentas en un sistema democrático. Está asentada en criterios de eficacia social, ya que se utilizan en educación fondos públicos y es preciso saber si se están malgastando o





dedicando a finalidades poco satisfactorias, porque no es aceptable admitir que en educación todo es lo mismo o todo da igual.

La responsabilidad política, social y técnica exige garantías y comprobaciones de que se está trabajando con seriedad y eficacia. Para ello, no basta la autoevaluación institucional. Es preciso introducir un elemento heteroevaluador y, además, es necesario que se realice la revisión ante las instancias sociales. De ahí que el currículum tenga un control técnico/social que dificulte la irresponsabilidad, la ineficacia y el capricho.

- **Assesment:** evaluación comparativa entre diversas instituciones a través de criterios homologados. Ejemplo: pruebas PISA (por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment-Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes).
- **Evaluation (Evaluación):** reflexión crítica, sistemática y rigurosa de los procesos educativos que se desarrollan en un aula, a fin de mejorarlos.

De las tres anteriores, lógicamente, interesa centrarse y usar la tercera definición.

Para ampliar y profundizar este concepto, se procede a realizar un segundo ejercicio por parte de los docentes:

Ejercicio 2: ordenar las funciones de la evaluación según su importancia pedagógica:

Se recibe y analiza las respuestas de manera individual y al azar:

Docente 1 1. Diálogo 2. Mejora 3. Diagnóstico 4. Aprendizaje
Docente 2 3. Mejora 4. Aprendizaje 5. Medición 6. Control
Docente 3 1. Diagnóstico 2. Reorientación 3. Comparación 4. Medición 5. Mejora
Docente 4 1. Mejora 2. Diagnóstico 3. Reorientación 4. Aprendizaje

Luego se plantea un tercer ejercicio con esta misma tabla:

Ejercicio 3: ordenar las funciones de la evaluación según su frecuencia.

Asimismo se recibe y analiza las respuestas de manera individual y al azar:

Docente 1 1. Discriminación 2. Jerarquización 3. Clasificación 4. Control 5. Comparación
Docente 2 1. Medición 2. Comprobación 3. Control 4. Jerarquización 5. Selección

La mayoría de participantes de este taller coinciden con este orden por frecuencia. También coincide en que, en sus tiempos, la evaluación sólo era cuantitativa y se realizaba para medir, jerarquizar, comparar, seleccionar, discriminar, controlar y hasta castigar. Se recuerda aquella frase y práctica de “la letra con sangre entra”, sobre todo en la educación fiscal. Se trata, pues, de experiencias negativas y hasta traumática.

La reflexión de este ejercicio es que las funciones pedagógicamente más pobres de la evaluación por orden de frecuencia predominan sobre las funciones pedagógicamente más ricas por orden de importancia. Y este es un problema que existe o, mejor dicho, se padece hasta la actualidad. Hasta hoy día, tanto los docentes como los estudiantes escuchan la palabra “evaluación” y se ponen a temblar.

Esto pasa porque muchos de los conceptos y prácticas que se siguen usando en la evaluación de las instituciones educativas surgieron en los años sesenta y setenta en contextos políticos e ideológicos muy conservadores, si no reaccionarios (por ejemplo, dictaduras), en los que primaba la preocupación por encontrar soluciones técnicas que garantizaran respuestas eficaces para la selección ante el aumento de la escolarización.

Como producto de esta corriente de pensamiento, comenzaron a surgir “artefactos” expresados en los exámenes, pruebas de nivel, tests, escalas de puntuación, ponderaciones, entre otros que sirvieran para justificar técnicamente la exclusión.

De allí que se debe considerar que las evaluaciones –de instituciones a docentes y de docentes a estudiantes– que se cierran sobre sí mismas, que no tienen más finalidad que decir que se han hecho “hacer por hacer o cumplir por cumplir”, no tienen ninguna razón de ser. Aquellas que tienen fines pedagógicamente pobres, por ejemplo: memorización y repetición de información o lo que Paulo Freire denominaba “aprendizaje bulímico”, tienen poco significado para aprender y mejorar. Y, directamente, son reprobables aquellas evaluaciones de las que se derivan comparaciones injustas, clasificaciones insensatas, descalificaciones agraviantes o exclusiones perversas, por ejemplo: selección y enaltecimiento de los “mejores estudiantes” y discriminación de los estudiantes reprobados.

Por esta razón, es imprescindible “desaprender” el concepto de evaluación que se viene arrastrando desde el paso de los docentes por el sistema educativo, para empezar a construir el concepto desde otro paradigma, desde otra visión, desde otro enfoque. Una evaluación que –verdaderamente– esté al servicio de la educación:





una evaluación que pueda definirse como “educativa”.

Se debe entender que evaluar con intención formativa o educativa, no es igual a medir ni a calificar, ni a comparar, ni tan siquiera a corregir. Ese debe ser el punto de partida indefectible. Y aunque, paradójicamente, la evaluación tenga que ver con actividades relacionadas con la calificación, la medición, la corrección, la clasificación, la certificación, entre otras, nunca ha de confundirse con ellas.

En otras palabras, aunque compartan un campo semántico, las acciones se diferencian por los recursos que utilizan y por los fines a los que sirven. Y éstas últimas, son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental. ¡Pero de ellas no se aprende!

En el ámbito educativo, se debe entender la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella se adquiere conocimiento para entender la filosofía implícita que subyace en la tarea docente, y también ofrece información sobre cómo se puede colaborar en el aprendizaje del alumnado, conociendo las dificultades que encuentran, el modo de resolverlas y las estrategias que se ponen en funcionamiento. Porque, fundamentalmente en Educación Inicial, los niños y las niñas aprenden de y a partir de la propia evaluación, de la comprobación de sus propios resultados de aprendizaje y de la información contrastada que le ofrece el profesor/a que –en ningún caso– deberá ser descalificadora ni penalizadora.

Desde esta perspectiva, la evaluación actúa entonces al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir. En otras palabras, se aprende de la evaluación cuando se la convierte en actividad de conocimiento. Sólo entonces se puede hablar con propiedad de “evaluación educativa”.

Ahora bien, el conocimiento escolar tiene dos tipos de valor. Uno es el “valor de uso”, relacionado con el interés, la utilidad, la relevancia, el significado, la importancia de ese conocimiento para la vida. Otro es el “valor de cambio”, que hace referencia al canje que se hace de la demostración de que se ha adquirido el conocimiento – tenga o no valor de uso– por una calificación y, posteriormente, por un certificado o título, y éste a su vez por un puesto de trabajo, remuneración, adquisición de cosas, estatus económico y social, entre otros. ¿Qué es lo que de verdad importa?

El primero supone una interiorización de saberes que serán útiles a cada individuo tanto para su desarrollo personal como para su vida en sociedad, mientras que el segundo es un facilitador de la entrada en el juego de la oferta y la demanda del sistema económico y social en que se (sobre)vive. Queda en manos de los responsables de la educación el conceder mayor importancia a uno u otro, siendo la evaluación un punto clave para la materialización práctica de esta elección, puesto que suele condicionar todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes en los centros educativos.

La evaluación determina no sólo qué se aprende sino cómo se aprende y para qué se aprende. Por lo tanto, la pregunta “¿para qué evaluar?” es fundamental a la hora de enjuiciar y de realizar evaluaciones. ¿Cuál es su finalidad?, ¿qué pretende?,

¿qué consigue? Responder a estas cuestiones resulta más importante que poner en marcha evaluaciones que pueden resultar no sólo estériles, sino totalmente contraproducentes. Y es que no tiene mucho sentido evaluar por evaluar. Y mucha menos lógica (y ninguna ética) evaluar para jerarquizar, atemorizar, perseguir y castigar.

En otras palabras, más importante que hacer evaluación, e incluso que hacerla bien, es saber al servicio de qué personas y de qué valores se pone. Y la finalidad de la educación, en general, y de la evaluación, en particular, es o debe ser despertar el deseo de saber.

Reflexión final: "Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesor y de persona eres." Porque la evaluación no es sólo una parte de la labor docente, sino que encierra todo un modo de ver, de pensar y de vivir la educación y la vida.

3. Conclusiones y aportes (Reflexión-Acción)

3.1 Nuevos aprendizajes significativos de los participantes – construidos durante el taller– con la ayuda de algunas herramientas teóricas y metodológicas por parte de los expertos nacionales e internacionales, y posible aplicación de los mismos

1. Se parte de la importancia de formar y de ser no sólo mejores profesionales sino mejores personas, porque se enseña lo que se es y porque la evaluación no es sólo una parte de la labor docente, sino que encierra todo un modo de ver, de pensar y de vivir la educación y la vida. "Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesor y de persona eres."
2. Se destaca en este taller el proceso de razonamiento y construcción colectiva del conocimiento, en este caso del concepto, el sentido y la finalidad de la evaluación educativa o formativa. Se puede constatar la aplicación de la metodología ERCA: Experiencia-Reflexión-Conceptualización-Aplicación.
3. La mayoría de las experiencias de los docentes sobre cómo fueron evaluados mientras fueron estudiantes son negativas y hasta traumáticas: calificaciones, mediciones, jerarquizaciones, comparaciones, selecciones, discriminaciones e incluso maltratos o castigos... "la letra con sangre entra". Lamentablemente, hasta hoy día, muchos de estos conceptos y prácticas perviven, se padecen, puesto que tanto docentes como estudiantes cuando escuchan la palabra "evaluación" se ponen a temblar.
4. Debido a lo anterior, se debe considerar que las evaluaciones –de instituciones a docentes y de docentes a estudiantes– que se cierran sobre sí mismas, que no tienen más finalidad que decir que se han hecho "hacer por hacer o cumplir por cumplir", no tienen ninguna razón de ser.

Aquellas que tienen fines –pedagógicamente– pobres, por ejemplo: memorización y repetición de información o lo que Paulo Freire denominaba "aprendizaje bulímico", tienen poco significado para aprender y mejorar. Y, directamente, son reprobables aquellas evaluaciones de las que se derivan comparaciones injustas, clasificaciones insensatas, descalificaciones agraviantes o exclusiones perversas. Por ejemplo, selección y enaltecimiento de los "mejores estudiantes" y discriminación de los estudiantes reprobados.





5. Es recomendable desaprender el concepto tradicional de evaluación que se tiene arraigado y se arrastra desde el paso de los propios docentes y padres de familia por el sistema educativo hasta la actualidad. Evaluar no es calificar, medir, jerarquizar, comparar, seleccionar, discriminar, controlar.
6. Por evaluación hay que entender la reflexión crítica, sistemática y rigurosa de los procesos educativos que se desarrollan en un aula, a fin de mejorarlos. Se debe entender la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella se adquiere conocimiento para entender la filosofía implícita que subyace en la tarea docente, y también ofrece información sobre cómo se puede colaborar en el aprendizaje del alumnado, conociendo las dificultades que encuentran, el modo de resolverlas y las estrategias que se ponen en funcionamiento. Desde esta perspectiva, la evaluación actúa entonces al servicio de los intereses formativos a los que – esencialmente– debe servir. En otras palabras, se aprende de la evaluación cuando se la convierte en actividad de conocimiento. Sólo entonces se puede hablar con propiedad de “evaluación educativa”.
7. El conocimiento escolar tiene dos tipos de valor: un valor de uso, conocimiento útil para la vida o aprendizaje significativo para ser y hacer; y un valor de cambio o canje por una nota, un título, un puesto de trabajo, una remuneración y un estatus. Depende de la educación priorizar uno u otro valor. Considerando que ambos valores no son contradictorios ni excluyentes. En todo caso, se recomienda priorizar el valor de uso sobre el valor de cambio y, en consecuencia, la evaluación cualitativa sobre la evaluación cuantitativa.
8. La evaluación determina no sólo qué se aprende sino cómo se aprende y para qué se aprende. Por lo tanto, la pregunta “¿para qué evaluar?” (la finalidad o el sentido mismo de la evaluación) es fundamental a la hora de enjuiciar y de realizar evaluaciones. No tiene mucho sentido evaluar por evaluar. Y mucha menos lógica –y ninguna ética– evaluar para jerarquizar, atemorizar, perseguir y castigar.

En otras palabras, más importante que hacer evaluación, e incluso que hacerla bien, es saber al servicio de qué personas y de qué valores se pone. Y la finalidad de la educación, en general, y de la evaluación, en particular, es o debe ser despertar el deseo de saber.

4. Bibliografía

- Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ed. Morata. Madrid, España.
- Ministerio de Educación (2014). *Currículo de Educación Inicial*. Quito, Ecuador.
- Ministerio de Educación (2014). *Guía metodológica para la implementación del Currículo de Educación Inicial*. Quito, Ecuador.
- Rosenthal, R.; Jacobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del estudiante*. Ed. Narcea. Madrid, España.
- Santos Guerra, M.A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Ed. Narcea. Madrid, España.

TALLER 6

BIODANZA/LA INDAGACIÓN DEL MOVIMIENTO, EL IMPULSO A MOVERSE, FLUIR, SER MOVIDO

Tallerista
Claudia Cirera, Argentina

Psicóloga, Universidad Nacional de Córdoba. Especialista en Salud Mental Comunitaria, Ministerio de Salud de Río Negro. Ex docente de Psicología General y Evolutiva, Universidad Nacional de Comahue. Profesora didacta en Biodanza Sistema Rolando Toro. International Biocentric Foundation Biodanza-Arte y Resiliencia: herramientas para promover las salud en la comunicad educativa.

Participantes: 30 docentes

Duración: tres horas

1 Introducción

1.2 Objetivo





1. Tener una experiencia concreta y vivencial de la Biodanza: comprender sus conceptos e ideas principales pasándolos o viviéndolos en el propio cuerpo, induciendo vivencias a través de la música, el movimiento y la emoción, que permitan generar vínculos saludables con uno mismo, los otros y el ambiente, de manera que todo ello impacte positivamente no sólo en la labor cotidiana de los docentes sino en todos los ámbitos de la vida.

1.3 Enfoque general

“Biodanza es un sistema de integración afectiva, renovación orgánica y re-aprendizaje de las funciones originarias de vida, basada en vivencias inducidas por la danza, la música, el canto y situaciones de encuentro en grupo.”
Rolando Toro

“El arte es un lenguaje privilegiado para la expresión y movilización de deseos y emociones, y por tanto deviene en una poderosa herramienta promotora y reparadora de la salud, permitiendo a individuos y comunidades desarrollar resiliencia, es decir la capacidad de reelaborar situaciones críticas, dolorosas o problemáticas y promover mejores y más felices escenarios para sus vidas.”
Rolando Toro

Se trata de indagar y comprender el motor del movimiento, el impulso a moverse, fluir, ser movido, como bases de la Danza-Movimiento-Terapia. La educación biocéntrica –poner la vida en el centro de todas las actividades humanas–, la Biodanza y el aprendizaje cooperativo, son herramientas innovadoras que permiten a los docentes redescubrirse como seres humanos potenciadores de relaciones saludables.

Trabajar en el cuidado de la salud espiritual, mental y física de los docentes, es una tarea prioritaria, sublime y efectiva que alimenta y aumenta las experiencias positivas del entorno educativo, quienes generarán espacios más respetuosos e inclusivos, potenciando y enriqueciendo así la educación y la salud integral de los niños.

1.4 Metodología

Metodológicamente, se inducen vivencias –experiencias vividas con gran intensidad en el aquí y ahora– mediante una consigna, combinando música, movimiento y emoción. Se va activando el núcleo afectivo, promoviendo la integración del pensamiento con la acción, al individuo con la especie y con la naturaleza; y, asimismo, desarrollando una dinámica de compromiso con la vida.

La eficacia de un ejercicio de Biodanza radica en la profunda integración entre la música, el movimiento y la vivencia. Estos tres elementos constituyen una Gestalt, esto es un conjunto organizado en el que cada una de las partes es inseparable de la función de totalidad. La influencia recíproca se evidencia cuando se realiza el mismo ejercicio con diferentes tipos o géneros de música, el resultado son vivencias diferentes.

Concretamente, para este taller se plantea tres actividades:

Actividad 1. Ronda de presentación: se pide a los participantes que escriban, de manera individual, en una hoja de papel cómo se sienten aquí y ahora con una palabra, y luego que lo compartan con todo el grupo.



Actividad 2 (actividad principal o central). Secuencia de ejercicios de Biodanza: se realiza de manera grupal ejercicios de Biodanza al compás de diferentes canciones de diferentes géneros musicales y siguiendo algunas indicaciones específicas por parte de la tallerista.

Actividad 3. Conexión creativa: se pide a los participantes crear de manera individual un "camino recorrido" durante el taller con papelotes, marcadores, lápices de colores; y luego compartirlo con todo el grupo.

2. Desarrollo (Acción-Reflexión)

2.1 Intercambio y reconstrucción de las experiencias y/o actividades prácticas de los participantes

• Actividad 1. Ronda de presentación.

Las/los participantes –docentes de diferentes provincias y cantones del país– expresan sus sentimientos en el aquí y ahora con las siguientes palabras:

- Animada
- Agotada
- Afortunada

- Feliz
- Contenta
- Cansada
- Alegre
- Feliz
- Alegre
- Expectante
- Contenta
- Súper
- Tranquila
- Predispuesta
- Relajada
- Comprometida
- Cansada
- Contenta

• Actividad 2 (actividad principal o central). Secuencia de ejercicios grupales de Biodanza.





Antes de realizar los ejercicios de Biodanza, se expone a los participantes las siguientes ideas e indicaciones:

- La vida es actividad y movimiento. La Biodanza significa danza de la vida porque implicamos movimiento, no sólo de los cuerpos, sino de las emociones y los pensamientos.
- El autocuidado y la autorregulación personal como principios de la Biodanza. Primero hay que cuidar de la salud integral propia para entonces cuidar la salud integral de los demás. En la educación, el docente es como un "instrumento musical" por lo tanto, hay que "afinarlo" antes de "entonarlo", en este caso, mediante la Biodanza como herramienta para el cuidado de la salud integral.
- Este es un tiempo-espacio principalmente para los docentes y hay que disfrutarlo.
- El trabajo en grupo potencia las sensibilidades, las emociones y las capacidades individuales. Por esa razón, estos ejercicios se realizan de manera grupal.
- En la Biodanza se trabaja también con los cuatro elementos de la naturaleza: tierra, agua, fuego, aire, para simbolizar cómo la naturaleza está presente en los seres humanos, por un lado. Y, por otro lado, se trabaja con los principales potenciales humanos: vitalidad, creatividad, afectividad, sexualidad y trascendencia.
- No interpretar, no juzgar y no conversar, mientras se danza. Tampoco estar pendientes de tomar notas ni fotos, sino de ponerse cómodos/os y vivir la experiencia.
- Estos ejercicios sí son aplicables para el trabajo con los niños.
Los diferentes tipos o géneros de música que se pone, escucha y danza, de manera grupal y secuencial, y que se acompaña con las respectivas consignas de movimiento por parte de la tallerista, son:

1. Choro (música brasileña alegre y suave)
2. Rock
3. Flamenco
4. Música Tribal
5. Jazz

6. Música ambiental y relajante
7. Clásica
8. Trova
9. Clásica
10. Reggae/Rumba/Pop

Entre canción y canción, se pide a los participantes tomar conciencia de sus cuerpos, sus movimientos, su respiración, su temperatura, sus instintos naturales, así como también de los elementos de la naturaleza y de los potenciales humanos que entran en juego durante esta actividad.

Se puede observar que las/los participantes realmente viven, sienten y disfrutan la experiencia. Al final de la secuencia de ejercicios, el grupo danza, corea la última canción, ríe y aplaude.

En suma, se trabaja con diferentes canciones de diferentes géneros musicales, con diferentes tonalidades y velocidades, a fin de activar y/o remover diferentes emociones y energías: alegría, euforia, relajación, tristeza, introversión, reactivación, otras; es decir, a fin de generar diferentes vivencias en los participantes, en diferentes

momentos o fases de esta actividad.

2.2. Exposición y reflexión sobre las experiencias y/o actividades de los participantes

- Actividad 3. Conexión creativa.

En la ronda grupal sobre el “camino recorrido” por las/los participantes, se expresa las siguientes vivencias e ideas:

- El aprendizaje no es lineal sino circular.
- Se aprendió de y entre los propios participantes y talleristas.
- Existe la voluntad de llevar “luz” a los hogares y a las aulas.
- Es fundamental cuidar la salud integral propia y del entorno.
- Se realizó esfuerzo y hasta sacrificio para participar en el evento.
- Se ha llegado al corazón y a cumplir metas personales de los participantes.
- Es necesario trabajar con amor.
- Este taller recargó energías y emociones de los participantes.
- Existe el compromiso de transmitir lo aprendido en las instituciones educativas, en las aulas.
- El “camino recorrido” es una construcción colectiva desde cada aporte individual.
- Se agradece a la tallerista por su esfuerzo y carisma.
- Se siente paz, alegría y satisfacción por parte de los participantes.
- La Biodanza es un complemento necesario para la educación parvularia, en particular, y para la educación en general.
- Esta experiencia es rica y enriquecedora porque todos los contenidos teóricos de la Biodanza se los pasa o se los vive en el cuerpo, y eso lo hace más significativo.
- Se puede promover salud desde la actividad física, el bienestar, el disfrute y la alegría.

3. Conclusiones y aportes (Reflexión-Acción)

3.1 Nuevos aprendizajes significativos de los participantes –construidos durante el taller– con la ayuda de algunas herramientas teóricas y metodológicas por parte de los expertos nacionales e internacionales, y posible aplicación de los mismos

1. Trabajar en el cuidado de la salud espiritual, mental y física de los docentes, es una tarea prioritaria, sublime y efectiva que alimenta y aumenta las experiencias positivas del entorno educativo: autoridades, compañeros/as de trabajo, estudiantes, padres de familia, quienes generarán espacios más respetuosos e inclusivos, potenciando y enriqueciendo así la educación y la salud integral de los niños.

Dicho de otra forma, el autocuidado y la autorregulación personal son principios de la Biodanza: primero hay que cuidar de la salud integral propia para entonces poder cuidar la salud integral de los demás. En la educación, el docente es como un “instrumento musical”; por lo tanto, hay que “afinarlo” antes de “entonarlo”,





en este caso, mediante la Biodanza como herramienta para el cuidado de la salud integral.

2. La vida es actividad y movimiento. La Biodanza significa danza de la vida porque implica movimiento, no sólo de los cuerpos, sino de las emociones y los pensamientos.
3. El trabajo en grupo potencia las sensibilidades, las emociones y las capacidades individuales. Por esa razón, los ejercicios de Biodanza se realizan de manera grupal. De la misma manera, el "camino recorrido" es una construcción colectiva desde cada aporte individual.
4. Esta experiencia es rica y enriquecedora porque todos los contenidos teóricos de la Biodanza se los pasa o se los vive en el cuerpo, lo que los hace más significativos.
5. Se revaloriza la experiencia y la inducción de vivencias donde se ponen en juego afectividad, vitalidad, creatividad, sexualidad y trascendencia. Así como también la vinculación con uno mismo, los otros y el ambiente (los elementos de la naturaleza).
6. En el trabajo de aula con los niños/as, se puede aplicar la Biodanza en las materias de educación artística y expresión corporal.
7. Se puede promover salud desde la actividad física, el bienestar, el disfrute y la alegría. Por lo tanto, se puede aplicar la Biodanza como una herramienta específica para trabajar la salud integral de toda la comunidad educativa.

4. Bibliografía

Alberti Ana María, Retamosa Guillermo. (2013). "Biodanza Clínica en el Sistema de Salud. Niveles de Atención en Salud," en Santos, María Lucia Pessoa y otros. Biodanza Clínica. Atención de la Salud y Cuidado de la Vida.

Alberti, Ana María. Arteterapia. Curso de Formación centrado en Conexión Creativa de Natalie Rogers y articulación del Sistema de Biodanza y otros sistemas vivenciales. Idehas taller. Escuela de Biodanza Córdoba.

Barreiro, Telma. Trabajos en grupo. Hacia una coordinación facilitadora del grupo sano. Ediciones Novedades Educativas.

Barreiro, Telma (2000). El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós.

Cassia, R. (1986). Educación Biocéntrica. Vivenciando el desarrollo organizacional. Bostón, Cultrix.

Cohen, Hugo. Conferencia-Taller Principios de Salud mental Comunitaria: El enfoque de Derechos.

Cohen, Hugo; Natella, Graciela. Trabajar en Salud Mental. La desmanicomialización en Río Negro.

Declaración de Lima sobre Arte, Salud y Desarrollo. (2009). Organización Panamericana de la salud-Red

Latinoamericana de Arte para la Transformación Social.

Grotberg, Edith (1997): "La resiliencia en acción", trabajo presentado en el Seminario Internacional sobre Aplicación del Concepto de Resiliencia en Proyectos Sociales, Buenos Aires-Argentina. Universidad Nacional de Lanús, Fundación Van Leer Henderson, N. y Milstein, M. (2003).

Johnson, D.; Johnson R.; Johnson, E. Holubec (1999). Resiliencia en la escuela. Buenos Aires. Paidós.

Saavedra Guajardo, E.; Villalta, Paucar M. (2008). Escala de Resiliencia SV-RES para Jóvenes y Adultos. Emege.

Toro Araneda, Rolando. Biodanza. Indigo. Editorial Cuarto Propio.

Toro Araneda, R. (2005). Definición y Modelo Teórico de Biodanza. International Biocentric Foundation. Escuela Modelo de Biodanza Sistema Rolando Toro. Curso de Formación para profesores de Biodanza. Chile.

Toro Araneda, Rolando. El Principio Biocéntrico. Santiago de Chile, Editorial Cuarto propio.

Toro Araneda, R. (2012). La Inteligencia Afectiva. La unidad de la mente con el universo. Santiago de Chile. Editorial Cuarto propio.

TALLER 7 ESTRATEGIAS PARA EL ACERCAMIENTO A LA LECTURA EN LA PRIMERA INFANCIA

Talleristas

Tanya Benítez, Ecuador

MSc. Literatura Hispanoamericana, Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Egresada de la Maestría en Actuación Teatral, Universidad Central del Ecuador. Diplomado en Mediación de lectura, Fundación Lectura Viva-Chile. Licenciada en Comunicación Social, Universidad Técnica de Ambato. Certificado de Aptitud y Peritaje en Idioma Inglés, Pontificia Universidad Católica del Ecuador-Sede Ambato.

Geovanny Pangol, Ecuador

Mediador de lectura, gestor cultural, actor y director de teatro. Coordina del





Proyecto de Fomento a la Lectura Yo Amo Leer. Desarrolla iniciativas de promoción y mediación con gobiernos locales, en el tema de la lectura. Dicta cursos de mediación de lectura para docentes de todos los niveles. Actualmente es parte del curso de Profundización para Agentes Mediadores de Lectura Literaria Infantil: Primera Infancia, en el Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI, convenio con la Universidad Nacional del Nordeste de Argentina y la Editorial Kapeluz.

Participantes: 30 docentes

Duración: tres horas

1 Introducción

1.2 Objetivos

1. Introducir a los docentes en el ámbito de la Mediación de Lectura en la Primera Infancia.
2. Incentivar a los docentes para que se conviertan en el nexo entre las imágenes, los textos y los lectores.
3. Promocionar la lectura en contextos de educación formal, no formal y en espacios públicos.
4. Compartir experiencias de aprendizaje y entablar diálogos discusiones con los participantes.

1.3 Enfoque general

“El mediador debe ayudar al lector a mirar el mundo. Un mediador es una persona que tiende puentes y puede construir destinos; un ser que abre ventanas para que otros puedan apreciar hermosos paisajes de los que él ya ha disfrutado; es quien nos ofrece un regazo de papel para que contrarrestemos la fría dureza de la realidad y nos arrullemos con el calor del texto convertidos en buenos lectores.”

Francisco Delgado Santos

Hay quienes sienten que los libros son ajenos a su mundo, ven a los libros como objetos extraños, que no les pertenecen. En este sentido, es esencial propiciar situaciones de lectura en las que leer despierte interés, ya sea para disfrutar, para informarse, para aprender.

Ser un mediador de lectura significa tener una consideración alerta, cuidadosa, interesada, curiosa de los gustos, intereses y necesidades de lectura de los estudiantes o los hijos; tener en cuenta los recorridos lectores que ellos van transitando e intervenir con una recomendación oportuna.

El acercamiento a la lectura, desde la Primera Infancia, requiere de adultos mediadores que desarrollen herramientas como la narración oral y la lectura en voz alta; y que puedan moverse en el mundo de los arrullos, canciones, juegos de palabras: retahílas, adivinanzas, trabalenguas; así como de las leyendas transmitidas de generación en generación.

1.4 Metodología

La metodología utilizada durante todo el taller es interactiva: canciones, cuentos, dinámicas grupales, preguntas y respuestas, lecturas y recitaciones dramatizadas, trabajo en grupos y plenaria.

2. Desarrollo (Acción-Reflexión)



2.1. Intercambio y reconstrucción de las experiencias y/o actividades prácticas de los participantes

Se realiza las siguientes actividades:

- Canción
- Cuento
- Ronda de presentación con nombre y rima
- Dinámica grupal del esfero (en inglés)
- Dinámica grupal del libro (en inglés)
- Tubo en la oreja - palabras al oído
- Preguntas y respuestas sobre la lectura literaria
- Canciones y arrullos
- Lecturas y recitaciones dramatizadas de poemas.
- Dinámica grupal "Terremoto"
- Preguntas y respuestas sobre los libros para niños pequeños
- Trabajo en grupos y plenaria: lectura en voz en alta de cuentos infantiles

2.2 Exposición y reflexión sobre las experiencias y/o actividades de los participantes

Se inicia el taller con una canción, la presentación y un cuento narrado en voz alta y velozmente, por parte de los talleristas. La reflexión aquí es la importancia de saber compartir la palabra, para lo cual hay que hacer silencio, escuchar y atender.

Tanto talleristas como participantes se ubican en círculo, se les pide a los participantes su predisposición al juego y se realiza una ronda de presentación de los participantes diciendo su nombre y una palabra que rime con su nombre.

Luego, se realiza una actividad rompehielos, integradora y activadora de los dos hemisferios del cerebro, entre dos personas y en ronda, usando y nombrando un esfero, pero en inglés:

- Persona 1: "This is a pen"
- Persona 2: "Oh, what?"
- Persona 1: "A pen"
- Persona 2: "Oh, what?"





- Persona 1: "A pen"
- Persona 2: "Aaahhh, a pen"

Luego se realiza la misma dinámica grupal con un libro y también en inglés "this is a book...".

Una vez finalizada esta actividad grupal, se reflexiona –brevemente– sobre la importancia del juego, el gusto y el placer cuando se trabaja con niños y cuando se lee con ellos. Entonces se presenta los objetivos del taller. Todo esto, durante la primera media hora del taller.

Se pide a las docentes que se coloquen en una posición cómoda y se expone la necesidad de que los profesores "se bajen del pedestal" de profesores, que se pongan en los zapatos de los niños, así como también la necesidad de retomar la sensibilidad por el arte. Entonces los talleristas se acercan a las docentes con unos tubos adornados y les susurran palabras al oído a través de ellos, precisamente para reactivar y agudizar su sensibilidad.

Acto seguido, se realiza las siguientes preguntas sobre la lectura literaria y un breve diálogo con las docentes en torno a las mismas, para lo cual se les pide que alcen la mano si consideran que la respuesta es "esencial" y que no la alcen si consideran que la respuesta es "secundaria":

1. ¿La lectura literaria aporta datos e información?
Respuesta: Secundaria.
2. ¿La lectura literaria amplía el vocabulario?
Respuesta: Secundaria.
3. ¿La lectura literaria agudiza la sensibilidad?
Respuesta: Esencial.
4. ¿La lectura literaria proporciona placer?
Respuesta: Esencial.
5. ¿La lectura literaria mejora la ortografía?
Respuesta: Secundaria.
6. ¿La lectura literaria desarrolla la escritura?
Respuesta: Secundaria.

7. ¿La lectura literaria desarrolla la emocionalidad?
Respuesta: Esencial.
8. ¿La lectura literaria desarrolla la atención?
Respuesta: Esencial.
9. ¿La lectura literaria amplía la visión de las cosas?
Respuesta: Esencial.
10. ¿La lectura literaria desarrolla la imaginación?
Respuesta: Esencial.
11. ¿La lectura literaria entrena la memoria?
Respuesta: Secundaria.
12. ¿La lectura literaria da rapidez a la lectura?
Respuesta: Secundaria.
13. ¿La lectura literaria ejercita la facultad crítica?
Respuesta: Esencial.
14. ¿La lectura literaria enseña valores?
Respuesta: Secundaria.

Que la respuesta a una de las anteriores preguntas sea "secundaria" no quiere decir que la lectura literaria no aporte tal o cual característica, sino que sí la aporta pero de manera secundaria o "por añadidura". En cambio, las respuestas que son

“esenciales” son los aportes principales de la lectura literaria. Ambas son efectos o resultados que ésta produce.

Por lo tanto, la reflexión y conclusión de esta actividad es que la lectura literaria para y con los niños debe ser una lectura por gusto y placer de los niños y no una lectura por obligación ni utilitaria (resumen, personajes, idea principal, moraleja, entre otras). Hay estudios de universidades inglesas que afirman que cuando los niños aprenden a leer literatura por placer, luego pueden leer cualquier tipo de libros, tener un mejor proceso cognitivo durante la vida escolar e incluso llegar a tener una mejor orientación y vida profesional.

Se da lectura en voz alta a la siguiente cita de la autora colombiana María Emilia López: “Para que la literatura se convierta en experiencia en la Primera Infancia, se necesita al menos de estos tres protagonistas: buenos libros, buenas oportunidades de lectura y buenos mediadores de lectura.” (López, 2009.)

En este punto la reflexión se centra en los mediadores de lectura. Se pregunta ¿quiénes son mediadores de lectura? Las respuestas son: madres y padres de familia, abuelas y abuelos, profesoras/es. En efecto, según la antropóloga y socióloga francesa Michèle Petit (2001), existen dos tipos de mediadores y de espacios de mediación de lectura: familiares y escolares.

Las más antiguas –y, a veces, las mejores– mediadoras de lectura son las abuelas y los abuelos con sus cuentos narrados –oralmente– dentro del hogar. Entonces, entre todos los participantes del taller se evoca y se canta algunas rondas y arrullos infantiles: “aserrín aserrán”, “dame una mano, dame la otra”, “agua de limón”, “en la casa de Pinocho”, “tortillitas de manteca”, “arrurú mi niño”. Luego se pregunta si ¿con este tipo de recursos o herramientas se puede formar lectores? La respuesta es positiva porque de esta manera se “entrena” la imaginación de los niños y niñas.

De allí se pregunta ¿cuándo empiezan a leer los niños? Las respuestas son varias y depende de las edades, los hogares y las escuelas de los niños. Pero lo esencial aquí es que lo primero que lee el niño es el gesto de la madre. Posteriormente, vienen las imágenes, los sonidos y luego las palabras que reciba en su entorno familiar. El espacio de mediación de la lectura en casa es fundamental, porque el hogar es el primer lugar donde se construyen lectores, mediante narraciones orales o lecturas de libros infantiles.

El otro espacio de mediación de la lectura es la escuela. Hoy día, lamentablemente a falta de mediación de lectura en los hogares, tal vez sea el único. Según Petit (2001), ahí es donde entra la responsabilidad de las y los docentes, los segundos mediadores, así como la necesidad de que usen herramientas como canciones, arrullos, retahílas, adivinanzas, trabalenguas, otros. Siempre leyendo en voz alta y procurando modular e impostar la voz según el texto, a fin de que la lectura sea vívida y tenga impacto.

En conclusión, la palabra y la lectura –en voz alta– son herramientas fundamentales para formar lectores: palabra hablada como una conversación o una canción, o palabra escrita como la de un libro de cuentos infantiles. Y no sólo se forman lectores, sino que también se tejen lazos afectivos entre abuelos, padres, maestros





y los niños.

Otra herramienta fundamental, de hecho la principal herramienta para “encantar el oído de los niños” y formar lectores es la poesía. Antes, los poemas que se usaba en clases para los niños tenían un contenido y un fin cívico y moralizador: poema a la bandera, al maestro, entre otros. De igual manera, las fábulas y las leyendas. Ahora, esto ha cambiado y se ha ampliado: la poesía para niños ahora habla sobre la vida, la naturaleza, la familia, la niñez misma, la fantasía, entre otras. Además, la poesía es polisémica: puede tener varios significados y varias interpretaciones. Y en los niños, se puede cultivar el gusto por la poesía con juegos de palabras, juegos con las manos, imágenes, impostación de la voz, otros. De lo que se trata es de “encantar el oído de los niños”.

Como ejemplo, se recita el poema Manuelita, la tortuga de la poetisa, dramaturga y cantautora argentina María Elena Walsh (2001), usando diferentes tonos de voz, con palmas y zapateo. De la misma autora, también se canta el poema Una nena. Primero sólo los talleristas, luego también las docentes. Luego se realiza una recitación dramatizada del poema La vaca estudiosa de la misma autora argentina. Y se finaliza con una recitación dramatizada del poema Rin rin renacuajo del poeta colombiano Rafael Pombo.

Posteriormente, se realiza la dinámica grupal “terremoto” en grupos de tres docentes, a la consigna de “pájaros” y “nidos”. La persona o “pájaro” que se queda sin grupo o “nido”, debe decir un poema, canción, arrullo, trabalenguas u otro.

Una vez concluida esta actividad, se pregunta ¿qué características deben tener los libros para los niños pequeños? Las respuestas son: grandes, con imágenes fáciles de reconocer según su entorno, a colores, fáciles de manejar. Entonces, se da lectura en voz alta a la historia contenida en un libro grande, con imágenes a colores e impreso en tres dimensiones, es decir un libro “pop-up”, titulado El jardín de las mariposas (Ug, 2016).

Mientras se lee, se pregunta y se interactúa con las docentes. Luego, se muestra y se lee en voz alta un libro llamado Todos hacemos caca. Luego, se da lectura en voz alta al cuento El globo, de la autora argentina Isol. Se dice además que hoy en día es recomendable informar a los niños no sólo el nombre del libro, sino también su autor/a y su ilustrador/a.

Por parte de las docentes, se dice que estos libros suelen ser caros. A lo que se responde que hoy existe un Plan Nacional del Libro y la Lectura que hace más accesibles algunos libros a la población y que, en caso no disponer de dinero para adquirir estos libros, se pueden usar otros libros infantiles y el recurso más importante es la creatividad, en este caso entendida como la capacidad para crear y narrar oralmente historias a los niños/as, y –por qué no– hacer libros de manera artesanal. Y sobre todo, se necesita pasión y amor por la lectura, porque para ser buenos mediadores hay que ser buenos lectores. También es importante revisar y cambiar “la cultura del gasto” del dinero: se tenga poco o mucho, se recomienda gastar, mejor dicho, invertir más dinero en la compra de libros que en la compra de otros artículos.

Después de esta reflexión, se realiza una nueva actividad. Se forman cinco grupos. Se les entrega libros con imágenes y pop-up, y se les da cinco minutos para que trabajen y luego, en plenaria, lean en voz alta.

Plenaria:

- **Grupo 1:** historia del dragón.

Observación: Es un libro sin palabras que da la oportunidad para crear.

- **Grupo 2:** historia del pulpo.
Observación: En un momento se perdió la atención del grupo.
No se debe perder el contacto visual mientras se lee en voz alta o se interpreta la historia.
- **Grupo 3:** canción y baile de la manzana.
Observación: Mala estrategia: reprender para mantener la atención.
Buena estrategia: cantar, bailar y el buen humor.
- **Grupo 4:** historia del beso.
Observación: Hay que modular e impostar la voz. Usar varios tonos y matices.
No usar tanto diminutivo.
- **Grupo 5:** historia del pato.
Observación: Procurar no usar expresiones coloquiales quiteñas como "cheverazo", sino respetar el idioma español y sus reglas gramaticales.

Al final se refuerza la idea principal de que para formar niños lectores primero hay que ser buenos lectores como adultos; que el libro es el objeto principal y que la lectura en voz alta es el medio o herramienta principal para ello; que hay que propiciar espacios y situaciones de lectura; y que todo esto hay que hacerlo con amor, placer y de la manera más pedagógica e interactiva posible.

3. Conclusiones y aportes (Reflexión-Acción)

3.1 Nuevos aprendizajes significativos de los participantes –construidos durante el taller– con la ayuda de algunas herramientas teóricas y metodológicas por parte de los expertos nacionales e internacionales, y posible aplicación de los mismos

1. El principal aprendizaje significativo de este taller es que para formar niños lectores primero hay que ser buenos lectores como adultos, tanto profesores como padres de familia, tener amor por la lectura y transmitirlo de la misma manera a los niños, porque no se puede enseñar lo que no se es y no se hace. En otras palabras, para ser un buen mediador de lectura, primero se requiere que los adultos sean buenos lectores de libros, y también de niños; aprender a descifrarlos para saber cómo llegar a ellos y con qué material. "Para que la literatura se convierta en experiencia en la Primera Infancia, se necesita al menos de estos tres protagonistas: buenos libros, buenas oportunidades de lectura y buenos mediadores de lectura." (López, 2009).
2. Es necesario crear o propiciar espacios y situaciones de lectura tanto en el hogar como en la escuela, los dos principales espacios de mediación de lectura que





existen.

3. El libro es el objeto principal y la lectura en voz alta es la herramienta principal para formar niños lectores.
4. La lectura literaria para y con los niños se debe hacer por placer y no por obligación ni utilidad. No sólo que con la lectura literaria se fomenta el placer, sino que desarrolla la atención, la sensibilidad, la emocionalidad, la imaginación y la facultad crítica; y "por añadidura", también aporta información, desarrolla la memoria, el vocabulario, la escritura, la ortografía y los valores.

Existen estudios que afirman que cuando los niños aprenden a leer literatura por placer, luego pueden leer cualquier tipo de libros, tener un mejor proceso cognitivo durante la vida escolar e incluso llegar a tener una mejor orientación y vida profesional.

5. La narración oral: leyendas, cuentos, entre otros, las canciones y los juegos de palabras (adivinanzas, trabalenguas, entre otras), y principalmente la poesía, son las herramientas fundamentales para "encantar el oído de los niños" y despertar su interés y gusto por la lectura.
6. Los libros para niños pequeños deben ser grandes, con imágenes fáciles de reconocer según su entorno, a colores, fáciles de manejar. Hoy en día existen libros "pop-up" o impresos en tres dimensiones. En caso de no tener dinero para adquirir estos libros, el principal recurso debe ser el amor por la lectura y la creatividad para buscar alternativas. En este aspecto, también es importante la existencia de una política pública, como el Plan Nacional del Libro y la Lectura, que fomenta el acceso a los libros y la lectura en la población.
7. Metodológicamente hablando, es importante mencionar la interactividad permanente de este taller: canciones, cuentos, dinámicas grupales, preguntas y respuestas, lecturas y recitaciones dramatizadas, trabajo en grupos y plenaria. Y sobre todo, que el proceso de construcción colectiva de nuevo conocimiento se haya realizado siguiendo el ciclo acción-reflexión-acción.

4. Bibliografía

López, María Emilia (2009). ¿Qué y cómo leen los niños más pequeños? La construcción de espacios de lecturas compartidas. Intervención como ponente invitada al 9º Congreso Nacional de Lectura "Los niños son un cuento. Lectura en la Primera Infancia", organizado por Fundalectura. 22º Feria Internacional del libro de Bogotá. Bogotá, Colombia.

Petit, Michèle (2001). "Lectura literaria y construcción del sí mismo" en Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. México: Fondo de Cultura Económica.

Ug, Philippe (2016). El jardín de las mariposas. Madrid: Kókinos.

Walsh, María Elena (2001). El reino del revés. Buenos Aires: Alfaguara Infantil.

TALLER 8

JUGUEMOS A HACER MÚSICA

Tallerista
Evelyn Romero, Ecuador

Bachiller en música, especialidad piano, Instituto de Estudios Musicales. Licenciatura en Ciencias de la Educación EGB con énfasis en Cultura Estética, Universidad Politécnica Salesiana. Maestría en Educación Parvularia, Universidad Arcis de Chile-Universidad Central del Ecuador. Orff Schulwerk Teacher Training 1 y 2, New Jersey City University. Music Together Teacher Training 1 y 2, Hopewell, New Jersey.

Participantes: 30 docentes

Duración: tres horas

1. Introducción

1.2 Objetivos

1. Incentivar que los docentes pierdan el miedo a hacer música y que aprendan a





disfrutarla, desde un punto de vista libre de prejuicios, para que puedan hacer lo mismo con los niños.

2. Identificar las destrezas y capacidades musicales que se deben adquirir en la edad pre escolar, como parte del desarrollo integral de los niños/as, por medio de actividades participativas que lleven al conocimiento y reconocimiento de las mismas por parte de los docentes.
3. Realizar diversos ejercicios musicales que permitan a los/as docentes la comprensión del proceso de estimulación musical en los primeros años, brindándoles la oportunidad de hacer música y de adquirir ideas de actividades para ponerlas en práctica en los respectivos centros educativos.
4. Aprender a hacer varios instrumentos de percusión, con objetos reciclados para utilizarlos con los estudiantes.

1.3 Enfoque general

“No music, no life.” (Sin música, no hay vida.)
Refrán anglosajón

Partiendo del precepto de que todo niño/a es musical y que la musicalidad se desarrolla en los primeros años de vida (Guilmartin, 2018), es responsabilidad de los/as maestros/as y los padres de familia el desarrollar las destrezas y capacidades musicales de los/as niños/as de cero a cinco años; por esta razón, es necesario conocer e identificar las mismas, para incluir actividades que ayuden a desarrollarlas, en el aula de clase.

La música debe estar presente en la vida del niño en todo momento, con la familia y en el aula de clases. En este sentido, la música es parte importante de la educación de los niños y el juego es una herramienta esencial dentro del aprendizaje musical. Con la ayuda de la música, las niñas y niños de nivel Inicial llegan a expresarse mejor, se alienta su imaginación, su creatividad y logran más confianza en sí mismos.

Por ello, es fundamental que las y los docentes puedan conocer estrategias y técnicas que ayuden a que esta forma de enseñar sea más significativa para los niños; además, en un entorno –musicalmente amigable– todas las personas pueden desarrollar su potencial musical para cantar y tocar un instrumento.

1.4 Metodología

Expositiva e interactiva: exposición de conceptos e información básicos, y realización de ejercicios musicales prácticos, de manera grupal e individual: canciones, juegos, bailes, otros, respectivamente.

El taller se centra en las destrezas musicales para la Primera Infancia y se subdivide en algunos temas como se puede ver a continuación.

2. Desarrollo (Acción-Reflexión)

2.1 Intercambio y reconstrucción de las experiencias y/o actividades prácticas de los participantes



1. El ritmo y el pulso - Ejercicios:
 - Todos sentados en círculo. Tocar al amigo/a que está adelante con el palo de globos, manteniendo el pulso estable. (Baby Elephant Walk/ Henry Mancini)
 - Pulso vs ritmo: canción "¿Quién ha visto a mi osito?"
2. El lenguaje y el ritmo - Ejercicio:
 - Canción del sol y la luna (taracatún) / lectura de ritmos
3. El canto - Ejercicio:
 - Caballito Azul (Alex Alvear)
4. Forma musical - Ejercicios:
 - Baile pizzicato polka (Johann Strauss)
 - Instrumentos de percusión: William Tell Overture (Rossini)
5. El Movimiento - Ejercicio:
 - Moverse como relojes: Syncopated Clock (Leroy Anderson)
6. Los instrumentos de percusión - Ejercicio:
 - 5 ratoncitos (cascabeles en los dedos)
7. Musicalización de cuentos - Ejercicio:
 - Cuento El misterio de las bolitas de colores (Iturralde, 2003)

2.2. Exposición y reflexión sobre las experiencias y/o actividades de los participantes

Se inicia con la presentación de la tallerista y los objetivos del taller. Se constata que todos los docentes participantes sí trabajan con música. Se menciona que, lamentablemente, la educación musical en el país no es de buena calidad (por ejemplo: la flauta no debe enseñarse a los cuatro años sino a los ocho años.). También se menciona que la realidad de la tallerista (educación privada bilingüe) es diferente que la de los docentes participantes (educación fiscal unilingüe). Por eso mismo, con este taller se trata de aportar ideas y –sobre todo– herramientas prácticas para trabajar con música en la aulas, pero centrada en la música misma.

La educación de los cero a los cinco años determina toda la educación posterior y la vida misma de las personas. Por lo tanto, para que los niños sepan de música, les guste y puedan hacerla, se necesita tener un ambiente y una estimulación musicales, en primer lugar por parte de los padres de familia en la casa y luego por parte de los maestros/as en la escuela.





La música se aprende haciendo música, más que aprendiendo conceptos teóricos musicales y pintando claves de sol en un cuaderno.

Se debe jugar a hacer música sin miedo, sin presiones, simplemente jugando.

La mayoría de personas nacen con la capacidad innata de hacer música; sin embargo, si no se utiliza estas destrezas musicales en la Primera Infancia, y máximo hasta los nueve años, cada vez resultará mucho más difícil ir las desarrollando.

Se puede aprender a hacer música por medio de infinidad de juegos que vayan desarrollando las destrezas musicales, así como también otras destrezas.

La música desarrolla atención, memoria, imaginación, creatividad, lectura, psicomotricidad y otras destrezas porque se desarrolla más y diferentes que con otras actividades. Por ejemplo, un percusionista tiene un cerebro más grande e interconectado, por esta razón.

También se puede adquirir conceptos musicales y teóricos por medio de juegos y canciones, de manera lúdica y divertida.

El taller se centra en desarrollar las destrezas musicales en la Primera Infancia.

Destrezas musicales básicas en la Primera Infancia

1. El ritmo y el pulso

Exposición:

En primer lugar, es necesario diferenciar el ritmo del pulso (Beat).

El pulso es la sucesión de sonidos siguiendo tiempos iguales, por eso es siempre igual, se caracteriza porque no cambia: puede ser rápido o lento, pero debe mantenerse siempre igual. El ritmo, en cambio, es la sucesión de sonidos tal y como hablamos, todas las palabras tienen su propio ritmo, que puede traducirse a ritmos musicales diferentes, utilizando las diferentes figuras musicales existentes.

Estos dos componentes de la música son esenciales, y resulta muy importante que los niños/as desarrollen la capacidad de distinguir, reconocer y percibir los dos. Porque los bebés nacen con esta capacidad, por eso hay que desarrollarla, de manera que a los cinco años los niños pueden mantener un pulso estable (steady beat).

El Macro beat es más un pulso más grande o lento, por ejemplo negras y, el Micro beat es un pulso más pequeño o rápido, por ejemplo corcheas.

A los niños pequeños les resulta más fácil mantener el Micro Beat, seguramente, porque su corazón late más rápido que el de los adultos, quienes nos sentimos más cómodos con el pulso más grande o más lento.

El grupo se forma en círculo, se les entrega unos instrumentos con material reciclado y procede a realizar el primer ejercicio.

Ejercicios:

- Todos sentados en círculo, como en fila india. Tocar al amigo/a que está adelante con el palo de globos, manteniendo el pulso estable. (Melodía que se usa: Baby Elephant Walk de Henry Mancini).

Reflexión: Con esta actividad, aparte del pulso, se trabaja partes del cuerpo: lateralidad, socialización, respeto, trabajo en equipo.

- Pulso vs. ritmo: canción Quién ha visto a mi osito: "¿Quién ha visto a mi osito caminando despacito?" "Yo le digo, ven osito, que te vas sin calzoncito."

Se canta y se aplaude. Un grupo marca el pulso, mientras otro grupo marca el ritmo. Luego se intercambian. Luego –todos y cada uno– marcan con una mano el pulso y con la otra el ritmo. Y luego, se hace un juego de pasar un oso de peluche y un tambor con su respectivo palo, y de entrar y salir del círculo.

Reflexión: Con esta actividad, aparte de ritmo y pulso, se trabaja: atención, concentración, memoria, motricidad gruesa y fina, lateralidad, lenguaje.

2. El lenguaje y el ritmo

Ejercicio:

- Canción del Sol y la Luna (Taracatún) / Lectura de ritmos:

El Sol se dejó crecer, crecer los bigotes (bis).
La Luna cuando lo vio, le dijo: ¡Qué bigototes! (bis)
El Sol se quiere casar, casar con la Luna (bis).
La Luna dijo que sí, y el Sol se puso feliz (bis).

Se canta esta canción varias veces modificando su letra.

Luego, se divide al grupo en dos. A todos se les entrega xilófono. Al uno se le entrega un palo color rojo, y al otro un palo de color azul. Un grupo toca su instrumento cuando se canta "sol" (negra), y el otro cuando se canta "luna" (corchea). El silencio también es parte del ritmo.

Reflexión: Con esta actividad se trabaja: concentración, motricidad fina, coordinación ojo-oído-mano. Musicalmente, se hace solfeo básico. Y con el sol y la luna, se puede trabajar geografía. También se trabaja lecto-escritura.

La relación que existe entre el movimiento y el lenguaje resulta obvia, porque todas las personas se mueven al hablar y sus movimientos gestuales y corporales constituyen un lenguaje.

Carl Orff entendió que las palabras pueden ser de gran ayuda al momento de construir un lenguaje de tonos y ritmos que tenga un significado para nuestro intelecto.

Muchas personas desconocen la relación que existe entre el lenguaje o las palabras y el ritmo, pero se puede realizar una serie de ejercicios rítmicos, hablados, que van desarrollando en los niños/as la capacidad de ejecutar ritmos musicales sin darse cuenta de ello.

3. El canto

Exposición:





La voz es el instrumento musical natural de los seres humanos. Mientras más se cante, mejor se lo hará. Así se afina la voz: cantando.

Una de las mejores formas de aprender a cantar es mediante el eco. Entonces se realiza un pequeño ejercicio musical de eco: "la la la la... la-la-la-la" y así con todas las vocales.

Las canciones son una parte importante de la cultura de un pueblo; sin embargo, el tiempo que dedica a cantar es muy limitado. Las canciones que se conoce pueden contarse con los dedos de la mano, y casi nadie tiene un tiempo para cantar en familia.

Las canciones que los niños/as pequeños/as pueden cantar afinadamente, tienen que tener intervalos pequeños como terceras y segundas, y no exceder de una octava. A los niños pequeños les encanta cantar, y se debe aprovechar cada oportunidad para aprender una canción conocida, o una nueva, que puede tratar temas que se relacionen con lo que los niños/as están aprendiendo con su profesora. Cantar canciones con eco facilita que los niños/as escuchen primero y repitan afinadamente. Por ejemplo, la canción Caballito Azul.

Ejercicio:

- Canción Caballito Azul (Sanjuanito) de Alex Alvear:

Ahora que el sol se va a dormir (bis)
Se viste el cielo de carbón (bis)
Y de una nube va a salir (bis)
Trotando un Caballito Azul (bis)
Torotiqui, Torotac, va trotando sin cesar,
Torotiqui, torotac, el Caballito Azul.

Se reproduce la grabación con esta canción cantada por niños/as (los estudiantes de la tallerista) para que los docentes puedan apreciar una canción con eco.

Hay que procurar buscar canciones con eco adecuadas para cada edad según su letra, melodía, ritmo y pulso, que no sean difíciles de cantar.

4. Forma musical

Exposición:

Los niños/as pequeños/as tienen la capacidad de identificar las partes de una canción o pieza musical con mucha facilidad (A-B-A-B...). Se debe reconocer las partes que se repiten, las que son diferentes y las que se escuchan una sola vez.

Para distinguir las formas se usan diferentes imágenes con diferentes colores y diferentes movimientos. De hecho, se pueden realizar ejercicios con movimiento, con instrumentos de percusión que tocan solamente en las partes indicadas, con una guía de la forma o sin ella, y utilizando objetos como cintas, pañuelos, entre otros.

Ejercicios:

- Baile pizzicato polka (Johann Strauss).

Se escucha la melodía. Se entrega diferentes materiales de colores (rojo, amarillo, azul, morado) e instrucciones a los participantes. Se escucha de nuevo la melodía y se realiza diferentes movimientos, en este caso, de polka.

Reflexión: con esta actividad, aparte formas musicales, se trabaja también nociones: lateralidad, movimiento en el espacio, secuencia, igualdad y diferencia, lecto-escritura y motricidad gruesa.

- Instrumentos de percusión: William Tell Overture (Rossini).

Se entrega a los participantes: tambores, cascabeles, maracas y triángulos.

Se escucha la melodía y se toca los diferentes instrumentos de percusión.

Reflexión: lo importante es reconocer las formas musicales: las mismas partes, los mismos instrumentos.

5. El movimiento

Exposición:

Resulta difícil saber si fue primero la música o el movimiento, puesto que los dos están íntimamente ligados. La música conlleva al movimiento y el movimiento nace de la música. El movimiento del cuerpo se puede realizar con movimientos guiados, o libres, de acuerdo a la ocasión.

Se pueden utilizar ciertos elementos que ayuden a los niños/as a sentirse más largos, más libres, más movibles, como cintas, bufandas, telas, elásticos, entre otras.

También hay que tener cuidado del tipo de música (alegre, triste) según la sensibilidad de los niños. Es preferible música alegre.

Ejercicio:

- Moverse como relojes: Syncopated Clock (Leroy Anderson).

Se pone la melodía de fondo y los participantes se mueven como relojes, poniendo en práctica todas las destrezas musicales anteriores.

6. Los instrumentos de percusión

Exposición:

Se pueden hacer instrumentos de percusión de bajo costo, pueden crearse en la casa, con cosas de material reciclado (botellas PET, tapas) y uso cotidiano (granos) y pueden ser guardados con facilidad. Se pueden utilizar toda clase de instrumentos de percusión menor, para que los niños/as vivencien la música por sí mismos y se sientan unos grandes artistas. (Malvicini, 2017)

Ejercicio:

- Cinco ratoncitos (cascabeles en los dedos).





Se pone la canción y se la canta y la baila usando los cascabeles y poniendo en práctica todas las anteriores destrezas musicales.

Reflexión: La idea con estos instrumentos es que los niños independicen sus manos y trabajen su motricidad.

Se recomienda que con niños pequeños no se les haga cantar y tocar un instrumento al mismo tiempo, sino que hagan lo uno o lo otro.

- Can't stop the feeling (tapas de gaseosa con resorte).

Luego se usa otro instrumento, tapas de gaseosa con resorte y se pone otra canción (pop). Se sigue su ritmo usando tal instrumento.

A propósito de esta última canción, se hace un breve paréntesis sobre los géneros musicales y se hace una crítica colectiva al reggaetón debido a su baja calidad musical y, principalmente, debido a sus letras denigrantes contra la mujer. La reflexión es la responsabilidad de saber elegir bien los géneros musicales e incentivar el gusto por la buena música a los niños desde pequeños.

- All around the kitchen (tapas de gaseosas en resorte).

Se realiza la misma actividad que en las anteriores, sólo que con esta canción y este instrumento. La reflexión es que asimismo se desarrolla destrezas musicales y otras destrezas.

Se presenta otros instrumentos como, por ejemplo, un palo de lluvia con un tubo y arroz.

7. Musicalización de cuentos

Exposición:

La sonorización de cuentos, frases, leyendas, historias, con un poco de creatividad por parte de los/as maestros/as y de los niños/as, quienes pueden ir dando sus propias ideas para utilizar determinados sonidos que ayuden a dar vida a la historia. Cabe recordar que hace algunos años, cuando todavía la televisión no era de uso masivo, toda la gente escuchaba la radio, y contar historias o novelas por radio era todo un arte.

A los niños/as les encanta poner sonidos y música a los libros, y realmente no se necesitan muchos instrumentos musicales u otros elementos complicados para hacerlo.

Es importante hacer participar a los niños en la musicalización de cuentos.

Ejercicio:

- Cuento El misterio de las bolitas de colores (Iturralde, 2003).

Como este cuento habla sobre la "caca" de los diferentes animales, cada instrumento representa "una caca" de animal diferente: conejo (xilófono, en escala musical: do-re-mi...), avestruz (pandereta), elefante (tambor), entre otros. Se acompaña de una canción que dice "Buenos días, buenos días / Puede usted decirme: / ¿De qué color son sus caquitas?"

Todo el grupo participa de manera activa, concentrada y entusiasta.

Reflexión y conclusión final: no existiría vida sin la música, a los niños les encanta la música, y por eso los docentes deben perder el miedo a hacer música y trabajar con ella en el aula.

3. Conclusiones y aportes (Reflexión-Acción)

3.1 Nuevos aprendizajes significativos de los participantes –construidos durante el taller– con la ayuda de algunas herramientas teóricas y metodológicas por parte de los expertos nacionales e internacionales, y posible aplicación de los mismos

1. La educación de los cero a los cinco años determina toda la educación posterior y la vida misma de las personas. Por lo tanto, para que los niños sepan de música, les guste y puedan hacerla, se necesita que cuenten con un ambiente y una estimulación musicales, en primer lugar por parte de los padres de familia en la casa y luego por parte de los maestros/as en la escuela.
2. Es fundamental que las y los docentes puedan conocer estrategias y técnicas de aprendizaje musical que ayuden a que esta forma de enseñar sea más significativa para los niños, y desarrollen destrezas musicales básicas.
3. La música se aprende haciendo música, más que aprendiendo conceptos teóricos musicales y pintando claves de sol en un cuaderno.
4. Se debe jugar a hacer música sin miedo, sin presiones ¡simplemente jugando!
5. La mayoría de personas nacen con la capacidad innata de hacer música; sin embargo, si no se utiliza estas destrezas musicales en la Primera Infancia, y máximo hasta los nueve años, cada vez resultará mucho más difícil ir las desarrollando.
6. Se puede aprender a hacer música por medio de infinidad de juegos que vayan desarrollando las destrezas musicales, así como también otras destrezas.
7. La música desarrolla atención, memoria, concentración, coordinación, imaginación, creatividad, lectura, escritura, motricidad gruesa y fina, trabajo en equipo, y muchas otras destrezas porque se desarrolla más y diferente que con otras actividades.
8. También se puede adquirir conceptos musicales y teóricos por medio de juegos y canciones, de manera lúdica y divertida.
9. La música es una herramienta fundamental y transversal para la educación no sólo de música sino de todas las materias, de manera artística, creativa, lúdica, divertida. En este sentido, los nuevos conocimientos, herramientas y técnicas aprendidas en este taller sí son aplicables en el aula.





4. Bibliografía

Guilmartin, Kenneth (2018). Music Together-Guía para Padres. New Jersey: Princeton.

Iturralde, Edna (2003). El misterio de las bolitas de colores. Quito: Norma S.A.

Malvicini, Karina (2017). Música en la Primera Infancia, Quito: Académica.

TALLER 9 LA CREATIVIDAD, UN CAMINO A LA LIBERTAD

Tallerista
Catalina López, Ecuador

PhD. en Fonoaudiología, Universidad del Museo Social Argentino. Especialista en perturbaciones de la comunicación humana, Argentina. Licenciada en Fonoaudiología, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Terapeuta del Lenguaje, Universidad Central del Ecuador. Experta en Infancia-Programa del Banco Mundial. Miembro del Comité Científico de la Universidad de Sophia Intalia-Sede Latinoamérica. Socio Fundador EPAZ, Escuelas de Paz. Investigadora docente en Autismo. Creadora del modelo pedagógico: Pedagogía de la fraternidad en situaciones de riesgo.

Participantes: 30 docentes

Duración: tres horas

1. Introducción

1.2 Objetivo

1. Encontrar o crear estrategias que permitan resolver problemas de la vida y posibilitar el que los niños/as puedan resolverlos, mediante el juego y el disfrute.

1.3 Enfoque general

“La creatividad es la posibilidad de un aprendizaje placentero, de encontrarme con el otro, de encontrar el potencial que tengo dentro.”
Catalina López

La creatividad es la capacidad humana para definir, dar sentido y resolver problemas con sensibilidad, originalidad y fluidez de pensamiento. No es sólo individual sino colectiva, ya que depende del co-aprendizaje y la cooperación.

La infancia es el momento de la vida del niño/a donde adquiere las herramientas para resolver sus problemas. Por lo cual, está –principalmente– en manos de la familia y de sus docentes de nivel Inicial, quienes pueden ser los posibilitadores de esta capacidad al potenciarla mediante condiciones materiales, valores y métodos educativos adecuados y dignos, humanamente hablando: necesidades básicas satisfechas, entorno de respeto y amor, estímulo permanente de la creatividad; o destruirla mediante condiciones materiales, valores y métodos educativos inadecuados e indignos: pobreza, maltrato, rutina/repeticón y pensamiento memorista/mecánico. De lo que se trata es de construir y fortalecer una educación integral para la vida.

1.4 Metodología

Se divide a los participantes en cinco grupos y se les entrega las indicaciones escritas en hojas con diferentes nombres, actividades, materiales y preguntas generadoras, como se puede observar a continuación:

Grupo 1

- Actividad: Generar luz es posible
- Materiales: piedra tallada, foco, alambre, pistola con silicona, vidrio, pintura para vidrio, colores, pinzas y otros elementos.
- Objetivos (preguntas generadoras)
 - ¿Qué conceptos estoy trabajando?
 - ¿Qué elementos del aprendizaje puedo evaluar?
 - ¿Cómo puedo visualizar los aprendizajes significativos?
 - ¿Este proceso de co-aprendizaje ha sido placentero? Explique sus emociones.

Grupo 2

- Actividad: El tiempo
- Materiales: madera, material reciclado (botellas PET), pistola con silicona, betún, plásticos, pinzas y otros elementos.
- Objetivos (preguntas generadoras)
 - ¿Qué conceptos estoy trabajando?
 - ¿Qué elementos del aprendizaje puedo evaluar?





¿Este proceso de co-aprendizaje ha sido placentero? Explique sus emociones.

Grupo 3

- Actividad: Nuestra historia
- Materiales: madera, material reciclado (botellas PET), plastilina, pistola con silicona, colores, betún, pinzas y otros elementos.
- Objetivos (preguntas generadoras)
 - ¿Qué conceptos estoy trabajando?
 - ¿Qué elementos del aprendizaje puedo evaluar?
 - ¿Cómo puedo visualizar los aprendizajes significativos?
 - ¿Este proceso de co-aprendizaje ha sido placentero? Explique sus emociones.

Grupo 4

- Actividad: Las matemáticas
- Material: fútbolín
- Objetivos (preguntas generadoras)
 - ¿Cómo se puede enseñar las tablas de multiplicar a través del fútbol?
 - ¿Qué conceptos estoy trabajando?
 - ¿Qué elementos del aprendizaje puedo evaluar?
 - ¿Cómo puedo visualizar los aprendizajes significativos?
 - ¿Este proceso de co-aprendizaje ha sido placentero? Explique sus emociones.

Grupo 5

- Actividad: Resolución de problemas
- Materiales: piola, juegos de inteligencia, legos de colores.
- Objetivos (preguntas generadoras):
 - ¿Qué conceptos estoy trabajando?
 - ¿Qué elementos del aprendizaje puedo evaluar?
 - ¿Cómo puedo visualizar los aprendizajes significativos?
 - ¿Este proceso de co-aprendizaje ha sido placentero? Explique sus emociones.

Para todo esto, adicionalmente se indica a los participantes:

1. Que –al contrario de la tradición educativa europea– se va a partir de la

experiencia y luego se va a realizar el análisis, tal como se aprende y se trabaja en las comunidades indígenas del país; y

2. Que –al realizar las actividades planteadas– los docentes se concentren principalmente, no en responder las preguntas de las hojas, sino en crear, jugar, divertirse, disfrutar y que no lo hagan en silencio, tal como si fuesen niños. Porque el placer es –o debe ser– un principio del aprendizaje humano.

2. Desarrollo (Acción-Reflexión)

2.1 Intercambio y reconstrucción de las experiencias y/o actividades prácticas de los participantes

Cada grupo trabaja siguiendo sus respectivas hojas de indicaciones.

2.2 Exposición y reflexión sobre las experiencias y/o actividades de los participantes

Plenaria: cada grupo pasa al frente a exponer su trabajo y reflexionar en torno a las preguntas generadoras planteadas en su hoja de indicaciones:

Grupo 1: Generar luz es posible

- Se creó una lámpara que era un lindo sapito, unas flores; aunque –comentaban– que se pensó crear un juego navideño y un semáforo. Con los materiales entregados, se puede enseñar a los niños el cuidado de la naturaleza por medio del reciclaje, colores, texturas, sonidos (de animales y de cosas), numerales, entre otros. Además, son materiales económicos y con los cuales los niños pueden aprender de manera más rápida, útil y divertida.

Grupo 2: El tiempo

- Con los materiales entregados se realiza una creativa dramatización de la atención médica: se toma la presión, se ponen inyecciones y sueros que atiende a unos pacientes en un centro de atención ambulatoria. Todos los insumos y equipos médicos fueron creados por este grupo para recrear situaciones cotidianas y disfrutar del aprendizaje.

Grupo 3: Nuestra historia

- Se realiza un generoso relato sobre la historia del transporte: los antepasados se transportaban mediante animales de carga, luego mediante la carreta, y posteriormente el tren y el auto (historia del transporte terrestre). Para





transportarse en el agua, se usaba la canoa y luego la lancha y el barco (historia del transporte fluvial y marítimo). Finalmente, para transportarse en el aire, se creó el helicóptero, la avioneta y el avión (historia del transporte aéreo).

Grupo 4: Las matemáticas

- Al principio no se sabía que la caja entregada tenía varias funciones. Pero leyendo las preguntas de la hoja, se pensó entre todos cómo se puede enseñar matemáticas mediante el juego del fútbolín: perímetro, área, funciones matemáticas, secuencias, entre otras. Primero se jugó fútbolín y luego billar.
- El aprendizaje social es más rico porque es concreto, socialmente útil y de larga duración; mucho más que cumplir las reglas o seguir las indicaciones. En este caso, armar el juego entre todos y disfrutar los logros juntos, más que llenar la hoja. Se descubrió habilidades entre los miembros del grupo. Un elemento clave es el proceso mental que se realiza durante el juego y no sólo el resultado.

Grupo 5: Resolver problemas

- Al principio, parecía un juego simple o fácil; sin embargo, hubo que replantear el trabajo para el juego con un carro rojo y un rompecabezas. Entonces, el juego se volvió difícil pero, con la participación de todos los miembros del grupo, se fueron superando las dificultades gradualmente.
- Se puso en práctica “la pedagogía de la yapa”, es decir que cada quien aporta desde su posibilidad y un poco más de lo que se le pide. ¡Lo mismo hacen los niños y los docentes deben valorarlo! También se puso en práctica la resolución de conflictos mediante la asertividad, vale destacar que durante el proceso del juego que consiste en resolver problemas, se aprende a manejar el estrés, la frustración y la equivocación.

3. Conclusiones y aportes (Reflexión-Acción)

3.1 Nuevos aprendizajes significativos de los participantes –construidos durante el taller– con la ayuda de algunas herramientas teóricas y metodológicas por parte de los expertos nacionales e internacionales, y posible aplicación de los mismos

1. Es necesario y recomendable desaprender lo aprendido en la educación tradicional: por un lado, no partir del análisis teórico hacia la experiencia o la práctica sino, al contrario, ir de la práctica a la teoría.
2. La creatividad –hasta ahora– ha sido concebida desde un enfoque europeo centrado en la lógica (eurocentrismo y logocentrismo), en la inteligencia racional. Mientras que, desde la experiencia de los pueblos y nacionalidades del Ecuador, así como desde otros referentes teóricos en este tema tales como el psicólogo Joy Poy Guilford, la creatividad surge, se desarrolla y se potencia en la interculturalidad y el co-aprendizaje.
3. La necesidad de salir un poco del rol de profesores-adultos y ponerse en los zapatos de los niños para trabajar pedagógicamente con ellos: no sólo enseñar y

explicar, sino jugar y crear con/como ellos.

4. Es importante crear algo nuevo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es posible y necesario, no sólo repetir lo ya existente o establecido.
5. El disfrute en el proceso de aprendizaje es importante tanto para los niños y los docentes.
6. Se ratifica que el aprendizaje más significativo y válido es el aprendizaje social, porque es concreto, socialmente útil y de larga duración.
7. En la resolución de problemas, se puede y se debe poner en práctica: el juego como estrategia pedagógica; la sensibilidad a los problemas; la superación colectiva y gradual de las dificultades; "la pedagogía de la yapa": cada quien aporta desde su posibilidad y un poco más de lo que se le pide, lo cual sí hacen los niños y los docentes deben valorarlo; la resolución de conflictos mediante la asertividad; y, el manejo del estrés, la frustración y la equivocación.
8. Otro elemento clave durante el juego de resolución de problemas es el proceso mental y emocional que se realiza y no sólo el resultado al que se llega.
9. Los elementos que intervinieron en este taller de creatividad fueron: imaginación, conocimientos previos, inventiva, participación, colaboración, hipótesis, libertad con límites, respeto, concentración, diversión, juego. De donde se destaca el juego, la libertad con límites, la diversión, el disfrute o el gozo y la colaboración o co-aprendizaje.
10. En el país se sigue aplicando teorías pedagógicas europeas antiguas (Piaget, Vigotsky, entre otros) de manera esquemática y repetitiva o rutinaria, cuando en realidad lo que hace falta es "filtrarlas" de manera creativa a la realidad ecuatoriana con base en la experiencia y los conocimientos previos de los educandos, en este caso los niños.

Se olvida además que el aporte principal de Piaget, por ejemplo, es construir juntos el conocimiento. Y esto, en el mundo de los niños, se realiza esencialmente mediante el juego, no mediante el disciplinamiento y la repetición de "información útil". En este sentido, muchos de los problemas tanto de "rendimiento" como "disciplina" que hoy presentan los niños en realidad no son problemas de ellos, sino de las instituciones educativas.

Por lo tanto, hoy en día resulta necesario un cambio de paradigma y de práctica por parte de las mismas, que se centre en el desarrollo integral de las personas o en la educación integral para la vida; proceso en el cual los docentes deben "volver a ser niños" y ser acompañantes y posibilitadores de su creatividad y su libertad.

4. Bibliografía

Binet, A. (1905). "New Methods for the Diagnosis of the Intellectual Level of Subnormals". *L'Année Psychologique*.

Galton, F. (2000). "Hereditary genius: A centennial problem in resolution of cultural and biological inheritance." *Social Biology*, 27 (1), 48-52. goo.gl/G6zHae





Guilford, J. P. (1950). Creativity. *The American Psychologist*, 5 (9), 444-454. [goo.gl/NovcJd](https://doi.org/10.1037/0096-3445.5.9.444)

Guilford, J. P. (1970). "Creativity: Retrospect and Prospect." *The Journal of Creative Behavior*, 4 (3), 149-168. [goo.gl/Eybp5h](https://doi.org/10.1002/9781118139106.ch14)

Kaufman, J.; Sternberg, R. (2010). *The cambridge handbook of creativity*. (C. U. Press, Ed.). New York.

Terman, L.; Oden, M. (1959). *The gifted group at mid-life. Genetic studies of genius*. (U. D. Library, Ed.). Stanford University Press.

Woodman, R. W.; Sawyer, J. E.; Griffin, R. W. (1993). "Toward a Theory of Organizational Creativity." *Academy of Management Review*, 18 (2), 293-321.

TALLER 10 NUTRICIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS DE CERO A CINCO AÑOS

Tallerista
Fernanda Sandoval, Ecuador

Magíster en Gerencia en Salud para el Desarrollo Local. Licenciada en Nutrición Humana. Docente en la carrera de Gastronomía y la Maestría de Agroindustria, Universidad de las Américas, Quito. Nutricionista del Programa Mundial de Alimentos de las Naciones Unidas.

Participantes: 30 docentes

Duración: tres horas

1. Introducción

1.2 Objetivos

1. Conocer algunos fundamentos teóricos, criterios y datos importantes sobre la nutrición en el país.
2. Dar mensajes o consejos clave para corregir o mejorar los hábitos alimenticios de los adultos y los niños.

1.3 Enfoque general

Los hábitos de alimentación y salud que se establecen en la etapa de la infancia afectan las prácticas de alimentación y la salud en el futuro de las personas. El desarrollo de nuevas habilidades y el aumento de la independencia caracterizan esta etapa, así como el conocimiento de nuevos alimentos y su aceptación. Por lo tanto, el establecimiento de nuevos hábitos alimenticios y preferencias por alimentos saludables constituyen aspectos importantes de esta etapa de desarrollo. Lo cual es responsabilidad de los adultos: padres de familia y docentes.

1.4 Metodología

Exposición teórica de la experta y diálogo experiencial con las docentes.

Trabajo en cuatro grupos de docentes: construcción gráfica de un plato nutritivo, saludable y balanceado, por cada región del país (Sierra, Costa, Amazonía, Galápagos).

2 Desarrollo (Acción-Reflexión)

2.1 Intercambio y reconstrucción de las experiencias y/o actividades prácticas de los participantes

1. Exposición teórica de la experta y diálogo experiencial con las docentes.

De los tres a los cinco años se establece los hábitos alimenticios para el resto de la niñez e inclusive para el resto de la vida. Los docentes no son responsables directos de la nutrición de los niños, como lo son sus padres y madres, pero en cambio sí tienen incidencia sobre la misma.

Se constata un cambio entre la alimentación del pasado: natural, elaborada y consumida con tiempo y la alimentación del presente: química, fácil y rápida. Esto pasa porque ahora las mujeres ya no sólo hacen trabajo doméstico sino que también salen a trabajar fuera del hogar. Y, en consecuencia, porque se le da más prioridad al trabajo que a la alimentación. Pero, por razones de salud, es necesario retomar la importancia que la alimentación tiene en la vida de las personas, darle prioridad; volver a la alimentación natural, elaborada y consumida con tiempo (sin apuros ni celulares en la mesa) y, compartir los roles del hogar entre madre y padres de familia.

Es necesario revisar y cambiar las creencias y los hábitos alimenticios, así como también comprender que la nutrición no es sólo un asunto de cantidad sino de calidad. Así pues, se cree que un niño "gordo y grande" es un niño bien nutrido. Otros padres y madres en familia, en cambio, para evitar problemas de obesidad, llegan a obligar a sus hijos/as a realizar dietas estrictas. Pero ni lo uno ni lo otro es correcto ni recomendable. También se comete el error de dar golosinas y comida chatarra a los niños como un "premio" por una buena acción, comportamiento o nota.

La realidad es que en el Ecuador del siglo XXI, la malnutrición se manifiesta en dos polos opuestos: se la encuentra tanto por exceso –sobrepeso y obesidad– como por





% de los menores de cinco años sufre desnutrición crónica o tiene una baja talla.

Otro dato importante en el Ecuador no existe problema de disponibilidad de alimentos, el problema es que sólo el 50 % de la población accede a una dieta nutritiva, tanto por razones económicas como culturales.

Hay niños que van sin desayunar a la escuela. Otros que sólo desayunan té y galletas o agua de panela y pan. A muchos de los niños se les manda "comida chatarra":snacks, jugos artificiales, entre otros, en sus loncheras. Mientras que muchos adultos tampoco desayunan, comen a deshoras y cualquier cosa en la calle. Y, en general, en el Ecuador se come muchos carbohidratos: arroz, papa, fideo y muchas grasas. También se come muchas sopas por costumbre, pero el problema con las sopas es que al cocinar y licuar los vegetales se pierde sus propiedades nutritivas.

Al contrario de estos hábitos y preferencias alimenticias de la mayoría de ecuatorianos y ecuatorianas, lo realmente saludable y lo nutritivo es comer cereales, frutas, vegetales, almidones integrales y carnes blancas bajas en grasa. Como bebidas, algunos lácteos y sobre todo agua pura. Todo esto, en proporciones equilibradas. Además se debe comer cinco veces al día: tres comidas principales: desayuno, almuerzo, merienda y dos refrigerios: uno a media mañana y uno a media tarde.

Considerando que el desayuno es una de las comidas más importantes para tener energía y mantener una buena salud y desempeño en clases, por lo cual todos los niños deben ir bien desayunados a la escuela. Que el desayuno escolar dado por el Ministerio de Educación en las escuelas fiscales sí es nutritivo y saludable. Y que el lapso recomendado por los nutricionistas entre una comida y otra es de tres horas.

En el almuerzo, el plato nutritivo y saludable ideal, debería contener los siguientes elementos y proporciones:

- Mitad (1/2) del plato: al menos 3 vegetales como ensalada (tomate, lechuga, zanahoria, entre otros).
- Cuarta parte (1/4) del plato: almidones como arroz integral (o yuca, verde).
- Cuarta parte (1/4) del plato: proteína animal como pollo o pescado (al vapor o la parrilla).
- Bebida: agua pura.
- Postre: fruta.

Por su parte, una lonchera saludable en general debe contener: frutas variadas, cereales y almidones (pan, galletas integrales, avena, quinua, tostado), agua o jugo natural, lácteos (yogurt), proteína (queso, jamón, pollo, chochos).

De acuerdo con esto, la comida chatarra (snacks, colas, gelatinas, golosinas) debe ser considerada como comida prohibida en los hogares y las escuelas, ya que no alimenta sino que más bien produce problemas de salud física, intelectual y emocional a los niños (desde caries y sobrepeso hasta irritabilidad e hiperactividad). Y, en general, si una persona no tiene una buena nutrición, se afecta su desarrollo cognitivo y esto resulta en una pérdida de productividad y bienestar personal y social.

Todo este nuevo conocimiento, hay que implementarlo en la práctica como un modelo territorial e institucional de buena alimentación escolar, es decir con planificación, ejecución, monitoreo y evaluación. Y sobre todo, los docentes deben ser testimonios vivos y multiplicadores de tal modelo.

2. Trabajo en cuatro grupos de docentes: construcción gráfica de un plato nutritivo, saludable y balanceado, por cada región del país (Sierra, Costa, Amazonía, Galápagos).

Las docentes se dividen en cuatro grupos según las cuatro regiones del Ecuador. Se les entrega papelotes, marcadores y pinturas para que trabajen. Y se les recuerda cómo debería ser el plato de almuerzo ideal en cuanto a elementos y proporciones.

2.3. Exposición y reflexión sobre las experiencias y/o actividades de los participantes

Plenaria

Grupo Costa (Los Ríos):

- Arroz
- Menestra de fréjol bolón
- Carne
- Ensalada de lechuga, tomate y pepino

- Naranja
- Costo aproximado de hacer este plato en casa: USD 1.50

Observación: Se puede prescindir de la menestra de fréjol, ya que contiene proteína al igual que la carne.

Grupo Sierra (Azuay)

- Mote pillo (mote revuelto con huevo)
- Ensalada: aguacate, tomate, cebolla perla
- Durazno (o uvilla)
- Agua de horchata
- Costo aproximado de hacer este plato en casa: USD 1.50

Grupo Amazonía (Morona Santiago)

- Yuca
- Ensalada de palmito, tomate y cebolla perla
- Pescado asado
- Menestra de lenteja





- Naranja
- Agua
- Costo aproximado de hacer este plato en casa: USD 1.90

Observación: se puede prescindir de la menestra de lenteja, debido a que también contiene almidón (como la yuca) y proteína (como el pescado).

Grupo Galápagos

- Atún
- Yuca
- Ensalada de brócoli, tomate y pepino
- Guineo
- Agua
- Costo aproximado de hacer este plato en casa: USD 3.00
(en Galápagos el costo de la vida es más caro)

Observación: este plato es una buena propuesta, considerando que Galápagos es la provincia que mayores índices de sobrepeso y obesidad tiene en el país.

Reflexión general final: todos los platos construidos por las docentes son nutritivos, saludables y balanceados. Lo importante es que estos insumos y mensajes clave se los ponga en práctica, ya que la alimentación es la base del desarrollo humano.

3. Conclusiones y aportes (Reflexión-Acción)

3.1 Nuevos aprendizajes significativos de los participantes –construidos durante el taller– con la ayuda de algunas herramientas teóricas y metodológicas por parte de los expertos nacionales e internacionales, y posible aplicación de los mismos

1. Se construye un aprendizaje mutuo porque son las docentes quienes están en territorio, saben cuáles son los hábitos alimenticios de los hogares y tienen cierto poder de incidir en los mismos. Por lo tanto, después del taller, llevan insumos y mensajes clave para poder hacerlo. Pero para ello, primero es necesario revisar y cambiar las propias creencias y hábitos alimenticios como adultos.
2. Por razones de salud, es necesario retomar la importancia que la alimentación tiene en la vida de las personas, darle prioridad; volver a la alimentación natural, elaborada y consumida con tiempo (sin apuros ni celulares en la mesa).
3. Lo realmente saludable y lo nutritivo es comer cereales, frutas, vegetales, almidones integrales y carnes blancas bajas en grasa. Como bebidas, algunos lácteos y sobre todo agua pura. Todo esto, en proporciones equilibradas. Además se debe comer cinco veces al día: tres comidas principales (desayuno, almuerzo, merienda) y dos refrigerios (uno a media mañana y uno a media tarde). Considerando que el desayuno es una de las comidas más importantes para tener energía y mantener una buena salud y desempeño en clases. Y que el lapso recomendado por los nutricionistas entre una comida y otra sea es de tres horas.
4. Todo niño debe ir bien desayunado a la escuela. El desayuno escolar dado por el Ministerio de Educación en las escuelas fiscales es nutritivo y saludable. Y una lonchera saludable en general debe contener: frutas variadas, cereales y almidones (pan, galletas integrales, avena, quinua, tostado), agua o jugo natural, lácteos (yogurt), proteína (queso, jamón, pollo, chochos).

5. La comida chatarra (snacks, colas, gelatinas, golosinas) debería ser considerada como comida prohibida en los hogares y las escuelas, ya que no alimenta sino que más bien produce problemas de salud física, intelectual y emocional a los niños (desde caries y sobrepeso hasta irritabilidad e hiperactividad). Y, en general, si una persona no tiene una buena nutrición, se afecta su desarrollo cognitivo y esto resulta en una pérdida de productividad y bienestar personal y social. Un país malnutrido es un país subdesarrollado y viceversa.
6. Todo este nuevo conocimiento, hay que implementarlo en la práctica como un modelo territorial e institucional de buena alimentación escolar, es decir con planificación, ejecución, monitoreo y evaluación. Y sobre todo, los docentes deben ser testimonios vivos y multiplicadores de tal modelo.
7. Algunas docentes se comprometen a replicar y aplicar este nuevo conocimiento en sus propios hogares, en círculos de estudio con otros docentes, en reuniones con padres de familia y en las clases con los niños.

4. Bibliografía

López, M. (2009). "Qué y cómo leen los niños más pequeños? La construcción de espacios de lecturas compartidas." Intervención como ponente invitada al 9° Congreso Nacional de Lectura "Los niños son un cuento. Lectura en la Primera Infancia", organizado por Fundalectura. 22° Feria Internacional del libro de Bogotá. Bogotá, Colombia.

Montes, G. (1999). "Sherezada o la construcción de la libertad", en La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Reyes, Y. (2007). "Los cimientos de la casa: ¿leer en la Primera Infancia?", de La casa imaginaria. Lectura y literatura en la Primera Infancia. Editorial Norma.

DISCURSO DE CLAUSURA DEL EVENTO FORTALECIMIENTO DE LA POLÍTICA PÚBLICA SOBRE PRIMERA INFANCIA Y EDUCACIÓN INICIAL

Fernanda Yépez Calderón, Subsecretaria de Educación Especializada e Inclusiva, Ministerio de Educación, Ecuador

Muy buenas tardes con todos y todas.

Que gusto para mí estar aquí. Dicen que cuando uno va a un lugar lo que tiene que percibir es la energía de ese lugar, y yo he percibido aquí, la mejor de las energías, desde que vine el primer día a la inauguración con el Ministro, quien estaba muy contento con este seminario-taller, porque yo suelo decir, que si bien los niños, las niñas, los adolescentes, los jóvenes y adultos, a quienes servimos con el componente educativo, son nuestra inspiración cotidiana, Ustedes nos permiten como docentes diseñar esos corazoncitos, lo que serán nuestros niños a futuro.

Hace muchísimos años tuve la oportunidad de trabajar en la Dirección de Educación





Inicial que luego pasó a ser Gerencia de Proyectos en el propio Ministerio de Educación y luego volvió a ser Dirección Inicial, y creo que ahí está justamente el corazón de toda la institución y deben estar centrados todos los esfuerzos en la Primera Infancia.

Para mí una de las satisfacciones más grandes de trabajar en el Ministerio de Educación es aquella posibilidad de servir en un ámbito crucial en cuanto a derechos y como un mecanismo para asegurar una sociedad mejor, a través del servicio de educación a la ciudadanía en todo el ciclo de vida...

Es por esto que la educación de los más pequeños, nos brinda la posibilidad de permitirnos soñar con un mundo mejor, al entregar habilidades y destrezas para la vida a los niños y niñas de cero a cinco años, y con esto abrir la puerta para que la sociedad del presente y del futuro sea más solidaria, más justa, más incluyente.

El Gobierno de Todos, a través del Ministerio de Educación, le apuesta a una educación durante el ciclo de vida con ofertas para cada una de las necesidades de la población. Como es de su conocimiento, el Ministerio de Educación atiende desde los más pequeños con ofertas ordinarias hasta adultos mayores con ofertas extraordinarias, porque justamente ahí está nuestro reto: fortalecer capacidades de la población en todo momento y bajo cualquier circunstancia con la finalidad de que los ciudadanos y ciudadanas aporten de mejor manera a este país, desde el lugar en el que se encuentren.

Como decía anteriormente, la Educación Inicial abre las puertas y es nuestra responsabilidad pensar la política pública de los más pequeños desde la integralidad. Desde el servicio público tenemos esta gran oportunidad de pensar en qué educación queremos para nuestros hijos e hijas cuando cada rostro de cada niño y niña que servimos se convierte en la inspiración para pensar mejor en lo que los más pequeños necesitan. En este marco la inteligencia emocional de todo servidor público debe jugar un papel fundamental, por lo cual estos procesos de reflexión, capacitación y fortalecimiento de habilidades permiten comprometernos de mejor manera con todos los procesos.

Quiero agradecer a los 195 docentes que han estado presentes en este evento, a las organizaciones, tanto públicas como privadas, a estudiantes universitarios, universitarias, quiero agradecer también de manera especial a la OEI que hizo posible la organización de este evento. Comentarles que el Ministerio de Educación está muy comprometido en revalorizar el papel de todos los que hacen posible la educación en el día a día, dado que para nosotros el compromiso genera acción y puede transformar vidas de la mejor manera.

Este evento ha sido entonces un espacio y un momento para repensar, porque siempre que exista una oportunidad de reconstruir y analizar los avances y actuaciones, solamente sobre estos podremos plantearnos mejores caminos.

El Ministerio de Educación atiende a 242.745 niños de tres y cuatro años en el sistema educativo ordinario de sostenimiento fiscal, y con la oferta de SAFPI se brinda atención en las casas con las familias como corresponsables de la educación de los niños y niñas, que actualmente atendemos a 8.265 niños y aspiramos tener una meta de 14.028 niños atendidos para el periodo 2018-2019.

En este sentido creemos que el rol de familia es fundamental en la Primera Infancia, porque son ellos quienes a través de los afectos otorgan valores a los más pequeños

como el respeto a la vida, a la dignidad humana, la igualdad de derechos, a la justicia social, a la diversidad cultural y sobre todo a la solidaridad. Reconocemos el valor de la familia y queremos comprometerlos también a la familia en la educación como sujetos claves dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estos días, ustedes han tenido la posibilidad de no solamente socializar con detalle lo realizado, pero también aprender de las experiencias internacionales para mejorar las intervenciones en este grupo de edad, con una visión general y que luego hemos tenido la posibilidad de vivirla en talleres con prácticas concretas.

Quiero agradecer de manera especial a nuestros conferencistas y talleristas; me han comentado que han sido los mejores, un aplauso reconocido para ustedes. Creo que a través de sus charlas, conferencias y talleres que hemos tenido la oportunidad de participar se ha reflejado el compromiso con esta causa, y que entonces es este ejercicio de sumar nos permita justamente avanzar.

Si partimos de que el aprendizaje es para toda la vida, que nos sirva para pensarnos y repensarnos en el quehacer de la política pública. La política pública es creación, ejecución y proyección, si la meta está clara y está al servicio de la niñez con eso el resto va a caminar en una línea clara y definida.

Quedamos prestos entonces a continuar aprendiendo de las experiencias exitosas y mejorar de manera continua en el marco de los procesos de política pública, comprometiéndonos, cada día más, con los más pequeños que son nuestros pequeños y en quienes depositamos el presente y el futuro de este país.

Una niñez con habilidades y capacidades potenciadas es una población adulta que construirá un mejor país.

Muchísimas gracias, una excelente tarde y que regresen muy bien a sus casas.

Pongamos en práctica. Nosotros también al tener a diferentes personas ejecutando el proceso de sistematización, nos va a servir justamente para eso, para repensar y para seguir caminando en este arduo trabajo que nos han encomendado.

APORTES GENERALES PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA POLÍTICA PÚBLICA SOBRE LA PRIMERA INFANCIA Y LA EDUCACIÓN INICIAL

Considerando:

1. Que el Evento Fortalecimiento de la Política Pública sobre Primera Infancia y Educación Inicial, como su nombre mismo lo indica, tiene por objetivo el fortalecimiento de dicha política pública ya existente y no la creación de una nueva;
2. Que el objetivo de este evento es "contribuir al mejoramiento de la calidad educativa y el fortalecimiento de las competencias en los profesores a escala nacional" (MINEDUC, 16 de octubre de 2018); es decir, que se trata de un evento de fortalecimiento de capacidades o de capacitación;
3. Que calidad educativa significa "educar integralmente para el desarrollo personal y la equidad social" (MINEDUC, 2015);





4. Que “la Educación Inicial es el fundamento del futuro y también es la esencia de la educación de la sociedad” (MINEDUC, 16 de octubre de 2018);
5. Que “la Educación Inicial en Ecuador se visibiliza como el primer nivel educativo a partir de la promulgación de la LOEI (Ley Orgánica de Educación Inicial) en el 2011, esto generó el diseño e implementación de diversas políticas públicas en torno a la Primera Infancia que, además, se fundamentan en evidencias científicas que demuestran el impacto de la atención y educación de la Primera Infancia como un objetivo de desarrollo holístico de las necesidades sociales, emocionales, cognitivas y físicas del niño, con miras a crear los cimientos amplios y sólidos de su bienestar y de su aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO, 2017). (...) A este planteamiento se alinea el currículo de Educación Inicial del Ecuador que parte de una visión integral y centrada en las capacidades de los niños y niñas, como seres bio-psico-sociales y culturales, únicos e irrepetibles y los ubica como actores centrales del proceso de enseñanza aprendizaje. En consecuencia, son sujetos de aprendizaje desde sus necesidades, potencialidades e intereses (MINEDUC, 2014, p. 11). Sin embargo, la operativización de dicho documento requiere un compromiso ético y creativo para evitar reproducir prácticas escolarizantes que poco o nada contribuyen al desarrollo y aprendizaje infantil.” (Villaroel, 2018.);
6. Que la política pública se construye con participación ciudadana, en este caso, se trata de “construir participativamente la política educativa e innovar los procesos para su aplicación” (MINEDUC, 2015);
7. Que la costumbre es más fuerte que la ley, por lo tanto, para que una política pública sea efectiva no sólo debe ser ley sino costumbre social;
8. Que en las políticas públicas educativas actuales predominan los criterios y los indicadores cuantitativos (por ejemplo, porcentaje de niños de cero a cinco años matriculados en el sistema educativo) sobre los cualitativos;
9. Que “la docencia es la profesión más importante en la sociedad” (Tokuhamas-Espinosa, 2018) y, por lo tanto, debe ser revalorizada económica, política, social y culturalmente en esa misma medida; y;

Se propone:

1. Operativizar los principios pedagógicos contenidos en todos los documentos oficiales citados para evitar que sean “letra muerta” y, sobre todo, para no seguir reproduciendo las tradicionales prácticas escolarizantes y castrantes del auténtico desarrollo integral de los estudiantes –en todos los niveles del sistema educativo–, poniendo especial énfasis en su base misma que es la educación inicial. Cambiar de paradigma teórico o mentalidad y de práctica cotidiana o costumbre social en la educación por parte no sólo de los docentes, sino también por parte de las autoridades y los padres de familia. La continuidad y multiplicación de este tipo de eventos de capacitación a toda la comunidad educativa puede ser una buena estrategia para lograr tal objetivo.
2. Aplicar y velar por la aplicación de todos y cada uno de los contenidos teóricos y prácticos específicos que fueron expuestos y desarrollados tanto en las conferencias como en los talleres de este evento (ciencias del aprendizaje, control de la conducta en el aula, ambientes de aprendizaje, educación emocional, evaluación, biodanza, mediación de lectura, aprendizaje musical, creatividad, alimentación escolar), en todos los niveles del sistema educativo, a nivel nacional

(de arriba abajo y tanto a nivel macro como micro).

3. Incrementar la participación ciudadana real, en este caso de todos los actores que conforman la comunidad educativa (estudiantes, docentes, padres de familia, autoridades), en la gestación, diseño, implementación y evaluación de impacto de la política educativa a nivel nacional.
4. Incorporar criterios e indicadores cualitativos en la gestación, diseño, implementación y evaluación de la política educativa a nivel nacional, por ejemplo: pertinencia, sistematización, impacto, trascendencia y grado de satisfacción del currículo y la metodología (Gómez-Sevilla y Sánchez-Mendoza, 2013).
5. Incrementar el presupuesto estatal y la inversión pública para la educación, en los siguientes rubros: infraestructura, tecnología, materiales didácticos y, principalmente, sueldos y cursos de capacitación de los docentes.

Referencias bibliográficas

Gómez-Sevilla, Hugo y Sánchez-Mendoza, Vanessa (2013). Indicadores cualitativos para la medición de la calidad en la educación. *Educación y Educadores* (en línea) 2013, 16 (Enero-Abril). (Fecha de consulta: 28 de octubre de 2018) Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83428614003>> ISSN 0123-1294

Ministerio de Educación del Ecuador-MINEDUC (2015). Aportes de la comunidad educativa para la construcción del Plan Decenal de Educación 2016-2025. Documento para el análisis y el debate. Documento en PDF.

Ministerio de Educación del Ecuador-MINEDUC (16 de octubre de 2018). Políticas públicas sobre Primera Infancia y Educación Inicial se analizan en tres días de encuentro. (Boletín de prensa en línea). MINEDUC Página web oficial. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/politicas-publicas-sobre-primera-infancia-y-educacion-inicial-se-analizan-en-tres-dias-de-encuentro/>

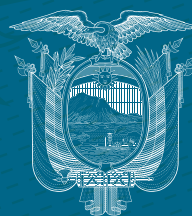
Villaroel, Paola (2018). Ambientes de Aprendizaje en Educación Inicial. Documento en Word.

Tokuhama-Espinosa (2018). Neuromitos sobre el Cerebro y Aprendizaje. Presentación Power Point (PPT).





MINISTERIO
DE EDUCACIÓN



EL
GOBIERNO
DE TODOS



 @MinisterioEducacionEcuador

 @Educacion_EC

 /MinEducacionEcuador

 /Educacionecuador

www.educacion.gob.ec

Información: 1800 EDUCACIÓN (338222) o info@educacion.gob.ec