

El desarrollo del lenguaje y la actividad matemática, dos elementos básicos en la práctica educativa en la etapa infantil

Ana Viera Sánchez
Interaula. Sevilla

Resumen

Se aborda en este artículo la importancia del tramo comprendido entre el nacimiento y los seis años como una etapa vital caracterizada por su importancia evolutiva y por su potencial para que niñas y niños realicen aprendizajes sustantivos. Se defiende la idea de que el desarrollo de la competencia lingüística y la actividad matemática están en la base de tales aprendizajes subrayando las relaciones sistémicas que entre ambas dimensiones pueden establecerse. Se propone que ambos planos sean considerados contenidos básicos del currículo de la Educación Infantil y, por último, se hace referencia a algunas cuestiones y planteamientos que pudieran mejorar la práctica pedagógica en esta etapa educativa, instando a las instituciones competentes a tomar decisiones en este sentido.

Palabras clave: Educación Infantil, desarrollo, aprendizaje, competencia lingüística, destrezas cognitivas, actividad matemática.

Abstract

This article deals with the importance of the period between birth and six years of age as a vital phase characterized for its evolutionary importance and for its potential, so that girls and boys carry out substantive learnings. It is defended that the development of the linguistic competence and the mathematical activity are in the base of such learnings underlining systemic relationships that can be established between both dimensions. It is suggested that both planes should be considered basic contents of the curriculum in Infant Education and, lastly, it refers to some questions and approaches that could improve the teaching practice in this educational phase, urging the competent institutions to take decisions in this respect.

Keywords: Infant Education, development, learning, linguistic competence, cognitive skills, mathematical activity.

“Qué enseñar se determina mirando a la vida, y cómo enseñarlo, mirando al niño.”

Wells

Cada vez son más numerosas y potentes las voces de educadores, padres y madres y estudiosos de la educación, que demandan el reconocimiento de la primera etapa de la vida como un tramo determinante para las niñas y los niños. Se entiende que una adecuada atención educativa puede procurar múltiples beneficios tanto a los pequeños como a las familias y, por extensión, a los grupos sociales a los que pertenecen.

Aunque aún falta camino por recorrer, no puede negarse que la Educación Infantil cobra cada vez más importancia en nuestro entorno, como puede constatarse en el tratamiento que a nivel curricular se da a esta etapa en los distintos documentos de desarrollo de la actual Ley Orgánica de Educación (LOE), en nuestro país.

En efecto, el Real Decreto 1630/ 2006 de 29 de diciembre de enseñanzas mínimas en el segundo ciclo de educación infantil subraya que *“La Educación Infantil constituye una etapa educativa con identidad propia”* entendiéndose que *“su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas...”* (Artículo 2).

En relación con qué enseñar en esta etapa educativa, señala el documento citado que *“Los contenidos educativos de la Educación Infantil se organizarán en Áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil...”* (Artículo 4) y se definen como tales Áreas – *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal – Conocimiento del entorno – y Lenguajes: comunicación y representación* (artículo 6). Parece claro que los conocimientos que se establecen como deseables para que sean adquiridos por estos niños y niñas están orientados al autoconocimiento y al conocimiento del entorno así como al dominio de los sistemas o códigos de expresión y comprensión (los lenguajes) que les permitan representar el mundo que están descubriendo y referirse a él.

Son muchos, fiables y rigurosos, los estudios, investigaciones y experiencias de nuestro entorno que avalan estas opciones curriculares. Prácticas escolares como las realizadas en Reggio Emilia (*Los cien lenguajes del niño*) o Proyectos como el denominado Estocolmo (Dahberg, Moss y Pence, 2005) se han convertido en fuente de inspiración y en modelos pedagógicos dignos de ser imitados. Puede afirmarse que en la actualidad existe suficiente consenso en la comunidad científica acerca de *lo que hay que hacer* en la escuela infantil para alcanzar la finalidad expresada en los documentos reguladores de esta etapa educativa.

Traducir, sin embargo, estos mandatos a la práctica, al quehacer cotidiano en las escuelas infantiles no es tarea fácil ya que a las dificultades inherentes a los complejos procesos de desarrollo y de aprendizaje propios de los niños y niñas, no siempre bien conocidos por los educadores, se añade la falta de sistematización y de rigor que tradicionalmente ha venido caracterizando el trabajo pedagógico con escolares de estas edades. No es ajeno a esto el enfoque casi exclusivamente asistencial que las escuelas infantiles han venido teniendo en nuestro país. El carácter prioritariamente educativo que ahora se le reconoce obliga a que la educación de los pequeños se convierta en una actividad

rigurosa y bien fundamentada teóricamente, intencionalmente formativa (lo que aconseja seleccionar cuidadosa y certeramente los contenidos que van a trabajarse), donde cada maestra o maestro tenga la formación que le permita, cuando toma decisiones en el quehacer diario, saber *por qué* hace lo que hace y *para qué* lo hace.

Que la educación a estas edades debe pretender el desarrollo integral de las potencialidades infantiles es algo comúnmente aceptado. No está tan claro, sin embargo, el modo de conseguirlo ni en lo que se refiere a la metodología de trabajo que debe practicarse (como muestra la coexistencia actual de prácticas radicalmente diferentes) ni en la selección de los contenidos que debemos poner en juego. Así, ¿conviene enseñar a los niños a leer y a escribir o debemos “esperar” a que maduren psicomotoricamente, para ello? ¿Se deben seleccionar y secuenciar contenidos para la Educación Infantil o dejar que las situaciones espontáneas vividas en la escuela sean los objetos de aprendizaje? Sin restar valor al aprovechamiento de dichas situaciones, se aboga en este artículo por una escuela infantil “de la experiencia y de los saberes” (Borghí, Q. 1996), intencionalmente formativa, considerándose el desarrollo del pensamiento lógico y matemático así como de la competencia lingüística a estas edades como elementos esenciales que deben ser enseñados y aprendidos y que van a permitir el logro de los objetivos propuestos en la legislación vigente para esta etapa educativa. Se señalan, por último, algunas interrogantes sobre las condiciones y medidas que facilitarían su consecución.

Se aboga por una escuela infantil “de la experiencia y de los saberes”, considerándose el desarrollo del pensamiento lógico y matemático y la competencia lingüística a estas edades elementos esenciales.

¿Por qué es tan importante contribuir desde la escuela al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en las niñas y niños menores de seis años?

Si hay una dimensión del desarrollo infantil en cuya importancia todos estamos de acuerdo, es la función lingüística. No es ajeno a este consenso el hecho de que el lenguaje se adquiere precisamente en los primeros años de la vida y de que todos lo valoramos como el instrumento, por excelencia, de relación con el medio.

No está de más, sin embargo, que las maestras y maestros de Educación Infantil reflexionen acerca del importantísimo papel del lenguaje en el desarrollo de los escolares más pequeños y de las múltiples funciones que éste cumple. Un mayor conocimiento en este terreno permitirá programar la intervención educativa de modo más intencional y completo.

Nada nuevo descubrimos considerando la capacidad para comprender y expresarse como el rasgo más específicamente humano. Pero además de instrumento privilegiado de comunicación, el lenguaje constituye para estos niños y niñas un instrumento básico para el conocimiento de sí mismo y del mundo. La toma de conciencia personal, la construcción progresiva del autoconcepto y de la autoestima como elementos constitutivos de la personalidad tiene en estas edades un componente fundamentalmente lingüístico: si ayudamos a los pequeños a poner palabras a sus sentimientos y emociones estaremos

contribuyendo al desarrollo de su afectividad; si somos receptivos a sus expresiones y les servimos como interlocutores válidos, manteniendo con ellos auténticas conversaciones, estaremos sentando las bases de la interacción humana como forma de conocimiento interpersonal y de desarrollo social.

El lenguaje supone también, en esta primera etapa de la vida, la puerta de acceso a la cultura y a nuevas experiencias. Se convierten las palabras en herramientas imprescindibles para explorar la realidad, analizarla, interpretarla, categorizarla, otorgarle significado y adquirir, consecuentemente, conocimientos sobre ella. Se sientan así las bases de los futuros aprendizajes.

Si ayudamos a los pequeños a poner palabras a sus sentimientos y emociones estaremos contribuyendo al desarrollo de su afectividad. Las palabras se convierten en un potente instrumento de control de la conducta.

No es menos importante la función reguladora que el lenguaje tiene sobre el comportamiento infantil. Las palabras se convierten en un potente instrumento de control tanto de la conducta propia como de la ajena. Permiten “pensar que se hace” sin hacer, representar lo que se quiere, lo que se debe, lo que sucede o podría suceder... de modo cada vez más complejo y diverso. Permiten trascender el aquí y el ahora, ampliando considerablemente el mundo y el modo de intervenir en él.

La importancia del desarrollo del lenguaje en Educación Infantil es, pues, innegable, lo que nos lleva a proponer que su construcción se convierta en la columna vertebradora del proceso de desarrollo y de aprendizaje en estas edades.

¿Deben los conocimientos matemáticos formar parte del currículo escolar de la Educación Infantil?

Por contraste con el plano anterior, que nadie pone en duda, tradicionalmente se ha venido entendiendo que el tipo de pensamiento que caracteriza a los niños de estas edades es incompatible con la abstracción y complejidad de los conocimientos matemáticos. Se argumenta, no sin razón, que los conocimientos formalizados de una matemática disciplinar y abstracta no parecen adecuados para esta etapa educativa. El componente abstracto y lógico-deductivo que presentan estos contenidos contrasta con el pensamiento intuitivo y la dificultad para la coordinación racional que caracteriza el estilo cognitivo de los pequeños. Desde esa perspectiva se concluye, por tanto, que los conocimientos matemáticos no deben ser, como tales, incluidos en el currículo de la E. I. Para que aprendan matemáticas ha de esperarse a que los niños entren en la escolaridad obligatoria.

Otra corriente de opinión cuyas ideas son, desgraciadamente, practicadas en la actualidad más de lo que se debiera, opta por presentar a los niños y niñas una matemática infantilizada (que a veces denominan pre-matemáticas), una matemática minimizada, para consumo infantil, que suele consistir en enseñar los primeros números naturales, las formas geométricas más sencillas, algunas nociones espaciales... y poco más. La aridez de estos conocimientos se suaviza utilizando recursos apropiados para estas edades: números para colorear, canciones, cuentos con personajes numéricos...,

con cuya utilización se intenta motivar a los niños e interesarlos por los conocimientos programados.

Se basan estas prácticas en la idea, sin duda equivocada, de que es indiferente lo que se haga en este terreno porque, dada la edad del alumnado y las limitaciones cognitivas que conlleva, lo importante es que pasen su tiempo realizando actividades de efectuación (colorea, recorta, pega...). En el mejor de los casos niñas y niños aprenden estos contenidos matemáticos de manera distorsionada, memorística y poco significativa y todo ello en un momento vital en el que, evolutivamente hablando, se están sentando las bases del pensamiento naciente; ¿podemos permitirnos desaprovechar este momento evolutivo “ocupando” a los pequeños escolares en colorear fichas con números y cantar canciones sobre círculos y cuadrados?

Nuestra posición difiere sustantivamente de las mencionadas con anterioridad. Alejándonos del sentido disciplinar de esta materia y proponiendo, como se hace para la Educación Infantil en el Real Decreto de enseñanzas mínimas 1.630/06 *una matemática viva, activa, concreta, informal, no disciplinar, comprensiva y cultural, una matemática vinculada a situaciones cercanas a la experiencia vital de los niños y las niñas*, entendemos que conviene trabajar con los niños y niñas en el desarrollo de su pensamiento lógico y matemático y que es posible hacerlo a estas edades utilizando como soporte determinados conocimientos matemáticos y poniendo en práctica una metodología adecuada para ello.

Conviene trabajar con los niños y niñas en el desarrollo de su pensamiento lógico y matemático. Es posible hacerlo utilizando como soporte determinados conocimientos matemáticos y una metodología adecuada para ello.

“Qué enseñar se determina mirando a la vida, y cómo enseñarlo, mirando al niño” propone sabiamente Wells. ¿Qué encontramos si miramos al niño de estas edades? Encontramos una persona activa, inteligente e interesada, que se ocupa casi sin descanso en estructurar progresivamente su pensamiento, al tiempo que conoce el mundo en el que vive y le otorga gradualmente significado. Lleva a cabo ambas tareas de manera simultánea y complementaria, a través de la observación y la exploración del entorno físico, natural y social.

El principal quehacer que estos niños y niñas tienen entre manos es convertirse gradualmente en personas “razonadoras”. Para que esto ocurra tienen que conocer y comprender cómo *funciona* la realidad y han de ir relacionando cualitativa y cuantitativamente los elementos que la integran. Así, por ejemplo los niños se acercan a las nociones relacionadas con el mundo laboral de forma procesual. En principio representando miméticamente, sin más, los rasgos o acciones externas de las profesiones más cercanas y atractivas para ellos, luego observan y se interesan por “lo que hacen” los mayores en el trabajo y cómo lo hacen. Identifican elementos, herramientas, espacios propios de cada labor y los relacionan con las acciones o tareas que con ellos se desempeñan. Perciben en las situaciones vividas, por ejemplo, que diversas personas trabajan en un hospital (o en el comercio) y que realizan variadas funciones. Detectan regularidades (todos los que hacen... son médicos) y establecen “patrones” de funcionamiento (todas las personas trabajan, pero no todas del mismo modo..., hay

muchos que trabajan en... hay pocos que se dedican a...). Cuando se han aproximado a la noción de trabajo u ocupación pueden preguntar con propiedad “¿tu papá, en qué trabaja?” Y ser capaces de registrar la información de forma cada vez más significativa y ajustada. En este aprendizaje los pequeños han tenido que manejar elementos y operar con ellos: clasificarlos, ordenarlos, cuantificarlos establecer relaciones de causa-efecto, secuenciar temporalmente... Los conocimientos matemáticos, entendidos en sentido amplio, constituyen una ayuda inestimable para ese proceso. Este es el sentido que otorgamos a la actividad matemática en la Educación Infantil.

No es ajena a esta idea la legislación actual. Tal como se recoge en el apartado de Contenidos del Real Decreto antes citado... *“el niño indaga, actúa, establece relaciones explora los elementos, se anticipa a los efectos de sus acciones detecta semejanzas y diferencias, ordena, cuantifica... y de esa forma “estructura su pensamiento”.*

Los niños menores de 6 años, en su intento de conocer el mundo, se interrogan acerca del medio, conjeturando sobre su funcionamiento, actuando sobre sus elementos y estableciendo relaciones para otorgarle significado.

Como puede observarse en cualquier contexto escolar, los niños menores de 6 años, en su intento de conocer el mundo y ubicarse en él continuamente se interrogan acerca del medio, conjeturando sobre su funcionamiento, actuando sobre sus elementos y estableciendo relaciones (no siempre lógicas y/o convencionales) que le permitan comprenderlo, otorgarle significado.

En el primer ciclo, por ejemplo, al ejercitarse en el desplazamiento autónomo, descubren tanto la coordinación de sus propios movimientos como la importancia de los itinerarios (lo que los ayudará luego para la construcción del conocimiento geométrico propiamente dicho). Desarrollan espontáneamente estrategias experimentales para indagar sobre el comportamiento y las propiedades de objetos y materias; averiguan “actuando” si determinado objeto rueda, se desliza, bota, se mueve, esta mojado, es áspero, suave... Todo ello les proporciona en la práctica una base sobre la que se apoyarán años más tarde otras formas más elaboradas de conocimiento.

En el segundo ciclo suelen interesarse, entre otros muchos temas, por la luz y la sombra. Si los niños y niñas tienen la suerte de estar en una buena escuela infantil y su maestro/a ha programado un proyecto de trabajo acerca de estos fenómenos y están realizando observaciones sobre ellos— Los niños reciben información sobre el medio— parece que las sombras se mueven. Actúan sobre la realidad —*veamos qué sucede con otros elementos dispuestos de diferentes formas y a las distintas horas del día...*— Reflexionan sobre ella —en todos los casos las sombras cambian de dimensión...— y descubren (con ayuda de su maestro/a) cómo está organizada y las leyes que la rigen —*por la mañana la sombra es más alargada y se proyecta por... luego va achicándose... para al final...*— Si deciden medir las sombras aplicando instrumentos no convencionales podrán concluir— *Cuando hemos medido hemos visto que...*—

Los niños y niñas no aprenden a razonar *coloreando fichas de números*. Lo hacen cuando captan e interiorizan los comportamientos de los distintos elementos, las propiedades

físicas y lógico – matemáticas de los objetos, el modo en que se comporta la realidad y los resultados de sus acciones y las relaciones entre ellas. La capacidad de razonar es fruto de una construcción progresiva que surge principalmente de las vivencias de las personas, de su actividad perceptiva y de las informaciones de todo tipo que el medio les procura.

Conviene que los maestros y maestras de Educación Infantil consideren que el proceso por el cual una persona se convierte en “razonadora” no es rápido ni simple. Niñas y niños necesitan establecer una especie de *diálogo intelectual* con los datos que el medio les ofrece para ir, por aproximaciones sucesivas, organizándose mentalmente. La escuela debe propiciar que ese diálogo se produzca.

En ese proceso van generando una serie de destrezas cognitivas fundamentales para su *desarrollo integral*; aprenden a formular preguntas y a contestar con progresiva coherencia a las que otros proponen, observan y discriminan objetos y elementos: cómo son, cómo se comportan y modelan situaciones con base en esas características, establecen contrastes y detectan regularidades, inducen, estiman, cuantifican, clasifican, ordenan...operaciones todas susceptibles de ser utilizadas en una amplia gama de casos particulares y que contribuyen por si mismas a potenciar capacidades cognitivas en los niños y niñas.

Algunos conceptos tan básicos como la noción de número cuánto hay, cuántos son, la noción de medida, la de proporción, la de frecuencia, etc., son contenidos matemáticos a los que niñas y niños pueden y deben aproximarse.

Conceptos tan básicos (porque están en la base, no porque sean simples o sencillos) como la noción de número *cuánto hay, cuántos son*, la noción de *medida*, la de *proporción*, la de *frecuencia*, la de *clase* o categoría, la de *orden*, la de *semejanza/diferencia*, la de *duración*, la de *periodicidad*... son contenidos matemáticos a los que niñas y niños de Educación Infantil pueden y deben aproximarse mediante actividades matemáticas adecuadas a estas edades, programadas por sus maestros/as.

Así entendida la actividad matemática provee a los escolares de estas edades de una serie de instrumentos conceptuales y operativos para leer y organizar la realidad –*la toma de conciencia sobre las rutinas escolares, por ejemplo, les acercará a la noción de ciclo y de frecuencia*– que a su vez le permitirá entender mejor otras realidades que tengan lugar de forma cíclica. Dichas actividades animan y favorecen el desarrollo de esquemas y estructuras cognitivas que facilitan el razonamiento y hacen posible el aprendizaje. De ahí su importancia.

Pudiera parecer que lo que proponemos demanda grandes exigencias y recursos. Sin embargo la traducción práctica de las ideas que hemos intentado reflejar al abordar este tema es relativamente sencilla. Se trata de rodear al niño de un medio rico y sugerente, impregnar de lógica sus actuaciones y vivencias y ayudarle, desde esta perspectiva, a enriquecer su experiencia y reflexionar sobre ella, acompañándole en la construcción de nuevos y más complejos significados.

Las productivas relaciones entre el pensamiento y el lenguaje

El objetivo es que sean cada vez más capaces de *pensar lo que hablan* y de *hablar lo que piensan*.

Como hemos empezado señalando, consideramos el desarrollo del lenguaje y del pensamiento lógico y matemático como elementos de orden preferente. Los maestros y maestras de Educación Infantil debemos ocuparnos de ellos con sensibilidad y rigor. Como es sabido la relación entre el pensamiento y el lenguaje ha sido objeto de múltiples estudios e investigaciones y es un tema tan interesante como controvertido. En la primera infancia ¿es el lenguaje quien determina el pensamiento?; ¿es el pensamiento quien da lugar al lenguaje?; ¿puede darse pensamiento sin lenguaje?, ¿y lenguaje sin pensamiento?...

Según nos situemos en la órbita de uno u otro autor sostendremos que el pensamiento es el motor, la causa que impulsa a los niños y niñas a hablar (cognitivistas como Piaget así lo afirman) o la consecuencia o efecto del lenguaje como postulan autores pertenecientes al movimiento socio histórico como Wigotsky, Luria y Leontiev cuando sostienen que “de entre las palabras despunta la racionalidad”.

Como educadores lo que más nos interesa es la relación interactiva que los investigadores establecen entre ambas manifestaciones humanas. Entre el lenguaje y el pensamiento se establece una relación sistémica, ambas competencias se influyen y modifican mutuamente. Constituyen un bucle de retroalimentación positiva.

Cuando los niños manipulan objetos de distinto tamaño y establecen relaciones de orden según este atributo, o cuando vivencian el paso de los días y toman conciencia de su transcurrir, generan esquemas de pensamiento básicos para la aproximación a las primeras nociones. Y ello sucede en la medida en que actúan sobre la realidad y *hablan con otros* sobre ella; en la medida en que comprenden las palabras y signos con los que nos referimos a ésta. La comprensión de las propias acciones y de las consecuencias de éstas sobre el medio estimula el lenguaje y a su vez éste potencia y regula el pensamiento naciente.

La actividad matemática consiste en un determinado modo de acercarse a la realidad para aprehenderla y esa realidad se manifiesta en términos lingüísticos.

No olvidemos que la actividad matemática consiste, como venimos sosteniendo, en un determinado modo de acercarse a la realidad para aprehenderla y esa realidad se manifiesta en términos *lingüísticos*.

Cuando el educador ante los escolares del primer ciclo, muestra y nombra objetos que va sacando “del cesto de los tesoros” –*peine, cepillo de dientes, jabón*– al tiempo que simula sus usos o define las conexiones o relaciones entre elementos o situaciones –*“ahora nos vamos a poner el impermeable porque está lloviendo y así no nos mojaremos”*– pone palabras nuevas a las experiencias compartidas, reflejando la realidad de forma

cada más extensa y compleja. Ello permite que el niño genere nuevos esquemas, que interprete con más registros la realidad...conociéndola mejor.

Cuando el maestro de segundo ciclo narra el cuento de Blancanieves, estableciendo secuencias temporales –lo que paso antes, lo que ocurrió después o relaciones de causa–efecto, los niños van imaginando las escenas, *las palabras toman forma de pensamiento...* Al término de la narración, niñas y niños comentan las ideas, sensaciones y sentimientos generados por el relato. En este caso los pequeños desgajan su pensamiento sobre lo sucedido en la narración, a través de las palabras, *los pensamientos toman forma de palabras*. Constatamos en este ejemplo la idea wigotskiana de que el pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas.

El lenguaje tiene así un papel reorganizador y potenciador del pensamiento. Y el pensamiento tiene una enorme potencialidad para incrementar la competencia lingüística. Se justifica sobradamente, entonces, la afirmación de que una pedagogía adecuada para estas edades es aquella que de manera intencional y decidida impulsa el desarrollo intelectual y lingüístico.

Qué hacer, en consecuencia

Las reflexiones anteriores y la posición que quiere defenderse con ellas invitan a la acción, a la toma de decisiones favorecedoras de prácticas pedagógicas que respeten e incorporen estas ideas y principios. Se nos ocurren a este respecto algunas reflexiones e interrogantes:

¿Cómo entender que siendo bien conocida ya la enorme potencialidad y trascendencia que una buena educación puede tener a estas edades no se pongan los medios para lograr que tanto los educadores como los padres y madres, así como otros adultos y colectivos sociales tomen conciencia de ello?. Exigirían estos colectivos, si así se hiciera, una Educación Infantil de calidad rechazando propuestas populistas de elección de guardería, falsamente favorecedoras de la autonomía familiar.

Llevar a la práctica un modelo didáctico riguroso y bien fundamentado requiere formación, formación ajustada y de calidad. ¿Por qué no diversificar los planes de formación de los educadores de la etapa infantil, ofreciendo cursos, facilitando encuentros, intercambios que permitan a los profesionales reflexionar conjuntamente y generar criterios compartidos que ayuden a tomar decisiones pedagógicas optimizadoras del desarrollo de nuestros niños y niñas?

De todos es sabido que los profesionales educadores de los niños y niñas menores de seis años están en general muy sensibilizados por la educación de éstos y deseosos de hacer bien su trabajo, pero no siempre se tienen modelos dignos de ser conocidos y extrapolados. ¿No se debería, en consecuencia, darles a conocer las experiencias

renovadoras relevantes que actualmente definen las líneas mejor fundamentadas en Educación Infantil y primar las experiencias pedagógicas más renovadoras en nuestro entorno?

Las distintas instituciones y organismos competentes deberían producir materiales didácticos de desarrollo curricular acordes con el enfoque que teóricamente la comunidad científica viene defendiendo y ofrecerlos a los educadores para su utilización en la práctica cotidiana. La educación de los pequeños es un proceso mediado ¿no sería la dotación de espacios adecuados, medios materiales y recursos didácticos pertinentes una buena inversión para favorecer el desarrollo y el bienestar de los ciudadanos más pequeños? ■

Referencias bibliográficas

COMUNE DI REGGIO EMILIA (1995): *Los cien lenguajes del niño*. Bolonia: Edizioni junior

DAHBERG, G.; MOSS, P. y PENCE, A. (2005): *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.

PIAGET, J. (1978): *La formación del símbolo en el niño*. México: F.C.E.

VIGOTSKY, L. (1973): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

ZABALZA, M.A. y BORGHI, Q. (1996): *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE)

Real Decreto 1.630/ 2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.

Breve currículum

Ana Viera Sánchez es Maestra de Educación Infantil. Ha colaborado en la elaboración de documentos de desarrollo curricular para esta especialidad tanto a nivel estatal como en Andalucía, Comunidad Autónoma a la que pertenece. Sus publicaciones están dedicadas fundamentalmente a la enseñanza y el aprendizaje de la lógica matemática en los primeros niveles. Recientemente fue nombrada consejera del Consejo Escolar del Estado. En los últimos años viene dedicándose a la formación de maestros y maestras de Educación Infantil.