
INFANTIL

Orientaciones
Didácticas



Ministerio de Educación y Ciencia



Orientaciones
Didácticas



Ministerio de Educación y Ciencia



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

N. I. P. O.: 176-92-104-7

I. S. B. N.: 84-369-2148-8

Depósito legal: M-11434-1992

Realización: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Prólogo

Este volumen presenta **Orientaciones Didácticas** para la Educación Infantil. Su carácter institucional, de documento del Ministerio de Educación y Ciencia, no las convierte en instrucciones de obligado cumplimiento. Son, como su título dice, orientaciones, que, desde luego, serán de utilidad para el profesorado en su práctica diaria en la educación de los más pequeños. Con ellas se pretende ayudar a los profesores a colmar la brecha que va de las intenciones a la práctica, del diseño al desarrollo curricular, es decir, y en concreto, del currículo establecido y de los proyectos y programaciones curriculares a la acción y a las realidades educativas.

Este documento contiene reflexiones de carácter variado acerca de cómo entender y poner en práctica, para la docencia en esta etapa, los principios metodológicos fundamentales del currículo sobre la enseñanza y el aprendizaje. Se recogen también los problemas y los planteamientos didácticos específicos de la Educación Infantil; y, en general, se trata de proporcionar indicaciones y sugerencias que faciliten al profesor su tarea en relación con un conjunto de cuestiones a las que el currículo oficial no responde, precisamente por tratarse de un currículo abierto que las deja en manos del propio profesor. Las recomendaciones y reflexiones que aquí se proponen pueden servir al profesorado, primero, para la elaboración del proyecto curricular y las programaciones, y también, más adelante, como material de referencia al que cabe acudir en algún momento de su vida profesional como maestros de esta etapa.

Índice

	<i>Páginas</i>
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS GENERALES.....	7
Los profesionales y los niños y niñas	9
Los espacios, los materiales y el tiempo.....	23
El diseño del ambiente educativo	23
Importancia del material	26
Criterios para la planificación del ambiente ...	28
Criterios para la organización del tiempo	30
Los contenidos en el currículo	35
Tipos de contenidos	36
El diseño y desarrollo de actividades.....	41
Criterios	42
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS	45
Identidad y Autonomía personal	47
Medio físico y social	55
Comunicación y Representación.....	63

	<u>Páginas</u>
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN	79
La evaluación como proceso.....	81
Evaluación continua	81
Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje....	82
Evaluación individualizada.....	82
La evaluación: criterios y características.....	85
Qué evaluar	86
Cómo evaluar.....	93
Cuándo evaluar.....	104



Orientaciones didácticas generales







Los profesionales y los niños y niñas

Cuando en el Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Infantil se recogen los principios metodológicos, se afirma que la posibilidad de tratamiento de la etapa es múltiple y que en función del enfoque que se elija se alcanzará la finalidad educativa en mayor o menor grado. Esta sencilla afirmación determina la **necesidad de reflexionar sobre el papel de los maestros y maestras y el de los niños y niñas en el proceso de enseñanza y aprendizaje**, ya que esto ha de permitir al profesional elegir intencionadamente el enfoque que desea dar al proceso y, por tanto, adecuar su actividad docente a la finalidad educativa que persigue.

La importancia de este papel en el proceso de aprendizaje es determinante en todas las etapas, aunque en Educación Infantil cobra, si cabe, mayor peso; el papel de los educadores es básico porque, además de garantizar la función educativa de la escuela, el grado de dependencia que tienen los niños y niñas de él es muy grande, y además sus ámbitos de experiencia están, en un principio, casi restringidos a la familia y a la escuela.

Por ello en este proceso de desarrollo, la figura del adulto, tanto en la casa como en la escuela, tiene un papel primordial, sobre el que este documento presentará algunas reflexiones.

No se pretende definir un único método o metodologías mejores o peores, sino criterios didácticos, en consonancia con la forma de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje y la relación que ha de existir entre el alumno y el educador. Así, por ejemplo, no se puede definir cómo un educador ha de recibir a los niños por las mañanas, sino establecer criterios que permitan organizar las interacciones de forma ajustada a cada situación.

Este documento se desarrolla teniendo en cuenta en cada uno de estos criterios los dos ejes que están implicados en el proceso educativo: el aprendizaje que realiza el niño o la niña y la actividad del docente; por eso, se parte en un primer momento de cómo aprende el alumnado, para a continuación extraer las implicaciones para la intervención del educador o la educadora.

ALUMNO

Construye su aprendizaje.

EDUCADOR

Apoya, potencia, organiza...

La primera necesidad es que maestros y maestras alcancen a ver la **importancia de realizar una determinada intervención en el proceso de aprendizaje de los niños, coherente con los parámetros en que se desarrolla este aprendizaje**. Así, su intervención se deberá ajustar teniendo en cuenta tales parámetros.

En este documento se parte de una concepción del aprendizaje como construcción del conocimiento, entendido éste como el desarrollo integral de la persona; es un proceso activo que realiza el niño o la niña, 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.

ALUMNO

Proceso madurativo.

EDUCADOR

Conoce y respeta: individualiza.

Teniendo en cuenta esto, **para ayudar a un niño o una niña a progresar, el educador debe conocer sus posibilidades madurativas y confiar en sus capacidades de progreso**. Probablemente hay pocas cosas que frenen tanto el desarrollo como el desconocimiento de las capacidades o la convicción de que no es posible su desarrollo. Naturalmente, niños diferentes tienen capacidades distintas, por lo que 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 aquéllos.

La visión que el educador tiene del niño se transmite a éste inadvertidamente en multitud de ocasiones, y el niño es sensible a ella. Si

esa visión resalta los déficit 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 hacer valoraciones negativas y 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 este sentido, los informes de evaluación en la Escuela Infantil son un índice muy claro: en ciertos casos pueden hacer afirmaciones excesivamente generales de poco valor para el proceso de aprendizaje, y en otros, por el contrario, pueden etiquetar y hacer afirmaciones muy dogmáticas, que se contradicen con la idea de proceso que implica el aprendizaje. Habría que evitar ambas estrategias y evaluar para mejorar el proceso de aprendizaje y de enseñanza.

ALUMNO

Aprende activamente.

EDUCADOR

Selecciona procedimientos y actividades.

Si el aprendizaje lo realizan los niños y niñas, el educador organizará la actividad de tal modo que no sólo dé cabida, sino que **favorezca y fomente las propuestas por parte de ellos y ellas, la planificación de los pasos necesarios para llevarlas a cabo y su realización**; en este proceso, la intervención del educador es una ayuda insustituible que se articula en el marco de las relaciones interactivas que se establecen entre el profesional y los alumnos y alumnas.

Dentro de esta organización cobran especial relevancia las actividades y las experiencias. **La actividad del niño es una de las fuentes principales de su aprendizaje y 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. Esto es evidente en los niños que se encuentran en el período de desarrollo sensoriomotor, que descubren la existencia y las propiedades de los objetos a través de su acción y experimentación sobre ellos; también lo es para los niños de tres años 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 mayores de la etapa, que siguen teniendo en el juego, la acción, la experimentación y las actividades, la más importante fuente de sus aprendizajes.

Esta reflexión, que determina que los contenidos de esta etapa 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, también aboga por adoptar en el tratamiento educativo de la etapa un enfoque que resalta el papel de las actividades y las experiencias, así como de todos aquellos contenidos que se refieren a procedimientos. De esta forma, por ejemplo, si el educador o la educadora pretenden que el niño se acerque a la noción de tiempo, debe planificar 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, etc.

En el contexto de una perspectiva globalizadora, dicho enfoque supone básicamente el trabajo sobre contenidos ya conocidos por el niño 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 por el niño.

No se trata de contraponer la actividad y la experimentación del niño con la intencionalidad del adulto. El papel de los maestros en la Educación Infantil no consiste en "transmitir" contenidos a los niños para que los aprendan, sino en facilitarles la realización de actividades y experiencias que, conectando al máximo con sus necesidades, intereses y motivaciones, les ayuden a aprender y desarrollarse.

En la misma línea, el juego es un instrumento privilegiado para el desarrollo de las capacidades que se pretenden que alcance el niño, por el grado de actividad que comporta, por su carácter motivador, por las situaciones en que se desarrolla y que permiten al niño globalizar, y por las posibilidades de participación e interacción que propicia, entre otros aspectos. Por tanto, es necesario recordar que no es posible ni aconsejable establecer diferencias entre el juego y el trabajo, como se ha venido haciendo en algunas organizaciones horarias y programaciones. Por ejemplo, cuando los niños juegan a simular los aspectos de la realidad mediante el juego simbólico, están desarrollando una actividad con un marcado carácter educativo.

El juego es un recurso que el niño utiliza para hacer por sí solo aprendizajes significativos y se propone y alcanza metas concretas de forma relajada y con una actitud equilibrada, tranquila y de disfrute. Por ello, el educador, al planificar, debe partir de que el juego es una tarea en la que el niño hace continuamente ensayos de nuevas adquisiciones, enfrentándose a ellas de manera voluntaria, espontánea y placentera.

Ahora bien, **esta actuación del niño sobre la realidad comporta un proceso de construcción de significados**, que es la clave de su desarrollo, y que realiza con el concurso de sus experiencias y conocimientos previos y en la medida en que se siente motivado a implicarse en tal proceso.

ALUMNO

Conecta los nuevos aprendizajes con sus esquemas previos.

EDUCADOR

Conoce lo previo y planifica a partir de ello.

Esto significa que **el maestro o la maestra deben tratar de conocer cuáles son los conocimientos y experiencias previas de los niños y niñas**, los significados que ya han construido —sean adecuados o no— para partir de ellos y facilitar este proceso de construcción y reconstrucción continua de significados. Por ejemplo, sería un error presuponer que todos los niños tienen una misma noción sobre la familia, ya que el significado que cada niño o niña ha podido construir es diverso, al estar muy condicionado por las características de los miembros de su familia o por las características de su estructura familiar. El educador deberá interesarse por conocer estos conocimientos y experiencias previas porque, según sean, podrá proponer o buscar situaciones diferentes que faciliten al niño la construcción de otros nuevos significados o la reconstrucción de los anteriores más ajustadamente.

Aprendizaje
significativo

Este principio es fundamental para que el maestro o la maestra puedan ofrecer una ayuda ajustada y contingente en el desarrollo de las capacidades. Si no se tiene en cuenta, es posible que se estén reforzando o creando significados que no ayuden al desarrollo que se pretende en la escuela. Por ejemplo, partir de una única concepción de la familia (padre, madre, hijos...) podría generar una incapacidad para comprender los contenidos de aprendizaje, y además una gran

inseguridad cuando el niño vive en una situación distinta (familia monoparental, por ejemplo).

ALUMNO

Necesita sentir interés.

EDUCADOR

Motiva y cuida la funcionalidad de los aprendizajes.

Junto a esta ayuda imprescindible del educador o educadora, **para que se dé este proceso de construcción de significados el niño debe sentirse motivado a participar en él.** En este aspecto también es básica la aportación del adulto y su intencionalidad de partir del interés de los niños y niñas, de sus propias propuestas y motivaciones, y articular a su alrededor las secuencias susceptibles de ayudarles a aprender constructivamente.

En este contexto no conviene perder de vista que en Educación Infantil **muchas de las actividades y tareas que pueden realizar los niños son en sí mismas motivantes para ellos, porque 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, sin olvidar la claridad y coherencia de los contenidos que se deben integrar, y la disponibilidad en el pequeño del bagaje necesario para abordarlos, aspectos todos ellos que el educador recogerá en su planificación.

Otro de los aspectos importantes que ayudan a captar el interés de los niños o niñas es que comprendan la finalidad de los proyectos y actividades, y puedan ver alguna relación con su entorno; es decir, que sean funcionales. Por ejemplo: resulta profundamente motivador descubrir y utilizar los distintos instrumentos de comunicación cuando nos sirven para expresar o para comprender; igualmente, presentar situaciones en las que el lenguaje matemático sirve para expresar y representar algunas características de los animales que hemos visto en una salida puede tener suficiente interés para los niños y niñas.

ALUMNO

Parte de conocimientos cercanos.

EDUCADOR

Propone distancia adecuada.

Aunque el niño necesita partir de experiencias y conocimientos cercanos, esto no debe suponer un empobrecimiento de los contenidos ni de la realidad que es significativa para él. Lo próximo, lo cercano constituye el primer eslabón, en las primeras edades, para la aproximación al medio. Ello no implica, sin embargo, que el educador pueda adoptar en su planificación un enfoque simplista.

Si el maestro pone al niño en situaciones que están muy alejadas de sus experiencias y conocimientos o, por el contrario, le son excesivamente conocidas, su grado de motivación será escaso. Por ejemplo, plantear a niños o niñas de cuatro años que viven en una población costera situaciones sencillas de aprendizaje sobre el mar, les motivará posiblemente muy poco, si lo que se les plantea no va más allá de lo que ya conocen cotidianamente; en cambio, estas mismas situaciones resultarán bastante más interesantes a niños y niñas de la misma edad de un barrio periférico de una ciudad del interior. Resumiendo, proponer experiencias en estrecha relación con los conocimientos previos de los alumnos no implica reducir las propuestas exclusivamente a situaciones físicamente cercanas y cotidianas; desde esta perspectiva, se trata de prever la distancia adecuada.

En este sentido, el papel del maestro consiste en promover, buscar o recoger aquellas situaciones más motivadoras y, a partir de ellas, realizar una intervención ajustada.

ALUMNO

Aprende globalmente.

EDUCADOR

Propone situaciones globales.

Sin duda, adoptar un enfoque globalizador que priorice la detección y resolución de problemas interesantes para los niños y las niñas es uno de los aspectos que mejor contribuye a poner en marcha un proceso activo de aprendizaje, en el que éstos podrán implicarse con un alto grado de motivación. Sin embargo, **el principio de globalización supone, ante todo, que aprender requiere establecer múltiples conexiones entre lo nuevo y lo sabido, experimentado o vivido;** el aprendizaje no se produce por la suma o acumulación de nuevos conocimientos a los que ya posee la persona que aprende. Se trata, por tanto, de un proceso global de acercamiento del individuo a la realidad que quiere conocer, que será un proceso más fructífero en tanto le permita establecer relaciones y construir significados más amplios y diversificados. En estrecha relación con ello, se trata también de comprender que cada niño o niña

es un ser único, en el que se engloban todas sus capacidades sin separación y profundamente imbricadas, y al que hay que contemplar y apoyar en todo su ser.

Si el maestro adopta un enfoque globalizador que dé prioridad a la detección y resolución de problemas interesantes para los niños, está contribuyendo a poner en marcha un proceso activo de construcción de significados que parte necesariamente de la motivación y de la implicación de los pequeños.

Abordar los contenidos de la etapa de Educación Infantil desde una perspectiva globalizadora supone proponer a los niños secuencias de aprendizajes, elaboración de proyectos y resolución de problemas que hacen posible, o mejor aún, que requieren el concurso simultáneo o sucesivo de contenidos de distinto tipo (procedimientos, hechos y nociones, actitudes y normas) y 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 sus intereses** y que tengan sentido para ellos (por ejemplo, adornar la clase para una fiesta o representación).

Un 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 globalización inadecuado consistente sólo en hacer "cosas" distintas alrededor de un mismo tópico, y 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 globalizado 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 establecer entre lo que ya sabe y lo que se le enseña. Cuando el educador adopta una perspectiva globalizadora está permitiendo 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 educador hace de modelo que gatea a su alrededor mientras le habla y alienta, cuando el niño o la niña recortan papel para hacerse un disfraz, o dibujan para adornarlo, o cuentan las pinturas para repartirlas, etc., en todas estas situa-

ciones de interacción están actualizando conocimientos y experiencias que se relacionan indistintamente con contenidos de diferentes ámbitos de experiencia. La diferencia que establece el currículo entre los ámbitos o áreas es un instrumento que sirve exclusivamente a la planificación del maestro o maestra, y en ningún momento debe hacerse presente en el trabajo de la escuela.

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 debe saber qué y en qué profundidad se está trabajando en cada momento. Esto significa que en la planificación y puesta a punto de proyectos y actividades que respondan a un enfoque globalizador, el educador debe organizar su intervención de forma que se ajuste al proceso que siguen los pequeños, a sus intereses y propuestas, a sus avances y retrocesos...

Se trata, en suma, de respetar las relaciones y conexiones que el niño o la niña establecen para que puedan construir sus significados, sugiriendo nuevas posibilidades y no imponiendo las del educador, producto de un tipo de pensamiento diferente.

Como principio general, **al planificar debe evitarse ser artificial** intentando globalizarlo absolutamente todo. La perspectiva aquí adoptada quiere destacar 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. Se subraya también la evidencia de que, aunque las propuestas globalizadas deben constituir el eje de las situaciones de enseñanza y aprendizaje en la Educación Infantil, no se puede globalizar todo y puede haber ocasiones en las que resulte conveniente plantear actividades concretas que alternen con las propuestas habitualmente globalizadas. Las actividades aisladas a las 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.

No siempre se debe globalizar, también hay que utilizar actividades aisladas.

ALUMNO

Aprende en interacción.

EDUCADOR

Planifica y propicia la interacción.

Todo este proceso no lo realiza el niño o la niña aisladamente, sino en continua **interacción con los adultos y con los demás niños y niñas**, que son otra fuente de experiencias determinantes en su desarrollo. En este sentido, además de la intencionalidad educativa, el otro gran elemento que proporciona la escuela para el desarrollo de los niños y niñas es la relación continuada y enriquecedora con otros iguales; ambos factores, intencionalidad e interacción, son pilares básicos que garantizan el carácter educativo de la institución escolar, y que constituyen la base del papel del educador.

Las funciones psicológicas superiores más evolucionadas se desarrollan en la persona gracias a las interacciones que establece con los demás: los **adultos** y, también, los **iguales**. Así, en la escuela, por ejemplo, la existencia lógica de conflictos entre iguales puede constituir un instrumento de desarrollo en la medida que existe una voluntad de superación, que puede ser más o menos intencionada. Los procesos que tienen lugar en las situaciones de interacción son especialmente interesantes por las oportunidades que ofrecen de regulación mutua, de intercambio de puntos de vista, de estructuración de los propios, etc., es decir, porque promueven el desarrollo de capacidades afectivas, sociales y cognitivas.

Por ello, el maestro o la maestra deben posibilitar que las relaciones entre iguales sean paulatinamente más enriquecedoras y constructivas y, al tiempo, utilizarlas como un recurso metodológico básico, que les permite organizar buena parte de las experiencias y actividades educativas en torno a ellas. En este sentido, el educador, en su planificación, prevé o recoge distintas formas de organizar el grupo en función de la actividad que se vaya a hacer, elige diferentes tipos de actividades en función del grado de interacción que permiten, tiene en cuenta las relaciones previas que se han establecido en los grupos, organiza los ambientes para que esta relación sea fructífera, y planifica otros elementos que le ayudan a aprovechar toda la potencialidad educativa de la interacción entre iguales. Así, los grupos en los que se da una moderada heterogeneidad pueden ser un instrumento de gran utilidad.

ALUMNO

Necesita sentir seguridad y confianza.

EDUCADOR

Trata de crear ambientes cálidos y seguros.

Todo este proceso de crecimiento, desarrollo y aprendizaje necesita darse en un clima adecuado. 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. 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 educativo hacen imprescindible que encuentren en él un ambiente cálido, acogedor y seguro, que permita y contribuya al desarrollo de todas sus capacidades.**

Ello plantea al educador la necesidad de planificar su actuación en un ambiente general cálido, distendido y afectuoso. Se trata también de establecer con cada niño y niña una relación personal de gran calidad, en la que a través de distintos vehículos (gestos, contacto físico, actitudes, expresiones faciales, verbalizaciones...), según las edades y situaciones, transmita al niño la seguridad de ser querido y valorado. Cogiendo en brazos a unos, desarrollando conversaciones de muy diferente tipo 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 enorme importancia. En esta línea la actitud corporal es un elemento de comunicación muy importante que el educador deberá tener presente, entre otros aspectos, para conseguir este clima de confianza.

Se trata de que noten, de manera continuada, esta confianza de la que se habla: es él quien está aprendiendo, creciendo, desarrollándose y quienes están a su lado creen en ello, y porque creen le apoyan, le ayudan, le animan, le muestran sus posibilidades y le quieren. El educador individualiza su relación con el niño o la niña para que pueda desarrollar todas sus capacidades, aunque tal relación se da dentro del grupo-clase.

Es importante considerar que en la creación de este clima afectivo se deben evitar las fórmulas artificiales, que no responden a la existencia de verdaderas relaciones, sino a fórmulas estereotipadas, carentes de contenido afectivo. De igual modo, 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. Por ejemplo, debe entender que el niño o la niña también van a “jugar” con las normas para ver qué sucede, y el educador o la educadora –que sabe esto– deberá equilibrar la exigencia con la flexibilidad. 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.

ALUMNO

Aprende en la familia.

EDUCADOR

Colabora con los padres.

El profesional que trabaja en esta etapa debe tener en cuenta también que la familia es el primer contexto de socialización de los niños. En ella 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 seis años asiste a un centro de Educación Infantil, éste debe 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 la familia 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. Hay muy variados modos en los que la participación puede concretarse en cada centro: todos ellos pueden entenderse como favorecedores de la colaboración individual (familia/educador) y colectiva (educador/equipo educativo-familias).

En el documento *Colaboración de los Padres* se incluyen otros aspectos relativos a la participación y colaboración de las familias en el centro de Educación Infantil.

El equipo de educadores en el **Proyecto Curricular** o cada profesional en la organización de las actividades de su aula, teniendo en cuenta esta reflexión acerca de su papel y el del alumnado, seleccionará y definirá aquellos criterios que considera más adecuados para que en el proceso de enseñanza y aprendizaje se consigan los fines educativos que se pretenden.

Se trata de entender la educación como un proceso de negociación continua entre el aprendizaje de niños y niñas que acuden a la escuela y la intención educativa del profesional, que se puede concretar en su capacidad de guiar y orientar tales aprendizajes. Este proceso interactivo, que no se debe simplificar en exceso, es la base de la actividad docente, y su replanteamiento en profundidad contribuye eficazmente a la mejora de la calidad educativa.

Para terminar, conviene dejar claro que todo este proceso de negociación mediante el que cada profesional busca su propio estilo no se da aisladamente, sino en estrecha interacción con todos los profesionales de la escuela, y no sólo en el marco de su aula, sino en el de toda la escuela. Por todo ello, esta definición del papel del educador o educadora debe ponerse en profunda relación con el trabajo de todo el centro, que se concreta fundamentalmente en el Proyecto Educativo de Centro y Proyecto Curricular.

Los espacios, los materiales y el tiempo

Teniendo en cuenta todo lo expuesto en el primer capítulo de este documento, **en cualquier lugar, con cualquier material y en cualquier momento de la vida de la escuela puede desarrollarse la acción educativa.**

Por ello, el objetivo de este capítulo es resaltar la importancia que tienen el diseño del ambiente, la organización del tiempo y la utilización de los materiales, como instrumentos básicos que posee el educador, por medio de los cuales concreta su planteamiento y desarrollo del proceso educativo. Los espacios, los materiales y el tiempo constituyen un objeto de aprendizaje y, a la vez, un recurso didáctico.

Además, con la organización del ambiente se pueden facilitar y concretar muchas de las tareas y acciones del educador. Prever una organización adecuada permite establecer una relación personal más directa y cercana con los niños y con los demás adultos.

El diseño del ambiente educativo

El ambiente es un agente educativo de primer orden, y por ello debe responder a las necesidades de los niños y niñas, facilitando su desarrollo y aprendizaje a través de las interacciones que establecen con él.

El medio en el que el niño se desenvuelve promueve, facilita o potencia determinadas conductas o actividades,

anulando otras en razón de los valores culturales imperantes, invita a ciertas acciones, y condiciona un determinado tipo de relación e intercambio.

La acción educativa que se aleja del planteamiento transmisivo debe considerar el ambiente como un agente educativo de primer orden; de esta forma, el educador organiza el espacio y los materiales para ayudar al niño o niña a desarrollarse y a aprender.

Así, la posibilidad de aprender se descentra de la acción exclusiva del educador y del “trabajo de mesa”, valorando los espacios como proveedores de distintas motivaciones y posibilidades de acción, con objetos significativos que llaman la atención de los niños y les invitan a manipularlos y explorar con ellos el ambiente.

Esto supone que el educador no debe limitar solamente al aula la tarea educativa, sino también, mediante su intervención abrir las experiencias del niño hacia todo un mundo rico de contactos y relaciones. Cuentan, por tanto, todos los espacios del centro, exteriores e interiores, y los recursos que ofrece el entorno de la escuela.

El ambiente de la escuela constituye un instrumento básico que posee la institución educativa a través del cual concreta su planteamiento y el posterior desarrollo del proceso educativo.

La elección, la disposición y el almacenamiento de los materiales que configuran la organización del ambiente revisten una gran importancia, ya que el ambiente nunca es neutro, sino que promueve, facilita o inhibe determinadas conductas y actividades, condiciona el tipo de relaciones personales, etc.

La posibilidad de prever la conducta de los niños en ciertos ambientes facilita al profesorado la oportunidad de disponer intencionadamente determinados entornos para promover actividades específicas. La observación de los niños y niñas en estas situaciones de juego y la utilización que hacen de cada espacio concreto permite a los maestros contrastar y mejorar las decisiones tomadas. **Por medio de la disposición del ambiente el educador construye una cuidada intervención educativa.**

Todo ello requiere planificar con intencionalidad, lejos de la improvisación y de los cambios puramente externos, realizando un análisis continuo de las relaciones e interacciones que se producen entre los protagonistas de la acción educativa.

Aunque esta tarea es una responsabilidad directa del equipo del centro, se debe abordar promoviendo la participación de todos los implicados en la vida de la escuela: padres, madres y otros adultos, niños y niñas, etc. De esta forma, se favorecen las relaciones, la comunicación, la implicación de las familias en la tarea educativa, y también la sensibilización hacia la importancia que tiene el diseño del ambiente. Todo este proceso llevará unido una mejora cualitativa considerable en todo el entorno en el que está inmerso el niño.

La preparación y la decisión de una nueva zona de actividad puede constituir una unidad didáctica en sí misma, ya que llevará al educador a tomar decisiones sobre cuál instalar, comentar con los niños cómo les gustaría, salir con ellos a ver algunas tiendas, o preguntar en otras clases sobre los objetos que tienen y cómo están organizados, planificar qué se necesita y estudiar cómo conseguirlo, pensar y hacer la decoración, etc.

La organización del ambiente educativo estará en función de los protagonistas en su dimensión social, económica y cultural, su edad, sus necesidades e intereses, sus valores culturales y, además habrá de propiciar su encuentro y relación.

Por ello es necesario conocer en profundidad los protagonistas concretos que componen la comunidad educativa, su desarrollo, sus intereses y necesidades:

- Fisiológicas: limpieza, alimentación, sueño, seguridad, etc.
- Afectivas: sentirse querido, contacto físico, caricias, etc.
- Autonomía: elaborar la separación, etc.
- Socialización: conocimiento del otro, juego en común, compartir, etc.
- Movimiento: adiestramiento, descubrimiento, relación e interacción, etc.
- Juego: recreación, diversión, disfrute, etc.
- Comunicación: juego dramático, expresión corporal, plástica, verbal, etc.
- Descubrimiento y conocimiento.
- Inserción cultural.

De todo ello se deriva que no existe una organización espacial que se pueda tener como modelo, sino que el único criterio es el de que favorezca el desarrollo de todas las capacidades.

Importancia del material

El material constituye un instrumento de primer orden en el desarrollo de la tarea educativa, ya que es utilizado por los niños y niñas para llevar a cabo su actividad, sus juegos y su aprendizaje.

En sus juegos, los niños y niñas manipulan los objetos, exploran sus características y funciones; otras veces, los utilizan de forma original para representar realidades que no se derivan de los objetos mismos (por ejemplo, cuando utilizan un palo para representar un caballo).

Los objetos tienen una serie de cualidades a las que se alude al hablar de su conocimiento físico, pero hay otro conocimiento que no depende directamente de sus cualidades, sino de la elaboración y reflexión que el niño es capaz de construir cuando establece relaciones y actúa sobre ellos.

El educador ha de tener en cuenta que es frecuente que los niños pequeños cometan errores originados por su centración en un solo aspecto, sus limitaciones perceptivas, su egocentrismo, sus dificultades para entender la conservación de la cantidad, etc. En este caso, la intervención educativa ha de utilizar los objetos como un medio para facilitar la acción, las elaboraciones mentales y los procesos de estructuración interna del niño.

Cuando un niño se enfrenta en solitario a este tipo de juegos y experiencias tiene muchas menos posibilidades de darse cuenta de su error que si lo hace jugando con otros niños y niñas. Por ello, el educador ha de propiciar el intercambio de puntos de vista, la conversación y verbalizaciones realizadas al hilo de la actividad, etc. Estas experiencias compartidas ofrecen grandes posibilidades de desarrollo al niño, le permiten superar sus ideas previas, las simples apariencias, las costumbres y lo que parece evidente en una primera aproximación.

Además de todos estos aspectos, los objetos tienen un significado emocional, ya que los niños y niñas, como los adultos, establecen vínculos afectivos con ellos. Los objetos producen sensaciones, gustan o desagradan, interesan o producen indiferencia, recuerdan a otros objetos, otros lugares y otras personas. Es tan grande su poder de evocación, que permiten experimentar muy variadas emociones.

Cuando un niño o niña descubre el ambiente escolar, necesita ayuda afectiva, compañía y ánimo para superar todos los conflictos que se le plantean. A esa sensación de no estar solo, de continuación de su hogar, puede contribuir también un objeto, a veces tan diminuto como un cochecito, un palo, una piedrecita, un pañuelo o un pequeño superman.

Una cuidada organización y disposición de los materiales favorece el aprendizaje, la relación entre los niños y la adquisición de la autonomía y de otros valores, actitudes y normas.

Conviene resaltar la importancia que reviste la disposición y el almacenamiento de los materiales, ya que una buena o mala organización puede ser decisiva en la función y usos que los niños y las niñas harán de los recursos que se ponen a su alcance.

Deben considerarse preferentemente los criterios de accesibilidad y visibilidad de los materiales de modo que inviten a los niños y niñas a actuar sobre ellos. Es inadecuado guardar los materiales que se están utilizando de forma que sólo el educador tenga acceso a ellos, por varias razones: la colocación de los materiales en lugares cerrados, distantes o inaccesibles dificultaría su utilización, a la vez que haría depender su uso exclusivamente del profesor, con todos los inconvenientes que presenta esta centralización de toda la responsabilidad y organización de la actividad.

Para favorecer el uso autónomo de los materiales es indispensable que el educador los presente ordenados según criterios elaborados y aceptados por todo el grupo. De este modo el reconocimiento y ordenación de los materiales es una tarea cotidiana y conjunta, una actividad que favorece la creación de hábitos de orden, promueve la clasificación y facilita el control y el conocimiento del estado del material.

Estas actividades posibilitan un análisis periódico de la organización de los recursos materiales y propicia una toma de decisiones por parte del grupo que ayuda a mejorar la organización, a realizar una distribución de tareas y, por tanto, a una optimización en la utilización de los recursos.

La agrupación de los materiales en espacios y zonas de actividad bien definidas favorece que los niños actúen con autonomía, hagan sus elecciones y se interesen por su trabajo. Es conveniente situar los

materiales allí donde van a ser utilizados, donde se precisen para iniciar una actividad, procurando que cada área o zona de trabajo tenga todo lo necesario para sugerir y desarrollar determinado tipo de actividades. En la Guía Documental y de Recursos se han desarrollado todos estos criterios con una mayor exhaustividad.

Criterios para la planificación del ambiente

No existe una organización espacial que se pueda considerar modélica o ideal. Cada educador o educadora ha de buscar la más adecuada para las características de su grupo y sus condiciones materiales concretas.

A continuación se proponen algunos criterios que pueden ayudar a los maestros a analizar y planificar su propuesta en lo que se refiere a la distribución y organización del espacio, los materiales y el tiempo:

- a) Los niños se relacionan mejor y aprenden más en un ambiente estimulante y a la vez ordenado, en el que se les ofrecen distintas posibilidades de acción.
- b) Es muy importante crear un ambiente cálido y confortable, próximo al hogar, en el que los niños y niñas se sientan a gusto. El ambiente despersonalizado y rígido es lo más opuesto a lo que los niños necesitan.
- c) Se debe cuidar que los elementos del ambiente ofrezcan posibilidades de manipulación e inviten al juego y a la recreación.
- d) Es importante que la organización del espacio facilite el encuentro entre los miembros del grupo, a la vez que permita el aislamiento, el trabajo y juego individual.
- e) La disposición del espacio debe realizarse de forma que propicie su utilización autónoma. Los recursos deben estar al alcance de todos.
- f) El ambiente escolar debe contemplarse en su conjunto, procurando que globalmente se aproxime a cubrir las necesidades de todos los niños, pero también las preferencias e intereses particulares de cada uno.

- g) Es necesario aprovechar al máximo todos los espacios del centro y concretar en la organización del ambiente el principio de diversidad de elección, para respetar y ajustar la intervención educativa a las diferencias individuales y grupales.
- h) La flexibilidad es un criterio imprescindible; no es aconsejable una especialización excesiva de los espacios y los materiales.
- i) El ambiente puede favorecer o inhibir los intercambios personales. Una forma de propiciarlos es organizar el espacio en diversas zonas de actividad o espacios con distintas ofertas que, coherentemente con el criterio anterior, deben ser suficientemente flexibles.
- j) Los espacios evolucionan con las personas que los utilizan. El ambiente es cambiante.
- k) Al disponer las distintas zonas de actividad debe cuidarse especialmente la colocación de los muebles y demás equipamientos para que no haya interferencias entre unas actividades y otras.
- l) Conviene observar la utilización que los niños y niñas hacen del espacio y los materiales para así introducir las modificaciones y "novedades" oportunas.
- m) Cualquier organización ha de responder a una intencionalidad educativa y no a una moda. Estudiar la oportunidad de disponer tal o cual zona de actividad o material es fundamental para que cumpla los objetivos que el profesorado se propone al introducir éstos y no otros.
- n) Por último, aunque no menos importante, el ambiente educativo no debe entrañar peligros: debe ser seguro, sano y promover hábitos de higiene y salud.

La formulación de estos criterios en forma de preguntas puede facilitar el análisis de la organización de un determinado ambiente educativo: el aula, los pasillos y galerías, los servicios higiénicos, los espacios exteriores y demás dependencias del centro.

Por ejemplo, del criterio *k* se derivan las siguientes preguntas:

- ¿Dónde se dan las mayores aglomeraciones?
- ¿Dónde hay una mayor intensidad de "tráfico"?

- ¿Es funcional la separación dispuesta entre estas dos zonas de actividad?
- ¿Se han recogido en esta zona los materiales necesarios para el desarrollo de las actividades que pretende propiciar?

Al elegir el material, conviene valorar si:

- Es adecuado al momento evolutivo de los niños y niñas.
- Resulta atractivo a los niños y niñas, se divierten y les proporciona placer.
- Es manejable y asequible.
- Reúne las necesarias condiciones de seguridad (no es tóxico ni peligroso).
- Provoca los estímulos adecuados (demasiados estímulos irritan al niño y le bloquean).
- Potencia y apoya la actividad del niño y no la suplente o inhibe.
- Posibilita múltiples usos, experiencias y juegos.
- Propicia que los niños y niñas pongan en juego todas sus posibilidades de acción.

Criterios para la organización del tiempo

La organización del tiempo en la Escuela Infantil responde a una concepción pedagógica determinada que concreta las coordenadas de la acción educativa. El eje espacio-tiempo y su organización es el soporte de la acción educativa.

Las necesidades biológicas del niño son las que marcan, en un principio, los ritmos y frecuencias necesarias para su orientación temporal; el alimento, el descanso, la higiene, la actividad, las salidas a la calle son las primeras referencias del niño y la niña.

Desde estas primeras pautas de tipo fisiológico y orgánico se va descentrando progresivamente hacia otras de índole social, marcadas fundamentalmente por los adultos con los que el niño convive y sus rutinas más significativas.

Estos ritmos de actividad o no actividad que se mantienen estables, además de proporcionarle seguridad le permiten diferenciar de forma progresiva los distintos momentos del día y llegar a recordar, prever y anticipar lo que pasará después.

Cuando un niño o niña llega por primera vez a la escuela, su vida se divide en dos periodos significativos: el tiempo que permanece en la escuela y el que está en el ambiente familiar; o, si se prefiere, el tiempo durante el que tiene que estar con otros niños y adultos que no conoce y el tiempo en el que está con su padres.

Por eso es muy importante establecer, al igual que en la familia, rutinas que proporcionen regularidad, frecuencias que ordenen la vida en la escuela y lleven al niño a interiorizar ritmos y secuencias temporales.

Tomar decisiones sobre la organización temporal es necesario, pero se debe evitar tanto la excesiva división del tiempo como la rigidez. Los periodos de actividad, de descanso, de estar en el patio, de comer, de ir a los servicios, las rutinas, etc., deben ser previstos, aunque es igualmente importante asegurar cierta flexibilidad, ya que los niños o niñas no pueden vivir con prisas y tensiones, sino en función de sus ritmos y necesidades.

En la organización temporal se han de contemplar los momentos cotidianos y de rutinas diarias con toda su potencialidad educativa.

Algunos momentos a considerar en el centro de Educación Infantil son: la llegada, el periodo de juego/taller/rincón, la recogida, la reunión de gran grupo, el patio, el aseo, la comida y la preparación para la comida, la siesta o descanso, la merienda... En función del horario escolar tendrán cabida algunos de estos periodos y no otros.

Hay momentos que merecen especial atención: la llegada de los niños cada día, cuando se proyecta o elige lo que se va a hacer o con lo que se va a jugar, la limpieza y las actividades que se realizan en los servicios, las actividades de gran grupo, la comida, las actividades y juegos al aire libre, la siesta, la recogida del material, la despedida. La intervención educativa debe planificar estas situaciones de forma que los niños y niñas perciban en ellas una relación personal e individualizada, un ambiente cálido y afectuoso, se constituyan en

protagonistas implicados en el desarrollo de una autonomía creciente, etc.

La organización temporal debe respetar la globalidad del niño, evitando las segmentaciones arbitrarias. En este sentido, la organización de los tiempos por áreas no es compatible con los ámbitos de experiencia de los niños y niñas, sino que responde exclusivamente a organizaciones de los adultos. Las características, forma de actuar y experiencias de los niños menores de seis años no permiten parcelaciones.

A través de la organización del tiempo el educador dispone ritmos, frecuencias y rutinas, cuidando el equilibrio entre los tiempos de actividad y de descanso, los tiempos para el juego espontáneo y los tiempos de actividades dirigidas, los tiempos para actividades grupales y los tiempos para las iniciativas de cada uno.

El proceso de aprendizaje se construye en el tiempo. Los niños y niñas necesitan tiempo para la acción, para la relación, para descubrirse a sí mismos y a los otros, para situarse en el mundo y ordenar la realidad. Pero es conveniente recordar que cada niño tiene su propio ritmo de autoestructuración emocional, cognitiva y social.

El respeto al ritmo de cada niño y a su vivencia del tiempo es la mejor garantía para que se perciba único, diferente, valorado y aceptado. La organización temporal debe contemplar momentos para satisfacer las necesidades de los niños y las niñas.

La vivencia y organización del tiempo es también un factor cultural; la pertenencia de determinados alumnos a grupos sociales en los que las rutinas temporales son diferentes a las más habituales, habrá de ser tenida en cuenta en la distribución de los tiempos.

Además de esta consideración, varios factores influyen en la distribución del tiempo por la que se opta: la edad de los niños, las características del grupo, el momento del año, la personalidad y formación de cada profesional, la duración de la jornada, la organización general de la escuela, las características de los espacios y recursos materiales y personales... Por todo ello se puede afirmar que **no existe una distribución de jornada ideal válida para todos los grupos de niños y niñas.**

Por otra parte, es necesario **evitar la uniformización** en la organización horaria, respetando los ritmos individuales de cada niño, sus gustos y aficiones, sus diferencias y aptitudes; en suma, dando cabida a un tiempo personalizado.

Los niños y niñas necesitan tiempo suficiente para jugar, realizar aquello que desean, y permanecer en ello el tiempo que necesiten. Esto no implica que el educador deba mantener una actitud pasiva, sino que la adecuada coordinación de las necesidades de los niños y la intencionalidad educativa proporcionan la base para favorecer la regulación de los ritmos personales, el ajuste a los tiempos cotidianos, la coordinación con los ritmos del grupo, la orientación temporal, etc.

Es necesario que los niños y niñas conozcan y comprendan el horario del grupo, ya que esto les ayuda a orientarse en el tiempo y a tener puntos de referencia claros. Las rutinas son muy útiles en este sentido, pero también es conveniente que el educador:

- Converse con los niños acerca de lo que van a hacer a lo largo del día o sobre lo que ya han hecho.
- Mantenga los periodos de tiempo en los que haya distribuido el horario. Sobre todo en los primeros meses, cualquier cambio significativo deberá tener un porqué.
- Se ayude mediante símbolos o gestos para que los niños perciban claramente el inicio y final de las distintas actividades.

La organización del tiempo es uno de los contenidos que el educador ha de comentar con los padres en la primera reunión del curso.

Los contenidos en el currículo

Los contenidos son un instrumento que permite desarrollar al alumnado las capacidades recogidas en los Objetivos generales de etapa y de área. Por tanto, los objetivos han de constituir un elemento clave de referencia para la selección de los contenidos.

Los contenidos son elementos de la experiencia de los niños y niñas que han sido seleccionados de forma que sirven de mediación entre los pequeños y las demandas sociales y culturales, contribuyendo a su proceso de socialización y, por tanto, a la asimilación de los saberes sociales y del patrimonio cultural de la sociedad.

Los contenidos recogidos en el Real Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Infantil están organizados en torno a tres áreas curriculares o ámbitos de experiencia: Identidad y Autonomía personal, Medio físico y social, y Comunicación y Representación. Los contenidos correspondientes a cada ámbito se estructuran en varios bloques de contenidos, y pueden ser de tres tipos: conceptos, procedimientos y actitudes; los tres son igualmente relevantes para conseguir las capacidades recogidas en los Objetivos generales.

Las áreas son ámbitos de experiencia significativos para el niño, que incluyen diferentes aspectos de la realidad relacionados. Ello no implica una concepción del mundo en bloques diferenciados, ni tampoco supone que el trabajo en la etapa de Educación Infantil se organice delimitando rigurosamente las actividades para cada una de las áreas. Por el contrario, existe gran interdependencia entre las tres áreas, siendo el principal cometido de esta estructuración ayudar al educador o maestro a sistematizar, ordenar y planificar su actividad docente de forma intencional.

La distinción entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales es de naturaleza pedagógica. Los tres tipos de contenidos se enseñan de forma diferente y por ello se evalúan de modo distinto. Es decir, adoptar un enfoque determinado en la manera de abordar los contenidos seleccionados significa elegir una forma de enseñarlos. Ésta 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, procedimental o actitudinal.

Tipos de contenidos

Los **contenidos conceptuales** en Educación Infantil constituyen hechos muy sencillos y primeras nociones que sirven a los niños para comprender e interpretar la realidad, y que, en etapas sucesivas, podrán dar lugar a conceptos cada vez más complejos. Por tanto, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe ofrecer experiencias que ayuden a los niños y a las niñas a ir elaborando y ampliando sus marcos de interpretación de la realidad, reelaborando y construyendo nuevos conceptos.

Procedimientos

Los contenidos procedimentales constituyen un conjunto ordenado de acciones dirigidas a la consecución de una meta. A menudo se emplean otros términos como habilidades, destrezas, etc.; resulta complejo definir sus límites, pero lo que parece importante es tener en cuenta que puede haber procedimientos de muy diferente complejidad, en relación con los pasos de que se componga y la meta que pretenda cada uno de ellos.

Así, en relación con estas diferencias, algunos procedimientos se inician en la etapa de Educación Infantil y se desarrollan, mejoran y completan a lo largo de toda la vida, como, por ejemplo, la observación, cuyo grado de complejidad puede ser muy distinto. Otros procedimientos más sencillos están acotados en el tiempo y tienen,

durante esta etapa, un período en el que se practican con mayor intencionalidad educativa, como, por ejemplo, el procedimiento de lavarse las manos. En cualquier caso, los procedimientos han de ser funcionales para el niño, y su ejercitación en diferentes situaciones favorece su consolidación.

Un procedimiento no debe confundirse con una determinada metodología puesto que es la destreza que se desea que construya el alumno. Es, por tanto, uno de los contenidos escolares objeto de la planificación e intervención educativa; el aprendizaje de cada procedimiento puede trabajarse mediante distintos métodos.

Por otra parte, uno de los principios organizativos específicos de esta etapa está referido a la importancia de las actividades, y las experiencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Teniendo en cuenta esto, los procedimientos que implican procesos de acción tienen un lugar importante en la planificación de las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la Educación Infantil.

Este enfoque insiste sobre todo en la necesidad de proporcionar a los niños y niñas situaciones en las que se aborden los procedimientos, pues, en los primeros años, constituyen unas vías privilegiadas para trabajar los conceptos, actitudes, normas y valores, así como a otros procedimientos de mayor complejidad. Ahora bien, este enfoque procedimental en Educación Infantil no justifica que el educador programe sólo los procedimientos, sino que también debe establecer los contenidos actitudinales y conceptuales, puesto que todos los contenidos son igualmente importantes.

En cuanto a los contenidos actitudinales, conviene destacar que frecuentemente se ha obviado en la enseñanza una reflexión en torno a las actitudes, normas y valores, aunque se transmitían durante el proceso de enseñanza y aprendizaje y los alumnos también aprendían estos contenidos. Este hecho ha favorecido que en muchas ocasiones pasaran a formar parte del denominado "currículo oculto". El profesor debe reflexionar sobre estos contenidos, explicitarlos, concretarlos y reelaborarlos durante el proceso educativo, sin perder de vista que él actúa como modelo y que ha de ser coherente en sus propuestas y acciones.

Actitudes

Los valores, actitudes y normas están presentes en las tres áreas curriculares, y, por ello, han de planificarse conjuntamente con los otros tipos de contenidos.

La discrepancia cultural también se manifiesta en relación con estos contenidos; por tanto, conviene destacar la importancia de los valores transmitidos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los valores son principios que se integran en la estructura del conocimiento, mueven la conducta, orientan la vida y configuran la personalidad (por ejemplo, el respeto a la Naturaleza). Los valores se concretan en normas de actuación que la persona cumple acorde con ellos; así, cuidar el bosque, recoger los desechos, etc.

Estas normas, entre otros aspectos, contribuirán a crear unas tendencias a actuar de determinada forma, que son las actitudes consecuentes con tales valores.

La educación de los valores no puede ser nunca un proceso inculcador por el que se pretenda imponer en el alumnado unos criterios determinados, sino que debe ser fruto de una fundamentación basada en el conocimiento, la reflexión y la acción. Los valores deben desarrollarse en un clima y en unas relaciones educativas coherentes con el sistema de valores aceptado y compartido por toda la comunidad, sin que ello presuponga avalar actitudes de intolerancia, etc.

El maestro ha de plantearse en la programación los tres tipos de contenidos, ya que con cada uno de ellos el alumno necesita realizar unas tareas o formas de trabajo concretas.

De esta forma trabajar procedimientos significa realizar las acciones que los componen, es decir, la ejecución de los pasos que conducen a la meta definida en el procedimiento (por ejemplo, utilización de los sentidos). Estos procedimientos conducen en muchas ocasiones –aunque no siempre– a la elaboración de primeras nociones, conceptos y actitudes (por ejemplo, observar las manos, poner la mesa).

Pero conceptos y actitudes se pueden abordar de otro modo. Los instrumentos de comunicación y representación pueden ser otra forma de acceder a las primeras nociones y conceptos (por ejemplo, el hada, los aviones...). De igual forma, los modelos que proporcionan otras personas y situaciones significativas para el niño constituyen otro vehículo importante en la enseñanza y aprendizaje de las actitudes (por ejemplo, gritar a los alumnos para decirles que no griten).

Toda esta reflexión no pretende conducir a una separación exhaustiva en la forma de trabajar los contenidos; se trata de un instrumento que el educador debe tener presente, pero en la escuela

aparecerán los distintos tipos de contenidos entremezclados, de manera que siempre que se trabaja un contenido cualquiera, sea de un tipo o de otro, existe la posibilidad de que los niños estén aprendiendo simultáneamente otros de otro tipo. La reflexión ayuda simplemente a hacer hincapié en un tipo u otro en cada momento.

Por tanto, el maestro programará actividades en las que intervengan los tres tipos de contenidos, y 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 contenidos.

Este trabajo de selección de contenidos que se realiza para las diferentes situaciones de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula, completan el trabajo de secuencia de contenidos del Proyecto curricular de la escuela y sobre esta tarea se completa la información en el documento *Proyecto Curricular* que aparece en los Materiales para la Reforma de Educación Infantil.

El diseño y desarrollo de actividades

La intervención educativa que promueve el aprendizaje se concreta en último término en las actividades que se desarrollan en la escuela. Con ellas se pretende ofrecer a los niños experiencias que implican su interacción (intereses, necesidades, posibilidades, competencias y experiencias previas...) con el medio circundante (personas, materiales, espacios...) y que son, en definitiva, la base del aprendizaje.

Las actividades constituyen uno de los elementos de las unidades didácticas que componen una programación y que deberán responder a las decisiones previas tomadas por el equipo educativo en el proyecto curricular de centro. A partir de estas decisiones, el profesorado elaborará las programaciones destinadas a cada grupo de alumnos. En ellas deberán reflejarse diversos aspectos, entre los cuales se encuentra la organización de las actividades: temporalización y periodicidad, diferentes tipos de actividades, criterios metodológicos, formas de agrupamiento del alumnado, espacios donde se desarrollan dichas actividades, etc.

La determinación de las actividades de enseñanza y aprendizaje se verá facilitada por una reflexión sobre las capacidades que se pretende desarrollar, el grado de las mismas, así como los contenidos más adecuados para ello. Así, si se observa una actividad, es posible reconocer las capacidades que puede desarrollar, los contenidos que implica y los principios didácticos que se tienen en cuenta.

Por ejemplo, en el libro *Algunas experiencias educativas con los más pequeños* se presenta una actividad en la que niños y niñas de tres años juegan con diferentes objetos en una mesa de agua, y observan cuáles de ellos flotan y cuáles se hunden. Esta

actividad permite que los niños puedan desarrollar, entre otras, la capacidad de descubrir algunas características del agua, experimentando relaciones de causa/efecto, o también mejorar las coordinaciones visomanuales y las habilidades manipulativas necesarias para manejar y explorar objetos en el agua; estas capacidades quedarían recogidas en los objetivos didácticos de la unidad correspondiente. Del mismo modo, con esta actividad se trabajan diferentes contenidos: sensaciones básicas del cuerpo en contacto con el agua (contenido conceptual del bloque primero del área de Identidad y Autonomía), exploración de las percepciones que se obtienen en contacto con realidades exteriores (procedimiento del mismo bloque y área), observación, exploración y producción de cambios y transformaciones del agua y los objetos cuando entran en contacto (procedimientos del bloque de objetos del área del Medio físico y social), gusto por la experimentación con los objetos y el agua (actitud del bloque de relaciones, medida y representación en el espacio del área de Comunicación y Representación, etc.

También la forma como se organice la actividad responderá a los principios metodológicos definidos para la unidad didáctica a la que pertenece. Por ejemplo, se puede plantear aisladamente o en un proyecto global, se puede realizar por indicación directa del educador, o aprovechando alguna sugerencia del grupo, la pueden realizar los niños individualmente, en pequeño grupo o en gran grupo, puede existir la mesa del agua en un rincón ya establecido o colocarla expresamente para tal actividad, se puede empezar por esta actividad para motivar otras o se puede terminar con ella, etc.

En resumen, **las actividades forman parte del todo articulado que es la unidad didáctica**, donde cada uno de sus elementos (objetivos didácticos, contenidos, actividades...) interactúa con los demás, y la modificación de cualquiera de ellos afectaría a todo el conjunto. Todo ello estará en relación con el modelo didáctico y marco teórico del equipo.

Criterios

En cuanto a los criterios que se deben tener en cuenta, tanto en el diseño como en el desarrollo de actividades, se destacan los

siguientes, que se han desarrollado en profundidad en el capítulo de orientaciones didácticas:

- Las actividades han de ser **significativas** para los niños y niñas de forma que les permitan implicarse globalmente, que les gusten, les llamen la atención y supongan un reto para su competencia personal.
- La **interacción entre iguales** constituye tanto un objetivo educativo como un recurso metodológico de primer orden al servicio de los propósitos educativos del profesor; por tanto, las actividades planteadas han de posibilitar momentos donde se lleve a cabo la interacción con los niños y con el adulto, en un clima acogedor, seguro y cálido.
- El profesor organizará las actividades **considerando todos los ámbitos de experiencia, los intereses y necesidades de los niños** con objeto de decidir aquellas más adecuadas para desarrollar los objetivos y contenidos en el contexto determinado.
- La **participación de los distintos miembros de la comunidad** (padres, profesores y otros profesionales del entorno) estará presente en la planificación de las actividades con objeto de relacionar al niño con su contexto.
- Otros aspectos que el profesorado debe tener en cuenta son el **espacio donde se va a realizar la actividad, el tiempo (o tiempos)... dedicado a ella y los materiales que se van a emplear**; todo ello ha de decidirse teniendo siempre presentes las características y peculiaridades de los niños y niñas que componen cada grupo.
- Las actividades propuestas o recogidas por los niños, tras su realización, **han de ser evaluadas** por el profesor y por los alumnos para reajustarlas continuamente, de manera que sea posible valorar los proyectos de trabajo, el proceso de su puesta en práctica, las dificultades, expectativas, graduación, materiales, y los resultados de los mismos.

Teniendo en cuenta estos criterios se pueden hacer diferentes clasificaciones de las actividades; en el documento *Proyecto Curricular*, y sin ánimo de exhaustividad, se dan algunas indicaciones sobre tipos de actividades.



Orientaciones didácticas específicas





Los principios metodológicos de la etapa de Educación Infantil (R. D. 1333/1991, de 6 de septiembre), no determinan la existencia de un método concreto, sino que se entienden como orientaciones generales que hay que tener en cuenta para la intervención educativa, sea cual sea la actividad o la situación de enseñanza y aprendizaje que se plantee. En el primer capítulo se han abordado algunos de estos principios con mayor detenimiento. En todos ellos se ha tratado de orientar a los educadores y maestros para que articulen unos procesos educativos de calidad.

No obstante, estas orientaciones didácticas pueden concretarse para cada una de las tres áreas de esta etapa, sin que ello signifique en modo alguno que los contenidos de cada área puedan ser trabajados aisladamente. La interdependencia existente entre todos los contenidos de la etapa es algo que ya se ha explicado con claridad, lo que hace innecesario volver a insistir en que los principios metodológicos deben ser considerados como orientaciones para la acción educativa, puesto que las propuestas que se realizan al alumnado deben ser globales.

Al igual que los contenidos, se han organizado en áreas para facilitar la programación de los docentes; la intención de esta concreción por áreas de los principios de intervención es procurar una nueva información a los educadores que oriente su intervención educativa.

Identidad y Autonomía personal

El establecimiento de un clima de seguridad, de relaciones de calidad entre el educador y el alumnado, la valoración y confianza ajustada de aquél en las capacidades de progreso de éste, y la interacción de los niños y niñas con las personas que forman parte de su entorno, con las que establecen vínculos de relación de distinta naturaleza, desempeñan un papel fundamental en la construcción de la propia identidad y de una imagen propia positiva y ajustada.

Por ello, **el educador debe trabajar siempre siendo consciente de que en su relación con cada niño o niña le transmite continuamente una serie de datos e informaciones que favorecen la elaboración de su identidad y una determinada valoración de sus capacidades.**

La estimulación de una imagen positiva no puede realizarse en un espacio del día reservado específicamente para ella. La autoestima se trabaja en la etapa de Educación Infantil al recibir cariñosamente y de forma singular a cada uno de los niños y niñas por la mañana; también, cuando el educador le estimula a ir siendo independiente en colocar sus cosas y procurarse los materiales que necesita, cuando le confía la realización de una determinada tarea rutinaria o le incita a resolver un problema, cuando acepta sus diferencias con respecto al grupo, las valora como algo natural y le proporciona las estrategias y ayuda necesarias para resolver sus dificultades.

En las estrechas interacciones que el educador establece con el bebé o el niño en torno al cuidado físico, al juego, las actividades, etcétera, el primero se erige en figura privilegiada para el segundo. En el caso de los niños y niñas más pequeños, constituye un elemento de máxima importancia el establecimiento de una relación diádica

Relación afectiva e imagen personal

positiva, en la que el bebé pueda confiar para la satisfacción de sus necesidades y para alcanzar una estimulación atractiva, variada y siempre adaptada en su complejidad a sus capacidades. Pero, también en los últimos tramos de la etapa, una relación afectiva y cálida entre el educador y cada niño es fundamental para ayudarlo a ir identificando sus sensaciones, controlando y conociendo su cuerpo, utilizándolo para expresarse, etc.

A este respecto, en la medida en que el educador anime y aliente al pequeño, le plantee retos y le ofrezca ayudas, le facilite avanzar, valore sus logros y le ayude a relativizar sus errores, estará fomentando en él sentimientos de competencia y seguridad, haciendo que se sienta querido y valorado en su individualidad, y que construya una imagen positiva de sí mismo.

El maestro también contribuye a este clima cuando no reacciona negativa o despectivamente ante la aparición de dificultades, cuando le expresa afecto, cuando le reclama un esfuerzo un poco mayor, o cuando le pregunta algo a lo que puede responder. A este respecto, es igualmente valiosa la planificación y adopción de normas de funcionamiento de la clase adaptadas a las posibilidades de cada edad, siempre que se concreten de forma flexible, a la vez que estable y consistente; de esta forma se favorece, por ejemplo, que los niños y niñas vayan progresivamente aprendiendo a controlar algunas de sus acciones, se facilita la calidad de las interacciones en un ambiente conocido, etc.

Resumiendo, **la autoestima que el niño se forma es en gran parte interiorización de la estima que se le tiene y la confianza que en él se deposita.** No es posible lograr que un niño o niña tenga confianza en sí mismo si quienes le educan desconfían de que sea capaz de aprender y desarrollarse más allá de sus niveles actuales. El educador debe buscar siempre en cada niño los aspectos más positivos, para resaltarlos y tomarlos como punto de partida de nuevos desarrollos. Ello es particularmente importante en el caso de niños y niñas con necesidades educativas especiales, 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 ellos como es su profesor.

El cuerpo, durante esta etapa, constituye un instrumento privilegiado para transmitir sensaciones de seguridad, afecto e individualidad. Por ello, es importante que el educador utilice su propio cuer-

po, el contacto físico, las caricias, etc., para establecer vínculos de interacción con cada niño o niña. Ésta es una vía de comunicación prioritaria en las primeras edades para el establecimiento de relaciones entre el niño y el educador; a la importancia de la relación corporal se añaden las informaciones que le llegan al niño a través de otros medios como el lenguaje gestual, verbal, etc.

Junto a ello, el descubrimiento del propio cuerpo ha de ser abordado mediante actividades que fomenten la exploración y la observación activa del niño, el uso de todos sus sentidos, el contacto físico con otros niños y adultos, la comunicación... El educador fomentará este 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.

Es mediante las actividades, las experiencias y los procedimientos que ofrece la Educación Infantil como los niños y niñas van avanzando en el conocimiento de sí mismos y de los demás, a la vez que utilizando sus habilidades perceptivo-motrices, cognitivas, afectivas y relacionales.

Para construir estos aprendizajes **los niños y niñas necesitan “actuar” sobre su propio cuerpo, el de los otros y los objetos, experimentar diferentes posibilidades de acción y de movimiento en el espacio y en el tiempo.** Es importante que el educador tenga presente la necesidad de movimiento y de experimentación que caracteriza a los niños y niñas de estas edades, así como las grandes potencialidades educativas que ofrece. Al planificar las actividades de enseñanza y aprendizaje debe tener en cuenta los tres tipos de contenidos, así como procurar que los aprendizajes se construyan en y desde la actuación del niño alrededor de problemas y situaciones concretas, a las que puede encontrar sentido porque conectan con sus intereses y motivaciones. Por ejemplo, si se pretende que los niños y niñas de esta etapa se acerquen a la noción de tiempo, se pueden planificar experiencias y proyectos que, entre otras cosas, les permitan vivir el tiempo (asociado con las rutinas diarias, etc.), experimentarlo, observar sus efectos, ir ajustando sus actividades a ciertos márgenes temporales, aprender a medirlo, tener una actitud favorable respecto a la puntualidad, a la vez que reflexionar sobre él e ir conceptualizándolo al final de la etapa.

Los contenidos de esta área no deben ser trabajados en general aisladamente de los demás, sino en el contexto de actividades más amplias, que sean significativas para los niños y niñas, y

Principio de actividad

Aprendizaje significativo

que ayuden a que cada uno consiga propósitos ajustados a la medida de sus posibilidades.

En este sentido, los niños y niñas se implican globalmente y utilizan todas sus habilidades en los juegos físicos, simbólicos, rutinas de la vida cotidiana y otras actividades habituales. Así, cuando el maestro plantea –por ejemplo– una sesión de psicomotricidad, ha de ser consciente de que los niños están utilizando no sólo sus habilidades perceptivo-motrices, sino también cognitivas, afectivas y de relación con los otros; no es conveniente proponer esta actividad de forma aislada para trabajar un contenido muy concreto (por ejemplo, el concepto espacial “dentro-fuera”)... de forma repetitiva y artificial.

La motivación es uno de los requisitos para que el niño pueda realizar aprendizajes significativos. Desde su nacimiento **los niños y niñas se interesan por moverse, explorar y conocer su cuerpo, por identificar sus características, sus posibilidades y limitaciones** en un proceso que va desde la exploración de sí mismo (tan característica en el primer año de vida) hacia la exploración de los otros. Por ello podríamos decir que existe en los niños una motivación intrínseca hacia los contenidos de esta área, y la intervención educativa debe responder a estos intereses y necesidades.

El maestro ha de facilitar a los pequeños experiencias que propicien la exploración e identificación de las características y cualidades de su cuerpo y del de los otros (aspecto físico, sexo, carácter, etc). También debe considerar las situaciones lúdicas en las que el niño se implica imitando y repitiendo diferentes procedimientos en torno a los utensilios comunes por los que se interesa, y las experiencias que proporciona la vida cotidiana en relación a la higiene corporal, alimentación y descanso (bañarse, lavarse, peinarse, cepillarse bien los dientes, vestirse y desvestirse, etc.).

La consideración de los criterios evolutivos ayuda al maestro a ajustar su intervención al proceso de maduración de los niños y niñas, a su vez que le orientan acerca de cuáles son sus intereses y necesidades. Por ejemplo, por lo que respecta a algunas capacidades motrices, los niños y niñas hacia los ocho meses suelen mostrar interés por desplazarse en el espacio gateando para alcanzar los objetos que ven; el maestro puede favorecer este desarrollo diseñando un ambiente estimulante y rico en materiales y relaciones personales, con objetos diversos al alcance del niño.

La relación que el educador establece con cada niño o niña es imprescindible para conocer sus aprendizajes y experiencias previas,

sus necesidades e intereses. En el curso de estas interacciones **el educador proporciona una estimulación variada al niño, le alienta con su afectividad, e intencionadamente le ayuda a ir un poco más allá en su desarrollo.** Es imprescindible conocer el punto de partida de cada uno y las dificultades que encuentra para planificar situaciones que el niño pueda resolver en sus interacciones con los demás, que propicien el contacto físico con otros niños, niñas y adultos, y que propicien las tareas compartidas, los juegos colectivos en los que hay normas a seguir, etc.

El maestro debe tener siempre presentes todos estos aspectos para proponer pequeños proyectos u otras secuencias de enseñanza y aprendizaje que respondan realmente de forma natural a los intereses y necesidades de los niños, a sus conocimientos previos y posibilidades de aprendizaje.

En la organización de la actividad educativa juega un papel fundamental la planificación de espacios que inviten a los niños y niñas a realizar variadas actividades, que contribuyan al descubrimiento de su propio cuerpo y del de los demás, de sus posibilidades y limitaciones. Se deben disponer espacios amplios y sin peligros que permitan desplazamientos y actividades cotidianas como saltar, correr, subir y bajar, tanto en locales cerrados como al aire libre; también, diseñar ambientes que favorezcan el desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas y relacionales (por ejemplo, rincón de la casita, de disfraces, etc.).

En este contexto, el educador puede organizar juegos donde tengan cabida tanto las habilidades motrices más frecuentes implicadas en las actividades de niños y niñas (caminar, correr, saltar...), como otras menos habituales (trepar, lanzar, voltear...). Es importante, evitando la excesiva temeridad, no frenar los impulsos de acción y exploración propios de cada niño, que le conducen a descubrir y ejercitar sus posibilidades. En los juegos colectivos, conviene ir introduciendo pautas y normas nuevas para que los niños vayan ajustando su acción, demorando sus deseos, controlando sus impulsos, a la vez que aprendiendo a interaccionar con su grupo de iguales.

El equipo educativo puede convertir los espacios comunes en lugares de aprovechamiento y uso común, de acuerdo con sus planteamientos pedagógicos y las necesidades de los niños; así, en el pasillo se puede dibujar el juego de la rayuela, colocar toboganes y casitas que permitan el juego colectivo, disponer espacios para exponer materiales, etc.

El ambiente educativo

Al disponer el material es necesario valorar no sólo su funcionalidad y utilidad para que los niños y niñas puedan realizar actividades de juego físico, simbólico, etc., sino que también debe propiciar el reposo y la relajación, la alimentación y la higiene, el encuentro y el aislamiento. Todas estas situaciones son fundamentales para la construcción de la identidad y el desarrollo global de cada niño y niña.

Es función del educador impulsar y orientar la actividad de los niños y niñas, para que experimenten nuevas posibilidades de acción, encuentren la mejor solución ante una nueva situación y perciban aspectos que quizá solos no habrían advertido.

Los niños no acceden automáticamente a la autonomía, sino que se aprende poco a poco. En los primeros momentos, la intervención educativa debe satisfacer todas las necesidades de higiene, alimentación y descanso de los niños y niñas, y progresivamente ir animándoles a colaborar activamente y a resolver por sí mismos algunas de ellas. El educador favorece estos desarrollos cuando estimula al niño y le exige con afecto –pero con convicción–, cuando los retos que le plantea están calibrados a la medida de sus posibilidades, cuando al observar un problema o una dificultad le permite equivocarse o fracasar para luego dotarle de instrumentos que le permitan una solución feliz...

La intervención educativa debe encaminarse a que los niños y niñas alcancen estos objetivos, evitando las prisas excesivas y respetando, en todo momento, los diferentes ritmos de cada uno. En este sentido, los fracasos del niño deben ser interpretados no como muestra de su imposibilidad de aprendizaje, sino como indicativo de su nivel de desarrollo actual, como evidencia de que necesita más apoyo y estimulación, y tal vez otras estrategias de enseñanza y relación.

La colaboración entre las familias y los educadores en torno a la salud de los niños y niñas debe contribuir a que vayan incorporando hábitos de actuación favorables a la salud que impliquen diversas habilidades, actitudes y comportamientos (por ejemplo, respirar adecuadamente, actuar conforme a las propias posibilidades sin forzarse en extremo, evitar corrientes de aire cuando se esté sudando...).

La intervención educativa ha de cuidar que la salud esté siempre presente en relación con el bienestar personal. Ello implica que **en el centro debe crearse un ambiente que garantice las condi-**

ciones de higiene, seguridad y bienestar general a los niños y niñas que a él 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 él conviven.

Además de la limpieza e higiene de uno mismo y de los hábitats, la alimentación es otro de los factores que intervienen decisivamente en el bienestar general del niño. Por ello, los educadores y los padres deben implicarse y actuar coherentemente para que los niños, incluso los más pequeños, adquieran hábitos de alimentación equilibrada, rica y variada, y que regulen la ingestión excesiva de determinados productos que podrían resultar nocivos para la salud (caramelos, dulces...).

Otro ámbito de colaboración fundamental entre padres y educadores se refiere a la evaluación de los progresos que realiza el niño en la construcción de su identidad y la progresiva autonomía personal.

Por otra parte, y en esta área, es imprescindible que el centro de Educación Infantil esté atento para detectar tempranamente los desajustes que pudieran presentarse tanto en el ámbito de las capacidades motrices y cognitivas, como en las 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.

Por último, conviene insistir en la importancia de la coordinación entre familias y maestros para mostrar al niño confianza en sus posibilidades, ponerlo en situaciones de creciente autonomía, animarle a resolver las pequeñas dificultades con que se encuentra. El modelo de actuación que proporcionan los adultos, tanto en casa como en el centro educativo, es un medio fundamental para que los niños y niñas desarrollen actitudes de ayuda y colaboración, de higiene y mantenimiento de la salud, así como de no discriminación hacia las diferencias de identidad y características de los demás, etc.

Medio físico y social

Las actividades de observación y la exploración del medio constituyen un valioso medio para el aprendizaje en esta etapa, ya que a través de estos procedimientos el pequeño construye sus primeros conocimientos acerca de sí mismo y del mundo físico. Por ello, el educador ha de ofrecerle **actividades que posibiliten el juego, la manipulación y la exploración directa** del mundo que le rodea de manera que progresivamente estos procedimientos lleguen a ser cada vez más sistemáticos y, por tanto, más útiles. Esta observación y exploración no presupone en ningún caso que el niño mantenga una actitud meramente contemplativa; al contrario, remiten sobre todo a su actuación sobre el medio y a la constatación del efecto de sus acciones.

A partir de estas experiencias en el medio físico y social los pequeños y pequeñas se van acercando a la construcción de los primeros conceptos sobre los objetos, las personas y demás seres vivos, favoreciéndose también el desarrollo de determinados valores y actitudes relacionados con aquéllos.

En cuanto a los objetos, por ejemplo, es importante que el educador presente al niño situaciones en las que pueda explorarlos a través de los diversos sentidos y de las más variadas acciones. Es igualmente importante que motive al niño en procedimientos como la recreación e interpretación creativa de los objetos cotidianos, así como la producción de reacciones, cambios y transformaciones; todo ello a la vez que va observando sus resultados en aquéllos.

En los primeros tramos de la etapa las interacciones que establecen los niños con los objetos están marcadas por procedimientos como la manipulación y la exploración más o menos sistemática. A

Interacción y aprendizaje

medida que los niños van creciendo, el educador debe ofrecerles actividades de una mayor complejidad, como por ejemplo la construcción de pequeños artefactos y aparatos sencillos que tengan sentido para ellos y les lleven a perfeccionar sus adquisiciones y a aplicarlas.

Situaciones tales como jugar a los marineros y fabricar una caña de pescar, construir una catapulta para simular asaltar un castillo, o una grúa para remolcar los coches del garaje organizado, tendrán significado pleno para los pequeños. Asimismo, pueden permitir la inclusión de contenidos de los distintos tipos y de los diferentes ámbitos, además de requerir la presencia de materiales diversos, pudiendo utilizarlos de manera poco convencional.

En cualquier caso no debe perderse de vista que, en general, **la interacción con otros niños y adultos en torno a los objetos confiere a éstos un mayor atractivo y encierra gran potencialidad educativa**. El valor estimulante de muchos objetos en la escuela, para los pequeños, dependerá de las relaciones que a propósito de ellos pueda establecer con los otros niños y los educadores o educadoras. Es en este proceso donde la intervención educativa ha de ayudar a los pequeños a fijar su atención en los aspectos relevantes, a retener datos significativos, a establecer relaciones, a describir, a comunicar lo que observan en el medio y a que vayan desarrollando actitudes en relación a éste.

Ahora bien, para que esta ayuda se pueda dar es imprescindible que el educador o la educadora intervengan de forma que propicien que el niño realice aprendizajes significativos.

Para ello, el maestro ha de contemplar las características psico-evolutivas de los niños y niñas de cero a seis años, para ofrecerles la oportunidad de elaborar y reconstruir sus concepciones. Por ejemplo, para comprender la realidad en estas edades el niño recurre con frecuencia a interpretaciones artificialistas (todo ha sido creado por las personas), o animistas (todo tiene vida e intencionalidad); su pensamiento egocéntrico le lleva a entender a su manera los fenómenos y relaciones que se suceden en su medio. Aunque estas concepciones son inadecuadas desde la perspectiva del adulto, el educador debe tenerlas muy presentes de forma que en las diversas propuestas educativas se partirá de estos significados, para irlos modificando progresivamente.

La construcción del conocimiento en el niño es un proceso lento, el cual requiere que cada paso sea enlazado con lo que ya conoce y con sus experiencias previas, dado que en la medida en que éste las

asimila y ordena, amplía su concepción del mundo y de sí mismo. Por ejemplo, para trabajar contenidos de los primeros grupos sociales, el educador debe conocer y valorar las ideas previas que tienen los niños al respecto; para ello, debe planificar y organizar dentro de los mismos algunas actividades en las que pueda llevar a cabo una evaluación de los conocimientos de los pequeños acerca de su familia y de otros grupos sociales con los que se relaciona (amigos del barrio o pueblo, por ejemplo), de los objetos que conoce y utiliza, de los animales que le son familiares o cercanos, etc.

Pero para que este proceso se produzca es necesario que niños y niñas se impliquen en él. Así, **las actividades educativas deben partir y suscitar su interés y motivación hacia el medio, tanto físico como social.** Tarea del educador es investigar y decidir qué tipos de intereses e inquietudes responden a las necesidades de los niños y niñas, cuáles les van a llevar a enfrentarse a nuevos problemas cuya resolución suponga una conquista constructiva, además de generar otros nuevos. Los momentos de la asamblea, las conversaciones con los pequeños, la observación de sus juegos, etc., constituyen importantes momentos en los cuales es posible obtener esta información, e ir despertando nuevos intereses en los niños.

Los intereses de los niños

Por ejemplo, la vida animal es altamente motivante para los pequeños: el educador puede aprovechar el interés que suscita un animal para 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...*). En clase se puede tener algún pequeño animal tanto temporal (caracoles, hormigas, etc.) como permanentemente (periquitos, canarios, etc.), para que los niños, en colaboración con el educador, aprendan a cuidarlo, observen sus características, sus modos de alimentación y su crecimiento.

La construcción de terrarios puede ser un proyecto que les encantará a los mayores de la etapa y les servirá no sólo para tener una "casita" para ciertos animales, sino que además constituirá un auténtico proyecto en el que cobra sentido planear cómo se construye, medir, 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 sólo sería posible conocer a través de las fotografías, películas, etc.

Es conveniente dedicar un espacio del aula o patio a las plantas; este rincón puede servir para realizar diferentes actividades (como,

por ejemplo, plantar, cuidar, observar y recoger, a través de dibujos, datos sobre la evolución de los vegetales) y mediante ellas iniciar las primeras actitudes de conservación del medio natural en los niños, aprender las primeras estrategias de observación, etc.

Sobre la motivación que en sí mismo genera el medio físico y social conviene hacer alguna matización. **Las realidades concretas que pueden ser objeto de conocimiento no tienen por qué circunscribirse al ámbito cercano y a lo directamente observable.** El educador ha de utilizar como criterio de selección el interés que suscitan en los niños y en las niñas determinados temas y las posibilidades de que dispone para abordarlos. El medio que se le presente no tiene que ser necesariamente lo inmediato, lo cercano, sino todo aquello que forma parte de su núcleo de intereses. En este sentido, los mundos creados por la imaginación del niño pueden estar –para el adulto– muy alejados, y sin embargo ser muy motivadores y ricos para los niños.

Tampoco debe olvidarse que en la sociedad actual los niños y las niñas reciben un 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, tierras y animales desconocidos, la Luna...), así como por realidades especialmente lejanas que, por tanto, deben estar presentes en las intervenciones educativas. De igual modo, **el educador puede utilizar los recursos que le ofrece la comunidad para realizar salidas, excursiones y visitas, lo cual implica abrirse a las distintas experiencias que ofrece el ambiente.**

El educador debe tener en cuenta que en los más pequeños los intereses se relacionan sobre todo con objetos y situaciones presentes y cercanos, que luego se van ampliando progresivamente. La comida, el juego con el adulto, el baño, el juego con otros niños, etcétera, constituyen situaciones muy familiares para el pequeño y por las cuales siente una gran curiosidad, de forma que pueden ser aprovechadas por el educador para la construcción de aprendizajes significativos, a la vez que se van enriqueciendo sus intereses.

Se trata, en suma, de recoger, aprovechar o promover actividades que permitan la construcción de significados, para lo cual éstas deben tener en cuenta situaciones interesantes y acontecimientos suficientemente cercanos.

En la misma línea, la organización de **proyectos decididos y llevados a cabo colectivamente por el grupo**, la realización de

asambleas para comentar acontecimientos (el nacimiento de un hermanito, la primera nevada, la aparición en clase de un niño nuevo –sobre todo cuando éste pertenece a otra cultura distinta–, etc.) o discutir y decidir determinados aspectos de la actividad diaria (reparto de tareas, planificación de una salida, etc.), las reuniones en grupo para contar un cuento o cantar una canción, constituyen valiosas estrategias que el educador debe utilizar porque son altamente motivadoras y favorecen el desarrollo de las relaciones interpersonales, el establecimiento de vínculos afectivos, así como que el niño se sienta miembro del grupo participando activamente en él.

De igual forma, el educador ha de propiciar experiencias donde tengan cabida las relaciones con niños y niñas de otras aulas y con adultos, porque éstas no sólo contribuyen en gran medida a que el niño vaya ampliando sus relaciones, sino que permiten descentrar positivamente la tarea educativa del adulto y del aula. La realización conjunta de actividades con otras clases, la presencia de un padre o una madre para enseñar a los niños un procedimiento concreto (hacer un pastel, sembrar en el huerto, etc.), o la visita del jardinero que cuente cosas de su trabajo, representan valiosas experiencias que hacen posible las interacciones de los niños con el medio social, y por tanto enriquecen el proceso de socialización de los pequeños y pequeñas.

El grupo de iguales contribuye a desarrollar sentimientos de pertenencia, a la vez que ayuda al niño a reconocerse como individuo y a configurar una imagen ajustada y positiva de sí mismo y de los otros.

La experiencia que el niño adquiere en grupo promueve habilidades sociales que son necesarias para adaptarse a futuras situaciones de grupo. A través de estas experiencias el niño descubre esta relación; halla las ventajas que puede proporcionar el intercambio de ideas; 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, respeto y cooperación con los demás. Todo ello convierte las tareas de grupo en situaciones privilegiadas para el aprendizaje y la enseñanza. Además, el educador debe considerar que ciertos tipos de estructura social del grupo-clase y ciertas organizaciones en las que estén presentes este tipo de actividades van a favorecer un desarrollo equilibrado entre la socialización y la individuación.

Otro de los elementos que permiten centrar mejor el interés de los niños y niñas es la **aproximación global al medio y a sus**

**Importancia
de las
experiencias**

distintos ambientes, lo que determina que el educador recoja y proponga experiencias en las cuales estén implicados contenidos de los distintos ámbitos de experiencias. De igual forma, no se debe perder de vista que los contenidos que se incluyen en estos ámbitos, la mayor parte de las veces, sólo tienen sentido para el niño si se abordan desde las situaciones reales que se dan en los distintos ambientes en los que transcurre su vida o por los que se estimula su interés.

De esta forma, 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 sentido para el niño o la niña 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.

Del mismo modo, las personas que forman parte del entorno del niño tienen especial interés. Saber en qué trabajan, cuáles son sus papeles sociales, qué funciones desempeñan carteros, empleados de banco, médicos, bomberos, policías, vendedores ambulantes, etc., son aspectos que interesan a los niños y cuyo conocimiento les permite entender las relaciones sociales de su medio cultural. El educador debe planificar visitas que pueden realizar los niños a los lugares de trabajo.

Las salidas al entorno

Las salidas del grupo de clase fuera de su aula son un instrumento importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje; a su alto poder motivador se añade la posibilidad de conectar con conocimientos previos que niños y niñas han adquirido fuera de la escuela, de relacionarse con medios diferentes y sugerentes, de trabajar en grupo, etc.

Sin embargo, y a pesar de su indudable valor, **conviene que el educador planifique detenidamente las salidas** para sacar de ellas el mayor partido educativo. Es importante que el educador tenga muy claros cuáles son los contenidos que pretende trabajar con la visita, y no salir por salir, o pretender observar y explorar todos los elementos del entorno presentes en la misma. En cualquier caso, siempre tiene que haber un objetivo, un diseño y 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 y del mate-

rial recogido (hojas, frutos, insectos, lombrices, fotografías, materiales ofrecidos por las personas del lugar), así como llevar a los niños a que lo expresen mediante el lenguaje plástico, la expresión corporal, la música, etc. Todo ello dará lugar a plantear actividades que creen nuevos interrogantes y refuercen ciertas adquisiciones.

Pero si importante es recoger, promover o planificar un determinado tipo de actividad, la actitud del maestro o maestra en la relación con los niños y niñas es determinante. Trabajar con contenidos de esta área significa acercarse y descubrir continuamente un mundo nuevo y cada vez más amplio y complejo; todo ello depende, en buena parte, de que se genere un clima de seguridad y afecto.

La llegada del niño o de la niña por primera vez al centro requiere algunas medidas imprescindibles para que puedan sentirse queridos y seguros, sobre todo en aquellos que pertenecen a culturas diferentes. La presencia de un educador estable y la inclusión en un pequeño grupo de niños resultan imprescindibles para la progresiva ubicación de éstos 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.) no debe dejarse al azar, sino que deben ser objeto de una exploración conjunta grupo-educador, que contribuirá decisivamente a su adaptación a la vida en el centro.

Tan importante como la actitud de los maestros es la de las familias; los padres y las madres pueden contribuir muy positivamente a que la llegada del niño al centro sea cálida y agradable para sus hijos e hijas.

Las familias pueden participar de formas diversas en relación con los objetivos y contenidos de esta área; desde la presencia de algún padre o madre para hablar de sus trabajos a la colaboración en salidas o el cuidado de animales y plantas, pasando por su participación en talleres de elaboración de materiales, búsqueda de objetos diversos, ayuda en los álbumes familiares, etc.

Refiriéndonos a esta área, por ejemplo, la observación directa –aunque sea deseable– no es siempre posible. De ahí que sea especialmente adecuado el uso de las fotografías, diapositivas o de las imágenes móviles (vídeo, cine y televisión) que presenta o recoge el educador, con el fin de acercar a los pequeños a otras realidades a las cuales no pueden tener acceso directo (animales, plantas, montañas, ciudades). Por otro lado, **las imágenes son un sustitutivo**

**Colaboración
de las
familias**

de la realidad que pueden ser utilizadas por el educador para que los niños puedan verlas de nuevo, clasificarlas, ordenarlas, secuenciarlas, evocar situaciones vividas y posibilitar su mejor conocimiento.

Igualmente, **determinadas estructuraciones del espacio y de materiales facilitan la interacción con los otros**, y, por tanto, la integración de los niños y niñas en el grupo de iguales. Los rincones o la estructuración del aula en diferentes zonas (de movimiento, de experiencias, de reposo) facilitarán en gran medida estas interacciones. El educador, en colaboración con los niños, podrá decidir a comienzo de curso cómo organizar el espacio, qué rincones van a estar presentes en el aula (rincón de las plantas, de los cacharritos, de la granja, etc.) o aquellos nuevos que puedan ir surgiendo a partir de las experiencias diarias.

Teniendo en cuenta que los objetos y materiales más adecuados son los que pueden favorecer múltiples posibilidades de acción y manipulación, como las construcciones fabricadas con los más diversos materiales (plástico, madera, goma-espuma, etc.), las telas, los cojines, los cajones o cajas de cartón, los aros, las pelotas, etc., el educador debe estudiar cuáles son los más idóneos para cada situación, y tomar decisiones importantes sobre los que van a estar en el aula, junto con los otros educadores y también con la ayuda de los niños y niñas.

Comunicación y Representación

Favorecer el lenguaje oral es uno de los objetivos primordiales de la Educación Infantil. Ello **implica crear situaciones de comunicación adaptadas a las posibilidades de cada nivel evolutivo**, en las que se estimule el lenguaje del niño 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 prime sobre el contenido de la comunicación; hacerlo así es importante porque la comunicación y la relación preceden al lenguaje y son paso previo para su adquisición. Progresivamente, la función comunicativa irá ganando importancia hasta ser predominante.

El centro debe crear un clima de confianza y afecto en el que los niños experimenten el placer y la necesidad de comunicarse. La relación interpersonal cálida y afectuosa sienta las bases afectivas del lenguaje. La forma de dirigirse a un niño continuamente, de modo cariñoso o con frialdad; el modo de explicar o ponerse de acuerdo sobre las normas de clase; la manera de acoger al niño o niña cuando llega; los sonidos y el nivel de ruidos que hay en clase; el orden/desorden que existe en la escuela, etc., sobre todo en estas edades, pueden ser condicionantes.

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 constituye el contexto en el que, por primera vez, el niño entra en contacto con modelos lingüísticos complejos, elaborados y correctos, y a veces desde modelos culturales

muy distintos. 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.

Con los más pequeños la comunicación es muchas veces gestual y prelingüística, 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.

Cualquier lenguaje que el educador utilice no deberá estandarizarse, sino permitir una relación individualizada y acorde con las intenciones comunicativas: se habla distinto a un niño de un año que a uno de cuatro; se habla diferente en el momento de cambio y en el momento de la salida; no es lo mismo dirigirse al grupo contando un cuento que consolar a Juan porque se ha caído; es diferente imitar un animal en el corro que gesticular con el bebé, aunque sea el mismo lenguaje corporal. La diferenciación de muchos mensajes y juegos debe permitir al educador individualizar su comunicación; por ejemplo, repetir a un niño una frase o expresión que sabe que le gusta y le da seguridad, jugar con algunas palabras que sólo él utiliza para así significarle, etc.

El educador es 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.

La función del centro de Educación Infantil respecto al lenguaje oral es crear una gran cantidad y variedad de contextos y situaciones en los que se diversifiquen los usos del lenguaje, los términos y las 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.

El lenguaje se trabaja en el centro de Educación Infantil continuamente en muy distintas situaciones: 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 incitarlos a pronunciar con claridad y a usar las palabras con propiedad; al jugar o contarles 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, 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.

Aunque el lenguaje oral se estimule continuamente, la utilización de cuentos y relatos se presta particularmente bien a realizar dicha estimulación. El relato de un cuento puede hacerse de muy diferentes modos según la intención educativa: desde cuidar los aspectos formales como modulación, gesticulación, entonación, etc., hasta motivar la participación de los niños; se puede también utilizar un cuento cerrado o abierto; el educador puede limitarse a comentar con los niños los elementos presentes en el cuento, o puede pretender que el niño planifique situaciones posibles sobre la trama, formule diferentes soluciones, etc.; se puede utilizar sólo la voz del narrador o introducir otros elementos técnicos. Todas estas posibilidades, en absoluto excluyentes, permiten al adulto mediar significativamente en los aprendizajes.

Por todo ello, el cuento o el relato nunca deben ser considerados como una actividad de 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 oral, en mundos distintos al

El lenguaje oral

suyo, lo que revierte en una utilización más rica y ajustada de ese instrumento. Además, si la narración se extiende mediante una representación relacionada con su contenido, la reconstrucción de lo relatado, su reinención con modificaciones, etcétera, 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, sino también 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.

Lenguaje y comunicación

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. 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 una intervención educativa sistemática. Por ejemplo, el educador influye en los niños cuando 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, etc. Todas estas acciones del educador son muy importantes, pero por otra parte, éste debe llevar al niño a que verbalice sus propósitos y utilice el lenguaje oral para organizarse e influir en los demás; con todo ello el educador está facilitando al niño el acceso a esta importante función del lenguaje, que será luego un poderoso instrumento de planificación y autorregulación.

En el centro de Educación Infantil la conversación puede darse en una variedad de interacciones: niño-educador, educador-grupo de niños, niño-niño, educador-grupo reducido de niños, niños-otros adultos, etc. 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 esfuerzan en hacerse comprender y que desarrollen la capacidad de escuchar al otro y el 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. Además, la formulación de preguntas que hace el educador acerca de determinados hechos o situaciones, aparte de estimular el lenguaje infantil, contribuye eficazmente a enseñar a los niños a plantearse interrogantes pertinentes y a buscar respuestas adecuadas.

En el desarrollo del lenguaje el educador no está solo, y por ello debe contar con la forma en que las madres y los padres utilizan el lenguaje con sus hijos, porque, además, ellas y ellos tienen multitud de ocasiones y posibilidades de facilitar o inhibir los procesos de aprendizaje de sus hijos.

Es frecuente que cuando una maestra recoge información sobre sus alumnos al comienzo de curso se preocupe por saber si éstos distinguen o no el círculo, los colores, etc.; en cambio, no tiene justificación que se “olvide” de otros aspectos como, por ejemplo, el cuento que más les gusta a los niños o que prefieren antes de dormir.

Provocar la utilización de los recursos expresivos, con una actitud positiva, es una posibilidad que las madres y los padres tienen en todo momento desde que el niño es un bebé –con los gestos, miradas caricias, palabras, hasta los seis años con otros recursos gráficos, musicales o corporales–, y que será mucho más rica y ajustada en colaboración con los educadores de sus hijos.

Recursos expresivos

La atribución de significados, por su carácter oculto en muchas ocasiones, es un campo en el que la colaboración con los padres es imprescindible: el significado de las palabras, de los gestos, de los ruidos, de los dibujos, de las caricias, de los espacios, de las comparaciones, etc., pueden ser muy diversos y, sin necesidad de que sean homogéneos, habrán de tener una coherencia en la casa y en la escuela; por ello, el educador debe preocuparse por conocerlos.

También es importante que las madres y los padres conozcan los diferentes elementos con los que sus hijos pueden expresarse; éste es otro elemento de comunicación y de colaboración. Esta colaboración se puede concretar en talleres de expresión, para contar cuentos, reuniones sobre el significado y las funciones del lenguaje, entrevistas individuales sobre el ambiente comunicativo en la casa y posibles acuerdos, intercambios sobre actividades culturales en el entorno, participación de los padres en momentos puntuales como cumpleaños, algunos juegos y retahílas que ellos conocen, etc.

Con un carácter diferente, pero en la misma línea, **los compañeros del niño o niña se convierten en agentes de comunicación privilegiados**. El maestro podrá utilizar este recurso importantísimo para el aprendizaje del lenguaje. El interés que despierta en el niño ver a sus amigos y amigas jugando con los sonidos, las palabras, las imágenes, la interpretación que hace cada niño sobre las palabras del cuento o sobre las imitaciones que alguno de ellos realiza, la expresión de situaciones, sentimientos o vivencias que se hacen en el corro o en las salidas, son situaciones que hay que tener en cuenta en la planificación de actividades.

Aun 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, incluida la escritura.

Lenguaje escrito

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 y producirle una saturación que produciría efectos contraproducentes.

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 canalizar significados.

En el contexto de este tipo de actividades, en las que la responsabilidad e iniciativa recaen principalmente en el educador, **cabe des-**

tacar 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: 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, lo que también estará en relación con el medio en el que se encuentren; por tanto, vemos que la importancia del lenguaje escrito o de la imagen no es la misma en todos los medios, y el educador deberá tenerlo presente.

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 cuando el niño tenga que descifrar lo escrito por sí mismo.

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, 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. Igualmente se podrá disponer estos ambientes en algún espacio común del centro, en los que se propicie la comunicación con otros niños de la escuela y otros adultos. **En los centros en los que haya una biblioteca, se debe prever el uso de la misma por el alumnado de Educación Infantil.**

Resumiendo, 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 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 plástica y corporal

La música, la expresión plástica, dramática y corporal participan del proceso inherente a todo acto comunicativo (codificación, decodificación), pero con la salvedad de que en estos ámbitos se abre mucho más el abanico de posibilidades de que tienen tanto el emisor para la expresión y codificación de su mensaje, como el 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.

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. **La intervención del educador resulta esencial para estimular la creatividad del niño y contrarrestar estereotipos y convencionalismos**, a la vez que ofrece al niño materiales y recursos no convencionales y ayuda a organizar su uso, para favorecer la expresión personal.

El niño recurre a 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. En este sentido, **el juego es un elemento educativo de primer orden para trabajar los contenidos referentes a estos lenguajes**, por su carácter motivador, por las posibilidades que ofrece al niño para que explore distintas formas de expresión y por permitir la interacción entre iguales y con el adulto. Ir al patio a jugar con las hojas, “pillar” la sombra del amigo en el pasillo, esconderse en un rincón de la clase, imitar a los tigres en la alfombra son actividades que propician el aprendizaje de los distintos lenguajes.

Las primeras producciones de los niños son muy elementales (garabatos, imitaciones sencillas, juego simbólico utilizando el cuerpo como significante, pequeñas muletillas de canciones muy conocidas), pero no por eso esas producciones son menos importantes. Introducen al niño en un mundo guiado por una lógica distinta y constituyen el estímulo atractivo al que se va a ir incorporando cada vez más activamente.

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 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, teniendo en cuenta en todo momento que tal sociedad no es homogénea y los rasgos culturales son muy diversos; veáanse, por ejemplo, las diferencias entre el mundo rural y urbano y dentro de cada una de estas clasificaciones.

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 ambientación de la clase, la confección

Las experiencias gratas

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.

También pueden tener una significación importante momentos y actividades que suponen un reto para el niño o la niña o que se relacionan fuertemente con sus experiencias más gratas como, por ejemplo, un rincón o un momento para escuchar música, un cuento con personajes que inventan canciones, una "musiquilla" que al oírla por la ventana los atrapa y estimula sus intenciones comunicativas y expresivas, en la organización de una fiesta preparar las canciones y el baile, la imitación de un suceso o un animal que nos ha encantado, un juego sin palabras en el que hay que entenderse con gestos...; en ellas el educador ha de valorar todo lo que el niño ya sabe: canciones populares y televisivas, músicas de todo tipo que están en el ambiente, bailes que ve e imita, juegos que realiza con la voz y con el cuerpo, posturas que conoce y ve continuamente en el medio, gestos más o menos ajustados que utiliza habitualmente, actitudes y valores que ha mimetizado con respecto a la música y el cuerpo, etc. A menudo se suele olvidar que los estímulos que el niño recibe llegan desde muy diferentes contextos, máxime en una sociedad de la comunicación como la nuestra.

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 estará pendiente de 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.

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. Al igual que en los otros lenguajes, **la introducción de los aspectos técnicos**

debe estar supeditada a las diversas finalidades de disfrute, 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. Tales ámbitos, 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...).

En la expresión musical no se trata de que el niño "aprenda el código y técnicas musicales", sino de que adquiera una progresiva capacidad para servirse de este procedimiento de expresión y representación al servicio de los objetivos educativos generales. Así, interesa que el niño aprenda a utilizar su 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, a moverse con ritmo. Lo importante es que el niño disfrute, explore, elabore, se exprese, y que utilice para ello las posibilidades que le ofrece su cuerpo, los diversos materiales que se están tratando y las técnicas que a ellos se asocian.

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.

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.

Expresión musical

Las afirmaciones expresadas anteriormente 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.

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 papel de espectador tal y como se entiende desde el punto de vista adulto, pero, sin embargo, sí puede intentarse aproximarlos 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.

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 y el interés por una 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 (por medio 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 del centro, y

en algunos casos este contraste entre su cultura y otras nuevas deberá entenderse como un potente elemento de integración de niños que proceden de situaciones marginales.

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 autosatisfacción adicional a la que el niño encuentra en la realización de actividades cuyo producto le permite sentirse orgulloso de sí mismo a poco que el entorno sepa valorárselo.

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.

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 la tarta de cumpleaños, juegos de construcciones) **constituyen actividades susceptibles de un tratamiento matemático** en las que los niños tendrán ocasión de clasificar, ordenar, establecer correspondencias, quitar, poner, contar, medir, etcétera. Las actividades matemáticas deben inscribirse en el conjunto de situaciones, acontecimientos y proyectos del 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. Por ello, estos contenidos no pueden trabajarse aisladamente.

En este sentido, **la utilización de distintos cuantificadores, la atribución de cualidades, la comparación entre ellas, el establecimiento de relaciones entre objetos o grupos no se**

**Representación
matemática**

pueden abordar aisladamente o fuera de contexto, sino que adquieren todo su valor cuando se convierten en un instrumento para representar y comunicar. Así el educador promoverá situaciones en las que el niño necesite observar, comparar, agrupar, medir, situarse en el espacio, etc.; una salida permite que el niño compare las distancias, la recogida de los juguetes le lleva a clasificarlos, la manipulación de objetos y de animales provoca en él la observación y la comparación, etc.

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.

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. **Las actividades que el niño realiza en torno a los objetos han de llevarle a utilizar 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... podrá ir 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.

Son numerosos los ejemplos que muestran que **la actividad cotidiana en el centro de Educación Infantil puede devenir una experiencia de comunicación y de representación matemática de gran funcionalidad**. 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. En esta etapa las medidas que utilicen los niños deben estar en relación con situaciones e instrumentos cotidianos. 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.


Con la ayuda del educador, el niño realiza la exploración del entorno y 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 graduar según las posibilidades de los niños.

La medida

La aproximación del niño a las formas geométricas 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. Por ello, el educador debe prever estas situaciones.

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 del centro de Educación Infantil. No se trata de contar todo, de observar y medir 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. En este contexto, la simulación de escenarios (tienda, casa, garaje), 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.

Resumiendo, las actividades que se proponen a los pequeños deben fomentar su actuación y manipulación directa, han de responder a un interés y a un objetivo fácilmente identificable, deben per-



mitir a los niños la planificación de su propia actuación y se prestarán 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.



Orientaciones para la evaluación





Entender la evaluación como la valoración sistemática de un objeto o actividad lleva a considerar todos los elementos presentes en aquello que se desea evaluar. Así, al hablar de evaluación educativa, habrá que partir de la constatación de las finalidades y de los presupuestos teóricos que están presentes en el diseño educativo del que forma parte y que se va a valorar.

La evaluación como proceso

Evaluación continua

- Si se concibe la actividad educativa como un proceso y la evaluación como un elemento inseparable de la misma, ésta deberá tener en cuenta todo el proceso, de modo que pasa a ser un elemento más de la actividad educativa. Se habla entonces de una **evaluación continua** que permite regular, orientar y corregir de modo sistemático el proceso educativo.
- La evaluación continua empieza en los inicios del propio proceso educativo. Requiere, por ello, una **evaluación inicial** del niño, para obtener información al comienzo de un determinado proceso de enseñanza y aprendizaje, y adecuar este proceso a sus posibilidades. También, desde una concepción interactiva, se deberán valorar, por lo que respecta al polo de la enseñanza, los recursos con los que cuenta la institución.
- El principio de evaluación continua no contradice la posibilidad y, a veces, la necesidad de efectuar asimismo **una evaluación al final del proceso** de enseñanza y aprendizaje, sea cual sea la extensión del segmento considerado: unidad didáctica, ciclo, etc. La evaluación sumativa trata de valorar el grado de consecución obtenido por cada alumno respecto a los objetivos propuestos en el proceso educativo. De ella se desprende el grado de capacidad y de dificultad con que el alumno va a enfrentarse al siguiente tramo del proceso educativo; por tanto, constituye una evaluación inicial del nuevo proceso abierto.

-
- Por último, y recogiendo las reflexiones anteriores, **la evaluación así concebida tiene un carácter formativo, regulador, orientador y autocorrector del proceso educativo**, al proporcionar información constante sobre si este proceso se adapta a las necesidades o posibilidades del sujeto, y haciendo posible la modificación de aquellos aspectos que aparezcan disfuncionales. El objetivo fundamental de esta evaluación es orientar y mejorar, a nivel de diseño y desarrollo, tanto los procesos como los resultados de la intervención educativa.

La evaluación de la enseñanza y aprendizaje

- Si en el proceso educativo se interrelacionan inseparablemente el aprendizaje que hace el niño o la niña en la escuela con la ayuda que ofrece el adulto, en la evaluación habrá que tener presentes los dos aspectos: el de la enseñanza y el del aprendizaje.
- Se trata de incorporar al proceso evaluador, por una parte, los aprendizajes que hacen los niños y niñas, referidos siempre a los cinco grandes tipos de capacidades, a las que se refieren los objetivos generales de etapa y ciclo, y por otra, la ayuda que el adulto les ofrece. Esta ayuda se concreta en los diferentes niveles de planificación –el Proyecto Curricular y la programación de aula– y, por tanto, debe tenerse en cuenta en la evaluación. Hablaremos así de la evaluación de los procesos de aprendizaje y de la evaluación de la práctica docente.
- Por todo ello, se puede afirmar que la evaluación, desde esta perspectiva, debe valer **para orientar los aprendizajes** que niños y niñas realizan y **para guiar la enseñanza** que el adulto promueve, en un único proceso en el que la enseñanza y el aprendizaje son caras de una misma moneda.

Evaluación individualizada

- Las afirmaciones anteriores determinan que la evaluación deba entenderse como instrumento de orientación, adecuación y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje que

cada niña o niño realiza en la escuela con la mediación del adulto, y no como un sistema de clasificación o comparación cuantitativa de un alumno con respecto a una norma predefinida. Se trata, pues, de una **evaluación individualizada** y criterial que toma como referente unos criterios o metas establecidos teniendo en cuenta la propia situación inicial de cada alumno. Por tanto, suministra información al profesor y al propio alumno acerca de lo que ha hecho, sus progresos y posibilidades.

- Entender así la evaluación significa que cada profesional, individualmente y en grupo, debe **elegir cuidadosamente aquellos instrumentos de evaluación que crea más convenientes o adecuados** para ajustarlos a los procesos de enseñanza y aprendizaje concretos en los que participa.
- La elección de instrumentos es una parte del cómo evaluar. En función de **qué** se quiere evaluar se decide **cómo** se pretende hacer, *qué instrumentos se deben usar* y **cuándo** se necesita evaluar. Por ello, estas orientaciones no pueden ir más allá de la exposición de aquellos criterios que habría que tener presentes en el diseño y desarrollo de las actividades de evaluación, para que cumplan las funciones que se pretende.

La evaluación: criterios y características

Entre todos los criterios posibles: utilidad, viabilidad, precisión, transparencia, etc., es importante tener presentes aquellos que son generalizables para todo tipo de evaluación y que, claro está, son determinantes para realizar un proceso evaluador de la actividad educativa.

La evaluación educativa debe ser útil para las personas o instituciones relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje. La utilidad de evaluar un rincón de plástica o los contenidos de la unidad didáctica que termina no es igual para el profesional del aula que para el equipo de ciclo, o para los padres o para los niños y niñas que en ella han participado. Habrá que decidir qué parte de la evaluación resulta útil, de acuerdo con lo que se necesite o se quiera evaluar.

De igual manera, **la evaluación debe ser asequible y realista**, entendiéndolo como tal que se pueda realizar. Pese a la importancia de los aspectos de enseñanza y aprendizaje y su complejidad, intentar evaluar exhaustivamente todas las facetas de ambos puede ser un objetivo inalcanzable. Por ejemplo, intentar evaluar todo lo que ocurre durante el desarrollo de una unidad didáctica es un empeño poco posible que generará sobre todo angustia y difícilmente una información útil. Por tanto, es imprescindible seleccionar.

En la Escuela Infantil es frecuente que el desarrollo de algunas capacidades, las afectivas por ejemplo, resulten más difíciles de evaluar, ya sea por la menor tradición que existe, por la dificultad de concretar actividades de evaluación o por otras razones. Este hecho determina diferencias en la evaluación que se puede hacer sobre las diferentes capacidades; resulta necesario que ello se tenga en cuenta,

de manera que la información surgida contemple los problemas habidos para evaluar unas capacidades frente a otras y se ajuste a la realidad de la situación evaluadora.

Al igual que el proceso educativo es un proceso de comunicación y participación, **es importante que para evaluar se establezcan acuerdos entre los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje**, profesionales, padres y madres e instituciones, de manera que, con la mayor claridad posible, se explicité qué se va a evaluar, de qué forma y cuándo se va a hacer. Tales acuerdos posibilitarán que la información que se genera en la evaluación sea utilizada por todos en relación con tales compromisos y con un carácter formativo.

Precisión y organización: es necesario que la evaluación tenga definidos sus límites lo más claramente posible, para que la información que aparezca sea lo más precisa y ajustada y permita realizar la valoración con la mayor objetividad.

Qué evaluar

La evaluación del proceso de aprendizaje tiene por objeto valorar capacidades. Estas capacidades están expresadas en los objetivos generales de etapa y áreas, y en los objetivos generales del *primer ciclo*. El significado de estos elementos del currículo, que son el referente permanente de la evaluación, son tratados con mayor profundidad en el documento *Proyecto curricular*.

Objetivos

Ahora bien, como los objetivos generales de etapa y área no son directa ni unívocamente evaluables, es necesario diseñar objetivos didácticos y actividades de evaluación. En éstas el profesor planifica con mayor precisión la información que pretende recoger, los instrumentos y recursos que va a utilizar, y el análisis y toma de decisiones posteriores respecto al proceso educativo. Sin embargo, actividades de aprendizaje y actividades de evaluación deben tener sentido para el educador y para el niño, y no tienen por qué diferenciarse en la intervención en el aula. El educador diseñará y desarrollará la evaluación propiamente dicha (objetivos didácticos y actividades) en la programación de aula, o, más concretamente, en cada unidad didáctica o unidad de programación.

Como no es posible enseñar, ni por tanto evaluar el desarrollo de todas las capacidades, ni todo lo que ocurre en el aula, es nece-

sario priorizar y seleccionar a la hora de construir los objetivos de la programación anual y los objetivos didácticos para cada unidad didáctica.

Los objetivos didácticos guían la intervención educativa, a la vez que son el referente inmediato de evaluación. Estos objetivos concretan las capacidades señalando el grado de aprendizaje a cuya consecución se encamina la intervención educativa. En este ejemplo se puede apreciar la concreción:

Objetivo general de etapa:

"Representar y evocar aspectos diversos de la realidad vividos, conocidos o imaginados y expresarlos mediante las posibilidades simbólicas que ofrece el juego y otras formas de representación y expresión."

Objetivo didáctico:

"Evocar los diversos aspectos del proceso de la compra y de los elementos que intervienen en él y expresarlos mediante el juego simbólico, la dramatización y la expresión plástica."

Las capacidades que se formulan en los objetivos didácticos toman como referencia los objetivos generales. Darles grado implica concretarlas con unos contenidos y unas situaciones determinadas; todo ello en torno a un eje organizador. En el ejemplo anterior, las capacidades de evocar y de expresar se han concretado: la primera con los aspectos relativos a la compra que han realizado los niños en su salida al mercado; en la segunda se llega a la concreción a través de unas determinadas formas de representación y de expresión, como son el juego simbólico, la dramatización y la expresión plástica. Al mismo tiempo se puede observar cómo en el objetivo didáctico las capacidades se han establecido en torno a un eje organizador: el proceso de comprar y vender.

Cuanto más definido esté el grado de aprendizaje, más fácil será evaluar el proceso de consecución del objetivo y si ha sido alcanzado o no. Pero, por otra parte, una concreción excesiva haría imposible que los objetivos didácticos sirvieran como elemento para organizar y dar coherencia a toda la intervención educativa, unidad de programación, etc. (según el intervalo que se tome como referencia); y dicha coherencia es esencial para favorecer la globalidad del aprendizaje y el desarrollo armónico de las capacidades.

Los objetivos didácticos son directamente evaluables en el sentido de que de ellos se deducen diversas situaciones (no una sola, ni unas pocas) en las cuales las actuaciones de los niños y niñas manifiestan sus aprendizajes. A la vez, diferentes niños y niñas pueden manifestar el desarrollo de una capacidad con distintas actuaciones.

Los objetivos didácticos, dentro de la unidad didáctica, mantienen estrechas relaciones con los demás elementos y orientan la selección y toma de decisiones respecto a las actividades de evaluación. No obstante, no tiene necesariamente que diferenciarse entre actividades de aprendizaje y actividades de evaluación. En realidad, cualquier actividad lleva implícita las dos facetas (enseñanza-aprendizaje y evaluación). Esto es, toda actividad es susceptible de ser evaluada, y, por otra parte, la evaluación de cada una de las actividades que componen la unidad didáctica aporta una información acerca de los aprendizajes construidos por los niños y las niñas, que es imprescindible para conectar con la siguiente actividad de forma adecuada. No podría ser de otra forma cuando hablamos de evaluación global, continua y formativa.

El educador puede definir algunas actividades más específicamente de evaluación, en el sentido de planificar con mayor precisión la información que pretende recoger, los instrumentos y recursos que va a utilizar y el análisis y toma de decisiones que se pueden derivar respecto al proceso educativo. Aun en estos casos, dichas actividades deben formar parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, y han de ser planificadas por el profesor y percibidas por los niños como una actividad más de la unidad didáctica. El sentido de evaluación de la actividad deber estar presente para el educador, y no tanto para los niños.

Un momento que merece especial referencia es la llegada del niño o la niña por primera vez al centro de Educación Infantil. **La evaluación inicial**, en estos momentos, permitirá al maestro o educador conocer al niño y su contexto, para ajustar la intervención educativa a sus experiencias, aprendizajes previos y características concretas. El equipo educativo, en el marco del proyecto curricular, debe definir qué aspectos considera prioritarios en la evaluación de la competencia curricular del niño que llega por primera vez al centro.

El educador se servirá de forma principal de las informaciones que los padres proporcionen en la entrevista inicial. Esta información recogerá de forma clara y precisa tanto aspectos de la historia

personal y características más relevantes de la historia y evolución del niño, como aquellas otras que se refieren a su vida cotidiana (rutinas, hábitos y preferencias, costumbres, relaciones) y al contexto en el que vive.

La información recogida en la entrevista inicial con los padres se complementará, en los primeros días, con la observación directa por parte de los maestros 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...

Cuando la llegada del niño o niña al centro de Educación Infantil coincida con el comienzo del segundo ciclo, la evaluación inicial tendrá en cuenta las capacidades a cuyo desarrollo se orienta la intervención educativa durante el primer ciclo de esa etapa.

Estas capacidades, expresadas en los objetivos generales del primer ciclo, junto a los contenidos seleccionados para este tramo educativo, proporcionan la información que sirve de guía de la intervención educativa y de referente directo de la evaluación, mediante las actividades planificadas para ello. Estos objetivos generales y contenidos para el primer ciclo son los explicitados por el equipo docente en el Proyecto Curricular.

A continuación ejemplificamos el análisis de un objetivo general del primer ciclo, para reflexionar sobre los posibles aspectos que habrían de ser tenidos en cuenta al evaluar su aprendizaje.

Objetivos y evaluación

Objetivo general del primer ciclo:

"Comunicarse con los demás utilizando el lenguaje oral y corporal para expresar sus sentimientos, deseos y experiencias, y para influir en el comportamiento de los otros."

Se trata de concretar qué se entiende por capacidad de comunicación con los demás y qué nivel de desarrollo se espera que hayan alcanzado los niños y las niñas al final del primer ciclo¹. La evaluación de esta capacidad supone recoger información y valorar:

¹ En la definición de estos aspectos intervienen esencialmente criterios evolutivos, psicopedagógicos y sociológicos.

- El interés del niño o niña por comunicarse, si muestra iniciativa y participa en estas situaciones, con quién se comunica (adultos significativos y otros niños) y en qué situaciones habituales (en el centro, en casa y en la calle, en diferentes momentos dentro de la jornada escolar, en situaciones espontáneas y otras más organizadas, etc).
- La utilización de los lenguajes oral y corporal para establecer esta comunicación; el uso que hace el niño o niña de cada uno de estos lenguajes, analizados separadamente y de forma conjunta:
 - Lenguaje oral: producción de frases sencillas, con un vocabulario ajustado (funcional y frecuente), su interés por mejorarlas...
 - Lenguaje corporal: utilización de gestos, expresiones faciales, movimientos, posturas corporales...
 - Relaciones entre lenguaje oral y corporal: si se apoyan mutuamente, si predomina uno sobre otro (en qué medida, cómo)...
- Las funciones que desempeña este lenguaje y su utilización para:
 - Expresar sentimientos (alegría, tristeza, enfado, afecto), necesidades y otros deseos, así como experiencias.
 - Influir en el comportamiento de los demás pidiendo, ordenando o mandando, preguntando, afirmando y negando.

Como se observa en este ejemplo, para hacer una capacidad evaluable es necesario darle grado y concretarla para unos contenidos y situaciones. Así, se incluyen actitudes (iniciativa e interés por participar en situaciones de comunicación...), procedimientos (utilización de gestos, expresiones faciales...) y hechos (las funciones que desempeña este lenguaje...) de las tres áreas; en los tres tipos de contenido se encuentran indicadores de grado. También se han tomado diferentes situaciones habituales: centro, casa, etc.

Además, la capacidad expresada en este objetivo se relaciona estrechamente con otras capacidades recogidas en los demás objetivos generales para el primer ciclo. Esto se puede apreciar en estos dos objetivos:

"Relacionarse con los adultos y otros niños, percibiendo y aceptando las diferentes emociones y sentimientos que se le dirigen, expresando los suyos y desarrollando actitudes de interés y ayuda."

“Comprender los mensajes orales que en los contextos habituales se le dirigen, aprendiendo progresivamente a regular su comportamiento en función de ellos.”

Por tanto, la evaluación de las capacidades expresadas en los objetivos generales requiere tenerlas presentes globalmente todas.

Conviene recordar que los objetivos generales de área son una concreción de las capacidades expresadas en los de etapa y relacionadas con los contenidos específicos de cada ámbito de experiencia. Por ello, proporcionan una información valiosa para concretar las capacidades a evaluar tanto en las programaciones anuales como en las unidades didácticas.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que el objeto de evaluación son las capacidades, pero también sus procesos de desarrollo. Se trata, en definitiva, de evaluar en los distintos momentos del proceso, 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.

Es importante, por ejemplo, ir analizando –desde la observación de la actividad diaria–, las estrategias que cada niño y niña emplea, los errores que aparecen en la construcción de los conceptos, el desarrollo de las actitudes, la motivación que existe, el tiempo que se emplea, la utilización de diferentes materiales y otros aspectos, que, en su conjunto, van a permitir evaluar el proceso en toda su amplitud.

Hasta aquí nos hemos centrado fundamentalmente en la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos. Igualmente necesaria es, también, la evaluación del proceso de enseñanza; es decir, de la práctica de los profesores, educadores, equipo docente... En definitiva, procesos de aprendizaje y procesos de enseñanza aparecen casi inseparablemente unidos en la actividad educativa. Así, evaluar la utilización de materiales que hacen niños y niñas, sin tener en cuenta la selección de dichos materiales que el educador ha hecho previamente, resulta incompleto; algo parecido sucede cuando se pretende analizar el tratamiento de los contenidos en el aula, el cual estará estrechamente ligado a la selección que se ha hecho previamente.

Por todo ello, se habla de un único proceso con dos vertientes –enseñanza y aprendizaje– entendidas como instrumento de orienta-

**Enseñanza y
aprendizaje**

ción para el profesional, pero, en todo caso, sin perder de vista la unicidad del proceso.

La evaluación de ambos procesos, enseñanza y aprendizaje, mantiene importantes relaciones y ha de realizarse simultáneamente. Para analizar y evaluar del proceso de enseñanza hay que considerar la evaluación continua del proceso de aprendizaje seguido por los niños. Será necesario completar esta información con otros datos referidos al proceso de enseñanza propiamente dicho. Por ejemplo, además de evaluar el grado de motivación de quienes aprenden habrá que evaluar también la intervención del maestro o la maestra para incidir en tal situación: actividades iniciales, globalización del trabajo, etc.

Evaluar el proceso de enseñanza implica evaluar la validez y adecuación de las diferentes actuaciones del educador: tanto la intervención con su grupo, programaciones de aula, unidades didácticas, etc., como otras actuaciones en el centro, proyecto educativo, proyecto curricular, etc.; tanto en su diseño como en su desarrollo.

Así, en **la evaluación del diseño de cada unidad didáctica** o programación deberá analizarse la validez y adecuación de cada uno de sus elementos (objetivos, contenidos, actitudes del profesor, aspectos organizativos, actividades...) y las relaciones entre ellos. Además, **durante el desarrollo** de las secuencias de enseñanza y aprendizaje es necesario evaluar la puesta en práctica de lo planificado, pero también aquellas otras situaciones o aspectos imprevistos que han modificado la programación. Es frecuente tener que modificar en la actividad diaria los planes previstos: un día las condiciones del grupo son diferentes y la actividad programada para el rincón de disfraces no es adecuada, otro día hay un niño o un grupo de niños y niñas que plantean, muy ajustadamente, un itinerario diferente al que se había acordado en la asamblea, y otros muchos casos más, que resultan básicos y es importante evaluarlos.

También son objeto de evaluación la organización de las diferentes unidades de programación a lo largo del curso y sus relaciones, las decisiones tomadas en el Proyecto Curricular y cualquier otro aspecto de la intervención del profesor en relación con los alumnos, padres o con el equipo educativo del cual forma parte.

En este sentido, la evaluación del Proyecto Curricular ha de contemplar la intencionalidad de las decisiones tomadas, la adecuación

de los objetivos y contenidos al contexto y a las características de los alumnos, la secuencia y organización de dichos objetivos y contenidos, la aplicación de los principios metodológicos, las previsiones relacionadas con la atención a la diversidad del alumnado, y los criterios y estrategias de evaluación en relación con los objetivos programados².

Por tanto, habrá que concretar cómo se evalúan los diferentes elementos del Proyecto y de las programaciones de aula, en su diseño y su desarrollo. Éste será el contenido del siguiente apartado.

Cómo evaluar

Una vez que se ha llegado a acuerdos para concretar qué se pretende evaluar del proceso de enseñanza y aprendizaje, es necesario definir los instrumentos y técnicas concretas que se consideran más adecuadas para tal evaluación; ésta será la tarea de los profesionales. En este capítulo se explicarán algunos criterios que conviene tener en cuenta al tomar decisiones sobre cómo evaluar.

Criterios

Al igual que en los demás elementos del currículo, los documentos que con carácter orientador y prescriptivo ha establecido la Administración, orientan para la toma de decisiones que se hace en y para la escuela, y en los distintos niveles de concreción del currículo. Veamos algunos de estos criterios.

Para seleccionar los instrumentos de evaluación que se creen necesarios, en función de lo que se quiere evaluar, es importante **no confundir la toma de datos con la evaluación en sí**. El proceso evaluador debe incorporar –una vez tomada la decisión de lo que se va a evaluar– varios pasos que hay que tener presentes para que esté completo, aunque formalmente se estructure de diferentes maneras. Éstos serían:

² Véase Resolución de 20 de septiembre de 1991, por la que se dan instrucciones en materia de ordenación académica del segundo ciclo de la Educación Infantil para el curso 1991-1992 (B. O. E. de 12 de octubre de 1991).

Proceso evaluador

- **La toma de datos** que van a servir para la valoración posterior de lo que se ha decidido evaluar. Una serie de datos de mayor o menor amplitud y rigor no constituyen en sí mismos una evaluación, pues no hay valoración sobre ellos.

Cuando se habla de toma de datos no se está haciendo referencia a una recogida de información exclusivamente cuantitativa, como algo que se pueda medir, contar, etc. Hablar de datos tiene aquí un sentido muy amplio, que incluye sobre todo información cualitativa, aunque también cuantitativa, y en donde se engloban aspectos, formas o modos concretos de ser, de estar o de actuar, situaciones parciales o generales, cambios, relaciones, descripciones con mayor o menor detalle y, en suma, todo aquello que puede proporcionar información sobre cómo transcurre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La selección de datos va a ser un elemento importante para garantizar la exactitud de la evaluación. Una valoración que se base en muy escasos datos, en informaciones poco relevantes o en apreciaciones poco rigurosas tendrá escasa consistencia.

Esta toma de datos se puede realizar sobre actividades que se realizan en la escuela o sobre producciones de las niñas y niños realizadas individualmente o en grupo. Se pueden tomar datos sobre actividades y producciones intencionalmente propuestas para ello, o sobre situaciones y momentos no programados y espontáneos.

También se puede decidir tomar datos sobre situaciones muy significativas o sobre momentos más rutinarios. En todo caso habrá que decidir sobre los datos que deseamos tener, pues la cantidad, y sobre todo la calidad de éstos, determinan las posibilidades de la valoración posterior. Así, hacer una valoración sobre el grado de capacidad de relación de un niño, teniendo en cuenta solamente el dato de que no juega en el patio, es peligroso o por lo menos inexacto.

- **La valoración** sería el siguiente paso en el que se analizan los datos obtenidos y se relacionan con lo que se ha propuesto para evaluar; esto permitirá determinar en qué medida y con qué calidad se ha desarrollado el proceso de enseñanza y aprendizaje allí donde se aplica la evaluación.
- Este análisis y esta valoración serán más completos y ajustados en la medida en que estén claramente definidos los aspectos

tos que se quiere evaluar y los datos que se necesitan para conseguirlo; resulta importante volver a destacar la estrecha relación que existe entre todos los elementos del proceso evaluador, de manera que cada uno de ellos condiciona y es condicionado por todos los demás.

- Por último, no hay que olvidar que **evaluar significa también tomar decisiones de ajuste** en función de la valoración realizada previamente.

Desde la perspectiva expuesta al comienzo de este documento —la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje— evaluar significa poder ajustar los procesos que se desarrollan en la escuela; esto implica que a la toma de datos y a la valoración habrá que añadir las decisiones necesarias para ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el sentido que tal valoración demande.

Será este paso uno de los elementos fundamentales para hacer que la evaluación educativa sea útil. Si la información que se genera no vale para reajustar los procesos, pierde una parte importante de su funcionalidad.

Otro criterio que conviene tener presente es el de **cuidar los aspectos formales**, teniendo en cuenta para quién se destina la evaluación; con mayor frecuencia de lo que se desea, estos aspectos transmiten también una información que no se tiene en cuenta. En la introducción de este documento se ha especificado que los agentes del proceso evaluador y los demandantes —para quién se evalúan— son diversos, con aportaciones y demandas diferentes, aunque en todo caso complementarias.

Evaluación e información

Se trata de ajustar la información que genera la evaluación y en ningún caso de ocultar o manipular tal información. Las alumnas y alumnos, que simultáneamente son agentes y demandantes, están a la vez configurando su identidad y conformando su imagen: las informaciones que se producen pueden ayudar o impedir tal desarrollo, no en función de que se oculten o se den, de que se manipulen o no, sino de que se presenten ajustadamente a sus necesidades o no. En estas consideraciones es necesario destacar la importancia de que los agentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje conozcan el grado de desarrollo de los procesos.

Así, la consecución de una capacidad por debajo de las propuestas iniciales puede presentarse como un aspecto negativo o como

una situación de partida para planificar nuevas actuaciones. Habrá que decidir la forma de presentar tal información para que incida adecuadamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cualquier caso, se ha de procurar que la información que proporciona el proceso evaluador sea utilizada, en todo momento, de acuerdo con los compromisos a los que previamente se haya llegado entre los miembros de la comunidad educativa, y para ello se cuiden tanto el fondo como la forma de la evaluación. Por ejemplo, se puede llegar a acuerdos con los padres sobre la información que se recoge en los informes que con carácter anual se elaboren.

Conviene precisar varios **criterios a tener en cuenta en la utilización y selección de los instrumentos de evaluación.**

Selección de instrumentos

En todo lo dicho se ha destacado la necesidad de evaluar los aspectos del polo del aprendizaje y los del polo de la enseñanza, ya que, *pese a estar profundamente relacionados, se debe cuidar que la evaluación se haga sobre ambos*; del mismo modo se plantea la necesidad de evaluar los proyectos curriculares (segundo nivel de concreción) y las programaciones de aula (tercer nivel de concreción). En ambos casos habrá que elegir instrumentos que, conjunta o separadamente, lo posibiliten.

Así, el diario de clase puede ser un instrumento de observación fundamental para recoger, por ejemplo, datos sobre actitudes del adulto (enseñanza) y del niño (aprendizaje), pero es importante que se definan los instrumentos que se van a utilizar, intencionadamente en cada caso, de manera que no falten datos sobre aspectos que se desean evaluar.

Se trataría de que la evaluación fuese lo más precisa posible y se ajustasen los instrumentos con los que se desea evaluar, de manera que no queden aspectos sin evaluar o información que no se necesita. El bajo nivel sociocultural del barrio donde se encuentra la escuela es una información que se relaciona con las tareas curriculares o se pierde sin sentido. En sentido contrario, las condiciones en las que se desarrollan las actividades constituye a menudo una información que no queda reflejada en las informaciones sobre tales actividades.

La perspectiva constructivista de la que se parte permite hacer algunas sugerencias sobre los instrumentos de evaluación. Si se considera el aprendizaje como un proceso conviene que éste no se rompa artificialmente con una actividad para evaluar: no es lo

mismo “vamos a hacer esto”, porque hay que evaluar y sólo lo sabe el maestro o la maestra, que “ahora podemos hacer esto para...”, que es compartido por los niños y niñas y el educador o educadora, y, paralelamente, vale para evaluar.

En esta misma línea de valorar el proceso, el “error” tiene connotaciones diferentes. La existencia de un resultado no correcto desde la perspectiva del adulto puede ser, en cambio, resultado de un proceso adecuado; en todo caso el valor del error varía al convertirse en un instrumento que nos permite atender al proceso por el que se ha llegado a él.

En estrecha relación con la concepción educativa que se tiene, es importante tener presente que la forma de organizar la actividad docente (proceso de enseñanza) condiciona las posibilidades de realizar la evaluación en un sentido o en otro. La organización del aula en rincones o el trabajo con pequeños proyectos, por ejemplo, que descentra la labor educativa del adulto, permite un mayor grado de autonomía y posibilita la observación por parte del profesional que comparte la tarea.

La existencia de actividades en las que participen distintos adultos (padres, otros educadores, otras personas del centro, etc.), permite que las observaciones sean más completas e incluso contrastadas.

Cuando las niñas y niños del grupo conocen y comparten el proyecto de lo que se va a realizar resulta más fácil que se pueda producir una autoevaluación significativa, pues al ser protagonistas conscientes tienen mayor capacidad de valoración sobre algunos aspectos de lo que se está desarrollando.

Otro aspecto a tener presente es que los instrumentos de evaluación proporcionan una información que hay que valorar en función de lo que se quiere evaluar. Esta información es susceptible de ser utilizada como un **instrumento de control** exclusivamente, y no como base del proceso evaluador definido intencionalmente.

Así, los datos obtenidos en la observación de niños o niñas con alguna característica “peculiar” a veces se utilizan, sin una valoración adecuada, para clasificar a tales sujetos como “alumnos y alumnas que necesitan un trato especial e incluso centros especiales”. **Una evaluación en la que se llegue a conclusiones tan importantes para el niño o la niña debe haber cumplido todos los pasos de un modo riguroso:** planificación, toma de datos sufi-

Participación

ciente y adecuada, valoración en profundidad de tales datos desde diferentes perspectivas, y participación de la comunidad escolar en la toma de decisiones. Sobre todo, en una etapa que tiene entre sus finalidades la detección de problemas incipientes de desarrollo como forma de dar una respuesta pronta y ajustada a tales situaciones.

Al seleccionar instrumentos de evaluación es importante tener en cuenta que tales **instrumentos también se pueden evaluar**, y que se debe contar con la información que se tenga sobre su valor en anteriores situaciones. La importancia de la entrevista como fuente de datos es innegable, pero la "experiencia" (evaluación de otras situaciones) demuestra que es más adecuada en unas situaciones que en otras, que se ajusta más a unos aspectos que a otros, etc.; esto será un nuevo elemento de reflexión para seleccionarlo o no en nuevas situaciones.

Quizás uno de los criterios más necesarios en la evaluación es el de la importancia de la **sistematización** en todo el proceso evaluador. Paralelamente al mayor conocimiento de este proceso se va advirtiendo su mayor grado de complejidad. Esta situación puede generar, como a menudo sucede, la sensación de que tal empeño evaluador es imposible.

Sin negar la complejidad de la evaluación, se puede afirmar que la viabilidad de este proceso se basa fundamentalmente en la capacidad de los agentes de evaluación para sistematizar cada uno de los pasos necesarios. Seleccionar y organizar sistemáticamente los instrumentos de evaluación, además de hacer más exacta la evaluación, permite ir haciendo desaparecer la sensación de angustia que se crea cuando se quiere observar y registrar todo y por todos los medios.

Teniendo en cuenta lo que se quiere evaluar, habrá que seleccionar solamente los instrumentos que sean más adecuados –por tiempo, por sencillez, por ajuste con la actividad que se realiza, etc.–, y organizarlos, incorporándolos al proceso de enseñanza y aprendizaje como un aspecto más. Con posterioridad, también se podrá valorar si los datos obtenidos han sido suficientes o adecuados y si se necesita reelaborar la selección instrumentos de evaluación que se hizo.

Siguiendo con el ejemplo de la entrevista, se puede haber elegido esta técnica –ya que se considera la más adecuada para obtener datos sobre las condiciones familiares de una niña o niño que se va a incorporar a la escuela– como parte de la evaluación inicial. El maestro o la maestra deberá organizar la entrevista para alcanzar lo que pretende. Habrá que concretar qué datos familiares interesan y por qué, de qué

modo se va a plantear la entrevista para que los padres se sientan bien y colaboren, en qué condiciones –tiempo, espacio, etc.– se va a celebrar, cómo se van a tomar los datos, etc. Todo ello, además de hacer más útil la entrevista, evitará tensiones y ayudará a crear un clima relajado.

Instrumentos de evaluación

Aunque no sea pretensión de este documento indicar los instrumentos de evaluación que se han de utilizar, sino establecer criterios para seleccionarlos, es importante **reseñar algunas de estas técnicas** e instrumentos, como una sugerencia posible y no cerrada.

Parece adecuado no separar entre los instrumentos para la evaluación del proceso de enseñanza y los que se refieren al proceso de aprendizaje, ya que la mayoría de ellos pueden utilizarse indistintamente, y será en cada momento cuando habrá que decidir el uso que se le pretende dar. A continuación se presentan algunos sin un orden jerárquico, pues tal orden debe ser producto de la selección que haga cada maestra o maestro.

Diario del profesor o profesora

A menudo se separa la existencia de un registro de información sobre conductas, situaciones, comportamientos de los niños y niñas del aula, del cuaderno donde el profesor o la profesora van expresando su visión de lo que es la clase, tratando de separar los aspectos de enseñanza y de aprendizaje.

Resulta muy difícil delimitar ambos aspectos en la práctica cotidiana, por lo que sería interesante que la diferencia se hiciera sobre las informaciones recogidas, más que sobre el instrumento de evaluación, con ánimo de hacer más operativa esta tarea.

Así, por ejemplo, cuando se trata de recoger información sobre cómo se mantiene el orden en el aula sin perder el clima afectivo, es muy difícil tomar separadamente las observaciones que se hacen sobre la actitud del maestro o la maestra y los aprendizajes que realizan niñas y niños del grupo; posteriormente, sin embargo, se puede hacer esta diferencia a la hora de valorar y extraer conclusiones para nuevas situaciones educativas.

Esta afirmación no impide que en el diario cada profesional deba sistematizar la recogida de información, procurando determinar lo que se refiere a momentos concretos o generales, situaciones directas o indirectas de evaluación, aspectos de enseñanza o de aprendizaje, información individual o de grupo, etc.; tal sistematización ayudará a complementar, no a eliminar, los aspectos más cualitativos del proceso de enseñanza y aprendizaje y permitirá contrastar esta información con la de otras fuentes.

Escalas de observación

En Educación Infantil se puede afirmar que la observación no se da de forma aislada, sino que está en la base de los instrumentos y técnicas evaluativas. A veces se puede elaborar un listado de actividades, conductas e incluso contenidos, para verificar su identificación en momentos o situaciones determinadas. Así, por ejemplo, desde la utilización del cepillo de dientes o de la cuchara hasta el grado de participación en trabajos de grupo pueden ser aspectos sobre los que interese tener un instrumento previo para su verificación.

Se pueden elaborar, en esta misma línea, gráficos espaciales en los que anotar la presencia repetida de algunos niños o niñas, movimientos más comunes, etc. Sin negar su validez, presenta el problema doble de que se verifican resultados y no procesos, y que la calidad –e incluso el grado de consecución del resultado– son más difíciles de verificar.

Estas informaciones deben ser contrastadas en profundidad con otras con las que se responda a tales cuestiones, para evitar el riesgo de quedarse en una información cuantitativa, muy incompleta y posiblemente sesgada; todo profesional sabe, por ejemplo, que la actitud y presencia del adulto puede condicionar de modo importante el resultado de estas escalas de observación.

Entrevista

La existencia de una relación individualizada con las madres y padres permite no sólo obtener una información muy importante para la escuela –complementaria de la del maestro o la maestra–, sino que posibilita la creación de un clima de cooperación importante, que a su vez se puede traducir en participación activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Mucho se ha escrito sobre la entrevista, y por ello sólo conviene destacar algunos aspectos. Es importante diferenciar claramente la vertiente de recogida y entrega de información con la de relación individualizada con los padres, tan necesaria en la etapa. En la planificación de las entrevistas es importante recoger los dos aspectos. Recibir o dar información solamente puede convertir las entrevistas en algo frío que puede dificultar tanto la relación como la misma recogida de información, pues los padres se inhiben o bloquean. Por el contrario, si no se tiene claro qué información, se quiere recoger o facilitar, la entrevista se puede convertir en un charla amena, pero carente de contenido. Lo más adecuado es guardar el equilibrio.

La entrevista ha de planificarse como cualquier otro instrumento, y en esta fase se deberán considerar todos los pasos: qué se va a comunicar o qué se precisa conocer, cómo se va a hacer esto y cuándo es más adecuado abordarlo. Por ejemplo, la utilización de encuestas o formularios estandarizados para recabar o entregar información no siempre es adecuada para las dos partes.

Realizar una entrevista al comienzo del curso tiene como finalidad establecer los primeros contactos, en un primer momento tentativos, que deben proporcionar una información a todas luces "revisable".

En Educación Infantil es fundamental crear un clima de seguridad y confianza, y la entrevista constituye un recurso fundamental para los educadores. Establecer una relación en la que los padres se consideran valorados como educadores y poseedores de una información valiosa e indispensable para el educador, es la mejor forma de que ésta sea un verdadero instrumento de evaluación.

Observación externa

La participación en el proceso de evaluación de personas que no participan directamente en la actividad escolar permite la existencia de información, e incluso valoraciones, de carácter complementario, pero que pueden ser muy útiles por la perspectiva diversa que representan.

Así, la colaboración con madres y padres en salidas o talleres, por ejemplo, la posible existencia de un observador externo para situaciones puntuales –como los miembros de equipos de atención temprana–, la participación de maestros o maestras de otros grupos en momentos específicos, la colaboración con los responsables de

servicios o instituciones a los que la escuela acude –como las granjas/escuelas y otras muchas–, son fuentes de información muy valiosa, pues sirven de contraste y ayuda.

Este instrumento de observación resulta muy valioso para recoger datos sobre el proceso de enseñanza, que puede completar la autoevaluación que realiza el profesional.

Conversación

La posibilidad de hablar y escuchar a los niños y niñas del grupo, individual o colectivamente, permite recoger una importante cantidad de información en las situaciones más diversas, lo que hace de ella un instrumento básico de observación.

Desde la presencia de actitudes, sensaciones o emociones hasta la existencia de errores, desde el desarrollo de algunos conceptos hasta el relato de sus experiencias más importantes, desde su propia imagen hasta la idea sobre los demás son algunos de los aspectos que pueden aparecer en una conversación; a todo ello se añade que pueden darse en situaciones muy dirigidas o completamente espontáneas, lo que aumenta su posible riqueza.

Conviene tener en cuenta, sin embargo, la fugacidad de las observaciones y la fuerte incidencia que pueden tener tales conversaciones sobre el adulto, de modo que se sesgaría la información; una conversación forzada en exceso puede inducir a respuestas muy condicionadas, por ejemplo.

Técnicas audiovisuales

Es importante tener presente este tipo de medios, que más que un instrumento en sí son procedimientos para registrar la observación; la facilidad de manejo, su potencialidad como receptores de la información y la permanencia de esta información hacen de ellos técnicas de observación que, en la medida de las posibilidades de la escuela, el profesional debe contemplar.

Así, por ejemplo, la fugacidad de una conversación se puede atenuar con su grabación en un casete; las actitudes del adulto pueden quedar reflejadas para su posterior análisis en una grabación.

Observación de grupo

La necesidad de observar al grupo, complementariamente con los individuos, exige pensar en instrumentos específicos para ello. Los juegos colectivos, proyectos que exijan la colaboración de varios miembros, distintas pruebas sociométricas, actividades de dramatización sobre relaciones, etc., pueden ser instrumentos que permitan obtener información sobre la configuración del grupo, al tiempo que sobre la incidencia del adulto.

Juego

La importancia del juego en el desarrollo del niño o niña, como actividad profundamente motivadora y que engloba casi todos los aspectos del aprendizaje, hace de estas situaciones instrumentos muy adecuados para obtener información significativa, sea en momentos de juego espontáneo o dirigido.

Producciones

El análisis de los trabajos realizados por los niños y niñas de la escuela es otro de los elementos importantes para obtener información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, hay que enfatizar que el "producto", como resultado final, no debe ser observado aisladamente, sino enmarcado en el proceso y circunstancias en las que se ha desarrollado.

Así, por ejemplo, hay que tener en cuenta lo que se pretendía al comenzar la tarea, posibles estrategias que se han podido utilizar para llegar al final, qué elementos se han utilizado, con qué grado de interacción, qué actitud ha tenido el adulto, y otros que van a situar adecuadamente el trabajo concreto.

Autoevaluación

Es importante tener en cuenta que la autoevaluación no tiene que ser siempre intencionada para que exista. En esta etapa los niños y niñas hacen frecuentemente evaluaciones de sus actividades, aunque no exista intencionalidad directa. El maestro o la maestra tratará de utilizar esta información e ir posibilitando que adquiera un carácter más continuo y sistemático.

Los datos, comentarios, juicios de valor, etc., que hacen niños y niñas sobre una salida, por ejemplo, tienen un carácter espontáneo importante, pero pueden completarse en una asamblea posterior, donde el grupo expone cómo le ha resultado la actividad.

De igual modo, la autoevaluación es un instrumento básico para observar, valorar y sacar conclusiones sobre el proceso de enseñanza, aunque no deba ser el único.

Informes

Resulta casi obvio decir que los informes de anteriores profesionales que hayan estado con el niño o la niña, en el centro o fuera de él, son instrumentos fundamentales para la evaluación.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que estos informes pueden tener una finalidad muy peculiar (dar respuesta a las necesidades educativas especiales, por ejemplo) y que, como es lógico, sólo incluyen la valoración y conclusiones de la evaluación; sin que ello signifique cuestionar su veracidad, habrá que tratar de incluir esta información con un cierto contraste en la evaluación inicial, para completarla lo más posible.

En este sentido habría que recordar que los equipos de apoyo a la escuela, aunque trabajen muy coordinadamente con maestros y maestras, elaboran sus propios informes y son un material muy útil.

Para terminar, habría que insistir en la tarea de **selección** que debe hacer cada profesional de los instrumentos y técnicas de recogida de datos, en función de lo que se desea evaluar, de la información que es necesaria para ello y de las situaciones en que se va a evaluar.

Cuándo evaluar

La decisión de cuándo hacer la evaluación es algo que deben definir los maestros y maestras de la escuela, en relación con los demás elementos del proceso evaluador. De nuevo en este documento se hablará de criterios que es necesario tener en cuenta para tomar tal decisión, aunque durante todo lo expuesto anteriormente hemos venido abordando el “cuándo evaluar”.

En primer lugar, volver a matizar que cuando se habla de evaluación se habla de recogida de datos, valoración y consecuencias para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, definir cuándo se va a hacer la evaluación es determinar los momentos en que van a estar presentes los tres pasos. Así, la toma de datos aisladamente puede situarse en tiempos diferentes y más amplios y sin que tenga que estar tan marcada.


Una de las características de la evaluación educativa, ya comentadas, es la de ser continua, formando parte del proceso; ello determina la necesidad de que esté al comienzo, en el desarrollo y al final. Esta afirmación es uno de los criterios básicos para definir cuándo se evalúan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde la perspectiva curricular presente en el actual sistema educativo, los procesos de enseñanza y aprendizaje se articulan en dos niveles bien diferenciados: el que se refiere al Proyecto Curricular de etapa o ciclo (en el caso de que sólo exista uno de los dos de la Educación Infantil), y el que se refiere a la programación de las unidades didácticas (articulación de las actividades) para el aula.

Esta definición de niveles determina la necesidad de que la evaluación deba estar presente en ambos. Así, deberá existir un **sistema de evaluación incorporado al Proyecto Curricular**, como una decisión del equipo. Del mismo modo la evaluación deberá estar presente en las diferentes unidades didácticas que se elaboren para el aula.

La necesidad de incorporar la evaluación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje hace imprescindible una reflexión del equipo docente sobre dónde colocar la evaluación en períodos intermedios. Cierta práctica en la Educación Infantil sitúa sistemas de evaluación al final de cada trimestre o al final de cada año académico, dependiendo de la menor o mayor edad de los alumnos y alumnas respectivamente. Esta reflexión debe llevar a completar la decisión sobre cuándo evaluar en la escuela.

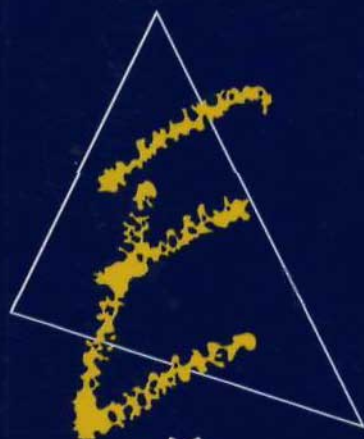
En la Resolución de 20 de septiembre de 1991 sobre la ordenación académica del segundo ciclo de la Educación Infantil para este curso, se afirma en la instrucción sexta que el equipo de profesores definirá el calendario de entrevistas e informes a los padres. Es importante que cada escuela defina los cauces de información teniendo en cuenta de nuevo qué información es adecuada, cómo se va a entregar y en qué momento del curso, para que sea útil y no resulte agobiante.



Existe cierta prevención por parte de algunos profesionales de la etapa sobre los informes a los padres, por el carácter excesivamente normativo que pueden tener. Parece que este tono normativo no es producto del informe en sí, sino de una inadecuada idea de lo que debe ser. Si en el informe se da una información cualitativa, no cerrada ni dogmática, y entendida como instrumento para la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, difícilmente será un informe normativo.

En todo caso, el equipo deberá decidir cómo y cuándo elabora y entrega estos informes, entendiendo que los padres son parte importante de la comunidad educativa, y que es necesario que tengan la información del proceso educativo, que ellos también comparten.





Ministerio de Educación y Ciencia