

El proyecto ciudad arco iris: Jugar para aprender, aprender para jugar

Inmaculada González Falcón
Antonio Romero Muñoz

Universidad de Huelva

Fecha de recepción: 15-02-2008

Fecha de aceptación: 16-04-2008

Resumen

En este artículo se analiza el Proyecto La Ciudad Arco Iris, un proyecto de innovación en el ámbito de la Educación Infantil iniciado en la Universidad de Huelva en el curso académico 2001/02, valorándose las posibilidades que éste ofrece para el desarrollo cognitivo, social, afectivo y psicomotor de los niños y niñas de esta etapa. Se utilizan para ello cuatro importantes variables que dan cuenta de sus posibilidades: su utilidad para servir de eje en la integración del currículum; las alternativas que ofrece para configurar un escenario o espacio alternativo de enseñanza-aprendizaje; su capacidad para atender a la diversidad; y por último, y sobre todo, su posibilidad en relación con el juego simbólico, elemento clave para el desarrollo integral de la infancia.

Palabras clave: Proyecto Ciudad Arco Iris. Educación infantil. Currículum integrado. Espacios. Atención a la diversidad. Juego simbólico.

Summary

In this article a project of innovation in the area of the Infantile Education (initiated in the University of Huelva in the academic course 2001/02) called the Project of The City of the Rainbow is analysed valuing the possibilities that it offers for the cognitive, social, affective and psychomotor development of the children of this stage are valued. Accordingly, four important variables are used to show the potential: its usefulness to the integration of the curriculum; the alternatives that it offers to facilitate a scene or alternative space of teaching/learning; its aptitude to attend the diversity; finally - and above all - its opportunities in relation with the symbolic game, key element for the integral development of the infancy.

Key words: City Rainbow Project. Infantile education. Integrated curriculum. Spaces. Attention to the diversity. Symbolic game.

1. A modo de introducción

La “Ciudad Arco Iris” es una experiencia en el ámbito de la educación infantil que se inició en La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva- Campus de El Carmen – en el curso académico 2001/02¹.

Concebida como un proyecto de innovación con el objetivo fundamental de conectar teoría y práctica en los estudios de Magisterio y posibilitar el trabajo en

equipo del profesorado universitario de esta carrera, podemos afirmar que en la actualidad se ha consolidado como un instrumento eficaz al servicio de estos objetivos y se ha integrado plenamente en la oferta formativa institucional que la Facultad pone al servicio de su alumnado, profesorado y comunidad educativa en general.

Las posibilidades de esta experiencia se han ido ampliando y perfilando a partir de las sugerencias y aportaciones de todos los colectivos que la han visitado, especialmente de los Centros de Educación Infantil de Huelva y provincia. Nosotros, por nuestra parte, cumpliendo con una de las recomendaciones básicas de todo proyecto de innovación, hemos tratado de divulgarlo en todos aquellos foros en los que nos ha sido posible con la intención de que, el consiguiente análisis y debate sobre el mismo, vaya reconduciendo su proceso de implementación y clarificando las propuestas de mejora. De esta forma, hemos participado en diversos congresos², hemos diseñado una página web (<http://www.uhu.es/arcoiris>) y, sobre todo, hemos utilizado el canal de algunas revistas especializadas. En cada una de ellas la experiencia ha sido presentada desde un enfoque diferente³.

Faltaba, sin embargo, presentar el proyecto en relación con sus posibilidades para el desarrollo cognitivo, social y afectivo de las niñas y niños de la etapa de Educación Infantil, por lo que aprovechamos la oportunidad que nos ofrece la XXI Revista de Educación para hacer un análisis desde esta importante perspectiva.

Utilizaremos como referente para este propósito alguno de los principios metodológicos fundamentales que orientan esta etapa y que toda experiencia o proyecto debería contemplar para ser considerado potencialmente significativo. En concreto, nos centraremos en analizar sus opciones en relación a cuatro criterios clave:

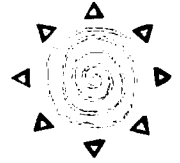
- el enfoque globalizador,
- los espacios y materiales como soporte para la acción, interacción y comunicación,
- la atención a la diversidad, y
- el juego simbólico.

2. El enfoque globalizador

La globalización basada en el carácter sincrético de la percepción infantil, surge en Alemania a comienzos del siglo XIX dentro de un movimiento pedagógico liderado por Herbart y Pestalozzi que propugna partir del interés de los alumnos en los procesos de instrucción y organizar los contenidos educativos en torno a ese interés.

Fröebel es el primero que aplica a la escuela infantil las ideas de los autores anteriores, ideas que posteriormente van tomando cuerpo con las aportaciones de Dewey en Estados Unidos y Kerschenteiner en Alemania, terminando por convertirse las mismas en uno de los principios fundamentales de la Escuela Activa.

Pero como es sabido, es Decroly quien comienza a hablar expresamente de globalización y ofrece un método para su desarrollo en los primeros niveles de la enseñanza. La aplicación del término, sin embargo, ha sufrido muchos avatares en su desarrollo durante el siglo XX, interpretándose con frecuencia de manera errónea, aunque afortunadamente en la actualidad la mayoría de los docentes no entienden la globalización como la práctica que integra de manera artificial



y forzada contenidos académicos de distintas áreas en torno a un tema o tópico, sino como la oportunidad de realizar una verdadera integración del currículo.

Esta integración según apunta Beane (2005) tiene cuatro dimensiones básicas: “la integración de las experiencias” que cada cual va acumulando en su desarrollo vital y que sirven de ayuda para construir la idea que cada uno tiene sobre sí mismo, su mundo, sus percepciones, creencias y valores; “la integración social” que tiene como finalidad ofrecer experiencias comunes y compartidas a alumnos de distintas características y procedencias y sirven de base para la construcción de una sociedad democrática; “la integración de los conocimientos”, no solamente de los conocimientos científicos sino también del conocimiento cotidiano y popular, y por último, “la integración como diseño curricular” que engloba los aspectos anteriores y se presenta como un proyecto vital en el que los alumnos tienen una participación fundamental.

Es importante, por consiguiente, ofrecer a los escolares un proyecto que, además de despertar su interés, tenga la posibilidad de agrupar estas cuatro dimensiones básicas, por lo que la elección del tema en torno al cual girará toda la experiencia no es un asunto baladí.

En esta línea se sitúan Manning, Manning y Long (2000: 36) cuando expresan textualmente: “la selección de los temas es quizás el aspecto más importante de la inmersión temática (globalización). El tema debe ser algo sobre lo cual los miembros de la comunidad de la clase deseen hacer una inversión de tiempo y energía (...) Sugerimos que las cuestiones sociales son de interés para los alumnos (...) También recomendamos que para guiar la selección de los temas los maestros aprovechen el interés de los alumnos en sus familias, en lo que sucede en general en el mundo y en su comunidad local”.

Por su parte Beane (2005: 36) argumenta en una línea similar: “cualquiera de los centros organizadores se puede utilizar tanto en un sistema multidisciplinar como en el currículo integrado (...) Sin embargo, si se entiende la integración del currículo desde la perspectiva de su sentido y sus implicaciones más amplias, entonces los intereses de los alumnos y los temas sociales emergen como las fuentes más claramente vinculadas a la integración”.

Tras casi ocho años de práctica, el proyecto Ciudad Arco Iris ha demostrado que cumple los requisitos necesarios tanto para incluir las dimensiones básicas de la integración curricular como para ser considerado un proyecto que responde a los intereses personales y sociales de los alumnos. Los niños y niñas de Educación Infantil que acuden a la Ciudad Arco Iris se encuentran con una ciudad a su medida en la que ellos son los protagonistas y en la que las funciones que desarrollan no les son ajenas en absoluto porque forman parte de su experiencia vital. Casi de manera natural las experiencias personales, familiares y sociales se mezclan y entrecruzan con la experimentación científica y el conocimiento académico creando unos esquemas de funcionamiento carentes de artificialidad.

Metidos de lleno en el papel de pequeños ciudadanos y ciudadanas y bajo la orientación y supervisión de las personas adultas, observan, experimentan, dialogan, discuten, resuelven conflictos, utilizan y ponen en juego las destrezas lingüísticas, artísticas y matemáticas; tocan, pesan, miden, huelen, saborean, se emocionan, compran, venden, se disfrazan, pasean por su ciudad... Todo casi como en la vida misma, pero en un contexto controlado. Aprendiendo y poniendo en práctica lo aprendido en la escuela y en su casa y, sobre todo, ejercitándose para ser unos buenos ciudadanos y ciudadanas. Un proyecto, en definitiva, que posibilita una verdadera integración curricular sin forzar la situación o tener que recurrir a prácticas artificiales y descontextualizadas.

3. Los espacios y materiales como soporte para la acción, interacción y comunicación

El segundo criterio de análisis hace referencia a los espacios y materiales en tanto que suponen un soporte para la acción, la interacción y la comunicación.

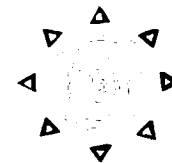
Debemos ser capaces de ofrecer a los niños y niñas en esta etapa unos espacios en calidad, cantidad y variedad que permitan en palabras de Saussois (1982) satisfacer sus necesidades primarias y otras que tienen que ver con aspectos tan importantes como la autonomía, la socialización, el movimiento, el juego la expresión, el descubrimiento y la necesidad de conocer su propio cuerpo.

Sin embargo, el panorama en este sentido no es muy alentador. La vida de un escolar de educación infantil se desarrolla en un reducido grupo de escenarios o entornos en los que la escuela, su casa y la calle son los más importantes. La calle, especialmente en las ciudades, se ha convertido en un lugar inhóspito y peligroso, pensado más para satisfacer las necesidades de las personas adultas y la industria del automóvil que para atender las demandas de los pequeños. En el entorno de la vivienda familiar ocurre otro tanto y, con frecuencia, el poco espacio disponible en las casas lo ocupan la cada vez más abundante cacharrería tecnológica (televisión y ordenadores especialmente) que acaparan la atención de sus moradores la mayor parte del tiempo y los sumergen en una especie de autismo selectivo. Por su parte la escuela, por lo general, sigue ofreciendo igualmente espacios limitados y poco flexibles al servicio de una enseñanza basada en la instrucción y la transmisión del saber con muy poca variación con respecto a la idea de escuela graduada de principios del siglo XX.

Se hace por tanto necesario proponer escenarios alternativos donde los niños y niñas puedan desarrollar sus posibilidades y capacidades y satisfacer sus necesidades bajo la supervisión de los adultos, y es aquí donde cobran sentido iniciativas como la Ciudad Arco Iris o similares.

Por lo que concierne al proyecto que estamos presentando, lo que ofrece en relación con el espacio y sus posibilidades, es un recinto vallado de unos dos mil quinientos metros cuadrados con una pista polideportiva, un vestuario con servicios, un pequeño almacén y un pabellón cubierto de unos trescientos metros cuadrados. En este recinto se han configurado dos tipos de espacios: los exteriores, en los que se ha diseñado una pista de tráfico para la educación vial, un estanque dedicado a los juegos de agua y una especie de castillo medieval en donde se desarrollan juegos de fantasía y los espacios interiores, dentro del pabellón cubierto, que simulan la plaza de una ciudad alrededor de la cual se han construido catorce rincones que reproducen los principales servicios y tiendas que habitualmente encontramos en una "ciudad de verdad". En cada uno de estos rincones hay amplitud suficiente para que se desenvuelvan dos adultos y de dos a tres niños dependiendo del espacio concreto.

En esta pequeña ciudad las niñas y niños disponen de floristería, farmacia, supermercado, panadería, frutería, peluquería, teatro, ludoteca, Banco, Ayuntamiento, Centro de Salud, Clínica Veterinaria, casita y cafetería. Las posibilidades educativas de cada uno de estos rincones es muy amplia por lo que resaltamos a continuación las más importantes o evidentes.



En la floristería los escolares se inician en el conocimiento de las plantas y flores: olores, colores, textura, cuidados que necesitan, su importancia para la vida del hombre...Realizan algunas actividades de decoración que ponen en juego su habilidad, destreza y sentido de la estética, aprenden a respetar el medio ambiente y desarrollan su sensibilidad hacia el mismo.



En la farmacia se les enseña a tener cuidado con las medicinas, se realizan campañas de salud e higiene bucodental, se elaboran "fórmulas magistrales" con productos que se adquieren en otras tiendas de la ciudad, se talla y se pesa a los clientes y se insiste en la importancia de ir al médico cuando se está enfermo.



El supermercado es un lugar idóneo para clasificar los productos y averiguar la procedencia de los alimentos. Se ponen etiquetas y precios, se sigue la pista a un determinado producto, se realizan campañas de publicidad y degustación, se vende, se recolectan alimentos para los más necesitados.



En la panadería se pone el énfasis en los hábitos alimenticios, se confeccionan tartas y dulces, se venden los productos típicos de la tienda, se manipulan los ingredientes del pan averiguando su procedencia y se analiza la importancia de este alimento en nuestra dieta.





La frutería ayuda a través de un mejor conocimiento de frutas y verduras a potenciar en los niños su consumo diario; pruebas de sabor, transformación de los productos, campañas de degustación, clasificación según su procedencia, propiedades, épocas del cultivo, y venta de productos. Algunos niños y niñas prueban por primera vez en algunas frutas, conociendo más detalles sobre ciertas frutas exóticas gracias a sus compañeros/as de origen extranjero.



La función principal de la peluquería es resaltar la importancia del cuidado de la imagen y el propio cuerpo; se realizan distintos tipos de peinado, manicura, mascarillas de limpieza que a su vez potencian las habilidades motrices y creativas y ayuda a favorecer la coeducación.

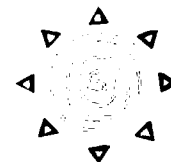


El teatro ofrece a la ciudad el punto de animación necesario: disfraces, música, pasacalles, mimos..., desarrollando a través de las actividades que se proponen, la creatividad y el sentido artístico de los niños y niñas que visitan la ciudad.



En la ludoteca se realizan juegos de distintos tipos que a su vez, y de la misma forma que en el teatro, repercuten en las posibilidades de diversión del recinto.





El Banco acerca a los escolares al uso responsable del dinero y a sus funciones, desarrollándose de paso, las destrezas y procedimientos con los números.



El Ayuntamiento es un lugar de especial importancia para iniciar a los niños y niñas en los fundamentos de la democracia. Desde él se organiza el funcionamiento de los servicios básicos de la ciudad: policía, bomberos, servicio de limpieza, y sobre todo se procura convertirlo en el espacio idóneo para intentar resolver los conflictos que se puedan presentar.

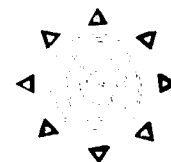


El Centro de Salud es el lugar apropiado para trabajar los objetivos fundamentales de la educación para la salud, el conocimiento del propio cuerpo, la actitud ante las enfermedades, prevención de riesgos, hábitos saludables...



En la Clínica Veterinaria aprendemos, además de los nombres y características de los principales animales de nuestro entorno, a respetarlos y cuidarlos y a conocer y valorar la importancia e influencia que tienen para nuestra vida.





La casita es un rincón habitual en las escuelas de Educación Infantil. En cualquier caso, estimamos conveniente su presencia en la ciudad por sus posibilidades educativas: tareas básicas en el hogar que los niños y niñas pueden desarrollar aquí de forma lúdica y que tienen una continuación en sus hogares como poner y quitar la mesa, usar correctamente los utensilios de la comida, hacer la compra, etc.



Por último, la cafetería es uno de los lugares más apropiados para la interacción social, para tener en cuenta las normas de higiene, para manipular los alimentos y para elaborar recetas sencillas.



Además de todas las posibilidades apuntadas para cada rincón, en todos ellos están presentes aspectos tan importantes como la observación, la experimentación, el hablar, escuchar y conversar, la representación artística y plástica, el respeto a los demás, el orden, la limpieza y todos aquellos contenidos que puedan considerarse instrumentales o transversales y que son propios de esta etapa, como la coeducación o la resolución pacífica de pequeños conflictos. Por otra parte, la necesaria y casi inevitable interrelación que se produce entre los distintos espacios funciona como elemento multiplicador en relación con las posibilidades educativas de cada uno de ellos.

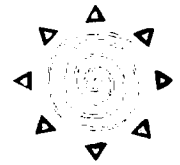
Por lo que respecta al material de cada rincón, hemos puesto especial cuidado en su elaboración y selección conociendo la importancia que este elemento tiene en esta etapa como instrumento para la acción y el establecimiento de relaciones y para la construcción y reorganización del conocimiento social, emocional y cognitivo.

Hemos procurado que sea polivalente, que desencadene procesos de indagación e investigación y de acuerdo con las características de los rincones, que sean materiales propios de la vida cotidiana, similares a los que el niño/a se va a encontrar y va a tener que usar como ciudadano/a. Siempre que ha sido posible, hemos elaborado los recursos necesarios con material de reciclaje, sin embargo, y teniendo en cuenta el papel compensador de la escuela infantil y que no todos los niños y niñas tienen acceso por igual a la manipulación y uso de ciertos objetos en su contexto social de procedencia, hemos dotado estos espacios de aquellos recursos que posibiliten este papel compensador: ordenadores en el rincón del Banco y Centro de Salud con programas informáticos adaptados a los menores, fonendoscopios, lupas, balanzas, hornos para cocer el pan, vehículos de todo tipo para el parque de tráfico, etc. La utilización de estos objetos bajo la presencia y supervisión del adulto posibilitan el desarrollo de importantes procesos cognitivos, sociales y psicomotores de niñas y niños.

Sin embargo el entorno comprende no sólo el espacio y los materiales que hemos descrito sino, sobre todo, las interacciones y pautas de conducta que en él se desarrollan, es más, como decíamos con anterioridad, la evaluación del espacio y los materiales debe ser positiva en la medida que sean un soporte útil y funcional para la acción, la interacción y la comunicación, y es justo esta característica la que más destaca en la experiencia que estamos describiendo.

Difícilmente podemos encontrar un contexto educativo donde puedan trabajar e interactuar al mismo tiempo y con holgura entre cincuenta y sesenta niños y niñas de infantil con su correspondiente equipo de maestras y alrededor de cuarenta estudiantes de Magisterio y sus profesores. Esto posibilita un entramado de relaciones de enorme riqueza para todos y la posibilidad de afrontar cada reto o circunstancia que se presente contando con distintas miradas y perspectivas.





Incluso las interacciones entre las propias niñas y niños fluyen de manera espontánea. Hemos presenciado, por ejemplo, como en el Centro de Salud, un niño cuyos padres se dedican a la medicina daba una “lección magistral” a sus propios compañeros – y a los adultos presentes – sobre el funcionamiento de un hospital y las características y utilidad de algunos de los instrumentos propios de la profesión. En cualquier caso, la presencia permanente del adulto en las distintas actividades garantiza la orientación y el sentido educativo de todo el flujo de relaciones que propician la configuración espacial descrita y los recursos empleados.

4. La atención a la diversidad

La trayectoria del Proyecto Ciudad Arco Iris está jalonada de pequeñas historias. Recordamos en este momento la historia de Isaías, un niño de cinco años de un centro de Infantil de Huelva capital. En su visita a la experiencia las maestras nos advirtieron que se trataba de un niño sumamente introvertido que apenas hablaba ni se relacionaba con los demás y que seguía un plan especial. Su paso por varios rincones no hizo sino constatar el diagnóstico de la maestra, hasta que, para sorpresa de todos, encontró su lugar en el rincón de la panadería. Rápidamente se implicó en todas las actividades e incluso asumió la responsabilidad de ir rincón por rincón ofreciendo al resto de los niños los productos de la tienda ante la mirada atónita de sus maestras.

Y es que no hay nada más injusto y aburrido que la escuela que ofrece una respuesta homogénea y estandarizada a todos los niños y niñas. La frase “todos iguales, todos diferentes” debe ser algo más que un bonito slogan. Iguales en derechos, diferentes en ritmos, necesidades, intereses y posibilidades. Atender a la diversidad supone, como recoge la Orden, 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía (BOJA de 26 de agosto de 2008: 48) “reconocer que cada niño o niña es una persona única e irrepetible, con su propia historia, afectos, motivaciones, necesidades, intereses, estilo cognitivo, sexo, etc. Esto exige que la escuela ofrezca respuestas adecuadas a cada niño o niña”.

Atender a la diversidad implica igualmente aprovechar y estimular las diferencias individuales en el aula, convirtiéndolas en un elemento dinamizador y positivo. Todos los niños y niñas deben poder encontrar su lugar en los contextos educativos y en las actividades que se proponen en los mismos con especial atención a aquellos que presentan necesidades educativas especiales.



Respetar la diversidad en sus diferentes facetas: cultura, etnia, sexo, nivel social, nivel cognitivo, ritmos de aprendizaje, religión, creencias, etc., debe convertirse en consecuencia, en uno de los elementos clave de cualquier proyecto de innovación y mejora de la enseñanza.

5. El juego simbólico

Comentábamos al inicio de este artículo que la Ciudad Arco Iris fue un Proyecto de Innovación concebido para establecer conexiones entre la teoría y la práctica de los estudios de Magisterio, especialmente en la titulación de Infantil, y para potenciar el trabajo en equipo de los profesores. Sin embargo, en lo que se refiere a su utilización por parte de las niñas y niños está pensada, sobre todo, para satisfacer una de las necesidades básicas en esta etapa de la infancia: la necesidad de jugar.

El juego en la etapa infantil es una actividad vital e insustituible para el desarrollo del niño. Ya lo apuntaba Fröebel en 1913 (226): “jugar es en efecto lo más importante en la vida del niño, especialmente en la infancia. Es tan vital que del juego y de la forma en que se conduce depende, en gran parte, el futuro desarrollo del ser humano. En principio jugar es una actividad en algunos niños más fuerte que el comer y dormir; de hecho de que esta necesidad sea plena y adecuadamente satisfecha va a depender la futura coordinación motriz, el espíritu de equipo y la cooperación (...) el niño que juega a gusto, que ve esa necesidad suya normalmente satisfecha, suele ser sano física y psíquicamente”.

Con posterioridad a Fröebel, distintos autores y desde distintas perspectivas investigadoras han estudiado la incidencia del juego en los distintos ámbitos del desarrollo. Así de los estudios de Bruner (1980), Chateau (1973), Elkonin (1980), Erikson (1973), Piaget (1961) y Wallon (1976), entre otros, podemos deducir que el juego tiene una incidencia directa y decisiva en el desarrollo biológico, psicomotor, cognitivo, social y afectivo-emocional de la personalidad infantil.

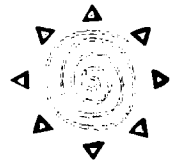
En el desarrollo biológico porque estimula y potencia el crecimiento de los músculos, el cerebro y el sistema nervioso. Desde el punto de vista psicomotor, desarrolla el control y conocimiento del esquema corporal y los distintos esquemas de coordinación en sus movimientos y acciones. En el ámbito cognitivo, es un instrumento fundamental en la evolución del pensamiento hacia los necesarios niveles de abstracción, a la vez que estimula y desarrolla funciones tan importantes como la memoria, la atención, la imaginación, la creatividad, la fantasía y el lenguaje verbal y paraverbal. Por lo que respecta al desarrollo social el juego, ayuda al tránsito desde el egocentrismo al conocimiento del otro, promoviendo el conocimiento de las normas de convivencia, el respeto a los demás y el descubrimiento de la vida en sociedad. Finalmente y en lo que atañe al desarrollo afectivo-emocional, el juego es el vehículo apropiado para que el niño exprese sus sentimientos y emociones, libere su energía interior y vaya construyendo una imagen ajustada y positiva de sí mismo, lo que repercutirá, sin duda, en su futuro equilibrio emocional.

En 1961, Jean Piaget, en su libro “La formación del símbolo en el niño”, realizó una clasificación evolutiva del juego que se corresponde con las distintas formas en la evolución del pensamiento y que no difiere mucho de las clasificaciones elaboradas por otros autores como Chateau (1973) o Wallon (1976). Esta clasificación se sustenta en tres estadios o etapas:

Juegos de ejercicio (hasta los dos años).

Juegos simbólicos (de dos a siete años).

Juegos de regla (de los siete en adelante).



De acuerdo con esta clasificación y según la experiencia acumulada en casi ocho años de funcionamiento del proyecto Ciudad Arco Iris, podemos asegurar que su escenario y organización posibilita los tres tipos de juego, pero muy especialmente el juego simbólico, concretamente en la evolución que presenta este tipo de juego en su última etapa de 4 a 7 años aproximadamente.

Es en este tramo de edad donde los niños y maestros sacan más provecho de la experiencia por dos razones fundamentalmente. La primera tiene que ver con los rasgos específicos del juego simbólico en su tramo final y que Piaget (1961) caracterizaba por:

Un mayor orden en las construcciones simbólicas

Una preocupación creciente del niño por la imitación exacta de lo real, y

Por el comienzo del simbolismo en el juego colectivo con la representación por parte de los niños de roles diferentes y complementarios.

La segunda razón es más académica. El desenvolvimiento del niño en la “ciudad” implica el conocimiento, uso y aplicación de algunas técnicas instrumentales básicas: lectura, lenguaje, manejo de cantidades y números... que en este periodo final del juego simbólico el niño ya domina con mayor facilidad.

Con este bagaje los niños y niñas entran en la ciudad y se sumergen de lleno en las posibilidades de juego simbólico que ésta les ofrece. Rápidamente “se meten” en los papeles asignados jugando “como si” fueran panaderos, médicos, veterinarios, policías, alcaldes, fruteros, etc., todo ello bajo la atenta mirada, supervisión y ayuda de las personas adultas.

El papel del adulto en el juego simbólico es crucial desde el primer momento. Se debe aprovechar esta situación para observar y conocer mejor a los niños y para estimular las distintas acciones, conscientes del enorme potencial de desarrollo que ofrece la acción lúdica con adultos e iguales. El adulto en el desarrollo del juego simbólico tiene una excelente ocasión para incidir en o que Vygotski (1979) denominaba “zona de desarrollo próximo” o Bruner (1980) “proceso de andamiaje”, ayudando a la adquisición de determinados aprendizajes que amplíen el horizonte cognitivo, social y afectivo del niño.



Las posibilidades que autores como Prieto García-Tuñón y Medina Rubio (2005) atribuyen al juego simbólico, caracterizándolo como el juego infantil por excelencia, que ayuda decisivamente a realizar el tránsito de la subjetividad a la objetividad de la vida social, a la vez que facilita el tránsito de la actividad sensorio motora de los primeros años de vida a la representación intelectual y a los esquemas y pautas de la vida social, se ven fielmente reflejadas en todas y cada una de las sesiones de trabajo-juego llevadas a cabo por los Centros de Infantil en la Ciudad Arco Iris.

Hemos observado, por ejemplo, cómo los niños están desarrollando el papel que les ha correspondido en su espacio de trabajo y en un momento determinado miran a su alrededor, observan a los demás y comienzan a comprender que su trabajo forma parte de un todo y que necesitan a los demás para completar su juego.

Se puede observar también como cada niño o niña tiende a reproducir los patrones sociales de su entorno próximo en lo que se refiere a estereotipos, formas de comunicación y comportamiento, etc., constituyendo ese momento una excelente ocasión para que el adulto reconduzca o afiance, en su caso, las acciones observadas.



El universo sensible de cada niña y niño se manifiesta asimismo con total nitidez en el desarrollo de los juegos simbólicos que posibilita esta ciudad “a medida” de los pequeños lo que proporciona a sus tutores pistas importantes para completar el perfil emocional de cada uno de ellos.

Estos son a grandes rasgos las posibilidades de esta experiencia en relación a los cuatro elementos de análisis utilizados: globalización, espacios, atención a la diversidad y juego simbólico. Somos conscientes de que estas posibilidades superan con creces nuestros protocolos de actuación pero, sin duda, con la inestimable colaboración de los principales usuarios del mismo, niñas y niños, maestras y maestros y, por supuesto, nuestros estudiantes universitarios, seguiremos avanzando en la implementación de las propuestas de desarrollo y mejora.



Notas

Sus características serán descritas más adelante.

² Algunos de los congresos en los que hemos participado han sido: *IV Congreso Internacional sobre investigación-acción participativa* (Valladolid, 2007); *La Universidad de Huelva y el EEES: el reto, nuestra oportunidad* (Huelva, 2007); y las *II Jornadas de Innovación* (Huelva, 2005).

³ Entre las revistas pedagógicas en las que hemos publicado el proyecto, destacamos: *Antrophos Educazione* (2004); *Cooperación Educativa. Kikirikí* (2004) y *Aula de Infantil* (2003).

Referencias

- BEANE, J..A. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.
- BRUNER, J. (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río.
- CHATEAU, J. (1973). *Psicología de los juegos infantiles*. Buenos Aires. Kapelusz.
- DECROLY, O., BOON, G. (1922). *Hacia la escuela renovada*. Madrid: La Lectura.
- ELKONIN, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.
- ERIKSON, E. H. (1973). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Horme S.A.
- FRÖEBEL, F. (1913). *La educación del hombre*. Madrid: Jorro.
- GONZÁLEZ FALCÓN, I., ROMERO MUÑOZ, A. (2007). Innovación educativa e investigación-acción: posibilidades para la formación inicial del profesorado. En Rodríguez Rojo, M., Torrego Egido, L.. (Coord.), *Investigación acción participativa. Reflexiones y experiencias*. Valladolid Actas del IV Congreso Internacional sobre investigación-acción participativa. Valladolid. Libro electrónico, pp. 1-14.
- GONZÁLEZ FALCÓN, I., ROMERO MUÑOZ, A. (2007). Aula experimental de Educación Infantil. Comunicación presentada en la Jornadas *La Universidad de Huelva y el EEES: el reto, nuestra oportunidad*. Universidad de Huelva, 15, 16 y 17 de mayo de 2007.
- GONZÁLEZ FALCÓN, I., ROMERO MUÑOZ, A. (2005). La ciudad del Arco Iris. Proyecto de Innovación en Educación Infantil. Comunicación presentada en las *II Jornadas de Innovación en la Universidad de Huelva*. 22 y 23 de junio de 2005.
- GONZÁLEZ, I., LAMBERTI, S., ROMERO, A., SÁNCHEZ, A., VIDAL, A. (2004). Spagna: scuole dell'infanzia e università costruiscono la città dell'arcobaleno. *Anthropos educazione*, Anno V, 2, 38-41.
- GONZÁLEZ, I., ROMERO, A., SÁNCHEZ, A., VIDAL, A. (2003). La Ciudad Arco Iris. Un Proyecto de Formación Inicial basado en la experiencia. *Aula de Infantil*, 15, 38-43.
- MANNING, M., MANNING, G., Y LONG, R. (2000). *Inmersión temática. El currículo basado en la indagación para los primeros años y años intermedios de la escuela elemental. de la Barcelona*. Barcelona: Gedisa.
- PIAGET, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: FCE.
- PRIETO GARCÍA-TUÑÓN, M., MEDINA RUBIO, R. (2005). *El juego simbólico, agente de socialización en la educación infantil: planteamientos teóricos y aplicaciones prácticas*. Madrid. UNED.

- ROMERO, A., SÁNCHEZ, A., VIDAL, M. A. (2004). La Ciudad del Arco Iris: un espacio para aprender, jugar e investigar. *Cooperación Educativa. Kikiriki*, 71-72.
- SAUSSOIS, N. (1982). *Actividades y talleres para guarderías y preescolar*. Madrid: Cincel Kapelusz.
- VYGOTSKI, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WALLON, H. (1980). *Los orígenes del pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Referencias Legales

Orden 5 de agosto de 2008 por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. BOJA de 26 de agosto de 2008.

*Inmaculada González Falcón
y Antonio Romero Muñoz
son profesores del Departamento de Educación
de la Universidad de Huelva.
Correos electrónicos: inmaculada.gonzalez@dedu.uhu.es;
anromu@uhu.es*