

# Diseño Curricular Base

Educación Infantil

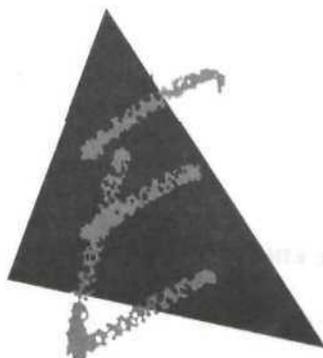


**Ministerio de Educación y Ciencia**



# Diseño Curricular Base

Educación Infantil





**MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA**

N. I. P. O.: 176-89-092-5

I. S. B. N.: 84-369-1624-7

Depósito Legal.: 13744-1989

Imprime: MARAL INDUSTRIA GRAFICA

## INDICE

<b>Prólogo</b> .....	7
----------------------	---

### **Parte I. Diseño y Desarrollo Curricular.**

<b>Capítulo 1. Reforma Educativa y Currículo.</b> .....	17
<b>Capítulo 2. El Diseño Curricular Base.</b> .....	29
<b>Capítulo 3. Proyectos y Programaciones curriculares.</b> .....	51
<b>Capítulo 4. Líneas directrices para una política curricular.</b> .....	57

### **Parte II. Educación Infantil.**

#### **Capítulo 1. Introducción a la etapa.**

1. Características generales de la etapa. ....	71
2. Objetivos Generales de la Educación Infantil. ....	82
3. La estructura curricular de la Educación Infantil. ....	84
4. Principios organizativos y orientaciones didácticas generales. ....	87
5. La respuesta a las necesidades educativas especiales en Educación Infantil. ....	102

#### **Capítulo 2. Areas de Experiencia.**

1. Identidad y autonomía personal. ....	114
2. Descubrimiento del medio físico y social. ....	138
3. Comunicación y representación. ....	162

#### **Capítulo 3. Matizaciones de los elementos curriculares para cada ciclo.**

1. El ciclo 0-3 años. ....	203
5. El ciclo 3-6 años. ....	219



# Prólogo



La reforma educativa tiene por objeto no sólo, ni principalmente, la ordenación o estructura de la educación. Se refiere, ante todo, a los contenidos, a la oferta y oportunidades de experiencias, de aprendizajes, que la escuela ofrece a los alumnos. Esas oportunidades son mucho más que un programa o plan de estudios, cifrados casi exclusivamente en los aspectos conceptuales. En la actualidad la oferta y las oportunidades educativas se compendian en la noción de **currículo** que abarca todo aquello que el medio escolar ofrece al alumno como posibilidad de aprender: no sólo conceptos, sino también principios, procedimientos y actitudes; y que abarca, además, tanto los medios a través de los cuales la escuela proporciona esas oportunidades, cuanto aquellos por los que evalúa los procesos mismos de enseñanza y aprendizaje.

En el currículo se recogen las intenciones educativas. La instancia que establece un currículo se supone que tiene unas determinadas intenciones respecto a la educación de los destinatarios del mismo. Mejor dicho: las diversas instancias que, en escalones distintos, contribuyen a determinar y desarrollar un currículo, trasladan a estas distintas determinaciones del mismo las intenciones educativas que las animan. Claro está que, además de las intenciones explícitamente formuladas en el currículo, hay otros elementos no expresamente formulados, consistentes, por lo demás, más en omisiones que en presencias, que vienen a constituir el llamado "currículo implícito", constituido por todo aquello que la escuela ofrece, o deja de ofrecer, al margen de las intenciones de las instancias determinadoras del currículo, o al margen, al menos, de las declaraciones de tales intenciones.

Los elementos curriculares implícitos no deben ser siempre negativamente valorados. Con frecuencia, la escuela ofrece oportunidades de aprender más ricas y variadas de lo previsto. Pero con frecuencia los elementos

implícitos del currículo contribuyen a distorsionar las intenciones educativas más explícitas, llegando a veces a desnaturalizarlas por completo. En todo caso, es deseable que esas intenciones educativas sean expresamente formuladas, clarificadas y debatidas, no para reducir a ellas la oferta educativa, pero sí para mantener una vigilancia racional y crítica lo más rigurosa posible sobre los procesos reales de educación.

En los primeros tiempos de la educación obligatoria y gratuita en los distintos países, la intención educativa de la administración pública se limitaba a unos pocos elementos: la alfabetización y un nivel elemental de cultura. Era cada escuela y, en particular, cada maestro quien realmente tenía intenciones educativas. Era el maestro, pues, quien fijaba el currículo.

En la actualidad, tanto la organización de la educación obligatoria, cuanto la implantación de titulaciones académicas que acreditan con carácter general para el ejercicio de determinadas profesiones, suponen y exigen una determinación, por parte de la Administración pública, de los contenidos de las correspondientes enseñanzas. En otras palabras, en todos los países modernos, la política educativa exige el establecimiento de intenciones educativas, sea mediante la determinación más o menos detallada de un currículo, sea mediante la fijación del oportuno sistema de pruebas de evaluación.

El planteamiento curricular adoptado por el Ministerio de Educación y Ciencia es el de un Diseño Curricular Base, abierto y flexible, que ha de quedar ulteriormente determinado en sucesivos niveles de concreción por las Comunidades Autónomas con competencias educativas, los centros educativos y por los propios profesores. Es el profesor, en definitiva, quien realiza el desarrollo del currículo en su actividad docente y en el aula. En el diseño y en el desarrollo de las intenciones educativas se supone que la Administración y que los propios profesores son fieles intérpretes de los propósitos educativos de la sociedad, de las finalidades que la sociedad asigna a la escuela y las distintas etapas educativas. Esta fidelidad puede considerarse el referente último que legitima un determinado diseño y desarrollo curricular. Por otro lado, y sobre todo en una sociedad multiforme, ampliamente pluralista, esas intenciones educativas han de permanecer sumamente abiertas, flexibles, y adaptables a las particulares circunstancias de los alumnos.

Una reforma de la enseñanza es siempre reforma de currículo: de las intenciones educativas y de las condiciones para su efectividad. La reforma de la ordenación, de las estructuras educativas, tiene sentido únicamente en la medida en que se reforman los contenidos y los métodos. El currículo da concreción y sentido a la ordenación. Una reforma meramente estructural no aseguraría por sí sólo el cambio educativo real. La reforma de las estructuras tiene por finalidad hacer posible y facilitar un determinado currículo. El diseño curricular hace inteligible e ilustra el proyecto de ordenación; y, en general,

la reforma educativa se propone una mejor correspondencia entre estructura y currículo.

En el documento "Proyecto de Reforma del Sistema educativo. Propuesta de debate", presentado por el Ministerio de Educación y Ciencia en junio de 1.987, se incluía una propuesta genérica de un diseño curricular básico abierto, flexible, que había de hallar concreción en proyectos curriculares específicos, de los que había de hacerse responsable la comunidad escolar, y no la administración educativa. Dicha propuesta de que las prescripciones curriculares básicas sean abiertas y flexibles ha encontrado una acogida favorable. Se han expresado dudas acerca del modo de realizarla, de la amplitud de los contenidos prescriptivos, de las instancias y de los procedimientos responsables de su concreción. Pero no ha habido discrepancias en cuanto a de la conveniencia de que, con carácter prescriptivo, para todo el Estado Español, el diseño curricular básico y su concreción autonómica sea de naturaleza flexible y abierta.

Era preciso, pues, que el Ministerio de Educación y Ciencia concretara el sentido de la reforma educativa avanzando una propuesta de currículo que se corresponda con la ordenación general del sistema y que confiera sentido a esta ordenación. Con ese fin, y con objeto de que sirva de documento de debate y de desarrollo curricular para la reforma educativa, el Ministerio de Educación y Ciencia presenta a la comunidad educativa y a la sociedad española la presente propuesta curricular, relativa a la Educación Infantil, Primaria y Secundaria obligatoria. En el calendario previsto de la Reforma, ésta comenzará por los primeros cursos de dichas etapas. El nuevo Bachillerato, en cambio, con sus distintas modalidades no comenzará hasta unos años después, cuando hayan terminado los primeros alumnos que hayan cursado la nueva Educación Secundaria obligatoria, por lo que sus contenidos educativos pueden discutirse más adelante. La Reforma de la Formación Profesional obedece, por su parte, a un diseño que está recogido ya en los módulos actualmente en curso de experimentación.

El Diseño Curricular Base expresa intenciones educativas. Estas intenciones se hallan detalladamente formuladas a lo largo del presente Documento. Hay que destacar en ellas, sin embargo, algunas líneas que atraviesan las distintas etapas y áreas, y que reflejan las grandes finalidades a las que el currículo ha de servir. En particular, este Diseño pretende:

- a) La educación social y moral de los alumnos, en la medida en que contiene una educación para las actitudes y los valores, que ha de permitir opciones responsables de los niños y adolescentes dentro del pluralismo característico de la sociedad moderna, respetando al propio tiempo los valores y creencias de otras personas y otros grupos sociales.

- b) Una educación no discriminatoria, antes al contrario, orientada a la igualdad de las personas y de sus posibilidades de realización, cualesquiera que sean sus condiciones personales y sociales, de sexo, capacidad, raza u origen social, tratando de eliminar los estereotipos sexistas, raciales y otros que persisten todavía en nuestra sociedad.
- c) La apertura de la escuela al entorno, a las realidades sociales que la rodean, y también al progreso de la cultura en sus distintas manifestaciones, apertura que aparece en la incorporación de nuevos contenidos en el currículo, nuevas tecnologías de la educación, nuevos lenguajes y, en general, atención a las exigencias de una sociedad altamente desarrollada. En coherencia con esta línea, el currículo se propone incorporar las Nuevas Tecnologías de la información como contenido curricular y también como medio didáctico.

La presente propuesta de Diseño Curricular Base ha de leerse conjuntamente con el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo: contribuye a concretar algunas propuestas del Libro Blanco y representa un paso más en el debate social acerca de la reforma educativa. Al proponer este Diseño Curricular, y someterlo a debate, el Ministerio de Educación y Ciencia está preguntando a la sociedad si es adecuado, es decir si se hace eco del sentir de la sociedad española acerca de cómo debe ser la educación en sus diferentes niveles. Naturalmente, un currículo tiene consecuencias necesarias en la organización de los centros, en los recursos didácticos, en la cualificación del profesorado, etc. Estas consecuencias implícitas han de ser analizadas también cuando se analiza el currículo. Pero, antes de examinar todo eso, hace falta considerar el currículo en su contenido propio, en las intenciones y la oferta educativas que supone.

Este documento, en consecuencia, ha de ser leído, ante todo, como un documento pedagógico, relativo a los contenidos y a los modos de la educación.

La perspectiva del documento es esencialmente didáctica, relativa al Diseño Curricular Base que está llamado a tener un carácter prescriptivo en todo el país, si bien queda abierta la cuestión de que los contenidos prescriptivos sean más reducidos o también, al contrario, más amplios que los recogidos en el presente documento. En cualquier caso hay que tener en cuenta que no todos los elementos potencialmente normativos están incluidos en el presente documento. También las Comunidades Autónomas con competencias educativas deberán desarrollar y completar el Diseño Curricular Base.

Es un diseño que pretende contribuir a:

- 1) La igualdad de oportunidades educativas de los alumnos, con aptitudes e intereses distintos, y bajo condiciones diferentes.

- 2) La comunicación entre los ciudadanos, proporcionando una enseñanza y un cultura común, que facilite la convivencia entre los españoles.
- 3) La posibilidad de que los alumnos, al desplazarse de un lugar a otro, o de una escuela a otra, encuentren asegurada la continuidad de sus experiencias educativas, de sus aprendizajes y conocimientos.
- 4) La autonomía de los centros educativos y de los profesores, que, a partir del diseño general, podrán programar y concretar sus intenciones educativas en currículos adaptados a las características del centro y de los alumnos.
- 5) La continuidad, coherencia y progresión a lo largo de las distintas etapas de la educación.
- 6) La especificación de las condiciones que permitan valorar el progreso realizado por los alumnos a consecuencia de la intervención educativa.

La generalidad propia de un Diseño Curricular abierto y flexible ha obligado al texto a un elevado nivel de abstracción. Pero abstracción aquí no quiere decir especulación. Los conceptos de este documento curricular están extraídos de realidades educativas. Sus fuentes más generales son de naturaleza epistemológica, de acuerdo con las distintas disciplinas comprometidas en los conocimientos de los que en cada caso se trata; son también sociológicas y culturales, relacionadas con las experiencias sociales compartidas. De manera más concreta, la fuente principal inmediata de este Diseño Curricular, también en sus formulaciones más abstractas, son las reformas educativas concretas llevadas a cabo por tantos y tantos profesores, en numerosos centros del país y en los distintos niveles educativos. Es un Diseño extraído de la experimentación y de la innovación educativa más sobresaliente de los últimos años. Se trata, por ello, de una propuesta curricular donde pueden reconocerse y, sin duda, se van a reconocer los movimientos de renovación pedagógica, los distintos colectivos que se interesan y que han trabajado por una escuela mejor, los profesores innovadores y los claustros comprometidos, desde hace años, con la reforma.

Las ilustraciones o ejemplificaciones curriculares que acompañan al Diseño Base han sido precisamente recabadas de la experiencia educativa innovadora. Las ejemplificaciones adjuntas al Diseño Base cumplen así un papel esencial el de mostrar cómo se puede concretar el Diseño general bajo circunstancias determinadas. Son posibles otras muchas ejemplificaciones y es preciso alentar su producción.

Según la idea que se tenga de un Diseño Curricular Base, el aquí propuesto por el Ministerio de Educación y Ciencia puede, tal vez, aparecer incompleto en algunos apartados. En particular, falta la formulación de objetivos didácticos, evaluables; y faltan también los objetivos correspondientes a los distintos ciclos. Es una ausencia deliberada, que se basa principalmente en el

respeto a un planteamiento de currículo abierto y en que parece prematuro e incluso imprudente proceder a la especificación, ya de objetivos terminales, ya de objetivos de ciclo, cuando todavía se desconoce el grado de aceptación que, en el curso del debate público, llegarán a alcanzar los objetivos de etapa y los de área. La única excepción a esta norma se encuentra en los objetivos generales que aparecen en el ciclo 0-3 de la Educación Infantil, cuya presencia quiere resaltar el carácter inequívocamente educativo que debe tener la atención a los más pequeños y se relaciona además con los muy pronunciados cambios que se dan en los niños en sus primeros años.

La propuesta curricular que se presenta a continuación es, antes de nada, una propuesta. Se presenta como proyecto a debate, a semejanza de la propuesta de ordenación presentada en junio de 1.987. Los elementos contenidos en el presente documento, e igualmente todos sus supuestos tácitos y sus consecuencias obligadas han de ser sometidos a examen. En particular, se somete a discusión: si en él se recogen los contenidos básicos de lo que ha de constituir la cultura general de los hombres y mujeres de nuestro tiempo, o si, por el contrario, lejos de ajustarse a esas necesidades, es demasiado extenso o demasiado parco; si es una propuesta capaz de generar programaciones y proyectos específicos, de centro y de aula, respetando en todo caso, las competencias de las Comunidades Autónomas, si es un Diseño curricular lo suficientemente flexible como para llevar, en sí mismo, el germen de las adaptaciones curriculares que a partir de él se elaboren; si es adecuada la ayuda que proporciona al profesor para el desarrollo de su docencia; y, en definitiva, cualesquiera otras cuestiones que este Diseño Curricular pueda suscitar.

Al presentarlo a la comunidad educativa y a la sociedad española en general, el Ministerio de Educación y Ciencia entiende que este Diseño Curricular Base cumple las condiciones de diseño abierto y flexible, que puede, a la vez ser prescriptivo para todos los centros del país, y ser adaptable a las circunstancias de cada centro y también a las peculiaridades individuales de los distintos alumnos, una vez que las Comunidades Autónomas hayan realizado las concreciones que les corresponden en uso de sus competencias educativas. También entiende que constituye una guía orientadora para el profesorado, capaz de generar proyectos curriculares de centro y programaciones de aula adaptadas a las necesidades y demandas educativas concretas de cada grupo. Entiende, en fin, que con las oportunas medidas de formación del profesorado, de apoyos al sistema educativo y de organización de los centros, es un Diseño Curricular que puede contribuir de forma decisiva a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Presentado como documento para debate, este Diseño Curricular Base llama a otras medidas de diseño curricular, de intercambio de experiencias, de permanente innovación educativa. Alrededor del diseño curricular y, sobre todo, alrededor del Diseño Curricular más definitivo que, a partir del debate,

llegue a establecerse, será preciso adoptar medidas para el desarrollo curricular en los distintos niveles de ejemplificaciones de programaciones, libros para uso del alumno, del profesor, del centro, materiales de trabajo y materiales didácticos en general, instrumentos de evaluación, etc.

El presente documento, incluso en su estado actual de proyecto, de propuesta para debate, puede cumplir y sin duda cumplirá funciones importantes al margen del destino que finalmente reciba: la función de mentalizar y sensibilizar al profesorado acerca de la necesidad de una reforma curricular, del cambio en los contenidos y en los métodos de enseñanza; de hacerle consciente acerca de las características y las condiciones de un diseño curricular abierto; de hacerle consciente también de la cualificación que necesita para ello y, por tanto, de las necesidades de formación permanente que el currículo implica y que debe demandar de la Administración educativa. Contribuirá también, sin duda, a impulsar la renovación curricular y, en general, educativa en nuestro país, y, en su caso, la necesidad de emprender otras líneas, o bien complementarias, o bien alternativas.



# I Diseño y Desarrollo Curricular

- **Reforma educativa y currículo**
- **El Diseño Curricular Base**
- **Proyectos y Programaciones curriculares**
- **Líneas directrices para una política curricular**



## Capítulo 1: REFORMA EDUCATIVA Y CURRÍCULO

### 1.1.- SITUACION ACTUAL

La "Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa" de 1970 estableció una ordenación del sistema educativo que, salvo para la Universidad, continúa vigente en sus líneas generales. A las importantes razones para plantear una reforma del sistema educativo tales como la de extender la educación obligatoria hasta los 16 años o la de adaptarse a las características del Estado de las Autonomías que se configura a partir de 1978 vienen a sumarse otras más estrechamente relacionadas con el aspecto curricular de dicho sistema. La importancia de estas últimas hace que no pueda entenderse actualmente una reforma en profundidad que no analice las carencias y los problemas generados por los actuales programas y no proponga, en función de ello, un currículo más adecuado a las demandas del sistema educativo. En el terreno curricular se han desarrollado a partir de 1970 y en distintos momentos disposiciones de diverso rango, algunas de las cuales coexisten en la actualidad, lo que contribuye a dificultar la percepción de las directrices curriculares que existen para los niveles educativos no universitarios.

En el ámbito de la Educación Infantil y Primaria, a las "Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica" de Diciembre de 1970, completadas posteriormente con las referidas a Preescolar y Educación Permanente de Adultos, siguió, diez años después, la propuesta de los Programas Renovados para Preescolar, Ciclo Inicial, Medio y Superior de EGB. Sin embargo, estos Programas Renovados de Enero de 1981 no llegaron a aplicarse en la Segunda Etapa de EGB a la que sólo afectó el cambio



Una reforma en profundidad analiza las carencias y los problemas generados por los actuales programas y propone un currículo más adecuado a las demandas del sistema educativo

de este nombre por el de Ciclo Superior. La referencia, por tanto, para este ciclo sigue siendo el documento de "Orientaciones" de 1970.

La importancia de la Educación Infantil tanto para el desarrollo de los niños y niñas (1) como para la prevención de desigualdades y fracasos en niveles educativos posteriores no se ve habitualmente reflejada en unas propuestas educativas concretas y propias de este nivel educativo, que sigue concibiéndose con demasiada frecuencia en términos de "guardería" o solamente de preparación para la Educación General Básica.

Si la suspensión de la entrada en vigor de los programas del Ciclo Superior de EGB permitió evaluar los resultados de la reordenación de las enseñanzas en la primera promoción de alumnos que completaba el Ciclo Inicial de EGB y conocer la opinión del profesorado sobre las novedades introducidas, la fase de experimentación del currículo para el Ciclo Superior permitió enfocar el trabajo sobre algunos de los problemas curriculares más importantes: programas sobrecargados de contenidos, poco aptos para favorecer la reflexión y la asimilación real de los conocimientos y escasamente adaptados a las aptitudes y motivaciones de los alumnos, a los que no siempre se les otorga un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Problemas similares, junto con el énfasis en la necesidad de desarrollar planteamientos globalizados y de enfocar adecuadamente el comienzo de la adquisición de las destrezas instrumentales, se abordaron en los Proyectos de Reformulación de las Enseñanzas de los Ciclos Inicial y Medio de EGB.

Para el conjunto que forman el Bachillerato Unificado Polivalente y el Curso de Orientación Universitaria se desarrollan, en Marzo y Agosto de 1975 respectivamente, los correspondientes planes de estudios, que sólo recientemente se han visto ligeramente modificados con una reducción horaria, un mayor énfasis en las Enseñanzas y Actividades Técnico-Profesionales (EATP) y con la incorporación en 1987 de la segunda lengua extranjera con carácter opcional.

El BUP, que fue diseñado por la Ley General de Educación como un ciclo estrechamente conectado con el acceso a la Universidad, ha experimentado un gran crecimiento en el número de alumnos y se ha convertido en una etapa con unos planes de estudio y una metodología escasamente actualizados. Las enseñanzas técnicas han tenido un insuficiente desarrollo y, en general, se da un cierto "academicismo" tanto en relación con el currículo como con los procedimientos pedagógicos aplicados. Todo ello, junto a otros problemas

---

1.- La educación no sexista, no discriminatoria para los alumnos, constituye uno de los ejes del presente Diseño, como se indica en el prólogo y como resulta patente a lo largo de todo el Documento. Pero, en aras de la sencillez del texto, se ha evitado utilizar conjuntamente el género femenino y masculino en aquellos términos que admiten ambas posibilidades.

no estrictamente curriculares, lleva a un aprendizaje a menudo sólo memorístico, a la desconexión respecto al entorno sociocultural y profesional y a la falta de flexibilidad en los programas.

Los planes de estudio de Formación Profesional se regulan en Marzo de 1976 por un Decreto que tiene en cuenta la posibilidad, ampliamente aprovechada por los centros, de proponer, tanto los programas concretos para cada profesión, como los programas de formación para profesiones no reguladas por el Ministerio cuando se estime conveniente establecerlas. Recientemente, en Mayo de 1988, con ocasión de la modificación de los horarios lectivos para todas las ramas de la Formación Profesional de primer grado, se han elaborado nuevas orientaciones generales para las distintas materias que la componen.

Respecto a la Formación Profesional, especialmente la de primer grado, aparte de importantes problemas no estrictamente curriculares, cabe señalar el acuerdo tanto de los profesores como de los alumnos en que los contenidos que se imparten son inadecuados, poco motivadores y frecuentemente desconectados de la realidad profesional y económica del mundo productivo. Son las lógicas consecuencias de una Formación Profesional reglada a partir de los catorce años, con funciones complementarias de recuperación de aprendizajes, poco orientada a la práctica y con dificultades para establecer un régimen de alternancia con el trabajo a causa de la edad de los alumnos. La Formación Profesional de segundo grado, aunque ha conocido un relevante auge en los últimos años y ha obtenido mejores rendimientos, tanto en términos académicos como en los que se refiere a la obtención de un puesto de trabajo, resulta poco polivalente y excesivamente rígida en un sistema reglado y fuertemente académico, que adolece de obsolescencia en ciertas especialidades y carece de otras relacionadas con las nuevas tecnologías.

A estas disposiciones curriculares de carácter general para los distintos niveles no universitarios vienen a añadirse más recientemente diferentes planes experimentales, que afectan a un número menor de centros, con especial atención al aspecto curricular. Al Proyecto de Reforma de las Enseñanzas Medias de 1983, con incidencia en el BUP, el COU y la FP, siguió el Plan Experimental para la Reforma del Ciclo Superior de EGB iniciado en 1984 que se completó, a su vez, con el Proyecto de Reformulación de las Enseñanzas de los Ciclos Inicial y Medio de EGB y con el Plan Experimental de Escuelas Infantiles.

Ante esta situación, y desde el punto de vista curricular, la mejora del sistema educativo supone ofrecer un marco curricular más coherente que no presente rupturas entre las distintas etapas. En términos generales puede decirse que esta nueva orientación debe caracterizarse por:

- a) Establecer con claridad las intenciones educativas y los elementos comunes que deben desarrollarse en la enseñanza que afecta a todos los niños y jóvenes del Estado.



La mejora del sistema educativo supone ofrecer un marco curricular más coherente, sin rupturas entre las distintas etapas

- b) Plantear un currículo abierto susceptible de concreción por las Comunidades Autónomas con competencias educativas y de adaptarse posteriormente al entorno de los alumnos utilizándose medios y situaciones muy diferentes.
- c) Señalar explícitamente las razones que llevan a establecer tanto las intenciones educativas como la forma concreta de llevarlas a la práctica.
- d) Otorgar al profesorado un papel activo en el proceso de desarrollo de las propuestas curriculares que vaya más allá del de mero ejecutor de unos programas, proporcionándole mayor autonomía en la elaboración de proyectos curriculares.
- e) Orientar de forma práctica al profesorado para organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan la consecución de las intenciones educativas planteadas.
- f) Incorporar las aportaciones realizadas desde el campo de la Pedagogía y de la Psicología, adaptándose en cada momento a las diferentes necesidades de los alumnos.
- g) Ofrecer una formación común para todos, integral y de carácter polivalente, que se combine en los últimos ciclos con una progresiva optatividad.
- h) Incorporar al sistema escolar contenidos que actualmente se ofrecen fuera de él y que son reclamados por el interés de la sociedad.
- i) Preparar a los jóvenes para vivir su papel de ciudadanos activos proporcionándoles los suficientes elementos de transición a la vida adulta y activa.

Este marco curricular se aplicará a los nuevos niveles educativos que se establecen en el Libro Blanco para la Reforma de la Educación.

## 1.2.- EL CURRÍCULO ESCOLAR

### Las funciones del currículo

La educación escolar responde al hecho de que ciertas facetas del desarrollo de la persona, relativas fundamentalmente a aspectos ligados a la cultura en la que está inmerso, sólo están aseguradas si se lleva a cabo una intervención planificada desde la escuela. El avance cultural que se ha ido produciendo a lo largo de la evolución de los grupos sociales no viene incorporado en las capacidades que toda persona tiene por el hecho de serlo, ni se asegura por la mera interacción del sujeto con su entorno físico. Es

Ciertas facetas del desarrollo de la persona sólo están aseguradas si se lleva a cabo una intervención planificada desde la escuela

necesaria la mediación de los agentes sociales, y entre ellos de la educación escolar, para promover el desarrollo integral de los alumnos.

Por ello, todo sistema educativo tiene que plantearse cuáles son estos ámbitos de actuación educativa y en qué va a consistir su intervención. El currículo se entiende como el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo y de la incorporación a la cultura que la escuela trata de promover y propone un plan de acción adecuado para la consecución de estos objetivos.

El currículo tiene, por lo tanto, dos funciones diferentes. La de **hacer explícitas las intenciones** del sistema educativo, y, la de **servir como guía para orientar la práctica pedagógica**. Esta doble función se refleja en la información que recoge el currículo, en los elementos que lo componen, que pueden agruparse en torno a cuatro preguntas:

1. **¿Qué enseñar?** La respuesta a esta pregunta proporciona información sobre los objetivos y contenidos de la enseñanza.
2. **¿Cuándo enseñar?** Es necesario decidir también la manera de ordenar y secuenciar estos objetivos y contenidos.
3. **¿Cómo enseñar?** Se refiere a la necesidad de llevar a cabo una planificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje que nos permita alcanzar los objetivos marcados.
4. **¿Qué, cómo y cuándo evaluar?** Por último, es imprescindible realizar una evaluación que permita juzgar si se han alcanzado los objetivos deseados.

En la primera pregunta se recogen los aspectos del currículo relativos a la primera función, al establecimiento de las intenciones. Las tres restantes se refieren al plan de acción que se debe seguir de acuerdo con estos intenciones y sirven de instrumento para desarrollar la práctica pedagógica.

Las intenciones y el plan de acción que se establecen en el currículo se plasman, en último término, en una determinada práctica pedagógica. El currículo incluye tanto el proyecto como su puesta en práctica. Esta propuesta curricular diferencia las dos fases, reservando el término de **Diseño del currículo** para el proyecto que recoge las intenciones y el plan de acción, y el de **Desarrollo del currículo** para el proceso de puesta en práctica. Estas dos fases tienen una enorme relación entre sí, ya que la información obtenida de aplicación del currículo debe servir para ir modificando el diseño, ajustándolo progresivamente a las condiciones reales. Sólo llevando a cabo este ciclo completo se respeta la naturaleza dinámica del currículo, evitando que se convierta en una serie de principios fosilizados incapaces de generar ningún tipo de innovación educativa.

Las intenciones y el plan de acción que se establecen en el currículo incluye tanto el proyecto como su puesta en práctica



### Las fuentes del Currículo

Las fuentes del currículo son de naturaleza: sociológica, psicológica, pedagógica y epistemológica

El currículo trata de dar respuesta a algunas preguntas fundamentales: qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar, e igualmente, qué, cuándo y cómo evaluar. Tal respuesta se concreta a partir de fuentes de naturaleza y origen diferentes. Suelen destacarse cuatro tipos de fuentes del currículo, cada una de las cuales realiza una aportación y proporciona una información específica:

- La fuente sociológica refiere a las demandas sociales y culturales acerca del sistema educativo, a los contenidos de conocimientos, procedimientos, actitudes y valores que contribuyen al proceso de socialización

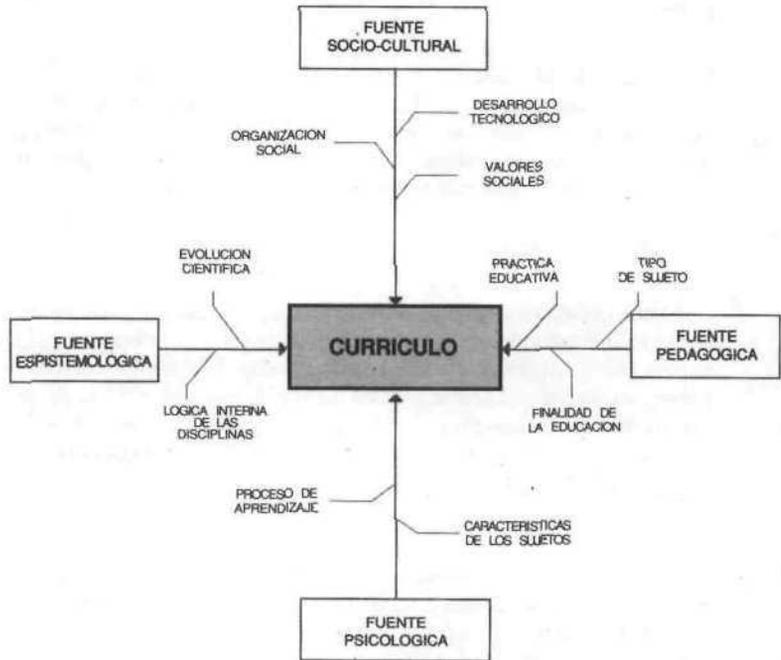
de los alumnos, a la asimilación de los saberes sociales y del patrimonio cultural de la sociedad. El currículo ha de recoger la finalidad y funciones sociales de la educación, intentando asegurar que los alumnos lleguen a ser miembros activos y responsables de la sociedad a que pertenecen.

- La fuente psicológica se relaciona con los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos. El conocimiento de las regularidades del desarrollo evolutivo en las distintas edades y de las leyes que rigen el aprendizaje y los procesos cognitivos en los seres humanos ofrece al currículo un marco indispensable acerca de las oportunidades y modos de la enseñanza: cuándo aprender, qué es posible aprender en cada momento, y cómo aprenderlo.
- La fuente pedagógica recoge, tanto la fundamentación teórica existente como la experiencia educativa adquirida en la práctica docente. La experiencia acumulada, a lo largo de los últimos años, también en otros países, y no sólo en España, constituye una fuente insustituible de conocimiento curricular. En concreto, el desarrollo curricular en el aula, en la docencia real de los profesores, proporciona elementos indispensables a la elaboración del currículo en sus fases de diseño y de ulterior desarrollo.
- Finalmente, el currículo tiene su fuente epistemológica en los conocimientos científicos que integran las correspondientes áreas o materias curriculares. La metodología, estructura interna y estado actual de conocimientos en las distintas disciplinas científicas, así como las relaciones interdisciplinarias entre éstas, realizan también una aportación decisiva a la configuración y contenidos del currículo.

Estas cuatro fuentes desempeñan un papel en todas las fases de elaboración y realización del currículo: a) en los distintos momentos de diseño: de Diseño Curricular Base, de Proyectos Curriculares, de Programación; b) en el desarrollo del currículo en el aula. Así pues, tanto la Administración educativa, al establecer un currículo normativo, cuanto los profesores, en sus proyectos, programaciones y práctica educativa, han de referirse a esas fuentes, de las cuales recaba el currículo tanto sus contenidos cuanto su legitimación.

La referencia psicológica y pedagógica del presente Diseño Curricular Base se desarrolla más adelante, al exponer los principios de intervención educativa (cf. 2.2.). La referencia epistemológica consta en las correspondientes áreas. Conviene, pues, exponer brevemente ahora los supuestos sociológicos desde los que está elaborado.

## FUENTES DEL CURRÍCULO



### Supuestos sociológicos

El currículo expresa intenciones educativas. Estas deberían, en definitiva, reflejar las intenciones de la sociedad acerca de la escuela en un determinado momento histórico. Toda sociedad educa a sus jóvenes generaciones, pero no siempre lo hace a través de instituciones específicas. La escuela -o sistema educativo- se caracteriza por constituir una institución y sistema social específicamente ordenado a la finalidad educativa. Con su extraordinario auge en las sociedades modernas, que han desarrollado la escuela obligatoria para todos los ciudadanos hasta cierta edad, la escuela es un importante subsistema social dentro del contexto y sistema global de la sociedad. En relación con esa posición dentro de la sociedad, la escuela es ampliamente

La escuela es un importante subsistema social dentro del sistema global de la sociedad

dependiente del sistema social. Sin embargo, las relaciones entre educación y sociedad no son de una sola dirección, de la sociedad a la escuela, sino multidireccionales. Varias direcciones pueden señalarse en su relación:

- Cada sociedad tiene unas demandas específicas acerca de lo que espera de la escuela. Esas demandas se vinculan a funciones sociales importantes: de socialización de las nuevas generaciones y de su preparación para sus futuras responsabilidades como adultos dentro de una concreta organización del trabajo y de los roles sociales.
- La educación sirve, por tanto, a fines sociales, y no sólo a fines individuales. La escuela forma parte de una determinada sociedad y educa para esa determinada sociedad. En concreto: prepara para vivir como adulto responsable en una sociedad y también para desempeñar determinados roles dentro de ella. En esta función, a menudo, además, la escuela tiene un fuerte carácter conservador en la medida en que se limita a reproducir las relaciones sociales existentes.
- La educación transmite conocimientos, técnicas, procedimientos y patrimonio cultural de una sociedad. Pero juntamente con ello, transmite también los valores sociales y las ideologías dominantes. A menudo esta transmisión se hace de modo implícito, más que explícito.
- Sin embargo, y sin perjuicio de todo lo anterior, la educación puede llegar a despertar en los alumnos el sentido crítico ante las actitudes y relaciones sociales dominantes, permitiéndoles tomar distancia respecto a los valores e ideologías establecidas. La clarificación explícita de las intenciones educativas y de los contenidos de enseñanza facilita su posible crítica y contribuye a la madurez de los alumnos. Como consecuencia de esta madurez, y a través de ella, la educación coopera a la creación de ciudadanos que serán capaces de modificar las relaciones sociales existentes. Al servicio de esa clarificación está que el currículo, en el que se plasman las intenciones educativas, haga explícitos los valores y actitudes que se propone transmitir a los alumnos.
- En una sociedad pluralista como es la actual, son plurales y diversas las demandas de los distintos grupos sociales respecto a la escuela. Esta pluralidad hace desaconsejable, por no decir imposible, un currículo cerrado, fuertemente normativo y normalizado, que no deja margen alguno a la libertad del profesor y del alumno. La diversidad de opciones y de valores en los protagonistas del proceso educativo -alumnos, padres, profesores- reclama, en cambio, un currículo abierto, donde estén prescriptivamente definidos tan sólo aquellos elementos que

forman parte de los saberes y valores que pueden considerarse universalmente compartidos o compartibles por toda la sociedad.

- En la actualidad, puede considerarse que constituye un interés social unánimemente compartido el educar no sólo para unos determinados roles productivos, sino también para la tolerancia, para la convivencia pacífica y democrática, para la participación ciudadana, para el respeto a los derechos humanos y el reconocimiento de la igualdad entre las personas, para la salud y la protección del medio ambiente, y, no en último lugar, para el ocio y la cultura.

### **Razones de un currículo abierto**

Las funciones del currículo destacan claramente su carácter dinámico. Este carácter supone una renuncia a un propósito de homogeneización y unificación curricular. El Diseño del currículo puede y debe orientar la práctica educativa, pero es imposible que la determine y la cierre del todo, ya que, al tener que ofrecer principios válidos para cualquier situación concreta, no puede simultáneamente tener en cuenta lo que de específico tiene cada realidad educativa.

Se considera entonces necesario que exista una propuesta curricular común para todo el país ya que ello permite establecer unos objetivos accesibles a todos los alumnos cualesquiera que sean sus capacidades, asegurando con ello que, con independencia de sus características individuales y sociales, puedan cursar un currículo básicamente similar, relevante, vinculado a la experiencia propia y valioso para la vida adulta. Un marco común asegura también la progresión, la coherencia y la continuidad en el transcurso de las etapas educativas. Y permite, por último, que el currículo impartido en todos los centros escolares posea elementos comunes suficientes para permitir a los alumnos cambiar de centro sin sufrir desajustes innecesarios.

Esta propuesta debe ser, sin embargo, suficientemente abierta como para permitir la intervención de las Comunidades Autónomas con competencias educativas y su adecuación a la realidad del contexto socioeconómico y cultural de cada centro escolar y a las características específicas de sus alumnos. Su carácter abierto y flexible permitirá respetar el pluralismo cultural y dar una respuesta educativa que tenga en cuenta la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos.

Por otra parte, renunciar a una propuesta abierta llevaría a anular la autonomía e iniciativa profesional de los docentes que quedarían convertidos en meros ejecutores de un plan previamente establecido. La profesionalidad

Esta propuesta debe ser suficientemente abierta como para permitir la intervención de las Comunidades Autónomas, la adecuación a la realidad del centro y del alumno y la autonomía del profesor

de los docentes exige que éstos desempeñen un papel fundamental en las decisiones relativas a los objetivos y contenidos de la enseñanza, ya que son ellos los que mejor conocen a sus alumnos y los más indicados por tanto para establecer la ayuda pedagógica que se les deba ofrecer.

### Niveles de concreción en el diseño del currículo

Las razones en uno y otro sentido han llevado a que el Ministerio de Educación y Ciencia opte por una propuesta en la que el diseño del currículo estaría articulado en sucesivos niveles de concreción. El primero de ellos, el **Diseño Curricular Base**, es el que recoge este marco común en el que se formulan en términos muy generales un conjunto de prescripciones, sugerencias y orientaciones sobre la intencionalidad de la educación escolar y sobre las estrategias pedagógicas más adecuadas a dicha intencionalidad. Su elaboración es competencia del Ministerio de Educación y Ciencia y tendrá un carácter normativo para los centros, ya que éstos deberán seguir las directrices que en él se indiquen. Este primer nivel de concreción deberá completarse con las propuestas que las Comunidades Autónomas con competencias educativas realicen en su ámbito territorial.



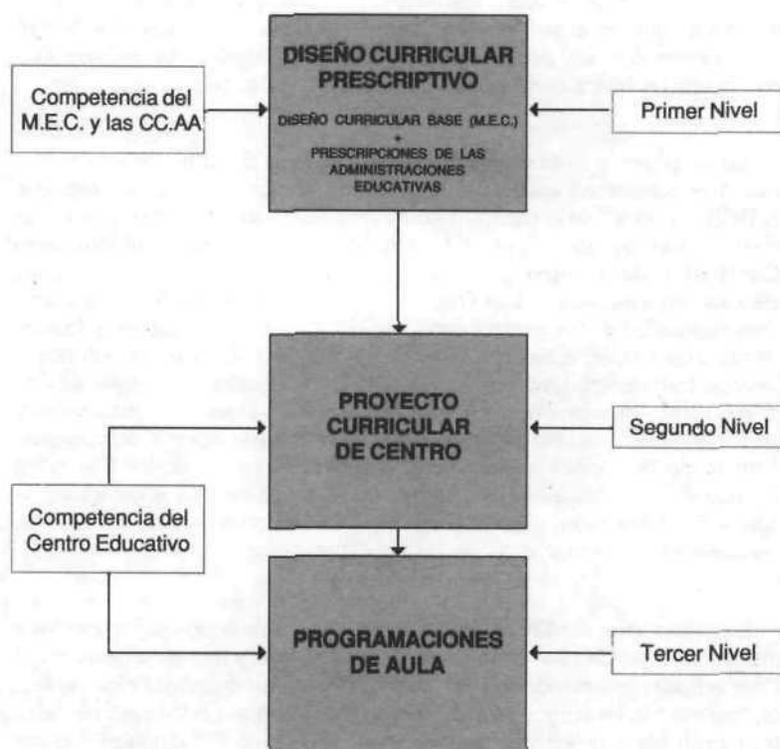
El M. E. C. opta por una propuesta en la que el diseño del currículo se articula en sucesivos niveles de concreción

En un segundo nivel de concreción los equipos docentes de los centros escolares contextualizarán y pormenorizarán los objetivos y contenidos que el DCB propone, así como los medios para alcanzarlos, adecuándolos a su realidad. Las decisiones que a tal efecto se tomen constituirán el **Proyecto Curricular de Centro** que forma parte del Proyecto Educativo, cuya elaboración establece la Ley Orgánica del Derecho a la Educación como responsabilidad de los centros escolares. El Proyecto Educativo es lógicamente más amplio e incluye aspectos tales como objetivos prioritarios y básicos, formas de organización y coordinación, organigrama, reglas de funcionamiento, vinculación con la comunidad, etc. El Diseño Curricular Base, en coherencia con el planteamiento de una propuesta abierta, deja un gran número de decisiones sin establecer. La función básica de los Proyectos Curriculares es, precisamente, tomar estas decisiones para garantizar la adecuada progresión y coherencia en la enseñanza de los contenidos escolares de la etapa a la que se refiera el proyecto.

La elaboración del Proyecto Curricular de Centro puede seguir caminos diferentes. Uno de ellos sería partir de los principios que se señalan en el Diseño Base e ir tomando las decisiones relativas a los distintos ciclos y áreas. No parece, sin embargo, éste el proceso más habitual en los centros. Será más probable que los diversos equipos de ciclo y de seminario vayan articulando su propuesta y que posteriormente se revise la coherencia entre ellas hasta llegar al marco conjunto del Proyecto Curricular del Centro.

Las decisiones que se tomen en el Proyecto Curricular de Centro serán el marco de referencia para el tercer nivel de concreción: **las programaciones**. Los acuerdos que se tomen en el centro relativos a los objetivos de ciclo se desarrollarán posteriormente en estas programaciones, que los profesores diseñarán de manera más o menos explícita para articular el proceso de enseñanza y aprendizaje de su grupo de alumnos. En estas programaciones, que pueden referirse a una o a varias áreas, se establecerá una secuencia ordenada de las unidades didácticas que se vayan a trabajar durante el ciclo que tenga a su vez en cuenta el conjunto de la etapa.

## NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR



## Capítulo 2: EL DISEÑO CURRICULAR BASE

### 2.1. NATURALEZA Y FUNCIONES DEL DISEÑO CURRICULAR BASE

El Diseño Curricular Base constituye el primer nivel de concreción de la propuesta curricular, es responsabilidad de las Administraciones Educativas y debe llegar a los centros como un instrumento pedagógico que señala las intenciones educativas y orienta sobre el plan de acción que habría que seguir en los siguientes niveles de concreción y en el desarrollo del currículo. Estas funciones requieren que el Diseño Base sea abierto y flexible, pero también que resulte orientador para los profesores, y justifican, asimismo, su carácter prescriptivo. Estos tres rasgos básicos configuran la naturaleza de este documento.

El Diseño Curricular Base representa el **grado máximo de apertura y flexibilidad** de la propuesta curricular con el fin de posibilitar una amplia gama de adaptaciones y concreciones. Este carácter abierto y flexible se refleja tanto en la selección de los elementos que lo constituyen como en el grado de generalidad que cada uno de éstos muestra. El Diseño Base deja gran parte de las decisiones curriculares en las Comunidades Autónomas con competencias educativas y, posteriormente, en manos de los profesores, al incluir únicamente objetivos y grandes bloques de contenido, con el fin de asegurar el carácter abierto del currículo. Y, por otra parte, define los elementos que lo componen en términos lo suficientemente generales como para que puedan hacerse concreciones diversas según los centros. Los elementos que lo componen, y que se expondrán con más detalle en el punto 3 de este capítulo, son los siguientes:

El carácter abierto y flexible del D. C. B. se refleja tanto en la selección de los elementos que lo constituyen como en el grado de generalidad que cada uno de éstos muestra

- Objetivos generales de la etapa, expresados en términos de capacidades que el alumno habrá alcanzado al final de la misma.
- Definición de las áreas en las que se van a organizar los distintos ámbitos de conocimiento.
- Objetivos generales de área, derivados de los de etapa a partir de la aportación específica de cada área.
- Grandes bloques de contenido en los que aparecen los hechos, conceptos, procedimientos, valores y actitudes que se consideran especialmente adecuados para el desarrollo de las capacidades señaladas en los objetivos del área.
- Orientaciones didácticas y para la evaluación, donde se sugiere una serie de principios para el diseño de las actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación coherentes con las opciones psicopedagógicas que subyacen al resto del Diseño Base.

El Diseño Curricular Base ha de tener una segunda característica: la de ser **orientador**. Solamente si su contenido resulta significativo para el profesorado, sirviéndole de guía e instrumento para su actividad educativa, puede el Diseño Curricular cumplir con su función. Ahora bien, para que realmente el Diseño resulte orientador es preciso que a los profesores les llegue no sólo como producto elaborado, en su hechura final, sino también como proceso, declarándose de modo explícito el itinerario que ha conducido a una determinada formulación. Para esto último, hace falta que el Diseño Curricular Base haga explícitos en todo momento los supuestos sociológicos, epistemológicos y psicopedagógicos, a partir de los cuales ha sido elaborado. En realidad, todo currículo presupone determinadas opciones, sean estas explícitas o inconscientes. Es, en todo caso, preferible hacer explícitas tales opciones para que, al menos, puedan ser discutidas de manera crítica y, si es preciso, puedan también ser corregidas.

La presentación explícita de los supuestos y opciones de partida que han servido para la elaboración del Diseño Curricular favorece la reflexión de los profesores y su análisis crítico del Diseño, a la vez que hace posible que los equipos docentes vuelvan a tomar tales puntos de partida para la elaboración de sus propios proyectos curriculares de centro y programaciones de aula.

La necesidad de hacer explícitas las opciones que subyacen al currículo obliga a que el presente Documento desarrolle, con carácter general, los principios psicopedagógicos de los que se deriva, así como las condiciones sociales a las que trata de responder y los supuestos epistemológicos de los que parte.

Un tercer rasgo definitorio del Diseño Curricular Base lo constituye su carácter **prescriptivo**. Este carácter le resulta esencial si ha de cumplir todas

Para que el Diseño resulte orientador es preciso que a los profesores les llegue no sólo como producto elaborado, sino también como proceso

las funciones que se le han señalado anteriormente, en el prólogo. Los contenidos curriculares del presente Documento tienen una vocación prescriptiva. Están destinados no sólo a orientar al profesorado, y a los centros, sino también a prescribir determinados objetivos y contenidos. En la propia organización interna del Diseño Curricular Base, sin embargo, se diferencian elementos que probablemente han de alcanzar plena prescriptividad, frente a otros, de menor rango o de distinta naturaleza, que posiblemente permanecerán sólo orientadores, y no estrictamente prescritos. El léxico en cada caso utilizado dentro del texto da a entender cuáles pueden ser unos y otros elementos.

En todo caso, el presente Diseño Curricular Base constituye una primera aproximación a los elementos prescriptivos del currículo. Es una primera propuesta tentativa para tratar de delimitar qué puede llegar a ser prescrito a los centros educativos. Es posible que algunos de los contenidos en él recogidos no deban llegar a ser objeto de prescripción; o, al contrario, que otros elementos, que en él no se recogen, deban llegar a incluirse, y precisamente con carácter prescriptivo. Una y otra posibilidad solamente podrán clarificarse en el análisis y la discusión de la presente propuesta.



Los contenidos curriculares del presente Documento están destinados no sólo a orientar al profesorado, y a los centros, sino también a prescribir determinados objetivos y contenidos

## **2.2.- PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

Entre las fuentes del currículo está la información procedente de la investigación psicológica y pedagógica. Esta información es especialmente relevante, ya que de cada concepción psicopedagógica se deriva una manera específica de contestar a las preguntas del currículo: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Por otra parte, si se quiere asegurar la coherencia vertical y horizontal de las propuestas curriculares es imprescindible que todas ellas respondan a unos mismos principios psicopedagógicos para que adopten una misma postura.

Los principios psicopedagógicos que subyacen al Diseño Curricular Base que se presenta se enmarcan en una concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica entendida en sentido amplio, sin que pueda identificarse con ninguna teoría en concreto, sino más bien con enfoques presentes en distintos marcos teóricos que confluyen en una serie de principios que se exponen en este apartado.

Desde esta concepción se entiende la educación como un conjunto de prácticas y actividades mediante las cuales los grupos sociales tratan de promover el desarrollo individual de sus miembros. El proceso de desarrollo, si bien tiene una dinámica interna, es inseparable del contexto cultural en que se produce. Los procesos educativos no son sino prácticas o actividades sociales mediante las cuales los grupos humanos ayudan a sus miembros a asimilar la experiencia colectiva culturalmente organizada.

La educación escolar cumple un papel mediador entre el alumno y el conocimiento culturalmente organizado

La educación escolar pretende la construcción por parte del alumno de significados culturales. Cumple, por lo tanto, un papel mediador entre el alumno y el conocimiento culturalmente organizado. A ella le corresponde asegurar que se produzcan los aprendizajes necesarios para vivir en sociedad mediante una intervención activa, planificada e intencional. De no producirse dicha intervención nada asegura que tengan lugar los aprendizajes necesarios para el desarrollo global del alumno.

La intervención educativa debe tener en cuenta una serie de principios básicos que impregnan todo el currículo y que se refieren a continuación:

1. El primer principio se refiere a la necesidad de **partir del nivel de desarrollo del alumno**. La psicología genética ha puesto de manifiesto la existencia de una serie de períodos evolutivos con características cualitativamente diferentes entre sí, que condicionan en parte los posibles efectos de las experiencias educativas escolares sobre el desarrollo del alumno. La intervención educativa tiene entonces que partir de las posibilidades de razonamiento y de aprendizaje que las capacidades que caracterizan estos estadios brindan al alumno.

Por otra parte, estos posibles efectos de la intervención educativa están también condicionados, en gran medida, por los conocimientos previos con los que el alumno llega a la escuela. El inicio de un nuevo aprendizaje escolar se realiza siempre a partir de los conceptos, representaciones y conocimientos que ha construido el alumno en el transcurso de sus experiencias previas. Estos conocimientos le sirven como punto de partida e instrumento de interpretación de la nueva información que le llega.

Por lo tanto, tener en cuenta el nivel del alumno en la elaboración y desarrollo del currículo, exige atender simultáneamente a los dos aspectos mencionados: su nivel de competencia cognitiva, es decir el nivel de desarrollo en el que se encuentra, y los conocimientos que ha construido anteriormente.

2. Un segundo principio básico de la intervención psicopedagógica se refiere a la necesidad de asegurar **la construcción de aprendizajes significativos**. El proceso de enseñanza y aprendizaje puede dar lugar tanto a aprendizajes significativos como a aprendizajes repetitivos. Si el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma significativa y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe puede llegar a asimilarse e integrarse en su estructura cognitiva previa, produciéndose entonces un aprendizaje significativo capaz de cambiar esa estructura previa, a la vez que duradero y sólido. Si por el contrario no se alcanza dicha conexión, se producirá tan sólo un aprendizaje meramente memorístico o repetitivo, sin arraigo en la estructura cognitiva del sujeto y condenado, por lo general, a rápido olvido.

La educación escolar debe asegurar, entonces, la construcción de aprendizajes significativos de contenido escolar de todo tipo: tanto contenidos conceptuales o de tipo procedimental, como contenidos relativos a valores, normas y actitudes. Carece de sentido, por lo tanto, polemizar sobre cuáles de estos contenidos merecen mayor hincapié. Lo decisivo está en centrar la atención en la consecución de aprendizajes significativos frente a aprendizajes repetitivos.

Para asegurar un aprendizaje significativo deben cumplirse una serie de condiciones. En primer lugar, el contenido debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de la estructura lógica de la disciplina o área que se esté trabajando, como desde el punto de vista de la estructura psicológica del alumno. Una segunda condición se refiere a la necesidad de que el alumno tenga una actitud favorable para aprender significativamente, es decir, que esté motivado para conectar lo nuevo que está aprendiendo con lo que él ya sabe, con el fin de modificar las estructuras cognitivas anteriores.

Si se producen aprendizajes verdaderamente significativos, se consigue uno de los objetivos principales de la educación: asegurar la funcionalidad de lo aprendido. La educación escolar pretende que los conocimientos adquiridos puedan ser utilizados en las circunstancias reales en que el alumno lo necesite. Por lo tanto, cuanto más complejas sean las relaciones entre los nuevos conocimientos y la estructura conceptual del alumno, mayor será el nivel de significatividad del aprendizaje, y mayor será también su funcionalidad, al establecerse conexiones con una gran variedad de nuevas situaciones y contenidos.

3. La intervención educativa debe tener como objetivo prioritario el posibilitar que los alumnos **realicen aprendizajes significativos por sí solos**, es decir, que sean capaces de aprender a aprender. Por lo tanto, hay que prestar especial atención a la adquisición de estrategias cognitivas de planificación y regulación de la propia actividad de aprendizaje. La posibilidad de realizar aprendizajes significativos por uno mismo está íntimamente relacionada con el funcionamiento de la memoria. Hasta hace poco tiempo existió una concepción de la memorización como un proceso meramente mecánico y repetitivo. Ahora sabemos que todo aprendizaje significativo supone memorización comprensiva. La memoria no es sólo el recuerdo de lo aprendido, sino el punto de partida para realizar nuevos aprendizajes. Cuanto más rica sea la estructura cognitiva donde se almacenan la información y los aprendizajes realizados, más fácil será poder realizar aprendizajes significativos por uno mismo.
4. Aprender significativamente supone **modificar los esquemas de conocimiento** que el alumno posee. La estructura cognitiva del sujeto se concibe como un conjunto de esquemas de conocimiento que recogen

una serie de informaciones que pueden estar organizadas en mayor o menor grado, y, por tanto, ser más o menos adecuadas a la realidad. Los distintos esquemas tienen a su vez complejas relaciones entre sí. Durante el proceso de aprendizaje el alumno debería recibir una información que entre en alguna contradicción con los conocimientos que hasta ese momento posee, y que de ese modo, rompa el equilibrio inicial de sus esquemas de conocimiento. Si la tarea o la información que se le propone está excesivamente alejada de su capacidad, no conseguirá conectar con los conocimientos previos; por lo tanto, no supondrá ninguna modificación de los esquemas de conocimiento. Si la tarea o información que se le plantea, es, por el contrario, excesivamente familiar para el alumno, éste la resolverá de una manera automática, sin que le suponga un nuevo aprendizaje. Esta fase inicial de desequilibrio debe ir seguida de una nueva reequilibración, la cual depende, en gran medida, de la intervención educativa, es decir, del grado y tipo de ayuda pedagógica que el alumno reciba.

5. Un último principio postula que el aprendizaje significativo supone **una intensa actividad por parte del alumno**. Esta actividad consiste en establecer relaciones ricas entre el nuevo contenido y los esquemas de conocimiento ya existentes. Dentro de un marco constructivista, esta actividad se concibe como un proceso de naturaleza fundamentalmente interna y no simplemente manipulativa. La manipulación es una de las vías de actividad, pero no es en absoluto la única ni la más importante. Si después de la manipulación no se produce un proceso de reflexión sobre la acción, no se está llevando a cabo una verdadera actividad intelectual.

Sin embargo, a pesar del postulado claro de que el alumno es quien, en último término, construye, modifica y coordina sus esquemas, y que, por tanto, es el verdadero artífice del proceso de aprendizaje, la actividad constructiva que lleva a cabo no aparece como una actividad individual, sino como parte de una actividad interpersonal en la cual él sólo es uno de los polos. En la educación escolar hay que distinguir entre aquello que el alumno es capaz de hacer y de aprender por sí solo y lo que es capaz de aprender con la ayuda de otras personas. La zona que se configura entre estos dos niveles, delimita el margen de incidencia de la acción educativa. El profesor debe intervenir precisamente en aquellas actividades que un alumno todavía no es capaz de realizar por sí mismo, pero que puede llegar a solucionar si recibe la ayuda pedagógica conveniente.

La intervención educativa es un proceso de inter-actividad, profesor-alumno, o alumno-alumno. De ahí que se hable de un proceso de enseñanza y aprendizaje destacando los dos polos que en él se producen. Un proceso, por tanto, en el que siempre existe una interacción intencional responsable del desarrollo que se produce.

Para que esta interacción profesor-alumno sea realmente eficaz es indispensable que las intervenciones del profesor estén ajustadas al nivel que muestra el alumno en esa tarea de aprendizaje. La mejor ayuda pedagógica será aquella que se plasme en diferentes grados de intervención, según los distintos casos. Por lo que se refiere a la interacción alumno-alumno, las actividades que favorecen trabajos cooperativos, aquellas que provocan conflictos socio-cognitivos en los que se confrontan distintos puntos de vista moderadamente discrepantes, o aquellas en las que se establecen relaciones de tipo tutorial en las que un alumno cumple la función de profesor con otro compañero, son las que han mostrado mejores repercusiones para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

### **Implicaciones para la evaluación**

La evaluación constituye un elemento y proceso fundamental en la práctica educativa. Propiamente es inseparable de esta práctica y forma una unidad con ella, permitiendo, en cada momento, recoger la información y realizar los juicios de valor necesarios para la orientación y para la toma de decisiones respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje.

La concepción de la evaluación está estrechamente relacionada con la del aprendizaje y la del currículo. Es preciso, pues, declarar ahora qué concepto y qué procedimientos de evaluación se siguen de los principios psicopedagógicos antes expuestos y de la naturaleza misma de un Diseño Curricular abierto y flexible.

De dichos principios y concepción del currículo se siguen consecuencias para la evaluación del sistema educativo y de los procesos de enseñanza. Estas consecuencias han sido expuestas en el Libro Blanco para la reforma del sistema educativo y son desarrolladas también en otro lugar del presente Documento. A continuación van a presentarse las implicaciones que de los principios psicopedagógicos se siguen, principalmente, para la evaluación de los procesos de aprendizaje en los alumnos: qué, cómo, cuándo y para qué evaluar.

Respecto al objeto de la evaluación -qué evaluar-, una evaluación acorde con los principios del presente Diseño tiene por objeto valorar capacidades. Estas capacidades, expresadas en los objetivos generales, tanto de etapa, cuanto de áreas, no son directamente, pero sí indirectamente evaluables. A través de los oportunos indicadores, sin embargo, son las capacidades y no las conductas o los rendimientos, lo que debe constituir objeto de la evaluación.

En cuanto al cómo evaluar, un Diseño Curricular abierto y flexible reclama una evaluación con la doble característica de continua e individualizada.



La evaluación  
constituye un  
elemento y  
proceso  
fundamental en la  
práctica educativa



La evaluación  
continua es un  
elemento  
inseparable de la  
educación misma

El principio de evaluación continua se corresponde con la consideración de la evaluación como elemento inseparable de la educación misma. La evaluación no es sino una de las dimensiones a lo largo de las cuales se extiende el proceso educativo que, gracias a ella, puede permanentemente retroalimentarse con la información pertinente y autocorregirse.

La evaluación continua empieza, al comienzo del propio proceso educativo. Requiere, por ello, una evaluación inicial del alumno: de sus conocimientos previos, de sus actitudes, de su capacidad. La finalidad de esta evaluación inicial es obtener información sobre la situación actual de cada alumno al iniciar un determinado proceso de enseñanza/aprendizaje y adecuar este proceso a sus posibilidades.

La evaluación que acompaña constantemente al propio proceso de enseñanza y aprendizaje suele ser denominada "formativa" (o también "iluminativa"). Es una evaluación con carácter regulador, orientador y autocorrector del proceso educativo, al proporcionar información constante sobre si este proceso se adapta a las necesidades o posibilidades del sujeto, permitiendo la modificación de aquellos aspectos que aparezcan disfuncionales.

El principio de evaluación continua no quita la posibilidad y, a veces, la necesidad de efectuar también evaluación al final del proceso de enseñanza y aprendizaje, sea cual sea la extensión del segmento considerado: unidad didáctica, ciclo, etc. A esta evaluación que trata de valorar el grado de consecución obtenido por cada alumno respecto a los objetivos propuestos en el proceso educativo suele llamársele evaluación "sumativa". De ella se desprende el grado de capacidad y de dificultad con que el alumno va a enfrentarse al siguiente tramo del proceso educativo: a la siguiente unidad didáctica, ciclo, etc. En cierto modo, por tanto, esta evaluación constituye, por otro lado, evaluación inicial del nuevo proceso abierto.

El Diseño Curricular es abierto y flexible, entre otras razones, para poderse adaptar a las diferentes necesidades de los alumnos. Un Diseño de tal naturaleza reclama una evaluación individualizada. A esta evaluación, en la que se fijan las metas que el alumno ha de alcanzar a partir de criterios derivados de su propia situación inicial, suele llamársele evaluación "criterial". Este género de evaluación se opone a una evaluación de carácter normativo, estandarizado, en la que los alumnos son sistemáticamente comparados y contrastados con una supuesta norma general de rendimiento y logro que se fija, por lo común, a partir de los rendimientos medios alcanzados por el grupo de los alumnos de su edad o de su grupo. Mientras que la evaluación normativa desconoce las peculiaridades de cada sujeto y a menudo, además, contribuye a dañar su autoconcepto, la evaluación con arreglo a criterios individuales suministra información al propio alumno acerca de lo que realmente ha hecho, de sus progresos, y de lo que puede llegar a hacer con arreglo a sus propias posibilidades.

La cuestión, en fin, de "para qué evaluar" tiene también una respuesta clara en el planteamiento del presente Diseño Curricular. Se evalúa no para clasificar alumnos, para compararlos entre sí o con respecto a una norma genérica, sino que se evalúa para orientar: para orientar al propio alumno y para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Igual que no hay verdadera intervención educativa sin evaluación, tampoco hay verdadera evaluación educativa sin intervención. La finalidad de la evaluación es, principalmente, orientar a alumno y profesor sobre determinados aspectos del proceso educativo como: metodología, recursos, adaptaciones curriculares, optatividad, diversificación, detección de necesidades educativas especiales. Todo lo cual es muy distinto de la finalidad tradicional de la evaluación, encaminada, casi exclusivamente, a fines de promoción académica y de calificación.

La finalidad de la evaluación es, principalmente, orientar al alumno y al profesor sobre determinados aspectos del proceso educativo

### 2.3.- LOS COMPONENTES DEL DISEÑO CURRICULAR BASE

El contenido que configurará el Diseño Curricular Base que finalmente llegue a los centros no quedará definido hasta que finalice el proceso de debate del documento que se somete a discusión y se establezcan, por otra parte, los ámbitos de competencia estatal y autonómica. La presencia o ausencia de los elementos que configuran el Diseño Base es, por ello, provisional. Esta provisionalidad no afecta, sin embargo, a su naturaleza, por lo que se considera necesario comentarla con el fin de ayudar a la lectura de la propuesta curricular de cada etapa.

Los componentes que el Ministerio de Educación y Ciencia propone que formen parte del Diseño Curricular Base son los siguientes: objetivos generales de etapa, áreas curriculares, objetivos generales de área, bloques de contenido, y orientaciones didácticas y para la evaluación. Se expone a continuación brevemente la función y el significado de cada uno de estos elementos.

Los **objetivos generales de etapa** establecen las capacidades que se espera hayan adquirido los alumnos, como consecuencia de la intervención escolar, al finalizar cada uno de los tramos educativos a los que se refiere el documento, es decir, la Educación Infantil, la Educación Primaria, y la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En este elemento curricular se concretan las intenciones educativas, las finalidades, que un determinado sistema establece para todos sus alumnos. Esto convierte los objetivos generales en el referente principal para el profesorado a la hora de planificar su práctica en el aula. Estos objetivos quedan contextualizados posteriormente en los de cada una de las áreas.

Los objetivos se refieren como mínimo a cinco grandes tipos de capacidades humanas: cognitivas o intelectuales; motrices; de equilibrio personal o afectivas; de relación interpersonal; y de actuación e inserción social. Los

En cada uno de los objetivos las capacidades se presentan de forma interrelacionada, tal como ocurre en el comportamiento habitual de las personas

contenidos escolares han estado, en el pasado, excesivamente centrados en el primer tipo de capacidades, olvidando las restantes. El desarrollo armónico del alumno supone que la educación escolar incluya todos estos ámbitos con igual importancia. En cada uno de los objetivos las capacidades se presentan de forma interrelacionada, tal como ocurre en el comportamiento habitual de las personas, en el que las capacidades no se ejercitan de forma aislada sino apoyadas unas en otras.

En esta propuesta curricular se ha optado por expresar los resultados esperados de la intervención educativa en términos de capacidades y no de conductas observables. Las capacidades o competencias que se recogen en los objetivos generales pueden luego manifestarse en conductas concretas muy variadas, que no pueden anticiparse en un Diseño Base. El énfasis se pone, por lo tanto, en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla a lo largo de toda la etapa que permite que, al final de ella, el alumno haya desarrollado una determinada capacidad que le permitirá actuaciones muy diversas.

Al tratarse de capacidades, los objetivos generales no son directa ni unívocamente evaluables. El profesor deberá concretar qué aprendizajes espera como manifestación de estas competencias. Estas conductas serán distintas entre los alumnos, e incluso un mismo alumno mostrará una misma capacidad en distintos comportamientos. Sin embargo, habrá que volver a los objetivos en el momento final de la evaluación para analizar el avance global que el alumno haya manifestado en las capacidades como algo más allá de la mera suma de las distintas evaluaciones de conductas concretas, confrontando la información que cada área ofrece acerca de una misma capacidad. No es infrecuente el caso en el que un alumno muestra niveles diferentes de desarrollo de una competencia en distintas áreas. Esta reflexión conjunta es imprescindible para llevar a cabo la evaluación global del alumno.

Los objetivos generales de la etapa indican el nivel en el cual se espera que el alumno haya adquirido la capacidad al final del período educativo correspondiente, lo cual, evidentemente, no quiere decir que no sean útiles para el resto de la etapa. Al profesorado le resultará más sencillo reconocer a los alumnos del último curso de cada etapa en las capacidades expresadas en los objetivos; sin embargo, sólo un proceso planificado intencionalmente durante todos los cursos escolares de cada nivel asegurará que al final el alumno haya alcanzado las capacidades que se expresan en los objetivos generales.

Así, por ejemplo, entre los objetivos que se establecen para la Educación Primaria se encuentra el de que, al final de ella, el alumno sea capaz de "comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano y, en su caso, en la lengua propia de la Comunidad Autónoma, respetando las peculiaridades de las diferentes lenguas y dialectos, y atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación, así como comprender y producir

mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en una lengua extranjera". Los alumnos irán desarrollando esta capacidad a lo largo de toda la Educación Primaria. Al principio sólo captarán lo anecdótico, lo directo y explícito de estos mensajes; posteriormente su capacidad comunicativa les permitirá usar la lengua de forma más flexible y profunda; y, al final de la etapa, serán capaces de argumentar sus puntos de vista y de aceptar las reglas propias del intercambio comunicativo, y las situaciones a las que hagan referencia serán más amplias y variadas.

Los objetivos generales de etapa se refieren a capacidades globales que se trabajan desde todas las áreas. Por ello, no existe un correlato exclusivo entre un objetivo y un área. El ejemplo citado más arriba pone de manifiesto esta colaboración de las áreas ya que alcanzar las capacidades que allí se señalan no dependen únicamente de las áreas de Lengua y Literatura y Lenguas Extranjeras, sino que en todas las áreas se ejercita la comprensión y producción de mensajes lingüísticos.

El siguiente elemento del Diseño Base son **las áreas curriculares**. La presencia de unas determinadas áreas en el currículo no se debe justificar en términos de tradición pedagógica exclusivamente. Es evidente que los conocimientos que a través de la historia de la ciencia se han ido consolidando en disciplinas estructuradas deben tener un reflejo en el currículo de la enseñanza obligatoria, ya que han sido los conocimientos que han permitido la evolución de la humanidad. Sin embargo, esta reflexión no lleva a una traducción inmediata de cuáles deben ser las áreas presentes en el currículo. Es necesario plantearse así mismo la aportación que cada uno de estos campos del conocimiento hace a las capacidades expresadas en los objetivos generales. La elección o no de una área para una determinada etapa dependerá de la valoración acerca de lo que ésta aporta al desarrollo que se pretende del alumno en ese período concreto.

Para el Diseño Curricular Base de la enseñanza obligatoria, así como de la Educación Infantil, se ha considerado pertinente en todas las etapas elegir como estructura curricular el área. Ello favorecerá un enfoque didáctico más globalizado y una mayor relación entre los distintos profesores. El sentido de las áreas es, sin embargo, muy distinto en cada una de las tres etapas. En la Educación Infantil las áreas se refieren a ámbitos de experiencia del niño de esas edades, mientras que en la Educación Primaria el peso de la fuente disciplinar es mayor, ya que se pretende no sólo que el alumno aumente su experiencia sino también que vaya introduciéndose en los ámbitos de conocimiento. Esta fuente disciplinar gana importancia en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la que la mayor parte de las áreas corresponden a una única disciplina, e incluso en aquellos casos en los que se agrupan varias disciplinas en la misma área ésta respeta la estructura conceptual de cada una y los rasgos clave de sus metodologías. La configuración de las áreas no se establece únicamente sobre la base de la información

La elección de una área para una determinada etapa dependerá de lo que ésta aporte al desarrollo que se pretende del alumno

disciplinar, sino que en ella confluyen aspectos psicológicos, sociológicos y pedagógicos.

En cada una de éstas áreas se especifican los **objetivos generales** que se pretende que el alumno haya alcanzado al final de la etapa. Estos objetivos, al igual que los de etapa, se expresan en términos de capacidades, pero añaden una referencia explícita a los contenidos como conjunto de saberes que configuran las áreas curriculares. Los objetivos generales se refieren en principio al conjunto del área curricular sin precisar contenidos específicos de la misma. Al estar expresados en términos de capacidades, como los de etapa, no son directa ni unívocamente evaluables. Evaluarlos exige diseñar objetivos didácticos y actividades en que estas capacidades se refieran a contenidos y se señale el grado de aprendizaje que se espera encontrar. Esta fase no se establece en el Diseño Base, sino que debe quedar parcialmente en manos del profesorado que es quien cuenta con la información necesaria para llevarla a cabo.

Una vez establecidos los objetivos generales del área se pasa en el Diseño Curricular Base a definir los **bloques de contenido**. Estos bloques son agrupaciones de contenidos en las que se presenta al profesor la información relativa a lo que se debería trabajar durante la etapa. Se señalan en ellos los contenidos que se consideran más adecuados para desarrollar las capacidades indicadas en los objetivos generales del área. Esta reflexión se hace a partir de las consideraciones acerca de la naturaleza del área, de su sentido en la etapa en concreto y de los objetivos generales que para ella se establecen.

Estos bloques no constituyen un temario. No son unidades compartimentadas que tengan sentido en sí mismas. Su estructura responde a lo que se quiere que el profesorado tenga en cuenta a la hora de elaborar los Proyectos Curriculares de Centro y las Programaciones. El equipo docente de un centro decidirá cómo distribuirlos en los ciclos, secuenciándolos, y cada profesor elegirá posteriormente los contenidos que va a desarrollar en su programación. El profesor considerará simultáneamente los bloques e irá eligiendo de cada uno de ellos los contenidos de cada tipo que considere más adecuados para la unidad didáctica que en ese momento vaya a desarrollar. Es importante tener en cuenta que, por lo tanto, el orden de presentación de los bloques no supone una secuenciación.

Tanto en los criterios de selección de los bloques de contenido como en el número de éstos se ha tenido presente el hacer una propuesta lo suficientemente abierta como para que los centros puedan elaborar Proyectos Curriculares diferentes partiendo todos ellos de estos mismos bloques. Se pretende que los bloques presenten los contenidos realmente necesarios para la adquisición de las capacidades y sólo los estrictamente necesarios. Ello no quiere decir que no haya otros contenidos que puedan colaborar a la adquisición de estos objetivos. Pero los restantes bloques que se decida



Los bloques de contenido no son unidades compartimentadas que tengan sentido en sí mismas

trabajar en la escuela dependerán de la decisión que el equipo docente de cada centro tome en función de las características de sus alumnos y del contexto socioeconómico y cultural en el que lleve a cabo la práctica educativa. Estos criterios valdrán asimismo para profundizar en los bloques propuestos, desarrollando y detallando los contenidos que allí se indican. Y tendrán que guiar también la secuenciación de los bloques que, al no quedar prefijada en el Diseño Base, ofrece diversas posibilidades.

Dentro de los bloques se diferencia netamente entre lo que son los grandes epígrafes que indican los contenidos fundamentales de cada una de las etapas y la pormenorización que a continuación se hace de éstos en letra de menor tamaño, que pretende ejemplificarlos e ilustrarlos indicando el nivel en el que ese contenido debería trabajarse en cada etapa. Por ejemplo, cuando se indica la conveniencia de trabajar el concepto de volumen, en el área artística, se concreta después, en letra pequeña, lo que el volumen debería significar en la educación primaria, especificándose que no se pretende llegar más allá del conocimiento de conceptos tales como vacío y lleno. La presencia de estas matizaciones para cada uno de los contenidos parece especialmente útil para evitar el riesgo de que enunciados excesivamente generales, como el que acabamos de señalar del volumen, pudieran llevar a una parte del profesorado a trabajarlo de una manera demasiado elevada o demasiado simplificada para la etapa en la que se presenta este contenido. Ello no quiere decir, sin embargo, que esta información suplementaria introduzca nuevos contenidos. Muy al contrario, lo que pretende es precisamente delimitar la difusa amplitud que cada uno de los epígrafes podría conllevar. La función de este segundo nivel de contenidos es entonces más orientativa que prescriptiva.

En esta propuesta curricular se entiende por contenido escolar tanto los que habitualmente se han considerado contenidos, los de tipo conceptual, como otros que han estado más ausentes de los planes de estudio y que no por ello son menos importantes: contenidos relativos a procedimientos, y a normas valores y actitudes. En la escuela los alumnos aprenden de hecho estos tres tipos de contenidos. Todo contenido que se aprende es también susceptible de ser enseñado, y se considera tan necesario planificar la intervención con respecto a los contenidos de tipo conceptual como planificarla en relación a los otros dos tipos de contenido.

En los bloques del Diseño Curricular Base se señalan en tres apartados distintos los tres tipos de contenido. El primero de ellos es el que presenta los conceptos, hechos y principios. Los hechos y conceptos han estado siempre presentes en los programas escolares, no tanto los principios. Por principios se entiende enunciados que describen cómo los cambios que se producen en un objeto o situación se relacionan con los cambios que se producen en otro objeto o situación.

El segundo tipo de contenido es el que se refiere a los procedimientos. Un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la

Tan necesario es planificar la intervención con respecto a los contenidos de tipo conceptual como planificarla en relación a los de tipo procedimental o actitudinal

consecución de una meta. Se puede hablar de procedimientos más o menos generales en función del número de acciones o pasos implicados en su realización, de la estabilidad en el orden de estos pasos y del tipo de meta al que van dirigidos. En los contenidos de procedimientos se indican contenidos que también caben bajo la denominación de "destrezas", "técnicas" o "estrategias", ya que todos estos términos aluden a las características señaladas como definitorias de un procedimiento. Sin embargo, pueden diferenciarse en algunos casos en este apartado contenidos que se refieren a procedimientos o destrezas más generales que exigen para su aprendizaje otras técnicas más específicas, relacionadas con contenidos concretos. Esta graduación se ha indicado en los textos referidos a este segundo tipo de contenidos en algunos casos incluyendo las técnicas bajo el procedimiento global.

No debe confundirse un procedimiento con una determinada metodología. El procedimiento es la destreza que queremos ayudar a que el alumno construya. Es, por tanto, un contenido escolar objeto de la planificación e intervención educativa, y el aprendizaje de ese procedimiento puede trabajarse mediante distintos métodos. La información acerca de cómo trabajar en clase cualquier tipo de contenido no se presenta en los bloques sino que se recoge en las orientaciones didácticas.

No debe confundirse un procedimiento con una determinada metodología

El último apartado, que aparece en todos los bloques de contenido, es el que se refiere a los valores, normas y actitudes. La pertinencia o no de incluir este tipo de contenido en el Diseño Curricular puede suscitar alguna duda. Hay personas que consideran que puede ser peligroso estipular unos valores y unas normas y actitudes para todos los alumnos. Desde esta propuesta curricular se pretende, en cambio, que los profesores programen y trabajen estos contenidos tanto como los demás ya que, de hecho, los alumnos aprenden valores, normas y actitudes en la escuela. La única diferencia, que se considera en esta propuesta una ventaja, es que ese aprendizaje no se producirá de una manera no planificada, formando parte del currículo oculto, sino que la escuela intervendrá intencionalmente favoreciendo las situaciones de enseñanza que asegurarán el desarrollo de los valores, normas y actitudes que, a partir de las cuatro fuentes del currículo, pero especialmente de la fuente sociológica, se consideren oportunas.

La distinción entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales es, en primer lugar y sobre todo, de naturaleza pedagógica. Es decir, llama la atención sobre la conveniencia de adoptar un enfoque determinado en la manera de trabajar los contenidos seleccionados. Esta es la razón por la cual, en ocasiones, un mismo contenido aparece repetido en las tres categorías; la repetición en este caso traduce la idea pedagógica de que el contenido en cuestión debe ser abordado convergentemente desde una perspectiva conceptual, procedimental y actitudinal. En otras ocasiones, sin embargo, un determinado contenido aparece únicamente en una u otra de las tres categorías; con ello se sugiere que dicho contenido, por su naturaleza

y por la intención educativa propia de la etapa, debe ser abordado con un enfoque prioritariamente conceptual o procedimental o actitudinal.

Estos tres tipos de contenido son entonces igualmente importantes ya que colaboran los tres en igual medida a la adquisición de las capacidades señaladas en los objetivos generales del área. El orden de presentación de los apartados referidos a los tres tipos de contenido no supone ningún tipo de prioridad entre ellos. Los diferentes tipos de contenido no deben trabajarse por separado en las actividades de enseñanza y aprendizaje. No tiene sentido programar actividades de enseñanza y aprendizaje ni de evaluación distintas para cada uno de ellos, ya que será el trabajo sobre los tres lo que permitirá desarrollar las capacidades de los objetivos generales. Sólo en circunstancias excepcionales, cuando así lo aconsejen las características de los alumnos o alguno de los elementos que intervienen en la definición del Proyecto Curricular, puede ser aconsejable enfocar de manera específica el trabajo sobre uno u otro tipo de contenido.

El último elemento curricular de cada una de las áreas son las **orientaciones didácticas y para la evaluación**. En ellas se proporcionan criterios para diseñar actividades de enseñanza y aprendizaje y actividades de evaluación tanto inicial como formativa y sumativa; no se dan las actividades diseñadas. Este elemento pretende orientar al profesorado acerca de cuál puede ser la manera más coherente de llevar a cabo la práctica educativa en función de las distintas opciones que se han ido tomando en los elementos anteriores del currículo.

Desde el enfoque psicopedagógico que se plantea en la propuesta curricular, no existe "el método" por excelencia. Los métodos no son mejores ni peores en términos absolutos, sino en función del ajuste que consiguen en la ayuda pedagógica que cada alumno exige. La necesaria individualización de la enseñanza supone la individualización de los métodos. Sin embargo, si que existen ciertos principios metodológicos generales, que se derivan de los supuestos psicopedagógicos expuestos, que pueden guiar la práctica docente. *El abanico de posibilidades didácticas es amplísimo, pero hay algunas concepciones que entrarían en contradicción con todo lo anteriormente dicho, por lo que se considera útil ofrecer al profesorado algunas reflexiones al respecto.*

La propuesta curricular que se ha adoptado muestra un claro carácter jerárquico, de decisiones en cascada. Quiere esto decir que los distintos elementos curriculares tienen entre sí una interdependencia en la cual debe reconocerse la presencia de las decisiones tomadas en los elementos superiores sobre los inferiores. *Los principios que han llevado a la configuración de los objetivos generales de la etapa, como concreción de las intenciones educativas, deben estar también presentes en la elección de las áreas, en la elección de los objetivos generales de estas áreas, y en la*



Las orientaciones didácticas y para la evaluación pretenden orientar al profesorado en su práctica educativa

configuración de los bloques de contenido. De esta manera se evita el riesgo de que las decisiones que llevan a diseñar cualquiera de estos pasos sean en cierto sentido arbitrarias.

## **2.4.- LA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD DESDE EL CURRÍCULO**

El objetivo de la educación obligatoria es ofrecer al alumno una cultura común a la que debe tener acceso cualquier ciudadano. En esta clara intención educativa se condensan las aspiraciones de igualdad de oportunidades que deben caracterizar la educación escolar.

Reivindicar una escuela con este talante igualitario y comprensivo no significa en ningún caso reclamar la uniformidad para todos sus alumnos, sino que supone educar en el respeto de las peculiaridades de cada estudiante y en el convencimiento de que las motivaciones, los intereses y la capacidad de aprendizaje son muy distintos entre los alumnos, debido a un complejo conjunto de factores, tanto individuales como de origen sociocultural, que interactúan entre sí.

Reivindicar una escuela con talante igualitario y comprensivo no significa en ningún caso reclamar la uniformidad para todos sus alumnos

El reto de la escuela consiste precisamente en ser capaz de ofrecer a cada alumno la ayuda pedagógica que él necesite, ajustando la intervención educativa a la individualidad del alumnado. La dificultad de esta tarea es evidente, pero es la única manera de evitar que la escolarización no sólo no colabore a compensar las desigualdades sino que incluso las aumente.

Puesto que la diversidad es un hecho inherente al desarrollo humano, la educación escolar tendrá que asegurar, entonces, un equilibrio entre la necesaria comprensividad del currículo y la innegable diversidad de los alumnos.

### **2.4.1. La diversidad de los alumnos**

Los ámbitos en los que se manifiesta esta diversidad son variados y se establecen entre ellos complejas interrelaciones. Tradicionalmente la escuela ha enfatizado uno de ellos, la capacidad para aprender, medida exclusivamente a través del rendimiento escolar y ha prestado muchísima menos atención a las diferencias de motivaciones e intereses, olvidando la interdependencia de los tres factores en el proceso de enseñanza y aprendizaje, corriendo con ello el riesgo de generar en los alumnos un desencanto que puede provocar el abandono escolar.

Es un hecho que los alumnos se diferencian progresivamente en cuanto a su capacidad para aprender. Ahora bien, desde los principios psicopedagógicos que subyacen al Diseño Curricular Base, capacidad para aprender no es sinónimo de "capacidad intelectual" entendida ésta como algo innato.

estático e impermeable a las experiencias educativas. Muy al contrario, la experiencia educativa incide en el desarrollo del alumno, en su capacidad de aprender; por ello, el ajuste de la ayuda pedagógica por parte del profesor es tan básico como las condiciones que se requieren en el alumno.

La motivación por aprender, y en particular por construir ciertos aprendizajes, el segundo ámbito de diversidad, es un complejo proceso que condiciona en buena medida la capacidad para aprender de los alumnos. La motivación depende en parte de la historia de éxitos y fracasos anteriores del alumno en tareas de aprendizaje, pero también del hecho de que los contenidos que se ofrezcan a los alumnos posean significado lógico y sean funcionales para ellos. En la motivación que un alumno llegue a tener desempeña un papel central la atención y el refuerzo social que el profesor le preste.

En las etapas de la Educación Infantil y Primaria, los intereses de los alumnos tienen que ver en buena medida con la novedad y con el gusto y las preferencias individuales por unas actividades u otras. En la Enseñanza Secundaria, *sin embargo, los intereses se diversifican mucho más y se conectan sobre todo con el futuro académico y profesional que cada alumno imagina para sí. En este tramo educativo los intereses se constituyen, de esta forma, en un ámbito distinto de la motivación pero complementario a éste y para el cual los alumnos deben encontrar también una respuesta diversificada. Quiere esto decir que las actividades educativas deben estar pensadas no sólo desde el punto de vista de satisfacer las condiciones para un aprendizaje significativo, sino también desde su potencialidad para satisfacer entre los alumnos futuros intereses que, sin duda, serán distintos en función de la historia educativa de cada alumno y del contexto sociofamiliar en el que se se desenvuelva.*

Entre los alumnos que manifiestan dificultades, cuando no limitaciones, en lo que se ha llamado capacidad para aprender se halla un colectivo importante al que tradicionalmente se ha venido conociendo como "alumnos de educación especial" y que en la actualidad, y como consecuencia de un cambio radical que se ha producido en la comprensión de este colectivo, se le denomina con la expresión "alumnos con necesidades educativas especiales".

El concepto de necesidades educativas especiales remite a las ayudas pedagógicas o servicios educativos que determinados alumnos pueden precisar a lo largo de la escolarización para el logro de los fines de la educación.

También es necesario tener en cuenta a aquellos alumnos muy dotados en determinadas áreas que progresan con mucha mayor rapidez que sus compañeros en la consecución de los objetivos generales establecidos. Es preciso, igualmente, ofrecer una respuesta educativa a este grupo de estudiantes con el fin de que puedan progresar de acuerdo con sus capacidades.

El ajuste de la ayuda pedagógica por parte del profesor es tan básico como las condiciones que se requieren en el alumno

## 2.4.2. La respuesta educativa ante la diversidad de los alumnos

### A. Adaptaciones curriculares

Una propuesta de currículo abierto ofrece uno de los instrumentos más valiosos para responder a esta diversidad. Al renunciar a señalar pormenorizadamente unas mismas decisiones curriculares para todos los centros del país, se permite atender a lo específico de cada uno. Desde este punto de vista, los niveles de concreción curricular son niveles de adaptación curricular. Por otra parte, el perfil de profesor que se dibuja en esta opción como responsable de gran parte de las decisiones curriculares favorecerá la atención a la diversidad ya que permitirá que sean los que mejor conocen a los alumnos quienes realicen las adecuaciones.

Además de las posibilidades que el propio Diseño Curricular Base ofrece, los profesores cuentan con otra estrategia educativa que les permitirá llevar a término este objetivo de individualización de la enseñanza: las adaptaciones curriculares. El proceso de elaboración de las adaptaciones curriculares constituye la estrategia a seguir cuando un alumno o grupo de alumnos necesitan alguna modificación en la ayuda pedagógica que se ofrece al grupo en general, ya sea por sus intereses o motivaciones o por sus capacidades.

Las adaptaciones curriculares son intrínsecas al propio currículo. En los Proyectos Curriculares de Centro y en las Programaciones se adaptan los objetivos y contenidos del Diseño Curricular Base a las peculiaridades de los centros y los alumnos. Asimismo, los recursos metodológicos para individualizar la enseñanza, que cada equipo docente y cada profesor utilizará, tales como grupos flexibles, materiales diversificados, etc., son también adaptaciones curriculares en sentido amplio.

Además de llevar a cabo estas adaptaciones consideradas generales, el profesorado puede tener que seguir aplicando la estrategia de las adaptaciones en un sentido más específico modificando los distintos elementos que configuran las programaciones del aula: tanto las actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, cuanto los contenidos y objetivos. En general, estas modificaciones pueden ser de dos tipos:

#### 1.- Temporalización

Se refiere a adaptaciones en las que se modifique el tiempo previsto para conseguir los objetivos, siendo éstos los mismos que los del resto de los alumnos. Dentro de este nivel de adaptación podemos distinguir dos variantes:

- Adaptación temporal poco significativa, en la que el alumno consigue algunos de los objetivos más tarde que el resto de sus compañeros pero dentro del mismo ciclo.

Los Proyectos Curriculares de Centro y las Programaciones adaptan los objetivos y contenidos a las peculiaridades de los centros y los alumnos

- Adaptación significativa, en la que el alumno consigue los objetivos propuestos pero en el ciclo siguiente. Esto significa adaptar la secuencia de enseñanza y aprendizaje, haciéndola más extensa y detallada que para el resto de los alumnos.

Un ejemplo de este tipo de adaptación sería la decisión de plantear la adquisición de la lecto-escritura, para un alumno o grupo de alumnos, como un objetivo que se alcanzaría más adelante, incluso en el ciclo siguiente, por la necesidad de trabajar previamente otros contenidos todavía no desarrollados.

## 2.- Priorización de algún elemento curricular

Algunos alumnos necesitan acceder prioritariamente a algunos objetivos, áreas o contenidos desestimando otros de manera más o menos permanente. Puede significar dar más tiempo a los objetivos, áreas o contenidos que se priorizan, o bien dar más importancia a alguno de estos elementos y, sin dejar de trabajar el resto, no considerarlos como criterio de promoción.

Un ejemplo de este segundo tipo de adaptación consistiría en priorizar, para un alumno del segundo ciclo de Educación Infantil, los contenidos relativos a la comunicación frente a otros, por considerarse que el nivel de desarrollo de las capacidades relativas al proceso de comunicación es inferior al necesario para comenzar el aprendizaje de otros contenidos del mismo ciclo.

Estos dos tipos de adaptación curricular deben realizarse siempre empezando por los aspectos más elementales del currículo. Es decir, si modificando la metodología se atiende a la necesidad de ese alumno, se evitará alterar cualquier otro elemento. Pero si el cambio metodológico no es suficiente se deberán adaptar las actividades, hasta que se haya conseguido el deseado ajuste en la ayuda pedagógica.

## B. La diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria

La diversidad en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria muestra con carácter general, unas peculiaridades que merecen dedicarles una reflexión aparte.

El proceso de elaboración de las adaptaciones curriculares sigue siendo el principal recurso de respuesta a la diversidad con el que el profesorado de esta etapa, como el de los restantes tramos educativos, debe contar. Sin embargo, como ya se ha indicado, el nivel de diversidad de capacidades, intereses y motivaciones es mayor en este periodo que en los anteriores.

Por ello, en la propuesta curricular se articulan otros dos elementos que favorecerán atender a estas diferencias. La primera de ellas se refiere al **espacio de optatividad** que configura parte de las actividades educativas que llevará a cabo el alumno de secundaria.

El espacio de optatividad configura parte de las actividades educativas que llevará a cabo el alumno de secundaria

La diversificación curricular es un caso extremo de adaptación curricular

En los cuatro años de esta etapa existirá un espacio creciente de optatividad que debe permitir a los alumnos elegir, de entre las alternativas de contenidos que se le oferten, aquellas que respondan mejor a sus necesidades, intereses y preferencias.

La optatividad curricular es, por tanto, un espacio privilegiado para atender a las diferencias de los alumnos, en el marco establecido por los objetivos generales de etapa, como se explica en el apartado 4 de la introducción a la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Si las adaptaciones curriculares y la oferta de optatividad no fueran suficientes para satisfacer las necesidades generadas por la diversidad de los alumnos, el equipo docente de un centro tendría todavía otro elemento en sus manos: la **diversificación curricular**. La diversificación curricular sería un caso extremo de adaptación curricular en el cual un alumno podría dejar de cursar parte del tronco común de esta etapa, y emplear este tiempo en otro tipo de actividades educativas, bien las ofertadas en el espacio de optatividad, bien actividades diseñadas especialmente para él, que se podrían cursar dentro o fuera del centro. Este alumno seguiría teniendo en todo momento como referencia los objetivos generales de la etapa, pero accedería a ellos a través de otro tipo de contenidos y actividades.

El carácter excepcional de esta vía de tratamiento de la diversidad exige que su puesta en práctica sea cuidadosamente sopesada y requiere un conocimiento y aceptación previos por parte del alumno, de los padres, del equipo docente y de la Administración Educativa a través de sus órganos competentes.

### ***C. La intervención en las necesidades educativas especiales***

Una de las diferencias más importantes que introduce el concepto de necesidades educativas especiales con respecto al anterior concepto de "deficiencia" se manifiesta en el hecho de que cuando se habla de alumnos deficientes se considera que la causa de sus dificultades de aprendizaje está sólo dentro del niño, mientras que desde esta nueva perspectiva, el problema radica en la escuela, en encontrar la respuesta adecuada a las necesidades que aquéllos puedan presentar; el nivel de compromiso del sistema educativo en la respuesta a estas necesidades queda resaltado desde esta concepción.

Desde este punto de vista la causa de las dificultades de aprendizaje de estos alumnos tiene un origen fundamentalmente interactivo, dependen tanto de las condiciones personales del alumno como de las características del entorno en el que éste se desenvuelve, en este caso de la escuela.

Junto con el carácter interactivo de las necesidades educativas especiales, otra dimensión de este concepto merece ser puesta de relieve: su relatividad;

en efecto las dificultades de un alumno determinado no pueden establecerse ni con carácter definitivo ni de una forma determinante, al contrario, van a depender de las particularidades del alumno en un momento determinado en relación a las condiciones y oportunidades del proceso de enseñanza y aprendizaje. La respuesta pues a las necesidades educativas especiales de un alumno debe incluir las ayudas pedagógicas que puede precisar un alumno a lo largo de las diversas etapas educativas y, siempre que sea posible, en el marco escolar ordinario.

Estas ayudas pedagógicas pueden establecerse, con carácter general, en una doble dirección: a través de las adaptaciones curriculares y a través de los medios -personales y materiales- de acceso al currículo

El proceso de elaboración de las adaptaciones curriculares es la estrategia de intervención por excelencia para dar respuesta a las necesidades educativas especiales. Sin embargo, en el caso de este colectivo el nivel de adaptación necesario será normalmente mayor. Será necesario realizar adaptaciones con más frecuencia y sobre elementos más básicos del currículo. Puede ser necesario adaptar, además de la metodología, las actividades de enseñanza y aprendizaje, y los bloques de contenido, los objetivos generales de área e incluso algunos de los objetivos generales de etapa.

Por otra parte, las adaptaciones curriculares que se realicen para atender a las necesidades educativas especiales serán, en gran parte de las ocasiones, adaptaciones, no sólo de temporalización o priorización, sino también de eliminación o introducción de contenidos y objetivos. Este sería el caso, por ejemplo, de alumnos con deficiencia auditiva que no podrían trabajar algunos de los contenidos de áreas como lengua extranjera o música, y que necesitarían, en cambio, la introducción de otros contenidos referidos a un lenguaje complementario.

Además de estas adaptaciones curriculares, ciertos alumnos de necesidades educativas especiales necesitarán medios específicos de acceso al currículo. Conviene, con todo, dejar clara la implicación mutua de la doble dirección que puede establecerse en las ayudas pedagógicas que deben facilitarse para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos; en efecto, aunque en ciertos casos las adaptaciones curriculares o bien los medios de acceso al currículo, de forma independiente pueden por sí solos bastar para responder a las necesidades educativas de determinados alumnos, lo más frecuente es que la provisión de medios específicos de acceso al currículo se sumen a las adaptaciones realizadas en los elementos curriculares.

Entre los medios de acceso al currículo, cabe distinguir los siguientes aspectos:

- a) Medios personales. La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en el marco escolar tanto ordinario como específico,

La respuesta a las necesidades educativas especiales de un alumno debe incluir las ayudas pedagógicas, siempre que sea posible, en el marco escolar ordinario

La función de cada uno de estos profesionales debe establecerse en relación al proyecto educativo del centro

exige del concurso de otros profesionales; profesores de apoyo, logopedas, fisioterapeutas, miembros de los Equipos psicopedagógicos, etc. Conviene, con todo, poner de relieve algunas consideraciones a este respecto. En primer lugar debe quedar claro que la función de cada uno de estos profesionales debe establecerse en relación al proyecto educativo del centro que da sentido y coherencia armonizándola a todas las actuaciones que conforman la respuesta educativa a todos los alumnos. En segundo lugar, la necesidad de la intervención de uno u otro profesional no debe establecerse en función de la bondad en sí misma de tal colaboración sino en función de la pertinencia de la misma en relación a la propuesta curricular que se haya elaborado para un determinado alumno; los servicios pueden adquirir su justo sentido en función de los objetivos educativos que pretendan alcanzarse, y no como con excesiva frecuencia sucede, derivarlos mecánicamente del déficit. En tercer lugar, como queda dicho, lo que realmente constituye el eje central de la intervención de todos los profesionales es la propuesta curricular que se haya elaborado para un alumno o grupo de alumnos y en ella adquiere un papel fundamental e insustituible el profesor tutor; la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales es responsabilidad del profesor tutor con quien el profesor de apoyo colaborará de forma coordinada de acuerdo con los objetivos educativos que se propongan. Finalmente, la participación de otros profesionales a veces ajenos al centro, nunca debe servir de coartada al tutor o a cualquier otro profesor para no responsabilizarse ante las necesidades educativas que pueden plantear algunos de los alumnos.

- b) Medios ambientales: Deben incluirse en este apartado aquellos materiales e instrumentos que pueden mediar, facilitándolo, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los objetivos contemplados en la propuesta curricular de un alumno o de un grupo de alumnos. Se contemplan tanto la adaptación de los materiales escritos, del mobiliario y del equipamiento, como el concurso de instrumentos y ayudas técnicas que faciliten la autonomía, el desplazamiento, la visión y la audición; en definitiva que faciliten y potencien los niveles de comunicación, tanto oral como escrita, de los alumnos con necesidades educativas especiales y de esta manera puedan participar al máximo de la programación ordinaria prevista por el profesor.
- c) Condiciones de acceso físico a la escuela. Se consideran en este apartado las modificaciones arquitectónicas (construcción de rampas, ascensores, etc.) en los edificios escolares que permitan la utilización y acceso a todas las dependencias y servicios del centro. También es importante buscar la mayor funcionalidad de los espacios (aulas, salas de usos múltiples, tutorías...) de forma que se facilite la flexibilidad en las agrupaciones de alumnos ante distintas necesidades.

## Capítulo 3: PROYECTOS Y PROGRAMACIONES CURRICULARES

### 1. LOS PROYECTOS CURRICULARES DE CENTRO EN EL MARCO DE LAS NUEVAS PROPUESTAS CURRICULARES

El **Proyecto Curricular de Centro** es un conjunto de decisiones articuladas que permiten concretar el Diseño Curricular Base y las propuestas de las Comunidades Autónomas con competencias educativas en proyectos de intervención didáctica, adecuadas a un contexto específico. Esta concreción la hacen los equipos docentes, ya que sólo ellos poseen suficiente información para poder interpretar el Diseño Curricular Base y las correspondientes directrices autonómicas, desarrollándolo de forma adecuada a su situación. El Proyecto Curricular de Centro encuentra su máxima justificación en la necesidad de garantizar una actuación coherente, coordinada y progresiva de los equipos docentes que favorezca el adecuado desarrollo de los alumnos.

El Proyecto Curricular de Centro forma parte del Proyecto Educativo y es el conjunto de decisiones que en éste se toman respecto al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. El Proyecto Educativo de Centro abarca más aspectos que los estrictamente curriculares. Su función básica es la de proporcionar un marco global a la institución escolar que permita la actuación coordinada y eficaz del equipo docente. Este marco debe estar contextualizado en la situación concreta del centro, planteando soluciones a su problemática específica. Debe definirse en relación a los aspectos básicos de



El Proyecto Curricular de Centro garantiza una actuación coherente y progresiva de los equipos docentes

la educación y plantear los grandes objetivos del centro, que orientarán e inspirarán todas sus acciones. Asimismo debe explicitar la estructura y funcionamiento de los diferentes elementos del centro.

Aunque el Proyecto Educativo de Centro es fundamental para dotar de coherencia y personalidad propia a los centros, su elaboración debe considerarse como un proceso progresivo y dinámico, que permita la consolidación de los equipos docentes y facilite la gestión del centro. No tiene sentido elaborar un Proyecto Educativo de carácter burocrático, que no sea compartido realmente por el equipo y carezca de funcionalidad. La consolidación de los equipos educativos requiere definirse y llegar a compartir toda una serie de ideas, que adecuadamente elaboradas y redactadas irán configurando paulatinamente el Proyecto Educativo de Centro.

Además de definirse con respecto a los contenidos del Proyecto Educativo que se acaban de indicar, y teniendo éstos en cuenta, los equipos docentes tomarán decisiones relativas a la distribución y secuenciación de los contenidos a lo largo de las etapas y ciclos, así como a los criterios de tratamiento y organización de dichos contenidos, aspectos metodológicos, pautas para la organización del espacio y el tiempo, materiales educativos que se van a utilizar y criterios de evaluación. Este conjunto de decisiones es lo que se denomina Proyecto Curricular de Centro.

La función básica de los Proyectos Curriculares de Centro es garantizar la adecuada progresión y coherencia en la enseñanza de los contenidos educativos a lo largo de la escolaridad. Para ello es necesaria la definición de unos criterios básicos y comunes que orienten la secuenciación de los contenidos, de acuerdo con las características específicas de los alumnos. Igualmente es importante que los criterios de agrupación y tratamiento de contenidos, de organización del espacio y del tiempo, de selección de materiales de enseñanza y de criterios de evaluación tengan una coherencia en el conjunto del centro, que favorezca al máximo los procesos de aprendizaje de los alumnos.

La elaboración de Proyectos Curriculares de Centro, al requerir la toma de posición en relación a toda una serie de elementos educativos, permite articular un trabajo sistemático de discusión, fundamental para la consolidación de las unidades pedagógicas en los centros. Por eso la elaboración de Proyectos Curriculares de Centro para las distintas áreas y etapas educativas debe considerarse una tarea crucial.

En un tercer nivel de concreción curricular, por último, se configuran las **Programaciones**, como conjunto de unidades didácticas ordenadas y secuenciadas para las áreas de cada ciclo educativo. Esta tarea exige dos pasos fundamentales: planificar y distribuir los contenidos de aprendizaje a lo largo de cada ciclo; y planificar y temporalizar las actividades de aprendizaje y evaluación correspondientes.

Las Programaciones son el conjunto de unidades ordenadas y secuenciadas para las áreas de cada ciclo

La unidad didáctica se entiende como una unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza-aprendizaje, articulado y completo. En ella se deben precisar por tanto los contenidos, los objetivos, las actividades de enseñanza-aprendizaje y las actividades para la evaluación. Estos elementos deben tener en cuenta los diferentes niveles de la clase y desarrollar en función de ellos las necesarias adaptaciones curriculares.

Los niveles de reflexión y elaboración curricular definidos no son una novedad, sino que tienen una larga tradición en la práctica educativa. Son bastantes los centros que con anterioridad a la LODE han elaborado colectivamente proyectos educativos fundamentados, que han orientado la acción pedagógica de los equipos docentes. También en muchos centros, a través de los departamentos, ciclos o seminarios, se han elaborado proyectos curriculares parciales para una o más áreas o asignaturas. Muchos son también los equipos de profesores que han elaborado unidades didácticas para una parte o la totalidad de los contenidos de un área o asignatura. Todo esto permite contar con un rico caudal de experiencias y un buen número de equipos de profesores capacitados para realizar estas tareas. Lo que ahora se plantea es generalizar esta forma de trabajo y hacerla accesible a la mayoría de los equipos docentes.

Es necesario tener en cuenta estos sucesivos pasos de concreción, ya que presentan distinto grado de generalidad y complejidad; sin embargo, en la planificación y, sobre todo, en la práctica, aparecen estrechamente relacionados. Puede comprenderse fácilmente que las elaboraciones del Proyecto Educativo de Centro, del Proyecto Curricular y de las programaciones de unidades didácticas, están estrechamente relacionadas y se impulsan recíprocamente. En la medida que el equipo de un centro haya analizado su contexto y su realidad concreta, se haya definido en torno a unos supuestos pedagógicos y haya organizado el centro de forma funcional y participativa, tendrá una base de referencia que le permitirá orientar y ubicar opciones más concretas. Por otra parte gozará de una experiencia de trabajo que facilitará el desarrollo de otras tareas en equipo.

Sería, sin embargo, un tremendo error deducir de lo anterior la existencia de una serie de pasos que deben seguirse de forma mecánica y en un orden invariable. No es prudente ni realista, por ejemplo, postular la necesidad de un Proyecto Educativo de Centro perfectamente elaborado antes de plantearse la elaboración de un Proyecto Curricular de Centro; tampoco lo es exigir la existencia de un Proyecto Curricular de Centro que abarque la totalidad de etapas, ciclos y ámbitos de aprendizaje como requisito para que cada profesor pueda proceder a la programación de las actividades que piensa llevar a cabo con sus alumnos.

La experiencia demuestra que estos tres niveles de elaboración del currículo escolar son casi siempre objeto de reflexión y análisis en paralelo y que mantienen entre sí intrincadas relaciones que en nada, o casi nada, se



Los niveles de reflexión y elaboración curricular definidos tienen una larga tradición en la práctica educativa

asemejan a un procedimiento deductivo según el cual del Proyecto Educativo de Centro se derivaría más o menos directamente el Proyecto Curricular de Centro y de éste, a su vez, las programaciones. A menudo sucede más bien lo contrario y los profesores, a partir de una reflexión colectiva sobre las actividades de aprendizaje que llevan a cabo con sus alumnos, sienten la necesidad de revisar la enseñanza que imparten y acaban generando, de este modo, proyectos curriculares de alcance más o menos restringido que, finalmente, se estructuran en un proyecto de centro:

## 2. ELEMENTOS BASICOS DEL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO

En la actualidad las tomas de decisiones que realizan la mayoría de equipos docentes afectan fundamentalmente a la selección de libros de texto, organización de horarios, reparto de material y espacios y realización de evaluaciones. El carácter abierto y flexible de la presente propuesta curricular plantea nuevas necesidades en el trabajo de los equipos docentes.

La elaboración de un Proyecto Curricular de Centro implica realizar las siguientes opciones básicas:

- **Definir los objetivos generales de ciclo.** Los objetivos generales de etapa del Diseño Curricular Base tienen que ser contextualizados para cada uno de los ciclos educativos.
- **Seleccionar el conjunto de contenidos** que serán desarrollados en el proyecto curricular y considerar los posibles criterios de tratamiento (globalización, interdisciplinaridad, disciplinaridad). Esta selección deberá realizarse a partir de los bloques del Diseño Base.
- **Secuenciar los contenidos por ciclos.** En el supuesto de que la secuenciación de los contenidos no haya sido determinada por las Administraciones educativas, se deberán analizar los bloques de contenidos de las distintas áreas curriculares ya que su secuenciación es un paso previo imprescindible para poder elaborar las programaciones concretas. No debe indentificarse la secuenciación con la temporalización, que debe concretarse posteriormente, ya que la primera tiene un carácter más general y puede dar lugar a temporalizaciones distintas en función de los supuestos concretos.
- **Establecer los criterios de evaluación al final de cada ciclo.** El equipo docente debe establecer cuáles van a ser los indicadores que permitirán evaluar si un alumno está llevando a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje adecuado o si se debe modificar en algo la intervención educativa. Asimismo, deben ser objeto de acuerdo conjunto

El carácter abierto y flexible del currículo plantea nuevas necesidades en el trabajo de los equipos docentes

de todo el claustro los criterios que se van a seguir para tomar la decisión de promoción de un alumno al ciclo siguiente.

**Definir los supuestos metodológicos generales.** El Diseño Curricular Base señala una serie de orientaciones didácticas generales para la etapa así como unos principios de intervención educativa que se consideran especialmente adecuados para la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta información puede servirle al claustro como punto de partida para su reflexión sobre las opciones metodológicas. Es importante discutir colectivamente las distintas formas de trabajo que se van a utilizar en el aula y buscar en grupo, respetando siempre las opciones individuales, aquellos enfoques didácticos que mejores resultados puedan proporcionar para el logro de los objetivos generales. Esto no quiere decir, sin embargo, que se pretenda homogeneizar la metodología para todo el centro, sí, en cambio, que es imprescindible que todo el equipo docente conozca y, dentro de lo posible, comparta el enfoque metodológico de sus compañeros.

**Definir los criterios de organización espacio-temporal.** La organización de espacios y tiempos debe superar los estrechos criterios del reparto de aulas y material y plantearse con criterios pedagógicos, pensando fundamentalmente en favorecer las mejores condiciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje. La organización del tiempo escolar debe atender básicamente a crear unas condiciones lo más favorables posible al desarrollo de las actividades de aprendizaje y a las necesidades de los alumnos.

La organización del espacio y del tiempo son dos factores de gran influencia en la creación de hábitos en los alumnos y en el desarrollo de actitudes positivas hacia la escuela. Así, los criterios de utilización del laboratorio o la biblioteca, la distribución del horario o la gestión de los espacios comunes son instrumentos de gran importancia para favorecer la identificación de los alumnos con la escuela, el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje y la adquisición de hábitos de autonomía.

**Establecer los principales materiales didácticos que se van a utilizar.** La existencia de unos criterios comunes en los materiales básicos de enseñanza y en la forma de utilizarlos constituye un factor básico para la coherencia de la actuación docente en un centro. Por ello es conveniente identificar los distintos tipos de materiales didácticos que se utilizarán: libros de consulta, libros de actividades, material autocorrectivo, libros de lectura, proyectos curriculares, módulos de aprendizaje, carteles y mapas, audiovisuales, programas informáticos, equipos de laboratorio y de campo, instrumentos de medida, materiales para la educación física, juegos didácticos, equipos de tecnología, etc.

- En el caso de la Educación Secundaria Obligatoria, el Proyecto Curricular de Centro debe especificar todas las **decisiones relativas al espacio de opcionalidad**. El Diseño Curricular Base se limita a definir el sentido de ésta y a sugerir una serie de actividades que parecen especialmente adecuadas para asegurar el equilibrio entre las áreas comunes para todos los alumnos y aquellas otras actividades educativas entre las que los estudiantes podrán elegir. Son los profesores de esta etapa, los que, a partir de las orientaciones que, en su caso, realicen las Comunidades Autónomas con competencias educativas, deben decidir las opciones que consideran más adecuadas para su centro de entre las ofrecidas y cuáles otras van a incorporar por decisión propia a la oferta de optatividad.

## Capítulo 4: LINEAS DIRECTRICES PARA UNA POLITICA CURRICULAR

La propuesta de un currículo abierto, que el Ministerio de Educación ha adoptado, prescribe un conjunto de medidas de política de desarrollo curricular imprescindibles para que el cambio que supone la implantación de un currículo abierto, flexible y descentralizado pueda realmente llevarse a la práctica. Las medidas que a continuación se refieren serían necesarias en cualquier sistema educativo con una política curricular semejante a la que ahora se propone aquí. Sin embargo, en nuestro país son, si cabe, más necesarias, dada la poca tradición con que cuenta en currículos de este tipo. Es muy importante que el cambio que se plantea se vaya produciendo de una manera gradual sin que constituya una distorsión o una carga para el profesorado y sin que provoque en éste incertidumbre y ansiedad. Es clara la responsabilidad que los Proyectos Curriculares de Centro y las Programaciones dejan en manos de los profesores. Si éstos no se ven apoyados por *medidas de desarrollo curricular, esa responsabilidad puede suponerles un esfuerzo a todas luces excesivo y desproporcionado.*

Las medidas que el Ministerio de Educación y Ciencia va a poner en marcha afectan a los seis ámbitos siguientes:

- Formación del profesorado.
- Materiales curriculares.
- Servicios de apoyo a la escuela.
- Organización de los centros



La propuesta de un currículo abierto prescribe medidas de política de desarrollo curricular imprescindibles para que pueda llevarse a la práctica

- Investigación educativa.
- Evaluación.

#### 4.1- FORMACION DEL PROFESORADO

Un currículo abierto supone un perfil de profesor que se caracteriza fundamentalmente por su función en el diseño curricular. No se trata de un mero aplicador de lo que otros han decidido. Es responsabilidad suya, junto con sus profesores compañeros, contestar a las preguntas sobre qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Desde esta perspectiva, el profesor tienen que estar preparado para valorar y elegir de entre la diversidad de alternativas pedagógicas aquella que le parezca más adecuada a la realidad de su centro y de su aula.

La formación del profesorado, tanto inicial como permanente, tiene que responder a este perfil de profesor. Los alumnos y alumnas de Escuelas de Formación del Profesorado, los licenciados que se especialicen en la didáctica de sus disciplinas para acceder al cuerpo de profesorado de secundaria, y, en general, cualquier profesional que se incorpore al sistema educativo deberá hacerlo a través de un proceso de formación que lo prepare para tomar estas decisiones de diseño del currículo.

Los Planes de formación permanente deberán reflejar también algunas repercusiones que se derivan de la adopción de un currículo abierto. La primera de ellas se refiere a la concepción de la formación permanente del profesorado como un proceso de reflexión sobre la práctica. Considerar al profesor responsable de la concreción del diseño curricular supone atribuirle la responsabilidad de tomar una serie de decisiones a partir de la reflexión sobre lo que su experiencia y su formación le van indicando. Si la mayoría de las decisiones le vinieran dadas, como en el caso de un currículo cerrado, la necesidad de reflexión sería mucho menor. No se trata, por lo tanto, de hacer únicamente hincapié en la formación a través de cursos en los cuales se transmiten contenidos específicos, sino más bien de ofrecer tiempos, espacios y condiciones que permitan que el profesorado pueda evaluar su experiencia y su práctica diaria y deducir de ello los cambios necesarios en su programación.

La segunda característica que de esta opción se deriva para la formación del profesorado es que hay que centrar la atención en la formación de los equipos docentes. Los equipos de ciclo y los seminarios tienen que llevar a cabo la concreción del Diseño Curricular Base en un Proyecto Curricular de Centro que responda a sus condiciones específicas. Por otra parte, las programaciones exigen igualmente coordinación entre todos los profesores. Todo ello lleva a que el centro pase a ser la unidad privilegiada de formación.

La formación permanente del profesorado es básicamente un proceso de reflexión sobre la práctica, considerando el centro como unidad privilegiada de formación

Por último, la formación tanto inicial como permanente del profesorado deberá tener muy en cuenta los cambios curriculares que se proponen en el Diseño Curricular Base para centrar en ellos el mayor esfuerzo. Las nuevas especialidades que aparecen en la Educación Primaria, la estructura en áreas en la Secundaria Obligatoria, así como los nuevos contenidos que aparecen en las áreas, la concepción metodológica necesaria para llevar adelante una formación obligatoria en la que ahora estarán alumnos hasta los dieciséis años, o la formación del profesorado de tecnología, son algunos ejemplos de ámbitos especialmente necesitados de intervención desde la formación permanente.

Las propuestas del Consejo de Universidades acerca de las titulaciones y los currículos de los profesionales de la educación, así como el Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado que el Ministerio presenta junto con el Diseño Curricular, reflejan todas estas características. Asimismo, las últimas órdenes ministeriales que se han publicado sobre estos temas, (como la O.M. de 3 de Febrero de 1989 - BOE del 15.2.89 - sobre "Proyectos de formación del profesorado en centros"), son ejemplos de medidas en la dirección señalada.

#### **4.2.- MATERIALES CURRICULARES**

La segunda medida de desarrollo curricular se refiere a la necesidad de ofrecer al profesorado una amplia gama de materiales curriculares que le ayuden a pasar desde el Diseño Curricular Base a la elaboración progresiva de los Proyectos Curriculares de Centro y de las Programaciones de ciclo. Los profesores, en función de las decisiones que se hayan tomado en el Proyecto de Centro, tendrán que elegir aquellos materiales que mejor les sirvan para alcanzar los objetivos señalados. Sin embargo, esto no quiere decir que necesariamente tengan que elaborar ellos mismos esos materiales, aunque en algunos casos serán los de elaboración propia los que mejor respondan a las necesidades concretas de cada centro.

Una vez establecidos los criterios básicos de selección y secuenciación de contenidos, así como las grandes líneas metodológicas, el equipo de profesores de ciclo y los seminarios podrán elegir los materiales que mejor se adapten a los objetivos marcados. Para que este proceso sea eficaz es necesario que el profesor pueda conocer y tener acceso realmente a una amplia gama de materiales.

El Ministerio de Educación y Ciencia y las distintas Administraciones educativas tienen la responsabilidad de ofrecer a los centros ejemplos diversos de materiales que el profesor, o bien pueda aplicar directamente en su aula, o bien pueda tomar como punto de referencia para una posterior elaboración propia más adecuada a su realidad.



Es necesario ofrecer de materiales curriculares que ayuden a la elaboración de Proyectos Curriculares de Centro y de Programaciones de ciclo

Estos materiales pueden obtenerse a partir de dos fuentes principales. En primer lugar, de una recopilación y selección de los materiales que ya en este momento se encuentran disponibles y que se seguirán elaborando por grupos de profesores. El Ministerio deberá seleccionar estos ejemplos y difundirlos a los centros. Los seminarios permanentes de profesores y los Movimientos de Renovación Pedagógica vienen elaborando desde hace mucho tiempo materiales muy valiosos que no llegan al resto del profesorado con la suficiente agilidad. Los Centros de Profesores ofrecen uno de los principales canales para llevar a cabo este proceso, que puede pasar por distintas fases. Habrá materiales cuya naturaleza lleve a difundirlos exclusivamente entre los centros del sector que el CEP abarca. Sin embargo, otros pueden tener un interés tal que aconseje realizar una edición que pueda llegar a todos los centros. El Ministerio convocará el presente curso una orden para ayudas a la elaboración de materiales curriculares con el fin de editar los que se consideren de interés.

En segundo lugar, el Ministerio potenciará la producción de materiales elaborados especialmente para ilustrar las opciones del Diseño Curricular Base. En el marco de un planteamiento curricular abierto como el que ahora se propone, la elaboración, recopilación y difusión de materiales curriculares es otro de los aspectos clave. Los materiales curriculares pueden ser de naturaleza y amplitud muy diversa: propuestas relativas a la enseñanza de una materia o área; propuestas relativas a la manera de plantear la enseñanza en un ciclo; propuestas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales; descripción y evaluación de experiencias de innovación curricular, etc. Podrán existir equipos técnicos, como sucede en otros muchos países, encargados de elaborar materiales que vayan marcando una línea clara de cómo pueden concretarse los elementos del Diseño Curricular Base.

Esta producción y difusión de materiales curriculares debe llevarse a cabo en colaboración con las editoriales de libros de texto y otras empresas productoras de medios didácticos, con el fin de que la oferta que llegue al profesorado sea coherente en su conjunto con lo que se señala en el Diseño Base. En ocasiones estos libros, bien por su planteamiento excesivamente cerrado, bien por el uso que el profesorado hace de ellos, han suplantado al profesor en su papel activo de concreción del currículo. Es necesario contar con materiales curriculares para trabajar en el aula, pero éstos deben estar al servicio de las intenciones del profesor y no al revés. Los materiales curriculares pueden acabar convirtiéndose para un amplio sector del profesorado en el referente curricular por excelencia de su actividad docente. Esto es lógico puesto que el Diseño Curricular Base, al estar formulado en términos generales, se sitúa necesariamente bastante lejos de las necesidades y problemas a los que tiene que hacer frente cotidianamente el profesor. Promover la confección de una amplia gama de materiales inspirados en el Diseño Curricular Base y ponerlos a disposición del profesorado, así como



Los materiales curriculares deben estar al servicio de las intenciones educativas del profesor

utilizar el Diseño Curricular Base para el análisis de los materiales elaborados al margen del mismo, constituyen estrategias para facilitar el proceso de concreción del currículo.

Por otra parte, los materiales curriculares van mucho más allá del libro de texto del profesor o del alumno. La biblioteca de aula, los libros de consulta, los materiales autocorrectivos, los archivos, etc., son recursos de una enorme utilidad. La diversidad de los alumnos exige también la diversidad de los materiales si queremos respetar el principio de individualización de la enseñanza.

Los materiales con los que se cuente, independientemente de cual sea la fuente de su proceso de elaboración, tendrán que estar a disposición del profesorado. El Ministerio de Educación y Ciencia los hará llegar a los Centros de Profesores para que se difundan a través de las actividades de formación permanente del profesorado a las que se ha hecho referencia en el punto anterior.

#### **4.3.- APOYOS A LA ESCUELA**

Para llevar a la práctica los distintos niveles de concreción curricular, el profesorado necesita, además, un conjunto de apoyos en su trabajo. Suministrárselos constituye la tercera línea de estas medidas. Desde el punto de vista curricular, los apoyos más importantes que la escuela recibe, en el ámbito del Ministerio de Educación y Ciencia, son los Equipos o Servicios Psicopedagógicos, los asesores de formación de los Centros de Profesores, y los Departamentos de Orientación de los propios centros. Cada una de estas figuras o servicios tiene adjudicada una función diferente, complementaria con la del resto.

Los Equipos Psicopedagógicos (Equipos de Atención Temprana, Equipos Multiprofesionales, Servicios de Orientación Escolar y Vocacional) están especialmente preparados, dada la formación de los profesionales que los componen, para asesorar al claustro en el momento de la elaboración de los Proyectos Curriculares de centro. Por otra parte, deben desempeñar una función básica en el tratamiento de las necesidades educativas especiales, asesesorando a los profesores en el proceso de diseño de las adaptaciones curriculares. Por último, cumplirán también la labor de planificación de los recursos del sector educativo correspondiente. En este sentido, es muy importante que colaboren en el paso de los alumnos a centros distintos, así como que faciliten el intercambio de experiencias de unos centros a otros. Estas funciones se realizarán en coordinación con los Centros de Profesores ya que, como se expone a continuación, guardan una enorme relación con el trabajo de los CEPs.



Los apoyos más importantes, en el ámbito del M. E. C. son los Equipos Psicopedagógicos, los asesores de formación de los CEPs, y los Departamentos de Orientación

Los distintos responsables de formación de los Centros de Profesores deberían centrarse, en cambio, en las distintas áreas curriculares ayudando a los profesores de los ciclos y seminarios a elaborar las programaciones correspondientes. Su trabajo se articulará, por lo tanto, en la línea de un asesor que facilita materiales, organiza reuniones, busca expertos si ello es necesario, informa sobre cursos que se vayan a llevar a cabo, etc.

Por último, los Departamentos de Orientación y de Apoyo Psicopedagógico del centro deberán coordinar las necesidades del claustro con estos servicios de apoyo, realizar una importantísima labor de orientación de los alumnos, y, en general, asegurar el trabajo conjunto del equipo docente en todas las fases del diseño curricular.

El Ministerio de Educación y Ciencia ha realizado ya dos convocatorias para la creación de estos departamentos tanto en los centros de Educación General Básica como en los de Enseñanzas Medias, y se seguirán publicando convocatorias hasta que todos los centros cuenten con ellos.

Desde esta concepción de la intervención educativa, los apoyos a la escuela deberían ir dirigidos a aumentar la competencia de los profesores, no a suplirla. En ocasiones, argumentándose la falta de formación inicial del profesorado en ciertos temas, se ha dotado a la escuela de una serie de recursos que intentaban realizar las funciones que los profesores no realizaban. En este momento, los esfuerzos deben centrarse en brindar al profesorado unas condiciones que permitan que esta formación permanente aumente su competencia profesional, permitiéndoles que sean ellos quienes asuman estas responsabilidades.

#### **4.4.- ORGANIZACION DE LOS CENTROS**

Las innovaciones que se introducen en el Diseño Curricular Base deben estar en concordancia con las medidas de ordenación del sistema educativo. Las decisiones de configuración de los centros, las relativas a plantillas de profesorado, la estructura y funciones de los equipos directivos y la organización de tiempos y espacios, deben hacer posible las intenciones educativas expresadas en el Diseño Base.

La segunda parte del Libro Blanco para la Reforma de la Enseñanza, referida a Planificación, que se ha hecho pública a la vez que el Diseño, expone la información relativa a los distintos tipos de centros escolares y a las plantillas de profesorado. Los criterios que se han utilizado para elaborar esta planificación han tenido presente en todo momento lo que el Diseño Curricular Base propone.

Las decisiones de configuración de los centros deben hacer posibles las intenciones educativas del D. C. B.

Una propuesta curricular abierta, con sucesivos niveles de concreción, exige otorgar a los equipos directivos de los centros nuevas funciones que les permitan intervenir en el proceso de elaboración de los Proyectos Curriculares de Centro. El Ministerio de Educación y Ciencia regulará la normativa necesaria para otorgar de manera eficaz estas funciones a los cargos correspondientes.

La organización de los centros, en lo relativo a tiempos y espacios, tendrá asimismo que hacer viable la propuesta curricular. La construcción de los nuevos centros así como la remodelación de los existentes se llevará a cabo con el criterio de establecer espacios no sólo para las aulas sino también para laboratorios, aulas de tecnología, talleres, y, en el caso de la secundaria, espacios para que los grupos puedan desdoblarse en las asignaturas optativas. Por lo que respecta a los horarios de los profesores, se posibilitarán organizaciones que permitan que la formación permanente pueda realizarse dentro de su jornada laboral.

#### 4.5.- INVESTIGACION EDUCATIVA

La relación entre investigación e innovación es de carácter recíproco: una y otra se potencian mutuamente. De los ámbitos de investigación se derivan con frecuencia modelos acerca de los fenómenos educativos que luego se traducen en prácticas innovadoras. A su vez, estas prácticas contribuyen a modificar las perspectivas que emplean los investigadores para analizar, explicar y comprender los procesos y las estructuras educativas.

Por otra parte, no siempre es nítida la frontera que las separa, como demuestra la importancia creciente de modelos de investigación-acción y de metodologías de investigación cualitativa que, sin negar el valor de la investigación más distanciada que emplea los métodos analíticos clásicos, funden a veces en un sólo concepto la actividad innovadora que se realiza en las aulas con la actitud investigadora que resulta imprescindible en cualquier proceso de innovación.

Esta actividad investigadora se ve reforzada desde una perspectiva de currículo abierto, al favorecer ésta la reflexión sobre la práctica como medio para tomar las decisiones curriculares. Esta reflexión y revisión del proceso de enseñanza y aprendizaje pone de manifiesto la necesidad de que los profesores sean investigadores en sus aulas.

La investigación educativa tiene que cumplir entonces varias funciones. Probablemente su función más fundamental consiste en que contribuye a desarrollar conceptos, enfoques y esquemas que mejoran cada vez más la percepción sobre los fenómenos educativos, haciendo así una aportación



La actividad investigadora favorece la reflexión sobre la práctica como medio para tomar decisiones curriculares

indirecta, pero muy importante, al desarrollo de una enseñanza de mayor calidad.

De forma más directa, la investigación permite el desarrollo de modelos de actividad educativa, materiales didácticos y enfoques curriculares que sirven de soporte para la renovación efectiva y concreta de la enseñanza. Permite además, evaluar los efectos de los procesos de reordenación e innovación en el sistema educativo, valorar los programas y centros, ir más allá de las impresiones ingenuas en el conocimiento de las estructuras y las interacciones en que se enmarcan los hechos educativos, facilitando así la toma de decisiones

A partir de la consideración de la investigación como recurso innovador, es necesario fomentar la actividad investigadora de los propios profesores. En este sentido es preciso promover la formación de equipos de investigadores entre profesores de distintos niveles, una relación más estrecha entre los Centros de profesores y los Departamentos e Institutos Universitarios, y vías de investigación para profesores que, estando interesados y preparados en la investigación educativa, requieren recursos más cercanos al ámbito de su actividad docente.

Con el fin de mejorar la preparación de los profesores se considera conveniente la realización de actividades de formación del profesorado dedicadas específicamente al conocimiento de distintos ámbitos de la investigación educativa. Asimismo, son también necesarias medidas encaminadas a la difusión de los resultados y enfoques de la investigación educativa con el fin de fomentarla e incrementar su influencia en el mundo educativo. Las fórmulas tradicionales de difusión, tales como libros, artículos y memorias de investigación, deben completarse con otros mecanismos de difusión, a través de debates, seminarios y cursos de formación, documentos de distribución amplia entre los profesores, y publicaciones que sinteticen resultados y perspectivas de diferentes áreas de la investigación educativa relacionadas de forma estrecha y práctica con las actividades cotidianas de los docentes.

Por todo ello, el compromiso del Ministerio de Educación y Ciencia en relación a la reorganización del sistema educativo y a la innovación de los procesos que se dan en él significa también el compromiso de garantizar los recursos necesarios para fomentar la investigación educativa. El Plan Nacional de Investigación educativa que el Ministerio propone, y que se ha hecho público a la vez que el documento de Diseño, presenta una previsión de recursos de acuerdo con este compromiso.

#### **4.6.- EVALUACION**

La evaluación no se circunscribe a un sólo aspecto sino que se extiende a lo largo de todo el proceso educativo. Sólo en ese marco de evaluación



Es necesario  
fomentar la  
actividad  
investigadora de  
los profesores

continua adquieren sentido las pruebas concretas. Además no implica únicamente al alumno sino también, y ante todo, al propio sistema escolar en su conjunto y a la pluralidad de agentes que intervienen en toda acción educativa. El sistema escolar como un todo también tiene unos objetivos generales y requiere, para su funcionamiento, una evaluación del logro de sus finalidades, que permita corregir de forma continua las posibles desviaciones de su trayectoria en relación a los fines que la sociedad establece para él. La evaluación del sistema educativo es competencia y obligación de las administraciones educativas; la de los procesos educativos lo es, en primera instancia, de los profesores y alumnos como agentes de esos procesos.

La propuesta de un sistema con una organización descentralizada y un currículo abierto, en el que las administraciones autonómicas y los propios centros intervienen decisivamente en la concreción de los Proyectos Curriculares, tiene que acompañarse de una propuesta de evaluación de ese sistema que sea, al mismo tiempo, respetuosa con las competencias de los centros y de las administraciones educativas, y eficaz para regular el funcionamiento del sistema como un todo.

Además, esa regulación debe realizarse sin multiplicar los exámenes externos, que podrían desnaturalizar las propuestas de innovación educativa que se contienen en este documento y que están basadas en un supuesto necesario para cualquier innovación: el de autonomía activa de los agentes educativos. Aunque puedan producirse vacilaciones y pasos en falso, la innovación educativa no sería posible sin la confianza de las administraciones educativas en la actividad autónoma de los profesores y los centros escolares. Las evaluaciones con función esencialmente transferencial, selectiva, prescriptiva y de control tienden a condicionar el ritmo y la naturaleza de los procesos educativos a que se refieren. Por ello, la decisión de establecer evaluaciones de este tipo no es aséptica, sino que acaba por determinar los objetivos reales de la actividad educativa de la etapa evaluada.

### **Evaluación de los alumnos**

La evaluación del grado de adquisición por los alumnos de los objetivos de cada ciclo, además de su principal función formativa, se relaciona con orientaciones y decisiones sobre promoción de un ciclo a otro. Los equipos docentes establecerán en sus Proyectos Curriculares de centro criterios para esa promoción, atendiendo al principio de que la repetición o permanencia de un alumno en un ciclo cursado por un año más debe ser un recurso excepcional, posterior al empleo de otros recursos, y sólo utilizado cuando existan garantías razonables de que puede contribuir a una solución efectiva de las dificultades planteadas. Aunque excepcionalmente es admisible la repetición en un ciclo obligatorio de enseñanza (es decir en un ciclo de Educación Primaria o Secundaria Obligatoria), no parece conveniente que puedan producirse más de dos repeticiones en el conjunto de esas dos etapas.



La evaluación, además de su principal función formativa, se relaciona con decisiones sobre promoción de un ciclo a otro

Al finalizar el último ciclo de Educación Primaria, todos los alumnos obtendrán un certificado de estudios primarios, que dará acceso a la Enseñanza Secundaria. Este certificado debe acompañarse de una valoración precisa y completa de hasta qué punto ha alcanzado el alumno los objetivos del nivel primario, así como de las orientaciones que sean precisas para facilitar la transición a la Educación Secundaria Obligatoria y ayudar al trabajo de los profesores de este nivel. Esta valoración que tiene una función orientadora, no puede limitarse a un conjunto de calificaciones, sino que implica una descripción individualizada de los logros de cada alumno y de sus necesidades educativas más fundamentales. Dado el carácter obligatorio de esta etapa, no se hace necesaria una titulación de primaria, y se considera suficiente la certificación de la finalización de ésta para garantizar el paso al nivel posterior.

Al final de la Educación Secundaria Obligatoria, los alumnos que hayan logrado los objetivos de esta etapa, obtendrán un título que permitirá acceder al Bachillerato y los módulos de nivel 2 de Educación Técnico-Profesional. El Ministerio de Educación y Ciencia definirá mecanismos específicos para que los alumnos que no alcancen al final de su escolaridad obligatoria (que puede prolongarse como máximo hasta los 18 años, si se producen dos repeticiones) el título que acredite el logro de los objetivos de este nivel puedan lograrlo mediante los mismo procedimientos que permitirán a los adultos, en general, acceder a él. En este mismo sentido se articularán programas de Garantía Social que tienen el objetivo de conseguir que todos los jóvenes alcancen, al menos, un primer nivel de cualificación profesional.

### **Evaluación de los centros escolares**

La evaluación de los centros escolares es esencial para su funcionamiento. Por ello deben contar con recursos y procedimientos de evaluarse a sí mismos. Pero también es necesario que sean evaluados por la Inspección Técnica de Educación, es decir, por agentes externos que puedan establecer valoraciones útiles para reconducir, cuando sea preciso, determinados aspectos del funcionamiento de los centros, valorar su situación y condiciones en un marco educativo más amplio que el limitado al ámbito de cada centro en particular. Por ello, la Inspección velará para garantizar la adecuación de los Proyectos Curriculares de Centro a los principios básicos señalados en el Diseño Curricular Base. En esta revisión se incluyen, por lo tanto, los criterios de promoción interciclos que los equipos docentes hayan establecido.

La función evaluadora de la Inspección tiene características propias: implica un análisis cualitativo cuidadoso de las condiciones de los centros escolares; exige una observación relativamente frecuente y detenida de los centros, y el asesoramiento para la regulación de su funcionamiento lo que la vincula con las instancias de formación. La revisión del Proyecto Curricular de Centro suministra una información valiosísima acerca de aquellas áreas o

Los centros deben contar con recursos y procedimientos de evaluarse a sí mismos también es necesario que sean evaluados por la Inspección Técnica de Educación

ciclos en los cuales existen más dificultades. Esta información debe utilizarse como punto de partida para la adopción de las medidas de formación permanente del profesorado de ese centro.

No constituye, por consiguiente, una evaluación externa en sentido estricto, sino que requiere una relación sostenida de los inspectores con los centros educativos, un conocimiento detallado de las situaciones en que éstos se encuentran. Independientemente de que esta función pueda proporcionar datos cuantitativos de gran importancia, su fundamento se sitúa en el empleo de metodologías de observación y elaboración cualitativa. El desarrollo de esta función fundamental de la Inspección Técnica exige un incremento importante de los recursos humanos, porque sólo es posible que los inspectores conozcan con cierta profundidad los centros a los que atienden cuando el número de éstos no desborda sus posibilidades.

### **Evaluación del sistema educativo**

Finalmente, por lo que se refiere a la evaluación del sistema educativo, ésta debe referirse, en primer lugar a la propia administración educativa. También a los centros, servicios y programas educativos. Por último, a los agentes educativos, es decir a los profesores y alumnos que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A pesar de la enorme complejidad del sistema educativo, esta evaluación debe ser, en lo posible, integrada, y no limitarse sólo a los efectos o resultados de los procesos educativos, sino también a los recursos con los que éstos se realizan, los contextos en que se sitúan, los significados y objetivos que tiene y, en su caso, las estructuras y procesos dinámicos que permiten la transformación de los recursos materiales y de esfuerzo humano en efectos y resultados educativos evaluables.

La descentralización progresiva de la educación en nuestro país, derivada del mandato constitucional y de las pautas de innovación y reforma que se establecen en la nueva ordenación del sistema educativo, conlleva una capacidad de las Comunidades Autónomas y de los centros escolares en la definición de los currículos. Sin duda, el sistema resultante será más diverso, más rico en alternativas, más adaptable a las diferentes condiciones sociales y culturales, que el sistema actual. Es importante, con todo, que el sistema conserve un grado de coherencia suficiente como para garantizar el derecho a elegir centro escolar, la posibilidad de que los alumnos se trasladen de centros o Comunidades Autónomas sin un deterioro importante de sus posibilidades educativas, y el cumplimiento de los objetivos mínimos establecidos para el sistema educativo como un todo. La exigencia conjunta de coherencia y descentralización del sistema sólo podrá atenderse si se asegura una evaluación mucho más efectiva, informativa y profunda del propio sistema que la que existe en la actualidad.

Con el fin de alcanzar este objetivo, se considera necesario la constitución de un Instituto Nacional de Investigación y Evaluación con la participación de



La coherencia y descentralización del sistema sólo podrá atenderse si se asegura una evaluación efectiva, informativa y profunda del mismo

las Comunidades Autónomas, y que contaría con el asesoramiento de inspectores educativos, de especialistas en el campo de la evaluación del sistema educativo y de profesores de los diferentes niveles de éste, con el fin de desarrollar las siguientes funciones:

1. Proponer modelos elaborados de criterios e instrumentos de evaluación aplicables a las diferentes etapas, ciclos, áreas y disciplinas del sistema educativo.
2. Asesorar a las Administraciones educativas sobre criterios y pautas de evaluación.
3. Desarrollar procedimientos de evaluación aplicables a los centros escolares.
4. Fomentar y desarrollar estudios de evaluación del sistema educativo, a requerimiento de las administraciones educativas.

## II Educación Infantil

- **Introducción a la etapa**
- **Areas Curriculares**
- **Matizaciones de los elementos curriculares para cada ciclo**



## Capítulo 1: INTRODUCCION A LA ETAPA

### 1. CARACTERISTICAS GENERALES

#### 1.1. Ubicación de la etapa

La Educación Infantil es el primer tramo del sistema educativo. De carácter no obligatorio, se dirige a los niños y niñas de entre 0 y 6 años. Su objetivo primordial es estimular el desarrollo de todas las capacidades, tanto físicas, como afectivas, intelectuales y sociales. Para ello, la Educación Infantil tiene unos objetivos, una organización y una caracterización educativa que son peculiares y que se adaptan a las necesidades y características de los niños de estas edades.

En los primeros años de vida, el niño inicia la aproximación al mundo y realiza sus primeros aprendizajes. Va construyendo su desarrollo en continua interacción con el medio, en un marco social que le permite además ir asimilando las reglas que determinan sus relaciones con los demás.

La importancia de esta etapa en el conjunto del sistema educativo viene dada por tres grupos de razones:

- El Centro de Educación Infantil debe suponer una decisiva contribución al desarrollo del niño en sus primeros años de vida. Dado que este desarrollo no se realiza por una simple expansión automática de potencialidades y que tanto las actividades que los niños realizan, como los intercambios entre iguales, como las aportaciones de los adultos son determinantes cruciales de ese desarrollo, el Centro educativo debe organizar de forma adecuada esas actividades e interacciones, propiciando experiencias y proporcionando espacios, materiales y



El objetivo primordial de la Educación Infantil es estimular el desarrollo de todas las capacidades, físicas, afectivas, intelectuales y sociales

ambientes que constituyan un medio óptimo para que el desarrollo se vea estimulado por unos procesos de aprendizaje adecuadamente dirigidos.

- Esta labor educativa de estimulación y guía del desarrollo se ha llevado a cabo en el pasado en el contexto familiar del niño y a través de contactos y experiencias en el seno de sus marcos de vida y relaciones: los compañeros de juego, la naturaleza, la calle... En nuestra época, el proceso histórico de transformación del medio familiar, la progresiva incorporación de la mujer al mundo del trabajo y modificaciones habidas en las condiciones de vida actual, han hecho necesario que otras instituciones colaboren con la familia compartiendo y completando su función educativa.
- Por otro lado, el Centro de Educación Infantil puede contribuir de manera eficaz a compensar algunas de las carencias y a nivelar los desajustes que tienen su origen en las diferencias de entorno social, cultural y económico. Realiza, así, no sólo una función primordial de aprovechar al máximo y estimular las capacidades infantiles, sino también una función de prevención de posibles dificultades que se manifestarían de forma más clara en posteriores etapas educativas.

Por lo demás, este nivel constituye el punto de partida de un largo proceso que continúa en las distintas etapas de la enseñanza obligatoria. En este sentido, la Educación Infantil deberá presentar una estrecha coordinación en objetivos, contenidos y métodos con el nivel posterior, de manera que se garantice un tránsito adaptativo y se eviten rupturas en un momento importante de la vida del niño como es el de su acceso a la educación obligatoria. Dicha coordinación no implica supeditación de la Educación Infantil a la Primaria, sino más bien asegurar los mecanismos de enlace de tal modo que el tránsito tenga elementos de continuidad junto a los necesarios elementos de cambio y diferenciación.

## 1.2. Aspectos evolutivos

El desarrollo psicológico es el resultado de las complejas interacciones que se establecen entre los aspectos biológicos de la persona humana y la estimulación física y social que ésta recibe en su vida cotidiana. De entre los aspectos biológicos, y en lo que se refiere sobre todo al desarrollo infantil, el calendario madurativo es uno de los rasgos más importantes. Pero como, salvo generalmente pequeñas modificaciones de ritmo de unas personas a otras, ese calendario madurativo es compartido por todos los seres humanos, hay que buscar en la interacción de cada persona concreta con su entorno físico y social las raíces y las causas de la identidad psicológica individual y del perfil de desarrollo que cada uno presenta.

Hay que buscar en la interacción de cada persona con su entorno físico y social las raíces de la identidad psicológica

El desarrollo psicológico no es un proceso de despliegue automático de potencialidades producido por la sola experiencia del niño con los objetos de su entorno. Es un proceso social y culturalmente asistido y mediado. Esta mediación sólo es efectiva si además de reforzar el desarrollo ya alcanzado por el niño, es también capaz de anticipar el desarrollo inminente, es decir, si apoya el desarrollo del niño, lo potencia y estimula. Para ello el adulto debe compaginar los retos que plantea al niño con los apoyos que le aporta para que pueda responder a sus demandas. Éstas, a su vez, deben guardar una estrecha relación tanto con las competencias que el niño ya posee, cuanto con aquellas otras a las que podrá acceder en un futuro muy próximo. La labor educativa actúa así promoviendo la autonomía y expandiendo las posibilidades de cada uno.

La primera infancia (desde el nacimiento hasta los 18-24 meses, aproximadamente) ejemplifica bien hasta qué punto el calendario madurativo de nuestra especie condiciona lo que el niño es capaz de hacer y de aprender en cada momento, y a la vez no deja de abrir posibilidades a la influencia de la acción educadora, dando acceso a nuevas posibilidades de aprendizaje.

Nacido con un conjunto de reflejos involuntarios (succión, presión, andar automático...), el bebé va pasando a una actividad motora cada vez más voluntaria y va adquiriendo un control progresivo de su cuerpo, control que se inicia en los primeros meses y que en algunos aspectos no se completará hasta el inicio de la escolaridad obligatoria. El control postural sigue una secuencia típica en la que el control del cuello (en posición erguida, hacia los 4 meses), precede a la posición de estar sentado (sin ayuda, en torno a los 7-8 meses), a la que sigue el control suficiente para mantenerse de pie (sin apoyo, hacia los 12 meses) y luego para la marcha independiente (sin apoyo, hacia los 14-15 meses). Estos progresos tienen un fuerte componente madurativo, pero algunos de ellos se dan además porque hay unas interacciones sociales a través de las cuales le llegan al niño modelos, incitaciones, motivación, apoyo y aliento que le permiten ir sacando provecho de las posibilidades que la maduración va abriendo en cualquier faceta: perceptiva, motora, lingüística...

Así, por ejemplo, en lo que a los aspectos sensoriales se refiere, en el momento del nacimiento el bebé posee una rica variedad de posibilidades perceptivas (ve, oye, huele, es sensible al gusto, al olor, a la temperatura) que luego se van afinando de manera progresiva. Aunque desde el principio los bebés muestran un cierto interés por los objetos de su entorno, a partir de los 3-4 meses ese interés va a ir siendo crecientemente activo como consecuencia de los avances en el control postural, de la coordinación sensorial cada vez más afinada y del interés creciente por los objetos del entorno, cuyas cualidades el niño va descubriendo a través de su acción sobre ellos y de su "experimentación". De esta forma, gracias a las posibilidades que la maduración va abriendo y a los estímulos que encuentra, el pequeño va construyendo nociones como la de relación causa-efecto, la de vinculación medios-



El bebé progresa hacia una actividad motora cada vez más voluntaria, adquiriendo un control progresivo de su cuerpo

fin, la de existencia de objetos no inmediatamente presentes, la de espacio... Mucho antes que nociones conceptuales, son nociones-en-acción, realidades que el niño va manejando en sus actividades crecientemente complejas antes de ser capaz de manejarlas en la esfera de lo simbólico. Es por ello por lo que se dice que la primera inteligencia del niño es de carácter sensoriomotor, y por lo que los estímulos más adecuados en el primer año y medio son los que incitan a la experimentación sensoriomotora (los que el niño puede manipular, coger, examinar, chupar, girar, los que producen efectos interesantes cuando se hace algo sobre ellos...).

Sin embargo, lo que resulta crucial para el desarrollo psicológico del niño no son los estímulos físicos que le rodean, sino las actividades en que el adulto se implica con él a propósito ya sea de la relación entre ambos, ya sea de la relación con los objetos. Las personas que rodean al niño, en su casa o en el Centro de Educación Infantil, son importantes no sólo porque son para él estímulos preferidos desde el punto de vista emocional y porque están asociadas a la satisfacción de sus necesidades, sino también porque quienes cuidan al niño y le educan son los mediadores entre el mundo (natural, cultural) y el pequeño.

Lo que resulta crucial para el desarrollo psicológico del niño no son los estímulos físicos que le rodean, sino las actividades en que el adulto se implica con él

Gracias a esta mediación va a surgir una capacidad tan importante como el lenguaje, en el que se pasa en el curso del primer año del ejercicio articulatorio que supone el balbuceo (de los 4 meses en adelante, aproximadamente), a las aproximaciones a los sonidos del lenguaje del entorno (hacia los 8-9 meses, más o menos), para desembocar, en las proximidades del primer cumpleaños, en las primeras palabras.

Luego, durante el segundo y el tercer año de vida, el lenguaje se desarrolla espectacularmente. El vocabulario se amplía y se van dominando las reglas de la gramática y la sintaxis, aunque tal dominio dista aún de ser perfecto. Gracias a estos progresos, el lenguaje es cada vez más útil y eficaz para cumplir con su función primordial de servir de vehículo para la comunicación interpersonal.

Las interacciones verbales que los adultos mantienen con los niños no ocurren en el vacío, sino, muy frecuentemente, a propósito de objetos con los que se juega y manipula. De este modo, la estimulación del lenguaje ocurre en el curso de las interacciones alrededor de los objetos y las situaciones que llenan la vida cotidiana del niño y quienes le cuidan y educan. Es en esas interacciones donde también se forja y estimula la inteligencia sensoriomotora, como cuando el adulto le pide al niño que alcance un objeto al que sólo se puede acceder tirando de la alfombrilla sobre la que el objeto se encuentra, o como cuando le pide que descubra un juguete que acaba de esconder bajo un cojín. Así, las palabras que el niño aprende se refieren a objetos (coche, pelota, muñeca, chupete...), acciones (busca, mira, coge, toma...), personas (mamá, papá, niño...).

Conviene, sin embargo, señalar que el adulto estimula al niño no sólo cuando está con él, cuando le habla o le plantea problemas. La labor educativa se realiza también cuando se establecen normas y rutinas de vida cotidiana, así como cuando se seleccionan los objetos de que va a estar rodeado el niño en su vida diaria (en la cuna, en el baño, en el suelo...). Lo primordial en estos años es que esos objetos sean, por así decirlo, sensibles a la acción del niño, es decir, permitan al bebé reconocer perceptivamente los efectos de su acción sobre ellos, como las campanillas que suenan al tirar de una cuerda, el sonajero que el niño pasea ante sus ojos viendo cómo cambia de orientación con el movimiento, el pico de la sábana que se ablanda al ser chupado... Lo importante de los objetos es que puedan ser manejados por el niño y le permitan hacer cosas con ellos, sobre todo si producen para él efectos agradables (visuales, táctiles, sonoros...).

En el curso de todas estas interacciones y procesos, el adulto contribuye muy activamente a fraguar la identidad y las características de personalidad del niño. Al cuidar del bebé, al jugar con él, al responder cuando reclama la asistencia o la precisa, al darle y mostrarle afecto, y al hacerlo así de forma recurrente y continuada, el adulto se hace acreedor al afecto y cariño por parte del niño. Cuando le plantea pequeños problemas, le permite equivocarse, le alienta a intentarlo de nuevo, le anima tras un nuevo fracaso al tiempo que le disminuye la dificultad o le aumenta los apoyos, felicitándole finalmente por el éxito en la tarea, el adulto le muestra al niño que le quiere y que confía en él. En tales situaciones, el bebé aprende a sentirse eficaz, competente y querido. En ese contexto de relaciones positivas y afectuosas, las exigencias del adulto o sus demandas de comportarse de otra forma en un momento determinado, pueden tener para el niño un valor retador y estimulante. Por el contrario, cuando las mismas exigencias o demandas se hacen en el contexto de una relación interpersonal fría y distante, marcada por la desconfianza del adulto respecto a las capacidades del niño, difícilmente le es a éste posible sacar de ahí una imagen positiva de sí mismo y de sus relaciones con el adulto de que se trate.

Pero los niños no se relacionan sólo con el adulto, pues en el Centro de Educación Infantil entran además en contacto con otros niños que tienen su misma edad. En el curso de estos primeros años, los compañeros son fuente de experiencias de intercambio y comunicación, aunque frecuentemente también motivo de pequeñas disputas alrededor de la posesión de objetos. De nuevo bajo la guía de sus educadores, el niño aprenderá en el contexto de las relaciones entre iguales algunas reglas elementales de la convivencia, la cooperación y los intercambios.

Como consecuencia de todos estos desarrollos y experiencias, junto con todo el bagaje correspondiente adquirido en la familia, los pequeños construyen su identidad, reconociendo su individualidad física y una variedad de rasgos (su nombre, sus pertenencias, su grupo sexual, etc.) que implican



En un contexto de relaciones positivas y afectuosas las demandas del adulto, pueden tener para el niño un valor retador y estimulante

una clara diferenciación respecto a los demás. El grado de confianza que haya adquirido en sí mismo vendrá determinado por la medida en que los educadores hayan sabido alejar al niño tanto de los sentimientos de incompetencia e inseguridad, como de los de omnipotencia y confianza desmesurada en sus posibilidades.

En conjunto, a los 3 años el niño ha accedido a la autonomía motora, es ya capaz de realizar por sí mismo diversas actividades de alimentación y limpieza, domina las reglas básicas de la comunicación verbal, ha afianzado su inteligencia sensoriomotora y se ha internado en el ámbito de lo simbólico, ha establecido vínculos emocionales duraderos con sus educadores, ha adquirido bastantes hábitos y destrezas de interacción con sus iguales, y ha desarrollado y descubierto su propia identidad.

Todos estos avances y desarrollos se han producido en el niño como consecuencia de la interacción entre su maduración biológica, sus diversas experiencias y vivencias, y la estimulación educativa recibida tanto en la familia como en el Centro de Educación Infantil. En éste, y especialmente en el tramo de edad que nos ocupa, la intervención educadora y formativa no debe perder de vista la importancia de la acción y el juego, la necesidad de estructurar y organizar las experiencias, el papel de la regularidad y las rutinas para la seguridad y organización del propio niño, así como el de las normas, que contribuyen a regular la actuación individual y a coordinarla en el seno del grupo.

Por lo demás, se debe resaltar la conveniencia de abordar específicamente lo que debe constituir la intervención educativa en el primer año de vida, debido a sus peculiaridades específicas. Aunque este aspecto se tratará más adelante con mayor profundidad, baste señalar aquí que por sus características, el niño que todavía no ha cumplido su primer aniversario debe ser atendido en un contexto que cuide muy especialmente la relación diádica bebé-educador, que preste la atención debida a la calidad de los estímulos de todo tipo, y especialmente a los sociales, y que tenga en cuenta, tanto en la disposición del ambiente como en la organización de las rutinas, las necesidades específicas que los bebés presentan.

Muchos de los avances que se acaban de describir como característicos de los 3 años, aparecen ahí sólo de forma inicial o embrionaria. Siempre bajo el doble efecto de la progresión madurativa y la estimulación social, la mayor parte de esos avances van a ir consolidándose y ampliándose en el curso de los restantes años previos a la escolaridad obligatoria.

Así ocurre, por ejemplo, en el terreno de la motricidad, donde los progresos se dan en un doble sentido. Por un lado, sigue ganándose precisión en el control del propio cuerpo y sus movimientos, avanzándose poco a poco en el dominio de la motricidad fina, cuyo control habrá de apoyarse en actividades cada vez más focalizadas en el ámbito gráfico que faciliten la



Los bebés deben ser atendidos en un contexto que cuide muy especialmente la relación diádica bebé-educador

expresión mediante nuevas técnicas y formas plásticas, así como el posterior acceso a la escritura convencional propiamente dicha (acceso en el que, como criterio general, no se debe introducir a los niños antes de la escolaridad obligatoria, al igual que ocurre con la lectura). Por otro lado, y sobre la base siempre de su actividad y sus experiencias, el niño va construyendo una imagen de su propio cuerpo en la que tienen cabida el todo y las partes, el reposo y los movimientos. Todos estos avances se ven facilitados por una lateralización cada vez más definida que debe estar ya claramente establecida al final de este último tramo de la Educación Infantil.

Así ocurre también en el terreno del lenguaje, donde entre los 3 y los 6 años se dan avances de la mayor importancia. El vocabulario y la sintaxis van evolucionando, depurándose la gramática con la paulatina desaparición de algunas dificultades típicamente infantiles (por ejemplo, con los verbos irregulares). Simultáneamente, se producen importantes progresos en el papel que el lenguaje juega como instrumento de planificación y regulación de la propia conducta. Surgido inicialmente para el contacto social en la comunicación con los demás, el lenguaje se va convirtiendo cada vez más en herramienta de comunicación consigo mismo, en elemento planificador y regulador del propio comportamiento, manteniéndose, naturalmente, la función comunicativa social. A veces en voz alta, sobre todo al principio, y de manera luego crecientemente interiorizada, el niño a través del lenguaje organiza su acción, la ordena y planifica antes de lanzarse a ejecutarla.

Similares progresos se dan en el dominio intelectual. Sobre la base de unas capacidades cognitivas básicas (atención, memoria...) cada vez más desarrolladas, aunque aún con un largo camino evolutivo por recorrer, el niño va descubriendo (siempre a través de sus actividades y experiencias, siempre con la guía, apoyo y aliento de quienes le educan) las características y propiedades del mundo que le rodea. El niño tiene aún dificultades para descentrarse de su propio punto de vista y adoptar el de los demás, encuentra aún difícil contemplar un mismo objeto o suceso desde distintos puntos de vista a la vez, pero va descubriendo poco a poco orden, relaciones, clases y categorías, regularidades, secuencias, procesos de causa y efecto, se va formando una noción crecientemente correcta de lo que es el número (aunque aún no está en condiciones de manejar los números para realizar operaciones aritméticas), hace inferencias sencillas sobre la base de los conocimientos que ya posee, etc. Su pensamiento avanza hacia la lógica aunque con una progresión que no se hace sin vaivenes y que se consigue antes en unos dominios conceptuales que en otros. Por lo demás, sus conocimientos no se limitan a los objetos inmediatos y sus propiedades lógicas o espacio-temporales, sino que en ellos va teniendo cabida progresivamente el entorno, avanzando en la comprensión de las realidades físicas y sociales que le rodean.

Todos estos progresos se basan en gran medida en los aprendizajes que el niño hace en y a través de la acción, tanto sobre el medio físico como sobre

Como en los años anteriores, el contexto más propicio para el aprendizaje infantil es el de la acción, la experimentación, el juego, el intercambio social con los adultos y los compañeros

el social. Como en los años anteriores, el contexto más propicio para el aprendizaje infantil es el de la acción, la experimentación, el juego, el intercambio social con los adultos y los compañeros. La planificación de actividades y situaciones por parte del adulto es también aquí crucial, pues esas actividades y situaciones son las que en última instancia definen el ámbito de las experiencias y los aprendizajes del niño. La espontaneidad, el juego y la creatividad del niño son máximamente provechosos cuando se sitúan en un contexto educativo que aporte al niño no experiencias erráticas y desordenadas, sino organizadas al servicio de su progreso y desarrollo, y adaptadas a las posibilidades de cada uno.

Por lo demás, los distintos ámbitos a que aquí nos hemos referido (motricidad, lenguaje, inteligencia) o nos referiremos en seguida (relaciones sociales, construcción de la propia personalidad) por separado, unos después de otros, están todos ellos presentes de manera simultánea en las experiencias y en el desarrollo del niño, y en consecuencia deben estarlo en su educación. Cuando el niño escucha cautivado un cuento cuyos protagonistas son siete enanitos (momento en el que, por cierto, también está siendo psicológicamente activo), está a la vez poniendo en juego su control motor, sus procesos atencionales, su memoria referida a ese mismo o a otros cuentos, sus competencias lingüísticas, su comprensión de situaciones y relaciones, su conocimiento de papeles sociales, de relaciones interpersonales y de experiencias emocionales de otros, está aprendiendo cosas sobre orden y número, sobre la realidad física y social, sobre secuencias temporales y localizaciones espaciales, está incorporando valores sociales y normas de conducta. Cuando recorta, ordena sus recortes y luego los pega, o cuando pinta, o cuando moldea con plastilina, se movilizan su motricidad, su lenguaje regulador y planificador, su conocimiento de las cosas y sus propiedades, se movilizan también sus relaciones sociales (especialmente sí, como es deseable, estas actividades ocurren habitualmente no como experiencias individuales aisladas, no como trabajo solitario de mesa, papel y lápiz, sino en el seno de un grupo y en un contexto de comunicación e intercambio) y el conocimiento y la imagen de sí mismo. Todas estas facetas se movilizan también cuando el niño corre, cuando juega, cuando dramatiza, cuando inventa o imagina; también cuando realiza actividades más individuales y solitarias, de las que va a ir siendo crecientemente capaz a medida que se acerca al final de la Educación Infantil, pero que ahora no deben constituir todavía el eje de la actividad del niño.

En este mismo contexto es en el que se producen también importantes avances en el dominio de las relaciones sociales de los niños, en cuya vida van adquiriendo importancia creciente las interacciones con los compañeros. En esas interacciones el niño aprende a relacionarse con los demás, a aguardar su turno y el momento de la satisfacción de sus deseos; en ellas el niño aprende la simpatía y la amistad, la cooperación y la empatía, pero aprende también la competición y la envidia, los celos y la rivalidad. Las

relaciones sociales son a veces cooperadoras, a veces conflictivas, pero siempre ámbito de aprendizaje social y desarrollo interpersonal. El papel del adulto en la forma en que estas situaciones y experiencias se plantean y resuelven, no es menos importante que el que le corresponde, según queda señalado, en los ámbitos del lenguaje y el pensamiento.

Pero las relaciones sociales del niño no son sólo relaciones con sus iguales. Son también relaciones con los adultos que para él son significativos, a los que tiende a imitar, cuyo afecto y buena consideración busca. De manera *frecuentemente imperceptible*, el adulto transmite al niño el concepto que de él tiene, la confianza que pone en sus capacidades de desarrollo y aprendizaje. El adulto educa al niño no sólo a través de las actividades y situaciones que intencionadamente organiza con fines educativos, sino que lo hace también en el curso de sus interacciones continuas, en las que le muestra, de manera frecuentemente no intencionada, actitudes, valores, expectativas, afecto y consideración.

En el curso de todas sus experiencias con objetos y personas, con la realidad física y la realidad social que le rodea, el niño avanza también en el conocimiento y en la valoración de sí mismo, pues el auto-concepto y la auto-estima son como el poso intrapsicológico de las experiencias con la realidad física y social, aunque son los intercambios sociales los que juegan un papel más determinante en la construcción de la personalidad infantil.

La imagen que el niño tiene de sí mismo es una imagen construida sobre la base de una combinación entre su realidad corporal, sus capacidades de acción, las cosas que tiene, sus gustos y preferencias; es una imagen como individuo y también como miembro de unos determinados grupos (una familia, una clase, un sexo, una ciudad...). Pero en ningún caso es una imagen neutra, sino que implica una determinada valoración de sí mismo. Positiva si en él se han alentado los sentimientos de competencia y se le han dado muestras de respeto, valoración, afecto y admiración; negativa si se le ha dado ocasión asidua de sentirse poco valorado, poco querido, agraviado en la comparación con los demás, la estima de sí mismo puede oscilar entre los extremos poco deseables de, por un lado, los sentimientos de omnipotencia y la tendencia a tiranizar a los demás, y por otro, los sentimientos de incapacidad e indefensión y la tendencia a dejarse tiranizar por los otros. El papel de los adultos es aquí, como en los demás aspectos examinados, crucial. En la medida en que la valoración que de cada niño haga responda a sus posibilidades y capacidades, y no a criterios estándar o de deseabilidad social, en la medida en que en la relación con el niño alterne el afecto y las exigencias, la aceptación de sus características personales y las demandas de ajuste a la convivencia con los demás y de toma en consideración de sus deseos y necesidades, en esa medida estará el adulto alimentando en el niño una auto-estima equilibrada distante de los indeseables extremos citados.



El papel de los adultos es crucial en la imagen que el niño construye de sí mismo

El niño de 6 años ha alcanzado un grado de autonomía que le permite conocer realidades que ya no están exclusivamente centradas en sí mismo

En resumen, el niño de 6 años ha alcanzado un notable grado de autonomía que le posibilita desenvolverse con relativa facilidad en sus ambientes habituales y que, junto a su aprendizaje de las reglas de la relación social, le posibilita una mayor coordinación en el seno del grupo. Esta autonomía y los progresos en los ámbitos cognitivo-lingüísticos, permiten conocer paulatinamente realidades que ya no están exclusivamente centradas en sí mismo y en los objetos del entorno más inmediato, y que le permiten no sólo ampliar su campo de atención, sino también hacerlo más objetivo. Recíprocamente, la ampliación del medio exige la adquisición de nuevos instrumentos de comunicación y representación de la realidad, mayor precisión en la utilización de los que ya forman parte del repertorio del pequeño, y la formación de una autoimagen cada vez más ajustada en el contacto y la relación con los demás.

No es necesario insistir en la importancia educativa que el Centro de Educación Infantil juega en todos estos progresos. La actividad, el juego, la observación y la experimentación, en solitario y más frecuentemente con compañeros, siguen siendo instrumentos educativos fundamentales. El papel del educador es siempre clave, como ha quedado suficientemente resaltado.

Por otra parte, no puede perderse de vista el hecho de que habrá niños que tengan a los 3 años su primer contacto con el Centro de Educación Infantil. Puesto que tendrán que insertarse en un contexto que tiene características y reglas de funcionamiento distintas a las que el niño ha conocido en su familia, se han de prever mecanismos que faciliten a los recién llegados la adaptación al Centro y a la vida en grupo.

### 1.3. Finalidades de la etapa

En una formulación de carácter muy general se puede decir que la Educación Infantil debe perseguir una doble finalidad: aprovechar al máximo las posibilidades de desarrollo del niño, potenciándolas y afianzándolas a través de la acción educativa, y dotar a los niños de las competencias, destrezas, hábitos y actitudes que puedan facilitar su posterior adaptación a la Educación Primaria. Este segundo objetivo se debe supeditar siempre al primero, lo que significa que la intencionalidad de promoción y ampliación del desarrollo constituye un objetivo prioritario cuya materialización, no obstante, debe hacerse de forma tal que la adaptación a las exigencias del futuro se vea facilitada.

Esta doble finalidad se concreta en metas más específicas referidas a capacidades en los ámbitos del desarrollo motor, del desarrollo cognitivo y lingüístico, de las relaciones interpersonales, de la actuación e inserción social, y del equilibrio personal.

En el ámbito del desarrollo motor, la Educación Infantil debe ajustar su intervención a las posibilidades que va abriendo la maduración, que permite

al niño un progresivo control de su propio cuerpo. Dicho control comienza afectando a grandes grupos musculares responsables de la postura y la marcha, y acaba extendiéndose a pequeños músculos que permiten actividades más finas y precisas. La Educación Infantil se propone facilitar y afianzar esos logros en el ámbito de la acción, y al tiempo asegurar el progresivo dominio de la representación del cuerpo y de las coordenadas espacio-temporales en que su acción transcurre.

En el ámbito cognitivo y lingüístico, la finalidad de la Educación Infantil se relaciona con facilitar el acceso a una representación crecientemente objetiva, ordenada y coordinada de la realidad que el niño conoce, en lo que a lo cognitivo se refiere, y, en lo relativo al lenguaje, con estimular el acceso a la convencionalidad (léxica, gramatical, sintáctica) y a la interiorización (uso del lenguaje como instrumento de reflexión, de planificación de la acción...). La Educación Infantil acompaña y estimula el tránsito de lo sensoriomotor a lo simbólico y posteriormente de lo intuitivo a lo lógico, de lo precategoral a lo categorial. De la misma forma, estimula y dirige el tránsito de lo preverbal a lo verbal, y del lenguaje típicamente infantil a un lenguaje en muchos aspectos (por su forma y su función) similar al que hablan los adultos que rodean al niño.

Desde el punto de vista de las relaciones interpersonales y de la actuación e inserción social, la finalidad de la Educación Infantil consiste en hacer posible el desarrollo de la individualidad en el interior de un contexto que demanda ajuste y coordinación social. La Educación Infantil contribuye con su acción educativa al descubrimiento de la identidad de cada niño y al mismo tiempo constituye un contexto propicio para el aprendizaje de las reglas que rigen la vida en grupo, con sus aspectos de cooperación y de competición, de comportamientos, hábitos y actitudes. Es un contexto idóneo para fomentar en los niños comportamientos solidarios, de ayuda y cooperación, así como para promover en ellos actitudes alejadas de estereotipos relacionados con el sexo, las diferencias de raza u origen, etc.

Finalmente, en lo que se refiere al equilibrio personal, la Educación Infantil se propone desarrollar y afianzar en los niños sentimientos positivos respecto a los demás (en especial, sentimientos de confianza y seguridad en los adultos que para él son significativos, y sentimientos de amistad y compañerismo respecto a sus iguales) y en sí mismo (en el dominio de la auto-estima). La Educación Infantil, que, como se acaba de indicar, contribuye al surgimiento y afianzamiento de la identidad, facilita el acceso al conocimiento de las propias posibilidades y límites, proponiéndose como meta la mejor auto-imagen posible del niño en el contexto de relaciones con los educadores de cuyo afecto y justa consideración el niño no debe dudar.

## 2. OBJETIVOS GENERALES DE LA EDUCACION INFANTIL

Los objetivos generales de esta etapa constituyen una elección pedagógica que explicita y concreta las intenciones educativas, definiendo las capacidades motrices, cognitivo-lingüísticas, de relación interpersonal, de actuación e inserción social, y de equilibrio personal que se pretende que los niños hayan desarrollado al finalizar la Educación Infantil.

La consecución de los objetivos generales al término de la etapa indica que la educación ha cumplido con su función primordial de estimulación del desarrollo, facilitando además una adecuada integración de los niños en los distintos ambientes en los que habrán de desenvolverse y posibilitando un tránsito adaptativo al nivel primario de la enseñanza obligatoria.

En tanto que concreción de las intenciones y finalidades de la educación, los objetivos generales resultan un marco de referencia idóneo para organizar en torno a ellos la actividad docente. Proporcionan pautas para la evaluación continuada de las capacidades de los niños a lo largo de todo el proceso, para la evaluación del proceso mismo y para la valoración final de su resultado en todos los aspectos en los que el Centro de Educación Infantil haya concretado su intencionalidad educativa. Los objetivos generales confieren un carácter terminal a las actividades educativas que contribuyen a orientar y le da un sentido de globalidad del que carecerían a falta de metas concretas a conseguir.

En la determinación y formulación de los objetivos se tienen en cuenta las capacidades a desarrollar, así como los ámbitos de experiencia en los que se producen las diversas adquisiciones y que constituirán las diferentes áreas a propósito de las cuales se organiza el trabajo cotidiano con los niños.

La intervención educativa durante la etapa de Educación Infantil tendrá como objetivo desarrollar unos procesos de enseñanza y aprendizaje que capaciten al niño para:

1. Conocer y controlar su cuerpo, teniendo en cuenta sus capacidades y limitaciones de acción y expresión, comportándose de acuerdo con ellas y mostrando una actitud positiva hacia su cuidado e higiene y hacia la consolidación de hábitos básicos de salud y bienestar.
2. Valerse por sí mismo en sus actividades habituales escolares y extra escolares, para satisfacer sus necesidades básicas de salud y bienestar corporal, de juego y de relación, mostrando un nivel de autonomía, autoconfianza y seguridad ajustado a sus posibilidades reales, sabiendo pedir ayuda cuando ello sea necesario.

3. Observar y explorar su entorno físico-natural más inmediato, identificando las características y propiedades más sobresalientes de los elementos que lo conforman y algunas de las relaciones que entre ellos se establecen, mostrando una actitud de curiosidad y cuidado hacia el mismo.
4. Evocar aspectos diversos de la realidad (objetos, sucesos, situaciones...) o productos de la imaginación, y expresarlos mediante la utilización, según corresponda, de las posibilidades que ofrecen el juego simbólico y otras formas de representación de la realidad (lenguaje, música, plástica, expresión corporal, matemática).
5. Utilizar el lenguaje oral con corrección suficiente para comprender y ser comprendido por los otros, para expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y deseos de forma ajustada a los diferentes contextos y situaciones de comunicación habituales y cotidianos, para influir en la conducta de los demás y para planificar y regular su propia conducta.
6. Prestar atención y apreciar las formas de representación musical, plástica y corporal, así como utilizar sus recursos y técnicas más básicas (pintura, modelado, mímica, canto) para aumentar y diversificar sus posibilidades expresivas.
7. Sentirse miembro de los diversos grupos a los que pertenece (familia, clase, amigos, escuela), participando activamente en ellos, interesarse y conocer sus características y peculiaridades, y las normas y convenciones sociales que los rigen, pudiendo utilizarlas para establecer relaciones fluidas en el seno de dichos grupos.
8. Apreciar y establecer vínculos fluidos de relación con sus iguales y los adultos que le rodean, así como interpretar y recibir los sentimientos de afecto de los otros y responder a ellos de forma adecuada, desarrollando además actitudes de colaboración, ayuda, cooperación y solidaridad.
9. Actuar en grupos de iguales aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista y aportaciones con los de los demás y respetando las limitaciones que ello le impone (guardar turnos, compartir cosas, demorar la satisfacción de sus deseos).
10. Conocer algunas de las características culturales propias de la comunidad a la que pertenece (costumbres, folklore, tradiciones), manifestando una actitud de respeto y curiosidad hacia las mismas.

La Educación Infantil descansa en dos ideas básicas: el desarrollo del niño es un proceso continuo, y los cambios no se producen de modo uniforme en todos los niños

### 3. LA ESTRUCTURA CURRICULAR DE LA EDUCACION INFANTIL

#### 3.1. Ciclos

La consideración del periodo educativo que abarca la Educación Infantil como una etapa integrada, con características que la definen como tal, descansa en dos ideas básicas que el educador debe tener siempre en cuenta: que el desarrollo del niño es un proceso continuo en el que no es fácil delimitar momentos de clara diferenciación o brusca ruptura, salvo en algunos aspectos parciales; y que los cambios que se dan no se producen de modo uniforme, para todos los niños en el mismo momento y a la misma edad.

Estas características no impiden, sin embargo, que la Educación Infantil se estructure en ciclos diferenciados. Para tal división no existen criterios psico-evolutivos que impongan una u otra distribución. El único salto cualitativo incuestionable se produce a lo largo del segundo año con el acceso a lo simbólico, el afianzamiento de la autonomía motora, los progresos en el lenguaje, en las interacciones sociales y en el descubrimiento de la propia identidad.

En consecuencia, puesto que los logros del desarrollo psicológico no imponen una u otra organización en ciclos, la división ha de apoyarse sobre todo en otras consideraciones, siempre y cuando éstas no entren en contradicción con los datos evolutivos. En este sentido, la división en dos ciclos 0-3 y 3-6 años resulta psicológicamente aceptable (el niño de 3 años es ya mucho más autónomo, controla mejor su cuerpo y sus relaciones interpersonales, se expresa a través del lenguaje y comprende mucho mejor que los más pequeños el que se le dirige, etc.) y es, además, aconsejable y adecuada desde otros puntos de vista.

Por una parte, existen razones sociales y estructurales que hacen que esta división contribuya a racionalizar y ajustar la oferta educativa del sistema en este nivel a la creciente demanda social de educación para los niños menores de 6 años.

También razones metodológicas y de organización de los centros, principalmente en lo que toca a la distribución y optimización de los recursos materiales y humanos, aconsejan una organización en torno a dos ciclos de tres años cada uno.

Por último, cada uno de los ciclos considerados (0-3 y 3-6 años) se articula en torno a un conjunto de características de los niños que permiten introducir una cierta diferenciación y ajustar de forma adecuada los elementos principales del diseño curricular (objetivos, contenidos, métodos...).

Por lo demás, la existencia de dos ciclos requiere que se expliciten una serie de matizaciones a los objetivos generales y a cada una de las áreas o ámbitos

de experiencia de esta etapa. Tales matizaciones se describen más adelante en el apartado: "Matizaciones de los elementos curriculares para cada ciclo"

### 3.2. Áreas curriculares

De la consideración general de la escuela como organizadora de situaciones de aprendizaje y de las características del desarrollo de los niños en estos primeros años, pueden derivarse algunos elementos que permitan estructurar la acción pedagógica en ámbitos o áreas de experiencia diferentes.

Sin embargo, esta estructuración, cuyo principal cometido es ayudar al educador a sistematizar, ordenar y planificar su actividad docente, no implica una concepción de la realidad en bloques diferenciados, ni tampoco supone que el trabajo en el Centro de Educación Infantil se organice delimitando rigurosamente las actividades para cada una de las áreas. Puede considerarse que algunas actividades se ajustan más a un ámbito de experiencia determinado, aunque probablemente la mayoría de ellas englobe aspectos de más de un ámbito.

La expresión "ámbitos de experiencias" no es casual y se contrapone con los conceptos de "áreas de conocimiento" y de "asignatura" que aparecerán en tramos educativos posteriores. Lo que se quiere significar sobre todo con la expresión ámbito de experiencias es que estamos más ante actividades que los niños han de realizar para lograr determinados objetivos educativos, que ante conceptos o contenidos que han de ser transmitidos por los adultos. Aunque los conceptos de "experiencia" y "actividad" no deben entenderse de manera estrecha (la actividad se refiere tanto al hecho de moverse y manipular, como al de escuchar o reflexionar), remiten claramente sin embargo a una concepción del aprendizaje en estas edades basada sobre todo en lo que se hace y experimenta, tanto en relación con los objetos como en relación con las personas.

Por otro lado, y como la experiencia no está fragmentada en áreas de conocimiento o asignaturas, debe quedar claro el carácter de globalidad de lo que el niño hace y aprende, lo que no se opone a que el educador persiga objetivos más específicos en la planificación y desarrollo de una actividad u otra, tratando de sacar de determinadas experiencias el máximo provecho al servicio de uno u otro ámbito psicológico.

Aunque parte de las afirmaciones anteriores sean válidas también para momentos posteriores de la experiencia escolar del niño, es en la Educación Infantil donde quizá adquieren su máximo significado.

En torno a estos ámbitos o áreas se agrupan los contenidos a trabajar en el Centro de Educación Infantil: los hechos y conceptos, los procedimientos o destrezas, las actitudes, los valores y las normas. Para cada una de ellas se

La estructuración en áreas de experiencia diferentes no implica una concepción de la realidad en bloques diferenciados

han de determinar objetivos concretos que se derivan de los generales de la etapa.

Las áreas o ámbitos de experiencia que se establecen en la Educación Infantil son:

- IDENTIDAD Y AUTONOMIA PERSONAL
- DESCUBRIMIENTO DEL MEDIO FISICO Y SOCIAL
- COMUNICACION Y REPRESENTACION.

En la primera de ellas se hace referencia al progresivo conocimiento que los niños van adquiriendo de sí mismos, a la auto-imagen que a través de este conocimiento va configurándose y a la capacidad para utilizar los recursos personales de que en cada momento se disponga. En este proceso de identidad y autonomía resultan relevantes, además de la calidad de las interacciones del niño con el entorno, el creciente control motor, la constatación de sus posibilidades y limitaciones, el difícil proceso de diferenciación de los otros y la cada vez mayor independencia con respecto a los adultos.

La segunda de las áreas, ligada necesariamente a la anterior, hace mención a la ampliación progresiva del medio del niño, y al conocimiento de la realidad física y social que debe poseer. Este conocimiento implica, además de una determinada representación del mundo (de los objetos, de los animales, de las personas, de los grupos, de los ambientes, etc.), la existencia de sentimientos de pertenencia (familia, cultura, grupos...), de respeto, de interés y de valoración de todos los elementos que lo integran.

El sentido fundamental de la tercera de las áreas es el de mediación en las relaciones entre el individuo y el medio. Las distintas formas de comunicación y representación (verbal, gestual, musical, etc.) sirven de nexo entre el mundo interior y exterior, son instrumentos que posibilitan las interacciones, el conocimiento y también la representación, así como la expresión de pensamientos, sentimientos, vivencias... El desarrollo de los aspectos comunicativos, lingüísticos y expresivos guarda, por tanto, una relación estrecha con el de los considerados en las áreas anteriores.

En la ordenación del Segundo Ciclo (3-6 años) de la Educación Infantil, se incluirá también la educación religiosa para aquellos alumnos cuyos padres lo deseen, teniendo en cuenta, en todo caso, las características específicas de este Ciclo educativo y de acuerdo con el artículo 27.3 de la Constitución y con lo establecido en el Acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede sobre enseñanza y asuntos culturales y, en su caso, con aquellos otros que pudieran acordarse con otras confesiones religiosas.

Como ámbitos en los que organizar las experiencias, las áreas en Educación Infantil deberán concebirse sin perder de vista el sentido de

globalidad y de profunda interdependencia que entre ellas se da. Su definición, como ya se ha dicho, constituye una opción pedagógica bastante alejada de las tradicionales y más académicas separaciones del conocimiento en bloques claramente diferenciados.

Los contenidos de los diversos ámbitos deben formar un conjunto ordenado que permita a la escuela llevar a cabo su actividad educativa y cumplir sus metas y objetivos

#### **4. PRINCIPIOS ORGANIZATIVOS Y ORIENTACIONES DIDACTICAS GENERALES**

Como cualquier otro período de la escolaridad, la etapa de la Educación Infantil es susceptible de recibir diferentes tratamientos educativos. Una idea nuclear que informa este Diseño Curricular Base es que no existe un método único en el sentido de "camino que dirige a", y, por supuesto, que no existe el buen método por definición. Puede hablarse de un enfoque más o menos adecuado en la medida en que se ajuste a las peculiaridades de las diversas situaciones educativas, pero ese enfoque no se traduce en una manera de hacer exclusiva, sino en un conjunto limitado de posibilidades entre las cuales el educador y el Centro deben optar.

Por esta razón, el presente Diseño Curricular Base no puede prescribir la utilización de un método. Sin embargo, la exigencia de orientar y dar sentido inequívocamente educativo a la Educación Infantil, conduce a la necesidad de hacer explícitos los principios que deben enmarcar la acción pedagógica en esta etapa.

##### **4.1. Las relaciones con los padres**

La familia es el primer contexto de socialización de los niños. En su interior éstos realizan sus primeros aprendizajes, establecen sus primeros y muy importantes vínculos emocionales y se incorporan a las pautas y hábitos de su grupo social y cultural. La familia juega, por tanto, un papel crucial en el *desarrollo del niño*.

Cuando el niño menor de 6 años asiste a un Centro de Educación Infantil, lo que en él se pretende debe ser compartir con la familia la labor educativa, completando y ampliando las experiencias formativas del desarrollo. Para que esta labor se realice correctamente, la comunicación y coordinación entre los padres y los educadores es de la mayor importancia. Por ese motivo, una de las tareas que competen al profesor y al equipo educativo del que forma parte, consiste en determinar los cauces y formas de participación de los padres en el Centro de Educación Infantil. Los distintos modos en los que tal participación puede concretarse suelen agruparse en individuales y colectivos.

Una de las tareas del profesor y el equipo educativo consiste en determinar los cauces y de participación de los padres en el Centro

En la participación individual, familia y educadores tratan de guiar y facilitar primero la incorporación y luego una adecuada adaptación del niño al Centro. En un primer contacto, generalmente en la entrevista inicial, padres y educadores sentarán las bases de la futura relación: se conocerán y establecerán el clima de confianza mutua indispensable para que la comunicación entre ellos resulte fluida. Además, como se señalará posteriormente al hablar de la evaluación, los educadores tendrán las primeras referencias del niño al que van a recibir: recabarán datos, opiniones, comentarios que servirán para orientar mejor el proceso. Los padres, a su vez, conocerán el Centro, su espacio físico, los recursos disponibles, las necesidades y obligaciones que se derivan del Proyecto Educativo.

En ulteriores contactos se analizará la evolución del niño en todos los aspectos, se comentarán y evaluarán las nuevas adquisiciones, las dificultades y los progresos. La familia aporta una primordial información siempre necesaria, tanto sobre aspectos ligados al cuidado del niño (alimentación, hábitos de sueño, estado de salud...), como sobre la generalización de los aprendizajes y experiencias que se dan en el Centro de Educación Infantil. Pero es también en este Centro donde se aplican los logros y avances, los nuevos hábitos y las nuevas conquistas que tienen su origen en el núcleo familiar. En ambos casos, el intercambio de puntos de vista y la evaluación conjunta y razonada del proceso, proporcionarán nuevos elementos que permitan modificarlo, reconducirlo o perfilarlo.

Se insiste, con razón, en la importancia de que los niños encuentren en el Centro de Educación Infantil un entorno en que se sientan seguros y confiados, y de ello se hablará un poco más abajo. Pero es también importante que los padres sientan esa seguridad y confianza respecto al Centro al que los niños asisten. Para que ello sea posible, los padres deben percibir que sus hijos son objeto de atención y observación particular por parte de los educadores. Cuando éstos comentan con los padres los progresos del niño, sus adquisiciones, sus actividades preferidas, etc., les transmiten la seguridad de que su hijo está siendo adecuadamente educado y estimulado. Cuando intercambian con ellos información, por ejemplo, sobre las comidas del bebé o sobre cómo ha dormido, les transmiten la seguridad de que su hijo está siendo cuidado adecuadamente. Por otro lado, cuando los padres informan a los educadores de la situación del niño en un momento determinado, de alguna necesidad específica que debe ser satisfecha, o de algún aspecto concreto que deba ser tenido en cuenta, están permitiendo a los educadores conocer mejor al niño y, por tanto, organizar mejor su trabajo educativo.

Además de este continuo contacto, los padres podrán poner a disposición del Centro su experiencia en muy diversos terrenos: realizar actividades con los niños, organizar talleres o participar en tareas de organización del Centro: infraestructura, equipamientos, admisión de nuevos alumnos, etc.

Conviene, sin embargo, que esa participación esté convenientemente organizada, de forma que no constituya en ningún caso un entorpecimiento a la labor educativa. Lo importante es que la presencia de los padres y madres no pueda asimilarse a un episodio puramente anecdótico y formal, y que de ella deriven beneficios para el proceso de desarrollo y educación del niño.

En otro orden de cosas, a través de su participación activa en el Centro de Educación Infantil (pasando algunas horas en el interior de la clase, acompañando al profesor y los niños en alguna salida, etc.), los padres pueden observar al educador, pueden aprender nuevas formas de comunicarse con sus hijos y estimular su desarrollo, y establecer acuerdos en la forma de tratar a los pequeños, lo que indudablemente redundará en beneficio del niño. La ventaja de que los padres no sólo hablen con el profesor, sino que le vean trabajar con los niños y estimularlos, es no sólo que así tienen una visión distinta de sus hijos, sino que pueden adquirir otra visión de sí mismos como educadores. Existe además la posibilidad de que los padres colaboren también en algunas actividades (contar o escenificar un cuento, organizar un determinado taller...). Naturalmente, tal colaboración no debe perder de vista el hecho de que en el Centro de Educación Infantil la responsabilidad educativa y el trabajo docente recae de lleno en los educadores.

Otra forma de participar la constituyen las reuniones generales de padres y algunas actividades del Centro. A través de las primeras, los padres van conociendo no sólo la evolución de su hijo, sino la del grupo en que se encuentra inmerso, favoreciéndose de esta forma una visión menos centrada, más amplia y global. Mediante el segundo tipo de actividades (ya se trate de fiestas organizadas con los niños, ya se trate de charlas, conferencias, grupos de trabajo y discusión), se favorece el necesario contacto y la adopción de posturas comunes entre los contextos de desarrollo más importantes en la vida de los niños de las primeras edades.

#### **4.2. Sentido y significatividad del aprendizaje**

La Educación Infantil se concibe como una etapa educativa cuyos objetivos se refieren a la optimización de las capacidades y del desarrollo del niño entre 0 y 6 años. Se espera, pues, que en esta etapa el niño pueda ampliar progresivamente sus ámbitos de experiencia, así como que efectúe determinados aprendizajes que le doten de una autonomía creciente para resolver los retos que plantea la vida cotidiana. Dichos aprendizajes contribuirán de manera decisiva a su desarrollo en la medida en que sean significativos. Para que esto ocurra, la persona que aprende debe poder establecer relaciones significativas entre sus experiencias previas, lo que ya sabe y lo que se le presenta como novedad. En la etapa de Educación Infantil esto implica que los nuevos ámbitos de experiencia que se abren al pequeño de manera progresiva gracias a su curiosidad, a sus crecientes destrezas para la

Para que los aprendizajes sean significativos, el alumno debe poder establecer relaciones significativas entre sus experiencias previas y lo que se le presenta como novedad

exploración del entorno, a su capacidad para incidir en él, y a la intervención del educador, puedan ser abordados por el niño en la medida en que dispone de instrumentos adecuados para ello y en la medida en que se le ofrece la ayuda necesaria.

El aprendizaje significativo supone una intensa actividad mental en quien lo realiza. Se trata de un proceso de construcción de significados en el que el niño, con el concurso de sus experiencias y conocimientos previos, y habitualmente en interacción con demás, atribuye un cierto significado (que puede ser parcialmente correcto, e incluso inadecuado) a la parcela de la realidad que se erige como objeto de su interés. Es preciso recalcar que para que se desencadene un proceso que conduzca a la realización de aprendizajes significativos se hace necesario que el niño se sienta motivado a implicarse en un proceso de construcción de significados. Habrá, pues, que tener en cuenta el interés de los niños, sus propias propuestas y motivaciones, y articular a su alrededor las secuencias susceptibles de ayudarles a aprender constructivamente. En este contexto conviene no perder de vista que en la Escuela Infantil muchas de las actividades y tareas que pueden realizar los niños son en sí mismas motivantes para ellos, tienen un sentido y una finalidad claras, lo que favorece su implicación en ellas: juegos de distinto tipo, participación en la elaboración de proyectos globales, etc. En el contexto educativo que definen estas actividades y tareas se favorece la realización de aprendizajes significativos, lo que remite a la claridad y coherencia de los contenidos a integrar, y a la disponibilidad en el pequeño del bagaje necesario para abordarlos.

Las características psicoevolutivas de los niños que acuden al Centro de Educación Infantil aconsejan que los juegos y tareas que se les presentan, impliquen no sólo la actividad mental constructiva propia del aprendizaje significativo, sino además que se elijan aquellas actividades que faciliten la acción del pequeño, el juego, la manipulación y exploración directa del mundo que le rodea. Aunque este principio general resulte particularmente claro en el caso de los niños más pequeños, cuyo modo de conocimiento de las cosas tiene fuertes componentes sensorio-motores, debe destacarse su validez para toda la etapa. Así, hay que crear un ambiente en el que no sólo tengan cabida, sino que se estimulen y favorezcan las propuestas de actuación por parte de los niños, que posibilite su realización, y que contribuya a que los pequeños puedan poner en marcha y perfeccionar sus estrategias de observación y exploración de la realidad, los tanteos y el descubrimiento. En un contexto como el descrito tienen su lugar también las explicaciones por parte del educador acerca de los contenidos que trabaja con los niños, a condición de que tales explicaciones no ocurran en el vacío o estén descontextualizadas. A medida que los niños van accediendo a la comprensión del lenguaje, tales explicaciones pueden contribuir también, junto con las estrategias a que antes se aludía, a la revisión y construcción de significados por parte de los niños, y, así, a la realización de aprendizajes significativos.

### 4.3. La globalización de las situaciones de enseñanza y aprendizaje

Como se acaba de señalar, la realización de aprendizajes significativos tiene una función fundamental como promotora del desarrollo de los niños. Es por ello por lo que el Centro de Educación Infantil debe plantearse el "cómo" enseñar en una perspectiva que facilite dicha realización. En este sentido, la adopción de una perspectiva globalizadora parece adecuada para conseguir el propósito enunciado. En este Diseño Curricular Base se entiende que el principio de globalización supone, ante todo, que el aprendizaje no se produce por la suma o acumulación de nuevos conocimientos a los que ya posee la persona que aprende, sino que es el producto del establecimiento de múltiples conexiones y relaciones entre lo nuevo y lo ya sabido, experimentado o vivido. Es, pues, un proceso global de acercamiento del individuo a la realidad que quiere conocer y que será tanto más fructífero cuanto que permita que las relaciones que se establezcan y los significados que se construyan sean amplios y diversificados. Adoptar un enfoque globalizador, que priorice la detección y resolución de problemas interesantes para los niños, contribuye a poner en marcha un proceso activo de construcción de significados que parta necesariamente de la motivación y de la implicación de los pequeños.

Abordar los contenidos de la etapa de Educación Infantil en una perspectiva globalizadora supone proponer a los niños secuencias de aprendizajes, elaboración de proyectos y resolución de problemas que hagan posible, o, mejor aún, que requieran el concurso simultáneo o sucesivo de contenidos de distinto tipo (de procedimientos, relativos a hechos y nociones, actitudes y normas) y/o de contenidos propios de distintas áreas. En un sentido amplio, se trata de proponer a los niños que se impliquen en la realización de proyectos que respondan a su interés y para los que sea posible detectar una finalidad clara, que tenga sentido para los niños (por ejemplo, adornar la clase para una fiesta o representación). El proyecto es un conjunto de diversas actividades relacionadas entre sí que sirven a una serie de propósitos u objetivos educativos. Una perspectiva así se aleja tanto de un planteamiento puntual o segmentario de las actividades de enseñanza y aprendizaje, como de un enfoque de la globalización que consiste exclusivamente en hacer "cosas" distintas alrededor de un mismo tópico, lo que en realidad traduce un sentido acumulativo del aprendizaje y un enfoque disciplinar de la enseñanza (por ejemplo, a propósito de los árboles, contar árboles, cantar canciones relacionadas con los árboles, hablar sobre los árboles...).

En un planteamiento como el que se propone, el pequeño se encuentra inmerso en una situación que le implica activamente, que le obliga a actualizar conocimientos previos de tipo diverso, a reestructurarlos y enriquecerlos en un proceso que se caracteriza por el gran número de conexiones que debe

El principio de globalización supone que el aprendizaje no se produce por la mera acumulación de nuevos conocimientos, sino por el establecimiento de múltiples relaciones entre lo nuevo y lo ya sabido

establecer entre lo que ya sabe y lo que se le enseña. Una perspectiva globalizadora permite que los aprendizajes que realizan los niños sean tan significativos como sea posible. Cuando el bebé está siendo alimentado y al tiempo se le sonríe y mece, cuando el adulto hace de modelo que gatea a su alrededor, mientras le habla y alienta, el niño está actualizando conocimientos y experiencias que también tiene en su casa, aunque en el Centro de Educación Infantil la experiencia tiene componentes distintos que le obligan a enriquecer su repertorio de conductas y conocimientos. Cuando el niño está inmerso en un determinado proyecto, no es consciente de estar adquiriendo vocabulario, conociendo el medio, o adquiriendo una mayor autonomía personal. Sus objetivos se relacionan con la resolución de una tarea que exige su participación activa y entusiasta. Pero para que ello ocurra, el profesor sí debe saber qué y en qué profundidad se está trabajando en cada momento. Quiere esto decir que una parte importante de su tarea como docente deberá dedicarla a la planificación y puesta a punto de proyectos y actividades que respondan a un enfoque globalizador, así como a organizar su intervención de forma que se ajuste al proceso que siguen los pequeños, a sus intereses y propuestas, a sus avances y retrocesos.

Como principio general, debe procurarse evitar la artificiosidad que en ocasiones, como consecuencia de la intención de globalizarlo absolutamente todo, revisten determinadas propuestas didácticas. La perspectiva aquí adoptada quiere poner de relieve que siempre es posible encontrar (adaptados tanto a las características de los más pequeños, como de los que son ya un poco mayores) proyectos y actividades que requieran el concurso de contenidos diversos y que, a la vez, respondan a una multiplicidad de objetivos, pero también subraya la evidencia de que todo no se puede globalizar y de que puede haber ocasiones en las que resulte conveniente plantear actividades puntuales que se alternen con las propuestas habitualmente globalizadas que deben constituir el eje de las situaciones de enseñanza y aprendizaje en la Educación Infantil. Las actividades puntuales a que se acaba de aludir pueden ser de grupo grande (explicación de un cuento, aprendizaje de una canción...) o de grupo más reducido (participación en rincones o talleres, por ejemplo), y pueden surgir a propuesta del educador o de los propios niños.

#### **4.4. La importancia de las actividades, las experiencias y los procedimientos**

El hecho de que los contenidos que configuran la etapa de Educación Infantil se articulen en torno a ámbitos de experiencia del pequeño y a la adquisición progresiva de los instrumentos que permiten explorar al máximo dichos ámbitos, aboga por adoptar en el tratamiento educativo de la etapa un enfoque que resalta el papel de las actividades, las experiencias, los procedimientos. Es un enfoque que insiste sobre todo en el acercamiento a

través de estas vías (experiencias, actividades y realizaciones) a los conceptos, actitudes, normas y valores. Este enfoque (que puede denominarse activo, experiencial, procedimental, etc.) es coherente con la distinción entre ámbito de experiencia y área de conocimiento o asignatura. Si se pretende que el niño de esta etapa se acerque a la noción de tiempo, por ejemplo, se planifican experiencias y proyectos que, entre otras cosas, permitan al niño vivir el tiempo (asociado, por ejemplo, con las rutinas cotidianas), experimentarlo, observar sus efectos, ir ajustando sus actividades a ciertos márgenes temporales, aprender a medirlo, tener una actitud favorable respecto a la puntualidad, y, como último eslabón, reflexionar sobre él, conceptualizarlo. En el contexto de una perspectiva globalizadora, dicho enfoque supone básicamente el uso de procedimientos ya conocidos en situaciones variadas, el conocimiento y prueba de nuevas estrategias y el descubrimiento y la utilización de métodos nuevos que permitan la comprensión y la modificación de la realidad.

La actividad del niño es una de las fuentes principales de sus aprendizajes y su desarrollo, teniendo un carácter realmente constructivo en la medida en que es a través de la acción y la experimentación como el niño, por un lado, expresa sus intereses y motivaciones, y, por otro, descubre propiedades de los objetos, relaciones, etc. Ello es cierto en el caso de los niños sensoriomotores, que descubren la existencia y las propiedades de los objetos a través de su acción sobre ellos y la experimentación con sus propiedades. Pero es cierto también para los niños un poco mayores, que a través de manipulaciones directas de los objetos o del tipo de "manipulación" mental que se da en actividades como el juego simbólico, acceden a conocimientos y los afianzan. Y es cierto también en los niños más mayores de la etapa, que siguen teniendo en el juego, la acción, la experimentación y los procedimientos la más importante fuente de sus aprendizajes.

La importancia que en diversos lugares de este Diseño Curricular Base se da al papel de los educadores y su función clave en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños, en ningún caso debe entenderse como una negación de la actividad y la experimentación por parte de éstos. Como se señala más abajo, el papel del educador en la Educación Infantil no consiste en transmitir contenidos al niño para que éste los aprenda como fruto de esa transmisión, sino en facilitarle la realización de actividades y experiencias que, conectando al máximo con las necesidades, intereses y motivaciones de los niños, les ayuden a aprender y desarrollarse.

En esta perspectiva debe entenderse que la propuesta de distintas clases de contenidos, que establece la existencia de conceptos, hechos, nociones, actitudes, valores, etc., al lado de los procedimientos, no supone en ningún caso que aquellos deban ser abordados de manera transmisiva y verbalista. La distinción es útil para el profesor, quien a la hora de planificar las actividades de enseñanza y aprendizaje debe tener en cuenta los diferentes

La importancia que se da al papel de los educadores en el desarrollo y aprendizaje de los niños en ningún caso debe entenderse como negación de la actividad por parte de éstos

tipos de contenido y procurar que su construcción progresiva (que requerirá en la mayoría de los casos profundizaciones posteriores) se realice en y desde la actuación del pequeño alrededor de problemas y situaciones concretas a las que pueda encontrar sentido porque conectan con sus intereses y motivaciones.

#### **4.5. Aspectos relacionales y afectivos: la construcción de un clima de seguridad**

Aunque importantes en todas las etapas, los aspectos relacionales y afectivos cobran un relieve especial en Educación Infantil. Las características de los niños que acuden al Centro de Educación Infantil, hacen imprescindible que en ella encuentren un ambiente cálido, acogedor y seguro, que permita y estimule las relaciones interpersonales, y contribuya a la construcción de una auto-imagen ajustada y positiva. En un clima de esas características, en el que el niño se sienta querido, tranquilo y relajado, puede afrontar los pequeños o grandes retos que le plantea el conocimiento progresivo de su medio y de los instrumentos que le permiten acceder a él, puede aceptar y superar las inevitables frustraciones que la convivencia implica, puede relacionarse constructivamente con sus compañeros y con el educador y, a través de esa interacción, aprender y desarrollarse, crecer y convertirse en miembro activo y participativo de su grupo social. En Educación Infantil, la creación de un ambiente distendido y afectuoso no es solamente un factor que contribuye al crecimiento personal, sino una condición necesaria para que pueda producirse.

Pero lo que necesitan los niños que asisten a centros de Educación Infantil, ya se trate de los más pequeños o de los mayores, es algo más que un ambiente general cálido, distendido y afectuoso. Necesitan además tener con el educador una relación personal de una gran calidad, una relación en la que a través de distintos vehículos (gestos, contacto físico, actitudes, expresiones faciales, verbalizaciones...), según las edades y situaciones, se transmita al niño la seguridad de que es querido y valorado. Cogiendo en brazos a los más pequeños, desarrollando con los que ya son algo mayores conversaciones en las que se conecte empáticamente con sus vivencias personales, atendiendo con afecto a quien por alguna razón esté afligido, etc., el educador facilita el establecimiento de un vínculo afectivo mutuo con el niño y le transmite una confianza y una seguridad de una enorme importancia.

Especialmente en el caso de los más pequeños, las situaciones de limpieza, cuidado y alimentación se prestan particularmente bien a alentar en el niño el sentimiento de confianza, seguridad y relajación a que antes se aludía. No obstante, sería un error considerar que lo único que hay que hacer con los más pequeños es limpiarlos, cuidarlos y alimentarlos, o que son esas las únicas situaciones que se prestan a alentar en el niño el sentimiento de seguridad,

La existencia de un ambiente cálido y seguro y de una relación personal afectuosa son factores necesarios para un adecuado desarrollo del niño

que se le debe transmitir también cuando se juega con él, cuando se le estimula a hacer algo que todavía no domina, etc.

La existencia de un ambiente cálido y de una relación personal afectuosa y transmisora de seguridad emocional no se opone a la existencia de normas y a la presencia de retos y exigencias. Por el contrario, las normas, los retos y las exigencias adquieren su valor educativo positivo cuando se dan en un contexto de afecto y consideración para el niño, y cuando además están adaptadas a sus posibilidades y se manejan por parte del educador de manera consistente y flexible. Cuando además el niño tiene ocasión de participar en la elaboración de las normas que rigen el funcionamiento del grupo, su valor educativo es todavía mayor.

#### **4.6. La organización del espacio, los materiales y el tiempo**

La acción educativa del Centro tiene lugar en un espacio físico concreto y se sirve de unos recursos materiales determinados. Por ello, una adecuada organización del ambiente, incluyendo espacios y recursos materiales, facilitará la consecución de las intenciones educativas.

Es necesario que el espacio escolar tenga en cuenta las necesidades de los niños, que les permita hacerlo suyo y situarse en él a partir de sus experiencias y relaciones con objetos y personas. Para cumplir con estas condiciones, el espacio, su distribución y las dependencias del Centro de Educación Infantil deben adecuarse a las variadas y cambiantes necesidades de los niños, de modo que debe hacer posible el sueño y el reposo de los más pequeños, y facilitar a los que se ya se desplazan el acceso y uso autónomo del espacio, facilitando la instauración de los hábitos de higiene, orden..., así como los desplazamientos en el contexto del Centro. Es también necesario prever la adecuación del espacio teniendo en cuenta que los niños deben encontrar un lugar propio y a la vez compartido; que a veces necesitan estar solos y tranquilos, mientras que en otras ocasiones cuenta el juego y la relación con los demás; que hay ocasiones en que se necesita trabajar en un espacio pequeño reservado para una actividad que requiere una cierta concentración, mientras que en otras ocasiones es necesario un espacio amplio que facilite el movimiento.

La organización y distribución del espacio debe tener presentes las características de cada nivel de edad. Así, por ejemplo, con los más pequeños es importante asegurarse de que existan entornos tranquilos que faciliten el reposo y el sueño, así como espacios en los que los niños puedan reptar, gatear, dar sus primeros pasos, explorar objetos que les sean atractivos y realizar diversas actividades con ellos. Las alfombras, colchonetas, pequeñas rampas, etc., configuran un espacio adecuado a muchas de estas necesidades. Así, pues, cualquiera que sea la organización del aula (talleres, rinco-



Es necesario que el espacio escolar tenga en cuenta las necesidades de los niños

nes...), supondrá que los espacios estén dispuestos en función de las necesidades de los niños, haciendo posible, junto a su actividad autónoma, la acción compartida en grupo. En cualquier caso, el profesor debe ser consciente de que determinada estructura del aula favorece determinadas actividades. Si lo que interesa es promover el intercambio, la relación, la posibilidad de observar y de intervenir de forma individualizada, pero también las interacciones entre compañeros, el juego colectivo y otras actividades grupales, el educador habrá de encontrar medios que hagan posible lo uno y lo otro, evitando en todo caso la adopción de organizaciones rígidas e inamovibles.

El material es un instrumento que el niño utiliza para llevar a cabo su actividad o sus juegos. Por tanto, el Centro debe ofrecer una gama variada y estimulante de objetos, juguetes o materiales, que proporcionen múltiples ocasiones de manipulación y nuevas adquisiciones. En las edades que acoge el Centro de Educación Infantil, el material debe responder a las posibilidades de acción y a la inagotable curiosidad de los pequeños; por ello, hay que disponer además del que podría ser considerado convencional (sonajeros, móviles, pelotas, juguetes tradicionales como muñecas, coches, cacharritos, ropa, mobiliario..., o juegos didácticos y de mesa, como construcciones, lotos, dominós, mecanos, parchís, oca...), de otro tipo de material mucho menos estructurado y definido, pero que precisamente por ello se presta a ser utilizado por los niños de múltiples formas, para responder a una gran variedad de objetivos. Este tipo de material (botes o cajas de cartón, tacos de madera, trozos de tela...) resulta particularmente propicio para las actividades de juego simbólico, pues al carecer de una funcionalidad precisa permiten al niño proyectar en él su conocimiento de la realidad, sus fantasías y sus vivencias. Se estimula así un tipo de juego que tiene tanto valor afectivo, como relacional, como cognitivo.

En Educación Infantil cobra especial importancia la preparación del material y su adecuación a los objetivos planteados, vigilando la capacidad de estímulo de cada objeto en cada momento, para proceder a su renovación o cambio en función de las también cambiantes necesidades de los alumnos.

En Educación Infantil cobra especial importancia la preparación del material y su adecuación a los objetivos planteados

En cuanto a la organización del tiempo, debe tenerse en cuenta que para los niños menores de 6 años el tiempo va íntimamente relacionado con la actividad. Su mayor o menor nivel de actividad, la utilización de la atención, la necesidad de actividad física y juego, tienen unas secuencias ligadas a ritmos fisiológicos, rutinas diarias de comida y descanso, etc. El educador debe organizar la actividad cotidiana de manera tal que aproveche en cada momento del día lo que el niño necesita hacer o es más provechoso que haga. Por lo demás, al dotar a la actividad cotidiana de una cierta secuencia repetida (no rígidamente repetida, desde luego), se estructura la actividad del niño y se le facilita la interiorización de unos marcos de referencia temporales en los que le es más fácil organizar su actividad y sus relaciones.

En el Centro de Educación Infantil la organización del tiempo es distinta a la de otras etapas. La propia estructuración de las actividades requiere de una mayor flexibilidad y posibilidad de adecuación a los ritmos de los niños y los trabajos que se desarrollan. El ritmo de las actividades tiene que estar en relación directa con las necesidades de los niños pequeños: necesidad de actividad física, de relajación, de descanso, de experiencias directas con los objetos, de relación y comunicación. Se deben respetar los ritmos biológicos de los niños, que sienten momentos de fatiga en los que necesitan tranquilidad y reposo, mientras que otros son adecuados para actividades intensas y de movimiento. El tiempo, en Educación Infantil, es también un contenido a trabajar y, por ello, un elemento de reflexión y cuestionamiento.



En la organización del tiempo se deben respetar los ritmos biológicos de los niños

#### **4.7. La función del educador en el centro de educación infantil**

Para su plasmación en cada situación concreta, los principios que hasta ahora han sido expuestos requieren de un educador que, sin adoptar posturas cerradas y dogmáticas, pueda identificarse con ellos. Su intervención antes, durante y después de la puesta en marcha de las secuencias de aprendizaje es absolutamente crucial para asegurar la creación de un clima seguro y relajado en el Centro de Educación Infantil, para estar atento a las propuestas e intereses de los niños, para fomentarlos y motivarlos, para crear un entorno que propicie la acción y la experimentación, para planificar e implantar proyectos y actividades globalizadas, para interactuar con los alumnos y ayudarles a aprender y a desarrollarse, para observarlos y observar la marcha del proceso de enseñanza y aprendizaje, para intervenir en ese proceso modificando lo que sea necesario, de forma contingente a los progresos y dificultades que los niños vayan manifestando.

En este Diseño Curricular Base, los componentes relativos al "cómo enseñar", sin pronunciarse por un método concreto (en la convicción de que no existe una única forma concreta de articular la intervención pedagógica), remiten, sin embargo, a algunos parámetros que delimitan el espacio en que puede moverse la intervención del educador. Así, se asume que la construcción del conocimiento es un proceso activo que realiza el niño, que implica su actuación sobre la realidad, su motivación y la elaboración de interpretaciones y significados progresivamente ajustados a los aspectos del medio o de sí mismo que quiere conocer. De acuerdo con este principio, el Centro de Educación Infantil debe organizarse de tal modo que no sólo dé cabida, sino que favorezca y fomente las propuestas por parte de los niños, la planificación de los pasos necesarios para llevarlas a cabo y su realización. Se asume también, como principio complementario, que la intervención del educador es una ayuda insustituible que se ofrece al niño para progresar en la exploración de nuevos ámbitos de experiencia, en la construcción del conocimiento, en el aprendizaje y en el desarrollo. Dicha intervención se articula en el marco de las relaciones interactivas que se establecen entre el educador y el pequeño, relaciones que deben basarse en un clima de

confianza mutua, en el que ambos interlocutores se sienten implicados en una tarea común que requiere la cooperación y las aportaciones de distinto tipo que cada uno pueda realizar. En este marco, la intervención educativa adopta, o debería adoptar, una multiplicidad de formas que en cierto sentido no puede ser el resultado de una decisión previa, sino el fruto del ajuste de la actuación del profesor a la actuación del niño, a sus avances y retrocesos, a su evolución.

El proceso descrito, en el que se inscribe la intervención educativa, está presidido por las finalidades que el profesor persigue, y consiste básicamente en hacer avanzar al pequeño desde sus posiciones iniciales hacia la construcción de logros de un nivel superior, más evolucionado, ajustado, coherente y objetivo. En la medida en que el educador conoce sus propósitos, observa la evolución de los alumnos, es sensible a sus intereses y motivaciones, y adopta criterios y actuaciones lo suficientemente plásticas y flexibles como para adecuarse a ellos, se encuentra en condiciones de ayudar al niño a progresar; o, para decirlo de otra manera, hace posible la construcción compartida de significados responsable del avance del pequeño, lo que requiere del educador que asuma plenamente su función educativa en una etapa sin duda trascendente para la evolución de los niños.

Para ayudar a un niño a progresar es imprescindible confiar en sus capacidades de progreso. Probablemente hay pocas cosas que frenen tanto el desarrollo y el aprendizaje como la convicción de que no son posibles. Naturalmente, niños diferentes tienen capacidades distintas y no es razonable tener respecto a ellos iguales expectativas. Pero la clave no está en que sean iguales, sino en que las expectativas de los educadores respecto a cada alumno sean tales que se centren sobre todo en las capacidades que pueden ser desarrolladas y en los logros que el niño va haciendo, para promover el desarrollo y reforzar los logros. La visión que el educador tiene del niño se le transmite subrepticamente en multitud de ocasiones y el niño es sensible a ella. Si esa visión resalta los déficits y las incompetencias, es difícil que se promuevan los logros y la competencia. No se trata de que el educador ignore las dificultades del niño; se trata de que evite las etiquetas negativas y de que ponga el acento en las posibilidades del pequeño para ir superando las dificultades poco a poco, con guía, con ayuda y con confianza en que el desarrollo puede ser llevado siempre un poco más allá.

En el contexto de una intervención de este estilo debe situarse una reflexión adicional sobre el hecho de que el educador no es un elemento aislado en el Centro de Educación Infantil. Éste requiere para su funcionamiento la existencia de un equipo educativo que actúe coordinada y responsablemente para llevar a buen término las tareas y funciones que le son propias y que consisten en:

- La elaboración del proyecto educativo en función de las características del contexto en que se va a desarrollar.

El Centro de Educación Infantil requiere para su funcionamiento la existencia de un equipo educativo que actúe coordinada y responsablemente

- La organización del Centro de forma que pueda llevarse a cabo dicho proyecto.
- El establecimiento de horarios y secuencias de trabajo en el Centro de Educación Infantil.
- La planificación de actividades y experiencias que aprovechen al máximo los recursos y disponibilidades del entorno.
- El establecimiento de estrategias de actuación que permitan la puesta en práctica y posterior desarrollo del Proyecto Educativo.
- La evaluación del proyecto y la introducción de las modificaciones que se consideren necesarias.
- La vinculación con los otros miembros de la comunidad escolar, sobre todo con los padres y con los equipos de profesores de otras etapas educativas, especialmente con los del primer ciclo de la Educación Primaria, al objeto de facilitar un tránsito adecuado entre estos niveles consecutivos.
- La vinculación con otras instituciones del entorno en que el Centro está enclavado.

Por otra parte, a pesar de la enorme trascendencia del papel de los educadores, no debe olvidarse que ellos no son las únicas personas con las que los niños se relacionan. Por el contrario, en el Centro de Educación Infantil éstos disponen de otra fuente de experiencias determinante de su desarrollo: los compañeros. En efecto, la interacción entre iguales constituye tanto un objetivo educativo como un recurso metodológico de primer orden al servicio de los propósitos educativos del profesor. A medida que las relaciones entre iguales van haciéndose más complejas, el Centro debe posibilitar que sean también más constructivas y enriquecedoras, y, al tiempo, organizar en torno a ellas buena parte de las experiencias y actividades educativas. Así, las actividades organizadas en pequeños grupos hacia el final de la etapa, facilitan la calidad del aprendizaje, la confrontación de puntos de vista diferentes que tiene lugar en el grupo de iguales, estimula la búsqueda de nuevas concepciones. Las controversias, interacciones y reajustes que se generan en el grupo facilitan el progreso tanto intelectual, como afectivo y social.

La interacción entre iguales constituye tanto un objetivo educativo como un recurso metodológico

#### 4.8. La evaluación

Ajustar los programas y recursos metodológicos a las características individuales de cada niño y determinar si se van consiguiendo o no las intenciones educativas que guían la intervención pedagógica, requiere una

Una de las primeras funciones que la evaluación desempeña es la de permitir que el educador conozca al niño que llega por primera vez al Centro

evaluación continua del proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación debe formar parte de este proceso guiándolo y reconduciéndolo, de modo que en cada momento sea posible determinar las situaciones, materiales y recursos más adecuados para aportar una ayuda individualizada que permita franquear los obstáculos y continuar el proceso. La evaluación no consiste, pues, en hacer juicios de valor sobre el niño o sus trabajos, sino en recoger toda la información necesaria para apreciar y ajustar eficazmente la acción educativa.

Una de las primeras funciones que la evaluación desempeña es la de permitir que el educador conozca al niño que llega por primera vez al Centro. Esta evaluación inicial es diferente en Educación Infantil respecto a lo que sucede en otros niveles educativos, ya que ahora no es posible orientarse por informaciones sistematizadas del proceso de aprendizaje recogidas en anteriores etapas de la historia educativa del niño. Cuando el niño ingresa en el Centro de Educación Infantil, el profesor se servirá de forma principal de las informaciones que los padres proporcionen en la entrevista inicial. Esta información recogerá de manera clara y precisa tanto aspectos de la historia personal y características más relevantes de la historia y evolución del niño, como aquellos otros que se refieren a su vida cotidiana: rutinas, hábitos y preferencias, costumbres, relaciones...

La información recogida en la entrevista inicial con los padres se complementará, en los primeros días, con la observación directa por parte de los educadores del proceso de adaptación al nuevo contexto de vida del niño: relación con los adultos, con otros niños, con los nuevos espacios y objetos, comportamientos ante nuevas situaciones y estrategias ante los problemas, dificultades y obstáculos más frecuentes.

A partir de ese momento, la evaluación pasa a formar parte indispensable del proceso de formación, pudiéndose utilizar todas las situaciones educativas para analizar los progresos o dificultades de los niños, de modo que se clarifique qué tipo de intervenciones son precisas para estimular su progreso. Una evaluación formativa de estas características permite indagar qué cambios se producen como resultado de las diferentes intervenciones y qué objetivos es adecuado proponerse a continuación. Al profesor le será así posible reajustar continuamente actividades, ayudas, objetivos, etc. Le será posible también evaluar su propio proyecto de trabajo y el proceso de su puesta en práctica, haciendo posible una valoración de su adecuación y cumplimiento.

En una perspectiva como la que aquí se sostiene, los errores o lagunas que los pequeños presentan en sus actuaciones, en la resolución de actividades y pequeños problemas, adquieren un sentido distinto al que habitualmente se les ha atribuido. El error indica ante todo una cierta representación que el niño posee acerca de una determinada parcela de la realidad, representación que puede ser contrastada mediante la formulación de preguntas y propuestas,

mediante la utilización de determinados recursos y materiales. Estas situaciones, que obligan al niño a contrastar su propia visión, sus maneras de hacer o sus opiniones, le permiten acceder a representaciones más evolucionadas. de ahí que se considere que el error tiene un importante valor educativo, y que, en consecuencia, se utilice más como algo de lo que partir que como algo a tratar de sustituir desde fuera por representaciones ya elaboradas por el adulto.

La observación de los niños en las diferentes situaciones que se dan en el Centro de Educación Infantil es una de las técnicas más valiosas para este tipo de evaluación. El educador puede llevar a cabo la recogida de esta información en situaciones no estructuradas (el recreo, los pasillos, el comedor...), durante la realización de determinadas tareas (juegos, dibujos, dramatizaciones...), en el contexto de su interacción educativa personal con el niño de que se trate, o en tareas especialmente diseñadas para facilitar la observación de los aspectos que se consideren más relevantes y para los que es necesario realizar una actividad específica en la que dichos aspectos se manifiesten claramente. En cualquier caso, la observación que se realice y la evaluación que de ella se desprenda deben tener en cuenta y resaltar los aspectos positivos, los logros y realizaciones a partir de los cuales será posible tratar de superar las dificultades que eventualmente puedan detectarse.

La evaluación realizada por el profesor no es la única que tiene lugar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La auto-evaluación forma también parte del proceso, pues los niños se auto-evalúan constantemente y elaboran así una opinión sobre ellos mismos y sus capacidades de aprendizaje.

Sin embargo, durante los años que abarca esta etapa educativa, la opinión que de sí mismos se forman los niños depende en gran medida del adulto. Por ello, el profesor deberá objetivar al máximo los criterios en los que basa sus valoraciones, dejando claras las reglas y normas que rigen la vida de el Centro y permitiendo a los niños saber con claridad qué es lo que se espera de ellos, tanto en términos de comportamiento general, como en términos de rendimiento. Lógicamente, lo que de cada uno se espera debe estar relacionado con lo que cada uno puede, por lo que una de las aportaciones más importantes de la observación consiste en informar al educador del nivel de desarrollo y competencia alcanzado por el niño en distintas habilidades, de las posibilidades de ampliación de esas habilidades y de las vías que en cada caso pueden ser más eficaces para lograr dicha ampliación. Ese ajuste entre lo que el niño ya puede y aquello que se pretende que adquiera requiere una intervención cuya eficacia se basa en gran parte en el conocimiento del niño, de donde la importancia de una adecuada evaluación de su nivel actual y de sus posibilidades.

Por otra parte, la evaluación no sólo sirve para reconducir continuamente el proceso educativo en el interior del Centro, sino que debe servir también a los padres de los niños. De esta forma, podrán confrontar las observaciones

La observación de los niños en las diferentes situaciones que se dan en el Centro es una de las técnicas más valiosas de evaluación

que sobre el cambio experimentado en el niño, cuando está en el Centro, hace el profesor, y lo que ellos aprecian cuando el niño está en casa. De esta comparación se pueden sacar provechosas consecuencias de cara a la formulación de nuevas propuestas y experiencias, favoreciéndose además las relaciones entre la familia y el Centro.

Por último, como ya se señaló al hablar de la función del equipo de educadores, no hay que perder de vista que la evaluación no debe centrarse únicamente en el niño. La evaluación del proceso de enseñanza y, más ampliamente, la evaluación del proyecto educativo de que se dota cada Centro de Educación Infantil, son prácticas complementarias a la evaluación formativa que se considera fundamental en esta etapa, y requisitos indispensables de una enseñanza de calidad que rehuya planteamientos rígidos y estáticos.

## **5. LA RESPUESTA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EDUCACION INFANTIL**

### **5.1. Consideraciones generales**

Con anterioridad, en este mismo documento, se ha examinado con atención el concepto de necesidades educativas especiales y los ámbitos en que éstas pueden manifestarse. Se contemplan, pues, tanto las necesidades más transitorias que con frecuencia pueden ser satisfechas a través de la ayuda temporal precisa, como aquellas otras de carácter permanente que exigen adaptaciones muy significativas en la propuesta curricular y el concurso de medios más específicos.

Debe recordarse, asimismo, que las necesidades educativas especiales se presentan siempre asociadas a condiciones personales particulares fruto de la interacción entre el individuo y su entorno social y físico. En este medio, pues, nos informan de la existencia de necesidades especiales, tanto los problemas en el desarrollo y las dificultades de aprendizaje significativamente mayores que la mayoría de los compañeros, como determinadas condiciones de riesgo de carácter personal, familiar o social.

Así pues, como se ha puesto de manifiesto al comentar los aspectos evolutivos y psicopedagógicos de la Educación Infantil, más que en las condiciones particulares de un individuo, aisladamente consideradas, es en el proceso de interacción de éste con su entorno social y físico a través de las condiciones y oportunidades que se le brinden, donde deben buscarse las razones que expliquen el nivel de desarrollo alcanzado en el caso de cada niño. Así, lo que resulta fundamental es tomar conciencia de que en cualquier caso será preciso analizar y tener presentes las condiciones en las que se ha producido el desarrollo, tanto desde el punto de vista del individuo como en

Las necesidades educativas especiales son fruto de la interacción entre el individuo y su entorno social y físico

relación con el entorno, para entender su identidad actual, hechos y factores que después estarán en el origen de lo que pueden llegar a ser necesidades educativas especiales.

Lo que se quiere resaltar es que, así como la aparición de una sordera, una parálisis cerebral o una ceguera, por ejemplo, aisladamente consideradas, no tendrá idénticas consecuencias a la hora de caracterizar la identidad de estas personas, así la referencia genérica a la sordera, la parálisis cerebral o la "hiperactividad" no será suficiente para definir a priori el tipo de necesidades educativas que estos alumnos presentarán en la escuela y como organizar su atención educativa.

Así, por ejemplo, es más que probable que no tengan las mismas necesidades educativas un niño sordo profundo y prelocutivo (ha perdido la audición antes de los dos años) al que se le ha dado desde el principio un lenguaje (lenguaje de signos) con el que poder comunicar y representar la realidad, con un niño sordo profundo y prelocutivo también, que por diversos motivos no haya tenido tal posibilidad. En cualquiera de los dos casos, nos podemos encontrar con que aquellos perfiles de desarrollo cognitivo y lingüístico sean muy distintos, lo cual debe ser tenido en cuenta para planificar los aprendizajes que descansan sobre estas capacidades. Lo mismo puede afirmarse de otros alumnos con determinadas condiciones personales (Síndrome de Down, hiperactividad, ...) en relación a las condiciones que hayan caracterizado la educación familiar.

En cualquiera de los casos, cuando estos niños lleguen al Centro de Educación Infantil, su desarrollo cognitivo, social y afectivo, su identidad personal en definitiva, entendida ésta en su más amplio sentido, será muy distinta en función de su historia personal de interacción con el medio familiar.

El Centro en general y el profesor en particular no podrá ajustarse a las necesidades educativas de cada uno de ellos si no se hace un análisis detallado de sus puntos fuertes y de sus puntos débiles, de aquello que ha seguido la pauta normal del desarrollo y de aquello que se encuentra ralentizado, detenido u obstaculizado, así como de las condiciones favorecedoras o inhibidoras que para su desarrollo se dan en su entorno.

Otro aspecto sumamente importante es el carácter intencional de la educación. Si el desarrollo no obedece a la simple maduración de las potencialidades, parece lógico que deba organizarse intencionalmente el proceso educativo (conjunto de experiencias y oportunidades) para orientar y favorecer el desarrollo. Si esto es cierto para la generalidad de los niños, lo debe ser más en particular para los niños con algún problema en su desarrollo, y en general para cualquiera que pueda tener en un momento determinado necesidades especiales. Para todos ellos la Educación Infantil adquiere entonces un marcado carácter preventivo y compensador de las condiciones en las que se han desarrollado.



Para los niños con necesidades especiales la Educación Infantil adquiere un marcado carácter preventivo y compensador

El carácter preventivo, de la Educación Infantil se manifiesta, en dos sentidos:

- a) Evitando que se generen tempranamente dificultades de aprendizaje en los alumnos, sobre todo en aquellos con determinadas condiciones de riesgo de carácter personal, familiar o social.
- b) Proporcionando la atención necesaria a aquellos alumnos que ya presentan problemas y trastornos en el desarrollo, para que éstos no se intensifiquen.

Este carácter preventivo que acompaña a toda la etapa cobra rasgos distintivos en los dos ciclos de la misma, 0-3 años y 3-6 años. Dada la gran importancia de la intervención precoz para evitar que los problemas en el desarrollo se intensifiquen, el periodo 0-3 años es, en este sentido, especialmente crítico y debe prestarse la mayor atención posible para que el esfuerzo coordinado de las distintas instancias implicadas en esta tarea actúen coordinadamente, en pos de una actuación educativa cuanto más temprana, mejor.

Sin embargo, otro tipo de necesidades educativas especiales, que no necesariamente se deben asociar a déficits concretos, empiezan a aparecer a medida que aumentan progresivamente las exigencias que se les plantean a los niños. Por este motivo el periodo 3-6 años es de nuevo especialmente crítico; porque supone un cambio de etapa y porque en él se van consolidando una serie de contenidos básicos para aprendizajes posteriores.

Algunos alumnos pueden presentar dificultades en la adquisición de estos contenidos básicos y se hace necesario una modificación y ajuste de la actuación educativa para compensar dichas dificultades, evitando así que éstas aumenten en etapas educativas posteriores e impidan un desarrollo adecuado del alumno.

Un elemento importante a tener presente en el proceso educativo y sobre todo en esta etapa lo constituye la detección. A menudo es en la propia escuela donde el educador evidencia unas determinadas conductas o la ausencia de otras que aconsejan prestar atención a la evolución de un alumno determinado. En ocasiones, es la propia familia quien ha advertido un posible retraso evolutivo y, quizás, ha iniciado ya un proceso de valoración del mismo.

En la medida en que la detección permite estar sobre aviso en relación a posibles problemas y poder actuar tempranamente en consecuencia, adquiere un papel de máxima importancia entre las actuaciones a llevar a cabo con los alumnos con necesidades educativas especiales.

Con todo, deben tenerse en cuenta los siguientes aspectos. En primer lugar, la detección de posibles trastornos ha de ser fruto de un proceso de

En la medida en que la detección permite estar sobre aviso y actuar tempranamente adquiere un papel de máxima importancia

observación prolongado en el que tomen parte distintos profesionales y en situaciones diversas. En segundo lugar, es aconsejable no precipitarse ni alarmarse en el momento de sacar conclusiones de las observaciones realizadas; cada niño puede seguir un ritmo distinto de desarrollo y, de hecho, existen amplios márgenes de tiempo para que se adquieran determinadas conductas; asimismo, conviene diferenciar lo que pueden ser problemas de adaptación al Centro o a las personas, o bien una reacción puntual a una determinada situación familiar que haya podido repercutir en el estado emocional del niño. En tercer lugar, la detección de un posible problema no debe llevar jamás a "etiquetar" al alumno o condicionar la percepción que de él tiene el educador, rebajando ya el nivel de expectativas. Por último, la detección, en los casos que sea necesario, debe conducir a la valoración psicopedagógica o a una exploración más precisa por parte de los profesionales pertinentes.

Las consideraciones hechas son, sin duda, necesarias para atender algunos aspectos del desarrollo psicológico de los alumnos con necesidades educativas especiales; asimismo pueden servir de base para plantear la respuesta educativa a las mismas. Con todo, y con el ánimo de favorecer el proceso de toma de decisiones en este campo, se ofrece a continuación una breve descripción de las necesidades educativas que con mayor frecuencia surgen en esta etapa, tanto en función de los distintos ámbitos de desarrollo como en función de algunos momentos especialmente críticos en la vida del niño.

## **5.2. Necesidades educativas más frecuentes**

### **5.2.1. *En relación con la percepción e interacción con las personas y con el entorno físico***

El análisis evolutivo que se ha hecho de los niños de esta etapa, ha puesto suficientemente de manifiesto el carácter eminentemente "interactivo" del desarrollo, tanto de interacción de los objetos, como con las personas. Como se ha señalado, esta interacción es fundamental para el desarrollo social, cognitivo, lingüístico y motor, de ahí la gran importancia de un ambiente físico y social estimulante y rico.

No se debe olvidar, sin embargo, que muchos niños pueden presentar precisamente, serias dificultades en torno a sus posibilidades de percepción e interacción táctil, auditiva o visual con su entorno; dificultades que, por otro lado, deberán informar del tipo de ayuda que podrán necesitar para estimular convenientemente su desarrollo. Este hecho puede conducir, en primer lugar, a una sensible reducción en estos niños de sus oportunidades de experimentación sensoriomotora, tan importantes en el inicio de esta etapa y, en segundo lugar, a mermar las posibilidades de interacción con las personas.

En efecto, se dice con frecuencia que, por ejemplo, la sordera aleja al niño de las personas y que la parálisis cerebral aleja al niño de los objetos, lo cual puede llegar a ser cierto si no ponemos todos los medios para dotar a estos niños de las estrategias que les permitan el acercamiento a los objetos y a las personas. El grupo de necesidades educativas relacionadas con el ámbito perceptivo y perceptivo-motor, se debe considerar, entonces, como uno de los primeros campos de acción prioritaria para los educadores infantiles, dado el amplio grupo de necesidades especiales que pueden originarse alrededor de estos ámbitos.

Antes de continuar y como reflexión general que debe tenerse presente, es muy importante recordar de nuevo, que no son solamente los alumnos con déficits sensoriales o motores, los únicos que van a presentar este tipo de necesidades. Los niños hiperactivos, que constituyen por otra parte un grupo de alumnos numeroso tanto en los Centros de Educación Infantil como en las etapas siguientes, y que se caracterizan globalmente por su nivel de distracción y por sus comportamientos disruptivos son igualmente tributarios de ayudas pedagógicas especiales.

Así, y en relación con el ámbito perceptivo-motor, estos alumnos pueden tener dificultades para explorar su entorno y para beneficiarse de las interacciones con objetos y personas, dado la falta de "constancia" en las acciones que emprenden y de "atención" que les caracteriza. Según van creciendo estos niños precisan cada vez más ambientes muy organizados en los que quepa "concentrar" las estimulaciones y en los que se les aporten por otra parte tareas cortas y bien definidas.

El carácter intencional de la educación aflora, así, con toda su potencialidad para recordar que debe dirigirse la mirada no hacia los problemas del niño, sino hacia lo que está bajo el control de los educadores.

Con frecuencia ocurre además que las dificultades que algunos niños tienen para la interacción con objetos o personas se ven acrecentadas por actitudes de sobreprotección entre los adultos que les rodean, que en todos los casos contribuyen a empobrecer aún más su entorno y a limitar sus posibilidades de desarrollo, cuando en ocasiones es posible incluso compensar y/o hacer llegar al niño por distintas vías la información que éste precisa para ir construyendo su identidad personal.

Ahora bien, lo que es fundamental recordar es que para el desarrollo psicológico del niño, lo que resulta crucial no son los estímulos físicos que le rodean, aún cuando estos sean importantes, sino las actividades en las que el adulto se implica con el niño a propósito, ya sea de la relación entre ambos, ya sea de la relación con los objetos. En este hecho tiene uno de sus orígenes el carácter intencional de la actividad educativa, y en este eco encuentra fundamento la necesidad de una planificación rigurosa de estas actividades

Uno de los campos de acción prioritaria es el de las dificultades en la interacción con objetos y personas de niños con trastornos perceptivos y de hiperactividad

conjuntas y en general de las acciones educativas, planificación que debe abarcar al menos, y por lo tanto:

- Las interacciones alumno/ambiente.
- Las interacciones alumno/educador y alumno/alumno.
- La calidad afectiva de las relaciones y el ambiente del aula.
- La adquisición del lenguaje y los procesos comunicativos.
- Los materiales, objetos, espacios y tiempos.
- Las rutinas escolares.

Se trata, una vez más, de insistir en que la actuación del profesor sea concebida como la organización intencional de actividades y experiencias, cuidadosamente preparadas, favorecedoras del aprendizaje y, por tanto, del desarrollo. *Hacer descansar todo el proceso educativo sobre la espontaneidad* de los niños puede ser particularmente negativo en el caso de aquellos con necesidades especiales, ya que en muchos casos están en peores condiciones para beneficiarse "espontáneamente" de las ventajas de la escolarización.

#### 5.2.2. *En relación con el desarrollo emocional y socioafectivo*

Otro de los ámbitos en el que con frecuencia se originan muchas necesidades especiales en el Centro de Educación Infantil es el relacionado con el desarrollo emocional, y socioafectivo de los niños. Los problemas de conducta, por un lado, y los comportamientos y sentimientos de aislamiento, temor o incluso miedo, por otro, no sólo son relativamente frecuentes, sino que además los educadores se sienten frecuentemente desorientados ante ellos.

Es este, en efecto, un campo de actuación muy complejo y difícil, ya que con frecuencia el origen y el mantenimiento de muchos de estos problemas está relacionado con las condiciones claramente desfavorables presentes en su vida familiar, en las que el educador no puede incidir directamente. En este ámbito se hace más importante, por lo tanto, el carácter compensador de la Educación Infantil. La atención de los educadores y la colaboración con los servicios de apoyo debe centrarse, por una parte, en la creación de ambientes que aporten seguridad al niño, donde éste encuentre normas claras, límites precisos para su conducta y la contextualización de las actividades por parte de los educadores, y por otra, en la consecución de un "clima" escolar donde el alumno pueda explorar sus posibilidades y desarrollar su autonomía personal al tiempo que se siente querido, apoyado y alentado por un educador que le ayuda a dar lo mejor de sí.

Para una estructuración adecuada de su personalidad, el niño precisa, en efecto, conocer las normas que regulan lo que está o no está permitido hacer

y aprender a respetarlas. Precisan igualmente conocer los límites hasta los cuales pueden ir en la experimentación de su entorno y en las relaciones e interacciones con los demás. En ambos procesos el papel del educador es central y debe actuar con la vista puesta en que el niño precise cada vez en menor medida la regulación externa que él le proporciona y sea capaz progresiva y autónomamente de autorregularse. Ahora bien, todo ello es difícil si las interacciones entre ambos se producen en un ambiente de desconfianza del educador respecto de las posibilidades del niño.

En efecto, se ha señalado que en el transcurso de todas estas interacciones y procesos, el adulto contribuye muy activamente a fraguar las características de personalidad del niño. Cuando las relaciones con el niño son positivas y afectuosas, las exigencias del adulto o sus demandas de comportarse de una u otra forma en un momento determinado, pueden tener para el niño un valor retador y estimulante. Por el contrario, cuando las mismas exigencias o demandas se hacen en el contexto de una relación interpersonal fría y distante, marcada por la desconfianza del adulto respecto a las capacidades del niño, difícilmente le es a éste posible sacar de ahí una imagen positiva de sí mismo y de sus relaciones con el adulto de que se trate. El ambiente que se instala en el aula y en último término la calidad de las relaciones afectivas que el adulto establece con los niños, pueden ser tanto un aliciente para el desarrollo armónico de los niños, como una fuente de dificultades.

Otro proceso a tener presente es que, con frecuencia, los niños con necesidades educativas especiales se ven expuestos a un "círculo vicioso" de expectativas negativas, de un profesor que minusvalora la capacidad de aprender de estos alumnos, y, como consecuencia de ello, les presta menor atención, lo que tiene como resultado que, efectivamente, a la larga, estos niños no sólo aprenden menos, sino que adquieren una autoestima muy negativa. Sólo a través de la confianza en las posibilidades de los alumnos se podrá, en la práctica, alcanzar mayores cotas de desarrollo. Y esto debe ser tenido en cuenta tanto por parte de los propios educadores como de los servicios de apoyo a Centros de Educación Infantil en su función de asesoramiento. Este mismo razonamiento debe hacerse con respecto a las expectativas de los padres, que cuando no son ajustadas interfieren ostensiblemente en las posibilidades educativas de sus hijos.

Si se quiere compensar la imagen negativa que muchos de estos alumnos pueden tener hacia sí mismos, consecuencia en parte del ambiente deprivado en el que pueden vivir y en parte de sus experiencias anteriores, es fundamental alentar en ellos los sentimientos de competencia personal en el marco de unas relaciones de respeto, valoración y afecto por parte de sus compañeros y de los educadores. Tales sentimientos de competencia deben construirse en situaciones reales y no engañosas.

Todos los niños deben experimentar la necesidad y el valor del esfuerzo personal como un proceso complementario a la propia capacidad. Como se

Para compensar la auto-imagen negativa es fundamental alentar los sentimientos de competencia personal mediante la valoración y el afecto de compañeros y educadores

ha comentado antes, sin embargo, muchos de estos niños crecen en ambientes de sobreprotección en los que aprenden por el contrario, a no esforzarse por conseguir lo que desean, cerrándose así una de las vías de acción compensatoria que pueden tener frente al hecho ineludible de una capacidad limitada. Los educadores deben esforzarse en preparar situaciones y actividades que permitan al niño progresivamente tomar conciencia de que sus esfuerzos son útiles y valiosos para conseguir determinados objetivos, y, por tanto, una fuente de satisfacción.

### 5.2.3. *En relación con la adquisición y desarrollo del lenguaje y de la comunicación*

Especial atención merecen los problemas relacionados con el lenguaje. Sin duda alguna ésta es una de las adquisiciones y desarrollos más importantes que tienen lugar durante esta etapa de los 0 a los 6 años. La función del lenguaje pronto supera con mucho la mera posibilidad de la comunicación social y progresivamente se constituye en el instrumento que permite a los niños hacer referencia a los objetos, a sus propiedades y sus relaciones; que les ayuda a pensar sobre los objetos para descubrir poco a poco en su mente soluciones a pequeños problemas y que les sirve para regular y planificar su propio comportamiento. Tan complejas y fundamentales funciones hacen del lenguaje un elemento central en el lento proceso de construcción de la propia identidad, y hacer resaltar los importantes perjuicios que para el desarrollo integral del niño tiene cualquier hecho que dificulte, retrase o imposibilite la adquisición del lenguaje.

En torno a la adquisición y desarrollo del lenguaje pueden surgir necesidades especiales de muy distinta índole. Las más frecuentes, y que pueden aparecer transitoriamente en muchos niños, están relacionadas con retrasos respecto de la edad habitual de aparición de determinadas funciones, así como con la "pobreza" en cuanto a la calidad de ese mismo lenguaje, sea por ejemplo, en la amplitud del vocabulario o en la utilización del mismo para distintas funciones. No cabe la menor duda de que frente a estas necesidades el Centro de Educación Infantil tiene enormes posibilidades de actuación compensatoria, ya que en la gran mayoría de las actividades que en él se realizan, el lenguaje está presente bien sea acompañándolas, bien sea como objeto directo de trabajo por parte del educador. Por tanto, ha de explotarse esta presencia del lenguaje en casi todas las actividades para favorecer la construcción de un lenguaje rico y diversificado que cumpla progresivamente las funciones centrales que tiene en el desarrollo infantil.

En ocasiones, sin embargo, alrededor del lenguaje y la comunicación pueden surgir necesidades educativas especialmente graves, que precisan de una atención y planificación mucho más cuidada. En efecto, la mayoría de los trastornos del desarrollo inciden en menor o mayor grado sobre este aspecto, aunque en este caso resultan especialmente graves los problemas



Se ha de explotar la presencia del lenguaje en casi todas las actividades para favorecer su enriquecimiento

derivados de la sordera y de algunas parálisis cerebrales que afectan precisamente a las zonas cerebrales responsables del lenguaje. No se trata en esta ocasión de analizar pormenorizadamente las consecuencias de estos problemas, sino de resaltar que lo fundamental no es en último término la adquisición del lenguaje oral, sino que lo que debe ser prioritario es la adquisición de un lenguaje que permita cumplir en el mayor grado posible las mismas funciones que cumple el lenguaje oral. En la actualidad existen lenguajes alternativos que pueden satisfacer apropiadamente no sólo las necesidades de comunicación de los niños con los otros, sino propiciar que el niño construya ese otro lenguaje interno que le permite planificar y regular su acción.

En este sentido, por lo tanto, se debe prestar especial atención al hecho de dotar cuanto antes a los niños que lo necesitan de un lenguaje que pueda ser conocido y utilizado por las personas que le rodean y que le educan, bien complementariamente o bien en sustitución del lenguaje oral de su comunidad.

#### 5.2.4. *En relación con las interacciones*

Es importante resaltar, como ya se ha hecho anteriormente, el hecho de que los intercambios y relaciones con los iguales son fundamentales a todo lo largo del desarrollo. Es en el contexto de los intercambios sociales con otros niños donde cada uno descubre la existencia y peculiaridades de los demás, al tiempo que afina el conocimiento de sí mismo.

A través de estos contactos el niño aprende desde a controlar sus reacciones, sean del signo que sean, a tener una imagen realista de sí mismo. Contribuyen igualmente al proceso de identificación sexual y afianzan además los sentimientos básicos hacia los demás (amistad, cooperación, celos, rivalidad...) y hacia sí mismo (confianza, autoestima...).

En este ámbito de las relaciones entre iguales pueden surgir muchas necesidades educativas. Muchos alumnos pueden tener serias dificultades para interactuar física y/o socialmente con sus compañeros y por lo tanto para beneficiarse de estos contactos, y aunque no es frecuente entre los niños de estas edades, pueden incluso aparecer actitudes de rechazo ante determinados niños. En cualquiera de los casos, los educadores tienen en este aspecto una tarea fundamental, estructurando los ambientes y planificando las actividades de forma que las interacciones entre iguales alcancen el enorme valor constructivo que tiene a lo largo de todo el desarrollo.

#### 5.2.5. *En relación con la adquisición de hábitos básicos*

Por último, conviene recordar que la mayoría de los niños aprenden casi espontáneamente muchos hábitos sin necesidad de un gran esfuerzo de atención por parte de los educadores, pero que son de suma importancia para

A los niños que lo necesitan se les ha de dotar de un lenguaje complementario que pueda ser utilizado por los que le rodean y educan

la adquisición de otros aprendizajes más complejos. Estos hábitos, que son difíciles de categorizar, comprenden desde la actitud postural necesaria para la realización de las actividades de lápiz y papel, por ejemplo, al aprendizaje de las normas básicas del cuidado personal, pasando por aprender y respetar los turnos de palabra o a pedir las cosas en vez de simplemente cogerlas.

Es importante señalar, en este sentido, que algunos niños también pueden tener dificultades en el aprendizaje de estos hábitos básicos, siendo necesarias de este modo ayudas pedagógicas específicas. Cuando esto ocurra debe prestarse especial cuidado a su planificación dentro de las actividades a realizar en la escuela infantil, dado el papel tan importante de soporte que estos hábitos y comportamientos básicos tienen para el pleno desarrollo del niño antes de la escolaridad obligatoria y con respecto a otros aprendizajes futuros.

### **5.3. Coordinación con otros servicios y la participación de los padres**

Antes de terminar este apartado, parece oportuno, por las características particulares de esta etapa, llamar la atención sobre dos aspectos sumamente importantes y que resultan complementarios a la acción educativa que se lleva a cabo en el Centro de Educación Infantil: la necesidad de complementar la actuación de los educadores con aquellos servicios ajenos a la escuela dependientes de la propia Administración Educativa o bien de otras Administraciones, y, por otra parte, la participación de los padres.

#### **5.3.1. Servicios de la Administración Educativa**

Con objeto de garantizar la mejor atención educativa a todos los alumnos y en particular a los alumnos con necesidades educativas especiales, los educadores del Centro de Educación Infantil, de forma complementaria y nunca sustitutoria de sus propias actuaciones, deben acudir a los equipos *interdisciplinarios de sector que les correspondan, tanto para buscar orientaciones en relación a la dimensión preventiva de su trabajo y para la identificación y valoración de las necesidades de los alumnos, como para la toma de decisiones que permitan introducir ajustes en la propuesta curricular y en la planificación educativa.* Estos equipos, por su composición y por las funciones que tienen encomendadas, constituyen una importante ayuda ante el reto que supone la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Es importante señalar que el trabajo de estos equipos no debe restringirse al ámbito de la detección y valoración de las necesidades, ni tampoco al trabajo individual con los alumnos, sino sobre todo hacia la mejora de las condiciones generales de la oferta educativa, apoyando y orientando al equipo del Centro en todos aquellos aspectos que afecten al buen funciona-

Si aparecen dificultades en el aprendizaje de hábitos básicos éstos se planificarán dentro de las actividades de la Escuela Infantil

miento (organización, planificación de las programaciones, adecuaciones curriculares,...) y que pueden ser de especial relevancia para atender adecuadamente a los niños y niñas que presenten necesidades educativas especiales.

### 5.3.2. *Servicios de Salud y Sociales*

Es importante conocer la existencia de una amplia red de servicios, tanto sociales como en el ámbito de la salud, con los que con mucha probabilidad ya habrán estado en contacto los niños con necesidades especiales o a los que, en caso contrario, habrá que orientarles.

Una labor educativa fecunda, sin duda, se beneficiará de la colaboración con los profesionales que atienden dichos servicios. En muchos casos, la falta de coordinación entre los servicios se traduce en la desorientación y confusión de la familia y puede, incluso, llegar a comprometer seriamente el progreso de los niños.

### 5.3.3. *La participación de los padres*

Más que en cualquier otra etapa, se hace imprescindible asegurar la participación de los padres en la labor educativa. Tal participación puede establecerse en dos niveles.

En primer lugar la colaboración de los padres debe garantizarse, a través de las fórmulas adecuadas, en el proceso de identificación y valoración de las necesidades y en la determinación de los servicios y medidas de carácter específico que sea necesario proveer. Ya se ha señalado que los padres son una fuente irrenunciable de información y que ésta debe trascender las generalidades (en general, muy poco relevantes) contempladas en muchos de los cuestionarios e historias clínicas de uso común en la actualidad, para centrarse en detalle en el proceso de desarrollo y en la dinámica de las interacciones.

En segundo lugar, son evidentes las necesidades particulares de las familias con hijos con problemas en el desarrollo y la importancia de su colaboración, en casa, en la adquisición de determinados objetivos y habilidades por parte de los niños y niñas. Son suficientemente conocidos los efectos positivos en el desarrollo cuando se logra dicha colaboración entre las familias y el Centro en una amplia gama de objetivos educativos complementarios a los más propiamente escolares. En consecuencia, el Centro de Educación Infantil debe incorporar y desarrollar programas de asesoramiento y trabajo coordinado entre los padres y los profesionales que trabajan con su hijo.

El Centro debe desarrollar programas de asesoramiento y trabajo coordinado entre los padres y los profesionales que trabajan con su hijo

AREAS  
CURRICULARES

# AREA

---

## 1. Identidad y autonomía personal

## I. Introducción al área

---

Como quedó señalado en el análisis de los procesos de desarrollo de los niños de 0 a 6 años, la identidad psicológica es una de las resultantes del conjunto de experiencias que el niño tiene en la relación con su entorno físico y, sobre todo, social. La idea que el niño va teniendo de quién es él, cómo es, etc., se va forjando gracias a los elementos que le llegan a través de múltiples vías (desde las sensaciones que producen en su cuerpo las caricias, a la imagen que le devuelve el espejo, al nombre que se le da, a las etiquetas que se le asignan en relación con el sexo al que pertenece, a la comparación de sí mismo con los demás, etc.).

Por otro lado, como también se apuntó en el análisis evolutivo, el concepto de uno mismo dista mucho de ser neutro y aséptico, estando desde muy pronto cargado de componentes de valoración positiva o negativa que también proceden de las interacciones sociales que el niño mantiene. La auto-estima que el niño se forma es en gran parte una interiorización de la estima que se le tiene y de la confianza que en él se deposita. Directa e indirectamente, explícita e implícitamente, al niño no dejan de llegarle informaciones sobre hasta qué punto se tiene o no confianza en él. Además, las experiencias que continuamente va teniendo, le dan la sensación de dominio y competencia o de fracaso e incapacidad.

Paralelamente a la construcción de la propia identidad, el acceso a niveles crecientes de autonomía e independencia marca otra de las características de los niños de estas edades. Los progresos en el ámbito de la psicomotricidad, del manejo del cuerpo en actividades muy diversas, de adquisición de actitudes y hábitos de cuidado, higiene y mantenimiento de la salud, forman también parte de todo este conjunto de aspectos. Por lo demás, y subyacentes a todas las adquisiciones anteriores, se encuentran los aspectos cognitivos,

La auto-estima que el niño se forma es en gran parte una interiorización de la estima que se le tiene y de la confianza que en él se deposita

---

afectivos y relacionales que contribuyen al desarrollo de la competencia personal en los diversos ámbitos que constituyen la vida de los niños.

Es evidente que todos los aspectos a los que se ha hecho referencia en los párrafos anteriores no pueden restringirse a una única área curricular de la Educación Infantil y que no hay un único ámbito de experiencias que pueda relacionarse prioritariamente con estos contenidos. Las diferentes áreas y los distintos ámbitos contribuyen a la formación del concepto de sí mismo y de la valoración que le es aneja, y contribuyen también a la adquisición de los instrumentos básicos de control del propio cuerpo y de la acción sobre la realidad. Ello pone de relieve la estrecha conexión existente entre las tres áreas que configuran la etapa y el carácter eminentemente globalizador que debe presidirla.

En consonancia con el enfoque educativo de la etapa adoptado en este Diseño Curricular Base, en el que se destaca la pertinencia de una aproximación que resalta el valor de las experiencias y los procedimientos (ver más arriba el apartado 4.4), el análisis de los contenidos de este área o ámbito de experiencias comienza por los componentes motrices, vinculados estrechamente al ámbito de la acción y de la actuación sobre el medio. Se entra luego en el análisis de los otros contenidos del área (identidad, auto-concepto, auto-estima).

El conocimiento y control progresivo del cuerpo es una lenta pero fructífera construcción que ocupa al niño desde su nacimiento y durante toda la etapa que abarca la Educación Infantil. Cualquier actividad que emprenda el niño, cualquier tarea que se proponga resolver, implica componentes motrices, y dé ahí la importancia que tiene el trabajo del cuerpo.

A menudo se transmite la idea de que las adquisiciones en este terreno se deben sólo a procesos madurativos cerebrales; siendo éstos requisitos de primer orden, no debe olvidarse la importancia igualmente fundamental de la actividad del niño, de las interacciones sociales y de la estimulación y el apoyo que en ellas recibe el niño. El Centro de Educación Infantil constituye un ámbito privilegiado para optimizar las competencias motoras de los niños ofreciendo una serie de actividades que tengan sentido para ellos, que respondan a una finalidad comprensible, y que ayuden a que cada uno consiga propósitos ajustados a la medida de sus posibilidades.

Con ello se quiere resaltar el hecho de que, salvo que obedezca a razones muy concretas y determinadas, el movimiento, la sensación, la percepción, no deben ser en general trabajados de una forma aislada, sino en el contexto de actividades más amplias de las que el Centro de Educación Infantil se nutre para conseguir sus propósitos educativos (juego físico, juego simbólico, actividades de la vida cotidiana, actividades relacionadas con el cuidado e higiene de uno mismo y de los espacios que ocupa, tareas de trabajo...).

---

---

A lo largo de la etapa de la Educación Infantil debe conseguirse que los pequeños conozcan global y segmentariamente su cuerpo, sus posibilidades perceptivas y motrices; deben poder identificar las sensaciones interoceptivas y exteroceptivas que experimentan, y, como se verá más adelante, servirse de las posibilidades expresivas del cuerpo para manifestarlas. Además, conocerán y aceptarán sus características individuales (sexo, talla, rasgos físicos...), así como las de sus compañeros.

De suma importancia es la coordinación y el control dinámico general, que permiten al niño llevar a cabo todas las actividades relacionadas con el juego físico (marchas, carreras, saltos, giros, lanzamientos, recepciones) y con una gran variedad de tareas cotidianas. Mediante estas actividades el niño disfruta, educa su cuerpo y el movimiento, y adquiere hábitos de convivencia, de higiene y salud.

No hay que olvidar tampoco las habilidades manipulativas, relacionadas al principio con actividades manuales y luego con coordinaciones visomanuales finas. Estas habilidades, que se pueden trabajar en distintos ámbitos en actividades de expresión plástica, en diversos talleres (costura, invención de cuentos) y como requisitos para la realización de determinadas tareas implican una serie de movimientos y la utilización precisa de determinados instrumentos, de la mayor importancia para realizar competentemente las tareas de representación gráfica. En la educación del cuerpo cobra también un sentido especial el control o actitud postural que se requiere para la ejecución de las diversas actividades que el niño debe realizar, constituyendo un objetivo de la Educación Infantil la adopción de posturas adecuadas en función de las tareas que hay que resolver y de las situaciones en que uno se encuentra. A ellas se llega después de haber conseguido en los primeros tramos de la etapa un control general del cuerpo y su movilidad.

Se debe señalar aún la importancia que en la etapa de la Educación Infantil tiene la adquisición de unos buenos hábitos de salud, de higiene y de nutrición. Aunque muy relacionados con el cuidado del propio cuerpo y de los espacios en los que se vive, su logro trasciende, de alguna forma, estos aspectos. Efectivamente, en el período que ocupa la Educación Infantil, el niño pasa de depender totalmente del adulto para su cuidado, higiene y salud, a ser parcialmente ayudado por él y luego a ser relativamente autónomo en el desempeño de esas funciones. Esta autonomía contribuye al desarrollo de los sentimientos de competencia y auto-eficacia necesarios para la formación de una imagen positiva de uno mismo.

En la formación del concepto de uno mismo interviene, por supuesto, el conocimiento del propio cuerpo, uno de los primeros referentes del niño pequeño para reconocerse como persona. Pero además hay que contar con la diferenciación que progresivamente se establece entre el "yo" y el otro, y entre el "yo" y el mundo externo, diferenciación que se produce en el transcurso de los dos primeros años de vida y que es, como siempre, el

Se debe señalar la importancia que en esta etapa tiene la adquisición de unos buenos hábitos de salud, de higiene y de nutrición

---

producto de los intercambios y relaciones sociales con los otros significativos. Estas diferenciaciones ayudan a la formación de la identidad mediante el reconocimiento de la propia individualidad frente a los demás y frente al mundo. Todo ello tiende a consolidarse progresivamente, como lo muestra el hecho de que el niño pueda ir expresando verbalmente algunos elementos corporales o psíquicos de su propia identidad, algunos de sus sentimientos, características, sensaciones, etc. Es innecesario reiterar que dicha consolidación se hace posible gracias a la interacción del pequeño con las personas que forman parte de su entorno, con las que establece vínculos de relación de distinta naturaleza.

En las estrechas interacciones que se establecen entre el educador y el bebé o el niño, ya sea en torno del cuidado físico, al juego, al trabajo, el primero se erige en figura privilegiada para el segundo. En el caso de los niños más pequeños, una relación diádica (educador-niño) positiva, en la que el bebé pueda confiar para la satisfacción de sus necesidades y para la procura de estimulación atractiva, variada y siempre adaptada en su complejidad a las capacidades del niño, constituye un elemento de la máxima importancia. A medida que los niños crecen, el papel del educador se va a ir haciendo más complejo, pues junto al afecto y a las actividades de cuidado y estimulación, va a tener que ir introduciendo la presión socializadora que el niño requiere para un buen desarrollo personal y social. A este respecto, en la medida en que el educador anime y aliente al pequeño, le plantee retos y le ofrezca ayudas, le felicite y recompense por sus logros y le ayude a relativizar sus errores, estará fomentando en el niño sentimientos de competencia y seguridad, haciendo que éste se sienta querido y que componga una imagen positiva de sí mismo.

No hay que olvidar aún que todo este núcleo de sentimientos y relaciones se establece muy a menudo a propósito del conocimiento y de la actuación del niño sobre su entorno, así como a propósito de la utilización de los instrumentos que le permiten la comunicación con los demás. Este hecho pone de manifiesto el carácter integrado de las tres áreas en que se han estructurado los objetivos y contenidos propios de la etapa de la Educación Infantil, y la necesidad de contemplarlos en una perspectiva globalizadora, mediante la propuesta de actividades que incluyan simultáneamente aquello que se ha articulado en tres áreas curriculares.

En la construcción de la propia identidad intervienen, entre otros factores, la imagen positiva de uno mismo y los sentimientos de auto-eficacia, auto-estima y auto-confianza. Dichos sentimientos deben contribuir a la elaboración de un auto-concepto ajustado, que permita al niño percibir (y actuar conforme a) las propias posibilidades y limitaciones, así como evitar tanto los comportamientos temerosos e inseguros, como los omnipotentes o despóticos. De ahí la importancia de aprender a coordinar las propias emociones y actividades con las de otras personas (especialmente con el grupo de iguales)

---

---

y de todo lo que esta capacidad implica: capacidad de mostrar, sentir y recibir afecto, de colaborar con los demás, de prestar ayuda, de aceptar la demora o renuncia, de aceptar las críticas razonables, etc. En todo ello reside la posibilidad de actuar constructivamente con los demás desde la aceptación de uno mismo, de sentirse parte integrante de un grupo en un clima de seguridad, tranquilidad y confianza.

En la interacción con los demás, el niño podrá actualizar sus instrumentos cognitivos, afectivos y relacionales, responsables de un desarrollo pleno y armónico. En este contexto, la etapa que abarca la Educación Infantil tiene la máxima importancia. Para los más pequeños, porque es a través de la interacción social con los adultos significativos como se accede al conocimiento, al afecto, a la comunicación y la relación interpersonal. Para ellos y también para los niños ya un poco mayores, porque el acceso al Centro representa la primera posibilidad de trascender el entorno familiar, y la necesidad de enfrentarse a un mundo de objetos y de relaciones diferentes, de exigencias nuevas en la realización de todo tipo de tareas. Un mundo que puede y debe ser a la vez retador y estimulante, gratificante y alentador.

Para manejarse en este nuevo medio, el pequeño precisa de todos sus instrumentos cognitivos y relacionales, para atribuir sentido a lo que ocurre a su alrededor, para poder, con la ayuda del educador y progresivamente de sus compañeros, comprender adecuadamente parcelas mayores de la realidad y actuar en ellas y sobre ellas, estableciendo objetivos y planes de acción, y evaluando luego su resultado. Todo ello requiere buenas dosis de iniciativa, de autonomía y una autoimagen ajustada que permita establecer hasta dónde se puede llegar solo y cuándo se requiere la ayuda de los demás, aprendiendo al tiempo a actuar colectivamente de forma coordinada.

Todo esto, junto con el rendimiento pleno de los aspectos perceptivo-motrices, cognitivos, afectivos y relacionales implicados en las múltiples tareas que debe resolver el pequeño es lo que se pretende en el área de "Identidad y autonomía personal", cuyos objetivos generales se consideran a continuación. Pero antes de hacerlo se necesario insistir en que los contenidos educativos que esta área abarca no pueden, en general, ser trabajados en sí mismos, aisladamente. Por poner un ejemplo, la estimulación de una auto-estima positiva no puede realizarse en un espacio del día reservado específicamente para ella. La auto-estima del niño se trabaja en el Centro de Educación Infantil cuando se recibe cariñosamente al niño por la mañana, cuando se le estimula a ir siendo independiente en colocar sus cosas o procurarse los materiales que necesita, cuando se le confía la realización de una determinada tarea rutinaria, cuando se le incita a resolver un problema, cuando no se reacciona negativa o despectivamente ante la aparición de dificultades, cuando se le expresa afecto, cuando se le reclama un esfuerzo un poco mayor o se le corrigen determinadas conductas, cuando se le pregunta algo a lo que puede responder, cuando se adoptan unas normas de

Los contenidos educativos que esta área abarca no pueden, en general, ser trabajados en sí mismos, aisladamente

---

funcionamiento de la clase adaptadas a las posibilidades de cada edad, cuando se es flexible pero estable y consistente en el manejo de esas normas, cuando al niño se le enseña a expresarse, cuando se le requiere que preste atención a un cuento o que se concentre en una tarea, cuando se le ayuda a encontrar su lugar en el grupo... La difusa presencia de éste y de todos los demás contenidos educativos en el Centro de Educación Infantil muestra la importancia crucial de un enfoque global y significativo de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, al tiempo que resalta la gran importancia del papel del educador.

## II. Objetivos generales del área

---

En relación con el ámbito de la identidad y autonomía personal, la intervención educativa durante la etapa de Educación Infantil tendrá como objetivo desarrollar unos procesos de enseñanza y aprendizaje que capaciten al niño para:

1. Tener una imagen ajustada y positiva de sí mismo, mostrar un nivel aceptable de auto-confianza, identificar las características y cualidades personales, valorar progresivamente sus posibilidades y limitaciones, y actuar de acuerdo con ellas.
  2. Tener una actitud de respeto hacia las características y cualidades de las otras personas, sin actitudes de rechazo o discriminación en base al sexo o a cualquier otro rasgo diferenciador.
  3. Descubrir y utilizar las posibilidades motrices, sensitivas y expresivas del propio cuerpo, y adoptar posturas y actitudes corporales adecuadas a las diversas actividades que emprende en su vida cotidiana.
  4. Darse cuenta de los propios sentimientos, emociones y necesidades, comunicárselas a los demás, así como percatarse y respetar los sentimientos, emociones y necesidades de los otros.
  5. Progresar en la adquisición de hábitos relacionados con el bienestar corporal y la seguridad personal, la higiene y el fortalecimiento de la salud, así como en la adquisición de hábitos (orden, constancia, organización) relacionados con la realización de diversas tareas.
  6. Tomar la iniciativa, planificar y secuenciar la propia acción para resolver tareas sencillas o problemas de la vida cotidiana; aceptar las
-

---

pequeñas frustraciones y manifestar una actitud tendente a superar las dificultades que se le plantean, pidiendo a los otros la ayuda ajustada y necesaria.

7. Dominar la coordinación y el control dinámico general del propio cuerpo (desplazamientos, marcha, carrera, saltos...) al servicio del manejo de los objetos necesarios para la ejecución de tareas de la vida cotidiana, de actividades de juego físico y recreativo, y de la expresión de sentimientos y emociones.
8. Utilizar las coordinaciones visomanuales y las habilidades manipulativas necesarias para manejar y explorar objetos con un grado de precisión cada vez mayor, en la realización de actividades de la vida cotidiana (vestirse, atarse los zapatos, etc.) y de tareas relacionadas con las distintas formas de representación gráfica (dibujar, pintar, aproximaciones a la escritura).
9. Adecuar su propio comportamiento a las necesidades, demandas, requerimientos y explicaciones de otros niños y adultos, e influir en la conducta de los demás pidiendo, preguntando, explicando, etc., y evitando la adopción de actitudes de sumisión o de dominio, desarrollando actitudes y hábitos de cooperación, ayuda, solidaridad, etc.

### III. Bloques de contenido

---

Los bloques son agrupaciones de contenidos que presentan al profesor la información relativa a lo que se debería trabajar durante la etapa. Se señalan en ellos los contenidos que se consideran más adecuados para desarrollar las capacidades indicadas en los objetivos generales del área.

Estos bloques no constituyen un temario. No son unidades compartimentadas que tengan sentido en sí mismas. Su estructura responde a lo que se pretende que el profesorado tenga en cuenta a la hora de elaborar los Proyectos Curriculares de Centro y las Programaciones. El equipo docente de un centro decidirá cómo distribuirlos en los ciclos, secuenciándolos, y cada profesor seleccionará posteriormente los contenidos que va a desarrollar en su programación. El profesor atravesará los bloques eligiendo de cada uno de ellos los contenidos de cada tipo que considere más adecuados para la unidad didáctica que en ese momento vaya a desarrollar. Es importante tener en cuenta que, por lo tanto, el orden de presentación de los bloques no supone una secuenciación.

En cada bloque se diferencian los tres tipos de contenido descritos en el apartado 2.3. de la primera parte del documento: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Estos tipos de contenido no deben trabajarse por separado en las actividades de enseñanza y aprendizaje. No tiene sentido programar actividades distintas para cada uno de ellos, ya que será el trabajo sobre los tres lo que permitirá desarrollar las capacidades de los objetivos generales. Sólo en circunstancias excepcionales, cuando así lo aconsejen las características de los alumnos o alguno de los elementos que intervienen en la definición del proyecto Curricular, puede ser aconsejable enfocar de manera específica el trabajo sobre uno u otro tipo de contenido.

Conviene subrayar que la distinción entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales es, en primer lugar y sobre todo, de naturaleza pedagógica. Es decir, llama la atención sobre la conveniencia de adoptar un enfoque determinado en la manera de trabajar los contenidos seleccionados. Esta es la razón por la cual, en ocasiones, un mismo contenido aparece repetido en las tres categorías; la repetición en este caso traduce la idea pedagógica de que el contenido en cuestión debe ser abordado convergentemente desde una perspectiva conceptual, procedimental y actitudinal. En otras ocasiones, sin embargo, un determinado contenido aparece únicamente en una u otra de las tres categorías; con ello se sugiere que dicho contenido, por su naturaleza y por la intención educativa propia

---

---

*de la etapa, debe ser abordado con un enfoque prioritariamente conceptual o procedimental o actitudinal.*

*Por otra parte, el orden de presentación de los apartados referidos a los tres tipos de contenido no supone ningún tipo de prioridad entre ellos.*

*La relación de los distintos bloques entre sí y de los diferentes tipos de contenido se explica al comienzo de cada uno de ellos y posteriormente, con más detalle, en las Orientaciones Didácticas que se presentan al final del área.*

*Por último, en algunos contenidos de los distintos bloques se incluye más información mediante un tipo de letra de menor tamaño. Esta información no pretende añadir más contenidos al epígrafe en el que se inserta sino, en unos casos, ilustrar o ejemplificar el contenido al que se refiere y, en otros, orientar al profesor sobre el nivel de profundidad con que se ha de trabajar en la etapa ese contenido.*

Teniendo en cuenta los planteamientos expuestos en la introducción a esta área, así como las capacidades de los niños que en ella se pretende desarrollar, los contenidos propuestos se agrupan en cuatro grandes bloques.

1. Conocimiento del cuerpo y configuración de la imagen de uno mismo.
2. Habilidades perceptivo-motrices implicadas en la resolución de tareas de diversa índole.
3. Aspectos cognitivos, afectivos y relacionales implicados en actividades de la vida cotidiana.
4. La salud: habilidades básicas relacionadas con el cuidado de uno mismo y del entorno.

## **CONOCIMIENTO DEL CUERPO Y CONFIGURACION DE LA IMAGEN DE UNO MISMO**

### **Contenidos referidos a hechos y conceptos**

#### 1. El cuerpo humano

- segmentos y elementos: cabeza, cara, cuello, pecho, tripa, espalda, brazos, manos, dedos, piernas, pies.
- características diferenciales del cuerpo: sexo, altura, grosor, color del pelo, de los ojos...
- representación global del cuerpo humano.

#### 2. Sensaciones y percepciones del propio cuerpo

- necesidades básicas del propio cuerpo: hambre, frío, sed, calor, pis y caca...
- los sentidos: vista, oído, olfato, gusto, tacto, y sus funciones.

#### 3. Sentimientos y emociones

- los propios sentimientos y emociones, y los de los demás: triste, enfadado, contento, alegre, sorprendido...
- los sentimientos y emociones de los otros a través de su expresión corporal: cara de enfadado, de susto, aspecto cansado...

### **Contenidos referidos a procedimientos**

1. Identificación de las sensaciones y percepciones que se obtienen a partir del propio cuerpo (hambre, sueño...) y de la realidad exterior (los objetos, cambios en el ambiente, alimentación, los otros).
-

- 
2. Exploración e identificación del propio cuerpo, tanto global como segmentariamente, de las características y cualidades personales (aspecto físico, sexo, carácter) y de las de los otros, y observación de las diferencias y semejanzas.
  3. Utilización de los sentidos para la exploración e identificación de propiedades de objetos y materiales diversos.
  4. Manifestación, regulación y control de las necesidades básicas (alimentación, descanso, sueño, juego, esfínteres, orden) en situaciones habituales y cotidianas, así como en situaciones ocasionales (fiestas, vacaciones).
  5. Manifestación y regulación progresiva de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias, intereses...
  6. Utilización de las propiedades expresivas del propio cuerpo (gesto, movimiento, posturas corporales) en actividades espontáneas, juego simbólico, juegos de expresión.
  7. Percepción de los cambios físicos propios (aumento de talla, de peso) y su relación con el paso del tiempo.

#### **Contenidos referidos a actitudes, valores y normas**

1. Aceptación y valoración ajustada de la propia identidad (características, sexo, aspecto corporal) y de sus posibilidades y limitaciones.
2. Confianza en sus posibilidades y en su capacidad para realizar aquellas tareas y conductas que estén a su alcance.
3. Valoración positiva de uno mismo y de las propias capacidades, con confianza en ellas.
4. Actitud positiva ante las manifestaciones de afecto de los adultos y demás niños.
5. Aceptación de las diferencias, de la identidad y características de los demás.

---

**HABILIDADES PERCEPTIVO-MOTRICES IMPLICADAS EN LA RESOLUCION DE TAREAS DE DIVERSA INDOLE****Contenidos referidos a hechos y conceptos**

1. Movimientos y posturas del cuerpo
  - Caminar, marchar, correr, saltar, girar, subir, bajar...
  - Rasgar, dibujar, cortar, pegar, pinchar, enhebrar...
  - Echado, sentado, de pie, en cuclillas, relajado, tenso...
2. Desplazamientos en el espacio y en el tiempo
  - Arriba, abajo, delante, detrás, cerca, lejos, a un lado...
  - Deprisa, despacio, lento, rápido....

**Contenidos referidos a procedimientos**

1. Control activo y adaptación del tono y la postura a las características del objeto, del otro, de la acción y de la situación.
  2. Exploración de las posibilidades y limitaciones motrices del propio cuerpo y control progresivo del movimiento en relación con las actividades diversas en que está implicado.
  3. Adaptación de los ritmos biológicos propios a las secuencias de la vida cotidiana, y del propio ritmo a las necesidades de acción de otros niños y adultos.
  4. Coordinación y control dinámico general y específico en actividades que implican el ejercicio físico, el movimiento de todo el cuerpo (desplazamientos, subir y bajar, juegos físicos) y la adquisición progresiva de habilidades motrices nuevas (ir en triciclo o bicicleta, patinar...).
  5. Coordinación y control de las habilidades manipulativas de carácter fino (doblar, rasgar, recortar, dibujar y otras implicadas en las diversas formas de representación gráfica).
  6. Utilización correcta de pequeños aparatos y objetos (pinzas de ropa, botones, punzón, tijera, aguja, lápiz, grapadora).
  7. Control de movimientos precisos en las actividades lúdicas, de exploración, en las rutinas cotidianas.
-

- 
8. Descubrimiento y progresivo afianzamiento de la propia lateralidad, ejercitándola libremente en situaciones de juego y en las actividades motóricas.
  9. Situación y desplazamiento en el espacio real: del niño en relación con los objetos, y de los objetos en relación con el niño.

#### **Contenidos referidos a actitudes, valores y normas**

1. Confianza en las propias posibilidades de acción.
2. Gusto por el ejercicio físico y el riesgo controlado y sin temeridades.
3. Interés por la precisión de los movimientos.
4. Iniciativa por aprender habilidades nuevas (ir en triciclo o bicicleta, patinar...).
5. Aceptación de las reglas que rigen los juegos físicos y ajuste a ciertas normas básicas.
6. Actitud de ayuda y cooperación con los compañeros cuando se encuentren en dificultades.

## **BLOQUE**

# **3**

### **ASPECTOS COGNITIVOS, AFECTIVOS Y RELACIONALES IMPLICADOS EN ACTIVIDADES DE LA VIDA COTIDIANA**

#### **Contenidos referidos a hechos y conceptos**

1. Las distintas actividades de la vida cotidiana (de juego, de cumplimiento de rutinas, de resolución de tareas; individuales, colectivas; en la clase, al aire libre, en otros contextos...) y sus requerimientos.
2. Normas de relación y de convivencia: saludar, despedirse, dar las gracias, pedir, ayudar...

#### **Contenidos referidos a procedimientos**

1. Regulación del propio comportamiento (esperar turnos, control de la agresividad) en situaciones de juego, rutinas diarias, tareas, respecto a los compañeros y adultos.

- 
2. Planificación secuenciada de la acción, en función de la información recibida o percibida, para resolver una tarea sencilla o un problema de la vida cotidiana, y constatación de sus efectos.
  3. Coordinación, cooperación y colaboración con los iguales y recurso ajustado al adulto, pidiendo con confianza la ayuda necesaria en el momento adecuado.
  4. Regulación de la propia conducta en función de las peticiones y explicaciones de otros niños y adultos e influencia en la conducta de los demás (pidiendo, dando, preguntando, explicando).
  5. Hábitos de trabajo: orden, organización, constancia, atención, iniciativa, capacidad de esfuerzo.

### **Contenidos referidos a actitudes, valores y normas**

1. Iniciativa y autonomía en las tareas diarias, en los juegos y en la resolución de pequeños problemas de la vida cotidiana.
2. *Actitudes de colaboración y solidaridad, descentrándose del propio punto de vista y teniendo en cuenta el de los demás, y coordinando los propios intereses con los de los otros.*
3. Aceptación de las posibilidades y limitaciones propias y ajenas, en la resolución de tareas; actuación ajustada a ellas.
4. Valoración del trabajo bien hecho y aceptación de los errores y correcciones.
5. Actitud positiva hacia la regularidad de las experiencias de la vida cotidiana.

## **BLOQUE**

# **4**

### **LA SALUD: HABILIDADES BASICAS RELACIONADAS CON EL CUIDADO DE UNO MISMO Y DEL ENTORNO**

#### **Contenidos referidos a hechos y conceptos**

1. La salud y el cuidado de uno mismo
  - Higiene y limpieza (corporal, de la ropa...) y relación con el bienestar personal.
  - Alimentos y hábitos de alimentación: algunos tipos de alimentos, alimentos saludables y no saludables, el exceso o defecto de alimentos y sus consecuencias, distribución de las comidas durante la jornada.

- 
- La enfermedad: el dolor corporal (de barriga, de cabeza...).
  - Medidas que favorecen la salud (alimentación, dieta, descanso...).

## 2. El cuidado del entorno y el bienestar corporal

- Limpieza e higiene de las dependencias del Centro (clase, lavabos, cocinas, patio...) y de otros hábitats (casa, habitación, calle, parque...).
- Cuidado del entorno natural (limpieza, recogida de desperdicios, prevención de incendios...).

### **Contenidos referidos a procedimientos**

1. Cuidado y limpieza de las distintas partes del cuerpo y realización autónoma de los hábitos elementales de higiene corporal (cepillado de dientes, lavado de manos, sonarse la nariz...).
2. Utilización adecuada de espacios y materiales apropiados para la higiene corporal (servicios, cepillo de dientes, jabón, toalla...).
3. Colaboración y contribución al mantenimiento de la limpieza del entorno en que se desenvuelven las actividades cotidianas.
4. Hábitos relacionados con el acto de comer: utilización progresivamente correcta de los cubiertos y demás utensilios.
5. Puesta en práctica de los hábitos de antes y después de las comidas (lavarse las manos, ponerse y quitarse el babero).
6. Colaboración en las tareas relacionadas con el acto de comer (poner y quitar la mesa, distribuir el pan...).
7. Utilización adecuada de instrumentos e instalaciones para prevenir accidentes y evitar situaciones peligrosas.

### **Contenidos referidos a actitudes, valores y normas**

1. Gusto por un aspecto personal pulcro y cuidado y por desarrollar las actividades en entornos limpios y ordenados.
  2. Aceptación de las normas establecidas de comportamiento durante las comidas, de los alimentos que presenta el adulto (distintas texturas y sabores) y de dietas especiales en determinadas situaciones (enfermedad, excursiones).
  3. Actitud positiva hacia las medidas para superar la enfermedad (dietas, descanso, tomar medicinas, dejarse poner el termómetro).
-

- 
4. Actitud de tranquilidad y colaboración en situaciones de enfermedad y pequeños accidentes.
  5. Valoración de la actitud de ayuda y protección de familiares y adultos en situaciones de higiene y enfermedad.



#### **IV. Orientaciones didácticas**

---

1. En el conocimiento y diferenciación del propio cuerpo respecto del de los otros interviene la relación que el pequeño establece con los demás. Especialmente en los primeros años de la etapa, es de particular importancia la relación corporal y afectiva que se establece entre el bebé y el educador, relación a través de la cual éste no sólo ayuda al niño a ir conociendo sus sensaciones, los segmentos de su cuerpo, a utilizarlos para expresarse, etc. Además, le hace vivir su cuerpo de forma agradable y placentera, le hace sentirse querido, valorado y aceptado en su individualidad. De este modo, el educador no sólo colabora en la construcción de la identidad del niño, sino que también contribuye decisivamente a que la imagen que de sí mismo va elaborando el pequeño sea positiva, y a que pueda afrontar con seguridad y auto-confianza los retos que le plantea el progresivo descubrimiento de la realidad.
  2. En la etapa de Educación Infantil los niños tienen que llegar al conocimiento de su cuerpo tanto global como segmentariamente, a diferenciar sus características personales de las de los otros y a identificarse sexualmente. Al tiempo, el niño deberá aceptar sus propias características y ser capaz de convivir en distintos grupos. Las situaciones de contacto físico con otros niños y adultos, las tareas compartidas, los juegos colectivos en los que hay normas a seguir, y el trabajo por parte del educador del tono, la postura, el movimiento, etc., irán permitiendo el progresivo conocimiento de sí mismo, facilitarán el auto-control (rivalidad, rabia, agresividad) y repercutirán en el equilibrio emocional y en la posibilidad de compaginar los propios deseos y emociones con los de los demás.
  3. Las actividades de observación y exploración sensorial son particularmente útiles para el conocimiento del propio cuerpo y del de los otros.
-

---

Si en un primer momento el niño conoce sus sensaciones gracias sobre todo a los cuidados que recibe del adulto, progresivamente se le orientará a la observación y exploración activa que le harán darse cuenta de las características y peculiaridades de sí mismo, de sus diferencias respecto a otros (en cuanto al sexo, al color de la piel, en cuanto a la talla...), así como de los diversos segmentos del cuerpo, de sus elementos y de su organización espacial (lo que está delante y lo que está detrás, a la derecha y a la izquierda, arriba y abajo...). De esta forma, el niño va elaborando una representación del propio cuerpo cada vez más detallada y compleja.

4. Es importante que los procedimientos señalados se trabajen en el marco de actividades significativas para el niño, como por ejemplo aquellas en las que tiene sentido analizar las diferencias corporales (así, juegos en los que, como ocurre en el de la gallina ciega, se debe proceder a la identificación del otro). Esta recomendación es igualmente útil para todos los contenidos de este ámbito de experiencias, que se abordarán a propósito de tareas y actividades que tengan sentido para el niño.
5. Por otra parte, no hay que olvidar que a la vez que el niño se familiariza con los procedimientos y conceptos que le llevan al conocimiento de sí mismo y de los demás, son de especial importancia las actitudes de respeto y aceptación de las características de los otros, tanto las más habituales (sexo, talla...), como las menos frecuentes (incapacidad o disminución de algún tipo) y que por ello pueden provocar reacciones no deseables. El educador fomentará así el conocimiento del cuerpo en un contexto de respeto y valoración de la individualidad de cada uno, favoreciendo actitudes contrarias a la discriminación y los estereotipos de cualquier género.
6. A través de todas las actividades que han sido mencionadas, el niño adquiere los instrumentos que le permitirán ir discriminando de forma cada vez más precisa sus propias sensaciones (frío, dolor, bienestar, hambre...) y las que le producen los objetos del entorno. A la vez, debe procurarse que pueda utilizar las posibilidades expresivas que le ofrece su cuerpo para dar a conocer tales vivencias y sentimientos a los demás, así como para reconocerlas cuando son los otros quienes las expresan. Aunque las posibilidades expresivas del cuerpo no deben dejar de trabajarse en ningún tramo de la etapa, resultan particularmente importantes en el primer ciclo de la misma como vehículos de comunicación que el niño establece con los demás.
7. A medida que el niño crece, sus posibilidades de movimiento y su necesidad de actuar aumentan progresivamente. El Centro de Educación Infantil debe aprovechar estas potencialidades para planificar una serie de actividades de juego físico que contribuyan al conocimiento del cuerpo, de sus posibilidades y limitaciones, a la salud y fortaleza de los

---

pequeños. Para dar respuesta a la necesidad de movimiento que tienen los niños, deben disponerse espacios amplios y sin peligros que permitan desplazamientos y actividades como saltar, correr, subir, bajar, tanto en locales cerrados como al aire libre.

En este contexto, el educador organizará juegos donde tengan cabida *tanto las habilidades motrices más frecuentemente implicadas en las actividades de los niños (caminar, correr, saltar...), como otras menos habituales (trepar, lanzar, voltear, transportar, balancearse, recoger...)*. Es importante, a la vez que se evita la excesiva temeridad, no frenar los impulsos de acción y exploración propios de cada niño y que le conducen a descubrir y ejercitar sus posibilidades. En los juegos colectivos, se irán introduciendo pautas y normas nuevas que vayan haciendo que el niño tenga que ajustar su acción, demorar sus deseos, controlar sus impulsos, a la vez que exijan una mayor capacidad de coordinación y control dinámico general y específico en la realización de dichas actividades, lo que por otra parte suele despertar el interés y agrado de los pequeños.

8. Resulta también necesario educar la postura corporal, por lo que se debe procurar que el niño vaya aprendiendo paulatinamente a adoptar la postura adecuada en función de la actividad que se realice.
9. En la etapa de Educación Infantil debe tener un lugar importante la educación de la coordinación viso-manual en el contexto de actividades que requieran manipulación. En los juegos de construcción, de montaje y desmontaje, en los puzzles y rompecabezas, etc., además de otros contenidos específicos, se educa la precisión de movimientos, lo que va a repercutir en la posibilidad de relizar una serie de actividades relacionadas con la motricidad fina, entre las que destacan todas las de representación gráfica. Respecto de éstas, hay que tener en cuenta que requieren una serie de conocimientos y habilidades (control postural, manejo de pequeños instrumentos, coordinación visomotriz...) que forman parte de este ámbito de experiencias y cuyo dominio progresivo constituye un objetivo importante de la etapa.
10. Un conjunto de contenidos básicos a trabajar en esta etapa lo constituyen los relacionados con la salud. En la etapa de Educación Infantil, la salud debe presentarse siempre en relación con el bienestar personal. Ello implica que en el Centro debe crearse un ambiente que garantice las condiciones de higiene, seguridad y bienestar general a los niños que a ella acuden. De especial importancia es el cuidado y limpieza de las distintas dependencias y servicios del edificio, y la integración de esos hábitos en el comportamiento habitual de las personas que en ella conviven

Además de la limpieza e higiene de uno mismo y de los hábitats, la alimentación es uno de los factores que interviene decisivamente en el

---

bienestar general del niño. Ello debe conducir a que incluso los más pequeños se acostumbren a una alimentación rica, variada y sana, que adquieran los hábitos de una alimentación equilibrada, y que regulen la ingestión excesiva de determinados productos particularmente nocivos para la salud (caramelos, dulces...).

11. También las actividades de juego físico y las de reposo y relajación pueden ser puestas en relación con la salud. El educador, en los últimos tramos de la etapa, puede ayudar al niño a percatarse de los efectos que el ejercicio tiene sobre el estado general del cuerpo (sudor, cansancio, ritmo cardíaco acelerado, congestión), sus efectos benéficos y los del descanso. Asimismo, puede contribuir a que se vayan incorporando normas de actuación favorables a la salud y que impliquen diversas habilidades, actitudes y comportamientos (aprender a respirar, actuar conforme a las propias posibilidades sin forzar en extremo, evitar corrientes de aire cuando se esté sudando...).
12. En el contexto de los hábitos de convivencia con los demás, además de todos los que se trabajen en el curso de las rutinas y actividades del Centro, resulta de gran interés formativo implicar a los pequeños en la realización de tareas cotidianas (regar las plantas, quitar y poner la mesa, ordenar los juguetes, etc.). Estos pequeños encargos deben convertirse progresivamente en responsabilidades que el niño ejerza de manera afable y autónoma, aprendiendo así la importancia de la colaboración y de la responsabilización para la creación de un clima de armonía que facilite la convivencia y el bienestar común.
13. Los niños no acceden automáticamente a la autonomía. Como la dependencia, la independencia se aprende poco a poco. El educador la fomenta cuando estimula al niño, cuando le exige con afecto pero con convicción, cuando los retos que le plantea están calibrados a la medida de las posibilidades del niño, cuando al observar un problema o una dificultad le permite equivocarse o fracasar para luego dotarle de instrumentos que le permitan una resolución feliz. Los fracasos del niño deben ser tomados no como muestra de su imposibilidad de aprendizaje, sino como muestra de su nivel de desarrollo presente, como evidencia de que necesita más apoyo y estimulación, y tal vez otras estrategias de enseñanza y relación.
14. El educador debe trabajar siempre con la perspectiva de que en su relación con el niño le enseña mucho más que unos conocimientos y unas destrezas. Continuamente le transmite una serie de datos e informaciones que alimentan en el niño la elaboración de su identidad y una determinada valoración de sus capacidades. No es posible lograr que un niño tenga confianza en sí mismo si quienes le educan desconfían de él en cuanto que capaz de aprender y desarrollarse más allá de sus niveles actuales de aprendizaje y desarrollo. El educador debe buscar siempre

---

en cada niño aquellos aspectos que en él son más positivos, para resaltarlos y tomarlos como punto de partida de nuevos desarrollos. Ello es particularmente importante en el caso de los niños con más dificultades, que corren siempre el riesgo de unir a sus problemas la desvalorización social y las etiquetas despectivas, particularmente perjudiciales cuando proceden de un adulto tan significativo para el niño como lo es su profesor.

15. En un análisis de este tipo del papel de la educación y de la tarea del educador, cobra todo su sentido una concepción de la evaluación como la que se sostuvo al hablar de las orientaciones generales de la etapa. Se trata, sobre todo, de observar los progresos y dificultades de los alumnos en el transcurso de las diversas situaciones y actividades, de tal modo que el educador encuentre indicadores que le permitan regular su propia actuación e intervenir de manera ajustada a las necesidades que manifiesten los pequeños. No hay que olvidar que uno de los objetivos fundamentales del área y de la etapa consiste en fomentar en el niño la construcción de una imagen positiva y ajustada de sí mismo, y en promover su autonomía personal. Ello sólo se consigue si las exigencias se acompañan de ayuda, si los retos se complementan con aportaciones, si el niño se siente querido, respetado y valorado por sus educadores. Para ello se hace imprescindible conocer hasta dónde llega el niño y qué dificultades encuentra, con objeto de organizar la intervención educativa de manera que el desarrollo sea siempre llevado un poco más allá.

Por otra parte, y en esta área, es imprescindible que el Centro de Educación Infantil pueda realizar una función de detección precoz de aquellos desajustes que pudieran presentarse tanto en el ámbito de las capacidades motrices, como en el del equilibrio personal y relacional, con el fin de adoptar las medidas adecuadas para evitar que los problemas se agraven o se instalen de manera más definitiva.

La atenta observación del niño es el mejor aliado para su conocimiento. Dicha observación puede realizarse cuando el pequeño está actuando y experimentando, cuando está tratando de resolver solo o en compañía de otros niños un determinado problema, pero puede también realizarse cuando el educador está trabajando con el niño alrededor de una tarea concreta, momento en que surgen dificultades que el educador allana no resolviendo él mismo el problema, sino dando al niño los instrumentos que le permitan la resolución autónoma. Cuando el proceso se repite varias veces de manera a la vez retardadora y comprensible para el niño, la intervención educativa ha tenido éxito y el educador puede retirar poco a poco sus apoyos, pues el niño es cada vez más competente en la ejecución de la tarea. Lo que el niño ha ganado así es mucho más que una nueva destreza. Ha ganado, sobre todo, confianza en sí mismo y ha estrechado los lazos de afecto y confianza con su educador.

# AREA

---

## 2. Descubrimiento del medio físico y social

## I. Introducción al área

---

El acceso del niño al Centro de Educación Infantil representa, entre otras muchas cosas, una ampliación de las relaciones sociales que establece con los demás (educadores, personal del Centro, compañeros), así como su ubicación en espacios distintos a los que hasta ese momento le han sido habituales (centro escolar, aula, jardín, comedor...). Así, puede decirse que la entrada del bebé o niño pequeño en el Centro de Educación Infantil supone trascender lo que se ha constituido como contexto social original, el familiar, y el ámbito en el que las relaciones familiares tienen lugar, la vivienda.

Si bien ese paso de lo conocido a lo desconocido puede considerarse como problemático y merecedor de la mayor atención por parte de los padres y educadores (especialmente en todo lo relativo a la adaptación del pequeño al Centro, a sus características y exigencias), resulta necesario subrayar aquí su importancia educativa, en la medida en que ofrece al niño un sinfín de posibilidades de conocer una nueva realidad, de actuar e intervenir sobre ella, de crecer y desarrollarse con la ayuda de los educadores y progresivamente en la interacción con sus compañeros.

El área curricular que nos ocupa tiene como objeto el descubrimiento, conocimiento y comprensión de aquello que configura la realidad del niño, sobre todo de la realidad que está al alcance de su percepción y experiencia. Este medio abarca tanto los entornos y objetos físicos y las organizaciones y relaciones sociales inmediatas (familia, casa, calle, parque, escuela, grupo de clase, compañeros, amigos, personal escolar...), como otros ámbitos que, a pesar de su posible lejanía física y temporal, y a medida que el niño crece, se encuentran estrechamente ligados a sus intereses y provocan su curiosidad y deseos de saber (la selva, los animales salvajes, la vida de un pueblo primitivo, los viajes al espacio, etc.).

El área tiene como objeto el descubrimiento, conocimiento y comprensión de la realidad del niño que está al alcance de su percepción y experiencia

---

En el caso de los niños más pequeños de la etapa, el medio que el niño está en condiciones de descubrir es el más inmediato y cercano (su propio cuerpo, los objetos a los que puede acceder directamente a través de la acción o la percepción, las características distintivas de sus cuidadores...). A medida que el niño gana en independencia y autonomía motora (primero porque puede permanecer sentado, luego porque gatea y finalmente porque anda), el medio se va ampliando y diversificando, tanto en lo que se refiere a los objetos y lugares, como en lo que concierne a las personas y las relaciones.

Conviene señalar que, como principio general, el conocimiento del medio natural y social no puede restringirse exclusivamente al conocimiento de lo cercano, lo que supondría un empobrecimiento de los contenidos y, peor todavía, de la realidad que es significativa para el niño. Lo próximo, lo cercano, constituye el primer eslabón, en las primeras edades, para una aproximación al medio en toda su amplitud. Este primer eslabón es de una gran importancia y a él deben dedicarse muchas actividades en el Centro de Educación Infantil. Pero debe servir además para la formación de aquellos conceptos necesarios para la comprensión progresiva de ámbitos más complejos y menos disponibles a la manipulación directa. Por supuesto, las informaciones que el niño recibe sobre la realidad en el Centro de Educación Infantil deben ser adecuadas a sus posibilidades de comprensión. Ello no significa, sin embargo, que dichas informaciones tengan que responder a esquemas simplistas y de alcance siempre limitado, pues de esa forma se tergiversan las interpretaciones que el pequeño puede hacer de la realidad en lugar de ayudarle a atribuir significado a la misma, lo que supone una mejor comprensión del mundo complejo y cambiante que le rodea.

Durante todo el período que ocupa la Educación Infantil, el niño interactúa con las personas, objetos y entornos que configuran su medio, si bien dicha interacción tiene un alcance muy distinto en función de las posibilidades del pequeño. A partir de una fase inicial en que las relaciones con los demás se centran en la satisfacción de las necesidades más primarias (de nutrición, higiene y descanso) y depende de que las personas que lo tienen a su cargo sean sensibles a dichas necesidades, el niño va ampliando progresivamente la naturaleza de sus relaciones, así como los ámbitos y entornos en que tienen lugar. Esa ampliación se debe en gran parte a la competencia cada vez mayor para desplazarse autónomamente y para relacionarse con los demás mediante la utilización del lenguaje verbal y otros medios de comunicación.

Pero, a su vez, la presencia de otras personas con las que relacionarse y la existencia de un mundo repleto de objetos, seres vivos y elementos diversos, estimulan su curiosidad y le llevan a actualizar sus adquisiciones en otros ámbitos (Identidad y autonomía Personal, Comunicación y representación) para comprender y actuar sobre la realidad, para identificarse como persona individual, diferente de los otros, y a la vez miembro de diversos grupos sociales. Se hacen así patentes, como en otras ocasiones, las estrechas vinculaciones existentes entre las tres áreas que configuran la etapa

El niño interactúa con las personas, objetos y entornos que configuran su medio

---

de Educación Infantil y la necesidad de abordar sus contenidos en una perspectiva globalizadora.

A lo largo de la etapa, el niño construye sus interpretaciones acerca de los fenómenos que acontecen a su alrededor y de las informaciones que recibe, ya sea en el contacto directo con otras personas (padres, educadores...), ya sea a través de los medios de comunicación, en especial la televisión, cuya influencia no debe ser en absoluto menospreciada. Esas interpretaciones, que desde la perspectiva del propio niño son coherentes y, en cierta manera, suficientes para él, suelen estar mediatizadas por las características del pensamiento infantil, que en esta etapa presenta frecuentes rasgos de egocentrismo (poco propenso a abandonar el propio punto de vista y a coordinarlo con el de otra persona; frecuentemente centrado en uno mismo y en los propios deseos y emociones). La comprensión de la realidad recurre con frecuencia en estas edades a explicaciones artificialistas (todo ha sido creado por las personas), o animistas (todo tiene vida e intencionalidad), lo que lleva al niño a entender a su manera los fenómenos y relaciones que se suceden en su medio, si bien las explicaciones que de ellos proporciona resulten poco adaptadas a la realidad e inadecuadas desde el punto de vista adulto.

El Centro de Educación Infantil tiene múltiples posibilidades de estimular la construcción del conocimiento sobre el medio natural y social que va elaborando el pequeño. Para ello cuenta, en primer lugar, con la curiosidad y las ganas de saber y de incidir sobre la realidad que los niños de estas edades (0-6) suelen manifestar, así como con su tendencia a la actividad y la experimentación. En segundo lugar, cuenta con la posibilidad de acercarse a través de esa actividad y esa experimentación a unos contenidos (los que configuran este área) que deberían ser útiles para la organización de actividades cuyo propósito sería la formación de conceptos progresivamente ajustados a la realidad que se pretende explicar, la utilización de procedimientos y estrategias adecuados para observarla e incidir en ella, y el fomento de actitudes de curiosidad, respeto, cuidado y valoración de los diversos elementos y sistemas que forman el medio físico y social del pequeño. Por último, el Centro de Educación Infantil debe contar con una intervención educativa cuidadosamente planificada y sistemática, que ofrezca a los pequeños la posibilidad de identificar problemas interesantes, de descubrir soluciones, de contrastar su propia visión del mundo con la de los demás, de corregir sus errores y de encontrar aliento y apoyo para la consecución de los propósitos y proyectos que guíen la actuación conjunta de niños y educadores. Una intervención en la que éstos parten de los puntos de vista del niño pero no para quedarse en ellos, sino para avanzar conjuntamente en la senda de interpretaciones más ajustadas y útiles para comprender la realidad y servirse de ella.

En esta perspectiva, el medio natural-social debe ser considerado como un todo; su estudio debe conducir a ampliar el universo de significados que el



El Centro tiene múltiples posibilidades de estimular la construcción del conocimiento del niño sobre el medio

---

niño construye en relación con la realidad percibida y vivenciada, así como a hacer progresivamente más adecuadas y objetivas dichas construcciones.

Un aspecto privilegiado para acceder al análisis del medio del niño en la etapa que nos ocupa, lo constituyen los distintos sistemas u organizaciones sociales de que forma parte (familia, grupo de iguales, escuela, calle, barrio, pueblo...) y que se dotan de unas normas de funcionamiento que facilitan y regulan la convivencia y las relaciones sociales en su seno. Al entrar en contacto con estos distintos sistemas, el pequeño va conociendo las peculiaridades de las relaciones que en ellos se dan (de parentesco, de amistad, de vecindad, de intercambio, etc.), así como las normas y reglas que los rigen, que deben aprender a valorar y respetar. De este modo, el niño va construyendo su propia identidad individual al tiempo que se percibe como miembro de diversas organizaciones sociales, con roles y funciones distintas según el grupo de que se trate.

Es objetivo de la etapa de la Educación Infantil que el niño pueda actuar con autonomía, confianza y seguridad en los sistemas sociales más próximos (especialmente familia y escuela), que conozca y utilice las reglas que permiten la convivencia en ellos y que contribuya a su establecimiento, así como a su discusión cuando sea necesario (por ejemplo, cuando llega un juguete nuevo a la clase y todos quieren jugar con él, puede resultar útil establecer una normativa de uso). En el seno de los grupos a que pertenece, particularmente en el grupo clase, el pequeño debe aprender a valorar las ventajas inherentes a la vida de grupo, así como las limitaciones y renunciaciones que impone; aprende también a responsabilizarse y a cumplir las pequeñas obligaciones que se desprenden de los cargos y repartos de tareas (cambiar el agua de las flores, repartir el pan...). Por último, una actuación relativamente autónoma requiere conocer y manejarse adecuadamente en los ámbitos en los que se desarrolla la vida de grupo (vivienda, edificio escolar), saber utilizar sus elementos y dependencias, y situarse en las rutinas que organizan las actividades que en ellos se dan.

Lo que esto significa es que muchos de los contenidos tratados en el área anterior a propósito de la identidad y la autonomía, requieren de un conocimiento de las realidades en las que el niño se desenvuelve, conocimiento que facilita el desenvolvimiento autónomo y confiado en las mismas.

Por otra parte, en la etapa de la Educación Infantil hay que proponerse que el niño conozca algunas relaciones elementales que se establecen entre las condiciones del medio natural y las formas de organización de la actividad humana que son propias de cada entorno. En este sentido, el estudio de los diversos ambientes (aquellos a los que el niño pertenece, como el familiar y el escolar, y aquellos que se le presentan, como un taller o una tienda), puede considerarse como una aproximación al estudio del medio natural-social que presenta la ventaja de la accesibilidad, a la vez que permite abordar algunas

Es objetivo de la Educación Infantil que el niño pueda actuar con autonomía, confianza y seguridad en los sistemas sociales más próximos

---

relaciones funcionales entre las características físicas de los entornos y las formas de vida que se asientan en ellos.

Estos ambientes no aparecen aislados, descontextualizados, sino que se sitúan en determinados paisajes que les confieren muchas de sus peculiaridades y características, e incluso en ocasiones su propia razón de ser (por ejemplo, un barco se relaciona con el mar o con una superficie grande de agua, una estación de esquí sólo puede existir en un paisaje de alta montaña). Aunque no se pretende del alumno la abstracción y distancia que requiere el estudio riguroso del paisaje, la comprensión de las realidades que se le presentan requiere su ubicación en los contextos paisajísticos correspondientes, a los que, por otra parte, los niños suelen referirse (montaña, mar, campo, ciudad...).

Si la aproximación a las distintas formas de organización social permite al niño acceder progresivamente al manejo autónomo de las normas y convenciones que las regulan, a la adopción de actitudes participativas y a sentirse miembro de los distintos grupos de los que forma parte, el trabajo educativo de los ambientes que se le presentan, y en cuyo seno toman cuerpo dichas formas de organización, contribuye a hacer más objetivos los conocimientos que el niño va adquiriendo, la posibilidad de contrastar distintos ambientes, de observar y establecer relaciones de tipo diverso, de ocuparse no sólo de los ambientes de que forma parte y que están en su entorno inmediato, sino de aquellos que, aunque más alejados, constituyen objeto de su interés y atención. Todo ello permite ampliar paulatinamente el medio del pequeño, así como hacerlo más rico, más estimulante y más independiente de lo inmediatamente próximo.

La perspectiva globalizadora que supone el estudio de las formas de vida que se dan en distintos ambientes y su ubicación en el paisaje (perspectiva que debería constituir punto de referencia obligado para el trabajo sistemático de este área en el Centro de Educación Infantil), se enriquece con la profundización en algunos aspectos que captan el interés y la curiosidad del niño pequeño: el estudio de los animales, de las plantas y de los objetos (de uso cotidiano, juguetes, pequeños aparatos...). En efecto, en el primer caso por sus características de vida propia, en el segundo por su presencia permanente en el medio del niño, los seres vivos y los objetos constituyen un foco privilegiado de su atención. El estudio sistemático de los seres vivos, ya sea en su medio natural, ya sea en medios recreados en el Centro, pone en juego procedimientos de observación, de exploración, de recogida de datos, etc., que permiten al niño conocer los elementos de su medio, constatar los cambios que en él se operan, contrastar el resultado de sus acciones (si no se riegan las plantas, se ponen mustias...), y todo ello a la vez que se sientan las bases de una actitud que aúna curiosidad y rigor.

Estos mismos procedimientos, así como la posibilidad de formular metas y propósitos, establecer cursos de acción y constatar sus resultados, intervie-

El estudio sistemático de los seres vivos pone en juego procedimientos de observación, de exploración, de recogida de datos, etc.

El estudio del medio implica la actuación del niño sobre la realidad y la constatación del resultado de sus acciones

nen en la exploración de los objetos, que si en principio sirven a la actividad manipulativa del bebé, y a que éste actualice los esquemas de acción mediante los cuales puede conocer la realidad (tirar, chupar, empujar, zarandear...), a lo largo de la etapa, y con la ayuda del educador, serán susceptibles de ser explorados más rigurosa y conceptualmente al servicio de fines concretos y definidos.

Como se ve, el estudio del medio no implica una actitud contemplativa, sino más bien todo lo contrario: la actuación del niño sobre la realidad y la constatación del resultado de sus acciones, lo que en estas edades se configura como método privilegiado de aprendizaje. El Centro de Educación Infantil debe ofrecer oportunidades suficientes para que el niño satisfaga su curiosidad, su necesidad de aprender y de descubrir, y convertirse en el foro adecuado para la formulación de preguntas, la exploración, el contraste de opiniones.

Si al hablar del medio social se subrayaba la importancia de fomentar actitudes de respeto y de valoración crítica de las normas y leyes que rigen la vida en grupo, al hablar del medio físico hay que poner el acento en las actitudes de cuidado, valoración y respeto del entorno y los elementos que lo configuran. No se trata de inculcar con grandes principios verbalistas, sino de poner al niño en situación de observar, de comprender, de participar, de tener iniciativas en esos ámbitos en los que se le quiere formar. Sólo así, los valores que se pretenden vehicular podrán ser entendidos en su utilidad y necesidad, sin ser asimilados a ningún tipo de adoctrinamiento.

En el Centro de Educación Infantil, y a través de él, el niño amplía su contacto con diversas organizaciones sociales, con paisajes urbanos y naturales, encontrando respuesta a sus preguntas y un ámbito adecuado donde plantearse nuevos interrogantes. En clase podrá hablar tanto de las actividades y los experimentos que el grupo tiene entre manos, como de los acontecimientos sociales que despiertan su curiosidad (las olimpiadas, la llegada a la luna de un cohete espacial), y aprenderá que formular preguntas es una buena manera de conocer. Si a ello se añade el aprendizaje de los procedimientos a que se ha aludido con anterioridad y de las actitudes de conservación y cuidado activo, no sólo se estará contribuyendo al conocimiento del medio natural-social por parte de los pequeños, sino a la formación de ciudadanos críticos, curiosos y respetuosos capaces de integrarse creativamente en su realidad social.

## II. Objetivos generales del área

---

En relación con el ámbito de experiencias de descubrimiento de la realidad física y social, la intervención educativa tendrá como objetivo desarrollar unos procesos de enseñanza y aprendizaje que capaciten al niño para:

1. Tomar progresivamente en consideración a los adultos y niños con los que se relaciona en el transcurso de las actividades habituales.
  2. Conocer las normas y hábitos de comportamiento social de los grupos que forma parte (familia, escuela, amigos), utilizándolos para establecer vínculos fluidos y equilibrados de relación interpersonal e identificando la diversidad de relaciones (lazos de parentesco, amistad...) que mantiene con los demás.
  3. Orientarse y actuar autónomamente en los espacios habituales y cotidianos (casa, escuela, colegio...) y utilizar adecuadamente los términos relativos a la organización del tiempo (ayer, hoy, mañana, días de la semana) y el espacio.
  4. Observar y explorar su entorno físico-social, planificando y ordenando su acción en función de la información recibida o percibida, constatando sus efectos y estableciendo relaciones entre la propia actuación y las consecuencias que de ella se derivan.
  5. Conocer algunas de las formas más habituales de organización de la vida humana (trabajo, ocio...), valorando su utilidad y participando progresivamente en algunas de ellas.
  6. Valorar la importancia del medio natural y de su calidad para la vida humana, manifestando hacia él actitudes de respeto y cuidado.
-

- 
7. Establecer algunas relaciones entre las características del medio físico (urbano, campo, mar, montaña) y las formas de vida que en dicho medio se establecen.
  8. Conocer y participar en fiestas, tradiciones y costumbres de la comunidad a la que pertenece, valorándolas como manifestaciones culturales.
  9. Observar los cambios y modificaciones a que están sometidos todos los elementos del entorno (personas, animales, plantas, objetos), pudiendo identificar algunos factores que influyen sobre ellos (clima, estaciones, actuación de las personas, alimentación...).
  10. Mostrar interés y curiosidad hacia la comprensión del medio físico y social, formulando preguntas, interpretaciones y opiniones propias sobre algunos acontecimientos relevantes que en él se producen.

### III. Bloques de contenido

---

Los bloques son agrupaciones de contenidos que presentan al profesor la información relativa a lo que se debería trabajar durante la etapa. Se señalan en ellos los contenidos que se consideran más adecuados para desarrollar las capacidades indicadas en los objetivos generales del área.

Estos bloques no constituyen un temario. No son unidades compartimentadas que tengan sentido en sí mismas. Su estructura responde a lo que se pretende que el profesorado tenga en cuenta a la hora de elaborar los Proyectos Curriculares de Centro y las Programaciones. El equipo docente de un centro decidirá cómo distribuirlos en los ciclos, secuenciándolos, y cada profesor seleccionará posteriormente los contenidos que va a desarrollar en su programación. El profesor atravesará los bloques eligiendo de cada uno de ellos los contenidos de cada tipo que considere más adecuados para la unidad didáctica que en ese momento vaya a desarrollar. Es importante tener en cuenta que, por lo tanto, el orden de presentación de los bloques no supone una secuenciación.

En cada bloque se diferencian los tres tipos de contenido descritos en el apartado 2.3. de la primera parte del documento: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Estos tipos de contenido no deben trabajarse por separado en las actividades de enseñanza y aprendizaje. No tiene sentido programar actividades distintas para cada uno de ellos, ya que será el trabajo sobre los tres lo que permitirá desarrollar las capacidades de los objetivos generales. Sólo en circunstancias excepcionales, cuando así lo aconsejen las características de los alumnos o alguno de los elementos que intervienen en la definición del proyecto Curricular, puede ser aconsejable enfocar de manera específica el trabajo sobre uno u otro tipo de contenido.

Conviene subrayar que la distinción entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales es, en primer lugar y sobre todo, de naturaleza pedagógica. Es decir, llama la atención sobre la conveniencia de adoptar un enfoque determinado en la manera de trabajar los contenidos seleccionados. Esta es la razón por la cual, en ocasiones, un mismo contenido aparece repetido en las tres categorías; la repetición en este caso traduce la idea pedagógica de que el contenido en cuestión debe ser abordado convergentemente desde una perspectiva conceptual, procedimental y actitudinal. En otras ocasiones, sin embargo, un determinado contenido aparece únicamente en una u otra de las tres categorías; con ello se sugiere que dicho contenido, por su naturaleza y por la intención educativa propia

---

de la etapa, debe ser abordado con un enfoque prioritariamente conceptual o procedimental o actitudinal.

Por otra parte, el orden de presentación de los apartados referidos a los tres tipos de contenido no supone ningún tipo de prioridad entre ellos.

La relación de los distintos bloques entre sí y de los diferentes tipos de contenido se explica al comienzo de cada uno de ellos y posteriormente, con más detalle, en las Orientaciones Didácticas que se presentan al final del área.

Por último, en algunos contenidos de los distintos bloques se incluye más información mediante un tipo de letra de menor tamaño. Esta información no pretende añadir más contenidos al epígrafe en el que se inserta sino, en unos casos, ilustrar o ejemplificar el contenido al que se refiere y, en otros, orientar al profesor sobre el nivel de profundidad con que se ha de trabajar en la etapa ese contenido.

Teniendo en cuenta los planteamientos expuestos en la introducción a esta área, así como las capacidades de los niños que en ella se pretende desarrollar, los contenidos propuestos se agrupan en cuatro grandes bloques.

1. Las relaciones sociales y la actividad humana.
2. Los objetos.
3. Animales y plantas.
4. El paisaje.

---

**LAS RELACIONES SOCIALES Y LA ACTIVIDAD HUMANA**

**Contenidos referidos a hechos y conceptos**

1. Principales grupos sociales de los que se es miembro: familia y escuela

*La familia:*

- Los miembros de la familia (padres, hermanos, abuelos, tíos) y las relaciones de parentesco que entre ellos se establecen.
- Diversos tipos de estructura familiar (con padres separados, adoptivos, sin hermanos, con un solo progenitor...).
- Funciones y ocupaciones de los distintos miembros de la familia.
- El propio lugar en la familia.
- Pautas de comportamiento y normas básicas de convivencia.

*El Centro:*

- Los miembros del Centro: compañeros, educadores y personal auxiliar. Los niños *del propio grupo, los amigos (quiénes son, cómo son...)*.
- Funciones y ocupaciones de los distintos miembros del Centro.
- Pautas de comportamiento y normas básicas de convivencia.

2. Habitats relacionados con el grupo familiar y escolar

*La vivienda:*

- Distintos tipos de vivienda (piso, casa, casa de pueblo...).
- Espacios y dependencias de la vivienda y sus funciones.
- Características y ubicación (calle, plaza, número) de la propia vivienda.

---

### *El Centro:*

- Características del edificio (una planta, varias, pabellones separados, con patio, con jardín...).
- Dependencias del Centro (clases, comedor, cocina, salas polivalentes): sus usos y funciones.

#### 3. La comunidad

- Los servicios relacionados con el transporte: distintos medios de transporte de objetos (carro, tractor, camión...) y de personas (autobús, taxi, tren, barco, avión...).
- Los servicios relacionados con el consumo: establecimientos de visita frecuente (alimentación, farmacia, ropa, zapatería...)
- Los servicios relacionados con la seguridad y la sanidad: algunas personas (guardias, policías, bomberos, médicos, enfermeras...) e instituciones (hospital...) implicadas.
- Normas elementales de seguridad vial (no bajar de la acera, cruzar con el semáforo verde...).
- Ocio y cultura: espacios (teatro, cine, museos, biblioteca, librería...) y posibilidades que ofrecen.
- Costumbres y folklore característicos de la comunidad a la que se pertenece. Algunas manifestaciones culturales del presente y del pasado.

#### 4. Los medios de comunicación

- Distintos medios de comunicación (televisión, radio, prensa...).
- El papel de los medios de comunicación como instrumentos para el ocio y como difusores de acontecimientos sociales.

#### 5. Las formas sociales del tiempo

- Días de la semana.
- Tipos de días (festivos, laborables...).
- Las estaciones y algunos hechos relevantes (vacaciones, Navidad...).

### **Contenidos referidos a procedimientos**

1. Utilización de estrategias de actuación autónoma y adaptada a los diferentes grupos a que se pertenece (familia, clase, escuela...).
2. Discriminación de comportamientos y actitudes adecuados o inadecuados en los diversos grupos a los que se pertenece.
3. Orientación en los espacios habituales (vivienda y escuela), uso correcto de sus dependencias y autonomía en los recorridos más frecuentes.
4. Percepción de las modificaciones y alteraciones de objetos y personas en sus espacios habituales (entra alguien, se cambia un objeto de lugar).

- 
5. Orientación y anticipación en las rutinas familiares y escolares habituales y cotidianas.
  6. Observación y atención a manifestaciones, sucesos y acontecimientos del entorno.
  7. Realización responsable de tareas o encargos sencillos que se encomienden al niño.
  8. Observación de cambios naturales (estaciones, temperatura, fenómenos atmosféricos) que influyen en la forma de organizar la vida cotidiana (vestidos, salidas).

### **Contenidos referidos a actitudes, valores y normas**

1. Participación en la vida familiar y escolar con actitudes de afecto, iniciativa, disponibilidad y colaboración.
2. Defensa de los propios derechos y opiniones con actitud de respeto hacia las de los otros (compartir, escuchar, saber esperar, atender...).
3. Valoración y respeto de las normas que rigen la convivencia en los grupos sociales a los que se pertenece y participación en el establecimiento de algunas de ellas (normativa para usar un objeto de forma que todos puedan disfrutarlo, por ejemplo).
4. Respeto y uso contextualizado de las normas elementales de cortesía y educación.
5. Autonomía en la resolución de situaciones conflictivas en el grupo de iguales.
6. Interés por asumir pequeñas responsabilidades y cumplirlas.
7. Respeto por la diversidad de sexos, de roles, de profesiones...
8. Respeto y cuidado por los espacios en que se desenvuelve la actividad propia y por los objetos que confíenan.

## **BLOQUE**

# **2**

### **LOS OBJETOS**

#### **Contenidos referidos a hechos y conceptos**

1. Diferentes tipos de objetos presentes en el entorno
  - Objetos habituales: juguetes, aparatos, utensilios, herramientas, productos relacionados con las necesidades y actividades cotidianas.

- 
- Conocimiento de algunos objetos no habituales: imanes, lupa...
  - Los atributos físicos de los objetos: color, tamaño, peso, textura, sabor, sonido...
2. Funciones y utilización de los objetos cotidianos por las personas
    - Instrumentos relacionados con el aseo y la higiene personal: peine, cepillo, jabón...
    - Instrumentos relacionados con la comida: cuchara, tenedor, cuchillo...
    - Instrumentos relacionados con la transformación de objetos: tijeras, sierra, lima...

#### **Contenidos referidos a procedimientos**

1. Exploración de objetos a través de acciones como apretar, dejar caer, calentar, soplar, volcar...
2. Producción de reacciones, cambios y transformaciones en los objetos, actuando sobre ellos y observando los resultados.
3. Anticipación de los efectos de las acciones propias y ajenas sobre los objetos.
4. Utilización y manipulación de objetos diversos de forma convencional y original.
5. Identificación de las sensaciones que producen y las emociones que se experimentan en relación con los objetos.
6. Construcción de artefactos, aparatos o juguetes sencillos en función de los propios intereses y de objetivos previamente fijados.

#### **Contenidos referidos a actitudes, valores y normas.**

1. Actitudes positivas referentes a la valoración, uso correcto y posibilidad de compartir los juguetes y objetos (cotidianos o no) de su entorno familiar y escolar.
2. Curiosidad ante la exploración de objetos cotidianos y no cotidianos.
3. Respeto, cuidado, higiene y orden de los objetos propios y colectivos.

## **BLOQUE**

# **3**

### **ANIMALES Y PLANTAS**

#### **Contenidos referidos a hechos y conceptos**

1. Los seres vivos: personas, animales y plantas

- 
- Tipología y características. Características similares (alimentación, reproducción...) y características diferenciales (forma, desplazamiento).
  - Los animales y plantas del entorno. Reconocimiento de animales de agua, de tierra, de aire. Los árboles y las flores.
  - El medio natural y los seres vivos: el campo, el bosque, el mar, y los animales que viven en ellos.
  - Los animales salvajes.
  - Cambios (evolución, ciclo vital) que se dan en los seres vivos en el curso de su desarrollo.

## 2. Utilidad de los otros seres vivos para el hombre

- Utilidad relacionada con la alimentación: animales de granja, cultivos.
- Utilidad relacionada con la compañía: animales domésticos, plantas de ornamentación, de interior y jardín.

### **Contenidos referidos a procedimientos**

1. Observación de las características de algunas plantas, y de las características y costumbres de algunos animales del entorno (alimentación, reproducción, desplazamiento...).
2. Observación y posterior clasificación de algunos animales y plantas según el medio en que viven y determinadas características físicas y/o funcionales.
3. Observación de las diferencias entre algunos animales domésticos y salvajes.
4. Observación directa del ciclo vital de alguna planta y del crecimiento de algún pequeño animal (hormigas, hamster, conejo...) y establecimiento de relaciones con el paso del tiempo.
5. Cuidado (alimentación, limpieza...) de algún animal o planta de la clase, así como de sus dependencias (jaula...).

### **Contenidos referidos a actitudes, valores y normas**

1. Valoración de la importancia de los animales y plantas para la vida de las personas.
  2. Curiosidad, respeto y cuidado hacia los animales y plantas como primeras actitudes para la conservación del medio natural.
  3. Interés por conocer las características y funciones de los seres vivos.
  4. Iniciativa en la asunción de pequeñas responsabilidades y encargos relacionados con el cuidado de los animales y plantas del Centro.
-

### EL PAISAJE

#### Contenidos referidos a hechos y conceptos

1. El paisaje natural
  - Los elementos del paisaje natural: tierra, árboles, agua, viento...
  - Distintos tipos de paisaje natural: campo, mar, montaña...
  - Paisajes cercanos y lejanos (selva, desierto, zona polar...).
  - Distintas formas de organización humana (costumbres, vivienda, tareas) según su ubicación en distintos paisajes (mar: turismo, pesca; campo: granja, labradores...)
  - El propio entorno natural: caracterización y elementos que lo integran.
2. El paisaje urbano
  - Diferentes tipos de paisaje urbano: barrio, pueblo, ciudad...
  - El propio entorno urbano: caracterización y elementos que lo integran.
  - Elementos que configuran el espacio urbano: naturales (árboles, ríos...) y construidos por las personas (calles, plazas, edificios de diverso tipo...).
  - Algunos elementos característicos de los paisajes urbanos y sus funciones: postes de la luz, semáforos, buzones, cabinas telefónicas, papeleras, coches.

#### Contenidos referidos a procedimientos

1. Observación guiada y sistemática de diversos elementos del paisaje natural y urbano para conocerlo y establecer relaciones de diverso tipo.
2. Observación de las modificaciones que se producen en los elementos del paisaje natural por el paso del tiempo, la influencia de unos sobre otros, el clima y la intervención del hombre.
3. Contribución a la consecución y mantenimiento de ambientes limpios, saludables, no contaminados.

#### Contenidos referidos a actitudes, valores y normas.

1. Respeto y cuidado por los elementos del entorno natural y urbano, y valoración de su importancia para la vida humana.
2. Placer y gusto por las actividades al aire libre y en la naturaleza.
3. Interés por conocer las características del propio barrio, pueblo o ciudad.
4. Prudencia ante los factores de riesgo de accidentes existentes en su entorno, evitando situaciones peligrosas.
5. Valoración de los ambientes limpios, no degradados ni contaminados.

#### IV. Orientaciones didácticas

---

1. Conocer el medio implica ayudar a los niños a ampliar progresivamente los ámbitos de su experiencia, a poner en marcha los primeros mecanismos de análisis de la realidad, en su interacción con ella, y a potenciar la capacidad de situarse y desenvolverse en los grupos sociales de los que forman parte.

En el Centro de Educación Infantil el conocimiento del medio se aborda desde las relaciones que se establecen en los distintos ambientes que constituyen el entorno del niño (familia, escuela, barrio) y desde aquellos otros, que, aunque lejanos, sean motivantes para él y le ayuden a ampliar su campo experiencial.

2. El primer ambiente en el que el niño se va a encontrar fuera del familiar es el Centro. Éste le va a ofrecer la experiencia de un entorno propicio para la práctica social y para su desarrollo como individuo independiente en la comunidad cultural a la que pertenece.

La llegada del niño por primera vez debe ser cuidadosamente planificada, puesto que le va a suponer enfrentarse a una nueva organización y, sobre todo, el encuentro con el primer grupo de iguales, en el que tiene que integrarse (aunque en ocasiones pueda haber tenido oportunidad de actuar con otros niños no incluidos en el círculo familiar). Por las mismas razones, debe considerarse que esta primera adaptación puede comportar un período temporal variable. Una tarea fundamental del Centro de Educación Infantil y de su equipo de educadores consiste precisamente en organizar de forma adecuada el período de adaptación, estableciendo las condiciones materiales y humanas necesarias, e informando a los padres, de modo que puedan contribuir con una actitud relajada y afectuosa al óptimo ingreso de sus hijos en el centro infantil.

---

La adaptación requiere algunas medidas que la faciliten. La presencia de un educador estable y la inclusión en un pequeño grupo de niños resultan imprescindibles para la progresiva ubicación del niño en el nuevo entorno. Además, el conocimiento paulatino de la clase y las dependencias del Centro (clase, patio, baño, comedor, cocina, otras clases, jardín, etc.), que no debe dejarse al azar, sino que debe ser objeto de exploración conjunta grupo-educador, contribuirán también decisivamente a la adaptación.

La acogida diaria por parte de los educadores (las caricias y sonrisas dirigidas a los más pequeños, la pequeña conversación que se mantiene con los mayores y eventualmente con sus acompañantes, las muestras de afecto que se les den...) no sólo es importante en el primer período de asistencia al Centro. Se trata de un momento que hay que cuidar con esmero para que el pequeño sienta el Centro como un lugar en el que se le recibe con afecto y donde encuentra un clima de seguridad y confianza imprescindible para crecer.

3. El grupo de iguales contribuye, por una parte, a desarrollar sentimientos de pertenencia y, por otra, ayuda al niño a reconocerse como individuo y a configurar una imagen ajustada de sí mismo.

La experiencia que el niño adquiere en el grupo promueve habilidades sociales necesarias para adaptarse a futuras situaciones de grupo y es a través de esta relación como descubre las ventajas que puede proporcionar el intercambio de ideas y donde puede poner en práctica las normas de vida colectiva (esperar turno, respetar el lugar de los otros, cuidar de los materiales comunes), e ir reajustando progresivamente la propia conducta en el sentido que marcan las actitudes de colaboración y respeto y los valores de solidaridad.

A través del educador el niño aprende ciertos comportamientos que le permiten actuar dentro del grupo. El educador debe considerar que ciertos tipos de estructura social del grupo clase y ciertas organizaciones van a favorecer más que otros un desarrollo equilibrado entre la socialización y la individualización.

4. El ambiente de la clase facilita determinadas conductas o actividades y condiciona los tipos de relación e intercambio, por lo que es importante que la distribución espacial se planifique respondiendo a las intenciones educativas y en función de los objetivos generales que se quieren conseguir.
5. El conocimiento del medio es un proceso lento que requiere que cada paso sea enlazado con el precedente de la experiencia del niño, dado que en la medida en que éste asimila y ordena sus experiencias, se va ampliando su concepción del mundo y de sí mismo.

---

El educador tiene que averiguar de qué ideas previas dispone el niño a la hora de abordar las actividades. El niño ha ido elaborando sus propias ideas acerca del mundo a partir de las distintas experiencias que ha tenido, experiencias que en general ha vivido fuera del Centro, por lo que la tarea del educador en gran medida consiste en relacionar, reforzar, orientar y enriquecer las experiencias para facilitar un progresivo avance en la comprensión de las relaciones que se establecen en el medio y que permitirá al niño entender, actuar y sentirse parte integrante del mismo.

6. Hay que tener en cuenta que no todas las experiencias tienen la misma validez formadora, ni la manera de abordarlas es indiferente para que sirvan y repercutan en el desarrollo de los niños. Las actividades educativas deben partir y suscitar el interés y motivación de los niños. Tarea del educador es investigar y decidir qué tipos de intereses e inquietudes responden a necesidades de los niños, y cuáles les van a llevar a enfrentarse a nuevos problemas cuya resolución suponga una conquista constructiva. Puesto que los niños presentan una gran diversidad de intereses (algunos de ellos más momentáneos y otros más estables, unos derivados de la curiosidad y el afán de exploración, y otros más producidos por presiones como las que ejercen sobre los niños la publicidad, unos con una mayor potencialidad educativa que otros) el papel del educador en la selección y canalización de intereses y motivaciones es clave.

Las actividades que tienen sentido para el niño son aquellas que le permiten implicarse globalmente, las que le gustan, le llaman la atención y le suponen un reto para su competencia personal. Para avanzar en una determinada tarea necesita, por un lado, sentirse a gusto con ella y, por otro, que tenga un grado de dificultad que pueda estimularle, así como poder atribuirle un propósito, una finalidad.

7. La aproximación global al medio y a sus distintos ambientes posee unas peculiaridades tales que en el desarrollo de las actividades están implicados los contenidos de las distintas formas de representación y comunicación (lenguaje, plástica, música, expresión corporal, matemáticas), así como la construcción de la identidad, y, a la inversa, los contenidos que se incluyen estructurados en estos ámbitos de experiencia, la mayor parte de las veces sólo tienen sentido para el niño si se abordan desde situaciones reales que se dan en los distintos ambientes en que transcurre su vida o por los que se le logra interesar.

Las realidades concretas de que se parte (la casa, el barrio, el campo, la granja, el taller, las tiendas, las fiestas...) pueden servir como núcleos integradores que tienen significatividad para el niño y a partir de los cuales puede construir e integrar nociones, procedimientos, actitudes,

---

valores, normas, en un enfoque globalizador de los contenidos pertenecientes a los tres ámbitos de experiencia.

No hay que olvidar, por otra parte, que las realidades concretas que pueden ser objeto de conocimiento no tienen por qué circunscribirse al ámbito de lo cercano y lo directamente observable. El criterio de selección debe situarse en el interés que suscitan los temas que se proponen a los niños y en las posibilidades de que se dispone para abordarlos. El medio del niño no necesariamente es lo inmediato, lo cercano, sino todo aquello que forma parte de su núcleo de intereses. En los bebés esos intereses se relacionan sobre todo con objetos y situaciones presentes y cercanos, pero luego se van ampliando progresivamente.

8. Las personas que forman parte del entorno del niño también tiene especial interés. Saber en qué trabajan, cuáles son sus roles sociales, qué funciones desempeñan médicos, bomberos, policías..., son aspectos que interesan a los niños y cuyo conocimiento servirá para que entienda las relaciones sociales de su medio cultural, para que se identifique como miembro de diversos grupos, y para aproximarse a la organización y a los servicios de la comunidad a que pertenece. Todo ello es además de la mayor utilidad para la construcción de la propia identidad y para darle al niño un marco de personas y relaciones sociales en cuyo interior él está situado.
9. Hay elementos del ambiente que en sí mismos tienen componentes motivacionales, como ocurre con muchos objetos. El niño pretende saber cómo son y cómo funcionan las cosas que hay a su alrededor; todo lo que ve le interesa manipularlo, tocarlo, descubrirlo. Es a través de esta manipulación como se iniciará a los niños en la observación sistemática de los objetos, con todo lo que implica de reconocimiento de cualidades y propiedades, de búsqueda de semejanzas y diferencias, de formas de uso, de localización en el espacio... Con todo, no hay que perder de vista que, en general, la interacción con los adultos que permite la exploración conjunta de los objetos es lo que confiere a éstos su mayor atractivo y es en esa interacción donde se encierra una mayor potencialidad educativa.

En los primeros tramos de la etapa la relación con los objetos está marcada por su manipulación y exploración más o menos sistemática. Luego, a medida que los niños crecen, es posible implicarlos en proyectos que les conduzcan a la recreación o invención de artefactos y mecanismos sencillos (por ejemplo, las catapultas que se pueden construir con cucharas y piedrecitas, grúas...) útiles para alguna actividad que tenga sentido para los pequeños (el asalto a un castillo de juguete, la organización de un garaje, la construcción de un pueblo...). Conviene caer en la cuenta de que este tipo de actividades requiere la presencia

---

de materiales diversos, así como la posibilidad de utilizarlos en muchas ocasiones de manera poco convencional.

10. La vida animal es algo también altamente motivante para los pequeños. Desde el interés que suscita, el animal permite trabajar ciertos procedimientos como la observación y comparación; desarrollar actitudes de respeto y cuidado, y aproximar a los niños a algunas nociones (ser vivo, cambios, ciclo vital, comportamientos...) que en etapas posteriores se van ampliando. En la clase se puede tener algún pequeño animal para que los niños aprendan a cuidarlo, observen sus características, sus modos de alimentación, sus ritmos de vida. La construcción de terrarios con los mayores de la etapa puede ser un proyecto que les encantará y que servirá no sólo para tener una "casita" para ciertos animales, sino que además constituirá un auténtico proyecto en el que cobre sentido planear cómo se construye, qué medir, cómo encajar piezas, pegar, buscar soluciones. Las salidas a una granja o al zoo son un medio de ver a los animales en distintos ambientes y observar directamente aquellos que no sería posible conocer más que a través de fotografías, películas, etc.
11. En relación con los vegetales, es importante que los niños descubran que las plantas, aunque estáticas, son seres vivos que respiran, necesitan cuidados, se transforman y mueren. Tener algunas plantas en la clase y en el patio del colegio, dedicar un rincón a plantar, cuidar, observar y recoger mediante dibujos datos sobre la evolución de algunos vegetales, servirá para incidir en las primeras actitudes de conservación del medio natural, así como para adquirir y aplicar las primeras estrategias de observación sistemática.
12. Para que los niños empiecen a comprender el mundo que les rodea, es preciso en estas edades partir de situaciones y objetos concretos; es a través de la manipulación y la acción sobre ellos como pueden llegar a conocer e interpretar. Por ello tiene especial relevancia en esta etapa y desde este ámbito de experiencia primar los contenidos que se refieren a la puesta en práctica de procedimientos y estrategias de observación y actuación sobre la realidad.
13. La observación y la exploración son tendencias muy marcadas en los niños; a través de ellas construyen sus primeros conocimientos acerca de sí mismos y del mundo físico y social que les rodea. El Centro de Educación Infantil debe contribuir a que, progresivamente, estos métodos de conocimiento de la realidad se hagan sistemáticos y, así, más útiles. Con los más pequeños, en el Centro de Educación Infantil los objetivos se encaminan a ayudarles a fijar la atención en los aspectos relevantes, a retener datos significativos, a establecer relaciones, a describir, a comunicar. Los niños pequeños perciben más cosas de las

---

que son capaces de comunicar, por lo que es importante incidir en este aspecto a través del lenguaje verbal y de otras formas de expresión.

Por más que sea siempre deseable, la observación directa no siempre es posible; las fotos, tarjetas, películas, etc., pueden servir para descubrir aspectos de la realidad a los que no se tiene acceso directo (animales, plantas, montañas, ciudades...). Por otro lado, las imágenes son un sustitutivo de la realidad común que permiten verla de nuevo, clasificarla, ordenarla, secuenciarla y que pueden servir para su mejor conocimiento.

Así entendida, la observación no presupone una actitud meramente contemplativa. Al contrario, la observación y la exploración remiten sobre todo a la actuación del niño sobre el medio y a la constatación del efecto de sus acciones. Esto diferencia la simple manipulación de una incipiente actividad exploratoria sistemática. Por supuesto que dicha diferenciación no ocurre porque sí, sino que se debe a la intervención del educador, quien, a partir de los intereses y de las propias iniciativas de los niños, contribuye decisivamente al establecimiento de objetivos, a la organización de planes de acción y a la constatación de los resultados de los procedimientos utilizados.

14. Especial importancia tiene también el desarrollo de actitudes: la curiosidad ante hechos y conceptos, la percepción estética, el respeto a las personas, animales y plantas, la colaboración, la responsabilidad. Las actitudes se enseñan y se estimulan en las situaciones concretas y dependen directamente de las experiencias que el niño obtiene de sucesos, personas, lugares.
15. Para el conocimiento del medio natural y social, el Centro puede utilizar los recursos que le ofrece la comunidad realizando salidas, excursiones, y visitas. El hecho de salir del Centro y de descentrar del aula la tarea educativa tiene en sí mismo un valor positivo. Las salidas son siempre acogidas por los niños con interés y son un motivo de alegría y motivación para el grupo. Son también un buen momento para recabar la participación de los padres.

Pero aunque las salidas tienen valor en sí mismas, conviene planificarlas y sacar de ellas la mayor rentabilidad educativa. No hay que salir por salir; tiene que haber un objetivo, un diseño, unas actividades que estén insertas en la programación general y que permitan aprovechar al máximo este recurso.

El aprovechamiento de la actividad no finaliza con la vuelta al Centro. Durante el día o los días siguientes se pueden crear situaciones de comunicación e intercambio de lo que se ha visto, así como expresarlo a partir de la plástica, la expresión corporal, la música... Si se han recogido muestras (hojas, frutos, insectos, lombrices, fotografías, materiales

---

ofrecidos por las personas del lugar), ello dará lugar a plantear actividades que creen nuevos interrogantes y refuercen ciertas adquisiciones.

16. No hay que olvidar que el medio del niño lo constituye todo aquello que suscita su interés. En la sociedad actual, los pequeños reciben gran número de estímulos e informaciones a través de los medios de comunicación, lo que provoca su interés por una diversidad de acontecimientos (olimpiadas, elecciones, terremotos...), así como por realidades espacialmente lejanas.

Una aproximación al conocimiento del medio debe tener en cuenta estos aspectos y aprovecharlos, pues en la medida en que el pequeño accede a ellos, se le plantean interrogantes y se le facilitan respuestas, sus ámbitos de experiencias se amplían, y se diversifican las posibilidades de construir significados en una multiplicidad de universos. También parece ésta una buena manera de unir el Centro con la vida, de hacer de aquel un foco de discusión y de acercamiento progresivo a lo que ocurre en ésta.

Además, para algunos niños el Centro de Educación Infantil va a ser el único lugar en el que encuentran respuesta a sus interrogantes, donde se estimula su curiosidad, donde contactan con realidades que, partiendo de lo inmediato y lo cotidiano, van más allá de ello. Esta función estimuladora no debe ser en absoluto menospreciada.

17. Por último, cabe resaltar que el conocimiento del medio no es ni el conocimiento de un medio esencialmente físico, ni un proceso que se realiza en soledad. Al contrario, se trata de una construcción conjunta, que tiene lugar en la interacción social y que focaliza sobre todo la aproximación e inserción progresiva y autónoma en diversos grupos sociales. La función del Centro y del educador es en este caso, como siempre, esencial, en la medida en que disponen los recursos materiales y humanos para que los pequeños progresen paulatinamente en la construcción de significados acerca de la realidad, significados que les van permitiendo interactuar con ella de forma a la vez efectiva y respetuosa, y comprenderla cada vez más cabalmente.

# AREA

---

## 3. Comunicación y representación

## I. Introducción al área

---

La comunicación juega un papel fundamental en las personas humanas. A través de ella, es posible hacer accesibles a los demás los estados internos personales y, también a través de ella, es posible captar contenidos expresados por otros. En consecuencia, hablar de comunicación es hacer referencia a las relaciones individuo-medio. Cuanto más ricos y diversificados sean los procedimientos de comunicación, más fácil resultará a la persona expresarse con precisión y matices, y más posible le resultará acceder a los contenidos expresados por otras personas o por vehículos culturales.

Las afirmaciones anteriores, que son de carácter general, precisan de contextualizaciones en el caso de los niños menores de 6 años. Los más pequeños comunican de forma espontánea y natural a sus cuidadores los diferentes estados en que se encuentran. En general, los cuidadores del niño captan los contenidos que el pequeño expresa (hambre, incomodidad, alegría...) y saben cómo comunicar al niño su afecto, preocupación, etc. A medida que el psiquismo del niño se va haciendo más complejo y a medida que los adultos le van expresando contenidos también más complejos, va siendo necesario que el niño sea capaz de utilizar nuevas formas de representación de sus estados, deseos, conocimientos, etc., y, simultáneamente, que vaya siendo capaz de interpretar las formas en que los demás representan contenidos diversos. A medida que el niño va accediendo al dominio de las distintas formas de representación, su relación con el medio se enriquece y profundiza.

Si el Centro de Educación Infantil es un lugar en el que se amplían y diversifican las experiencias del niño, en el que se fomentan adquisiciones y se potencian intercambios comunicativos con otros niños y con adultos, es también un lugar en el que las formas de representación que el niño ya ha ido elaborando en sus experiencias familiares se amplían y diversifican, accedien-

A medida que el niño va accediendo a las distintas formas de representación, su relación con el medio se enriquece

La comunicación entre el niño y su medio puede hacerse a través de diversas formas de representación

do a nuevos vehículos de expresión, dotando a sus comunicaciones de contenidos progresivamente elaborados, adquiriendo conceptos, destrezas y actitudes que van a favorecer expresiones progresivamente más complejas y afinadas de uno mismo, de sus conocimientos, sentimientos, vivencias, etc.

Por otro lado, las diferentes formas de representación no se limitan a ser vehículo de expresión, sino que pueden también tener efectos sobre el contenido que tratan de representar, como cuando el niño, por ejemplo, dibuja una cara humana y, al hacerlo, se da cuenta de que hay detalles que faltan en su representación, con lo que de hecho el contenido que se quería representar se modifica parcialmente gracias a la misma actividad representativa.

El contenido de este ámbito de experiencias tiene, pues, que ver con las diferentes formas de representación que el niño menor de 6 años utiliza como vehículo de comunicación y expresión, y que el entorno que le rodea y educa emplea para transmitir contenidos de diverso tipo. Aunque la comunicación entre el niño y el medio circundante puede hacerse a través de diversas formas de representación (un gesto, una palabra, una imagen plástica, una actitud corporal, una canción, un símbolo abstracto...), sea cual sea el vehículo utilizado, lo esencial del proceso consiste en una expresión del individuo que representa un contenido que tiene valor comunicativo, es decir, valor social.

Las distintas formas de representación a que se acaba de hacer referencia tienen un carácter simbólico más o menos convencional. En ocasiones se trata de vehículos de representación muy naturales (como la sonrisa del bebé que expresa su satisfacción o su tranquilidad), mientras que en otras, se trata de formas de representación arbitrarias (como la palabra "mesa" para referirse a un objeto con características diferenciadas, o como el número 3 para referirse a una colección de un cierto número de objetos). Cada una de estas formas de representación tiene su propia convencionalidad (y, como acaba de indicarse, algunas son más convencionales que otras) y, por así decirlo, su propia sintaxis (es decir, sus propias reglas de codificación y expresión).

Las formas de representación de que se viene hablando incluyen la expresión gestual y corporal, el lenguaje verbal, la expresión plástica en sus diversas modalidades (pintura, dibujo, modelado...), la expresión dramática, la expresión musical, el lenguaje escrito y la forma de representación matemática. Si todas ellas se integran aquí a pesar de su diversidad, ello es para resaltar la necesidad de educar al niño de la forma más amplia posible en este ámbito de experiencias, aunque el papel de la Educación Infantil no sea el mismo en cada una de las formas de representación, pues mientras que en algunos casos se trata de desarrollar y optimizar aprendizajes ya comenzados en la familia, en otros casos es en el Centro de Educación Infantil donde el niño va a acceder a ciertas formas de representación o a su uso con finalidades diferentes a las que antes estaba acostumbrado. En todos los casos, el papel de la Educación Infantil es de la mayor importancia, pues al

---

promover el desarrollo de las diferentes formas de representación no sólo se están potenciando capacidades del niño y mejorando sus posibilidades de comunicación con el medio, sino que se le está dotando de claves que le permitirán acceder a contenidos culturales que le llegarán también expresados a través de diferentes formas de representación.

En el área “Comunicación y representación” se ejemplifican, quizá con más claridad aún que en otras, algunos de los principios psicopedagógicos que inspiran el Diseño Curricular Base en Educación Infantil, principios que se expusieron más arriba (apartado 4: Principios organizativos y orientaciones didácticas generales). Resulta aquí particularmente claro el enfoque adoptado al privilegiar las experiencias, las actividades, la puesta en práctica de procedimientos, pues en el ámbito de las diversas formas de representación el planteamiento del Centro de Educación Infantil no es, en general, abordarlos directamente como objeto de conocimiento, sino utilizarlos y explotarlos como vehículo de comunicación e instrumento de relación. Trabajar educativamente la comunicación en el Centro de Educación Infantil implica, por tanto, dirigir la apropiación progresiva de distintas formas de representación y hacerlo en el ámbito de experiencias y situaciones diversas. Se estimula así no sólo el acceso a representaciones de la realidad (representaciones referidas al propio yo, como en el área de Identidad y autonomía personal, o referidas al mundo entorno, como en el área de Descubrimiento del medio físico y social), sino la expresión de esas distintas representaciones a través de diversos vehículos. En esta perspectiva, el acceso a las diferentes formas de representación se realiza ante todo por los procedimientos que les son propios, lo que no impide, sin embargo, que se puedan establecer objetivos referidos a conceptos, como más adelante quedará de manifiesto.

También en este ámbito de experiencias se hace patente con claridad la interconexión entre las diferentes áreas curriculares de la Educación Infantil. Muchos de los contenidos que han de ser objeto de comunicación han aparecido ya en las áreas curriculares anteriores, mientras que otros aparecerán en ésta en una división que tiene, evidentemente, mucho de arbitraria y que, como ya se ha señalado, no pretende fragmentar la realidad para hacérsela llegar al niño en pedazos, sino mostrar los elementos que, en una aproximación globalizadora, no deben pasarse por alto en el trabajo educativo. Las formas de representación y expresión de estos diversos contenidos no han aparecido en las otras áreas y por ello es bueno dedicarles ahora una atención especial.

Cada forma de representación tiene sus propias características, como ya se señaló, por lo que los objetivos que la Educación Infantil se trace para cada uno de ellos deben entonces ser diferentes. Es obvio que la Educación Infantil no puede plantearse los mismos objetivos para la expresión corporal que para el lenguaje verbal, y que en algunos casos el acceso al código es más importante que en otros (basta, por ejemplo, con comparar la expresión

Las diversas formas de representación no se abordarán directamente como objeto de conocimiento, sino que se utilizarán como instrumento de comunicación y de relación

---

plástica con la musical, pues mientras que en la primera conocer determinados aspectos "técnicos" es necesario para expresarse adecuadamente, en la segunda es posible la expresión sin conocer el código por el que se rige la música, por más que ésta tenga un código muy peculiar y una sintaxis muy compleja).

Todos los comentarios previos se refieren a las diferentes formas de representación. No obstante, dadas las importantes diferencias que existen entre unas y otras, las distintas funciones que cumplen, sus diferentes ritmos de adquisición y evolución, y la necesidad de abordarlas educativamente de manera diversa, conviene referirse por separado a cada una de ellas.

A través de diferentes experiencias habidas en la familia, los niños han accedido ya a ciertas formas de comunicación con quienes les rodean. Sobre la base de esas primeras formas de comunicación, el educador irá estimulando en el niño a través de interacciones fuertemente individualizadas el acceso a las primeras palabras y, más en general, al lenguaje hablado progresivamente convencional. En la medida en que el lenguaje del niño se convencionaliza, se va abriendo al educador la posibilidad de servirse de él en situaciones que ya no sean tan marcadamente individuales.

El lenguaje del adulto va a ir siendo útil para regular el comportamiento del niño y para transmitirle conocimientos y afectos. El niño va incorporando paulatinamente ese lenguaje y va a ser capaz de ir transmitiendo con él sus propios contenidos, actuando así sobre el adulto y regulando hasta cierto punto la conducta de quienes le rodean. Poco a poco, el lenguaje va a ser para el niño no sólo un instrumento de comunicación interpersonal y de regulación de la conducta de otros, sino también un instrumento de comunicación consigo mismo y de regulación y planificación de la propia conducta. Esta función reguladora y planificadora es del mayor interés porque se opone a la acción impulsiva, a las respuestas no meditadas a los problemas que al niño se le plantean. El acceso a estas funciones del lenguaje se produce lentamente y no de manera espontánea o automática, sino como consecuencia de un trabajo educativo que empieza en los niveles preverbales y se prolonga hasta el final de la etapa, siempre partiendo del nivel de desarrollo que el niño ya ha alcanzado y siempre tratando de llevarlo un poco más allá.

En lo que a otros aspectos del lenguaje hablado se refiere, al finalizar la etapa de la Educación Infantil, el niño debe estar en condiciones de poder expresarse fluidamente y con coherencia en una variedad de situaciones y para una diversidad de necesidades; debe utilizar con corrección el sistema fonológico de la lengua (salvo pequeños problemas con fonemas específicos que pueden presentar mayores dificultades) y usar ya adecuadamente las correspondencias morfológicas y las estructuras sintácticas más habituales correspondientes a afirmaciones, negaciones, interrogaciones, admiraciones...

Como norma general, debe procurarse que los contenidos de la comunicación sean ricos y variados, lo que sólo puede conseguirse si se diversifican

---

El lenguaje va a ser un instrumento de comunicación interpersonal y consigo mismo, y de regulación de la conducta propia y ajena

---

las experiencias que suponen una ampliación del conocimiento del medio, y si el pequeño se ve a sí mismo como una persona con cosas interesantes que decir. Como ya se ha puesto de manifiesto en otras ocasiones, se evidencia aquí nuevamente el carácter global de las adquisiciones propias de la etapa de la Educación infantil, y la necesidad de tratarlas también globalmente.

El lenguaje verbal adopta, además de la forma oral (a la que deben dirigirse los mayores esfuerzos en el Centro Infantil), la forma escrita. El sistema de la lengua escrita adquiere una significación especial por varias razones: por su uso múltiple y variado, que se extiende a gran cantidad de contextos y situaciones habituales para el pequeño (en la familia, en la tienda, en los medios de comunicación, libros, cuentos, etc.), y por el hecho de que adquirir y dominar este sistema constituye un requisito ineludible de la escolaridad obligatoria. De ahí que en la Educación Primaria, el dominio de la lectura y la escritura se erija como uno de los objetivos prioritarios.

El tratamiento educativo de la lectura y la escritura antes de la educación obligatoria suele ser objeto de dos actitudes marcadamente contrapuestas. Una, en la que se rechaza la presencia de estos contenidos so pretexto de que los niños no han alcanzado la madurez suficiente para realizar su aprendizaje. Otra, en la que se trata por todos los medios de que los niños se incorporen a la educación obligatoria con esos aprendizajes conseguidos. La opción que se toma en este Diseño Curricular Base no coincide con ninguna de esas dos actitudes, sino que opta por un planteamiento en el que se preste atención al mismo tiempo a lo que son las capacidades de los niños de esta etapa, y a lo que son las exigencias a las que tendrán que hacer frente en el primer ciclo de la escolaridad obligatoria, donde habrán ya de abordar la apropiación de la lectura y la escritura.

La adquisición de la lectura y la escritura se completa cuando el niño accede a los códigos convencionales que contienen y es capaz de utilizarlos para interpretar información o para producir él mismo tal tipo de información. Pero antes del acceso a estos códigos (acceso que como criterio general debe realizarse en el primer ciclo de la Educación Primaria), es mucho el camino que el niño puede y debe recorrer y que está a la vez al alcance de sus posibilidades evolutivas y de la intervención educativa del profesor. Así, los niños más mayores del Centro de Educación Infantil saben que las palabras escritas significan cosas; que es posible dejar constancia de lo que uno piensa, o simplemente, de lo que se quiere expresar. Saben además muchas otras cosas de las que es posible partir para construir nuevos y mejores conocimientos: por ejemplo, que hay que mantener el libro recto para leer, que se va de izquierda a derecha, una línea debajo de la otra, que suele existir coherencia entre lo que dicen las palabras y lo que representan las ilustraciones, etc. Progresivamente aprenden a diferenciar el dibujo de la escritura, así como la escritura convencional de "escrituras" no convencionales (garabatos, cenefas...).

---

En el Centro de Educación Infantil, sobre todo en el segundo ciclo, es posible desarrollar secuencias de actividades significativas y funcionales que remiten a la utilización del texto escrito: escuchar cuentos leídos por el adulto, las instrucciones de un juego, mensajes de diferente tipo, "leer" conjuntamente con el adulto o con otro compañero mayor, asistir a la escritura que el adulto hace de mensajes funcionales (lo que va a llevar en la excursión del día siguiente, el propio nombre para identificar el colgador de la ropa, el cajón o la parte del mural donde colgará sus dibujos, el texto escrito por el adulto del cuento que el niño ha inventado e ilustrado, etc.).

En una aproximación de este tipo, el acceso a elementos convencionales cobra un valor distinto al que se le ha atribuido tradicionalmente. Deja de ser el eje alrededor del cual giran las actividades de enseñanza y aprendizaje, convirtiéndose en una meta supeditada a otras ahora más importantes: la motivación por adquirir el código, el acceso a sus características diferenciales, la comprensión y valoración de su utilidad funcional... Así, antes de enfrentarse al aprendizaje del código convencional, el niño habrá hecho muchos y muy importantes aprendizajes significativos en relación con la lectura y la escritura. La clave no radica, por tanto, en pretender expulsar del Centro de Educación Infantil actividades relacionadas con la lectura o la escritura, ni tampoco en convertir su apropiación en el centro del trabajo educativo. Radica en dar al tema un tratamiento educativo que sea a la vez acorde con las posibilidades evolutivas de los niños y con la necesaria preparación adaptativa de cara a las posteriores exigencias de la escolaridad obligatoria.

El aprendizaje de la escritura plantea además el problema específico del dominio de la motricidad fina necesaria para su realización. El Centro de Educación Infantil no puede vivir de espaldas a la escritura, pero no puede supeditar toda su actividad a que los niños aprendan a escribir, pues ese es un objetivo propio de la Educación Primaria y que trasciende a las capacidades cognitivo-motrices de muchos niños menores de 6 años. Es, de nuevo, mucho lo que el Centro de Educación Infantil puede y debe proponerse en este terreno, promoviendo el paulatino progreso del control motor grueso al control motor fino, en el curso de actividades diversas (con papel y lápiz algunas, pero otras muchas con pintura de dedos, con el manejo de tijeras, con la utilización de plastilina...) que deben tener sentido por sí mismas y no sólo como preparación para la escritura.

Así, pues, aun cuando la enseñanza sistemática del código de la lengua escrita no constituye un objetivo de la Educación Infantil, ello no debe impedir ni el tratamiento de ese sistema en una aproximación significativa y funcional, ni responder a los interrogantes que, en el marco expuesto, sin duda plantearán los niños. Sería incoherente, en una institución que se quiere abierta, estimuladora de preguntas y cuestiones, y que adquiere el compromiso de responderlas, evitar el diálogo sobre algo tan cercano, útil y familiar como es el lenguaje escrito.

La enseñanza sistemática de la lengua escrita no constituye un objetivo de esta etapa, ello no impide una aproximación significativa y funcional a ese sistema

---

En lo que se refiere a la forma de representación matemática, lo primero que se debe señalar es que el origen del conocimiento lógico-matemático hay que situarlo en la actuación del niño sobre los objetos y, más concretamente, en las relaciones que a partir de su actividad establece entre ellos. A través de sus manipulaciones, el niño descubre que el camión es duro, que el muñeco es blando, que la pelota rueda... Pero aprende también sobre las relaciones entre objetos, descubriendo que la pelota rueda más deprisa que el camión, que el muñeco es más grande que la pelota, que el camión es más pesado, que la almohada más blanda... Estas relaciones, que permiten organizar, agrupar, comparar, etc., no están en los objetos como tales, sino que son una construcción del niño sobre la base de las relaciones que encuentra y detecta.

Las relaciones que el pequeño va descubriendo entre unos objetos y otros son al principio sensoriomotoras, luego intuitivas y progresivamente (ya en los confines de la Educación Primaria) lógicas. Tales relaciones se van objetivando poco a poco y van a ir encontrando expresión a través del lenguaje. Así, el niño aprenderá no sólo a referirse a los objetos, sino también a las relaciones entre ellos. La expresión de esas relaciones se hará primero a través de la acción, luego a través del lenguaje oral y finalmente a través del lenguaje matemático, que puede empezar sirviéndose de representaciones icónicas y que acabará recurriendo a los números.

Como ocurre en todos los demás campos, la intencionalidad educativa que preside el tratamiento curricular de la forma de representación matemática exige la intervención planificada y sistemática del profesor, quien, apoyándose en la curiosidad y en la actividad exploratoria que el niño ejerce sobre su entorno, proporciona ayudas insustituibles para que su actuación vaya poco a poco sobrepasando el nivel de la manipulación y se vaya acercando al de la representación y, posteriormente, al de la expresión con un lenguaje adecuado. Gracias a esa intervención educativa, el niño aprenderá primero a descubrir las características de los objetos, luego a establecer relaciones de distinto orden, más tarde a efectuar colecciones de objetos en base a determinados atributos, luego a utilizar con propiedad estrategias sencillas de conteo y a cuantificar y representar gráficamente (mediante iconos o cifras) las cantidades. Por esa vía aprenderá también el niño la conveniencia de proceder a mediciones para resolver pequeños problemas cotidianos, así como a familiarizarse con unidades de medición del espacio y del tiempo. Aprenderá a diferenciar figuras de cuerpos geométricos, a establecer relaciones entre ellos, y entre ellos y él mismo. Aprenderá, en definitiva, un nuevo instrumento, una nueva forma de conocer y estructurar el medio, cuya repercusión en el fomento de las habilidades cognitivas es muy elevada.

La aproximación a los contenidos de la forma de representación matemática debe basarse en esta etapa en un enfoque que conceda prioridad a la actividad práctica del niño, al descubrimiento de las propiedades y las relaciones entre las cosas a través de su experimentación activa. Por lo demás, los contenidos matemáticos serán tanto más significativos para el



El origen del conocimiento lógico-matemático hay que situarlo en la actuación del niño sobre los objetos y en las relaciones que a partir de su actividad establece entre ellos

---

niño cuanto más posible le sea incardinarlos en los otros ámbitos de experiencia de la etapa. Cuando se ayuda al niño a descubrir no sólo las características de su cuerpo y su identidad, sino las relaciones de diferencia y semejanza entre él y otros niños, cuando se le orienta a explorar la realidad buscando relaciones, comparando, diferenciando, sopesando, midiendo, etc., no sólo se le está ayudando a lograr los objetivos generales específicos de este área, sino que se le está facilitando la consecución de las metas educativas de toda la etapa.

Finalmente, las formas de representación plástica (grafismo, modelado, etc.) y musical, así como la dramática y la corporal, constituyen un conjunto de medios de expresión y representación que, aunque con importantes diferencias entre sí, comparten algunas características. De estas formas de representación se ha destacado habitualmente (y con razón) su gran poder al servicio de la creatividad y la expresión de los estados emocionales individuales. Se trata, en efecto, de medios de expresión de gran fuerza y poder comunicativo, y como tales deben tener un lugar importante en la educación de los pequeños. Pero no estamos sólo ante medios de expresión; estamos también ante instrumentos de conocimiento y de relación; y también ante lenguajes que tienen su propia técnica que debe ser poco a poco conocida y dominada precisamente para poder sacar de ellos toda su potencialidad expresiva.

La expresión dramática y corporal supone la utilización del cuerpo, sus gestos, actitudes y movimientos con una intencionalidad comunicativa y representativa

La expresión dramática y la corporal tienen que ver con la utilización del cuerpo, sus gestos, actitudes y movimientos con una intencionalidad comunicativa y representativa. Mientras que a través de la expresión dramática los niños juegan sobre todo a representar a personas y situaciones, en el caso de la expresión corporal se trata de representar a través de su acción y movimiento determinadas actitudes, estados de ánimo, etc. Ambas hunden sus raíces en la comunicación gestual y se continúan posteriormente en distintas manifestaciones, entre las que destacan los juegos simbólicos en los que el niño se comporta "como si" fuera una persona distinta, o un animal o una cosa, o actúa como si estuviera haciendo cosas que en realidad sólo está jugando a hacer. Se trata de un campo abierto a la imaginación, a la creatividad y la espontaneidad de cada uno. A través de su expresión dramática y corporal el niño muestra sus emociones y tensiones, y también su conocimiento del mundo y las personas, así como su percepción de la realidad, como se pondrá de manifiesto en los juegos de imitación de roles a los que se entregarán sobre todo los niños del segundo ciclo de la Educación Infantil. Son además un instrumento de relación interpersonal, de comunicación e intercambio.

Mucho es lo que la Educación Infantil puede hacer para estimular este tipo de expresión y para sacar de ella el máximo partido educativo. Puede hacer mucho, en primer lugar, creando un ambiente de libertad en que el niño pueda expresarse sin más restricciones que las impuestas por las exigencias

---

del respeto a los demás y de la vida en común. Puede hacer mucho aceptando diversas formas de expresión, desde algunas más convencionales hasta otras más idiosincrásicas. También, alentando a los niños a que se expresen por esta vía, previendo espacios, momentos y proyectos dentro de los que sea relevante para el niño servirse de este modo de expresión. El educador puede hacer mucho alentando, sugiriendo, enriqueciendo, así como haciendo él mismo de modelo.

La expresión dramática y, más en general, la expresión corporal tienen la peculiaridad de reflejar con particular claridad los estados de ánimo del niño, sus tensiones y conflictos. Es por ello por lo que esta forma de representación puede ser utilizada por el educador no sólo como un medio de expresión, sino también como un contexto propicio para la observación del niño y de las relaciones entre unos y otros, así como una vía a través de la cual procurar dar salida a (y si es posible resolver) algunas de las tensiones y conflictos internos de los pequeños.

La pintura, el dibujo, el modelado (así como toda otra serie de actividades en las que la actividad manipulativa juega un papel importante) son procedimientos de expresión que tienen también el doble interés de testimoniar los progresos que el niño va consiguiendo y de ser muy útiles recursos al servicio de los objetivos educativos del Centro de Educación Infantil. Se trata además de actividades para las que se cuenta en general con el interés y buena disposición de los pequeños, quienes suelen disfrutar expresándose a través de la plástica. En los inicios de este tipo de actividades productivas tiene una gran importancia el papel de los educadores: atribuyendo significado a las primeras producciones infantiles, tal vez sin significado o con un significado amorfo, y mostrando su satisfacción por los productos de la actividad del niño, el educador estimula a utilizar estos procedimientos de expresión. Luego apoya al niño en la búsqueda de nuevos recursos expresivos, le introduce en el dominio de ciertas técnicas que aumentan la facilidad, la eficacia o la expresividad de las producciones. El niño puede adquirir en este terreno una sensación de dominio y poder de transformación y comunicación cuyo interés trasciende con mucho el ámbito de la motricidad, proyectándose en su conocimiento del entorno y contribuyendo a alimentar una positiva imagen de sí mismo. Esa imagen positiva se ve alentada cuando el niño ha terminado su "obra" y la puede colocar en una estantería de la clase, o colgarla en la pared, o llevarla a su casa lleno de orgullo y satisfacción a poco que su ejecución le haya sido reforzada. Cuando esto se hace, lo que se refuerza no es sólo la producción concreta que el niño ha hecho, sino su tendencia a expresarse creativamente.

Tanto en el terreno del dibujo como en el del modelado, o en el de actividades como recortar, coser, etc., el niño realiza una larga evolución que va desde las ejecuciones poco finas del principio (por ejemplo, los garabatos iniciales), hasta las producciones más ajustadas y finas del final (por ejemplo

---

los dibujos de tipo realista del final de la etapa), pasando por fases intermedias en las que llama la atención la enorme expresividad de las producciones. La disponibilidad de distintos materiales para la expresión gráfica (pintura de dedos, pinceles, ceras, lápices...) y otro tipo de actividades manipulativas (tijeras, punzones, agujas...), permite al educador servirse en cada momento de aquellos instrumentos que mejor se presten a su manipulación por el niño y a los objetivos de la tarea a realizar. En el caso de las actividades con plastilina, con arcilla o con cualquier otro material similar, se asiste a una evolución no menos interesante que empieza con el juego con agua y con arena, y que se continúa luego en la manipulación inicialmente poco fina de la plastilina o el barro (hacer bolas y rulos, pellizcar los materiales...) y que acaba en actividades de modelado que requieren no sólo mayor dominio motor, sino también un cierto conocimiento de técnicas de manejo y de recursos expresivos.

A través del dibujo y del modelado el niño explora la realidad y refleja el conocimiento que de ella tiene

Como en el caso del lenguaje dramático, las actividades productivas de que ahora se habla son útiles para la estimulación de ciertos aspectos del desarrollo y para la adquisición de nuevas capacidades, pero tienen un sentido educativo que trasciende a un ámbito concreto. A través del dibujo y del modelado el niño explora la realidad y refleja el conocimiento que de ella tiene; a través de sus dibujos o de las figuras que construye, el niño se expresa a sí mismo, pero también se descubre al describirse o representarse.

El papel del educador es, como siempre, de la máxima importancia. Por un lado, porque alienta al niño a servirse de estas formas de expresión y representación, apoyándole en sus realizaciones y orientándole en la ejecución. Por otro, porque va introduciendo poco a poco los materiales que son más adecuados y proponiendo al niño las actividades que le resultan más motivantes. Además, porque introduce al niño en el dominio de técnicas y procedimientos a los que no se accede de manera automática; aunque impliquen un cierto esfuerzo para el niño, esos recursos técnicos van a dotar a sus producciones de una cierta disciplina y de un mayor poder expresivo. Finalmente, porque las producciones del niño son, como se señaló a propósito de la expresión dramática y de la expresión corporal, un lenguaje que nos habla de sus conocimientos y de sus estados emocionales, lo que hace particularmente útil no sólo el uso educativo de estos medios de expresión, sino también su utilización al servicio de la continua observación y evaluación del niño.

Estrechamente vinculado, al menos en estas edades, a la forma de representación plástica se encuentra la expresión a través de imágenes, que se ha convertido en nuestra cultura en un medio popular y masivo de comunicación. De hecho, puede decirse que los niños reciben mayor cantidad de mensajes a través de este medio que a través de otros más tradicionales. En este sentido, cabe señalar que buena parte de los conocimientos que los niños poseen se construye con soporte de las imágenes que

---

les llegan a través de múltiples medios: dibujos, fotografías, películas, videos... En el lenguaje de la imagen (como ocurre, por otra parte, con todos los lenguajes) convergen las dos facetas de receptor y de emisor o productor. Mediante la primera de ellas, el niño se familiarizará con los distintos elementos que configuran la imagen: luz, color, tamaño, proporción, posición de los objetos... Mediante la segunda, se trata de que pueda utilizarlos para crear mensajes que cumplan su función expresiva y comunicativa. En definitiva, atender a la imagen implica una intervención educativa específica centrada en los aspectos visuales y figurativos que fomente la creación e interpretación de mensajes, y que proporcione nuevos canales de expresión y comunicación.

Finalmente, en lo que toca a la expresión musical, se vuelven a encontrar muchos de los aspectos que han sido referidos a propósito de otros medios de representación. A los bebés les atraen los objetos que producen sonidos, sobre todo cuando éstos no son especialmente complejos y abigarrados. Les gustan además las actividades rítmicas que se realizan con ellos o sobre ellos. Luego disfrutan con canciones y rimas sencillas, de las que van aprendiendo algunos términos y en las que encuentran especial placer cuando a la estimulación auditiva se une la expresión física a través de palmas, movimientos, gestos, etc. Como en otros casos, la evolución pasa aquí de unas modalidades de expresión rudimentarias y realizadas por otros sobre el niño, a modalidades de expresión crecientemente afinadas y realizadas por el propio niño, al principio con mayor ayuda del educador y luego de manera progresivamente independiente y autónoma.

Se debe resaltar de nuevo la pertinencia de un enfoque que resalte las actividades, las experiencias y los procedimientos como punto de partida. En este caso, no se trata de que el niño "aprenda música", sino de que adquiera una progresiva capacidad para servirse de este procedimiento de expresión y representación al servicio de los objetivos educativos generales de este área o ámbito de experiencias y, más en general, al servicio de los objetivos educativos generales de la etapa. De lo que se trata no es de que el niño "aprenda ritmo" o compás, sino de que sea capaz de moverse con ritmo, de expresarse físicamente de acuerdo con una cierta cadencia. Se trata de que el niño aprenda a utilizar la propia voz como instrumento, a cantar siguiendo adecuadamente el ritmo y la entonación, que aprenda a aprovechar los recursos sonoros y musicales del propio cuerpo, de objetos habituales y de instrumentos musicales simples; que conozca las posibilidades expresivas del cuerpo mediante el recurso a la danza, el mimo, el gesto, la dramatización. Al hacerlo así, disfruta de la actividad al tiempo que se fomentan en él las capacidades de expresión; adquiere un sentido de la música y las cadencias a la vez que se introducen en acción nociones relacionadas con el tiempo, la velocidad, la intensidad, etc.

La expresión musical es (además de otras muchas cosas que comparte con la demás formas de representación) un instrumento de apropiación cultural

Atender a la imagen implica una intervención educativa que fomente la creación e interpretación de mensajes, y que proporcione nuevos canales de expresión y comunicación

---

a través del cual le llegan al niño tradiciones, contenidos y formas de expresión que son propias de su grupo cultural específico. Si un objetivo básico de la Educación Infantil es acercar al niño a su cultura, ayudarle a apropiársela, y facilitarle los medios para que devenga a su vez agente activo de creación cultural, parece evidente que, de forma adecuada a las características de los alumnos que acoge, el Centro de Educación Infantil debe favorecer ese contacto del pequeño con la cultura contenida en canciones, rimas, estribillos, etc. Por lo demás, lo que aquí se comenta en relación con la expresión musical es extensible también a cualquier otra modalidad de representación. A este respecto, no debe olvidarse que mientras para algunos niños el Centro de Educación Infantil será un foro más en el que acceder a las diversas manifestaciones culturales, para otros constituirá el escenario casi exclusivo donde encontrarse con ellas.

En términos generales, y en relación ya con todos los contenidos de este amplio ámbito de experiencias, en la etapa de la Educación Infantil se pretende fomentar en los niños su vertiente de espectadores y asimiladores de manifestaciones culturales, pero sobre todo su papel de productores activos y originales. Conseguir estos propósitos requiere por parte de los educadores una difícil tarea de selección de los contenidos específicos a tratar, así como ayudar a los niños a dotarse de objetivos de representación y expresión, fomentar en ellos el gusto por la buena realización y el trabajo bien hecho, animar a perseverar hasta lograr la consecución de los fines que orientan las tareas, abrir nuevos caminos y posibilidades ofreciendo, en la medida en que vaya siendo posible y pertinente, nuevos recursos técnicos, rodeando a los niños de un ambiente rico y estimulante (aunque no artificioso ni sobrecargado) cuya eficacia educativa tiene efectos no sólo sobre el área curricular que ahora se considera, sino también sobre las que han sido objeto de tratamiento anteriormente.

Se pretende fomentar en los niños su vertiente de asimiladores de manifestaciones culturales, pero sobre todo su papel de productores activos y originales

## II. Objetivos generales del área

---

En relación con el ámbito de experiencias de comunicación y representación, la intervención educativa tendrá como objetivo desarrollar unos procesos de enseñanza y aprendizaje que capaciten al niño para:

1. Utilizar las diversas formas de representación (lenguaje oral y escrito, *expresión plástica, dramática, corporal y musical, lenguaje matemático*) para evocar situaciones, acciones, deseos y sentimientos, sean de tipo real o imaginario.
  2. Utilizar las técnicas más básicas (pintura, modelado, canto, dramatización) de las distintas formas de representación (plástica, musical, dramática y corporal), para aumentar sus posibilidades expresivas.
  3. Interesarse y apreciar las producciones de sus compañeros y algunas de las diversas obras artísticas e icónicas que se le presentan, atribuyéndoles algún significado y aproximándose así a la comprensión del mundo cultural al que pertenece.
  4. Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante el lenguaje oral, ajustándose a los diferentes contextos y situaciones de comunicación habituales y cotidianos y a los diferentes interlocutores.
  5. Comprender las intenciones y mensajes que le comunican otros niños y adultos, valorando el lenguaje oral como un medio de relación con los demás.
  6. Utilizar las normas que rigen los intercambios lingüísticos en relatos, diálogos y conversaciones colectivas (prestar atención, aguardar turno, adecuar la voz, usar formas sociales adecuadas).
-

- 
7. Utilizar las señales extralingüísticas para reforzar el significado de sus mensajes y atribuir sentido a los que recibe.
  8. Comprender y reproducir algunos textos de tradición cultural (adivanzas, canciones, refranes, dichos, cuentos, poesías), mostrando actitudes de valoración e interés hacia ellos.
  9. Interesarse por el lenguaje escrito y valorarlo como instrumento de información y disfrute y como medio para comunicar deseos, emociones, informaciones.
  10. Utilizar a un nivel muy elemental las posibilidades de la forma de representación matemática para describir algunos objetos y situaciones del entorno, sus características y propiedades, y algunas acciones que pueden realizarse sobre ellos, prestando atención a los resultados obtenidos (cuantificación, medición, clasificación, ordenación, correspondencias...).
  11. Leer, interpretar y producir imágenes como una forma de comunicación y disfrute, descubriendo e identificando los elementos básicos de su lenguaje (tamaño, luz, color, forma, textura...).

### III. Bloques de contenido

---

*Los bloques son agrupaciones de contenidos que presentan al profesor la información relativa a lo que se debería trabajar durante la etapa. Se señalan en ellos los contenidos que se consideran más adecuados para desarrollar las capacidades indicadas en los objetivos generales del área.*

*Estos bloques no constituyen un temario. No son unidades compartimentadas que tengan sentido en sí mismas. Su estructura responde a lo que se pretende que el profesorado tenga en cuenta a la hora de elaborar los Proyectos Curriculares de Centro y las Programaciones. El equipo docente de un centro decidirá cómo distribuirlos en los ciclos, secuenciándolos, y cada profesor seleccionará posteriormente los contenidos que va a desarrollar en su programación. El profesor atravesará los bloques eligiendo de cada uno de ellos los contenidos de cada tipo que considere más adecuados para la unidad didáctica que en ese momento vaya a desarrollar. Es importante tener en cuenta que, por lo tanto, el orden de presentación de los bloques no supone una secuenciación.*

*En cada bloque se diferencian los tres tipos de contenido descritos en el apartado 2. 3. de la primera parte del documento: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Estos tipos de contenido no deben trabajarse por separado en las actividades de enseñanza y aprendizaje. No tiene sentido programar actividades distintas para cada uno de ellos, ya que será el trabajo sobre los tres lo que permitirá desarrollar las capacidades de los objetivos generales. Sólo en circunstancias excepcionales, cuando así lo aconsejen las características de los alumnos o alguno de los elementos que intervienen en la definición del proyecto Curricular, puede ser aconsejable enfocar de manera específica el trabajo sobre uno u otro tipo de contenido.*

*Conviene subrayar que la distinción entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales es, en primer lugar y sobre todo, de naturaleza pedagógica. Es decir, llama la atención sobre la conveniencia de adoptar un enfoque determinado en la manera de trabajar los contenidos seleccionados. Esta es la razón por la cual, en ocasiones, un mismo contenido aparece repetido en las tres categorías; la repetición en este caso traduce la idea pedagógica de que el contenido en cuestión debe ser abordado convergentemente desde una perspectiva conceptual, procedimental y actitudinal. En otras ocasiones, sin embargo, un determinado contenido aparece únicamente en una u otra de las tres categorías; con ello se sugiere que dicho contenido, por su naturaleza y por la intención educativa propia*

---

---

*de la etapa, debe ser abordado con un enfoque prioritariamente conceptual o procedimental o actitudinal.*

*Por otra parte, el orden de presentación de los apartados referidos a los tres tipos de contenido no supone ningún tipo de prioridad entre ellos.*

*La relación de los distintos bloques entre sí y de los diferentes tipos de contenido se explica al comienzo de cada uno de ellos y posteriormente, con más detalle, en las Orientaciones Didácticas que se presentan al final del área.*

*Por último, en algunos contenidos de los distintos bloques se incluye más información mediante un tipo de letra de menor tamaño. Esta información no pretende añadir más contenidos al epígrafe en el que se inserta sino, en unos casos, ilustrar o ejemplificar el contenido al que se refiere y, en otros, orientar al profesor sobre el nivel de profundidad con que se ha de trabajar en la etapa ese contenido.*

Teniendo en cuenta los planteamientos expuestos en la introducción a esta área, así como las capacidades de los niños que en ella se pretende desarrollar, los contenidos propuestos se agrupan en seis grandes bloques:

1. Lenguaje oral
2. Aproximación al lenguaje escrito
3. Expresión Plástica
4. Expresión Musical
5. Expresión corporal
6. Relaciones, medida y representación del espacio,

---

**LENGUAJE ORAL**

**Contenidos referidos a hechos y conceptos**

1. El lenguaje oral y las necesidades y situaciones de comunicación más habituales.
  - Necesidades de comunicación: pedir ayuda, recibir o transmitir información, participar en proyectos comunes, hacer propuestas....
  - Diferentes situaciones comunicativas en diferentes contextos (familia, escuela, grupo de amigos...) con diferentes interlocutores posibles (adulto conocido, desconocido, compañero...) y con distintos contenidos e intenciones.
  - Vocabulario correspondiente a las necesidades de comunicación más frecuentes y a otras menos habituales pero significativas y necesarias para el niño (ir a comprar, preguntar a un guardia urbano...).
2. Formas socialmente establecidas para iniciar, mantener y terminar una conversación.
3. Textos orales de tradición cultural (canciones, romanzas, cuentos, coplas, poesías, dichos populares, refranes, etc.).

**Contenidos referidos a procedimientos**

1. Comprensión de las intenciones comunicativas de adultos y de otros niños en situaciones de juego, de trabajo, de rutinas de vida cotidiana.
2. Producción de mensajes referidos a informaciones, necesidades, emociones y deseos mediante la expresión corporal, la realización de pinturas y dibujos, el lenguaje oral o cualquier otro medio de expresión.

- 
3. Utilización adecuada de frases sencillas de distinto tipo (afirmativas, negativas, interrogativas, admirativas); de las variaciones morfológicas y términos que hacen referencia a género, número, lugar, tiempo, persona; y de una pronunciación y estructuración clara y correcta.
  4. Evocación y relato de hechos, cuentos, incidentes y acontecimientos de la vida cotidiana debidamente ordenados en el tiempo.
  5. Utilización de las normas que rigen el intercambio lingüístico (prestar atención, aguardar turno...), usos del diálogo y participación en conversaciones colectivas como forma de interactuar con los otros.
  6. Utilización de señales extralingüísticas (entonación, gesticulación, expresión facial) para atribuir y reforzar el significado de los mensajes que se reciben y transmiten.
  7. Utilización adecuada de las formas socialmente establecidas para saludar, despedirse, solicitar (hola, buenos días, buenas noches, adiós, gracias, por favor).
  8. Comprensión y reproducción correcta de algunos textos de tradición cultural (trabalenguas, adivinanzas, refranes, canciones de corro y de comba, canciones para sortear, etc.), individual y colectivamente.
  9. Producción de textos orales sencillos según la estructura formal de rimas, canciones, pareados, adivinanzas...

#### **Contenidos referidos a actitudes, valores y normas**

1. Reconocimiento y valoración del lenguaje oral como instrumento para comunicar los sentimientos, ideas e intereses propios y conocer los de los otros.
  2. Iniciativa e interés por participar en situaciones de comunicación oral de diverso tipo (colectivas, diálogos, narraciones, explicaciones).
  3. Interés y esfuerzo por mejorar y enriquecer las propias producciones lingüísticas.
  4. Interés por las explicaciones de los otros (adultos, niños) y actitud de curiosidad en relación con las informaciones que recibe.
  5. Actitud de escucha y respeto a los otros en diálogos y conversaciones colectivas, respetando las normas y convenciones sociales que regulan el intercambio lingüístico.
  6. Interés por comprender e inventar expresiones utilizadas en situaciones de juego colectivo (corros, comba).
  7. Atención e interés hacia los textos de tradición cultural.
-

---

## APROXIMACION AL LENGUAJE ESCRITO

### Contenidos referidos a hechos y conceptos

1. La lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute.
2. Los instrumentos que vehiculan la lengua escrita: libro, revista, periódico, cuento, cartel, etiquetas, anuncios...

### Contenidos referidos a procedimientos

1. Interpretación de imágenes, carteles, grabados, fotografías, etc., que acompañan a textos escritos, estableciendo relaciones entre ambos.
2. Comprensión y producción de imágenes debidamente secuenciadas (ordenación cronológica de fotografías, historietas gráficas).
3. Atención y comprensión de narraciones, cuentos y otros mensajes leídos por un adulto o un compañero mayor.
4. Diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica (dibujos, por ejemplo).
5. Percepción de diferencias y semejanzas sencillas en palabras escritas.
6. Identificación de algunas palabras escritas muy significativas y muy seleccionadas que hagan referencia al entorno habitual y cotidiano del niño (por ejemplo, el propio nombre).
7. Utilización de algunos conocimientos convencionales del sistema de la lengua escrita (linealidad, orientación izquierda-derecha, posición del libro, función de las ilustraciones, posición y organización del papel, etc.).
8. Producción y utilización de sistemas de símbolos sencillos (cenefa, signos icónicos, diversos garabatos) para transmitir mensajes simples.

### Contenidos referidos a actitudes, valores y normas

1. Valoración de la utilidad del lenguaje escrito como medio de comunicación, información y disfrute.

- 
2. Gusto y placer por oír y mirar un cuento que el adulto lee al niño o al grupo de niños.
  3. Cuidado de los libros como un valioso instrumento que tiene interés por sí mismo y deseo de manejarlos de forma autónoma.

## BLOQUE

### 3

#### EXPRESION PLASTICA

##### Contenidos referidos a hechos y conceptos

1. Materiales específicos e inespecíficos útiles a la expresión plástica.
2. Diversidad de obras plásticas que es posible producir y que se encuentran presentes en el entorno: pintura, escultura, programas de televisión, películas, fotografía, dibujo, ilustraciones diversas....

##### Contenidos referidos a procedimientos.

1. Producción de elaboraciones plásticas para expresar hechos, sucesos, vivencias, deseos.
2. Utilización de las técnicas básicas del dibujo, pintura, modelado, collage.
3. Exploración y utilización de materiales específicos e inespecíficos para la producción plástica (ceras, témperas, barro, agua, harina...).
4. Empleo correcto de las herramientas plásticas y afianzamiento en el movimiento para conseguir precisión y exactitud en la realización.
5. Identificación de la figura humana en la obra plástica en su conjunto y diferenciación de las distintas partes y segmentos corporales.
6. Percepción diferenciada de los colores primarios y sus complementarios, así como el contraste oscuro/claro.
7. Atribución o identificación del tema de alguna obra plástica.
8. Interpretación de diferentes tipos de imágenes presentes en su entorno.

##### Contenidos referidos a actitudes, valores y normas

1. Disfrute con las propias elaboraciones plásticas y con las de otros.
  2. Gusto e interés por las producciones propias.
-

- 
3. Respeto a las elaboraciones plásticas de los demás.
  4. Interés por el conocimiento de las técnicas plásticas básicas y actitud proclive a la buena realización.
  5. Cuidado de los materiales e instrumentos que se utilizan en las producciones plásticas.

## BLOQUE

# 4

### EXPRESION MUSICAL

#### Contenidos referidos a hechos y conceptos

1. Ruido, silencio, música, canción.
2. Las propiedades sonoras del cuerpo, de los objetos de uso cotidiano, de instrumentos musicales.
3. Canciones del folclore, canciones contemporáneas, danzas populares, bailes...

#### Contenidos referidos a procedimientos

1. Imitación de sonidos (humanos, de la naturaleza, de la ciudad).
  2. Interpretación de estribillos, estrofas y canciones sencillas y conocidas, siguiendo el ritmo y la melodía.
  3. Adquisición de un repertorio de canciones infantiles cortas y adecuadas.
  4. Participación en el canto coral y respeto a las indicaciones gestuales que lo modulan.
  5. Producción de sonidos y ritmos sencillos con el cuerpo y ejecución de danzas infantiles.
  6. Participación, iniciativa, gracia y precisión del movimiento en el baile y la danza.
  7. Exploración de las propiedades sonoras del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales.
-

- 
8. Utilización adecuada de instrumentos musicales sencillos para acompañar el canto, la danza, el movimiento.
  9. Discriminación de los contrastes básicos: largo-corto, agudo-grave, fuerte-suave, subida-bajada.

#### **Contenidos referidos a actitudes, valores y normas**

1. Disfrute con el canto, el baile, la danza y la interpretación musical.
2. Actitud relajada y atenta durante las pequeñas y seleccionadas audiciones.
3. Preferencia por escuchar determinadas piezas y disponibilidad para escuchar otras nuevas.

## **BLOQUE**

# **5**

### **EXPRESION CORPORAL**

#### **Contenidos referidos a hechos y conceptos**

1. Control del cuerpo: actividad, movimiento, respiración, reposo, relajación.
2. Posibilidades expresivas del propio cuerpo (gesto, movimiento, expresiones faciales) para comunicar sentimientos, emociones, necesidades.

#### **Contenidos referidos a procedimientos**

1. Descubrimiento y experimentación de los recursos básicos de expresión del propio cuerpo (movimiento, sonidos, ruidos), individualmente y en grupo.
2. Expresión de los propios sentimientos y emociones y los de los demás a través del gesto y el movimiento: triste, enfadado, contento, sorprendido...
3. Interpretación de nociones de direccionalidad con el propio cuerpo (hacia adelante, hacia atrás, a la derecha, a la izquierda, arriba, abajo, hacia dentro, hacia fuera).

- 
4. Desplazamientos por el espacio con movimientos amplios y restringidos, precisos e imprecisos, continuos y discontinuos.
  5. Mantenimiento del equilibrio en diversas situaciones de actividad corporal.
  6. Ajuste del propio movimiento al espacio y al movimiento de los otros.
  7. Imitación y representación de situaciones, personajes e historias sencillas, reales y evocados, individualmente y en pequeños grupos.
  8. Interpretación y representación de algún personaje atendiendo a sus estados emocionales (alegre, triste, cansado, enfadado, asombrado...), su vestuario y aspecto físico.

#### **Contenidos referidos a actitudes, valores y normas**

1. Disfrute con la dramatización e interés por expresarse con el propio cuerpo.
2. Interés e iniciativa para participar en representaciones.
3. Gusto por la elaboración personal y original en las actividades de expresión corporal.
4. Atención y disfrute en la asistencia a representaciones dramáticas.

## **BLOQUE**

# **6**

### **RELACIONES, MEDIDA Y REPRESENTACION EN EL ESPACIO**

#### **Contenidos referidos a hechos y conceptos**

1. Atributos y relaciones de objetos y colecciones
  - Atributos y propiedades: color, forma, tamaño, textura, peso, grosor, longitud...
  - Relaciones: semejanza y diferencia, pertenencia y no pertenencia, presencia y ausencia de una cualidad, relaciones de equivalencia, relaciones de orden.
2. Cuantificadores
  - Todo, nada; lo mismo, diferente; uno, varios; grande, pequeño; pesado, ligero; largo, corto; estrecho, ancho; más, menos, igual...

---

### 3. El número

- Unidad. Aspectos cardinales y ordinales del número.
- La serie numérica. Los primeros números.

### 4. La medida

- Situaciones en que se hace necesario medir: comparación de magnitudes.
- Unidades de medida naturales (mano, pie, brazo, paso...) y arbitrarias (cuerda, tablilla, recipiente...).
- Introducción a la estimación y medida del tiempo (mucho rato, poco rato; rápido, lento; día, semana...)
- Instrumentos de medida del tiempo (reloj, reloj de arena, de agua...).

### 5. Formas, orientación y representación en el espacio

- Formas planas: círculo, cuadrado, rectángulo, triángulo.
- Cuerpos geométricos: esfera, cubo.
- Las formas y cuerpos en el espacio: arriba, abajo; sobre, bajo; dentro, fuera; delante, detrás; lejos, cerca; derecha, izquierda; cerrado, abierto...

## **Contenidos referidos a procedimientos**

### *Atributos y relaciones de objetos y colecciones*

1. Comparación de distintos objetos en función de sus cualidades.
2. Agrupación de objetos en colecciones atendiendo a sus semejanzas y diferencias.
3. Verbalización del criterio de pertenencia o no pertenencia a una colección.
4. Ordenación de objetos atendiendo al grado de posesión de una determinada cualidad.
5. Utilización de los cuantificadores adecuados para referirse al grado de presencia de una determinada cualidad en objetos y colecciones.

### *El número*

6. Comparación de colecciones de objetos (correspondencias término a término): igual que, menos que, más que.
  7. Aplicación del ordinal en pequeñas colecciones ordenadas.
  8. Construcción de la serie numérica mediante la adición de la unidad.
-

- 
9. Utilización de la serie numérica para contar elementos y objetos de la realidad.
  10. Representación gráfica de la cuantificación de las colecciones de objetos mediante códigos convencionales y no convencionales.
  11. Resolución de problemas que impliquen la aplicación de sencillas operaciones (quitar, añadir, repartir).

#### *La medida*

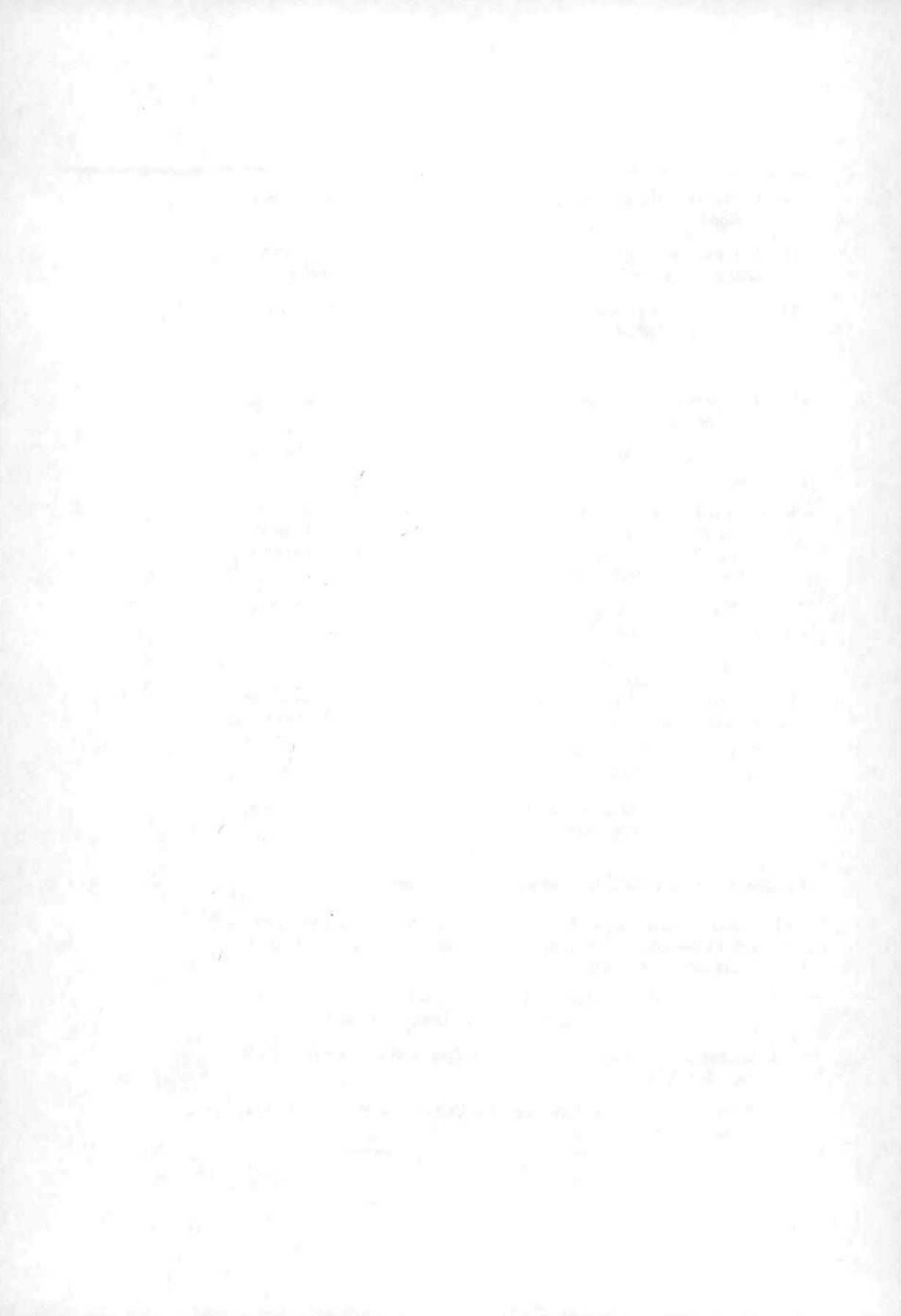
12. Comparaciones (más largo que, más corto que; más grande que, más pequeño que).
13. Exploración del tamaño de objetos mediante la unidad de referencia elegida.
14. Estimación de la duración de ciertas rutinas de la vida cotidiana en relación con las unidades de tiempo (día, semana, hora), y ubicación de actividades de la vida cotidiana en el tiempo (día, noche, mañana, tarde, semana, festivo...).
15. Utilización de los instrumentos de medida del tiempo para estimar la duración de ciertas rutinas de la vida cotidiana.

#### *Formas, orientación y representación en el espacio*

16. Situación y desplazamiento de objetos en relación a uno mismo, en relación de uno con otro, de uno mismo en relación con los objetos.
17. Utilización de las nociones espaciales básicas para explicar la ubicación propia, de algún objeto, de alguna persona.
18. Exploración sistemática de algunas figuras y cuerpos geométricos para descubrir sus propiedades y establecer relaciones.

### **Contenidos referidos a actitudes, valores y normas**

1. Gusto por la exploración de objetos, contarlos, compararlos y por actividades que impliquen poner en práctica conocimientos sobre las relaciones entre objetos.
2. Apreciación de la utilidad de los números y las operaciones en los juegos y problemas que se presentan en la vida cotidiana.
3. Curiosidad por descubrir la medida de algunos objetos e interés en la medición del tiempo.
4. Actitud de precisión y rigor en la descripción de situaciones, orientaciones y relaciones.



## IV. Orientaciones didácticas

---

### El lenguaje oral

1. Favorecer el lenguaje oral es uno de los objetivos primordiales de la Educación Infantil. Ello implica crear situaciones, adaptadas a las posibilidades de cada nivel evolutivo, en las que el lenguaje del niño se vea estimulado tanto en los aspectos de comprensión como de producción. Con los más pequeños, eso significa utilizar el lenguaje de modo tal que la finalidad de relación adulto-bebé prima sobre el contenido de la comunicación, pero hacerlo así es importante porque la comunicación y la relación preceden al lenguaje y son paso previo para su adquisición. Luego, a medida que los niños evolucionan, la función comunicativa va ganando importancia y acaba siendo predominante, lo que implicará adaptar la estimulación y las exigencias a las posibilidades en cada momento existentes.
2. El Centro debe crear un clima de confianza y afecto en el que los niños experimenten el placer y la necesidad de comunicarse y, cuando las posibilidades evolutivas lo permitan, de servirse de la palabra para comunicar sentimientos e informaciones, para intercambiar ideas con los otros, para jugar con el lenguaje y explorarlo. La relación interpersonal cálida y afectuosa sienta las bases afectivas del lenguaje; es además en buena parte en esa relación donde el lenguaje se aprende y se ejercita.
3. Incluso con los más pequeños, los educadores ofrecerán un modelo de lenguaje rico y correcto, ya que la competencia lingüística del niño depende de la calidad del lenguaje que oye a su alrededor y del aliento que recibe desde sus primeros ensayos. Hay que tener en cuenta, además, que para una parte importante de la población infantil, el Centro constituirá el contexto en el que se entrará por primera vez en

---

contacto con modelos lingüísticos complejos, elaborados y correctos. De ahí deriva la necesidad de una estimulación lingüística rica, variada, de complejidad creciente y siempre adaptada a las posibilidades del niño y a sus intereses y motivaciones.

4. Con los más pequeños, la comunicación es muchas veces gestual y pre-lingüística, pero incluso entonces es importante no dejar de rodear al niño de lenguaje. Con los bebés que todavía no utilizan el lenguaje verbal, el adulto se dirige al niño, le dirige sonidos, le hace preguntas y se las contesta él mismo en su nombre, con un esfuerzo constante por simplificar el lenguaje y por hacerlo atractivo asociándolo a situaciones de estimulación positiva e intercambio afectivo. Poco a poco, el bebé se va incorporando a estas rutinas de juego verbal, y el educador puede entonces ir retirando parte de su intervención y haciendo algo más compleja la estimulación verbal que dirige al niño. Así es como éste va accediendo primero a la comprensión y luego al uso del lenguaje, en un contexto lleno de significatividad y placer.
5. El educador debe convertirse además en un continuo interlocutor para el pequeño, quien siente así que sus ideas, sus afirmaciones y pareceres son tenidas en cuenta, escuchadas por un adulto muy significativo para él y tomadas en consideración. En este contexto de comunicación e intercambio, el educador percibe también los obstáculos con los que tropieza el niño y puede contribuir con su intervención a que los supere y a que logre comunicarse tan eficazmente como le sea posible.
6. La función del Centro de Educación Infantil respecto al lenguaje oral es crear un espacio que sugiera una gran cantidad y variedad de contextos y situaciones, lo que a su vez implica una diversificación de los usos del lenguaje, de los términos y expresiones lingüísticas. Estos estímulos y solicitudes verbales favorecen la necesidad de acudir al lenguaje como un instrumento de satisfacción de las propias necesidades y de intercambio social. Esto significa que el educador no sólo debe permitir que el niño hable, sino que tiene que crear situaciones en las que sea necesario hablar, diversificando los estímulos e incitaciones y reforzando las producciones lingüísticas del niño, corrigiéndolas y matizándolas en la medida en que el niño pueda aprovechar esas correcciones y matizaciones.
7. El lenguaje se trabaja en el Centro de Educación Infantil continuamente: en las rutinas de la vida cotidiana (en la acogida del niño al llegar a clase, en los momentos de higiene, de alimentación, de descanso...); en los momentos de intercambio corporal y afectivo (al cambiar los pañales a los más pequeños, al consolar a un niño tras una caída o un golpe...); al atribuir significado e intencionalidad a las expresiones aún poco matizadas de los niños, sobre todo de los más pequeños; al enseñar a los niños

---

el nombre de las cosas; al incitarle a pronunciar con claridad y a usar las palabras con propiedad; al jugar, o contarle un cuento, u observar plantas o animales; al realizar juegos de roles en los que se desempeñen distintos papeles en muy diversas situaciones; al pintar o recortar o jugar a representar un papel; al salir a la calle o ir al zoo; al resolver conflictos interpersonales... En estas situaciones activas y significativas, y con la ayuda de los educadores, los niños aprenden a expresarse, a adquirir una pronunciación correcta, a usar el tono y la entonación adecuados, a mejorar su sintaxis, a escuchar a los demás, a contar sus experiencias, a justificar sus opiniones, a descubrir que los interlocutores y que los contextos son diversos y variados.

8. Aunque el lenguaje oral se estimule continuamente, la utilización de cuentos y relatos se presta particularmente bien a realizar dicha estimulación. Entre otras cosas, porque ofrece ocasión de utilizar con los pequeños un tipo de lenguaje que presenta unas características muy específicas. Se trata, en efecto, de un lenguaje en buena parte descontextualizado, ya que no puede apoyarse exclusivamente en realidades presentes. El lenguaje crea el contexto, y ello confiere a los cuentos un carácter específico.

Por todo ello, el cuento o el relato nunca deben ser considerados como un relleno, sino como una acción didáctica llena de sentido. En la medida en que el relato o la narración son convenientemente presentados, se motiva e incita a los niños a introducirse, exclusivamente a través del lenguaje en mundos distintos al suyo, lo que revierte en una utilización más rica y ajustada de ese instrumento. Si además la narración se hace de manera que en su curso se invite a los pequeños a predecir lo que puede ocurrir a partir de lo ya relatado, o si se les reta a aventurar hipótesis sobre los personajes, el desenlace o cualquier otro aspecto, se está fomentando en los niños una serie de estrategias cognitivas de máximo interés y utilidad para la buena realización de posteriores aprendizajes. Además, si la narración se extiende mediante una representación relacionada con su contenido, la reconstrucción de lo relatado, su reinención con modificaciones, etc., se está dando paso a actividades estrechamente relacionadas con la capacidad de comprender, sintetizar y crear.

Pero los cuentos no sólo tienen interés porque llevan la mente del niño más allá de lo presente. Tienen también interés porque a través de ellos el niño hace muchos aprendizajes sobre el mundo físico y social, sobre cosas, fenómenos y relaciones, sobre actitudes, normas y valores.

9. Los aspectos del lenguaje a que se ha hecho referencia, con ser cruciales, no son los únicos a los que hay que prestar atención educativa. Como se señaló al considerar el desarrollo psicológico de los niños en las edades de el Centro de Educación Infantil, el lenguaje que es al principio

---

comunicación con los demás y un procedimiento para influir sobre su conducta, acaba convirtiéndose en un instrumento de comunicación consigo mismo y de control y planificación del propio comportamiento. La transición se realiza muy gradualmente y requiere mucho apoyo educativo. Cuando de manera audible por los niños, el educador verbaliza en alta voz los pasos que va a dar en la realización de una acción, cuando se dice a sí mismo que tiene que pensar cómo hacer algo antes de hacerlo, cuando verbaliza la meta y los pasos que va a dar para conseguirla, cuando en voz alta evalúa las consecuencias previsibles de uno u otro curso de acción, está facilitando al niño el acceso a esta importante función del lenguaje, que será luego un poderoso instrumento de planificación y auto-regulación, constituyendo un auténtico antídoto contra la impulsividad.

10. En el Centro de Educación Infantil la conversación puede darse en una variedad de situaciones: niño-educador, educador-grupo de niños, niño-niño, educador-grupo reducido de niños. En todas ellas, el niño expresa sus sentimientos, sus vivencias, sus ideas sobre las cosas. Los pequeños tienden a creer que los demás entienden y comprenden todo lo que ellos expresan, por lo que hay que ir aproximando a los niños a lo que es un verdadero diálogo, que se esfuercen en hacerse comprender y que desarrollen la capacidad de escuchar al otro, del respeto cuando el otro habla y la actitud de intentar comprender lo que dice. Es dialogando como el niño va comprendiendo poco a poco el valor de las palabras, como aprende a profundizar en una idea, y, progresivamente, a hacer explícito aquello que está claro para él, pero que es desconocido por sus interlocutores.

Por otra parte, la formulación de preguntas acerca de determinados hechos o situaciones, además de estimular el lenguaje infantil, contribuye eficazmente a enseñar a los niños a plantearse interrogantes pertinentes y a buscar respuestas adecuadas.

### **Aproximación al lenguaje escrito**

1. Aún cuando la adquisición del sistema del lenguaje escrito no constituye un objetivo de la Educación Infantil, es mucho lo que se puede hacer en esta etapa de cara a su apropiación posterior, y ello aprovechando la elevada motivación que los niños experimentan, a poco que se les estimule, respecto a los instrumentos de comunicación habituales, incluido la escritura.
2. La aproximación al lenguaje escrito participa de los mismos principios que cualquier otra actividad en el Centro de Educación Infantil principio de significatividad, de funcionalidad, de globalización. La palabra escrita se puede ir introduciendo a partir de los nombres de los niños, que,

---

escritos en un tablón, pueden servir para saber cada día quién está en clase y quién falta; en las perchas y colgadores, los nombres ayudarán a ordenar la ropa; los materiales comunes (tijeras, ceras, pinceles...) pueden estar ordenados en cajas con su etiqueta correspondiente; las carpetas del trabajo individual también pueden llevar el nombre del niño para su identificación. Se debe, no obstante, tener la precaución de no llenar la clase de carteles con nombres, uno para cada objeto, pues ello puede confundir al niño más que estimularlo.

3. Conviene señalar que la mayoría de las actividades que implican al lenguaje escrito en el Centro de Educación Infantil deben ser realizadas por el educador, que constituye no sólo un modelo, sino una fuente de estímulo y una ayuda insustituible para los pequeños. Cuando escribe en *la pizarra una relación de las cosas que hay que llevar en una salida*, cuando lee para los niños una nota que hay que entregar a los padres, o el mensaje que remite otra clase del Centro, hace ver a los niños la utilidad de la lengua escrita y su poder para vehicular significados.
4. En el contexto de este tipo de actividades, en las que la responsabilidad e iniciativa recaen principalmente en el educador, cabe destacar por su valor intrínseco la lectura de cuentos a que se ha hecho referencia más arriba. Para sacar valor educativo a la lectura de cuentos no hace falta esperar a que el niño tenga un gran dominio del lenguaje. Los cuentos sencillos y manejables a base de imágenes simples y atractivas, pueden ser utilizados con los más pequeños para estimular su acceso al lenguaje y para mucho más: fomentar su actitud de escucha, su conocimiento de la realidad, su utilización de la memoria en relación con las preguntas sencillas que el adulto va planteando...

Las historias se pueden luego ir complicando poco a poco según los niños crecen, haciéndose necesaria entonces la presencia del texto escrito. En ese contexto, los niños comprueban el valor significativo y comunicativo inherente al lenguaje escrito, aprenden progresivamente algunos de sus elementos convencionales (linealidad, direccionalidad, organización del espacio gráfico, mantenimiento del libro erguido mientras se "lee", pasar las páginas de una en una, diferenciación entre dibujo y escritura, y, progresivamente, entre escritura convencional y no convencional), aproximándose al valor arbitrario y convencional de algunos elementos del código (las letras que representan su propio nombre, el de objetos o productos muy habituales y conocidos, el de protagonistas de cuentos, etc.). El descubrimiento de estos elementos y su manejo, debe responder siempre al interés y a los interrogantes que los pequeños sientan y formulen.

5. Además de las actividades cuya responsabilidad e iniciativa competen especialmente al educador, hay que tener en cuenta otras en las que éstas proceden de los niños. Si reciben una estimulación adecuada,

---

serán muchas las preguntas a las que el adulto tendrá que dar respuesta ("¿qué pone aquí?", "¿cómo se escribe pastel?"). Al responder a esas preguntas, el educador no sólo está respondiendo a la curiosidad específica y momentánea del niño, sino que está abonando el terreno para el momento en que el niño tenga que aprender él mismo a descifrar lo escrito.

6. A la hora de organizar los espacios de la clase, es interesante pensar en un rincón tranquilo y atractivo donde colocar los libros (libros de imágenes, cuentos fantásticos, cuentos que se refieren a la realidad de los niños, historias de animales, libros hechos por los niños a base de ilustraciones, con algún texto del profesor...). Los niños pueden ir a ese lugar a manipularlos, mirarlos e interpretarlos, así como a producir sus propios cuentos y libros. Una alfombra y unos cojines servirán para delimitar el espacio e invitar a los niños a una actitud relajada y atenta.
7. Una aproximación global y significativa al lenguaje escrito como la que aquí se defiende, tiene algunas consecuencias, de entre las que cabe destacar tres. Por un lado, que en el Centro de Educación Infantil el uso de la lengua escrita en el sentido expuesto exige su inclusión en proyectos amplios en los que sea necesaria y pertinente. Por otro, que, como ya se ha reiterado, los principios de significatividad y funcionalidad presidan el uso del lenguaje escrito. Por último, la enseñanza de los aspectos convencionales del código no puede realizarse independientemente de esta significatividad y funcionalidad, es decir, no puede realizarse de manera descontextualizada, descarnada y técnica. Cuando así se hace, se está restringiendo el carácter global de un complejo sistema a uno de sus factores, precisamente aquel que por su complejidad debe ser tratado a fondo en etapas posteriores de la escolaridad.

### **Expresión y producción musical, plástica, dramática y corporal.**

1. La música, la expresión plástica, dramática y corporal participan del proceso inherente a todo acto comunicativo (codificación, decodificación), pero con la salvedad que en estos ámbitos se abre mucho más el abanico de posibilidades que tienen tanto el emisor para la expresión y codificación de su mensaje, como del receptor en su interpretación y decodificación. Esta cualidad confiere a los mensajes plástico, musical, dramático y corporal una connotación de mayor elaboración personal en ambos polos de la comunicación: emisión y recepción. Por lo que al niño concierne, para poder expresarse cómodamente a través de cualquiera de estos sistemas de representación, necesita no sólo estímulo, sino también libertad y apoyo en sus realizaciones.
2. El interés de exploración y manipulación lleva al niño a expresiones divergentes o no convencionales a través de cada uno de los materiales

---

que se le ofrecen y, en general, a formas de elaboración personales, fuertemente influidas por su particular visión de la realidad o por aspectos de descarga emocional. Estas expresiones no convencionales reciben muy frecuentemente una interferencia que le llega al niño desde los adultos próximos a él, o desde los medios de comunicación, que influyen a la hora de conformar los estereotipos y esquemas convencionales en detrimento de la expresión divergente y personal que antes se hacía referencia. La intervención del educador resulta esencial para contrarrestar esas interferencias, a la vez que presenta y ayuda a organizar el uso de materiales, recursos y técnicas para favorecer la expresión personal.

3. El niño recurre a la manipulación y exploración de las posibilidades expresivas de las formas de representación plástica, musical, dramática y corporal para representar la realidad que le rodea y dar cauce a sus propias emociones, siempre en estrecha relación con la evolución de sus habilidades y competencias. La educación de estos diversos medios de representación debe contribuir a satisfacer esa necesidad de expresión y de exploración mediante el uso de técnicas y materiales muy diversos. Y fundamentalmente debe ayudar al niño a disfrutar, a ampliar y perfeccionar su capacidad en las actividades y producciones que realice, tanto en lo que se refiere a dotarse de objetivos más o menos definidos de expresión, como en lo que afecta a la perseverancia en su logro, a la valoración del trabajo original y al gusto por la tarea bien hecha.
4. Las primeras producciones de los niños son muy elementales (garabatos, imitaciones sencillas, juego simbólico utilizando el cuerpo como significativo, pequeñas muletillas de canciones muy conocidas), pero no por eso son menos importantes. Introducen al niño en un mundo guiado por una lógica distinta y constituyen en estímulo atractivo al que se va a ir incorporando cada vez más activamente.
5. En una cultura que recurre a todo tipo de representaciones a la hora de transmitir sus mensajes, los niños deben ir adquiriendo un conocimiento, unas habilidades y unas actitudes que fomenten una capacidad representativa multifuncional. La educación plástica, musical, dramática y corporal debe entenderse, por lo tanto, como un instrumento y un objetivo cultural que fomente el gusto por la producción propia, original y creativa, el respeto por las producciones de los otros y la aproximación progresiva al bagaje artístico cultural de la sociedad a la que pertenece.
6. Esa elaboración personal encuentra todo su sentido en el marco de propuestas globales, de proyectos colectivos en los que puedan inscribirse. Es importante que los niños participen en la realización de distintos trabajos de carácter colectivo que se irán simultaneando con sus producciones individuales. Las elaboraciones colectivas, la ambienta-

---

ción de la clase, la confección de decorados para la representación dramática, etc., generan un contexto en el cual encuentran sentido diversas actividades de representación. Por otra parte, el trabajo colectivo fomenta y exige el hábito de cuidado y respeto por el trabajo propio, el de los demás y el de los materiales e instrumentos.

7. La intervención educativa en el ámbito de estos diversos tipos de representación debe tener presente que es esencial que los niños disfruten cuando se encuentran trabajando en este tipo de actividades. En este contexto, y en el marco de proyectos más o menos amplios, pero en los que tenga sentido implicarse, el educador velará por que los niños se doten de objetivos de expresión: qué es lo que pretenden dibujar, qué color quieren conseguir mediante las mezclas, qué sonido imitarán, qué escena, emoción o necesidad se proponen representar. De esta forma se contribuye a dotar de mayor intencionalidad a la actuación del niño, inicialmente muy ligada a los aspectos relacionados con la propia emotividad y las propias vivencias. Sin perder de vista que estos aspectos son también importantes, la función del educador debe encaminarse a hacer progresivamente explícitos los propósitos que se persiguen, y a ayudar a los niños a alcanzarlos.
8. En este contexto, y probablemente sólo en éste, tiene sentido hablar de las técnicas relacionadas con la plástica, la música, la expresión dramática y corporal en la Educación Infantil. La introducción de los aspectos técnicos debe estar supeditada a las finalidades de expresión y de comunicación, en la medida en que pueden contribuir a que esas finalidades se cumplan. No tendría ningún sentido que la educación en este ámbito se basara en aspectos puramente técnicos, como tampoco sería coherente abandonar al niño a un espontaneísmo total, privándole así de la ayuda que le puede suponer la intervención del profesor y el conocimiento y uso de los rudimentos técnicos propios de los ámbitos de que se está tratando, los cuales, por otra parte, difieren mucho en cuanto a su dificultad intrínseca, que puede ser además graduada, pasando de elementos sencillos (un tambor, una pandereta) a otros más complicados (un xilófono sencillo, un piano de juguete).
9. Lo importante es que el niño disfrute, explore, elabore, se exprese, y que utilice para ello las posibilidades que le ofrecen los diversos materiales que se está tratando y las técnicas que a ellos se asocian. Progresar en el trazo, en el trabajo del color con diversas técnicas, en el modelado utilizando diferentes materiales, en la educación de la voz, en la posibilidad de seguir distintos ritmos, de improvisar pasos al son de una música, en la capacidad de expresarse y representar mediante gestos progresivamente depurados, no puede disociarse de los propósitos expresivos que deben presidir toda actuación en este ámbito, y a los cuales debe responder el conocimiento y utilización de las técnicas.

- 
10. Aunque se ha insistido en lo conveniente de introducir las actividades relacionadas con la educación plástica, musical, dramática y corporal en actividades más amplias, en proyectos que las hagan significativas para los niños, la flexibilidad debe ser el criterio primordial para establecer las secuencias didácticas. Tan útil puede ser preparar el escenario para una representación, como estructurar diversos talleres en la clase que permitan un trabajo más específico en alguna técnica concreta. Cada educador, en función de los elementos que tiene delante, deberá organizar la actividad de la forma que mejor responda a los objetivos que persigue.
  11. Por ello, al hablar del educador en este ámbito, es necesario recordar que aquí, como siempre, su intervención es fundamental. El entusiasmo que ponga en los proyectos que comparte con los niños, la valoración educativa que le merezcan la producción musical, plástica, dramática y corporal, los ejemplos y modelos que ofrece a los niños, etc., son elementos que sin duda influyen en los progresos que éstos realizan. Conviene señalar que educar en este ámbito requiere poseer una preparación específica suficiente, que contribuya no sólo a alcanzar los objetivos que preside la etapa, sino que siente en los niños las bases de una motivación constante hacia estos exponentes del universo cultural.
  12. Las afirmaciones precedentes ponen de manifiesto que en ningún caso las actividades relacionadas con la educación plástica, musical, dramática o corporal pueden considerarse un complemento a otras actividades, o un relleno entre tareas. Al contrario, su planificación sistemática y rigurosa contribuye a educar al niño en una perspectiva amplia, integradora, con el aliciente que supone poder contar, casi invariablemente, con la buena disposición e interés de los pequeños.
  13. Aunque los aspectos de elaboración y de producción deben primar en la etapa de la Educación Infantil, no hay que perder de vista la vertiente más contemplativa inherente a la producción plástica, musical, dramática y corporal, ni el carácter de manifestación genuina de la cultura que poseen. No puede pretenderse que el niño asuma un rol de espectador tal y como se entiende desde el punto de vista adulto, pero, sin embargo, sí puede intentarse aproximarle a estas manifestaciones, sobre todo en los últimos tramos de la etapa.

Esa aproximación debe organizarse teniendo en cuenta a quién y a qué se dirige. Por una parte, los niños no pueden estar mucho tiempo en una audición musical, ni se puede esperar que recorran un museo de la misma forma que lo haría un adulto interesado. Por otra parte, algunas producciones artísticas se prestan mejor que otras a la contemplación activa por parte del niño (un espectáculo de títeres, una representación de teatro...). En cualquier caso, ante una tarea que implique estas facetas, el educador debe interrogarse sobre su contenido (qué se va a

---

ver u oír), su duración (que no debe ser nunca muy prolongada), la presentación que se le da (qué información previa se proporciona para que el niño encuentre sentido a lo que va a hacer) y qué partido educativo posterior se va a sacar de la experiencia.

14. De forma concomitante a los aspectos productivos y contemplativos implicados en el ámbito de la educación musical, plástica, dramática y corporal, los niños adquieren unas actitudes de la mayor importancia, actitudes que deben ir enfocándose hacia el respeto y la valoración de la producción ajena, y hacia el disfrute, el rigor, la pulcritud y la buena ejecución de la elaboración personal. A su vez, como ya se ha indicado, a través de estos ámbitos se pone en contacto al niño con la cultura, tanto la propia de su comunidad (a través de algunos elementos característicos de su folclore), como la que tiene otras procedencias. Este contacto debe ser cuidado con esmero, pues para algunos niños sólo va a ser posible a través de el Centro.
15. Hay que señalar aún que este ámbito de experiencias permite al niño explorar una gran variedad de materiales e instrumentos, tanto específicos como inespecíficos. A la vez que aprende a utilizarlos de forma creativa y adecuada, se familiariza con su cuidado y orden, y con su utilización progresivamente autónoma. El educador debe ir permitiendo y alentando el acceso a esa autonomía en las producciones, lo que redundará en una auto-satisfacción adicional a la que el niño encuentra en la realización de actividades cuyo producto le permiten sentirse orgulloso de sí mismo a poco que el entorno sepa valorárselo.
16. Por último, la producción plástica, musical, dramática y corporal se presta particularmente bien a la elaboración conjunta, a las tareas compartidas por un número reducido o amplio de niños que trabajan conjuntamente para alcanzar determinados objetivos. Además, en este trabajo tiene cabida la intervención del educador, que puede ayudar a la consecución de dichos propósitos asegurándose de su comprensión por parte de los niños, de la adecuada composición y funcionamiento de los grupos, interviniendo para fomentar el avance progresivo de los pequeños, etc. Así, también las habilidades de convivencia, y el control y regulación del propio comportamiento se hacen presentes, constatándose una vez más la estrecha relación existente entre los distintos ámbitos de experiencias que configuran la etapa de la Educación Infantil.

### **La forma de representación matemática**

1. Un gran número de situaciones cotidianas que se dan en el Centro infantil (ordenación del material, formación de grupos, tareas de poner y quitar la mesa, actividades en el rincón de la casita, reparto de tarta de cumpleaños, juegos de construcciones), constituyen actividades suscep-

---

tibles de un tratamiento matemático en las que los niños tendrán ocasión de clasificar, ordenar, establecer correspondencias, quitar, poner, contar, medir, etc. Las actividades matemáticas deben inscribirse en el conjunto de situaciones, acontecimientos y proyectos de el Centro, y, desde el punto de vista didáctico, hay que plantearlas como un aprendizaje que lleve al conocimiento de la realidad y que logre una adecuada aplicación de lo aprendido.

Teniendo en cuenta que el niño de esta etapa incide en su medio y lo conoce gracias a la actividad y la manipulación, cualquier situación de aprendizaje debe plantearse a partir de experiencias concretas, a las que pueda atribuir sentido, que respondan a un interés, y que permitan el conocimiento de los objetos del entorno y el establecimiento de relaciones entre ellos.

2. Cuando se plantea una actividad de cualquier tipo en el Centro, se debe tener presente qué contenidos matemáticos se pretende abordar. Desde esta perspectiva, en el Diseño Curricular Base, y como ocurre con el resto de los ámbitos, se han organizado los contenidos matemáticos no para que se trabajen aisladamente, sino para que no se olviden a la hora de planificar situaciones y actividades. Los contenidos matemáticos surgen a partir de experiencias concretas y su aprendizaje conlleva la generalización y la aplicación posterior en otras situaciones. La progresión de los contenidos matemáticos se considera más como una espiral que como una progresión lineal. Aunque no es posible abordar algunas nociones matemáticas antes de que otras hayan preparado el terreno, lo cierto es que la mayor parte de los contenidos matemáticos son abordados en los distintos niveles educativos con diferente profundidad y amplitud, e incluso con distintos enfoques. En la Etapa de la Educación Infantil, los contenidos matemáticos se organizan alrededor de los procedimientos, las actividades y experiencias, como es tónica en el conjunto de la etapa y para el resto de los contenidos.
3. La percepción sensorial y la manipulación de objetos van a ayudar inicialmente al niño a captar cualidades y propiedades de los mismos, a observar semejanzas y diferencias entre ellos, es decir, a conocerlos. Según que la acción del niño recaiga sobre objetos individuales o sobre colecciones de objetos, los actos que realice harán intervenir distintos procedimientos de tipo matemático, que se perfeccionarán al utilizarlos en situaciones diversificadas. Diferenciando, nombrando, agrupando, comparando, seleccionando, ordenando, colocando, repartiendo, añadiendo, quitando, estableciendo correspondencias... se irán captando las primeras nociones matemáticas con la ayuda del educador, que hace posible que los pequeños tomen conciencia de sus propósitos y de sus acciones, y que puedan constatar y "matematizar" (de manera implícita) el resultado de las mismas.

- 
4. Son numerosos los ejemplos que muestran que la actividad cotidiana en el Centro de Educación Infantil puede devenir una experiencia matematizable, ejemplos que dejan constancia también de la funcionalidad de los contenidos matemáticos que se abordan en sus niveles iniciales en esta etapa educativa. Así, los niños pequeños aprenden pronto a contar, puesto que sus propios juegos les llevan con frecuencia a dirigir su atención hacia el uso de los números, utilizándolos antes de conocer su significación. Para ello, con los más pequeños se deben usar, para trabajar estos contenidos, colecciones muy pequeñas (dos o tres objetos), cuya cuantificación esté a su alcance durante el primer ciclo de la etapa. En el segundo ciclo, las colecciones pueden ir siendo progresivamente algo mayores.

Esto mismo ocurre con la medida de objetos o cantidades cuando los niños se encuentran en situaciones en que es necesario medir para repartir, organizar distribuir, etc. La medida necesita de la elección previa de una unidad. Como ya se señaló en la introducción a los contenidos del área, en esta etapa se utilizarán unidades naturales (mano, pie) y arbitrarias (tablilla, cuerdas, recipientes) que permitirán la medición de longitudes, volúmenes, superficies. A su vez, la estimación y medida del tiempo se basará en unidades naturales (tarde, mañana, día, semana) y en relación con situaciones cotidianas (lo que se hace antes de comer o por la mañana, y después de comer o por la tarde). Estas mediciones serán simplemente hechas por el adulto en la presencia del niño en situaciones muy significativas, en el caso de los niños del primer ciclo, y luego poco a poco se irá incitando al niño para que él mismo las realice.

5. Mediante la exploración del entorno en el que vive y en el que se relaciona, el niño se sitúa en el espacio y lo reconoce. Este proceso es lento y es necesario primero proporcionar experiencias que permitan al niño percibir funcionalmente el espacio (colocándole cosas a distancias y en lugares que estimulen distintas soluciones sensoriomotoras) y luego ayudarle a percibir sus características básicas.

Con la ayuda del educador, el niño puede percibir su propia situación en el espacio y llegar a comprender que los objetos también se encuentran en él. Se podrá trabajar así la situación de los objetos tanto en los espacios amplios (cerca-lejos), como en otros más limitados (arriba-abajo, delante-detrás, dentro-fuera). Esta ubicación puede efectuarse en relación con el propio observador o bien en relación con los objetos, lo que implica dificultades de distinto orden que el educador debe guardar según las posibilidades de los niños.

6. Las formas geométricas que capta el niño en su relación con los objetos, no tienen todavía el carácter preciso que tomarán más tarde, aunque hacia el final de la etapa se puede trabajar la aproximación a algunas

---

figuras planas (círculo, rectángulo, triángulo...) y a algunas formas del espacio en tres dimensiones (esfera, cubo), de tal modo que los nombres de las unas no se apliquen a las otras. Esta aproximación, en todo caso, no tiene sentido si no se inscribe en un contexto de juego, en la realización de algún proyecto (construcciones, mosaicos, hacer un pueblo), o alrededor de alguna otra actividad muy significativa para el niño.

7. Complementando lo que se afirma más arriba, conviene señalar el peligro de caer en la artificiosidad cuando con la mejor de las intenciones se intenta aprovechar con fines matemáticos toda rutina o secuencia habitual de el Centro de Educación Infantil. No se trata de contar todo, de organizarse en grupos constantemente, de clasificar porque sí el mobiliario de la clase. La realización de aprendizajes significativos requiere que los niños puedan encontrar sentido a lo que hacen: contar es necesario para ver a quién le toca empezar alguna actividad, o para jugar al escondite, o para igualar dos equipos; hacer grupos es el paso previo necesario para disputar un partido de fútbol, y clasificar el material de juego permite tenerlo ordenado y acceder fácilmente a él. De ésta forma, la actuación de los pequeños tiene un sentido y responde a un objetivo fácilmente identificable, con lo que se favorece la funcionalidad y significatividad del aprendizaje efectuado. En este contexto, la simulación de escenarios (tienda, casa, garage), la propuesta de talleres (construcciones que obligan a hacer clasificaciones, seriaciones y correspondencias con materiales diversos) y la participación en proyectos de carácter global, adquieren todo su valor, especialmente si son útiles no sólo para abordar los contenidos propiamente matemáticos, sino también otros que por convención se sitúan en otros ámbitos de experiencia.
8. En cualquier caso, la consideración de los contenidos matemáticos en la etapa de Educación Infantil no puede perder de vista que las actividades que se proponen a los pequeños deben fomentar su actuación y manipulación directa, deben responder a un interés y a un objetivo fácilmente identificable, deben permitir a los niños la planificación de su propia actuación y deben prestarse a la constatación de los resultados de la misma, todo ello en un contexto en que las actitudes de rigor, de precisión, de gusto por la tarea bien hecha y de perseverancia en la consecución de los propósitos, deben ser adecuadamente valoradas. La tarea del educador en la planificación de secuencias que respeten estas premisas y en la intervención directa con los pequeños para lograr que cada uno pueda realizar aprendizajes tan atractivos y significativos como sea posible, es sin lugar a dudas la clave para asegurar lo que se pretende en esta etapa educativa.



## Capítulo 3: MATIZACIONES DE LOS ELEMENTOS CURRICULARES PARA CADA CICLO

### 1. EL CICLO 0-3 AÑOS

#### 1.1. Orientación y sentido del ciclo

Durante toda la etapa de Educación Infantil, pero muy especialmente en este ciclo, la función educativa del Centro debe contemplarse como complementaria de la que ejerce la familia, e incluso, en aquellos casos en que así se requiera, como compensadora de las limitaciones en la estimulación aportada por esta última. En los tres primeros años de vida del niño, el Centro, entendida como contexto de desarrollo para los pequeños, debe procurar que éstos, en un ambiente que proporcione seguridad y afecto, y en el marco de unas relaciones cálidas con sus educadores, puedan irse identificando progresivamente como personas individuales, adquieran los primeros instrumentos necesarios para actuar e incidir sobre y en su entorno inmediato, sientan que sus necesidades de higiene, alimentación, cariño, juego, etc., están cubiertas y, progresivamente, puedan expresarlas con los medios a su alcance y devenir relativamente autónomos en los contextos más conocidos (*escuela, vivienda familiar*).

La función educativa del Centro de Educación Infantil en el ciclo 0-3, cuyo sentido general se acaba de exponer, requiere del acuerdo con la estrategia educadora de la familia. La estrecha relación entre el Centro y la familia resulta del todo necesaria para asegurar que los esfuerzos que en ambas se realizan constituyan estímulos promotores del desarrollo infantil. Dicha



La función educativa del Centro debe ser complementaria y compensadora de la que ejerce la familia

relación, basada en el contacto e intercambio frecuente, con rápidos cambios de impresiones que pueden ser incluso diarios, permite a unos y a otros, padres y educadores, conocer y apreciar los estados del bebé, su forma de ser y de actuar en cada contexto, y de este modo se facilita la intervención de los agentes educadores.

En el caso del Centro de Educación Infantil, dicha intervención se sustenta en la premisa de la individualidad y originalidad de cada niño, y por lo tanto debe configurarse también como original e individualizada, ajustada a cada uno. Se sustenta también en la premisa de que todas las actividades del Centro de Educación Infantil son educativas y formadoras (contar un cuento, hablar, cambiar unos pañales y mientras tanto sonreír y acariciar, dar el biberón o la papilla, echarse al suelo a gatear con el bebé, acompañarle en sus primeros pasos o jugar a las comiditas en el patio). En el contexto que marca cada una de estas actividades, y en la relación que sus educadores establecen con él, el niño aprende a sentirse querido y valorado, y encuentra el terreno idóneo para ir construyendo una imagen positiva y ajustada de sí mismo, que le permita afrontar con confianza los retos que su entorno social y físico le va a plantear. Son estos retos los que le hacen aprender, crecer y desarrollarse, a un ritmo que es personal e idiosincrásico, pero siempre en un sentido ascendente, en la dirección de convertirse progresivamente en persona.

La orientación específica del ciclo confiere un carácter también peculiar al significado que en él adquieren los propósitos que se perfilan en los objetivos generales de la etapa, así como al sentido de las Áreas Curriculares o ámbitos de experiencias que la configuran.

### **1.2. Los objetivos generales de la Educación Infantil en el ciclo 0-3 años**

Dado que los Objetivos Generales estipulan los logros que deberían haber alcanzado los niños al finalizar la etapa de Educación Infantil, conviene establecer aquello que es específico de este primer ciclo. No se trata en absoluto de una tarea sencilla, puesto que como ya se ha dicho repetidamente a lo largo de las páginas que preceden, el desarrollo infantil (y por tanto el aprendizaje, y la intervención educativa destinada a promoverlos) se caracterizan más por la continuidad que por los saltos bruscos. Por ello no es de extrañar que más que decidir que algunos objetivos pueden ser atribuidos a este ciclo, mientras que otros claramente se ubicarían en el siguiente, lo que se ha de decidir en la mayoría de los casos es la contextualización que indica el grado en que en este ciclo deben conseguirse los propósitos que en los objetivos generales se manifiestan.

Así, y tomando como referencia los objetivos generales de la etapa, los procesos de enseñanza y aprendizaje puestos en marcha en el ciclo 0-3 tendrán como objetivo:

1. Que el niño pueda expresar, con los medios a su alcance, sus necesidades básicas de salud y bienestar, de juego y de relación, y que sea progresivamente autónomo para resolver algunas de ellas (utilización del baño, tomar iniciativa para participar o proponer algún juego, etc).
2. Que conozca poco a poco su propio cuerpo, sus segmentos y elementos más destacados (cabeza; cara: ojos, boca, nariz; tronco; extremidades), sus características y capacidades, sus posibilidades de acción y sus limitaciones, así como algunas estrategias y actitudes básicas de cuidado, alimentación y limpieza.
3. Que construya una sensación de individualidad definida por una identidad tanto corporal como psicológica (un nombre, un grupo sexual, los nombres de sus padres, etc.), con una autonomía progresiva y con confianza en sus propias capacidades, lo que implica un sentimiento de competencia personal y auto-estima positiva.
4. Que el niño acepte el afecto que se le dirige y que él mismo pueda expresar sus sentimientos de cariño en el marco de unas relaciones afectuosas y equilibradas.
5. Que observe y explore activamente su entorno inmediato y los elementos que lo configuran, y que, mediante la ayuda del adulto, sepa atribuirle significación como condición para incidir en él e irlo ampliando progresivamente.
6. Que paulatinamente pueda coordinar su comportamiento en las propuestas de juego, de realización de proyectos, de rutinas, etc., que presenta el educador, que disfrute con las mismas y que las utilice para dar cauce a sus intereses, conocimientos, sentimientos y emociones.
7. Que sea capaz de coordinar su acción con las acciones de otros, descubriendo poco a poco que los demás tienen su propia identidad, sus deseos y posesiones, que deben ser respetados.
8. Que sea capaz de comprender los mensajes orales que en los contextos habituales se le dirigen, aprendiendo progresivamente a regular su comportamiento en función de su contenido. A la vez, que pueda utilizar el lenguaje oral para comunicarse con los demás, compañeros y adultos, para expresar sus sentimientos, emociones e ideas, y para influir con sus demandas y ruegos en el comportamiento de los otros.
9. Que vaya descubriendo medios de representación distintos al oral y el gestual (pintura de dedos, juego simbólico y de representación de animales...) y que disfrute oyendo canciones sencillas de las que es capaz de interpretar algunos fragmentos.

Por supuesto, todos estos propósitos deben obedecer a un proyecto común: no tiene ningún sentido pensar en los mismos de forma desgajada,

como si fuera posible abotardarlos por separado. Para lograr estos objetivos, el educador, en acuerdo con la familia, debe intervenir haciendo participar al niño actividades y experiencias relacionadas con los tres ámbitos que configuran la etapa.

### **1.3. Las áreas curriculares en el ciclo 0-3 años. Contenidos y orientaciones didácticas**

Aunque se ha insistido repetidamente en la necesidad de contemplar los contenidos que configuran la etapa de la Educación Infantil en una perspectiva globalizadora, conviene resaltar nuevamente aquí esa idea, por cuanto las características del ciclo 0-3 lo aconsejan de una manera muy especial. El pequeño va construyendo su propia identidad y auto-imagen gracias a su interacción con el medio social y natural, que va descubriendo al mismo tiempo. En esa interacción, en la que los adultos que educan al niño juegan un papel crucial, se encuentra el origen de la adquisición de los instrumentos de relación (especialmente, del lenguaje) y de los medios de representación. Simultáneamente, el uso de estos instrumentos permite un conocimiento progresivo y una paulatina incidencia en el entorno. Por todo ello, la distribución de los contenidos en áreas curriculares, aquí entendidas como ámbitos de experiencia, sólo tiene sentido en la medida en que ayude al educador a tener una visión analítica de los mismos y a integrarlos en sus propuestas de actividades, sin obviar ninguno de ellos y sin establecer preferencias o primacías. En lo que sigue, se procederá a contextualizar para el ciclo 0-3 años los propósitos educativos y los contenidos contemplados en cada una de las áreas curriculares para el conjunto de la etapa de Educación Infantil.

#### *Identidad y autonomía personal*

La acción educativa en los primeros tres años de vida del niño debe encaminarse a que éste pueda construir una imagen positiva y ajustada de sí mismo

La acción educativa del Centro de Educación Infantil en los primeros tres años de vida del niño debe encaminarse a que éste pueda construir una imagen positiva y ajustada de sí mismo. A esta construcción contribuyen muy especialmente el conocimiento y aceptación del propio cuerpo, de sus necesidades, estados y emociones, de sus características y posibilidades (tanto de acción como de expresión). La diferenciación progresiva entre uno mismo y los demás, condición necesaria para identificarse como persona, debe llevar progresivamente a ajustar el ritmo biológico de cada uno (cuyo respeto es esencial en los primeros tramos del ciclo) a las rutinas que organizan la vida del Centro, y que permiten al pequeño una primera experiencia de lo que significa la vida en grupo, tanto en sus aspectos de enriquecimiento, como en los que suponen renuncia, espera, posposición de las gratificaciones, etc.

Debe tenerse muy presente que el logro del objetivo antes enunciado (la construcción progresiva de una auto-imagen positiva y ajustada), sólo es posible en un contexto en el que el niño se sienta querido, valorado, apreciado

por los demás, especialmente por los adultos que le cuidan. En el marco de unas relaciones cálidas y afectuosas, el niño podrá además aceptar las pequeñas frustraciones que inevitablemente conlleva la convivencia, y aprenderá a hacerse persona evitando tanto la omnipotencia como la sumisión y los sentimientos de incapacidad.

En la perspectiva enunciada, y respecto del conocimiento del cuerpo y configuración de la imagen de uno mismo, al finalizar el ciclo 0-3 el niño debe poder identificar y manifestar las necesidades más frecuentes relacionadas con su bienestar corporal (hambre, sed, pipi, limpieza en general) y, en determinadas situaciones habituales, emprender las acciones necesarias para satisfacerlas. Asimismo, el niño irá siendo capaz de expresar sus propias emociones (triste, enfadado, contento, sorprendido...) y de reconocerlas en los demás, y estará preparado para mostrar y recibir afecto.

Gracias a la estimulación que recibe cuando se le acaricia o se le cambia, y también cuando se golpea y cuando se ve en el espejo, y cuando observa el cuerpo de los demás, el niño va adquiriendo un conocimiento global y segmentario de su propio cuerpo y de sus posibilidades, así como la coordinación dinámica general que le permitirá, cada vez con mayor agilidad, precisión y soltura, disponer de las habilidades perceptivo-motrices implicadas en la resolución de problemas de acción y tareas sensoriomotoras de diversa índole. En este sentido, podrá desplazarse de distintas formas (caminando, a la carrera, de puntillas, hacia atrás) y sobre distintas superficies, subir y bajar escaleras alternando los pies (ayudándose con un soporte o barandilla, si es necesario), saltar, chutar la pelota, efectuar lanzamientos, montar en un triciclo y transportar objetos diversos en una carretilla. La progresiva habilidad manual y coordinación viso-motriz le capacitará para explorar los objetos de su entorno de forma cada vez más precisa, así como para resolver tareas que requieran encajar piezas, rasgar papel, enroscar y desenroscar, amasar, apilar, etc. Esta misma habilidad manual va a permitir el uso de objetos y herramientas habituales, como la cuchara y el tenedor, el vaso, el martillo de juguete, etc.

Tanto a través del aspecto físico como por las etiquetas sociales diferenciales, el niño va aprendiendo paulatinamente que las personas son distintas en relación con atributos diversos (sexo, talla, color del pelo...) y se identificará a sí mismo como perteneciente al grupo de los niños o de las niñas. Corresponde al educador velar por que esta diferenciación se haga desde el principio sin ningún matiz de discriminación.

La acción educativa debe promover la progresiva autonomía de los niños en las rutinas y actividades cotidianas. Aunque a los 3 años no se puede pedir al niño que sea capaz de realizarlas independientemente, sí es posible requerir del pequeño la colaboración activa en el baño, en el vestido, en la comida... Respecto de esta última, y en el último tramo del ciclo, el niño puede, si el adulto lo consiente, comer solo y manejar cada vez con mayor tino los

La acción educativa debe promover la progresiva autonomía de los niños en las rutinas y actividades cotidianas

cubiertos. También es conveniente que el pequeño aprenda a regular su propia actuación a partir de las demandas y requerimientos que le formulan los adultos, y, del mismo modo, que pueda incorporarse progresivamente a las rutinas del grupo, aunque ello le suponga en parte renunciar al ritmo personal. Todas estas adquisiciones repercuten en un muy incipiente control del propio comportamiento, especialmente en sus manifestaciones más llamativas (rabia, agresividad...), control que todavía está muy lejos de lo que será deseable al final de la etapa.

Aunque en el ciclo 0-3 la prevención de la salud de los pequeños es una responsabilidad de las personas que le cuidan, se le puede ir formando para que progresivamente incorpore unos hábitos que le lleven a fomentarla. Una tarea importante de el Centro de Educación Infantil es promover el gusto por la actividad y el juego físico, pero a la vez enseñar a los niños a evitar comportamientos excesivamente temerarios. Lo mismo cabe decir respecto a los hábitos de alimentación, que es posible ir educando de tal modo que el niño vaya aceptando una dieta rica y variada, y resista paulatinamente el impulso de llevarse a la boca todo lo que cae en sus manos.

Además, el reconocimiento del peligro, en situaciones habituales (el que se deriva de cruzar una calle sin mirar, por ejemplo), es el primer paso para que al final de la etapa los niños hayan incluido en su comportamiento una serie de hábitos y actitudes que favorezcan la salud. En estrecha relación con lo que se ha comentado, hay que señalar la necesidad de enseñar a los niños a mantener y cuidar, en la medida de sus posibilidades, el estado de limpieza y pulcritud en que deben encontrarse las dependencias de el Centro de Educación Infantil, así como de otros hábitats en que transcurra su vida.

Lo importante es que el niño se perciba a sí mismo como eficaz, competente y capaz

Lo importante de todos estos aprendizajes y logros no es sólo lo que significan en sí mismo respecto al dominio de uno mismo y del entorno y respecto a la adquisición de habilidades, destrezas y conocimientos, sino también el poso que van dejando en el niño de sentimientos de competencia personal, es decir, de una auto-estima positiva. Dificilmente se exagerará la importancia que tiene que el niño se perciba a sí mismo como eficaz, competente y capaz. Cuando ese aprendizaje se hace en el contexto de un aprendizaje simultáneo de las características de los demás, de respeto por su individualidad y sus valores, de reconocimiento de que a veces uno tiene que ceder, esperar, consentir que otro tenga hoy los privilegios que tal vez a él le toquen mañana, el sentimiento de auto-confianza no significa despotismo ni desprecio de los demás. Es entonces cuando se ha logrado un importante objetivo educativo al que sólo se llega mezclando el afecto con las exigencias, y los premios y refuerzos con las peticiones de espera y renuncia.

#### *Descubrimiento del medio físico y social*

El Centro de Educación Infantil supone la ampliación del medio familiar originario del pequeño a un nuevo entorno, con sus elementos y dependencias

y, sobre todo, con las personas que forman parte de él. Si en la etapa que abarca desde los primeros meses de vida hasta los 6 años se pretende que el niño amplíe y conozca progresivamente su medio, incluyendo en él tanto elementos del entorno como otros que, aunque lejanos, responden al interés de los niños, en el ciclo 0-3 se pretende esencialmente que el pequeño se adapte progresivamente a la vida en grupo en el Centro, que sea capaz de situarse en ella y que saque el máximo provecho de los objetos, estímulos y situaciones que, con intencionalidad educativa, el educador pone a su alcance y disposición.

Ello supone muchas cosas; por ejemplo, que el niño aprenda a desplazarse autónomamente por las dependencias escolares, que vaya conociendo progresivamente los distintos elementos y dependencias de este entorno y que poco a poco vaya relacionándolos con las actividades que en ellos realiza. Pero además, significa que el niño pueda identificar su pertenencia a grupos distintos al familiar, lo que le permitirá progresar también en la construcción de su propia identidad.

Por otra parte, las experiencias educativas que encuentra en el Centro contribuyen a poner a su alcance objetos de diversa índole (juguetes; instrumentos; cosas de uso cotidiano como platos, peines, servilletas; animales; plantas...). Ello, unido a las progresivamente mayores capacidades motrices del niño, permite el descubrimiento de nuevos y fascinantes universos que observar y explorar. En el ciclo 0-3 es de suma importancia la actividad conjunta que adulto y niño desarrollan alrededor de los distintos objetos, en relación con las diversas situaciones (de juego, de satisfacción de necesidades básicas...) en que ambos se ven implicados. De hecho, la utilidad y el valor estimulante de los objetos depende en una gran parte de la interacción que alrededor de ellos se establece entre el pequeño y sus educadores, como ya se señaló en el análisis evolutivo de partida. Por otra parte, la utilidad y el valor estimulante de los objetos vienen también determinados por las posibilidades de acción y exploración que dichos objetos permiten al niño, por su capacidad de atraer al niño, de modificarse y de producir efectos interesantes como consecuencia de las actividades que sobre ellos se realizan.

En el contexto descrito, los propósitos que se persiguen en relación con el conocimiento del medio físico y social en el primer ciclo de la Educación Infantil, deben orientar la acción educativa de forma que ésta contribuya a que el pequeño se sienta miembro y parte de los dos grupos sociales más importantes en esta época de su vida (el familiar y el escolar), y que sea capaz de comportarse de forma adecuada a los roles que en cada uno de ellos le corresponde. El conocimiento de los dos grupos, de sus características y de las de sus miembros implica una progresiva autonomía para relacionarse en ellos, para adaptarse progresivamente a las normas y pautas básicas que rigen su funcionamiento, y para desplazarse en los espacios físicos en que se



Hay que intentar que el niño se sienta miembro de los dos grandes grupos sociales: la familia y la escuela

desenvuelve la vida de cada grupo. Respecto al Centro, debe cuidarse especialmente la adaptación del pequeño en una perspectiva de flexibilidad que pueda dar cabida a las peculiaridades de cada uno. En este primer ciclo, debe cuidarse el conocimiento de las personas que la componen (profesores, personal auxiliar, niños del propio grupo y de grupos distintos...), así como la calidad de las relaciones que establecen con el niño. De esta forma, a través del conocimiento de un nuevo entorno social, se favorece el afianzamiento y la construcción de la propia identidad.

En la consecución de una autonomía cada vez más pronunciada, interviene, por supuesto, la progresiva capacidad del niño para realizar individualmente determinadas acciones, pero a la vez, es de suma importancia que se creen las condiciones para que esa autonomía sea posible. Ello significa velar para que la realización autónoma no implique peligro para el pequeño, así como depositar en él la suficiente confianza para que se sienta estimulado a actuar independientemente. En este ámbito de experiencia, la autonomía progresiva se actualiza en diversos frentes, entre los que cabe señalar el desplazamiento y la utilización de las dependencias de el Centro, y la exploración de los objetos que se ponen al alcance del niño en el transcurso de las diversas actividades que constituyen la jornada escolar.

Respecto a la exploración de los objetos, la labor educativa debe procurar, en primer lugar, que se produzca y, paulatinamente, que gane en sistematicidad. Quiere ello decir que de los momentos iniciales en que dicha exploración se realiza a través de acciones poco específicas y en ocasiones fortuitas, se pase progresivamente a una exploración que permita conocer características más precisas de los objetos y de su utilidad, y que lleve a provocar en los mismos modificaciones y efectos de distinta índole. Todo ello acompañado de un esfuerzo educativo encaminado a que el pequeño adquiera actitudes de cuidado y conservación del material que tiene a su alcance, así como de una creciente responsabilidad en su manejo, orden y organización. Dicho esfuerzo no debe dejar tampoco de lado el fomento de actitudes que lleven a compartir los objetos, a establecer turnos de utilización, etc. A este respecto conviene señalar que la posesión de un juguete o material determinado suele ser el motivo más frecuente de riñas y peleas entre los pequeños, y que a estas edades la intervención del educador es esencial no sólo para dirimirlas, sino también para ofrecer modelos tendentes a un uso racional y equitativo que hará que, con el tiempo, el reparto y distribución de los objetos y materiales pueda ser, hacia el final de la etapa, asumido por los propios niños de forma autónoma.

Los animales y plantas que viven en el Centro se ofrecen en el ciclo 0-3 años como objetos privilegiados de la atención de los niños, especialmente los pequeños animales. En este ciclo se trata de fomentar sobre todo el respeto y las actitudes de cuidado hacia los animalitos y plantas, lo que constituye una verdadera educación para el cuidado y conservación del entorno natural. Por otra parte, dada la edad de los niños, la observación de

los animales y plantas debe ser concomitante a la colaboración con el educador en su cuidado, limpieza y alimentación.

En cuanto al conocimiento del paisaje en este ciclo, debe restringirse a la toma de contacto con el entorno en que está inserta el Centro y que constituye también el entorno inmediato del niño. En esta toma de contacto es determinante el juego al aire libre, no sólo en el jardín del Centro, sino también, en la medida que las posibilidades de los niños lo permitan, en el parque, en la plaza del pueblo o barrio. De esta forma, el niño se va percatando de las diferencias entre unos ambientes y otros, de los elementos que los constituyen y las distintas posibilidades de acción que sugieren.

En cualquier caso, y como ocurre con el resto de ámbitos de experiencia, la aproximación del niño al medio físico y social debe priorizar su acción directa sobre el mismo y el respeto por los intereses y necesidades que manifiestan los pequeños. No debe olvidarse que, aunque a los 3 años el niño ha adquirido una cierta capacidad para explorar autónomamente su entorno inmediato y los objetos que contiene, el ciclo que nos ocupa atiende inicialmente a bebés que dependen exclusivamente de las personas que les cuidan para sobrevivir y conocer. La relación con los cuidadores es fundamental, y es en su interior donde se consigue las distintas capacidades, así como la incipiente adaptación a las normas y exigencias que supone la vida en grupo.

En esta relación, y en el contexto concreto de que aquí se está tratando, ocupa un importante papel la disposición de los educadores para responder a los interrogantes que formulan los pequeños, para fomentar su curiosidad, para implicarse con los niños en la exploración del entorno inmediato, etc. Con esa actitud se contribuye no sólo a la ampliación y al progresivo conocimiento del entorno físico y social del niño, sino también a forjar su autoimagen, y a que adquiera los instrumentos de comunicación que le permiten progresar en su crecimiento personal y en su relación social.

### *Comunicación y representación*

En la perspectiva globalizadora que debe informar toda la etapa de Educación Infantil, el área curricular de Comunicación y representación se contempla en cierto modo como mediadora entre las otras dos áreas o ámbitos de experiencia. En el ciclo 0-3 años, el carácter instrumental de los contenidos que se incluyen en Comunicación y representación se acentúa, si cabe, y las prioridades educativas se articulan en torno a la comprensión y utilización progresiva del lenguaje oral por parte de los niños.

A otro nivel, aunque igualmente importante, se sitúa la utilización de otras formas de representación (plástica, musical y corporal) para dar cauce a los sentimientos y emociones de los niños, y para familiarizarlos con los rudimentos de algunas técnicas (pintura, modelado, canto) que van a ser fuente de disfrute y placer.

En el ciclo 0-3 las prioridades educativas se articulan en torno a la comprensión y utilización progresiva del lenguaje oral

De forma muy incipiente, el pequeño empezará en este ciclo a establecer relaciones de semejanza y diferencia entre los objetos cotidianos, atendiendo a sus características más llamativas (color, tamaño, forma), podrá situarlos en el espacio (arriba-abajo, a un lado-a otro, delante-detrás, cerca-lejos) y en relación con su propio cuerpo.

Respecto al lenguaje oral, en el ciclo 0-3 se pretende que para el niño se convierta en un instrumento útil en la relación y la comunicación interpersonal. Ello quiere decir que la intervención educativa debe aprovechar todas las situaciones (ligadas a las rutinas diarias, al juego, a todo tipo de tareas y actividades del Centro) para fomentar el intercambio lingüístico entre el niño y sus compañeros y con el educador, así como crear situaciones específicas que requieran el uso del lenguaje en una perspectiva funcional (juegos, escenarios y secuencias de actividades especialmente diseñados para ello). En el Centro de Educación Infantil, y en el ciclo que nos ocupa, trabajar el lenguaje oral quiere decir velar porque éste se enriquezca tanto en los aspectos de léxico y de utilización progresivamente correcta de las reglas morfológicas y sintácticas, como en los aspectos de uso, adecuándose de manera paulatina a los diversos contextos en que se utiliza.

Además de los aspectos ya señalados, la función del educador adquiere en este ámbito un claro matiz de modelo para los pequeños, en el sentido estricto del término. La presencia de modelos lingüísticos correctos en el entorno de los niños constituye una condición primordial para que el lenguaje que ellos construyen sea a su vez correcto en todos sus componentes. La adquisición de un buen lenguaje se verá además facilitada por la labor de corrección del educador, que irá moldeando poco a poco con retroalimentaciones adecuadas un lenguaje lleno al principio de lagunas e incorrecciones.

No hay que olvidar que el ciclo acoge niños de edades muy tempranas, cuyos instrumentos de comunicación oral son al principio muy rudimentarios (balbuceos, imitación de sonidos, primeras palabras), pero que sin embargo saben comunicarse a través del gesto, de la expresión, etc. Para que esta función comunicativa se cumpla, se requiere que los adultos que rodean al bebé sientan deseos de entenderle, de dar sentido a sus expresiones, y que lleguen con su interpretación allí donde el niño no puede alcanzar con su expresión. Por otra parte, el hecho de que, con su dominio progresivo, el lenguaje oral se convierta en el instrumento privilegiado de la comunicación, no debe hacer perder de vista que ésta se apoya en aspectos extralingüísticos que la hacen más eficaz. Así, fomentar la comunicación oral no debe ir en detrimento de la comunicación gestual, del poder expresivo de la mirada y los gestos, etc. En el marco que proporcionan las actividades cotidianas, el educador debe mostrarse atento a los mensajes que el niño le hace llegar con sus gestos y miradas, y él mismo, sin caer en la artificiosidad, podrá ayudar a ser comprendido mediante la utilización de la expresión gestual y mimica.

Conviene recordar que uno de los propósitos que informan tanto los objetivos educativos que se propone la etapa, como la forma de entender este ámbito de experiencia, se refiere a la exigencia de tratar la comunicación y la representación en una perspectiva amplia, que incluya todos los medios que el niño tiene a su alcance, y aquellos que el Centro le puede ofrecer, para comunicarse. En el ciclo 0-3 años, la expresión corporal, plástica y musical no deben quedar fuera de este enfoque y de aquel propósito.

De forma complementaria al aprovechamiento de las situaciones habituales del Centro, el ámbito de experiencias al que se hace mención se presta particularmente bien a la propuesta de actividades más específicas, en las que los niños puedan experimentar con diversos materiales (pintura de dedos, plastilina, tierra, agua, harina, ceras,...) pintando, modelando, etc., en un proceso que debe llevar, con la ayuda del educador, de la pura experimentación sensorio-motora y de la mera descarga emocional, a la consecución, al final de la etapa, de objetivos de expresión más claros y definidos. En todo el proceso es esencial que el niño disfrute, que lo pase bien, y que sus aprendizajes no se limiten a la utilización cada vez más precisa de determinados procedimientos, sino que afecte por igual al fomento de actitudes de respeto hacia las producciones ajenas, de cuidado del material, de gusto por la tarea bien realizada... que aunque no son exigibles en el primer ciclo de la Educación Infantil, deben constituir ya en ese período contenidos a trabajar.

También en un contexto en que no se pierda de vista que es esencial que el niño disfrute con lo que hace, y se sienta motivado a ir un poco más allá, cabe referirse a las actividades relacionadas con la música y las que se encuentran a medio camino entre ésta y la expresión corporal. En el ciclo 0-3 años, estas actividades se centran en el canto, en el baile y la danza. Escuchar canciones sencillas y pegadizas y aprenderlas, dar palmas, moverse al ritmo de un fragmento musical, bailar, aprender los pasos elementales que permiten configurar una danza, son realizaciones que se encuentran al alcance de niños y educadores que se empeñan conjuntamente en su logro. A través de todas ellas, el pequeño progresa en todas sus capacidades: de equilibrio personal, cognitivas, motrices, de inserción social..., a la vez que lo pasa bien y descubre nuevos universos que forman parte de su medio cultural. Por último, no hay que olvidar el interés que suelen manifestar los niños, incluso los muy pequeños, cuando asisten a un espectáculo de títeres o a una pequeña representación especialmente pensada para ellos. Con las precauciones necesarias en cuanto a la simplicidad de la temática, a la brevedad, al uso de elementos llamativos (ropajes, muñecos, etc), este tipo de actividades constituyen un poderoso recurso en el Centro de Educación Infantil.

En parte relacionado con estos contenidos y procedimientos se encuentra el juego simbólico, al que hay que hacer una referencia especial. Se trata de una de las más claras manifestaciones del tránsito de lo sensoriomotor a lo

En el ciclo 0-3, la expresión corporal, plástica y musical deben estar al servicio de la comunicación

simbólico, de un poderoso medio de expresión de los propios intereses y de la forma personal de ver las cosas, así como de un canal expresivo libre de las convencionalidades que caracterizan a otros, como el lenguaje oral. Además de un claro signo de progreso evolutivo, el juego simbólico tiene una enorme potencialidad educativa, pues de su observación puede aprender mucho el educador sobre el niño, y de su aliento y estimulación puede el niño sacar mucho provecho, tanto en situaciones de juego individual como en otras en las que haya más niños implicados.

Por último, y ya en el ámbito de lo que más tarde acabará convirtiéndose en experiencia matematizable, en el ciclo 0-3 años las actividades y metas deben circunscribirse al conocimiento de las cualidades de algunos objetos habituales y, en menor medida, de otros menos cotidianos, siempre a partir de la actividad y manipulación que efectúa el niño. Este conocimiento permite el establecimiento incipiente y todavía poco sistemático de las primeras relaciones (del objeto con su uso, de semejanza y diferencia), lo que sienta las bases para una profundización posterior. Hay que insistir en que este tipo de conocimiento se construye en la interacción con el adulto, y en la necesidad de que dicha construcción se realice en el contexto de actividades significativas para el pequeño. Las secuencias de juego compartido alrededor de construcciones, encajes, rompecabezas sencillos, y otros materiales no tan específicos (botones, chapas, cajas de cartón, cacharritos de cocina, cochecitos), pueden contribuir sin duda a fomentar las adquisiciones de los niños en el contexto ya señalado de actividades siempre significativas conecten con los intereses y motivaciones de los niños.

#### *Orientaciones didácticas específicas para el ciclo 0-3 años*

En sentido estricto, no puede hablarse de unos principios específicos que deban presidir la acción educativa en este ciclo, como tampoco cabe hacerlo en el caso del posterior. La continuidad del desarrollo infantil, así como la permanencia de los factores que lo permiten, lo estimulan y lo condicionan, abogan por una continuidad en la calidad de la respuesta que el Centro de Educación Infantil articula, mucho más que por una diferenciación de cualquier signo. En este sentido, resulta válido lo dicho tanto en el apartado en los Principios organizativos y orientaciones didácticas generales para la Educación Infantil (apartado 4), como lo que se afirma en las Orientaciones didácticas de cada área curricular.

Sin embargo, a pesar de estas apreciaciones, conviene señalar que las características específicas de los niños que acoge el primer ciclo de esta etapa educativa aconsejan no perder de vista algunas consideraciones que probablemente ya han sido formuladas, pero que puede ser útil recordar en un apartado dedicado a matizar lo que es propio de una etapa a la especificidad de cada uno de sus ciclos.

A este respecto, es importante destacar aquí la función de los educadores. Con ser siempre fundamental, no hay que perder de vista que en los primeros

tramos del ciclo los bebés dependen de la sensibilidad de los educadores para satisfacer sus necesidades básicas y sus deseos. Sólo en la medida en que aquellos las perciban, podrán responder adecuadamente a ellas. Resulta aquí crucial enfatizar que el concepto de "necesidad básica" no debe restringirse a las sensaciones relacionadas con el malestar corporal producido por el hambre, la suciedad, el calor o el frío. En el bebé es igualmente básica la necesidad de afecto, de cariño, de estimulación, de ser tratado como una persona individual que tiene sus propios ritmos, sentimientos y emociones. Así pues, el educador no puede separar en su tarea profesional unos aspectos de otros y debe considerar que tan importante es atender al niño para que esté limpio, saciado y tranquilo, como jugar con él, acariciarle, mostrarle cariño, para que se sienta querido y pueda a su vez mostrar afecto. Es más, muchas veces, y sobre todo en el caso de los más pequeños, el momento de atender al niño en sus necesidades corporales es también un magnífico momento para proporcionarle la estimulación que promueve su desarrollo, aunque desde luego las ocasiones de estimulación deben buscarse también en otros muchos momentos y circunstancias.

Los bebés dependen de la sensibilidad de los educadores para satisfacer sus necesidades básicas y sus deseos

Pero además, la función de los educadores tiene aquí otras vertientes que vale la pena señalar. A la que ya se refirió de modelo para múltiples adquisiciones de los niños (lenguaje, hábitos básicos...), hay que añadir la de instigador y promotor del desarrollo, sobre cuya importancia no es necesario insistir. En la medida en que atiende al pequeño, le interpreta, atribuye significado a sus acciones, se muestra atento a ellas y le responde, le reta y le alienta, le ofrece las ayudas necesarias, se empeña con él en actividades compartidas que progresivamente podrá resolver el niño de forma autónoma, el educador asume plenamente su labor profesional, que es ante todo educativa y formadora.

En este mismo contexto cabe situar la función preventiva que el educador lleva a cabo, y que permite tanto la detección precoz de factores de distinta índole que pueden obstaculizar el desarrollo, como la intervención temprana que contribuirá sin duda a paliarlos y a evitar sus consecuencias.

Conectado con lo anterior se encuentra la relación con la familia, que, si siempre es importante, en este ciclo cobra si cabe un mayor relieve. En la medida en que esta relación es personalizada y continua, y en la medida en que rebasa los aspectos más relacionados con el cuidado del niño (comidas, número de deposiciones, sueño...), para internarse en aquellos otros más ligados a las progresivas adquisiciones que el niño va realizando, y a su paulatina evolución, se va creando una sana costumbre que lleva a coordinar y articular los esfuerzos educativos en los dos contextos de desarrollo más importantes en la vida del niño pequeño.

Los aspectos relativos a la organización del espacio y el tiempo deben ser especialmente considerados. En cuanto a este último, en el ciclo que va de 0 a 3 años, el niño pasará de estar regido por su propio ritmo biológico (que

hay que respetar de forma bastante escrupulosa en las primeras fases de su adaptación a la vida del Centro), a ajustar la satisfacción de sus necesidades a un ritmo externo, lo que le supondrá sin duda demoras y renuncias. Vale la pena tener este hecho en cuenta para evitar la excesiva rigidez y la prisa por lograr este objetivo, que es por otra parte fundamental. En este mismo terreno, no hay que olvidar que en el Centro de Educación Infantil, y de forma especial en este ciclo, las rutinas (de comida, de sueño, de higiene, de juego...) añaden a su función organizativa y sistematizadora, una función claramente educativa, en la medida en que contribuyen a ofrecer al pequeño un marco estable y seguro que es muy conveniente a su desarrollo. Por otra parte, el niño, que es inicialmente un sujeto pasivo de las actividades que dichas rutinas implican, progresivamente irá compartiendo la responsabilidad con el educador, hasta llegar, al final del ciclo, a poder emprender actuaciones cada vez más autónomas en estos ámbitos.

En la adquisición de esta autonomía, objetivo irrenunciable de toda la etapa, influye indudablemente la actitud del educador, que debe estimularla, favorecerla (enseñando al pequeño lo que puede hacer solo, a partir de lo que hacen los dos; dejando que el niño asuma cada vez más partes de las tareas) y consentirla (aceptando los pequeños accidentes; enfocando los errores desde su potencialidad educativa; mostrándose abierto ante las iniciativas de los niños...).

Todo ello puede verse facilitado si además del tiempo, como ya se ha dicho, se organiza el espacio de forma que la actuación independiente implique los mínimos peligros, haga posible el desplazamiento autónomo y contribuya a que los niños puedan llevar a término sus iniciativas de juego, de descanso, de movimiento...

Para terminar con estas breves consideraciones, hay que señalar que de todas ellas se desprende que el carácter educativo de la etapa de Educación Infantil se encuentra presente en este ciclo, al que con demasiada frecuencia se atribuyen únicamente funciones de cuidado (como si, por otra parte, fuera posible establecer netas distinciones entre lo que significa cuidar adecuadamente y educar). Justamente, la complejidad de la acción pedagógica que se concreta en el ciclo, responde a la exigencia de poder responder correcta y coherentemente a las necesidades cambiantes de niños, que inicialmente dependen del todo de los demás, y que en muy poco tiempo se convierten en personas incipientemente autónomas, capaces de manifestar su voluntad a través de distintos medios y de descubrir continuamente ámbitos de curiosidad y de interés que progresivamente van ampliando un entorno inicialmente restringido a lo cercano y lo ligado a uno mismo. Estos avances, como ya se ha dicho, no se producen porque sí, ni obedecen al despliegue de un plan biológicamente pre-escrito. En la medida en que tales avances requieren la intervención de los demás para producirse, la actividad educativa que debe ser el núcleo del trabajo en el Centro de Educación Infantil en estos primeros años, debe estar asumida por todos sus componentes, especialmente por el propio equipo de educadores.

Las funciones del ciclo 0-3 no son únicamente de cuidado sino que tienen un carácter educativo

### *Especificaciones para el primer año (0-1)*

Atendiendo a las características de los bebés que acuden al Centro de Educación Infantil durante su primer año de vida, ésta debe organizarse de tal modo que pueda dar respuesta a las necesidades peculiares que presentan los más pequeños. Aunque la mayor parte de las orientaciones que se proporcionaban para el ciclo 0-3 años, pueden ser contextualizadas fácilmente en lo que se refiere a los bebés menores de un año, parece conveniente subrayar algunos de los principios que pueden ayudar a estructurar la intervención que a ellos se dirige en el Centro de Educación Infantil.

En esta intervención debe primarse, más que ninguna otra cosa, la calidad de la relación que se establece entre el educador y el niño. Esta calidad no puede medirse solamente por la atención que recibe el bebé en lo que se refiere a sus necesidades de alimentación, higiene, descanso, etc., sino que debe incluir también el afecto y el cariño que se le muestra, cómo se juega con él, cómo se le habla, se le acaricia... La relación diádica bebé-educador debe aprovechar todas las oportunidades que ofrecen las distintas rutinas en que ambos están implicados para que se satisfagan las diversas necesidades del primero, en un contexto que puede y debe ser gratificador para ambos. Además, y sobre todo en la medida en que el niño crezca y se mantenga despierto durante mayor tiempo, la intervención del educador deberá rebasar la que se circunscribe a las comidas, los cambios, etc., y manifestarse en los intervalos en que el bebé se encuentra en su hamaca, en el parque, o echado en la colchoneta. En estas situaciones, las palabras que el educador le dirige, la atención que muestra a sus gritos y balbuceos, la forma en que le sonríe y le corresponde, actúan como verdaderos motores del desarrollo, contribuyendo a la evolución armónica del lactante.

Si el educador quiere realmente que su relación con el niño sea estimulante, debe implicarse con él en todas estas situaciones diversas, pues, entre otras cosas, que el niño establezca una vinculación emocional segura y positiva, requiere tiempo, dedicación, constancia y presencia tanto en la limpieza como en la estimulación del lenguaje, tanto en la comida como en el fomento de la autonomía. No es posible querer estimular a un bebé y mantener con él relaciones positivas y enriquecedoras, y al mismo tiempo pretender circunscribir la intervención a un determinado momento en una determinada circunstancia.

Otro aspecto que hay que considerar se refiere a las condiciones físicas del espacio y a la calidad de los estímulos que se dirigen a los bebés. No hace falta insistir en la necesidad de un espacio seguro y limpio, ni tampoco en la conveniencia de que la sala de lactantes disponga de todos los instrumentos y dependencias que contribuyen al cuidado y estimulación de los bebés. Debe procurarse además que el espacio, el mobiliario y los objetos que pueden ser fuente de estímulo se adapten a las necesidades cambiantes de éstos, que evolucionan muy deprisa en su primer año de vida. Así, si al principio pasarán



La relación diádica bebé-educador debe aprovechar todas las oportunidades que ofrecen las distintas rutinas para satisfacer las necesidades del niño

mucho tiempo en su cuna, a medida que crezcan se sentirán mejor en una hamaquita o simplemente en una colchoneta en el suelo, lo que les facilitará la exploración visual del entorno en que se encuentran y el movimiento (voltear, arrastrarse, gatear, intentar ponerse de pie...).

También los materiales deben ajustarse a los rápidos cambios; los móviles pronto darán paso a los pequeños objetos que se prestan a la exploración del bebé, a ser agarrados, chupados, agitados, lanzados... es decir, a todo aquello susceptible de modificarse a partir de la acción del niño. No debe olvidarse, sin embargo, que más importante que la profusión de juguetes y que su atractivo intrínseco es la posibilidad que ofrecen al educador y al pequeño de hacer cosas con ellos, y la relación que de este modo permiten.

Otra consideración de interés es relativa al ritmo personal de cada niño. Aunque es evidente que en el Centro este ritmo deberá ajustarse para dar cabida a las necesidades de todos los lactantes, no hay que perder de vista que dicho ajuste debe ser gradual y que, sobre todo al principio, conviene respetar el ritmo personal de cada uno con bastante escrupulosidad. Si a ello se añade lo que se afirmaba un poco más arriba respecto de la relación diádica bebé-educador, se encontrará la clave de lo que constituye una atención personalizada e individualizada, necesaria para el desarrollo del niño.

Por último, cabe señalar la importancia que durante el primer año cobra la relación entre la familia y el educador del bebé. Esta relación contribuye a informar a ambos del funcionamiento de las rutinas y de las pequeñas incidencias que se suceden tanto en el contexto escolar como en el familiar. Tiene también, y muy especialmente en el período de adaptación mutua entre el niño y el Centro, la función de tranquilizar a los padres respecto de la estancia y el comportamiento de los bebés, así como la de requerir su colaboración para que la adaptación transcurra de la mejor manera posible. Además, el contacto continuado entre padres y educador, como debe suceder a lo largo de toda la Etapa, permite el establecimiento de acuerdos mutuos, de enriquecimientos recíprocos en la labor educativa que todos dirigen al pequeño y que sin duda va a revertir de forma positiva en su desarrollo.

El contacto continuado entre padres y educador, permite el establecimiento de acuerdos mutuos y de enriquecimientos recíprocos en la labor educativa

## **2. EL CICLO 3-6 AÑOS**

### **2.1. Orientación y sentido del ciclo**

En estrecha continuidad con los logros alcanzados en el ciclo anterior, los esfuerzos educativos en el ciclo 3-6 años se dirigen a afianzarlos, a hacerlos más objetivos y a ampliarlos. En el ámbito de las capacidades de equilibrio personal, la imagen que de sí mismo ha ido elaborando el niño deberá hacerse progresivamente ajustada, aceptando las propias posibilidades y limitaciones, pero siempre en un contexto positivo, de confianza y posibilista, en el sentido de aprovechar al máximo las capacidades que el niño tenga para resaltarlas y explotarlas. En cuanto a las relaciones interpersonales, el ciclo de que se está tratando supone una progresiva ampliación a la relación con los iguales (cada vez más significativos e importantes para el niño), en un contexto que irá permitiendo de forma paulatina la articulación e incipiente coordinación de puntos de vista. En lo que se refiere a las capacidades cognitivas y lingüísticas, el dominio cada vez más evidente del lenguaje oral, así como su función en la regulación y planificación de la propia actividad, suponen un avance importantísimo que se produce en parte gracias a la ampliación progresiva del medio del niño. Esta ampliación, a través de la cual el niño construye conocimientos de forma incesante, es también responsable de los logros que se producen en la capacidad de inserción social, que se traduce particularmente en la posibilidad de sentirse miembro de diversos grupos y de poder actuar de forma cada vez más autónoma en ellos. A todo ello contribuyen las adquisiciones sucesivas en el ámbito motor, en absoluto ajenas a los logros ya señalados.

A lo largo del ciclo, y como característica del mismo, el niño adquiere una autonomía que le permite desplazarse y actuar con seguridad y con cierta independencia en los ambientes conocidos, así como aproximarse a otros menos habituales. Los progresos que realiza se reflejan también (si se le

permite, y, mejor aún, si se le estimula) en su capacidad para formular propuestas de actuación, llevarlas a cabo y contrastar sus resultados, así como en los interrogantes que plantea acerca de asuntos que despiertan su interés. Puede decirse que en el período que transcurre entre los 3 y los 6 años la curiosidad y la necesidad de acción propias del niño de esa edad ganan en rigor y en sistematicidad, se ponen al servicio de fines concretos y específicos.

Las afirmaciones precedentes ponen de manifiesto la importancia educativa del ciclo 3-6 años. Como ocurre a lo largo de toda la evolución, los progresos en el desarrollo dependen de la interacción entre las posibilidades que ofrece la maduración, la propia experiencia del niño y la mediación social, es decir, de la relación educativa. A través de las experiencias de aprendizaje que propone a los niños, sobre la base de sus propuestas y motivaciones, el Centro de Educación Infantil se presenta como un ámbito privilegiado para realizar esa función promotora del desarrollo. En el ciclo 3-6 años, y gracias a los avances ya realizados en el ciclo anterior, esa función puede diversificarse y devenir progresivamente compleja y ambiciosa.

Los objetivos educativos que persigue el ciclo 3-6, así como los contenidos a que se refiere, son los mismos que persigue la etapa de Educación Infantil en su totalidad. No podría ser de otra forma, dado que si los objetivos se refieren a los logros que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben tratar de promover a lo largo de la etapa, el ciclo 3-6 representa su último tramo. En consecuencia, hay que remitirse a los objetivos generales de la etapa y a los de cada área curricular para tener una visión de conjunto de lo que lo que se quiere conseguir en el período de que se está tratando, y, por tanto, de las acciones educativas que deben ser previstas, organizadas y desarrolladas.

Hay, sin embargo, algunas características del ciclo que vale la pena destacar. Un aspecto sin duda clave en este ciclo es el que se observa un mayor peso de los contenidos de todo tipo, lo constituye el enfoque general que se da a su organización. Pronunciarse, en este sentido, por una perspectiva globalizadora significa pronunciarse por un enfoque enriquecedor de la enseñanza, que hace posible que el niño le atribuya sentido, y que permite que los aprendizajes que va realizando sean tan significativos como sea posible. Esta perspectiva acepta que no todo se puede globalizar y no niega que excepcionalmente se puedan utilizar estrategias más puntuales (actividades específicas más aisladas) para el logro de determinados objetivos. Pero en el bien entendido de que esto debe ser lo excepcional. La globalización, el enfoque centrado en la acción, la experimentación y los procedimientos como vía de acceso al conocimiento y las actitudes, constituyen el núcleo central, permanente e irrenunciable de toda la propuesta psicopedagógica contenida en este Diseño Curricular Base para la Educación Infantil.

Otro aspecto sobre el que conviene detenerse se refiere a la evaluación. No compartiendo con otros ciclos educativos su carácter acreditativo, la

evaluación en el sentido formativo debe presidir la acción pedagógica en el ciclo de que estamos tratando. Esta evaluación continua, basada en la observación, es la que permite al profesor ayudar a los niños a vencer los obstáculos que encuentran, a alcanzar las metas que se proponen. Permite, pues, articular las estrategias de intervención educativa en un contexto en que la actuación compartida, la actividad conjunta entre niños y profesor es el requisito para la actuación autónoma e independiente por parte del niño.

Aunque en el ciclo anterior los compañeros se encontraban ya presentes, en el ciclo 3-6 años puede decirse que se toman especialmente importantes. Sin duda, uno de los aprendizajes más relevantes que permite la Educación Infantil reside en el contacto y la convivencia con los otros niños, con todo lo que ello implica: coordinación de puntos de vista, puesta en marcha de estrategias de actuación conjunta, actitudes de respeto, de valoración de los demás, de cooperación y ayuda, regulación del propio comportamiento....El profesor no debe olvidar este hecho, lo que le llevará a dar cabida a tareas que requieran de esa actividad conjunta entre iguales, que además de los beneficios que supone en el ámbito de la relación interpersonal, se muestra particularmente importante también para el desarrollo cognitivo.

## **2.2. Especificaciones para el primer año del segundo ciclo (3-4 años)**

El niño que acude por primera vez a un Centro de Educación Infantil a los 3 años (y ello puede constituir un hecho no infrecuente) puede encontrarse con que algunos de sus compañeros han recorrido ya un largo camino en la senda de la escolarización. Cuando ello ocurre, el Centro debe poner los medios a su alcance para facilitar la adaptación del niño a su nuevo medio, y para que no se encuentre en desventaja en relación a su grupo de iguales. El primer año de este segundo tramo de la etapa de Educación Infantil puede resultar crucial para lograr estos propósitos. En lo que sigue, se señalarán, sin ánimo de exhaustividad, algunos aspectos particularmente importantes a los que debería dirigirse la atención de los profesores que acogen a un niño que llega por primera vez al Centro en el segundo ciclo de Educación Infantil.

Todo lo que se refiere a la adaptación adquiere un significado especial. El niño debe aprender a convivir en un entorno distinto al que le ha acogido hasta ese momento (el familiar), y a relacionarse de forma diversa a como lo ha hecho hasta ahora. La necesidad de compartir personas significativas, juguetes, espacios, etc., así como la separación de la casa y los padres, se presenta en el Centro como algo inherente a su propia estructura y funcionamiento, y como exigencias que resultan novedosas.

Muy relacionado con lo anterior se encuentra el aprendizaje de habilidades básicas de convivencia que contribuyen sin duda a que los niños puedan moverse con cierta soltura en entornos y grupos sociales distintos al familiar,



El Centro debe poner todos los medios a su alcance para facilitar la adaptación del niño que se incorpora a los tres años a la Educación Infantil

y concretamente en el escolar. Respecto de las habilidades de convivencia, el niño no sólo debe aprender a manejar la relación que establece con los nuevos adultos, sino también en el seno del grupo de iguales, lo que puede ser más difícil y costoso, aunque proporcionará también abundantes gratificaciones y avances en el desarrollo. Baste señalar lo que ello supone en relación al control sobre la propia conducta (inhibiendo manifestaciones desafortunadas de rabia, de agresividad; aprendiendo a articular la propia actuación con la de otros; renunciando a la gratificación inmediata, a la vez que se aprenden actitudes de espera, de respeto; aprendiendo y gustando el valor de la ayuda y la cooperación...), para darse cuenta del alcance que tienen estas habilidades.

Conviene tener en cuenta, por lo demás, que el niño que ya ha asistido con anterioridad a una institución educativa ha aprendido a actuar en ella, aunque sea incipientemente, de forma en general autónoma. Ello no significa que los niños que llegan por primera vez al Centro de Educación Infantil a los 3 años no hayan adquirido los hábitos básicos de autonomía relacionados con la alimentación, la higiene, el vestido... Ocurre simplemente que el Centro requiere que ese aprendizaje se actualice como norma general, que sea lo habitual en el niño. Por otra parte, existen toda una serie de requerimientos y exigencias implicados en la resolución de diversas tareas que en el Centro se plantean ya sea cotidianamente, ya sea con frecuencia, y que el niño debe aprender: adoptar posturas correctas, perseverar en la consecución de determinados objetivos, aceptar las críticas razonables, ajustarse a un ritmo externo que puede diferir del propio, asumir responsabilidades respecto de uno mismo (guardar en el estante los juguetes que ha utilizado...) y respecto de los demás (contribuir a ordenar la clase...). Hay, así, una larga lista de adquisiciones que permiten al niño actuar de forma adaptada y provechosa en el nuevo contexto.

Por último, debe señalarse que lo que precede no constituyen aprendizajes aislados y que no todo es esfuerzo para el niño en éste su nuevo contexto de desarrollo. Al contrario, el niño que realiza las adquisiciones anteriores, simultáneamente aprende a comunicarse, a utilizar el lenguaje de maneras diversas, en contextos múltiples; pone a prueba sus habilidades motrices junto a otros niños, en juegos de distinta índole; establece relaciones sociales progresivamente complejas, tanto con el profesor como con sus compañeros; toma contacto con diferentes formas de representación, aprende a comportarse de forma diferente en grupos y contextos sociales diferentes... Todo ello, en el marco de las experiencias educativas que ofrece el Centro de Educación Infantil, experiencias que deben ser gratificantes y atractivas, llenas de interés y significado para el niño, basadas en gran parte en sus propuestas e iniciativas, ancladas en la acción, la puesta a prueba de procedimientos, etc.

Por supuesto, esos aprendizajes u otros similares pueden haberse realizado en el contexto familiar, pero en la medida en que el niño necesitará su

recontextualización en el Centro de Educación Infantil para asegurarse su adaptación a ese medio que ya no va a abandonar durante una etapa crucial de su vida, el primer año en que a él asiste debe ser particularmente cuidado. En este sentido, la articulación de una respuesta educativa adecuada y útil a los propósitos señalados puede repercutir de forma indiscutiblemente favorable en la adaptación del niño al nuevo contexto, y, por tanto, en su educación y desarrollo.





