

Licenciatura en Intervención Educativa

PROGRAMACIÓN CURRICULAR Y LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL

Elaboraron:
Ángela Guzmán Arellano
José Manuel Vargas Cruz

ENERO DE 2006

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

PROGRAMA INDICATIVO

PROGRAMACIÓN CURRICULAR Y LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL

Área de formación: Específica Educación Inicial

Campo de competencia curricular: Intervención Saber Hacer

Semestre: VIII

Carácter: Obligatorio

Créditos: Diez

Elaboró: Otilia Núñez Romo. Unidad 081

PRESENTACIÓN:

Programación curricular y Didáctica de la educación inicial es un curso eminentemente práctico y metodológico que se ubica en el octavo semestre, está vinculado a los cursos de la línea específica; Familia y comunidad como agentes educativos, Programación Curricular y didáctica de la educación no formal o no escolarizada. inicial, y con el Seminario de titulación II que es parte del campo de formación inicial en ciencias sociales. Pretende proveer al estudiante de los conocimientos necesarios para materializar en las condiciones concretas del centro infantil y del grupo en particular, todos los fundamentos que de orden conceptual que ha manejado en los cursos precedentes y, que constituyen la razón de ser de su objeto de estudio. Este curso se concibe en nueve bloques temáticos, los cuatro primeros está relacionados a la programación curricular para realizar el trabajo educativo en la sala o en al aula y los cinco posteriores van mas dirigidos a las metodologías particulares de algunos contenidos de la educación inicial como la música, la plástica, literatura, etc.

En el primer bloque se hace una incursión breve en los elementos conceptuales de la programación curricular, los problemas de la terminología y de la didáctica, a fin de que el estudiante enfoque los contenidos prácticos a la luz de este enfoque teórico. Es por ello que el bloque dos apunta a establecer las relaciones entre el proyecto educativo y curricular del centro infantil, y su materialización específica en las condiciones del grupo infantil.

Los bloques tres y cuatro entran ya específicamente a considerar las particularidades de la programación infantil en la sala y su organización metodológica, así como de la elaboración y planificación de la misma en los distintos grupos de edades que incumben a la educación inicial, desde el primer año de vida hasta el trabajo educativo con los niños y niñas de 4 años A partir del bloque cinco y hasta el nueve, se analiza la didáctica de algunos contenidos importantes de la educación inicial, para lo que se aborda en un principio algunos elementos teóricos indispensables de conocer en cada uno de ellos antes de diseñar la estrategia didáctica a seguir.

OBJETIVO:

Brindar al estudiante los conocimientos teóricos y metodológicos para analizar y comprender el desarrollo de la programación curricular así como del conocimiento de las didácticas de la música, literatura, plástica, del conocimiento de lo natural y lo social , las matemáticas para trabajar en el grupo infantil y que reconozca sobre la práctica las funciones que le corresponden como educador.

COMPETENCIA:

El estudiante será capaz de diseñar y aplicar la programación curricular a partir de las particularidades que presente el grupo de niños y niñas en el cual habrá de desenvolverse y así, realizar una práctica pedagógica profesional competente.

BLOQUE I

Sobre la definición de Programación Curricular y Didáctica

El concepto de proyecto curricular del aula y programación curricular

- Componentes del proyecto curricular del aula
- Funciones de la evaluación
- Definición de la didáctica, sus particularidades en la educación inicial

BIBLIOGRAFÍA:

<http://www.waece.com/modulos/modulo9/cual.html>. "El proyecto curricular del centro infantil" en "El proyecto curricular" modulo 9 –unidad 3 p.p (1,18) AMEI,CELEP, U.N. BARRANQUILLA COLOMBIA

<http://www.waece.com/modulos/modulo9/cual.html>. La evaluación en "La evaluación" modulo 8 –unidad 1 p.p (1,12) AMEI,CELEP, U.N. BARRANQUILLA COLOMBIA

BLOQUE II

Bases teóricas de la programación del trabajo educativo en el centro infantil

Requisitos de la programación en el aula o la sala

- Contenidos de la programación a partir del currículo
- Formas de programación del trabajo educativo

BIBLIOGRAFÍA:

<http://www.waece.com/modulos/modulo9/cual.html>. "Bases teóricas de la programación de trabajo educativo en el centro infantil" en La programación curricular, modulo 9 –unidad 1 p.p 2,8 AMEI,CELEP, U.N. BARRANQUILLA

BLOQUE III

La programación curricular en el aula o la sala

Niveles generales y parciales de la programación

- La programación perspectiva
- Unidades didácticas del currículo y su orden lógico
- La programación diaria por etapas
- Las actividades de aprendizaje en la programación diaria
- Las estrategias metodológicas
- Organización del tiempo, recursos y materiales

BIBLIOGRAFÍA

<http://www.waece.com/modulos/modulo9/cual.html>. La programación curricular en el aula o grupo del centro infantil” en La programación curricular, modulo 9 –unidad 2 p.p (8-9), (9-10),(10-12), (16-18),(18-20),(20-21),(21-24) AMEI,CELEP, U.N. BARRANQUILLA COLOMBIA

BLOQUE IV

El proceso de elaboración y aplicación de la programación curricular

- Peculiaridades de la programación en el grupo del primer año de vida
- Peculiaridades de la programación en los grupos de edad temprana
- Peculiaridades de la programación en los grupos de 3 y 4 años

BIBLIOGRAFÍA

<http://www.waece.com/modulos/modulo9/cual.html>. “Proceso de elaboración y aplicación de la programación curricular” en La programación curricular, modulo 9 –unidad 3 p.p (25-30),(30-37) AMEI,CELEP, U.N. BARRANQUILLA COLOMBIA

BLOQUE V

Didáctica de la educación musical en la primera infancia

- La educación musical en el sistema de la educación artística y la educación estética.
- La música como manifestación artística y expresión de belleza
- Tipos y funciones de la música
- Educación musical, artística y estética, su interrelación
- Componentes de la educación musical
- Exploración y expresión sonora. El sonido y sus cualidades
- Altura, duración, intensidad y timbre
- Los medios expresivos de la música

El ritmo y el metarritmo

- La melodía o diseño melódico-rítmico
- La armonía
- La textura
- El fraseo
- Dinámica, acógica y tempo
- Los componentes de la educación musical
- La educación vocal
- La educación auditiva
- La educación rítmica
- La expresión corporal
- El juego y el folklore

Didáctica de la educación musical

- La expresión corporal como manifestación artística y forma de la danza
- Definición de expresión corporal
- Fuentes de la expresión corporal
- Los movimientos naturales y los técnico-analíticos
- El recorrido del cuerpo en el espacio
- La dinámica del movimiento: tiempo. Espacio, energía y continuidad
- La improvisación y la composición.

BIBLIOGRAFÍA:

<http://www.waece.com/modulos/modulo19/cual.html>. “La educación musical y su relación con la educación artística y la educación estética” en La expresión musical, modulo19 –unidad 1 p.p (1-2), (2-8), (8-12) -unidad 3 (1-15) –unidad 5 (1-19) AMEI, CELEP, U.N. BARRANQUILLA COLOMBIA

BLOQUE VI

Didáctica de la educación plástica

La educación plástica, la educación estética y la educación artística.

- La función del educador en la educación plástica
- Los hábitos y las habilidades de la educación plástica
- La apreciación y la producción plástica en la primera infancia
- La enseñanza- aprendizaje de la educación plástica en la edad temprana.
 - Objetivo
 - Contenido
 - Alternativas metodológicas y tratamientos de los contenidos
 - Organización de las condiciones para la realización de las actividades
 - Tratamiento de los contenidos
- La enseñanza-aprendizaje de la educación plástica en los grupos de tres y cuatro años
 - Objetivo
 - Contenido
 - Alternativas metodológicas y tratamiento de los contenidos
 - Organización de condiciones para realizar las actividades

BIBLIOGRAFÍA

<http://www.waece.com/modulos/modulo9/cual.html>. “Acercas de la educación plástica” en La expresión musical, modulo18 –unidad 1 p.p (12-14), (5-12), -unidad 2 (2-18) –unidad 3 (1-6), (6-9), (38-45) AMEI, CELEP, U.N. BARRANQUILLA COLOMBIA

BLOQUE VII

Didáctica de la literatura infantil

La literatura infantil en la primera infancia

- Influencia de la literatura infantil en los niños y las niñas
- Procedimientos metodológicos de la literatura infantil
 - La narración
 - La escenificación
 - La dramatización y el teatro infantil
 - Los cuentos y las fábulas
 - La reproducción de poemas

BIBLIOGRAFÍA

<http://www.waece.com/modulos/modulo9/cual.html>. "La literatura en la etapa infantil" en: *Literatura infantil procedimientos metodológicos, modulo20* –unidad 1 p.p (10-5), -unidad 3 (1-7), (1-6), (7-17), (17-21), (21-25),(25-27),(27-41),(41,45) AMEI, CELEP, U.N. BARRANQUILLA COLOMBIA

BLOQUE VIII

Didáctica del conocimiento del niño del entorno natural y social

Principios de la asimilación del entorno natural y social para los niños y niñas

- Las investigaciones acerca de la asimilación de conocimientos acerca del mundo social y natural por los niños y niñas
- Conocimiento del mundo natural. Objetivos y contenidos para los niños de 3 y 4 años
- Procedimientos metodológicos del conocimiento del mundo natural
- Conocimiento del entorno social. Objetivos y contenidos para los niños de 3 y 4 años
- Procedimientos metodológicos del conocimiento del mundo social

BIBLIOGRAFÍA:

<http://www.waece.com/modulos/modulo9/cual.html>. "Aspectos conceptuales acerca del conocimiento por el niño del entorno natural y social" en: *El descubrimiento del entorno natural y social*" Modulo 13, unidad 1 p.p. (10-13), -unidad 2 p.p.(1-2), unidad 3 p.p. (1-27) unidad 4 (1-5) (5-11) AMEI, CELEP, U.N. BARRANQUILLA COLOMBIA

BLOQUE IX

Didáctica de las nociones matemáticas elementales en la primera infancia

- Objetivos y contenidos de las nociones elementales de matemáticas para los niños y niñas de 3 y 4 años
 - Formación , reconocimiento, descomposición y unión de conjuntos
 - Las relaciones cuantitativas
 - La solución de problemas sencillos
 - Las magnitudes y longitudes
- La integración de los contenidos en las actividades pedagógicas de nociones matemáticas elementales
- Planificación y procedimientos metodológicos de las actividades

METODOLOGÍA

Por ser un curso eminentemente prácticas se sugiere abordar en un primer momento los contenidos de los primeros cuatro bloques los elementos teóricos de la programación curricular, para que posteriormente los utilice para el diseño y producción de acciones educativas paralelas a las particularidades del grupo de niños y niñas con la finalidad de potenciar el desarrollo del niño.

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

Para la evaluación se sugiere que en un primer momento los estudiantes evidencien la recuperación de los contenidos de los bloques I.II.III-IV a través de cuestionarios que pueden ser de manera oral o escrita . Para los cinco bloques posteriores se sugiere que, valiéndose de los conocimientos que recuperó en los bloques anteriores acerca de la programación, diseñen y apliquen situaciones derivadas de las metodologías y didácticas de cada una de las áreas a desarrollar, cuidando la correspondencia entre el nivel de desarrollo adecuadas de niños y niñas con los cuales se esté trabajando además de la congruencia con los propósitos que se hayan programado ; de no realizarse con precisión el diseño y la aplicación , el asesor@ redefinirá estrategias para que el estudiante logre la competencia establecida en el curso.

TABLA DE CONTENIDOS

	Página
PROGRAMA INDICATIVO	2
	6
BLOQUE I SOBRE LA DEFINICIÓN DE PROGRAMACIÓN CURRICULAR Y DIDÁCTICA	
Curriculum en la educación infantil.	7
La evaluación en la etapa infantil.	15
BLOQUE II. BASES TEÓRICAS DE LA PROGRAMACIÓN DEL TRABAJO EDUCATIVO EN EL CENTRO INFANTIL	29
Los proyectos de centro.	30
BLOQUE III. LA PROGRAMACIÓN CURRICULAR EN EL AULA O LA SALA	41
Programación curricular en el nivel de educación inicial	42
La programación de aula.	47
BLOQUE IV EL PROCESO DE ELABORACIÓN Y APLICACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN CURRICULAR	56
Marco teórico conceptual	57
Programa curricular básico para niños y niñas de 0 a 4 años	60
Programa de educación preescolar 2004. El programa está organizado a partir de competencias.	72
Programa de educación preescolar 2004. V. Campos formativos y competencias	89
Un día de trabajo en... (Lactantes, Maternal y Preescolar)	113
BLOQUE V DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA PRIMERA INFANCIA	116
Educción musical	117
La educación corporal	127
BLOQUE VI DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN PLÁSTICA	137
Educación plástica	138
BLOQUE V. DIDÁCTICA DE LA LITERATURA INFANTIL	146
Literatura infantil.	147

BLOQUE I

**SOBRE LA DEFINICIÓN DE
PROGRAMACIÓN CURRICULAR Y
DIDÁCTICA**

CURRICULUM EN LA EDUCACIÓN INFANTIL¹

A. de la Orden.

Bases del currículum en la educación infantil. Las funciones de la educación preescolar. Las características de los alumnos de educación preescolar. Hacia un modelo curricular en la educación infantil. Revisión y aplicaciones. Bibliografía.

El hecho mismo de plantearse el problema del currículum en la educación preescolar supone, de entrada, la consideración de este periodo formativo como equiparable a los niveles y modalidades tradicionales de la educación institucionalizada –primaria, secundaria, profesional, superior, etc. En cuanto formas de acción educativa en un contexto grupal que responden a estructuras y pautas ordenadoras, como garantía de su eficacia. En efecto, carece de sentido hablar de currículum en una educación preescolar al margen de instituciones formativas específicas, resultante de la estimulación e influencia aleatorias de la familia y del ambiente, cuya sistematización y control son prácticamente imposibles.

En consecuencia, nos centramos aquí específicamente en la educación institucionalizada para alumnos con edades comprendidas entre 2 ó 3 y 6 o 7 años. Naturalmente, dadas las características de estos alumnos, determinadas fundamentalmente por su nivel evolutivo, la educación preescolar presenta ciertos rasgos que la configuran como una modalidad peculiar de acción educativa institucionalizada. En la clase de preescolar predominan el informalismo, el ambiente lúdico y la preocupación afectiva por el alumno, sobre lo que podríamos denominar sistematización del trabajo docente y discente, propia de los niveles escolares posteriores.

BASES DEL CURRÍCULUM EN EDUCACION INFANTIL.

Sin entrar en la polémica de las distintas concepciones curriculares para nuestro propósito, entendemos el currículum como un artificio que determina qué y cómo deben aprender los alumnos. Según H.M Kliebard (1979) su función es especificar y justificar qué debe ser enseñado, a quién, bajo qué normas de enseñanza y sus interrelaciones. Todo modelo curricular ofrece una representación más o menos idealizada de los componentes filosóficos, pedagógicos y organizativos de n plan de educación (Spodek, 1973 y Evans, 1975 y 1982)

El currículum describe coherentemente el conjunto interrelacionado de supuestos teóricos, contenidos y procesos instructivos y el marco organizativo, considerados necesarios y suficientes para lograr unos resultados educativos socialmente valiosos y deseables. Es decir, a través de la estructura curricular el alumno es guiado hacia unas metas educativas.

Modelos curriculares para la educación infantil han existido desde que esta modalidad educativa se desarrolla formalmente. Los kindergarten de Froebel, las escuelas de Montessori, los parvularios creados en España por Montesino y todas las escuelas aparecidas en Europa y América para niños en edad preescolar desde la segunda mitad del siglo XVII a nuestros días, adoptaron de una u otra forma algún modelo curricular. Sin embargo, el énfasis sobre la importancia y utilidad del currículum en preescolar es, como se afirmaba anteriormente, un fenómeno reciente conectado con la planificación y desarrollo de los grandes programas de educación compensatoria, como el Head Start y el Project Follow Through americanos (Goodwin y Driscoll, 1980) y con la generalización de este nivel de enseñanza en respuesta a la presión social, a las exigencias del principio de igualdad de oportunidades educativas y a la evidencia de influencia significativa de la intervención precoz en el desarrollo cognitivo posterior.

En España, los programas de la educación preescolar hoy vigentes están totalmente coordinados con los del primer ciclo de EGB hasta tal punto que las materias de enseñanza son las mismas – lengua castellana, experiencias (social y natural), matemáticas, educación artística, educación física y educación religiosa o ética- y los bloques temáticos (grandes temas dentro de cada materia) son prácticamente idénticos.

Este modelo curricular pone el énfasis de manera fundamental en la separación de los alumnos para enfrentarse con éxito a las exigencias del primer ciclo de EGB, tiene, por tanto un marcado carácter académico y la acción educativa se presenta en la mayoría de las ocasiones fuertemente estructurada.

En el mismo periodo, es decir, desde mediados de la década de 1960-70 hasta hoy, han aparecido, de manera especial en Europa y América multitud de programas para la educación preescolar apoyados en diversos criterios estructurados de acuerdo con diferentes modelos curriculares (Spodek, 1982; Day y Parker, 1977; Colvin y Zafiro, 1974; Hom y Robinson, 1977; Range y otros, 1980; Spodek y Walbert, 1977 y Osborne 1975).

¹ Tomado de: Enciclopedia de la educación preescolar. Fundamentos pedagógicos, Psicología evolutiva y diferencial (Tomo I). Ed. Santillana, México, 1988. pp. 87-98.

Cabe destacar, por su difusión en España, a nivel de referencia teórica, el presentado por L. Kamii (1975) como base para la evaluación del rendimiento escolar. Destaca los objetivos centrados en el desarrollo socio-emocional, perceptivo motor y cognitivo, en la línea Piagetiana, especificados en unos contenidos que reflejan el ambiente del niño (el cuerpo, la clase, la familia, los alimentos, los vestidos, las cosas, los animales, los vehículos, etc.)

C.B. Cazden (1975), en el mismo volumen, complementa el programa con las destrezas lingüísticas a desarrollar, especificadas siguiendo de forma genérica el modelo de B. S. Bloom (1975). Cazden distingue entre conductas cognitivas y afectivas en la comprensión y expresión lingüística.

Los modelos curriculares de educación infantil, presentan grandes diferencias entre sí, explicables por la diversidad interpretativa de los factores en que se fundamenta la planificación y el desarrollo de la educación. En otras palabras, la variedad de programas de educación preescolar es una consecuencia directa de la amplia gama de posibles interpretaciones susceptibles de realizarse a partir de las bases generales de las currículas educativas.

En principio las bases de un curriculum que pretenda reglar la educación en cualquiera de sus niveles y para toda una sociedad son necesariamente múltiples todos los factores que incluyen y condicionan la educación han de ser tomadas en consideración, los factores sociales, políticos, económicos, culturales, históricos, filosóficos, religiosos, lingüísticos etc. Se proyectan sobre el sistema educativo en su conjunto determinado en primer lugar los niveles modalidades educativos que deben contemplar el sistema total, sus características y relaciones en segundo, la influencia de estos factores se concreta en gran medida en la determinación de las funciones que la sociedad asigna a cada uno de los niveles y modalidades en el sistema educativo en cada momento histórico.

Por consiguiente, una de las bases para la determinación del currículo en educación infantil deberá necesariamente identificarse con las grandes funciones asignadas hoy a este nivel educativo.

LAS FUNCIONES DE LA EDUCACION PREESCOLAR.

Pero ¿cuáles son estas funciones? Resulta ciertamente difícil contestar a una cuestión de esta naturaleza, en ausencia de estudios empíricos fiables sobre las necesidades demandan expectativas de la comunidad respecto de la educación preescolar. Con una alta dosis de provisionalidad, cierto grado de arbitrariedad y reconociendo el riesgo de una interpretación superficial y simplista destacaríamos tres funciones generales en la educación preescolar fuertemente relacionadas entre sí y que de algún modo en algún grado han estado presentes a lo largo de la historia de este sector educativo:

- Servicio social
- Potencial del desarrollo de los alumnos.
- Preparación para la educación primaria formalmente escolar. (En el capítulo primero de este libro se desarrolla con amplitud estas funciones)

Dada que el curriculum en la educación preescolar es más flexible que en las etapas educativas subsiguientes, formalmente escolares, muchos profesores y otros profesionales consideran las clases de párvulos como en algo separado y distinto de las escuelas en el sentido estricto, lo cual dificulta la continuidad y coordinación entre la educación infantil y la enseñanza primaria. Esta situación estimula a su vez la tendencia hacia una mayor estructuración académica de la educación preescolar, para responder a sus funciones de optimizar la preparación de los alumnos para el aprendizaje de las destrezas intelectuales básicas de los primeros cursos de educación básica.

LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS DE EDUCACION PREESCOLAR

Además de las funciones de la educación preescolar, la planificación del curriculum para este nivel educativo habrá obviamente de considerar las características de los alumnos como fundamento y base para la terminación de objetos, conteniendo, procesos, etc.; su estructuración y secuencia.

Dado que el periodo de educación infantil coincide con la primera etapa de la vida marcada por la celeridad de los cambios (crecimiento y desarrollo), que determinan las características de los sujetos, la psicología evolutiva se constituye en la fuente principal para el conocimiento de las características. De hecho una gran parte de los programas actuales para la educación preescolar derivan fundamentalmente de las concepciones o preconcepciones de los educadores acerca del desarrollo infantil. Parece evidente que una oferta curricular para la educación infantil, que pretenda una fundamentación objetiva, debe partir de los resultados de la investigación sobre el desarrollo humano en los primeros estadios de la existencia. Pero acontece que la investigación empírica, aunque muy intensa y fecunda en el último medio siglo no ha identificado un conjunto único de hechos y generalizado interrelacionadas, necesario para describir con precisión y explicar coherentemente las conductas y otras características, de los niños de 2 a 6 años.

Por el contrario, la gran masa de datos y hechos conocidos, aparentemente no relacionados, y desde luego, sujetos a cambios como resultado de nuevos hallazgos en la investigación, son considerados para su interpretación desde

la perspectiva de muchas y muy diversas teorías que responden, a su vez, a unos cuantos “modelos” o concepciones globales que representan otros tantos sistemas de creencias y presupuestos sobre el mundo y el hombre en general y sobre el desarrollo del individuo humano en particular.

Generalmente se identifican tres grandes concepciones o amplios marcos de referencia conceptual para la explicación e interpretación del desarrollo humano:

- El modelo geneticista, que concibe el desarrollo como maduración o explicitación de la conducta regulada por factores genéticos.
- El modelo ambientalista, según el cual el desarrollo es un producto del aprendizaje inducido por el ambiente, y
- El modelo interaccionista, que presenta el desarrollo como una alteración del organismo por efecto de la acción externa; es decir, el desarrollo es la consecuencia de la interacción recíproca entre el individuo y el medio.

Estas preconcepciones generales determinan las teorías específicas, así como los problemas, contenidos, métodos y resultados de la investigación sobre el desarrollo humano. Ninguna de ellas puede considerarse correcta o incorrecta en sentido absoluto; más bien cada una ofrece una perspectiva conceptual diferente para pensar y tomar decisiones acerca del desarrollo del niño.

Aunque en sus presupuestos últimos aparecen como incompatibles y no conciliables, puede pensarse con W. Emmerich (1977) y W. Fowler (1980) que estos modelos generales son, en cierta medida, complementarios en la interpretación de ciertos aspectos del complejo mundo del desarrollo humano.

Desde el punto de vista de la intervención en el desarrollo, como pretende la educación preescolar, parece legítimo recurrir a presupuestos de uno u otro modelo, de acuerdo con las exigencias de la acción, dado que ninguno de ellos puede ofrecer una explicación adecuada de todos los aspectos y facetas del desarrollo. Esto supone postular como base del currículum para la educación infantil no una determinada concepción general o paradigma del desarrollo, sino teorías específicas compatibles y complementarias aunque procedan de modelos globales diferentes. Cada modelo destaca algunas facetas del desarrollo que son importantes para la intervención educativa.

A. Gesell (1946) por ejemplo, para quien, como buen geneticista, las edades se caracterizan por ciertos patrones fijos de conducta como resultado de la maduración natural de las estructuras fisiológicas, acentúa la importancia de los periodos críticos de desarrollo para determinados aprendizajes. El concepto de readiness (disposición, preparación o madurez para un aprendizaje) sigue siendo válido en muchos aspectos para la eficacia de ciertos tratamientos educativos.

Por su parte, B.F. Skinner (1953) o R. M. Gagne (1970), típicos representantes del ambientalismo conductista, para quienes el desarrollo se reduce a la acumulación lineal de aprendizajes específicos (nuevas destrezas o competencias), destacan el concepto de reforzamiento que no puede ser ignorado al diseñar el currículum, a la hora de seleccionar y estructurar las estrategias de intervención. Esta teoría no hace previsiones sobre contenidos de la enseñanza, que son responsabilidad del educador o del planificador curricular.

Para J. Piaget (1972 y 1977) el individuo, intrínsecamente activo, interacciona con el ambiente y cambia. Desde esta perspectiva, el concepto básico es el de auto-organización activa del sujeto a medida que pasa a través de una serie de etapas, cada una de las cuales implica las anteriores. Esta idea es esencial en la planificación de la secuencia curricular y en la estructuración de ambientes educativos que permiten al niño la participación activa en la construcción y organización de las experiencias (Cartwright y Peters, 1982).

En todo caso, independientemente de la relevancia de las distintas teorías para la acción, el diseño curricular y la práctica educativa en educación preescolar precisan apoyarse en hechos y generalizaciones acerca del desarrollo del niño en esta etapa. En consecuencia, los conocimientos básicos acerca del desarrollo motor, sensorial y perceptivo, cognitivo, lingüístico, social y emocional deben organizarse en forma tal que permitan su utilización en la práctica planificadora y docente. En otras palabras, es necesario un modelo que permita relacionar o conectar la teoría sobre el desarrollo y los programas educativos, ya que la mera información a los educadores acerca de los hechos relevantes y el significado de la teoría no garantiza pro si sola el establecimiento de la relación.

En esta línea, cabe destacar los esfuerzos de D. L. Peters y S. L. Willis (1978), que establecieron un modelo de traslación de la teoría del desarrollo infantil al diseño curricular. Este modelo permite analizar y comparar diversos programas educativos utilizando como criterio justamente la teoría (conceptos y principios) del desarrollo implicada en los mismos.

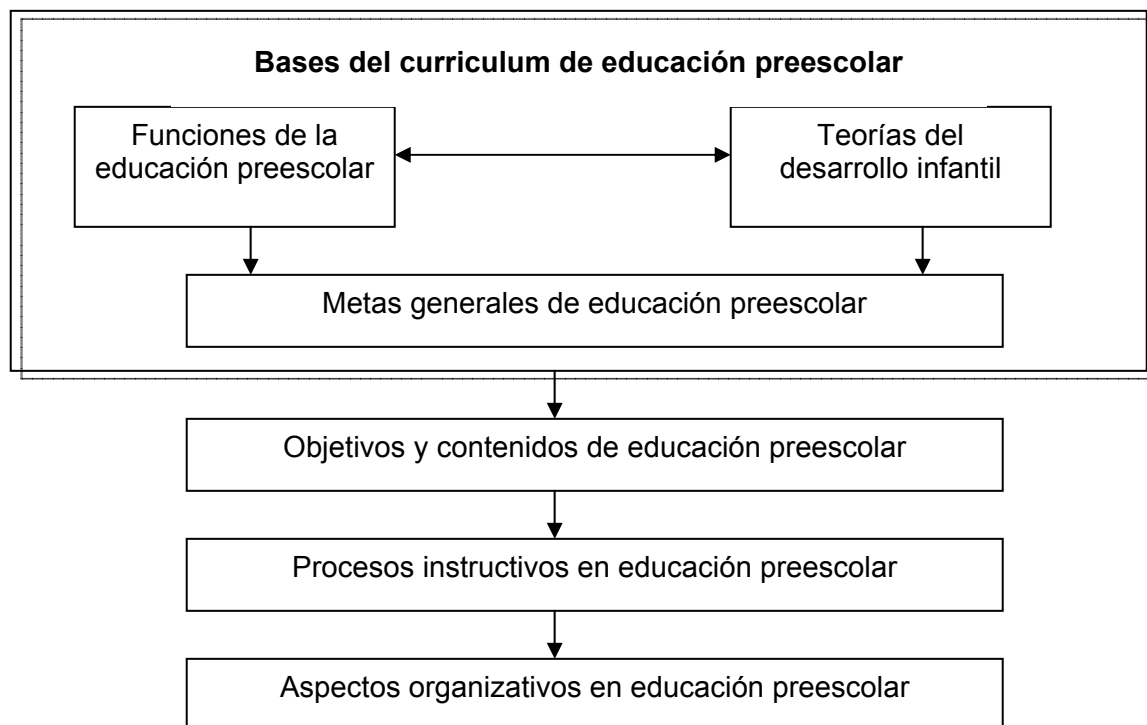
Por su parte, J. W. Server y C. A. Cartwright (1977) formularon un procedimiento más complejo y elaborado que establece una jerarquía conceptual, basada en la identificación de los presupuestos teóricos, que permite predecir el desarrollo y los procesos de cambio. Asimismo se especifican las condiciones que facilitan el aprendizaje, que pueden inferirse de los presupuestos teóricos. A partir de estos componentes se derivan los contenidos, los procesos instructivos y las decisiones sobre el contexto de la clase (equipamiento, horarios, agrupamientos, etc.)

HACIA UN MODELO CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN INFANTIL.

Un modelo curricular es, pues, una estructura conceptual para tomar decisiones sobre las metas y objetivos de la educación, los contenidos y procesos instructivos y la administración y organización de la enseñanza (Evans, 1982)

Los presupuestos teóricos, que hemos identificado en el apartado anterior como las bases del currículum, constituye el núcleo del modelo, que refleja una combinación de ideas filosóficas, sociales y psicológicas acerca de la educación. Esta combinación de ideas se concreta en unos juicios de valor acerca de la función o funciones básicas de la educación junto a, y congruentes con, una teoría del desarrollo y del aprendizaje infantil. A partir de este núcleo se derivan las metas, contenidos y procesos educativos, así como las líneas generales de organización de la instrucción. Gráficamente podemos expresarlo así:

MODELO CURRICULAR EN EDUCACIÓN INFANTIL



Las grandes metas de la educación infantil

Como señalábamos anteriormente, las bases del currículum pueden concretarse en muy diversas opciones en razón de que el énfasis se ponga en una u otra función de la educación y en una u otra teoría del desarrollo, aparte, claro esta, de las múltiples posibilidades de combinación entre funciones y teorías. No obstante, a lo largo de los últimos 25 años se han ido decantando dos grandes núcleos de pensamiento coherente e integrado acerca de la funciones de la educación preescolar, en cierto grado coincidentes, a su vez, con las dos posiciones prevalentes respecto del desarrollo infantil.

En efecto, las funciones de la educación infantil se concretan en dos grandes propósitos o metas: nutrir y potenciar el desarrollo y la socialización en sentido amplio, por un lado y preparar al alumno para su futuro escolar y social mediante aprendizajes específicos, generalmente de tipo académico, por otro.

De forma paralela, los partidarios de la primera de estas concepciones se adhieren generalmente a las teorías maduracionistas que conciben el desarrollo como crecimiento natural y actualización sucesiva de las potencialidades genéticamente determinadas; mientras que aquellos que propugnan la segunda orientación suelen identificarse con las teorías de la determinación ambiental del desarrollo.

En el primer caso, las metas generales de la educación preescolar se identificarían con la estimulación de un desarrollo afectivo y cognitivo equilibrado. Opinan que la mejor preparación para una vida adulta satisfactoria es una rica experiencia diaria centrada en las características del niño.

La planificación curricular deberá, pues, partir del análisis de las características evolutivas del alumno y de la consideración de sus necesidades, intereses y modos de pensamiento singulares, para derivar de ellas el tratamiento (contenido y procesos) educativo. Se trata, en consecuencia, de un diseño de "abajo arriba". La mejor educación consiste

en proporcionar a los alumnos <<un ambiente rico, benigno, permisivo, de aceptación y relativamente informal>> (Evans, 1982). El mismo autor señala que esta orientación concede un alto valor a la necesidad infantil de juego y expresión creativa. En todo caso, la secuencia revelaría todas las claves importantes para la plena realización potencial de desarrollo individual.

En el segundo caso, las metas generales de la educación infantil se concentran en el logro de la competencia cultural y social. Un problema básico y prioritario radica en establecer la secuencia de exigencias de aprendizaje en la educación preescolar para asegurar el éxito en los primeros grados de la escuela primaria.

La planificación curricular, en esta perspectiva, parte de la definición amplia de los valores, objetivos y contenidos de la educación general obligatoria para derivar los objetivos y contenidos de la educación infantil como garantía de éxito en la necesaria adaptación a los programas escolares propiamente tales. El diseño curricular en este caso sería descendente, de “arriba abajo”. La educación se fundamenta “en el poder conformador de la experiencia y en la necesidad de adaptación social, lo cual conlleva el énfasis en la enseñanza directa, estructurada y sistemática”.

El desarrollo de destrezas para responder eficazmente a las demandas sociales y culturales constituye una pieza clave para el logro de un máximo y un óptimo crecimiento individual (Evans, 1982)

Por otra parte, como afirma J. S. Bruner (1972) esta concepción de la educación preescolar concibe con el desarrollo humano vínculo o sensible al contexto frente a los geneticistas, incluido naturalmente J. Piaget quien lo considera desvinculado o libre de contexto y regido por patrones universales. Mientras que para estos, la meta de la educación infantil y de toda educación es el desarrollo en sí por sí mismo, para quienes postulan la competencia social y cultural como meta educativa y acentúa el papel de las variables socioculturales y socioeconómicas en el desarrollo y en la adquisición de destrezas y conocimientos específicos, los objetivos de la educación preescolar pueden surgir de un análisis de las deficiencias discentes supuestamente enraizadas en las condiciones, experiencias y factores del contexto social. La educación preescolar compensatoria constituye un claro ejemplo de este modo de proceder.

Esta división en las concepciones de las metas generales de la educación infantil representa más la manifestación de diferencias de énfasis de los distintos factores que constituyen las bases curriculares, que la expresión de una absoluta dicotomía conceptual.

Puede resultar útil en la práctica considerar las diferentes metas educativas propuestas como posiciones relativas en una continuidad de pensamiento. En todo caso, la diferencia en la conceptualización de las metas generales se traducen, como afirma E. D. Evans (1982), en variaciones importantes en aspectos esenciales del currículum; por ejemplo el grado en que el diseño curricular se centra en el niño, la naturaleza y tipo de las secuencias de aprendizaje, el énfasis en los acontecimientos y destrezas académicos, el sistema motivacional y de incentivos empleados, el acento implícito en la búsqueda de resultados afectivos y en tantos otros casos.

En este trabajo se adoptan una posición ecléctica, intermedia entre ambas concepciones teóricas, con inclinación a una u otra en función de sus consecuencias en diversas facetas de los contenidos curriculares y los procesos instructivos.

Los contenidos del currículum en educación preescolar.

Entendemos el contenido en términos amplios, es decir, el conjunto de ideas, conocimientos y experiencias objeto de enseñanza y los objetivos específicos vinculados a los mismos, así como su organización y secuencias. La especificación de los contenidos respondería a la pregunta: ¿qué se debe enseñar y qué debe aprender el alumno en la educación preescolar?

La selección y organización del contenido están estrechamente vinculadas a los presupuestos teóricos implicados en las metas generales de la educación preescolar.

En consecuencia, podrían adoptarse posiciones extremas como las siguientes:

- El contenido de la educación infantil estaría constituido por un cuerpo de conocimientos y destrezas fijo, seleccionado en función, por ejemplo, de los niveles madurativos, o de otra instancia justificativa. Todos los alumnos estarían sometidos a este conocimiento, y los niveles de referencia (niveles mínimos de dominio o competencia) serían uniformes y fijados previamente.
- El contenido de la educación preescolar y los niveles de referencia vendrían determinados por el libre ejercicio del estilo de aprendizaje de cada alumno. No existirían contenidos fijos; la propia dinámica de la interacción docente – discente y el alumno – material definiría el contenido curricular en cada caso.

Entre ambas posiciones caben muchas otras intermedias dentro de las cuales nos moveremos aquí. En vez de un contenido uniforme, optamos por la elección entre un número limitado de alternativas que permite cierto grado de

educación alas características peculiares de cada alumno. Pero aun así cabe distinguir, dentro de esta opción moderada variaciones sustanciales en función de los distintos factores que condicionan la selección de contenido curriculares en educación infantil

Tradicional mente ha venido planteándose el problema de si los contenidos deben acentuar los aspectos cognitivo-intelectuales o los afectivos-sociales. En realidad, la dicotomía cognitivo-efectivo no deja de ser acompañada de algún tipo de reacción afectiva. No obstante, la distinción entre ambos dominios y el énfasis en uno de ellos constituye un factor decisivo al establecer prioridades en el contenido curricular de educación preescolar.

Congruentes con nuestra posición, las sugerencias que se hacen mas adelante sobre contenidos se relacionan con ambos dominios, si bien el énfasis recae más en el rendimiento cognitivo-intelectual.

Aun dentro del dominio cognitivo se perfilan dos corrientes que, en ocasiones, se presentan también como excluyentes: destrezas académicas o dominio de materias escolares versus destrezas cognitivas o eficiencia intelectual.

El énfasis en la primera opción supone un curriculum estructurado en función de unas asignaturas o materias de enseñanza (hechos, conceptos, principios y sus relaciones dentro de un campo de conocimientos precisamente determinados).

El acento en la segunda opción conduce a un curriculum mas centrado sobre la heurística del aprendizaje (destrezas generales de adquisición, elaboración y aplicación de conocimientos y estrategias de resolución de problemas). Aunque teóricamente el desarrollo de destrezas cognitivas pueda concebirse sin el recurso a contenidos académicos, en la práctica escolar van íntimamente unidos. Más aun, la utilización escolar reiterada de contenidos no académicos en sus inicios (aspectos de la vida del alumno, su familia, su ambiente, etc.) tienden a formalizarse adoptando las características de las tradicionalmente tratadas en la educación institucionalizada. Por consiguiente, y dado que la investigación pedagógica no ha proporcionado hasta ahora una base firme para determinar cuales puedan ser los mejores contenidos para los distintos niveles de educación infantil, adoptamos aquí la posición, apuntada por E. D. Evans (1982) de sugerir los contenidos académicos como medio para desarrollar las destrezas cognitivas y no como fin en si mismo de la educación preescolar.

Un problema capital en la determinación del contenidos curricular de la educación preescolar es la ausencia de una taxonomía generalmente aceptada y aceptable desde las distintas posiciones teóricas para clasificar los objetivos y contenidos de este nivel educativo.

L. Kamii (1975) utiliza las categorías piagetianas de conocimiento, físico, social y lógico. Otros utilizan adaptaciones de las taxonomías de B. S. Bloom (1975), R. M. Gagne (1978), N. W. Steinaker y M. R. Bell (1979), aunque en ningún caso existe suficiente evidencia empírica de su validez.

La posición ecléctica mantenida aquí nos fuerza a sugerir una gran amplitud en el contenido curricular de educación preescolar, con énfasis, no obstante, en el dominio cognitivo. En consecuencia, el contenido deber cubrir el siguiente espectro curricular:

Dominio cognitivo

- Destrezas intelectuales:
 - o Clasificación
 - o Seriación
 - o Razonamiento lógico
 - o resolución de problemas
- Adquisición de conceptos básicos:
 - o Espaciales
 - o Temporales
 - o Numéricos
- Destrezas en materias académicas:
 - o Lectura (integrada en el aprendizaje lingüístico general –experiencias lingüísticas en contextos específicos)
 - o Escritura (en conexión con actividades de coordinación sensomotora)
 - o Aritmética (conjuntos, números y simples cálculos sobre una base manipulativa)
 - o Conocimientos naturales y sociales (exploración del propio cuerpo y del medio físico y social inmediato)

Dominio afectivo - social

- Conducta social positiva (comunicación, cooperación, respeto, tolerancia, etc.)
- Autocontrol

- Autoconcepto positivo
- Motivación del logro

Dominio estético – artístico

- Expresión a través de las artes plásticas
- Música
- Danza
- Dramatización creativa

La estructuración y secuencia del contenido es una de las facetas curriculares más relevantes. Generalmente, la organización y secuencia de los contenidos en educación preescolar se apoya, en unos casos, en la consideración de las fases del desarrollo cognitivo, dando lugar a currícula altamente estructurados con una secuencia fija, igual para todos los alumnos; mientras en otros casos se supone que es una consecuencia de la determinación previa de la disposición y preparación individual para el aprendizaje de los distintos contenidos.

En las actuales circunstancias, con escasa evidencia en que apoyar una u otra opción, parece razonable adoptar una posición intermedia, determinando las grandes unidades generales en torno a las cuales se organizarían los contenidos (experiencias, destrezas y conocimientos) y estableciendo la secuencia entre ellos. La estructuración interna en unidades específicas y su secuencia se deja a la planificación de la escuela y de los profesores que procederán en base a las características evolutivas y socioeconómicas de sus alumnos. Esta alternativa ecléctica supone, de alguna manera, la capacidad de los educadores para explicitar las destrezas y conocimientos incluidos en el currículum en términos de objetivos específicos y operativos. Resulta evidente, a este respecto, que algunos dominios de los contenidos, como las destrezas académicas básicas y en general, los de carácter predominantemente cognitivo, ofrecen menor resistencia que otros, como los aprendizajes en el área afectivo-social, a su formulación conductual. Por consiguiente, el nivel de operacionalización curricular no podrá ser uniforme. En todo caso, una condición esencial de los objetivos específicos es su congruencia con las grandes metas curriculares, al margen de las cuales carecerían de sentido y justificación. Paradójicamente, sin embargo, por lo general se carece de criterios claros y eficaces para explicitar las metas generales en objetivos específicos y en consecuencia, la congruencia entre ambos no supera los límites de una suposición razonable no siempre contrastada.

Procesos instructivos en educación preescolar.

Las alternativas metódicas en educación preescolar son efecto directo e indirecto, por un lado, de las metas generales y de los contenidos curriculares y por otro, de las teorías del aprendizaje y de la enseñanza. Las concepciones acerca de cómo se produce el aprendizaje y de las condiciones necesarias para la eficacia y eficiencia discente en el contexto escolar, determinan los procesos didácticos que tienden a establecer las formas óptimas a través de las cuales los alumnos reciban, procesen y utilicen la información proveniente del medio.

En educación infantil, los métodos didácticos se pueden distinguir en función de algunas dimensiones relevantes. En primer lugar, cabe diferenciar los procesos didácticos según el predominio de la enseñanza directa y expositiva o de la enseñanza indirecta consistente en preparar y estructurar ambientes de aprendizaje (actividades y materiales) que faciliten la participación activa de los alumnos y la auto iniciación del aprendizaje por descubrimiento y exploración. Por otra parte, se pueden diferenciar también entre los modelos metódicos con predominio de la enseñanza grupal o de la individualización didáctica en general, vinculados respectivamente en la enseñanza directa con énfasis en la presentación uniforme de contenidos y a la enseñanza indirecta.

En el modelo aquí defendido se postula la necesidad de utilizar todas las formas descritas según las exigencias de los distintos objetivos curriculares. Parece evidente, por ejemplo, que para promover la capacidad autónoma de resolución de problemas se recurra a los métodos individualizados de aprendizaje por descubrimiento, mientras que la enseñanza expositiva directa a todo el grupo de clase se utiliza para presentar ejemplos de un concepto básico; otro tanto podría afirmarse del uso de la acción tutorial para guiar a un alumno en el correcto trazo de letras y palabras o de la interacción entre alumnos en pequeño grupo para desarrollar la conducta cooperativa.

Igualmente, el componente procesual del modelo curricular, aquí apuntado, debe incluir estrategias motivacionales, apelando tanto a la activación de motivos intrínsecos (curiosidad) cuando al uso de incentivos, como fuentes externas de estimulación discente. Asimismo, dada la aceptación explícita de la función preparatoria de la educación preescolar para asegurar el éxito en los niveles posteriores, el plan curricular habrá de especificar procedimientos para facilitar la retención y transferencia del aprendizaje.

Para una buena retención hay que acentúa la significatividad de cada nuevo aprendizaje, desarrollar estrategias de codificación para almacenar en la memoria y recuperar eficazmente la información relevante y proporcionar la ejercitación, práctica y revisión necesarias (Bugelski, 1979; Kail, 1979). Potenciar la transferencia, además de una

adecuada retención del aprendizaje, exige, entre otras condiciones, concentrar la enseñanza en reglas y principios de cierto nivel de generalidad, aplicar tales reglas y principios a situación y contextos variados y desarrollar una tendencia (set) a generalizar lo que se aprende (Travers, 1977).

Estrechamente vinculados a los procesos aparece el problema de la coordinación y uso de los medios, recursos y materiales didácticos en educación infantil. Equipo de estimulación sensorial, recursos audiovisuales, juegos educativos, materiales para simulaciones, conjuntos de construcción, laminas y grabados, libros ilustrados, libros de ejercicios y trabajo, etc. Constituyen un conjunto instrumental cuya utilización debe responder en cada momento a los objetivos curriculares y a sus efectos en el desarrollo educativo de los alumnos.

No podemos cerrar este apartado sin una referencia al juego, dada la propensión lúdica de los alumnos de esta edad. Como afirma E. D. Evans (1982), la educación preescolar no puede ignorar el enorme potencial del enfoque lúdico en el aprendizaje. Este enfoque supone actividad física como reforzamiento de las destrezas cognitivas y académicas y potencia el desarrollo socioemocional; los juegos grupales, además, favorecen la coordinación global del desarrollo infantil (Kamii y De Vries, 1980).

Aspectos organizativos en educación preescolar.

Parece inevitable una alusión, si bien breve y somera a la organización para la enseñanza y el aprendizaje como componente esencial del curriculum de educación infantil. Sin pretender sistematizar su tratamiento, se presentan como tópicos importantes:

- La flexibilidad agrupativa de los alumnos (grupo de clase, pequeños, grupos no permanentes de juego, trabajo y discusión, muchas veces integrados voluntariamente, trabajo individual, etc.)
- Servicios a los alumnos (salud, seguridad, nutrición, diagnóstico y medida de su progreso educativo, informes a las familias y garantías de sus derechos, especialmente lingüísticos).
- Implicación de la comunidad en los centros de educación preescolar, fundamentalmente la activa participación de las madres en el programa de la escuela y la necesidad de su formación para esta tarea.
- Ambiente físico de la escuela (espacios, equipamientos, etc.) y las condiciones de tamaño, distribución, iluminación, aireación, térmicas, etc., que garanticen la seguridad y el confort de los alumnos y estimulen su actividad física e intelectual.
- Calendario y horario adecuados a las características evolutivas del alumno que aseguren el equilibrio entre periodos de juego libre, dentro y fuera del aula, trabajo individual, trabajo en grupo, juego regulado, descanso, actividades de expresión artística, etc. Al mismo tiempo que asegure el nivel adecuado de continuidad en el tratamiento de los distintos temas incluidos en el contenido curricular. Por ejemplo, el horario debe ofrecer la posibilidad de que un tema académico sea formalmente introducido en un periodo de clase e integrado y reforzado a lo largo del día en otras actividades menos formalizadas (canciones, poesías, cuentos, etc.). asimismo, el calendario y el horario facilitaran el mínimo indispensable de regularidad y periodicidad de los distintos tipos de experiencias, de forma que se minimice, por un lado, la fatiga y el aburrimiento inherentes a una regulación rígida y rutinaria, y por otro, la ansiedad y frustración generalmente unida a la imprevisibilidad del curso de acción escolar, insuficientemente regulado (Horwith, 1979).

El modelo curricular sugerido, aunque no explicitado, en este trabajo constituye una alternativa entre otras posibles, igualmente justificables en función de las distintas concepciones filosóficas, psicológicas y sociales que se tomen como base. Lo importante es asegurar la coherencia entre las expectativas sociales, lo que sabemos acerca del desarrollo infantil y del aprendizaje humano, por un lado, y los contenidos y objetivos específicos, procesos instructivos y organización de la enseñanza, por otro. Esta coherencia es la condición básica de calidad exigible a todo programa de educación preescolar.

CAPITULO V LA EVALUACIÓN EN LA ETAPA INFANTIL²

José Luís Gallego Ortega

Si tradicionalmente la evaluación era entendida como el ultimo elemento curricular que servía para sancionar los aprendizajes de los alumnos/as, en la actualidad se considera como una actividad valorativa e investigadora que debe tener en cuenta todas y cada una de las variables que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Porque la evaluación debe estar permanentemente orientada a adecuar el sistema educativo a las demandas socioeducativas, centrándose no solo sobre los alumnos/as, sino también sobre los profesores/as, los centros, los procesos educativos y la propia Administración.

El aprendizaje de los alumnos y alumnas es solo uno de los objetivos de la evaluación educativa pero no el único. La evaluación en la escuela infantil debe ser básicamente el instrumento que permita informar todo el proceso educativo con vistas a tomar decisiones que ayuden a reconducir el mismo.

1. LA EVALUACION EN EL CURRICULO

De acuerdo con la definición de currículo recogida en el primer capítulo de este libro, la evaluación es un elemento curricular fundamental e inseparable de la práctica educativa que tiene como fin recoger permanentemente información para ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza. La evaluación así entendida, es una actividad básicamente valorativa e investigadora y por ello, facilitadora del cambio educativo y del desarrollo profesional docente, que afecta no solo a los procesos de aprendizaje de los alumnos, sino también a los procesos de enseñanza y a los proyectos de etapa (CEJA, 1992)

En un sentido similar se manifiesta Pérez Juste (1993) cuando considera a la evaluación como un proceso sistemático de recogida de información rigurosa para la mejora. En la medida en que se centre en la observación de los procesos y en el análisis de las tareas, se recogerá información de gran riqueza y valor para mejorar los procesos en que consisten las actividades escolares.

Dado que los pasos que hay que dar son diversos (proceso) e interdependientes (sistema), la evaluación se presenta como un elemento y proceso fundamental en la practica educativa que mantiene relaciones sistemáticas con el resto de los elementos curriculares y dentro de un determinado sistema.

Toda la evaluación debe contemplar, al menos, una reflexión sobre los siguientes aspectos:

1. El contenido: ¿Qué queremos evaluar?

¿Qué evaluar?

- El proceso de enseñanza
- La propia practica educativa
- El desarrollo de las capacidades de los niños/as.

Cuadro no. 1 ¿Qué evaluar?

2. El Propósito: ¿Para qué queremos evaluar?

¿Para qué evaluar?

- Señalar el grado en que se van alcanzando las diferentes capacidades
- Orientar las medidas de refuerzo o adaptaciones curriculares necesarias
- Contribuir a la mejor de la actividad educativa, y servir de punto de referencia en la planificación y desarrollo de los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Cuadro no. 2 ¿Para qué evaluar?

3. Las características: ¿Cómo vamos a evaluar?

¿Cómo evaluar?

- La evaluación será global, continua y formativa
- Sin carácter de promoción ni de calificación del alumnado

Cuadro no. 3 ¿Cómo evaluar?

4. La temporalidad: ¿En qué momentos evaluaremos?

¿Cuándo evaluar?

- Evaluación inicial

² Tomado de: José Luis Gallego (2000). Educación infantil. Ed. Aljibe, Granada. pp.115-145.

- Evaluación continua
- Evaluación final

Cuadro no. 4 ¿Cuándo evaluar?

5. Las técnicas: ¿Con qué vamos a evaluar?

¿Con qué evaluar?

- Escalas de observación
- Registros anecdóticos
- Diarios de clase
- Otros: entrevistas, asambleas, trabajos....

Cuadro no. 5 ¿Con qué evaluar?

6. Las consecuencias: ¿Para qué nos ha servido?

Utilidad de la evaluación

- Retroalimentar la práctica educativa
- Ajustar los pecosos de enseñanza – aprendizaje
- Modelar la práctica curricular

Cuadro no. 6 Utilidad de la evaluación

La evaluación concebida como un proceso mediante el cual se obtiene la información necesaria para la planificación-desarrollo-y-comprobación de las decisiones docentes, se convierte en un elemento curricular de primer orden por cuanto que suministra abundante información al docente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje con vistas a su posible mejora. Es decir, la evaluación en cuanto que se centra en la observación de los procesos mismos en que consisten las actividades escolares (Pérez Juste, 1993).

2. ¿QUÉ EVALUAR?

Hace referencia a aquellos aspectos y elementos que el profesorado de Educación Infantil deberá evaluar. En este sentido serán objeto de evaluación:

2.1. El proceso de enseñanza

La evaluación del proceso de enseñanza incluirá, al menos, los siguientes aspectos:

- La organización del aula y el ambiente entre los niños/as, así como la relación entre el profesorado y el alumnado.
- La coordinación entre los maestros/as de un ciclo y la coherencia entre los ciclos.
- La regularidad y calidad de la relación con los padres y las madres.
- El aprovechamiento de los recursos del centro.
- La atención a la diversidad del alumnado.

2.2. El proceso de aprendizaje

La evaluación del proceso de aprendizaje del alumno/a corresponde al tutor/a de cada grupo que recogerá, en caso necesario, la información de otros profesionales.

La evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos/as hace referencia a la valoración de aspectos concretos:

- Evaluación de las ideas o conocimientos previos.

El inicio de cualquier proceso de aprendizaje exige el conocimiento de experiencias e ideas previas de los alumnos/as con el fin de producir aprendizajes significativos y funcionales. Estos solo serán posibles si quien aprende construye sobre sus conocimientos y experiencias anteriores el nuevo conjunto de ideas que se dispone a asimilar, es decir, cuando el nuevo conocimiento interactúa con los esquemas existentes (Cubero 1989).

- Evaluación del grado de desarrollo de las capacidades.

La evaluación del proceso de aprendizaje tiene por objeto valorar las capacidades. Como no es posible evaluar todas las capacidades expresadas en los objetivos generales de etapa y áreas (ámbitos), es necesario diseñar objetivos didácticos y actividades de evaluación donde el profesor/a planifica con mayor precisión la información que pretende recoger, los instrumentos y recursos a utilizar, y el análisis y toma de decisiones posteriores respecto al proceso educativo. Los objetivos didácticos constituyen el referente inmediato de la evaluación, son directamente evaluables al concretar las capacidades señalando el grado de aprendizaje a cuya consecuencia se encamina la intervención educativa.

- Evaluación del grado de asimilación de los contenidos.

Se trata de valorar el grado de consecución obtenido por cada alumno/a respecto a los objetivos propuestos en el proceso educativo, y que será el punto de partida de los nuevos aprendizajes que se ofrecen. El grado de asimilación de los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) nos permitirá apreciar el grado de desarrollo de las capacidades teniendo los objetivos generales de etapa como referente.

2.3. El proyecto curricular de etapa y/o ciclo

Entre los aspectos concretos que habrán de someterse a evaluación figuraran, a l menos, los siguientes:

- Adecuación de los objetivos generales de etapa y/o ciclo a las necesidades y características de los alumnos/as
- Adecuación de los objetivos generales de etapa a la forma en que se reflejan las finalidades educativas del centro.
- La validez de la secuenciación de los objetivos y contenidos por ciclos.
- La idoneidad de la metodología, así como de los materiales curriculares y didácticos empleados.
- La validez de las estrategias de evaluación.
- La adecuación de las medidas de adaptación curricular adoptadas para los alumnos/as con necesidades educativas especiales.

En la valoración del proceso de enseñanza, del proceso de aprendizaje y del Proyecto curricular deberán estar claramente identificados los criterios, indicadores, estrategias, instrumentos y técnicas para recoger la información sobre el grado de adecuación y eficacia de cada uno de los elementos que configuran el Proyecto curricular, de las intervenciones del profesorado y de los aprendizajes del alumnado.

Además de estas tres aspectos anteriores, habría que subrayar la importancia que tiene la evaluación de otros dos aspectos, dada su incidencia tanto en el Proyecto curricular como en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Estos dos aspectos a los que nos referimos son:

2.4. El contexto del centro

En el contexto del centro serán objeto de valoración:

- Las características internas del centro.
- Las características socioculturales, económicas y familiares.
- Las características o perfil del alumnado del centro.

2.5. Los materiales curriculares

Entendemos por materiales curriculares aquellos libros y materiales editados que sirven de apoyo a los procesos de aprendizaje de los alumnos/as, y de orientación a los procesos de enseñanza de los profesores/as para el desarrollo y aplicación del currículo.

3. ¿PARA QUÉ EVALUAR?

Las pretensiones de la evaluación recogidas en el cuadro N° 2, pueden ser explicitadas en torno a tres variables fundamentales objeto de evaluación. En efecto, la evaluación del proceso de enseñanza tiene como finalidad:

- Valorar situaciones, procesos y resultados.
- Reorientar procesos de enseñanza.
- Tomar decisiones
- Conocer la situación de partida en los aprendizajes.
- Apreciar el grado de desarrollo de las capacidades.
- Atender las necesidades e intereses individuales.
- Introducir las adaptaciones necesarias.

Por otra parte, la evaluación del proceso de aprendizaje pretende:

- Obtener información.
- Analizar las estrategias metodológicas.
- Valorar la actuación docente
- Reorientar los procesos de aprendizaje.

Finalmente la evaluación del Proyecto Curricular persigue:

- Recoger información sobre el desarrollo del Proyecto.
- Analizar la puesta en práctica del mismo.
- Reorientar el Proyecto adecuándolo al contexto del centro y a las características del alumnado.

- Informar a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos/as.

La evaluación, en fin, ha de servir para replantearse la programación de un periodo concreto, especialmente en el sentido de ajustar mejor la intervención, la ayuda, que el docente ha de facilitar a las alumnas y alumnos considerados tanto individualmente como miembros de su grupo (López y cols., 1990)

4. ¿CÓMO EVALUAR?

La evaluación en la Educación Infantil tiene una serie de características que la identifican. Tomando como referencia la LOGSE y centrándonos en los Decretos que establecen el currículo de la Educación Infantil en las CC.AA. y en el R.D. de ámbito de gestión del MEC, así como en las ordenes que regulan la evaluación en esta etapa, vemos cómo en la Educación Infantil la evaluación se define como:

- *Global*. Referida al conjunto de capacidades expresadas en los objetivos generales. Como referentes básicos para la evaluación del proceso de aprendizaje se señalan los objetivos generales de etapa y los objetivos generales de áreas. La adecuación de estos objetivos al contexto sociocultural del centro y a las características del alumnado, serán el punto de referencia permanente de la evaluación. No obstante, el carácter general de los objetivos aconseja a los equipos docentes establecer algunos indicadores o criterios de evaluación que permitan valorar el grado de adquisición de las capacidades en cada ciclo.
- *Continua*: elemento inseparable del proceso educativo en donde el maestro/a recogerá permanentemente información sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje de sus alumnos/as.
- *Formativa, reguladora, orientadora y autocorrectora*: del proceso educativo, proporcionando una información constante que permitirá mejorar tanto los procesos como los resultados de la intervención educativa.
- *Cualitativa*: basada en la observación del desarrollo de los procesos para obtener elementos de juicio fundamentales que permitan la toma de decisiones sobre la continuidad del proceso educativo.
- *Contextualizada*: referida a su entorno y a un proceso concreto de enseñanza – aprendizaje.
- *Individualizada*: recogiendo el desarrollo de todos y cada uno de los alumnos/as, atendiendo a sus características y marcando las pautas para la continuación del proceso educativo.

La evaluación en esta etapa tiene, por tanto, una evidente función formativa, sin carácter de promoción ni de calificación del alumnado, ya que evaluar en esta etapa no significa “calificar”, sino conocer el estado evolutivo, por lo que la evaluación ha de servir para verificar la eficacia de la acción educativa y contribuir a la mejora de la calidad de la educación (Gómez Ocaña, 1989).

5.2 Evaluación del proceso o formativa.

Los objetivos de la evaluación formativa podrían concretarse en:

- Obtener información permanente sobre si el proceso de enseñanza – aprendizaje se adapta a las necesidades o posibilidades del alumno/a (ajustar el proceso)
- Ayudar a encontrar métodos y técnicas de trabajo adecuados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Aconsejar la modificación de los aspectos que producen disfunciones en los procesos (retroalimentar el proceso)

Para ello, cada tutor/a deberá:

- Conocer y valorar el trabajo (progresos, dificultades, bloqueos, etc.) de los alumnos/as
- Conocer y valorar el grado en que se van alcanzando los objetivos propuestos.
- Valorar, en su caso, las medidas de refuerzo educativo y de adaptación curricular utilizadas en el proceso.

Dado el carácter formativo de la evaluación, esta se convierte en reguladora, orientadora y autocorrectora del proceso educativo, al ser un elemento inseparable y un instrumento eficaz para ajustar la intervención educativa.

5.3 Evaluación sumativa o final

Los objetivos de la evaluación sumativa podrían concretarse en:

- Constatar las respuestas y comportamientos de los alumnos/as ante cuestiones y situaciones que exigen la utilización de los contenidos aprendidos.
- Percibir el grado de capacidad y de dificultad con que el alumno/a va a enfrentarse al siguiente tramo del proceso educativo: unidad didáctica, ciclo, etc.

- Reflejar y sintetizar la situación del proceso de aprendizaje de cada niño/a, determinando lo que el alumno/a ha aprendido realmente, en relación con lo que se pretendía que aprendiera.

Para ello, cada tutor/a deberá:

- Conocer y valorar el grado de desarrollo de las capacidades y de asimilación de contenidos por cada alumno/a respecto de los objetivos propuestos.
- Conocer y valorar los resultados finales del proceso de aprendizaje.
- Establecer, en su caso, las medidas de refuerzo educativo y de adaptación curricular que se prevean deban emplearse.

La evaluación sumativa o final es una consecuencia lógica de la evaluación continua que han seguido los procesos de enseñanza y aprendizaje, convirtiéndose –la evaluación final- en el primer elemento que debe aportarse a la evaluación inicial o diagnóstica ante un nuevo proceso educativo. En efecto, “la función de la evaluación sumativa es simétrica a la de la evaluación inicial, hasta tal punto que en una serie articulada de procesos de enseñanza – aprendizaje ambas evaluaciones pueden llegar a fundirse en una actividad única” (Coll, 1993). La evaluación final ha de entenderse como una actividad puntual situada al final del proceso de enseñanza – aprendizaje. Tendrá un carácter de síntesis y concreción de la situación del alumno/a en cuanto al desarrollo de las capacidades. Esto se realizara partiendo de los datos obtenidos durante la evaluación continua. El informe final de evaluación de la etapa no afecta a la promoción de los alumnos/as y solo tiene un carácter informativo para la planificación del proceso de enseñanza – aprendizaje futuro y más próximo.

6. ¿CON QUÉ EVALUAR?

Dadas las peculiaridades de esta etapa del sistema educativo y las características que delimitan la evaluación de la misma, hemos de ser conscientes de la existencia de algunas técnicas o instrumentos especialmente apropiados para este periodo escolar (cuadro Nº 7).

De un modo general, en todo proceso evaluador podemos diferenciar tres momentos:

1. *Recogida de información.* Se trata de recoger el mayor número posible de datos de cuanto acontece en el proceso educativo. Cuando mayor sea el número de datos relevantes e informaciones rigurosas tanto más consistencia tendrá la evaluación. Esta toma de datos se puede realizar sobre actividades individuales o grupales y en el contexto del aula o fuera de ella. Nos interesa que los datos recogidos sean abundantes y de calidad.

2. *Valoración de la información.* El análisis y valoración de los datos recogidos están en relación con los aspectos que se pretenden evaluar.

3. *Toma de decisiones.* La evaluación educativa debe ser útil, es decir, debe servir para reajustar los procesos. Por ello, una vez recogidos los datos, analizados y valorados, deberemos tomar decisiones de ajuste para que la evaluación sea funcional y efectiva.

La observación directa y sistemática constituye la principal técnica del proceso de evaluación. No obstante, el tipo de información y las técnicas o instrumentos a utilizar es competencia del equipo docente de la etapa y deberá quedar reflejado en el Proyecto Curricular de etapa.

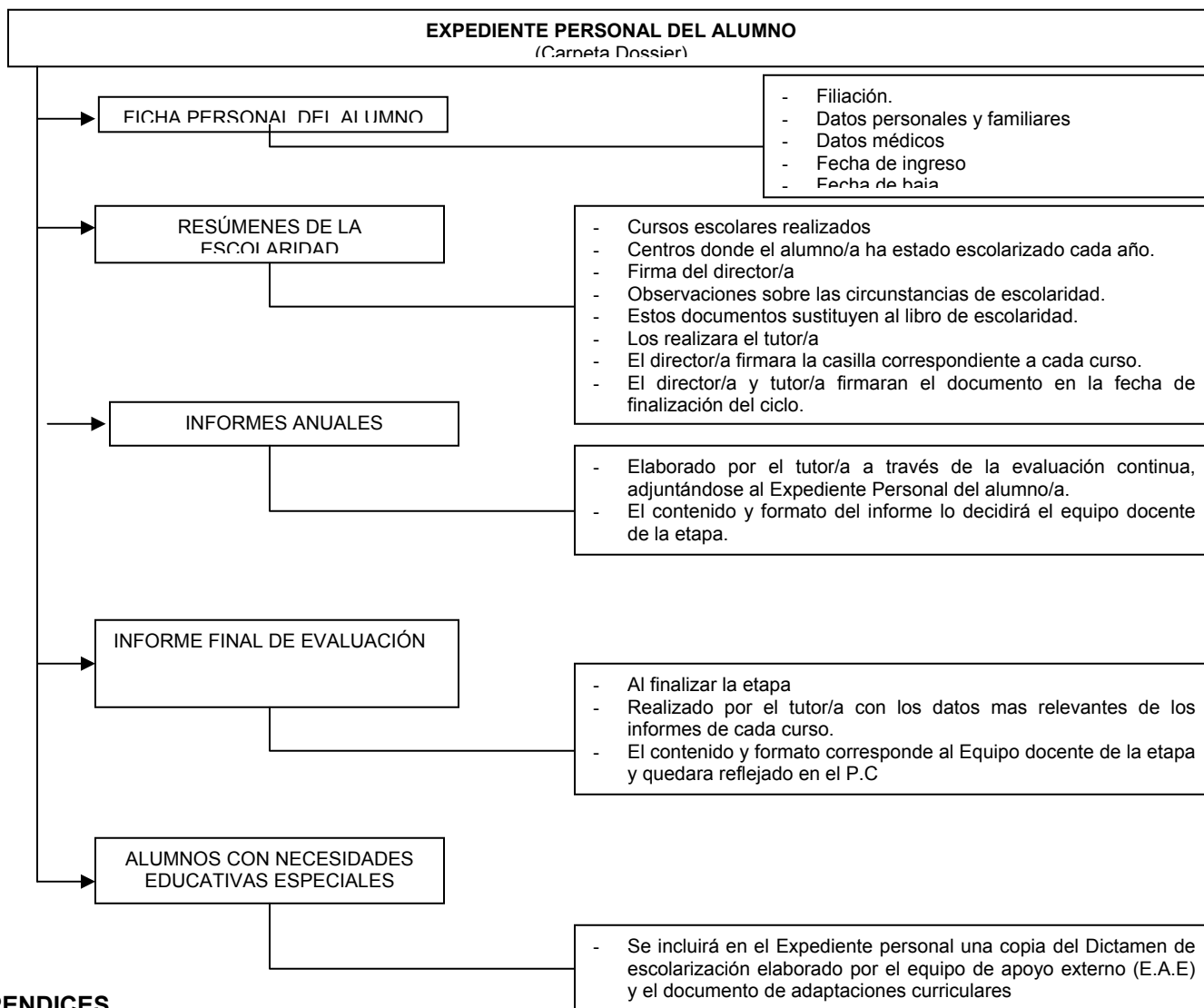
7. DOCUMENTOS DE EVALUACION

Los documentos de evaluación en la Educación Infantil aparecen recogidos en la figura

TECNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACION.

TIPOS	UTILIDAD	DIFICULTADES
Escalas de observación	<ul style="list-style-type: none"> • Permite obtener información sobre el proceso educativo y los efectos que sobre el sujeto produce. • No interrumpe el ritmo de las actividades ni los comportamientos espontáneos de los niños. • Se puede realizar de forma sistemática o asistemática, recogiendo hechos significativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Requiere ciertas habilidades pues no se trata de mirar simplemente, sino de captar lo relevante que sirva de feedback entre evaluación e intervención • Escasa generalización de los resultados
Registros anecdóticos	<ul style="list-style-type: none"> • Describen los hechos e incidentes que se producen en una jornada escolar. • Se recogen los datos de forma aséptica y episódica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pueden derivar a generalizaciones poco precisas. • Mezclar datos con juicios de valor
Diarios de clase	<ul style="list-style-type: none"> • Permiten un conocimiento continuo del desarrollo de las jornadas escolares, sistematizando la recogida de información 	<ul style="list-style-type: none"> • Requieren mucho tiempo y dedicación

Entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> • Se potencia la colaboración familia – centro • Obtener información sobre el desarrollo general del niño desde su nacimiento hasta la incorporación al centro. • Apreciar la consideración de los padres hacia el niño 	<ul style="list-style-type: none"> • Sobrecarga de trabajo cuando se tienen muchos alumnos
técnicas audiovisuales	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimientos para registrar la información 	
Trabajos, producciones. Otros	<ul style="list-style-type: none"> • Completar las informaciones recogidas. 	



8. APENDICES.

Aun siendo conscientes de que el hecho educativo admite intervenciones múltiples y por consiguiente, acepta variedad de técnicas, procedimientos e instrumentos evaluadores, podríamos convenir que en la etapa infantil son las evaluaciones cualitativas quienes ofrecen “soluciones” mas útiles e idóneas al surgir de un proceso que permite poner en marcha estrategias rigurosas de reflexión y valoración.

Los instrumentos que a continuación presentamos no sirven para controlar los procesos educativos, sino para obtener permanente información sobre los mismos. No hay ninguna intención de ofrecerlos como modelos guías, sino más bien como ejemplificaciones que ayuden a los equipos docentes a establecer sus propios mecanismos y técnicas de evaluación para mejorar su práctica educativa. Esta es la intención con la que se presentan.

La consideración en apartados distintos del proceso de enseñanza, proceso de aprendizaje y proyecto curricular ha de ser entendida por cuestiones de orden y no de método, puesto que la evaluación del proceso de aprendizaje no puede realizarse con independencia del proceso de enseñanza.

CLAVES PARA SU INTERPRETACION

- *Cuestionario de valoración de proceso de enseñanza:*
S: Siempre.
F: Frecuentemente.
Av: A veces.
N: Nunca.

- *Escala de valoración del P.C.C.:*
M: Mucho
N: Normal
P: Poco
Nd: Nada
- *Escala de valoración de los materiales curriculares:*
O: Optimo
N: Normal
M: Mínimo
I: Inadecuado
- *Escala de valoración de las programaciones de aula:*
Ta: Totalmente de acuerdo
A: De Acuerdo, en gran medida
D: En Desacuerdo, en gran medida

Td: Totalmente en desacuerdo

CUESTIONARIO DE VALORACION DEL PROCESO DE ENSEÑANZA						
Aspectos	Indicadores	Apreciación				Evaluación formativa
		S	F	Av	N	
A. Respetto a las relaciones interactivas	1. ¿Los niños disfrutan con las actividades que realizan? 2. ¿Todos los niños del aula mantienen buenas relaciones entre si? 3. ¿Algunos niños solo realizan sus actividades con sus mejores amigos? 4. ¿Las peleas entre los niños del aula son frecuentes? 5. ¿Se conceden privilegios especiales a determinados niños? 6. ¿Las decisiones del aula se toman democráticamente? 7. ¿Las relaciones educador/niño son calidas y correctas? 8. ¿Todos los niños tienen oportunidad de conocerse entre si? 9. ¿Existen normas preestablecidas para orientar todas las actividades escolares? 10. ¿La mayoría de los alumnos consideran su clase divertida? 11. ¿Se da importancia a las relaciones niños/materiales? 12. ¿A las relaciones interactivas niño/niño/profesor se les da mucha importancia? 13. ¿Se estableen con regularidad las relacione/contactos con las familias? 14. ¿Las relaciones profesores-familias son de calidad? 15. ¿.....?					
B. Respetto a la organización del aula	16. ¿El ambiente psicosocial del aula es calido y confortable? 17. ¿El ambiente físico del aula es seguro? 18. ¿El ambiente educativo esta planteado con intencionalidad educativa? 19. ¿En el aula hay suficientes materiales? 20. ¿Los materiales están a disposición de los niños? 21. ¿Existen zonas de trabajo delimitadas en el aula? 22. ¿La organización de los espacios es flexible? 23. ¿La estructuración espacial permite la realización de actividades individuales y colectivas? 24. ¿La organización del aula esta en función de las necesidades, intereses y motivaciones de los niños? 25. ¿Se tienen en cuenta las rutinas y hábitos cotidianos de los niños? 26. ¿Se sugieren distintas posibilidades de acción? 27. ¿La disposición del aula es impersonal? 28. ¿Se aprovechan todos los recursos del centro? 29. ¿Las actividades se realizan en un clima de afecto, seguridad y estimulación suficiente y variada? 30. ¿Las actividades realizadas favorecen la autonomía e iniciativa personales? 31. ¿.....?					
C. Respetto a la coordinación	32. ¿están coordinados los maestros del mismo ciclo? 33. ¿La regularidad de las relaciones entre los maestros el mismo ciclo es evidente? 34. ¿Las relaciones entre los maestros del mismo ciclo son de calidad? 35. ¿Existe coordinación interciclos? 36. ¿La regularidad de las relaciones interciclos es evidente?} 37. ¿Las relaciones interciclos son de calidad? 38. ¿La coordinación entre los maestros de E.E. y el primer ciclo de primaria es total? 39. ¿Las relaciones entre todos los maestros son de calidad y se producen con regularidad? 40. ¿.....?					
D. Respetto al tratamiento de la diversidad	41. ¿Se respetan los ritmos de trabajo individual? 42. ¿Se procura detectar dificultades de desarrollo y/o aprendizaje?					

	43. ¿Se demanda la presencia de los equipos de apoyo escolar (SAE)? 44. ¿Nos atienden los SAE? 45. ¿Todos los niños realizan la misma actividad con los mismos materiales y en el mismo tiempo? 46. ¿Se tiene en cuenta el desarrollo psicoevolutivo infantil? 47. ¿Se realiza una enseñanza individualizada? 48. ¿.....?					
--	--	--	--	--	--	--

<i>Otras observaciones</i>	<i>Propuestas de modificación y/o mejora</i>
	A. Referida a las relaciones B. Referidas a la organización C. Referidas a la coordinación D. Referidas a las necesidades educativas especiales

CUESTIONARIO DE APRECIACION DEL PROCESO DE APRENDIZAJE		
Fases	Indicadores	Evaluación formativa Descripción abierta
<i>Inicial o Diagnostica</i>	1. ¿Qué ideas o conocimientos previos tienen los alumnos desde una perspectiva multidimensional en relación a: <ul style="list-style-type: none"> • Su dimensión cognitiva • Su dimensión psicomotriz • Su dimensión afectiva • Su dimensión social • Su dimensión comunicativa • Su dimensión moral • Su dimensión estética • Su dimensión creativa 2. ¿Cómo se han detectado las ideas previas de los niños? 3. ¿En qué instrumentos se han constatado? 4. ¿.....?	
<i>Formativa o Procesual</i>	5. ¿Qué grado de desarrollo han alcanzado las capacidades de los alumnos? <ul style="list-style-type: none"> • Intelectuales • Afectivas • Motrices • relación interpersonal • Inserción social 6. ¿Qué dificultades se han encontrado en relación con el propio alumno? 7. ¿A que se han debido esas dificultades? 8. ¿Que dificultades se han encontrado en relación con los objetivos propuestos? 9. ¿A qué se han debido esas dificultades? 10. ¿Qué refuerzos pedagógicos se han proporcionado? 11. ¿Qué modificaciones se han establecido en el proceso? 12. ¿Quién ha introducido esas modificaciones? 13. ¿Qué adaptaciones metodológicas se han contemplado? 14. ¿Quiénes han sido los responsables? 15. ¿.....?	

<i>Fase de retroalimentación</i>	16. ¿Cuál ha sido el grado de asimilación de los contenidos conceptuales? 17. ¿Y de los procedimentales? 18. ¿Y de los actitudinales? 19. ¿Cuál es la situación del alumno para enfrentarse a los aprendizajes del siguiente tramo educativo? 20. ¿Qué modificaciones habría de establecer? 21. ¿Quién sería el responsable de establecer esas modificaciones? 22. ¿.....?	
----------------------------------	--	--

<i>Otras observaciones</i>	<i>Propuestas de modificación y/o mejora</i>

ESCALA DE VALORACION DEL P.C.C

Aspectos	Indicadores	Apreciación				Evaluación formativa
		M	N	P	Nd	
A. En el diseño y elaboración	1. Se ha realizado un diagnostico de la realidad educativa 2. Se ha elaborado a través de un proceso deductivo 3. Se ha realizado con una estrategia inductiva 4. Se realizo siguiendo una estrategia de elaboración mixta. 5. Esta adecuado al proyecto educativo de centro. 6. Han participado todos los profesores en su elaboración. 7. Los padres ha participado a través del APA del centro. 8. El personal no docente ha participado a través del consejo escolar. 9. Parte de un análisis de la memoria final anual del centro. 10. El equipo directivo recopilo materiales y oriento e informo sobre el mismo. 11. Ha sido orientado por la inspección educativa 12. Ha sido orientado por los asesores de reforma. 13. De la redacción final se encargo una comisión del centro. 14. Se estableció un calendario de actuaciones.					

	<p>15. Se elaboro de acuerdo con la normativa legal vigente</p> <p>16. Se han respetado las pautas de trabajo previstas por la comisión de coordinación pedagógica.</p> <p>17. Las decisiones se han tomado por consenso</p> <p>18. La decisión se ha tomado por votación.</p> <p>19. El P.C.C responde a las expectativas de la comunidad educativa.</p> <p>20. El P.C.C prevé la compensación de las deficiencias del entorno</p> <p>21. Se han fijado los principios generales que deben presidir la intervención educativa.</p> <p>22. Se han determinado las técnicas e instrumentos para la evaluación.</p> <p>23. Se ha consensuado el formato y contenido de la información a las familias.</p> <p>24. Se ha consensuado el formato y contenido de la información a las familias.</p> <p>25. Los objetivos generales de etapa y/o ciclo se han adecuado a las finalidades educativas recogidas en el proyecto educativo de centro.</p> <p>26. Los objetivos generales de etapa y/o ciclo se ha adecuado a las características y necesidades de los niños:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Matizándolos. - Adaptándolos. - Priorizándolos - Incorporando aspectos <p>27. Se ha establecido la adecuación de los objetivos generales de etapa y/o ciclo a los objetivos generales de ámbitos de experiencia.</p> <p>28. Se determinan los recursos humanos, funcionales y materiales precisos.</p> <p>29. Se establecen los criterios para la elección de los materiales curriculares.</p> <p>30. Se explicita y contempla la idoneidad de la perspectiva globalizadota en esta etapa.</p> <p>31. Se contemplan todos los espacios disponibles para la realización de las actividades (internos-externos)</p> <p>32. Se explicitan los distintos tipos de agrupamientos entre los alumnos.</p> <p>33.</p>					
B. En el desarrollo y puesta en practica	<p>34. La concreción/precisión de los objetivos se adecua al contexto de centro y a las peculiaridades de los alumnos.</p> <p>35. La secuenciación de los objetivos por ciclos es valida.</p> <p>36. En la explicitación de los objetivos se recogen todas las capacidades del desarrollo infantil.</p>					

	<p>37. Los objetivos de área y ciclos contribuyen a alcanzar los objetivos generales de etapa.</p> <p>38. Los objetivos generales propuestos son deseables, posibles y prioritarios.</p> <p>39. Hay interrelación entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales</p> <p>40. Los contenidos conducen a la consecución de los objetivos previstos</p> <p>41. Los criterios para secuenciación de contenidos son adecuados.</p> <p>42. Los criterios para la organización de contenidos son adecuados.</p> <p>43. Se han recogido de forma ponderada los tres tipos de contenidos</p> <p>44. La relación entre objetivos y contenidos curriculares es adecuada.</p> <p>45. El tratamiento de los contenidos transversales del currículo ha sido idóneo.</p> <p>46. La selección de los materiales curriculares y demás recursos didácticos ha sido adecuada.</p> <p>47. La metodología facilita la adquisición de contenidos y consecución de los objetivos.</p> <p>48. El tratamiento de las n.e.e. se ha realizado conforme a lo previsto.</p> <p>49. Las medidas de atención a la diversidad utilizadas son correctas.</p> <p>50. Las estrategias de evaluación empleadas han sido validas.</p> <p>51. El documento de información a las familias ha sido el consensuado por el equipo docente de la etapa y/o ciclo</p> <p>52. En dicho informe constan los progresos efectuados por el alumno y en su caso las medidas de refuerzo y adaptación.</p> <p>53. La información que se da a las familias es fácilmente comprensible</p> <p>54. Las medidas de coordinación familia-centro se han cumplido como se reflejo en el P.C.C</p> <p>55. Las familias han recibido cumplida información por escrito trimestralmente, además de las entrevistas mensuales mantenidas.</p> <p>56. Se ha realizado el plan de formación del profesorado previsto en el P.C.C</p> <p>57. La evaluación se concibe como un elemento mas del proceso de enseñanza y aprendizaje desde el comienzo del mismo</p> <p>58.</p>					
--	--	--	--	--	--	--

<i>Otras observaciones</i>	<i>Propuestas de modificación y/o mejora</i>
----------------------------	--

- A. En el diseño y elaboración
- B. En el desarrollo y puesta en práctica.

ESCALA DE VALORACION DE LOS MATERIALES CURRICULARES

Materiales Curriculares para el profesorado

Indicadores	Apreciación				Evaluación formativa
	O	N	M	I	
1. Coherencia entre el P.C.C y los materiales curriculares (M.C)					
2. Coherencia entre en P.E.C. y los M.C.					
3. Adecuación de los M.C. al contexto de centro.					
4. Adecuación de los M.C al entorno sociocultural del alumno.					
5. Flexibilidad en las medidas para la atención a la diversidad.					
6. Contemplación de las medidas para la atención a la diversidad.					
7. Equilibrio entre diversidad y continuidad.					
8. Consideración de los objetivos como capacidades a desarrollar.					
9. Niveles de concreción de los objetivos					
10.Determinación de los criterios para la secuenciación de contenidos.					
11.Determinación de los criterios para la organización de los contenidos.					
12.Progresión de los contenidos.					
13.Correspondencia entre objetivos y contenidos curriculares.					
14.Correspondencia entre objetivos curriculares y actividades propuestas.					
15.Distribución ponderada de los contenidos desde una perspectiva conceptual, procedimental y actitudinal.					
16.Consideración de los contenidos transversales.					
17.Orientación sobre el desarrollo psicoevolutivo de la etapa y/o ciclo.					
18.Los M.C son integradores y evitan un planteamiento discriminatorios (sexo, religión, raza)					
19.Los M.C orientan sobre la evaluación.					
20.Los M.C orientan sobre la realización de programaciones de aula.					
21.Los M.C. orientan sobre la elaboración de proyectos de centro.					
22.Los M.C son sugerentes, manejables y resistentes.					
23.Relación calidad-precio de los M.C					
24.Responden a un proyecto editorial aprobado por el MEC y/o CC.AA con competencias educativas.					
25.Otros indicadores					

Materiales Curriculares para el alumno

Indicadores	Apreciación				Evaluación formativa
	O	N	M	I	
1. Pueden ser utilizados por los alumnos con diversos niveles de capacidad y variados intereses.					
2. Tienen en cuenta los intereses y necesidades de los niños de esta edad.					
3. Permiten al alumno tomar decisiones razonables en su utilización.					
4. Son atractivos y sugerentes (formato, dibujo, colores...)					
5. Reflejan en sus textos e imágenes el fomento de los hábitos de comportamiento democrático y					

atención a los valores éticos y morales de los alumnos. 6. Respetan la diversidad del aula, favoreciendo una formación solidaria, no sexista, integradora. 7. Favorecen el desarrollo de la autonomía personal y social en los niños. 8. facilitan el desarrollo de todas las capacidades humanas. 9. potencian la asimilación de todos los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) 10. Los contenidos se presentan globalizados. 11. Facilitan las actividades individuales y grupales. 12. Las actividades propuestas son significativas para la mayoría de los niños. 13. Permiten desempeñar a los niños un papel activo en el aprendizaje: observar, investigar, exponer... 14. Los alumnos realizan aprendizajes significativos y funcionales. 15. Responden a un proyecto editorial aprobado por el MEC y/o las CC.AA con competencias educativas. 16. otros indicadores.					
--	--	--	--	--	--

Otras observaciones	Propuestas de modificación y/o mejora
	A. Referidas a los materiales curriculares para el profesorado. B. Referidas a los materiales curriculares para los alumnos.

ESCALA DE VALORACION DE LA PROGRAMACION DE AULA						
Aspectos	Indicadores	Apreciación				Evaluación formativa
		Ta	A	D	Td	
A. Objetivos curriculares	1. Los objetivos propuestos son necesarios y suficientes 2. El nivel propuesto es el adecuado a las características de los alumnos. 3. Los objetivos propuestos han sido validos por lo que se refiere a los contenidos a los que hacían referencia. 4. Los objetivos propuestos eran validos por lo que se refiere a las capacidades a desarrollar. 5. Los objetivos propuestos tenían en cuenta el desarrollo global de todas las capacidades 6.					
B. Contenidos curriculares	7. Tienen en cuenta los conocimientos e ideas previas de los alumnos. 8. Se han planteado desde una triple perspectiva (conceptual, procedimental y actitudinal) 9. tenían interés para los alumnos y respondían a sus expectativas. 10. Persiguen aprendizajes significativos y funcionales 11. Los contenidos trabajados tienen significatividad lógica y psicológica. 12.					
C. Actividades de enseñanza y aprendizaje	13. Las actividades ponen en funcionamiento las capacidades de acción-reflexión de los alumnos a través de las unidades didácticas o proyectos de trabajo. 14. Todas las actividades se han planteado de forma lúdica. 15. Son adecuadas a los objetivos que se pretenden. 16. Están adaptadas a las necesidades e interés de los alumnos. 17. Tienen en cuenta las diferencias individuales. 18. Potencian un pensamiento creativo en los niños 19. Potencian iniciales desequilibrios en las estructuras mentales y a la vez posibilitan nuevos equilibrios. 20. Son variadas, abundantes y contemplan la diversidad del alumnado. 21. Favorecen el sentido crítico del alumnado. 22. Facilitan la intercomunicación unas veces y potencian el trabajo individual otras. 23. Desarrollan y potencian los valores humanos.					

	24. Se pueden trabajar las distintas áreas de manera globalizada.					
	25.					
D. Recursos utilizados	<p>26. Los recursos son suficientes y motivadores capaces de producir placer, alegría y emoción al utilizarlos.</p> <p>26.Los recursos utilizados han sido los adecuados y suficientes. 27.Los recursos utilizados han sido los adecuados y suficientes 28.La disposición del aula ha sido correcta. 29.Los recursos utilizados son adecuados para el desarrollo de todas las capacidades. 30.La organización temporal ha respetado los ritmos de actividad. 31.Los recursos permiten su utilización autónoma y en grupos. 32.La duración de la programación ha sido la correcta 33.La participación de las familias se ha producido como estaba prevista. 34.Implicación e intervención del maestro en el desarrollo de las actividades. 35.Implicación e intervención del maestro en la participación con las familias 36.Ventajas de la intervención familiar 37.Inconvenientes de la intervención familiar 38.....</p>					
E. Estrategias metodológicas	<p>39. La metodología utilizada ha sido adecuada y valida 40. Se ha garantizado la perspectiva globalizada 41. La estrategia metodológica utilizada ha permitido la participación. 42. Ha facilitado el desarrollo de las capacidades individuales. 43. Ha facilitado la asimilación de contenidos curriculares. 44. Ha garantizado las relaciones e interrelaciones entre los sujetos participantes. 45. Ha atendido a la diversidad del aula. 46.....</p>					

Otras observaciones	Propuestas de modificación y/o mejora
	<p>A. Referidas a los objetivos.</p> <p>B. Referidas a los contenidos.</p> <p>C. Referidas a las actividades.</p> <p>D. Referidas a los recursos</p> <p>E. Referidas a la metodología.</p> <p>F. Referidas a la propia evaluación.</p>

BLOQUE II

**BASES TEÓRICAS DE LA
PROGRAMACIÓN DEL TRABAJO
EDUCATIVO EN EL CENTRO INFANTIL**

CAPITULO XXIII

LOS PROYECTOS DE CENTRO³

José Luís Gallego Ortega.

La LOGSE (Art. 57.4) señala que las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de los profesores. La autonomía pedagógica y curricular que postula la LOGSE concede a los centros docentes la oportunidad de decidir de manera compartida sobre algunas cuestiones de especial interés diferenciadas entre sí tanto por su forma como por su contenido, así como por las personas implicadas en su definición.

A partir de la promulgación de la LOGSE los centros pueden concretar sus propios proyectos en torno a grandes ejes vertebrados: Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.), Proyecto Curricular de Centro (P.C.C.), Reglamento de Organización y Funcionamiento (R.O.F.), Plan General Anual (P.G.A.), y Memoria Final de Curso (M.F.C.). Con la Reforma del sistema educativo la Administración pretende que cada centro establezca y constatae sus peculiares señas de identidad creando y desarrollando su estilo educativo propio.

Hacer realidad lo anterior en los centro educativos implica establecer un marco general para la planificación e intervención educativa al que denominamos Proyecto de Centro, el cual debe ser entendido como una globalidad integrada de los documentos que lo configuran (Figura nº . 1).

Para Gairín (1992) el Proyecto de centro es una concreción de la intervención educativa, una síntesis operativa de las finalidades de la educación, de las funciones que se asignan a las instituciones que la desarrollan y de los objetivos que éstas persiguen. Supone asimismo una operativización en el proceso de organización y desarrollo curricular.

1. EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO.

Entendemos por PEC el conjunto de propósitos e intenciones educativas que una determinada comunidad escolar trata de hacer realidad en su ámbito de gestión. Para Antúnez (1988) se trata de una propuesta integral que pretende dirigir un proceso de intervención educativa en una Institución docente. Como instrumento para la gestión que es, enumera y define las notas de identidad del centro, formula los objetivos pretendidos y determina la estructura organizativa. Se trata de un instrumento orientador que guía la toma de decisiones curriculares y de gobierno del centro (Antunéz, 1992), desde esta perspectiva el PEC estaría delimitado por las características siguientes:

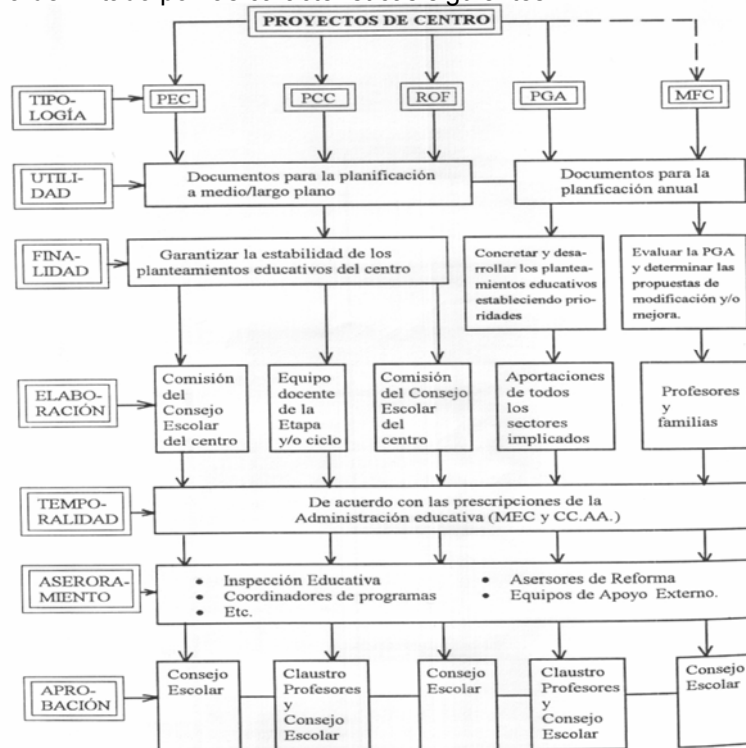


Figura nº. 1. El Proyecto de Centro.

³ Tomado de: José Luis Gallego (2000). *Educación infantil*. Ed. Aljibe, Granada. pp.479-499.

- Es una declaración de intenciones y propósitos educativos que orientarán e informarán al PCC.
- Se presenta como una tarea inacabada y sujeta a revisión.
- Tiene vocación de estabilidad, aunque admite modificaciones.
- Describe más el ideal educativo de un centro que su propia realidad.
- Parte de una visión global, abarcando más aspectos que los estrictamente curriculares.
- Se deriva del “carácter propio” de los centros privados o concertados (LODE; Arts. 22 y 52) o de la misma necesidad de su formulación en los centros públicos.
- Su aprobación y evaluación corresponde al Consejo Escolar.

El PEC trata de ofrecer a la comunidad escolar un referente global contextualizado que facilite la actuación coordinada de todos los agentes implicados en el proceso educativo, porque no tiene mucho sentido elaborar un PEC que no sea realmente compartido por el equipo educativo y carezca de funcionalidad (Del Carmen y Zavala, 1991).

Rodríguez (1990) recoge la propuesta que de manera simplificada propone Barberá (1987) para elaborar el PEC:

1. Formular un concepto de educación en clave de principios y fines.
2. Concretar el estilo educativo propio y fines que se proponen.
3. Definir el estilo de profesor necesario para llevar a cabo el proyecto.
4. Establecer los sistemas de organización y participación de todos los agentes implicados.
5. Formular el concepto y la responsabilidad que se pretende que asuma la comunidad educativa.

Las decisiones que deben tomarse para la realización del PEC pueden responder a cuatro cuestiones fundamentales que aparecen recogidas en la figura nº. 2.

1.1 ¿Dónde estamos?

La primera decisión que la comunidad educativa debe abordar en el proceso de elaboración del Proyecto Educativo de Centro hace referencia a la propia consideración del entorno que va a mediatizar la tarea educativa. Para ello, la comunidad educativa podría reflexionar sobre aspectos tales como:

- Análisis del contexto.
- Realidad social, económica y cultural.
- Realidad interna del centro.
- Perfil del alumnado.
- Otros.

1.2. ¿Quiénes somos?

Para determinar las señas de identidad de un centro educativo los equipos docentes podrías:

- Partir de las opciones básicas para el conjunto del alumnado recogidas en la legislación vigente:
 - Constitución Española (Art. 27).
 - LODE (Arts. 1º, 2º, 6º y 7º preferentemente).
 - ESTATUTOS de Autonomía.
 - DECRETOS de Enseñanza.
- Identificar otras opciones significativas de su propio contexto:
 - Integración intercultural.
 - Temas transversales.
 - Atención a la diversidad.
 - ...
- Relacionar los aspectos compartidos por toda la comunidad escolar.
- Establecer los aspectos prioritarios que la comunidad escolar comparte.

Respondiendo a estas cuestiones el equipo docente determina sus señas de identidad. No se trata de hacer una relación exhaustiva de aspectos, sino de subrayar los pocos que nos identifican.

1.3. ¿Qué pretendemos?

Establecidas las señas de identidad del centro es necesario que el equipo educativo las concrete, para lo que podría:

- Precisar los propósitos educativos del centro, respondiendo a aspectos básicos de la educación (integración escolar, coeducación, aspectos multiculturales,...).
- Establecer las finalidades educativas que serán concretadas en el PEC, el cual será desarrollado a través de Programaciones Generales de carácter anual cuya valoración y análisis se plasmará en la Memoria Final.
- Revisar los objetivos generales de la etapa y/o ciclo que ofrece el currículo prescrito por la Administración educativa.
- Identificar las capacidades que se consideran necesarias desarrollar en los niños/as del centro de forma prioritaria.
- Plantear los objetivos básicos del centro que inspiren y orienten todas las actuaciones de la comunidad escolar.

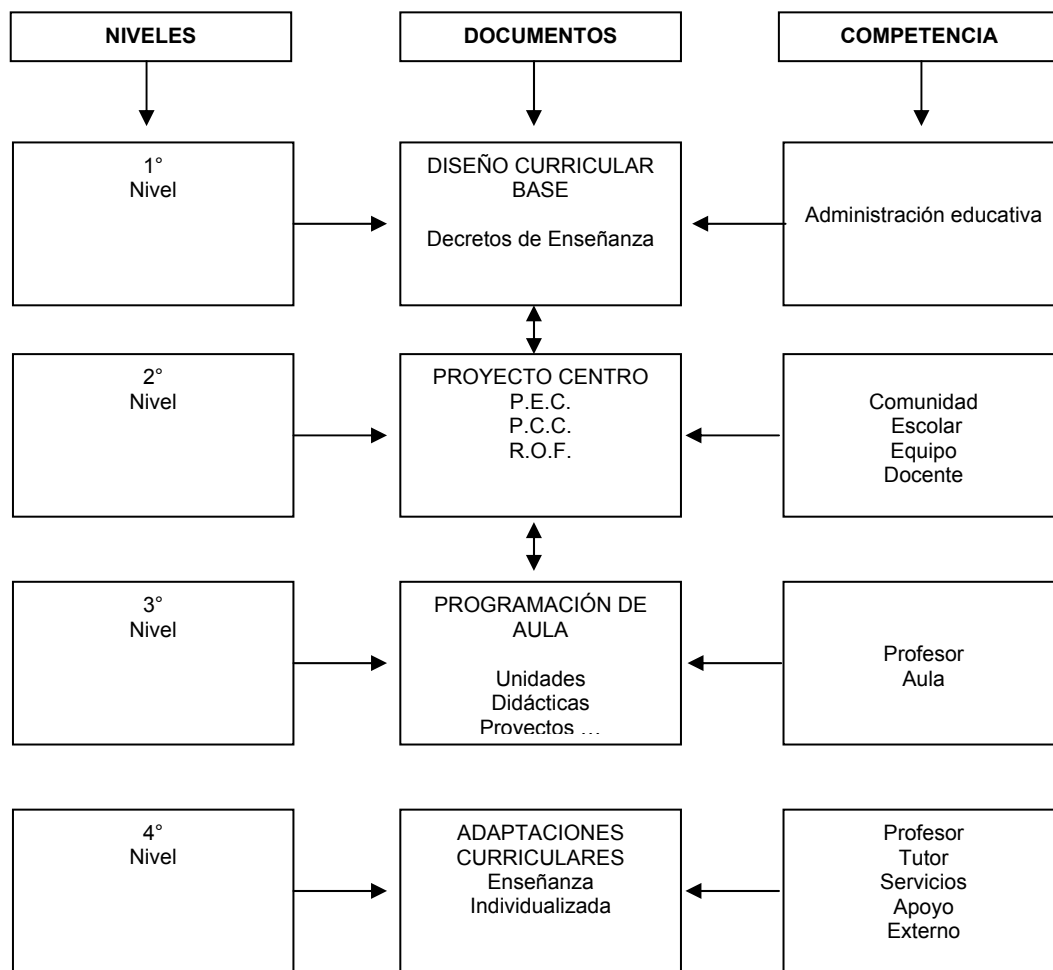


Figura nº 3. Niveles de concreción curricular.

1.4. ¿Cómo lo hacemos?

Alcanzar las intenciones o propósitos del centro supone establecer una determinada organización entre los agentes que intervienen en el proceso educativo. Para ello el quipo docente podría:

- Establecer la colaboración entre los distintos colectivos que intervienen en el proceso educativo.
- Determinar el papel de los padres en el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Señalar las conexiones que se establecerán con otras instituciones de la comunidad.
- Proponer la estructura organizativa y de funcionamiento concretando los responsables (Reglamento de Organización y Funcionamiento –ROF-).

2. PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO.

De acuerdo con la LOGSE (Art. 57.1) los centros docentes deberán completar y desarrollar el currículo de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades de enseñanza en el marco de su programación docente. El desarrollo del currículo para pos sucesivos niveles de concreción (Figura nº. 3) con el fin de ir adecuando la oferta educativa propuesta por la Administración (1º nivel) al contexto del centro (2º nivel), a las necesidades del grupo/aula (3º nivel) y a las peculiaridades de su alumnado 84º nivel.

Entendemos por PCC al conjunto de decisiones técnico-pedagógicas que, conmensuradas por el equipo educativo, tratan de desarrollar las finalidades educativas recogidas en el PEC situándose en un contexto específico. El Proyecto es una fórmula de programación científica y pedagógica (Moreno, 1990) que nace de un contexto concreto del que depende y al que informa. El PCC concreta las finalidades educativas recogidas en el PEC en propuestas compartidas por el equipo docente que desarrollan las prescripciones generales contenidas en el Real Decreto (MEC) o Decretos (CC.AA.) de enseñanza. Desde esta perspectiva el PCC estaría delimitado por las características siguientes:

- Es una concreción de las intenciones educativas recogidas en el PEC.
- Es un instrumento al servicio de la comunidad educativa que inspirado en el PEC, concreta del DCB.
- Es un documento colectivo conmensurado por todo el equipo y no un mero trámite burocrático.
- Representa el segundo nivel de concreción curricular.
- Tiene un carácter dinámico: sujeto a constante revisión y enriquecimiento para su promoción y mejora.
- Su aprobación y evaluación corresponden al Claustro de Profesores y al Consejo Escolar. En la medida en que el PCC se desarrolle para atender a un determinado contexto educativo, surja de la reflexión sobre la práctica y se asuma por el equipo de profesores/as, estará cumpliendo con los objetivos que tiene encomendados. A saber:

- Dotar de coherencia la práctica educativa a través de la toma de decisiones conjuntas por el equipo docente.
- Garantizar una adecuada progresión y equilibrio en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos previstos durante la escolaridad.
- Reflexionar sobre la práctica para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos/as.
- Adecuar las prescripciones administrativas a un contexto determinado y a las peculiaridades del alumnado.
- Expresar los criterios y acuerdos realmente compartidos por el conjunto del profesorado (Del Carmen y Zabala, 1991).

Las decisiones técnico-pedagógicas que deben tomarse para la realización del PCC aparecen recogidas en la figura nº 4.

2.1. Decisiones sobre el Proyecto Curricular de Etapa y/o ciclo.

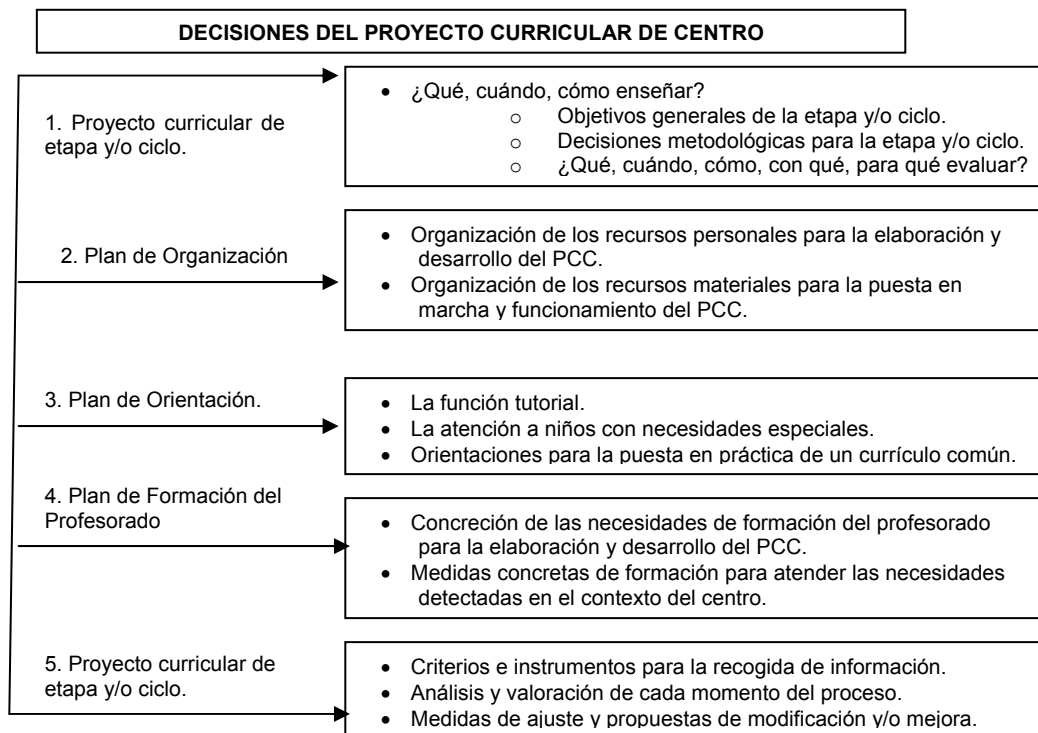
De acuerdo con la LOGSE las Administraciones educativas contribuirán al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos de programación docente (Art. 57.2.), y fomentando y estimulando el trabajo en equipo de los profesores.

A. ¿Qué enseñar?

Las intenciones educativas que la Administración postula presentan un máximo grado de apertura y flexibilidad para que los equipos docentes puedan adaptarlas a sus respectivos contextos. Dichas intenciones se expresan por medio de los objetivos generales de etapa/ciclo/ámbito o área y los contenidos generales de cada etapa.

Los objetivos generales de etapa y/o ciclo establecen las capacidades que los niños/as han de desarrollar al finalizar la etapa infantil y como consecuencia de la acción educativa intencionalmente planificada. Estos objetivos generales presentan una serie de características (ver Capítulo II: El Currículo de Educación Infantil: objetivos y contenidos) y cumplen tres funciones fundamentales.

1. Definen las metas que se pretenden alcanzar.
2. Ayudan a seleccionar los contenidos y medios didácticos.
3. Constituyen el referente indirecto de la evaluación.



Por su parte, la selección de contenidos ofrecida hace referencia expresa a aquellos elementos culturales cuya comprensividad se considera especialmente relevante para facilitar las relaciones del niño/a con su entorno y potenciar su desarrollo integral.

El equipo de Educación Infantil deberá analizar y adecuar los objetivos y contenidos contemplados en el currículo de E.I. (MEC-CC.AA.) a la realidad del centro y a las peculiaridades de los alumnos/as. Esta adecuación/ contextualización de los objetivos generales de etapa y contenidos de los ámbitos a la realidad educativa del centro, puede hacerse (Del Carmen y Zavala, 1991; Antúnez y Cols, 1992):

- Estableciendo prioridades de unos objetivos y/o contenidos sobre otros.
- Añadiendo las matizaciones o desarrollos que se consideren oportunas.
- Incorporando objetivos y/o contenidos que no estén presentes y se consideren relevantes.

Para ello, el equipo docente podrá reflexionar, entre otras, sobre las cuestiones que recogemos en el cuadro nº 1.

PUNTOS PARA LA REFLEXIÓN EN EQUIPO
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Los objetivos propuestos son razonables y posibles de alcanzar en nuestro contexto? • ¿Cuáles de éstos se trabajan en la actualidad en nuestro centro? • ¿Cuáles son las capacidades contempladas en los objetivos generales de etapa, ciclo (en su caso)? • ¿La educación integral de los niños/as en esta etapa exige la consideración integrada de todas las capacidades humanas? • ¿Existe un equilibrio ponderado en la contemplación de las capacidades humanas a desarrollar? • ¿Se olvidan aspectos que en nuestro contexto educativo es necesario acometer y, por tanto, explicitar? • ¿Es necesario desarrollar alguno de los aspectos recogidos en los objetivos teniendo en cuenta las peculiaridades de nuestros alumnos/as? • ¿Conviene priorizar de manera jerárquica los objetivos propuestos por la administración educativa en el contexto de nuestra comunidad escolar? • ¿Las peculiaridades de nuestro alumnado aconsejan matizar alguno de los objetivos propuestos? • ¿Los contenidos que se ofrecen tienen significatividad lógica? • ¿Los contenidos contemplados tienen significatividad psicológica para nuestros alumnos/as? • ¿Se contemplan de manera equilibrada los tres tipos de contenidos? • ¿Todos los contenidos propuestos son relevantes para nuestros alumnos/as? • Otras cuestiones.

Cuadro nº.1. Cuestionario para facilitar la adecuación de objetivos y contenidos curriculares.

B. ¿Cuándo Enseñar?

Tanto el Real Decreto (MEC) como los decretos (CC:AA) que establecen el currículo de Educación Infantil recogen los objetivos y contenidos curriculares de toda la etapa sin determinar los que serían propios de cada ciclo. Sin olvidar que no podemos perder la perspectiva del conjunto de la etapa, el PCC es el instrumento en donde deben tomarse las decisiones sobre la secuenciación de objetivos y contenidos curriculares. Estos Proyectos (R.D. 1333) abarcarán, al menos, los contenidos previstos en un ciclo educativo y deberán presentar su conexión con el planteamiento general de la etapa respectiva.

Las decisiones sobre el cuándo enseñar en el PCC deben centrarse en la secuencia interciclos, lo que supone establecer grados de aprendizaje que faciliten el desarrollo de las capacidades establecidas en los objetivos de la etapa y/o ciclo. La secuenciación sitúa a los equipos docentes en la necesidad de reflexionar y revisar de manera conjunta tanto las capacidades recogidas en los objetivos y decidir sin deben trabajarse en cada ciclo y en qué grado, y los contenidos sobre los cuales se van a trabajar dichas capacidades. Los criterios para secuenciar objetivos y contenidos sobre los cuales se van a trabajar dichas capacidades. Los criterios para secuenciar objetivos y contenidos de aprendizaje no son únicos y difieren según el contexto educativo concreto. Así las diferentes propuestas de secuencia podrían quedar perfectamente justificadas por diversos motivos: nivel de desarrollo, conocimientos previos, relaciones entre contenidos...

Seguendo a Del Carmen y Zavala (1991) se trata de definir cómo contribuirá cada ciclo al desarrollo de los objetivos generales del área, o sea, es necesario contextualizar los objetivos generales del área en cada ciclo, lo que implica establecer matizaciones, grados de desarrollo y/o prioridades sobre las capacidades que se establecen en los objetivos generales, en función de las peculiaridades de los alumnos y alumnas de cada ciclo" (Del Carmen, 1991).

Asimismo, el PCC debe garantizar la adecuada progresión y coherencia en la enseñanza de los contenidos educativos durante la escolaridad, por lo que la definición de unos criterios básicos que orienten la secuenciación de aquéllos se hace necesaria, y siempre son perder de vista las características específicas de los alumnos/as. La secuenciación de contenidos no consiste únicamente en una ordenación temporal de los mismos, sino también en una organización de los contenidos entre sí.

Con independencia de que en los distintos centros puedan observarse lógicas diferencias respecto a la secuenciación de objetivos y contenidos curriculares en función de sus propias peculiaridades, podemos recoger una serie de criterios orientadores para la organización de los contenidos entre sí.

Con independencia de que en los distintos centros puedan observarse lógicas diferencias respecto a la secuenciación de objetivos y contenidos curriculares en función de sus propias peculiaridades, podemos recoger una serie de criterios orientadores en función de sus propias peculiaridades, podemos recoger una serie de criterios orientadores para la organización y distribución de contenidos a lo largo de los ciclos:

- Las características psicoevolutivas de los alumnos/as.
- La forma en que los niños/as aprenden, es decir, el cómo perciben la realidad.
- Los conocimientos e ideas previas de los alumnos/as.
- Las peculiaridades socio-económico-culturales del contexto escolar.

- La interrelación entre los diferentes tipos de contenidos.
- La continuidad y progresión de los contenidos que permita aprendizajes significativos y funcionales.
- Presencia equilibrada de los distintos tipos de capacidades y contenidos.

Teniendo en cuenta lo anterior el equipo docente podría reflexionar, entre otros, sobre los aspectos recogidos en el cuadro n.º.2.

C. ¿Cómo enseñar?

PUNTOS PARA LA REFLEXIÓN EN EQUIPO
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo contribuye el ciclo al desarrollo de las capacidades? • ¿Cómo contextualizamos los objetivos generales de ámbito en cada ciclo? • ¿Es conveniente priorizar algunas capacidades teniendo en cuenta las peculiaridades de nuestros alumnos/as? • ¿Cómo están presentadas las capacidades en los objetivos? • ¿Es necesario trabajar todas las capacidades a lo largo de cada ciclo o etapa? • ¿Qué nivel de desarrollo madurativo tienen nuestros alumnos/as? • ¿Con que conocimientos e ideas llegan nuestros alumnos/as al aula? • ¿En que nivel social se desarrollan nuestros alumnos/as? • ¿Con qué conocimientos e ideas llegan nuestros alumnos/as? • ¿En que nivel social se desarrollan nuestros alumnos/as? • ¿Cuál es su nivel económico? • ¿Qué contenidos culturales son especialmente relevantes para facilitarles una relación autónoma con su medio? • ¿Cómo establecer una progresión y continuidad en el tratamiento de los contenidos? • ¿Todos los contenidos que se pretenden enseñar pueden aprenderse convenientemente en un ciclo? • Otras.

Cuadro n.º.2. Cuestionario para facilitar la secuenciación de objetivos y contenidos curriculares.

A orientar la intervención educativa. La adopción de medidas conjuntas en este sentido no implica la intención de homogeneizar la acción de los docentes, sino de conocer, y si es posible compartir, los enfoques metodológicos que van a ser utilizados en el aula.

Entre las decisiones relativas a cómo enseñar subrayamos:

- Los criterios de intervención didáctica.
- Los criterios de organización de ambiente físico: espacios, materiales y tiempos.
- Los criterios de selección y utilización de materiales curriculares.
- Los criterios de selección y utilización de los recursos didácticos.
- Los criterios para el agrupamiento flexible del alumnado.

Es en la elaboración del PCC donde los equipos docentes deben reflexionar conjuntamente sobre cuestiones metodológicas generales y llegar a acuerdos sobre determinadas estrategias didácticas: Proponemos, entre otros, los siguientes puntos para la reflexión (Cuadro n.º. 3).

D. ¿Qué, cómo, cuándo y con que evaluar?

Otra de las cuestiones fundamentales en la elaboración del PCC es la que se refiere a la evaluación. La evaluación es un elemento curricular fundamental que guarda estrechas interrelaciones con el resto de los elementos curriculares. En este sentido, las decisiones sobre evaluación que el equipo docente debe establecer se sitúan en torno a las cuestiones ¿qué, cómo, cuándo y con qué evaluar? (Ver Capítulo V: La Evaluación en la Etapa Infantil).

PUNTOS PARA LA REFLEXIÓN EN EQUIPO
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles serían los principios de intervención educativa que el equipo de este centro podría asumir? • ¿Cómo asegurar la construcción de aprendizajes significativos y funcionales en los alumnos/as? • ¿Qué entendemos por enfoque globalizador? • ¿Cómo lo concretamos en los procesos de enseñanza y aprendizaje infantiles? • ¿Qué relaciones podemos establecer entre aprendizajes significativo y enfoque globalizador? • ¿Cómo diferenciar entre activismo infantil y actividad constructiva? • ¿Cómo facilitarnos la actividad física y mental de los niños/as en la realización de sus tareas? • ¿Cómo generar climas de aula seguros, estimulantes y motivadores para los alumnos/as? • ¿Cómo influyen las relaciones de comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje infantiles? • ¿Cómo conocer los conocimientos e ideas previas de nuestros alumnos/as? • ¿De qué manera detectamos el nivel de desarrollo real de los alumnos/as? • ¿De que forma conocemos los intereses, necesidades y motivaciones de nuestros alumnos/as? • ¿Cómo conectamos las propuestas de aprendizaje con las ideas previas e intereses de los alumnos/as? • ¿Qué criterios vamos a seguir en la distribución de los espacios del centro? • ¿Cómo vamos a utilizar los espacios del aula? • ¿Cuáles van a ser los criterios para la selección de los materiales didácticos? • ¿Qué tipo de materiales consideramos más necesarios para la etapa y/o ciclo? • ¿La autonomía infantil se ve favorecida con la organización espacial adoptada y la elección de los materiales acordados? • ¿Respetamos las diferencias individuales? • ¿Cómo atendemos a los niños/as con necesidades educativas especiales? • ¿Planificamos el tiempo respetando los ritmos biológicos?

¿Qué tipo de medidas de coordinación con las familias nos parecen más adecuadas?
 ¿De qué manera vamos a facilitar esta colaboración familia-centro?
 ¿Qué actividades nos parecen más apropiadas para requerir la colaboración activa de las familias?
 ¿Cómo vamos a motivar a los padres en esas tareas de colaboración?
 ¿Cómo aseguramos el trabajo en equipo de todos los componentes?
 ¿Qué criterios vamos a seguir para el agrupamiento de los alumnos/as?
 ¿Cómo vamos a distribuir el horario general del centro?
 ¿Qué medidas vamos a tomar en el periodo de adaptación de los alumnos/as?
 ¿Cuáles van a ser los criterios para la elección de los materiales curriculares de la etapa y/o ciclo?
 ¿Consideramos el carácter preventivo y compensador de la etapa?
 ¿Qué medidas utilizamos para hacer efectiva la prevención y la compensación de las desigualdades infantiles?
 ¿Qué materiales consideramos más adecuados para realizar nuestro proyecto?
 Otras.

Cuadro. n°. 3. Cuestionario para facilitar la toma de decisiones a nivel metodológico.

D.1. ¿QUÉ EVALUAR?

De acuerdo con los currículos de Educación Infantil establecidos por el MEC y las CC.AA. con competencias educativas, y las respectivas órdenes sobre evaluación en este periodo educativo el profesorado de esta etapa evaluará el proceso de enseñanza, su propia práctica educativa y el desarrollo de las capacidades infantiles.

El equipo docente debe concretar los objetivos generales (referente principal de la evaluación) de la etapa y/o ciclo en indicadores de evaluación que permitan comprobar si los alumnos y alumnas desarrollan las capacidades en función de sus características individuales. La función de estos indicadores consiste en informar al profesorado sobre el desarrollo de las capacidades infantiles y el grado de asimilación de los contenidos curriculares.

Los indicadores de evaluación en esta etapa no deben necesariamente, como ocurre en otras etapas del sistema educativo, establecer por áreas o ámbitos de experiencia, sino que, respetando el principio de globalidad infantil, pueden desarrollarse de forma global y deberán hacer referencia a todas las capacidades. Se trata de buscar instrumentos que informen permanentemente al profesorado de la etapa para que pueda ir reajustando los procesos educativos.

D.2. ¿CÓMO EVALUAR?

La evaluación en la Educación Infantil será global, continua y formativa, siendo la observación directa y sistemática la principal técnica del proceso de evaluación. Igualmente, el PCC debe prever la necesaria información periódica a las familias sobre el progreso de los niños y niñas.

D.3. ¿CUÁNDO EVALUAR?

El PCC debe decidir sobre la concreción respecto a los tres momentos de la evaluación: inicial, formativa y final, y sobre los momentos en los que se va a informar a los padres/madres.

D.4. ¿CON QUÉ EVALUAR?

El PCC debe decidir, en fin, sobre los instrumentos más apropiados para la recogida de información.

Teniendo en cuenta que la finalidad de la evaluación no es la selección de los alumnos y alumnas, sino la verificación permanente de los procesos educativos con la intención de mejorarlos, proponemos para la reflexión en equipo las cuestiones siguientes (Cuadro n°. 4)

2.2. Decisiones sobre el Plan de Organización.

Los centros docentes estarán dotados de los recursos educativos humano y materiales necesarios para garantizar una enseñanza de calidad (LOGSE, art. 58.1). dichos recursos estarán convenientemente articulados para cumplir con la función que tienen encomendada.

Aunque algunos de estos aspectos serán ampliamente debatidos durante la elaboración del ROF, es importante que el equipo de profesores/as adopte estructuras organizativas más dinámicas que propicien una mejor y mayor funcionalidad del PCC. Con independencia del ROF, el PCC necesita un Plan de Organización interno que facilite tanto su proceso de elaboración como el de su puesta en práctica. Es importante que el PCC cuente con sus propios mecanismos internos de autorregulación que permitan, en caso necesario, ajustes inmediatos y adaptaciones rápidas a nuevas situaciones escolares. En este sentido, resultan de especial relevancia las decisiones que el equipo debe tomar respecto de la organización de los recursos personales y materiales por cuanto que su influencia en el tratamiento de la diversidad resulta más que evidente.

Para facilitarnos la toma de decisiones sobre el Plan de Organización del PCC proponemos como puntos para la reflexión los recogidos en el cuadro n° 5.

PUNTOS PARA LA REFLEXIÓN EN EQUIPO

- ¿Qué estrategias podemos adoptar para elaborar el PCC?
- ¿Cómo nos organizamos para un mejor aprovechamiento de los recursos?

- ¿Cómo organizamos las actividades extraescolares de nuestro centro?
- ¿Cómo implicamos a las familias en las tareas educativas?
- ¿Cómo conseguimos la colaboración de otras instituciones?
- ¿Qué tipo de coordinación necesitamos establecer con los Servicios de Apoyo Externo?
- ¿Cuáles van a ser los criterios de organización del profesorado?
- ¿Cómo facilitaremos la integración de los "diferentes" en el aula?
- ¿Cómo establecemos canales fluidos de comunicación con las familias?
- ¿Cómo construir y desarrollar un verdadero Proyecto Curricular integrador?
- ¿Cómo organizar los recursos materiales y personales del centro educativo para atender a la diversidad?
- ¿Cómo distribuir los espacios escolares de la forma más funcional posible teniendo en cuenta los niños/as con n.e.e.?
- ¿Cómo organizar los recursos personales para una mejor atención de las diferencias individuales?
- ¿Qué criterios de selección y adaptación de los elementos espaciales y materiales deberemos establecer para normalizar la enseñanza de este tipo de alumnos/as?
- ¿Qué canales de comunicación y colaboración podemos establecer entre todos los agentes implicados?
- ¿Qué criterios generales establecer para decidir la modalidad de apoyo más idónea para los alumnos/as con n.e.e.?
- Otros.

Cuadro n°. 5. cuestionario para facilitar la toma de decisiones sobre el Plan de Organización.

2.3. Decisiones sobre el Plan de Orientación.

La tutoría y orientación de los alumnos y alumnas formará parte de la función docente. Asimismo, las Administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos (LOGSE, arts. 60.1 y 60.2).

En este apartado del PCC el equipo educativo deberá decidir sobre una serie de cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad del alumnado, a las diversas opciones educativas, a la superación de hábitos discriminatorios... Una de las funciones principales del PCC es la respuesta a la diversidad desde el propio currículo. Para ello, la planificación de los procesos educativos se hará de la forma más individualizada posible. Estas medidas de individualización de la enseñanza reclaman la presencia de un maestro/a capaz de conocer las necesidades educativas de sus alumnos/as y darles respuesta adecuada.

Desde esta perspectiva de atención a la diversidad las atribuciones del profesor/as tutor/a podrían quedar enmarcadas en base a las siguientes funciones:

- Observación sistemática del alumno/a en el entorno escolar para detectar dificultades y sus necesidades educativas con el fin de procurarle los ajustes pedagógicos más adecuados.
- Colaborar activamente con el resto de los tutores/as, las familias, los Servicios de Apoyo Escolar y demás componentes de la Comunidad educativa para desarrollar Proyectos integradores.
- Información real y exhaustiva a las familias en todos los aspectos que afecten a la educación de sus hijos/as con el fin de implicarles en la tarea educativa y en contextos de colaboración permanente familia-centro.
- Participar junto con los Servicios de Apoyo Escolar en las tareas de valoración de las necesidades educativas especiales en relación con los aspectos curriculares de los distintos ámbitos de experiencia.
- Adecuar las programaciones de aula a las peculiaridades de sus alumnos/as con el fin de atender las necesidades educativas especiales.
- Desarrollar actitudes de cooperación, solidaridad y respeto por las diferencias individuales con objeto de facilitar la integración de los "diferentes" en su grupo-clase.

Un Proyecto Curricular integrador nace con la intención de hacer realidad los principios de normalización e individualización educativa por lo que la atención y orientación de los niños/as con n.e.e. sitúa al equipo de profesores/as en una reflexión continua sobre su acción para adaptar permanentemente el proceso educativo a las características de cada niño/a.

Como puntos para la reflexión en lo que se refiere a las decisiones en torno al Plan de Orientación del PC, proponemos, entre otros, los recogidos en el cuadro n°6.

2.4. Decisiones sobre el Plan de Formación del Profesorado

De acuerdo con lo prescrito en la LOGSE (Art. 56.2.) la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y buena responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.

En el Plan de Formación el equipo de profesores y profesoras diseña y planifica aquellas actuaciones que, en función de sus necesidades, consideran necesarias para un mejor desarrollo de su propio Proyecto con el fin de potenciar la autonomía y el desarrollo profesional e los docentes.

En cualquier caso, la formación del profesorado ha de responder a las exigencias que plantea su propia práctica educativa. En este sentido, el Plan de Formación que diseñe un equipo educativo ha de estar pensado para responder adecuadamente a las propuestas articuladas que conforman el PCC.

PUNTOS PARA LA REFLEXIÓN EN EQUIPO

- ¿Cuáles serían las funciones del tutor/a de Educación Infantil?
- ¿Qué funciones deben ser asumidas de manera especial para todos los miembros del equipo?
- ¿La aceptación de esas funciones qué compromiso conlleva entre los miembros del equipo?
- ¿Consideramos importante la existencia de un coordinador de ciclo?
- ¿Qué atribuciones imprescindibles podemos asignar a la figura del coordinador?
- ¿Cuál sería la misión fundamental del orientador/a de este centro, en su caso?
- ¿Cómo incardinamos las distintas y complementarias funciones de todos los agentes implicados?
- ¿Qué medidas podemos articular para responder adecuadamente a los niños/as con n.e.e.?
- ¿Cómo desarrollar una metodología capaz de normalizar al máximo el proceso educativo de estos alumnos/as?
- ¿Qué tipo de adaptaciones de acceso al currículo es necesario acometer para tender la diversidad?
- ¿Cómo realizar las adaptaciones curriculares no significativas en el contexto del aula?
- ¿Cómo identificas las n.e.e. en el aula?
- Otras.

Cuadro. nº 6. Cuestionario para facilitar la toma de decisiones sobre el Plan de Orientación.

En consonancia con la premisa anterior un Plan de Formación podría ajustarse al proceso siguiente:

1. Realizar un diagnóstico fundamentado en la realidad educativa a la que se pretende servir.
 - 1.1. Conocimiento del marco legal vigente.
 - 1.2. Análisis de los propósitos educativos del PEC.
 - 1.3. Análisis pormenorizado del PCC.
 - 1.4. Profesor/a que se demanda para realizar el Proyecto.
 - 1.5. Realidad contextual e interna del centro.
 - 1.6. Perfil del alumnado del centro.
 - 1.7. Especialización del profesorado del centro.
 - 1.8. Necesidades de formación detectadas para la puesta en práctica del Proyecto.
 - 1.9. Otros.
2. Diseñar el Plan de Formación de acuerdo con la diagnosis previa.
 - 2.1. Determinación de los objetivos del Plan.
 - 2.2. Concreción de los objetivos a desarrollar.
 - 2.3. Propuestas metodológicas del Plan.
 - 2.4. Temporalización del Plan.
 - 2.5. Medidas estructurales y organizativas necesarias para desarrollar el Plan.
 - 2.6. Aprobación del Plan.
3. Evaluar el Plan de Formación.
 - 3.1. Evaluación formativa del proceso.
 - 3.2. Evaluación sumativa del proceso.
 - 3.3. Propuestas de modificación y/o mejora de futuros Planes de Formación.

2.5. Decisiones sobre el Plan de Evaluación.

La evaluación del sistema educativo se orientará a la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los procesos educativos y sobre la propia Administración (LOGSE, art. 62.1.).

La mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje para por la valoración procesual de los elementos implicados. En este sentido, el equipo docente debe consensuar una serie de decisiones encaminadas a analizar y valorar el propio PCC con el fin de establecer las medidas de ajuste necesarias (ver Capítulo V: La Evaluación en la Etapa Infantil).

Entre las decisiones que el equipo docente debe adoptar para la evaluación del PCC sugerimos, entre otras, las siguientes:

- Determinar los criterios e instrumentos para recoger la información.
- Precisar los aspectos que serán objeto de evaluación.
- Establecer la temporalización del Plan y las personas responsables de su desarrollo.
- Analizar y valorar el proceso de diseño y elaboración del PCC.
- Analizar y valorar el proceso de desarrollo y puesta en práctica del PCC.
- Proponer las medidas de modificación y/o mejora del PCC para ajustar los procesos educativos, en base a la información recogida.
- Otras.

2.6. Estrategias para la elaboración del PCC.

La elaboración del PCC es una tarea que compete a todo el profesorado de un centro. Esto no debe suponer que las iniciativas no puedan tener diferentes orígenes: grupo de trabajo, coordinadores/as de ciclo, equipo técnico de coordinación pedagógica, etc.

Si el PCC ha de ayudar a desarrollar las Finalidades educativas recogidas en el PEC y establecidas por la comunidad escolar, debe ser la respuesta colectiva de todo un equipo a las cuestiones pedagógicas que un determinado centro plantea.

Las estrategias para la elaboración del PCC son diversas. De manera simplificada recogemos:

- a. Proceso deductivo. La realización del PCC se haría respetando la lógica que existe en la secuencia de decisiones propuesta. Según distintos autores (Del Carmen y Zabala, 1991; Lovelace, 1992...), el proceso deductivo sería el más adecuado para aquellos equipos acostumbrados a reflexionar sobre los procesos educativos.
- b. Proceso inductivo. En este caso el PCC se abordará a partir del análisis y la reflexión de ciertos aspectos muy concretos (determinación de objetivos, evaluación, etc.) para concluir conformando un verdadero PCC. Se trata de un proceso más lento pero, quizás, más adecuado para aquellos equipos menos acostumbrados a trabajar en común.

En cualquier caso, no existe un procedimiento único para abordar la elaboración del PCC. No obstante, el proceso de elaboración del mismo estaría delimitado por una serie de características:

- Respetar las peculiaridades, características y necesidades de cada equipo docente.
- No hay procedimientos buenos y malos, sino diferentes formas de abordaje.
- Ha de concebirse sobre la base de una reflexión serena y colectiva de los que el equipo de profesores y profesoras ya hace en su centro.
- No se deben olvidar las relaciones interdependientes de los elementos que lo integran.

Sobre la base de estas características e independientemente de la estrategia adoptada, habría que subrayar la idea de que es el conjunto del profesorado del centro quien debe analizar y reflexionar sobre su práctica para que el PCC se convierta en un instrumento funcional, exento de burocratización. Porque la elaboración del PCC no depende del cumplimiento de una formalidad administrativa ni de la necesidad de redactar un documento brillante.

3. EL REGLAMENTO DE ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO.

La consecución de las Finalidades Educativas recogidas en el PEC y la puesta en práctica del PCC requieren la existencia de una serie de normas organizativas que lo hagan posible. Al conjunto organizado de normas que regulan la conveniencia y establecen la estructura funcional de una determinada comunidad educativa en el marco legislativo vigente, es lo que se conoce con el nombre de Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF). Para Antúnez (1992) se trata de un conjunto de reglas, normas y procedimientos creadas por el propio centro escolar para posibilitar que su estructura funcione.

Respetando la autonomía pedagógica y organizativa consagrada en la LOGSE cada centro debe asumir un modelo estructural organizativo que facilite los procesos educativos en el marco de nuestro ordenamiento jurídico. La finalidad del ROF no es otra que la de propiciar las estructuras organizativas necesarias para hacer viable el Proyecto de centro.

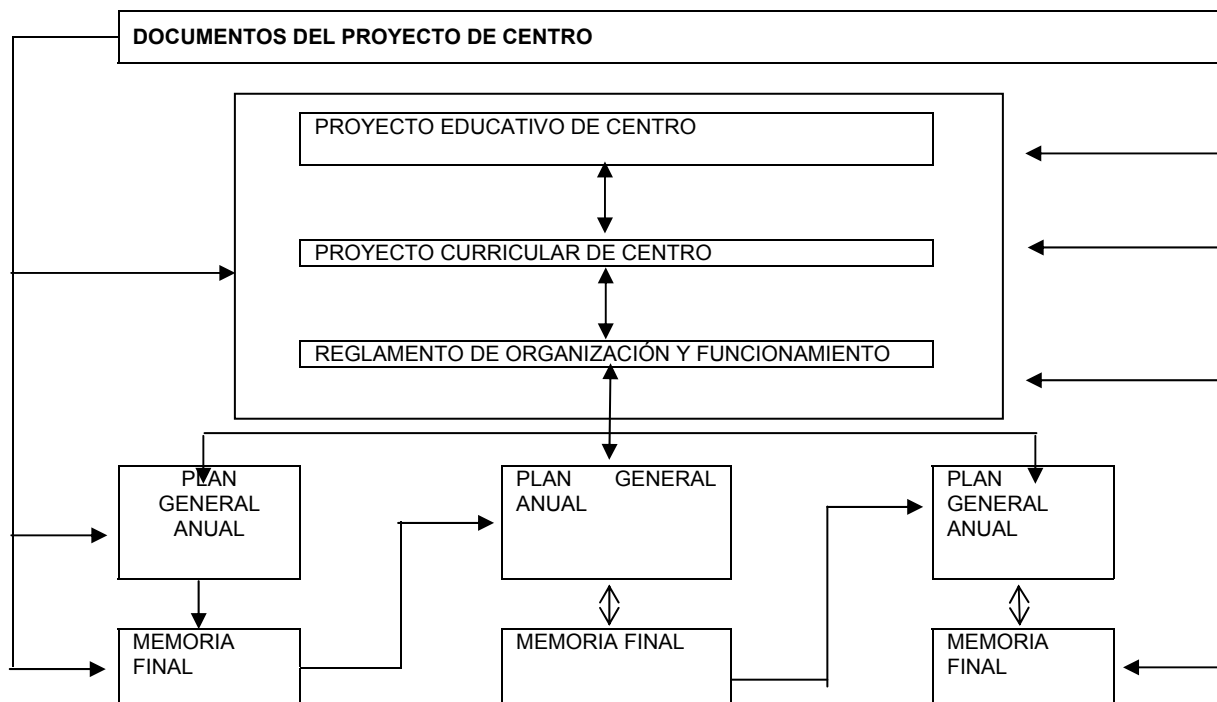
Los contenidos del ROF deberán recoger los aspectos básicos de la vida del centro:

- La participación de las familias, alumnado y profesorado,
- El gobierno y la gestión democrática del centro.
- Los canales de información y comunicación.
- La organización de los recursos y materiales didácticos.
- Las relaciones con el entorno.
- La convivencia.

4. EL PLAN GENERAL ANUAL Y LA MEMORIA FINAL DEL CURSO.

La concreción para un curso escolar de los distintos elementos que integran un PCC se recogerá en el PGA cuya evaluación (grado de consecución de los objetivos propuestos, análisis y valoración de las dificultades encontradas, y propuestas de modificación y/o mejora) determina el contenido de la MFC que servirá de base para elaborar el PGA del curso siguiente en el marco del Proyecto del Centro. La memoria contribuye a la realización de los planteamientos institucionales a medio-largo en cuanto, por una parte, hace balance de las actividades realizadas (evaluación) y, de otra, propone pautas de mejora y señala objetivos posibles de acción para un futuro próximo (nueva propuesta de intervención).

Gráficamente, recogemos en la figura nº5 el conjunto de los componentes convenientemente articulado del Proyecto de Centro que sirven para la planificación de los centros educativos.



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

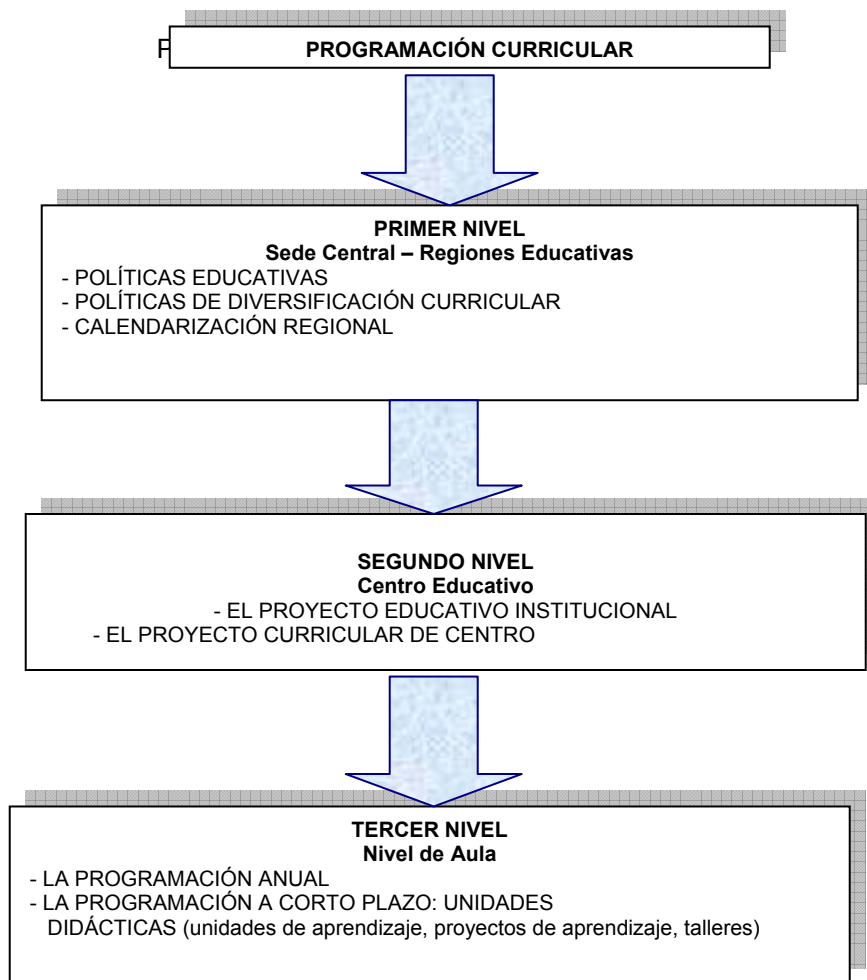
- AA. VV. (1992): *Guía para la Elaboración de las Finalidades Educativas y el Proyecto Curricular*. Servicio de Inspección de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia. Cádiz.
- ANTÚNEZ, S. (1987): *El Proyecto Educativo de Centro*. Graó. Barcelona.
- ANTÚNEZ, S. (1988): *¿Qué Proyecto hacemos?*. En Cuadernos de Pedagogía nº. 158.
- ANTÚNEZ, S. (1992): *Cómo expresar la estructura organizativa en el Proyecto Educativo de Centro*. En Aula, nº 4-5. Barcelona.
- ANTÚNEZ, S. y Otros (1992): *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Graó Barcelona.
- C.E.J.A. (1992): *Guía para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro*. Educación Infantil. Consejería de Educación de la J.A. Sevilla.
- C.E.J.A. (1992): *El Proyecto del Centro*. Educación primaria. Conserjería de Educación de la J.A. Sevilla.
- DEL CARMEN, L Y ZABALA, A. (1991): *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de Proyectos Curriculares de Centro*. Dirección General de Renovación Pedagógica. MEC. Madrid.
- GAIRÍN, J. (1992): *El Proyecto de centro como instrumento de planificación*. En Aula, nº2. Barcelona.
- LOVELACE, M. (1992): *Proyecto Curricular*. Edelvides. Zaragoza.
- M.E.C. (1989): *Diseño Curricular Base*. Educación Infantil. Madrid.
- M.E.C. (1992): *Diseño Curricular*. Educación Infantil. Madrid.
- MORENO, J.M. (1990): *Diseño Curricular del Centro Educativo*. Alambra Longman. Madrid.
- PEREZ, J. y Otros (1993): *El Proyecto del Centro*. Delegación Provincial de Educación y Ciencia. Granada.
- RODRÍGUEZ, J.A. (1990): *El Proyecto Educativo: elementos para su diseño*. Alambra Longman. Madrid.

BLOQUE III

**LA PROGRAMACIÓN CURRICULAR EN
EL AULA O LA SALA**

PROGRAMACIÓN CURRICULAR EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL⁴

Proceso de planificación que pasa por tres niveles de concreción:

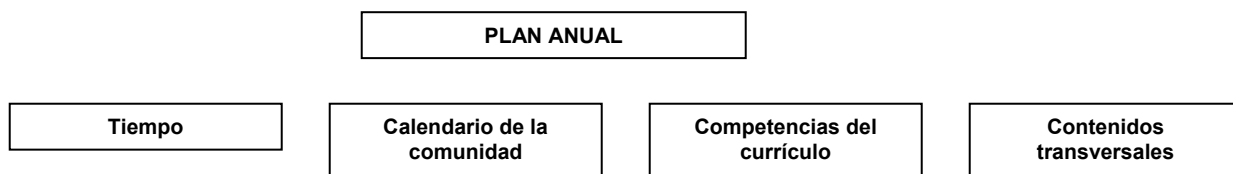


El tercer nivel es, básicamente, de responsabilidad de los docentes de aula quienes recibirán asesoramiento u apoyo del director o directora del centro educativo.

El docente de aula organizará su programación anual y su programación a corto plazo - unidades didácticas - a partir del Proyecto Curricular de Centro (elaborado por el propio equipo docente teniendo en cuenta el Proyecto Educativo Institucional).

A. LA PROGRAMACIÓN ANUAL

En esta programación se consideran los elementos que serán tomados en cuenta para la programación a corto plazo (unidades didácticas)



B. PROGRAMACIÓN CURRICULAR A CORTO PLAZO- UNIDADES DIDÁCTICAS ¿QUÉ ES LA PROGRAMACION CURRICULAR A CORTO PLAZO ?

⁴ Tomado de: www.huascar.edu.pe/Docentes/xtras/word/indinicial.doc. 14 de diciembre de 2005

La programación curricular a corto plazo es la organización de actividades educativas previstas con anticipación y que suponen tener claramente definidos qué productos se van a obtener, qué aprendizajes construirán las niñas y niños, qué materiales se requiere para el trabajo, cuánto tiempo necesitarán las niñas y niños para aprender y cómo se irá verificando los avances y dificultades en sus procesos de aprendizaje.

La programación a corto plazo parte de los intereses y demandas de las niñas y niños, de su realidad comunal y de la programación anual.

Esta programación se puede trabajar a través de diferentes tipos de unidades didácticas.

Son secuencias orgánicas de actividades educativas a ser desarrolladas por niños y niñas. Se denominan así porque una primera actividad consigue un cierto avance en la adquisición de los conocimientos globales previstos y a la vez prepara el camino para la siguiente actividad.

¿QUÉ SON LAS UNIDADES DIDÁCTICAS?

Para la programación a corto plazo podemos trabajar con las siguientes clases de unidades:

- 1.- UNIDAD DE APRENDIZAJE
- 2.- PROYECTO DE APRENDIZAJE
- 3.- MÓDULO DE APRENDIZAJE
- 4.- TALLER

1. UNIDAD DE APRENDIZAJE

La unidad de aprendizaje es una secuencia de actividades pertinentes y muy variadas que atienden a una problemática determinada de la comunidad o a una necesidad e interés del niño y niña. Se organiza en torno a un tema sugerido por los contenidos transversales.

CARACTERÍSTICAS:

- 1.- Responde a una problemática de la sociedad por lo que se desprende de un contenido transversal (sub-contenidos).
- 2.- Propicia la investigación colectiva con un alto nivel de compromiso de las niñas y niños
- 3.- Es integradora y globalizadora.
- 4.- Permite contextualizar contenidos
- 5.- Su programación está a cargo de la docente.
- 6.- Tiene mayor duración que las otras unidades didácticas.

¿COMO ELABORAR UNA UNIDAD DE APRENDIZAJE?:

Primer Paso	Elegimos un problema de la Programación Anual con su respectiva Unidad Didáctica sugerida para definir el nombre de la misma y los sub contenidos
Segundo Paso	Se describe brevemente las causas que motivan la realización de la actividad definida y también se explica los logros que los niños y niñas alcanzarán con el desarrollo de las actividades
Tercer Paso	Se formulan los indicadores de las capacidades y actitudes de cada área a trabajar
Cuarto Paso	Se programa las actividades con sus respectivas estrategias metodológicas.
Quinto Paso	Por cada actividad programada se estima el tiempo que necesitarán los niños y las niñas para desarrollar las capacidades y actitudes previstas.

ESTRUCTURA DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE:

- Nombre de la unidad.
- Justificación.
- Contenido transversal:
- Sub contenido
- Areas
- Competencias
- Capacidades y actitudes
- Indicadores
- Actividades
- Estrategias
- Medios y/o materiales
- Temporalización
- Evaluación
 - De los aprendizajes
 - De la unidad

2. PROYECTO DE APRENDIZAJE

El Proyecto de aprendizaje es una unidad de secuencia de actividades que nace de los intereses y necesidades de los niños y niñas o de un problema que afecta al aula, el centro o programa y que al ser resuelto se obtiene un producto concreto de utilidad colectiva.

CARACTERÍSTICAS:

- 1.- Responde a una necesidad o problema concreto de los niños y niñas del centro educativo o el programa.
- 2.- Integra todas las áreas de desarrollo.
- 3.- Los niños y las niñas participan en su planificación, ejecución y evaluación con la mediación del docente.
- 4.- Propicia alto nivel de compromiso de los niños y las niñas.
- 5.- Tiene propósitos específicos:
Desarrollar capacidades y actitudes
Resolver un problema concreto
Obtener un producto.
- 6.- Tiene menor duración que la Unidad de Aprendizaje.
- 7.- Tiene mayor duración que el módulo y el taller de aprendizaje.

¿COMO ELABORAR UN PROYECTO DE APRENDIZAJE?:

Primer Paso	Selección del tema Los niños/as y la docente dedican varios períodos de discusión a la selección y a la definición del tema que será investigado. Los criterios a considerarse para seleccionar los temas son: Primero, el tema debe estar íntimamente relacionado con la experiencia diaria de los niños/as. Algunos niños/as deben tener suficiente familiaridad con el tema para formular preguntas al respecto. Segundo, además de las habilidades básicas de lectura y matemáticas, el tema debe permitir la integración de las áreas de desarrollo. Tercero, el tema debe ser suficientemente amplio para ser estudiado durante por lo menos una semana. Una vez que el tema haya sido determinado, la docente promueve un intercambio de ideas espontáneas, conceptos y elementos relacionados al mismo, ello servirá después como estímulo para discusiones adicionales mientras el proyecto sigue en desarrollo. En las discusiones preliminares, la docente y los niños/as proponen las preguntas que intentarán contestar a través de su investigación. En este primer paso del proyecto, los niños/as también recuerdan sus propias experiencias del pasado relacionadas al tema.
Segundo Paso	Definido el nombre del proyecto con los niños y niñas, se describe brevemente las causas que motivan la realización de la actividad definida y también se explica los logros que los niños y niñas alcanzarán con el desarrollo de las actividades del proyecto
Tercer Paso	Se programa las actividades con sus respectivas estrategias metodológicas
Cuarto Paso	Por cada actividad programada se estima el tiempo que necesitarán los niños y las niñas para desarrollar las capacidades y actitudes previstas.

ESTRUCTURA DEL PROYECTO DE APRENDIZAJE:

1. Nombre del proyecto
2. Justificación.
3. Areas
 - a. Competencias
 - b. Capacidades y actitudes
 - c. Indicadores
4. Actividades
5. Estrategias
6. Medios y/o materiales
7. Temporalización
8. Evaluación
9. De los aprendizajes
10. Del proyecto

3. MÓDULO DE APRENDIZAJE

El módulo de aprendizaje o unidad de trabajo específico constituye otra alternativa de organizar actividades orientadas al desarrollo de una o más capacidades y actitudes que corresponden solamente a un área de desarrollo.

CARACTERÍSTICAS:

- 1.- Responde a la necesidad de trabajar contenidos de un área específico para sistematizarlos y reforzarlos.
- 2.- Permite el desarrollo de capacidades específicas de un área.
- 3.- Su programación está a cargo de la docente.
- 4.- Propicia alto nivel de compromiso y participación de los niños y las niñas
- 5.- Tiene mayor duración que las otras unidades didácticas.

¿COMO ELABORAR UN MÓDULO DE APRENDIZAJE?:

Primer Paso	Elegimos un contenido que se requiere reforzar de cualquiera de las áreas de desarrollo.
Segundo Paso	Se formulan los indicadores de las capacidades y actitudes del área a trabajar.
Tercer Paso	Se programa las actividades con sus respectivas estrategias metodológicas
Cuarto Paso	Por cada actividad programada se estima el tiempo que necesitarán los niños y las niñas para desarrollar las

	capacidades y actitudes previstas
Quinto Paso	Se elige los medios y materiales que se necesitarán para apoyar el aprendizaje de los niños y niñas.

4. TALLER DE APRENDIZAJE

El Taller es otro forma de organizar el trabajo educativo con los niños y niñas.

Es una propuesta abierta que responde a las demandas de los niños y niñas promoviéndose el desarrollo de sus talentos y potencialidades.

CARACTERÍSTICAS:

1. Satisface el interés de los niños y las niñas.
2. Para su desarrollo se requiere ambientes acondicionados con los instrumentos necesarios.
3. Permite el desarrollo de capacidades específicas de un área.
4. Su programación está a cargo del docente con la participación de los niños y las niñas.
5. Su duración es breve.
6. Propicia alto nivel de compromiso de los niños y las niñas.
7. Puede insertarse dentro de una unidad o proyecto de aprendizaje.

¿COMO ELABORAR UN TALLER?

Primer Paso	Elegimos una de las actividades demandadas por los niños y las niñas del aula y que es de interés común.
Segundo Paso	Se formulan los indicadores de las capacidades y actitudes del área a trabajar.
Tercer Paso	Se programa el procedimiento del taller teniendo en cuenta la metodología activa.
Cuarto Paso	Se estima el tiempo que necesitarán los niños y las niñas para desarrollar las capacidades y actitudes previstas
Quinto Paso	Se toma decisiones respecto a las técnicas y/o procedimientos e instrumentos a utilizarse tanto en la evaluación de los aprendizajes como en la evaluación del taller.

C. CRITERIOS DE CALIDAD DE LA PROGRAMACIÓN CURRICULAR:

¿Cómo saber si la Programación Curricular que está aplicando tiene calidad?

Presentamos a continuación algunos criterios a tener en cuenta:

Poner en práctica los principios psicopedagógicos considerados en la Estructura Curricular Básica:

Principio de la construcción de los propios aprendizajes: No olvidar que el aprendizaje es un proceso de construcción interno, activo, individual e interactivo con el medio social y natural. Es el niño el que construye sus aprendizajes, los maestros somos mediadores en este proceso, es decir, creamos las condiciones y oportunidades – a través de estrategias de aprendizaje - para que el niño aprenda a partir de aprendizajes adquiridos anteriormente (saberes previos).

Principio de la necesidad de desarrollo de la comunicación y el acompañamiento en los aprendizajes. La interacción entre niños y niñas y docentes y niños/a se da básicamente a través del lenguaje. Esto favorece el intercambio de conceptos, la expresión de las ideas, y facilita el desarrollo. Por lo que en la programación se deben considerar situaciones de aprendizaje , que promuevan la reflexión, el diálogo, el intercambio de ideas, que ayuden a obtener conclusiones, etc.

Principio de la significatividad de los aprendizajes. El aprendizaje es significativo si se relacionan los nuevos conocimientos con los que ya posee el niño/a, es decir, con los aprendizajes adquiridos anteriormente. En la programación se deben considerar estrategias de participación y de recuperación de saberes previos que le permitirán a la docente proponer puentes cognitivos para que los niños/as progresivamente pasen de conceptos poco elaborados a otros más complejos y elaborados.

Una programación de calidad parte de actividades iniciadas por los propios niños, de sus experiencias y conocimientos previos o significados culturales, intereses y necesidades. Son los niños y niñas quienes escogen los temas, toman decisiones sobre lo que quieren explorar, eligen sus materiales para lo que deben contar con el tiempo suficiente y un clima emocional, que le permita construir sus conocimientos, sentirse seguros, respetados y aceptados.

Principio de la organización de los aprendizajes. Los aprendizajes de los niños/as deben organizarse en forma coherente, no olvidar que se debe de ir de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo cercano a lo lejano.

Las relaciones entre los diferentes conocimientos se amplían a través del tiempo y la oportunidad de aplicarlos en la vida diaria, lo que permite establecer nuevas relaciones entre otros conjuntos de conocimientos, los niños/as evidenciarán estas relaciones mediante instrumentos como : redes y mapas conceptuales.

Esta estrategia permite expresar la organización jerárquica y las relaciones entre conceptos y puede ser empleada de múltiples formas

Principio de la integralidad de los aprendizajes. Al programar hay que tener en cuenta que los aprendizajes deben abarcar el desarrollo integral de niños y niñas. Se deben desarrollar experiencias de aprendizaje que permitan consolidar las capacidades adquiridas por los educandos en su vida cotidiana y el desarrollo de nuevas capacidades a través de todas las áreas del currículo.

Al planificar debemos tener cuidado para mantener un cierto equilibrio entre aspectos motores, afectivos e intelectuales.

Atención a la diversidad del aula: Este criterio implica un gran reto a lograr en el proceso de programación. Se debe tener en cuenta que cada niño tiene sus propias características, necesidades, estrategias cognitivas, preferencias, etc. Por lo tanto, no se debe esperar que todos los niños se comporten igual, ni pretender lograr un nivel de desarrollo uniforme dentro del grupo de niños y niñas.

Enfoque intercultural y de género: Es muy importante que a través del desarrollo de las acciones educativas, se valore la diversidad étnica, cultural y lingüística de nuestra sociedad y que los niños puedan apropiarse en forma selectiva, crítica, y reflexiva de elementos culturales de otras sociedades sin discriminación. Igualmente no debe existir disparidades de género, cuidando que los niños y niñas tengan las mismas oportunidades sin restricciones por razones de género.

Qué se vincule con la comunidad: La programación debe estar vinculada con la comunidad ya que esta es el marco, el contexto en el que se desarrolla la acción educativa, es el lugar donde viven los niños y del cual reciben una influencia directa.

Esta comunidad determina maneras de sentir, pensar y actuar, producto de toda una herencia social, que se ha configurado con el aporte de muchas generaciones. Al vincular la acción educativa con la realidad del niño, estamos tendiendo un puente entre la escuela y la vida misma. Por otro lado, al relacionar el currículum con la comunidad podemos aprovechar los recursos, tanto humanos como materiales que existen y que muchas veces no tomamos en cuenta y son muy significativos para los niños.

La participación de los padres de familia: La familia es el primer contexto de socialización de niños/as. Cuanto más pequeño el niño más importante es una acción coordinada con los padres de familia, puesto que su atención requiere de la participación de todos los agentes involucrados en la atención de sus diferentes necesidades.

El juego: Enfatiza principalmente el carácter lúdico que deberá tener las situaciones de aprendizaje, ya que el juego tiene un sentido fundamental en la vida del niño/a. Por sus características de ser básicamente un proceso en sí, que favorece las actividades de los niños/as en un contexto gozoso, que ofrece libertad de opciones y creatividad.

CAPITULO XXIV

LA PROGRAMACIÓN DE AULA⁵

José Luí Gallego Ortega
Manuela Toro Soriano

La programación de los procesos de enseñanza y aprendizaje ocupan un lugar relevante en el conjunto de las tareas docentes. La programación es un instrumento fundamental que ayuda y orienta al profesor/a en el proceso de enseñanza– aprendizaje que desarrollo con un grupo concreto de alumnos/as. Con la programación de aula los profesores y profesoras sistematizan su trabajo diario previendo, de forma flexible, las tareas a realizar durante el proceso educativo. Todos los profesores/as planificamos, en alguna medida, el trabajo a realizar en el aula.

Existen diferentes formas de presentar los contenidos globalizados en la etapa infantil, si bien todas las programaciones de aula tienen unos elementos básicos que les dan coherencia y unidad. El fin último de la programación es evitar la improvisación de las tareas docentes.

1. PROGRAMACIÓN ANUAL O PLAN ANUAL DE CENTRO.

La programación Anual de Centro o Plan Anual de Centro (PAC) es un documento que, a corto plazo (un curso escolar), elaboran los centros para hacer realidad los documentos diseñados a medio – largo plazo (PEC, PCC, ROF). Se trata de una propuesta organizativo – didáctica que una comunidad educativa pretende realizar en un periodo determinado. En el PAC los equipos docentes concretan para cada curso escolar los diversos elementos que integran el PCC, estableciendo una previsión de los objetivos generales, las tareas y actividades docentes a realizar, las personas responsables de su realización, la temporalización necesaria, los recursos disponibles, y los necesarios mecanismos de seguimiento y evaluación.

El PAC es preceptivo, según lo establecido en la Ley orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación (LODE) y las normas que la desarrollan, y debe ser aprobado por el Consejo Escolar.

La elaboración de esta programación de carácter anual obliga a definir de un modo operativo el quienes somos, qué pretendemos y cómo, cuándo y de qué forma lo conseguiremos. Supone dar un paso más en el proceso de planificación escolar para operativizar lo recogido en el PCC. Como instrumento facilitador del proceso educativo, la planificación debe (Gairín y Antúnez, 1986):

- Ser un proceso racional, sistemático y científico que implica decidir a tres niveles: objetivos a conseguir, estrategias para la acción y sistemas de control y retroalimentación.
- Conllevar ciertos márgenes de incertidumbre y riesgo, lo que hace necesario planificaciones flexibles.
- Ser un proceso coordinado con los de ejecución y control.
- Servir a los procesos de innovación y cambio de los sistemas.
- Abarcar a todos los órganos y personas del centro, teniendo en cuenta sus diferentes niveles de participación y la necesidad de su coordinación.
- Ser real, coherente con los objetivos institucionales y estar bien estructurada si quiere ser útil.

El PAC no puede confundirse con el resto de los Proyectos de Centro. Sin embargo, nos parece importante señalar lo recogido por Moreno (1990) al referirse a este documento.

“El interés y la preocupación por los Planes de Centro aparecen ligados a la voluntad de la Administración Educativa respecto de su elaboración y cumplimiento.

*...Aunque en un porcentaje muy elevado de casos se ha observado que los Planes de Centro invaden territorios propios del Proyecto Educativo, del Proyecto Curricular y del Reglamento de Régimen Interno, conviene que la Administración Educativa y su Servicio de Inspección Técnica establezcan con urgencia una **pauta orientadora** facultada para evitar las disfunciones entres estos documentos e impedir que crezca anárquicamente la esquizofrenia de sus orientaciones”.*

Con independencia de que cada centro postule y desarrolle su propio Plan, lo cierto es que el mismo ha de estar ordenado en torno a algunos elementos básicos:

⁵ Tomado de: José Luis Gallego (2000). Educación infantil. Ed. Aljibe, Granada. pp.501-514.

Objetivos generales a conseguir que, establecidos a partir de la Memoria final del curso anterior, tratan de orientar las acciones a emprender.

- Programación de las actividades docentes del centro comprendiendo, en su caso, la programación de cada equipo docente (nivel-ciclo); así como el plan de actividades extraescolares y complementarias, todo ello de acuerdo con una temporalización y personas responsables de las actividades.
- Recursos disponibles, ya sean de carácter material (espacios, mobiliario...) o funcional (presupuesto)
- Plan de acción tutorial y medidas de atención a la diversidad, así como una programación de actividades temporalizada de los Equipos de Apoyo Externo
- Criterios y calendario para la revisión periódica del Plan durante el curso.
- Plan de reuniones del Consejo Escolar del Centro.
- Plan de evaluación escolar y su desarrollo a lo largo del curso.

El PAC se convierte en un instrumento básico de ayuda a la gestión del centro al ser presentado como un esquema de acción operativo para la puesta en marcha y control de las actividades derivadas de los objetivos preferentes que el centro establece en cada curso escolar (Antúnez, 1992). El PAC deviene, en este sentido, en un documento de actividades (escolares-extraescolares-complementarias) que una determinada Comunidad educativa se impone para un curso académico, indicando quiénes son los responsables, qué objetivos se persiguen, cómo y donde se van a desarrollar, y cuáles serán las técnicas y criterios de evaluación.

2. LAS PROGRAMACIONES DEL AULA.

La Programación de Aula (PA) se sitúa en el tercer nivel de concreción del currículo (ver fig. n. 3, Cáp. XXIII).

Programar es anticiparse de modo reflexivo al proceso educativo de un grupo/alumno concreto. La programación como visión o descripción previa de una actividad en sus diferentes fases y elementos (Prieto, 1989) puede ser entendida como un proyecto de acción conjunta entre profesores/as y alumnos/as donde se sintetiza y ordena el trabajo escolar. Esta programación debe cumplir algunas funciones básicas (Prieto, 1989):

- Ser un instrumento integrador de todos los factores implicados, a fin de darles unidad de sentido en su operatividad.
- Ser garantía de coherencia y continuidad en las acciones didácticas del profesor.
- Ser base imprescindible para ponderar y homologar objetivamente los avances en la evaluación continua del rendimiento escolar.
- Ser instrumento dinámico de base, a partir del análisis de los resultados de la evolución, de ajuste de la actividad didáctica a las exigencias de los alumnos, objetivos, recursos y condiciones del medio, en orden a conseguir aprendizajes más eficaces y seguros.
- Determinar las prácticas educativas adecuadas al contexto para alcanzar los objetivos curriculares propuestos (Antúnez y otros, 1992).
- Ayudarnos a reflexionar sobre el qué y cómo enseñamos.

La PA ha de estar pensada y diseñada desde una triple dimensión: a) *orientatividad*, es decir que guíe la práctica educativa, pero que no la condicione; b) *Flexibilidad*, esto es, que puede ser ajustada a las exigencias de cada jornada; c) *posibilidad*, es decir, la programación que se realiza no es excluyente de otras posibilidades; ni siquiera es la más válida. Es, sencillamente, nuestra programación y no por ello la mejor. La programación, en fin, aun siendo la formalización de lo previsible no rechaza lo imprevisible, sino que lo admite y contempla como necesario. Este modo de contextualizar la programación nos lleva a una última consideración que Imbernón (1992) subraya, y supone admitir la PA como un proyecto incardinado en el PCC donde se plantean objetivos hipotéticos para la acción, se seleccionan contenidos socioculturales del entorno y se plantean tareas a los alumno/as con actividades significativas y útiles.

Con independencia de que el trabajo escolar se organice en torno a Unidades Didácticas, Proyectos, etc. con tópicos programadores en la Educación infantil, las actividades y experiencias que realizan los niños y las niñas deberán respetar el enfoque globalizador (ver Cáp. III), como elemento metodológico más apropiado para esta etapa. Desde esta perspectiva, la PA habrá de contemplar una serie de condiciones imprescindibles (Trueba, 1989):

- Interesar realmente a los niños y a las niñas.
- Ser interesante para los profesores y profesoras.
- Respetar los ritmos individuales y el desarrollo evolutivo de los alum@s
- Partir de las informaciones e ideas previas de los niñ@s sobre aquello que vamos a investigar
- Estimular la autonomía, el pensamiento creativo y proponer actividades que admitan una gran variedad de respuestas.
- Favorecer acciones individuales, de gran grupo y de pequeño grupo, en forma tanto libre como sugerida
- Complementar y ampliar los conocimientos, experiencias, actitudes y hábitos ya adquiridos
- Respetar los intereses y necesidades de los niños y niñas

La programación que trata de adaptar el proyecto pedagógico de un centro a las características concretas de un grupo de alumnos y alumnas, ha sido definida por Lodini (citada por Zabalza, 1987, 1991) como “una serie de operaciones que los profesores bien como conjunto, bien en grupos de dimensiones mas reducidas llevan a cabo para organizar, a nivel concreto, la actividad didáctica y con ello poner en practica aquellas experiencias de aprendizaje que irán a constituir el curriculum efectivamente seguido por los alumnos”.

Una programación de aula en la etapa infantil así entendida, se establece bajo unos condicionantes que tratan de legitimarla y de hacerla funcional. A saber:

- Forma parte de un proceso curricular del que depende y al que informa de modo permanente.
- Se contempla como una tarea colectiva que afecta a un grupo de profesores/as en cuanto que miembros de una determinada comunidad escolar que persigue unas mismas finalidades educativas.
- Exige tomar decisiones ultimas sobre el qué, cuándo, cómo enseñar y qué, cuándo, cómo evaluar, al centrarse sobre un grupo/aula concreto.
- Persigue una autentica enseñanza globalizada. La verdadera enseñanza globalizada, independientemente de su diseño, habrá de estar basada en la actividad del niño/a y no en el pensamiento de los profesores/as.
- Admite diferentes formas de globalización: unidades didácticas, proyectos...

2.1 Marco legal de referencia

R.D. 1330/91, de 6 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil.

*...“Los centros educativos han de desarrollar proyectos curriculares para esta etapa. El currículo oficialmente establecido para la educación infantil, cuyos elementos básicos son fijados en el presente R.D. y que será completado por las Administraciones educativas competentes, ha de constituir la base de tales **programaciones** y proyectos. Art. 4º 1. El currículo de la Educación Infantil se estructurara en torno a las siguientes áreas o ámbitos de experiencias.*

- a) Identidad y autonomía personal**
- b) Medio físico y social**
- c) Comunicación y representación.**

*2. las áreas se plantearan desde un enfoque **global e integrador** y se desarrollaran mediante la realización de **experiencias significativas** para los niños.*

*Art. 8º las **programaciones** contemplaran **contenidos referidos a las tres áreas** de la etapa, pero se realizaran a través de **actividades globalizadas**, con el necesario respeto a los ritmos de juego, trabajo y descanso de los niños y niñas”.*

Además del presente R.D., de aplicación en todo el territorio nacional, los equipos docentes deberán tener en consideración los Decretos que establecen el currículo de la Educación Infantil en sus respectivos ámbitos de gestión.

2.2 Formas de globalización.

“Abordar los contenidos de la etapa de Educación Infantil es una perspectiva globalizadota supone proponer a los niños secuencias de aprendizajes, elaboración de proyectos y resolución de problemas que hagan posible, o mejor aun, que requieran el concurso simultaneo o sucesivo de contenidos de distinto tipo (de procedimientos, relativos a hechos y nociones, actitudes y normas) y/o de contenidos propios de las distintas áreas” (DCB)

El respeto a la perspectiva globalizadota durante el periodo infantil queda fundamentado desde postulados psicológicos, pedagógicos y sociales (Ortega, 1990). La organización de las tareas infantiles en torno a las realidades significativas para los niños y niñas y en función de sus intereses, no excluye diversas formas de presentar el trabajo escolar a los discentes. Antes bien, habrán de entenderse como complementarias y nunca como contrapuestas.

Entre las diversas propuestas – eje de presentar la globalización recogemos, como más significativas, las siguientes:

- A) Unidades Didácticas.** La unidad didáctica (UD) se entiende como una unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza – aprendizaje, articulado y completo. En ella deben precisar por tanto los contenidos, los objetivos, las actividades de enseñanza – aprendizaje y las actividades para la evaluación (DCB). Su origen puede residir en la necesidad de encontrar una formula capaz de armonizar de manera eficiente la practica de la enseñanza y el aprendizaje, y guiar de modo eficaz la actividad escolar.

Como unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza – aprendizaje, la UD parte de la delimitación de objetivos didácticos (ver Cáp. II), que frente a los objetivos de etapa y/o ámbito tienen un carácter más concreto y definido. Además, contiene la concreción de los contenidos propios de la unidad, las actividades a realizar y los aspectos metodológicos y para la evaluación que se consideran relevantes.

Siguiendo a Moreno (1990), la UD es un plan de actuación docente que se inicia a partir del conocimiento de unos objetivos, se desarrolla explicitando actividades y enriqueciendo el mundo experiencial de los alumnos, y finaliza estableciendo los mecanismos de control necesarios para mejorar el proceso.

Conviene precisar que, dado el carácter dinámico de la PA, los elementos que constituyen la UD guardan entre sí estrechas relaciones de interdependencia, en donde adquieren sentido didáctico y coherencia pedagógica. La UD ha de plantearse sobre la base del condicionamiento mutuo de los elementos que la integran, de su carácter sistémico y como señala Escamilla (1993), de la coherencia entre dichos elementos en base a sus interacciones y no a su mera yuxtaposición.

El planteamiento de la UD encierra en sí mismo un verdadero trabajo de programación donde el equipo docente/profesor/a de aula deben decidir de manera ordenada sobre las cuestiones siguientes:

1. Selección/justificación del tema de la UD, en base a necesidades e intereses de los alumnos/as y en el marco de los proyectos de centro.
2. Motivación y presentación del tema.
3. Planteamiento general de objetivos.
4. Concreción de contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales) propios de la Unidad, a partir de la secuenciación establecida en el PCC.
5. Explicitación de los objetivos didácticos referenciales como indicadores que concretan las capacidades a desarrollar por los alumnos/as.
6. Especificación globalizada de las actividades a realizar en coherencia con los objetivos y contenidos previstos.
7. Precisión sobre los recursos materiales y didácticos requeridos para el desarrollo de la Unidad dentro de la dinámica organizativa general.
8. Temporalización prevista para el desarrollo de la UD.
9. Evaluación del desarrollo de la UD en relación con el proceso de enseñanza, proceso de aprendizaje y proyecto curricular.

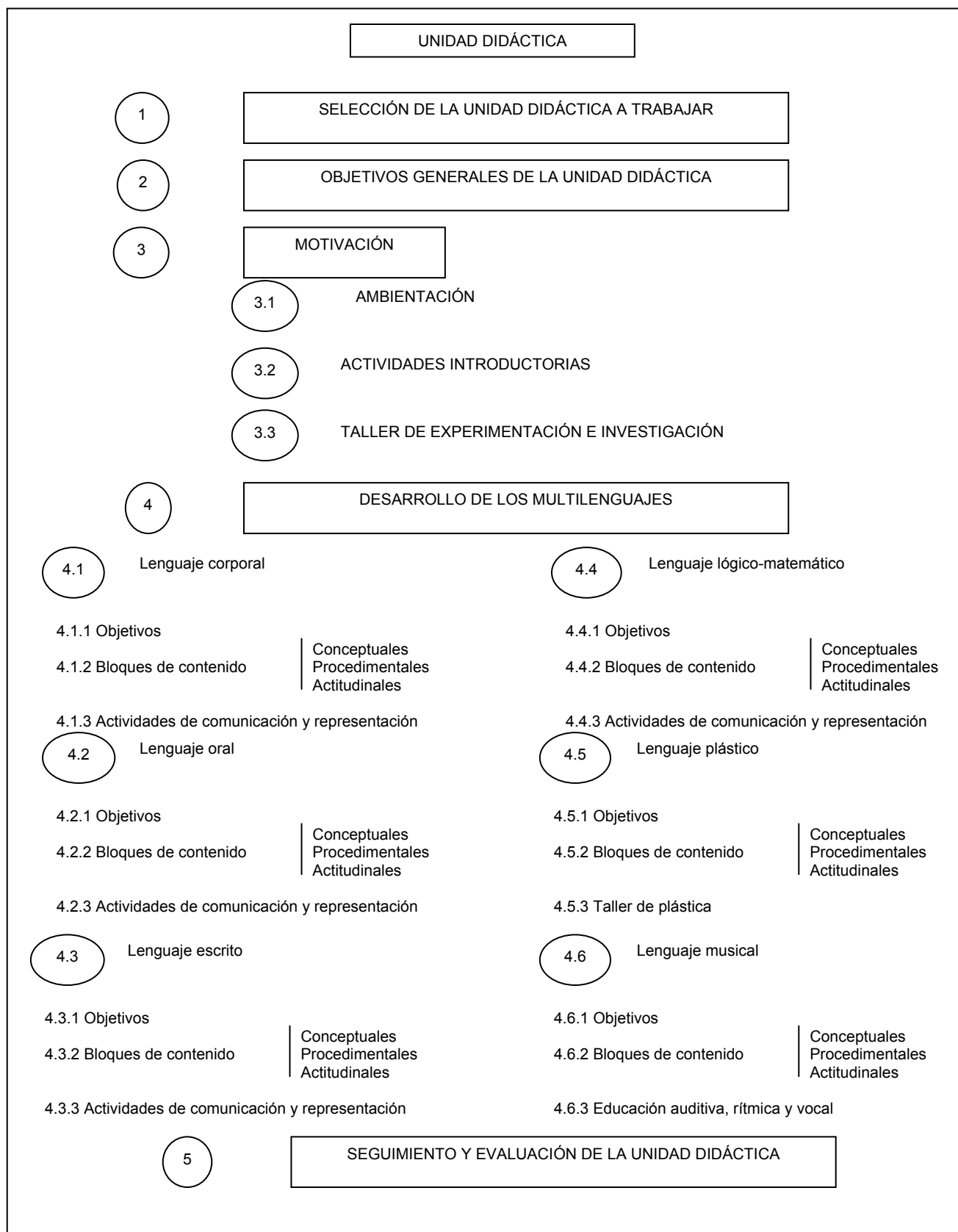
Respecto al planteamiento de la UD ofrecemos al lector/a con fines orientadores, el “modelo-guión” explicitado en el cuadro Nº 1, no sin antes subrayar la importancia que tiene la motivación y presentación del tema de la unidad y en donde, probablemente, radica el éxito o fracaso del desarrollo de la misma. Moreno (1990) recoge con claridad lo que nosotros queremos expresar:

“La presentación no debe jamás dar la impresión a los alumnos de que la unidad está totalmente concebida y que hay que desarrollarla inflexiblemente conforme al esquema proyectado. Por el contrario, una buena presentación debe incitar a los alumnos para que en su momento sean ellos capaces de contribuir directamente con sus intervenciones al desarrollo de la unidad. ... consiste en interesar a los alumnos por su contenido y por el logro de los propósitos previamente señalados, ofreciéndoles, en todo caso, oportunidades de concesión con experiencias anteriores, situando a los escolares en formulas de agrupación variables, permitiendo y fortaleciendo el nacimiento de las iniciativas, creando en las aulas los centros de información necesarios y procurando, finalmente, la participación activa de todos los escolares y su intervención oportuna e inteligente.”

B) *Proyectos de trabajo.* Otra de las formas de presentar a los alumnos/as los contenidos globalizados en la educación infantil es a través de sencillos proyectos. Para Kilpatrick (1919) el proyecto es “una actividad previamente determinada cuya intención dominante es una finalidad real, que orienta los procedimientos y les confiere una motivación”. Desde esta perspectiva, entendemos el proyecto como un plan de trabajo o un conjunto de tareas, libremente elegido por los niños y niñas, con el fin de resolver algo en lo que están interesados.

Si olvidar el papel facilitador de los maestros/as, los contenidos básicos de los proyectos surgen de la vida de la escuela y generan aprendizajes significativos y funcionales al respetar, de manera especial, las necesidades e intereses de los niños y niñas, que son quienes proponen a través de la acción mediadora del profesor/a. La función principal del método de proyectos es la de activar el aprendizaje de los contenidos y habilidades, a través de una enseñanza socializada. En el conocimiento progresivo de la realidad, esta podrá ser transformada o modificada por los niños/as a medida que vivencien situaciones o actividades nuevas.

De la organización de actividades intencionalmente propuestas surgen diferentes proyectos: los organizados en torno a supuestos prácticos o aquellos otros cuya finalidad es la aclaración cognitiva de dudas planteadas. Siguiendo a Kilpatrick diferenciamos entre los siguientes tipos:



- Proyecto – producto: su objetivo es la producción de algo concreto: una cometa, etc.
- Proyecto – consumo: referido al disfrute producido en el transcurso de una determinada actividad: una fiesta, una composición musical, etc.
- Proyecto – problema: surgido de una actividad que conlleva dificultad, trata de responder a la duda o pregunta planteada.
- Proyecto de adiestramiento o de aprendizaje específico. Su objetivo es conseguir un cierto grado de conocimiento o dominio de una técnica.

A pesar de que algunas aportaciones actuales cuestionan la viabilidad de los proyectos de trabajo para esta etapa educativa, la funcionalidad de los tres primeros tipos de proyectos, en los últimos años de la etapa, la hemos podido constatar en múltiples ocasiones con resultados alentadores.

La elaboración de un proyecto pasa por una serie de fases:

- a) Fase de elección. Surge de la espontaneidad infantil en base a la intención, curiosidad o deseo de hacer una actividad o resolver una situación o problema concreto. Es fundamental que el proyecto sea asumido por todo el grupo – clase. Decidido el proyecto se esbozaran las características generales del mismo, así como los objetivos-marco a alcanzar.
 - b) Fase de preparación. Referida a la organización, estudio y búsqueda de los medios adecuados para realizar la actividad o resolver la situación. Es el momento de estructurar los objetivos y contenidos curriculares en base a lo que los alumnos y alumnas quieren saber, y teniendo en cuenta lo que ya saben.
 - c) Fase de ejecución. Resolución de la actividad, problema o situación de acuerdo con los procedimientos previstos colectivamente.
 - d) Fase de evaluación. Valoración de la experiencia vivida, valoración del trabajo realizado y evaluación del proceso en relación con los objetivos marcados.
- C) **Situación globalizadoras.** El centro de educación infantil debe proponer experiencias, situación y momentos constantes que estimulen el desarrollo integral de la personalidad del niño y de la niña. A través de estas experiencias y situaciones se pueden trabajar los distintos contenidos de forma globalizada mediante diferentes actividades – hábilitales o espontáneas – de la vida cotidiana (aseo, comida...) siempre desde una perspectiva lúdica, y por supuesto, partiendo de la actividad infantil.

Las situaciones globalizadoras, aunque se pueden plantear en cualquier momento de la etapa infantil (0-6 años), las consideramos de especial utilidad durante el primer ciclo de la misma. Podríamos señalar para su planificación y desarrollo tres fases:

- a. El juego. Partiremos de una actividad lúdica para ver los intereses o curiosidades más inmediatas. Se inicia en un proceso de interacción niño-a/educador-a. es el momento de dejar hacer, de reír, de la ternura, del llanto... Y de la incubación de la situación a globalizar.
 - b. Catalogación de intereses. A través de la observación de las actividades de juego, nos situamos como catalizadores del proceso, no pudiendo prever la evaluación desde el inicio en su totalidad.
 - c. Valoración de la situación. Apreciación última del proceso vivenciado.
- D) Centros de interés. Especialmente conocidos entre los profesionales de esta etapa educativa, los centros de interés surgen a partir de las ideas de Decroly dentro de los principios pedagógicos de la escuela activa: educación en libertad, adaptación a las condiciones individuales, educación práctica y tratan de favorecer la espontaneidad del niño/a posibilitando su desarrollo global en interacción con el medio. El desarrollo de ellos conlleva tres fases interrelacionadas: la observación de fenómenos, la asociación o relación de los hechos observados y la expresión de las ideas.

Un matiz diferenciador entre los centros decrolyanos y el método de proyectos de Kilpatrick, pese a sus grandes analogías, estaría en su propio origen. Si los centros de Decroly tienen su origen en aspectos de la naturaleza, los proyectos de Kilpatrick estarían más relacionados con temas sociales.

Ahora bien, en nuestra opinión los PA no deben concebirse desde perspectivas unidireccionales que limiten los procesos de planificación docente. Las PA habrán de concebirse desde planteamientos amplios que admitan en su seno las diversas formas (ED, proyectos, talleres, etc.) de presentar los contenidos globalizados a los alumnos y alumnas. Una PA planteada exclusivamente en base al proyecto, talleres, etc. Resultarían excesivamente limitada para las posibilidades que ofrece el enfoque globalizador.

10. COMPONENTES BASICOS DE LA PROGRAMACION.

Aunque con referencia expresa a la UD, en el diseño curricular base, al hablar de la programación como tercer nivel de concreción curricular, puede leerse:

“En ella se deben precisar los contenidos, los objetivos, las actividades de enseñanza – aprendizaje, las actividades para la evaluación. Estos elementos deben tener en cuenta los diferentes niveles de la clase y desarrollar en función de ellos las necesarias adaptaciones curriculares”.

Claramente aparecen reflejados los elementos básicos de toda programación. Analizaremos brevemente cada uno de ellos.

¿Para qué enseñar?: Objetivos (Ver Cáp. II)

Los objetivos de la unidad de programación han de plantearse en el contexto referencial de los objetivos generales de la etapa. Dichos objetivos están orientados hacia el desarrollo de las diversas capacidades de los niños/as en sus diversos ámbitos. Existen diferentes niveles jerárquicos en el planteamiento de los objetivos, pero interesa subrayar que es la PA el lugar idóneo donde los equipos de profesores/as deberán establecer los objetivos didácticos como elementos que guíen su intervención educativa al constituir el referente inmediato de la evaluación continua. Dichos objetivos expresan la relación de los objetivos generales de la etapa y sobre la base de unos contenidos educativos, los maestros y maestras deberán formular los objetivos didácticos para su programación.

¿Qué enseñar?: Contenidos (Ver Cáp. II)

Los contenidos los constituyen todo ese conjunto de informaciones que ponemos en juego en el proceso enseñanza – aprendizaje escolar para desarrollar las capacidades de los alumnos y alumnas en el marco de una determinada etapa educativa. Respecto a los contenidos subrayamos, una vez más, el enfoque globalizado de los mismos, no sin admitir su distribución en ámbitos de experiencias con el fin de ayudar a los educadores-educadoras en las tareas de planificación escolar procurando el tratamiento equilibrado de todos ellos y evitando jerarquías entre los mismo (cuadro n° 2)

AMBITOS DE LA E.I.	IMPLICACIONES EDUCATIVAS
Identidad y autonomía personal	* Concepción integrada: <ul style="list-style-type: none">• Criterios de globalidad.• Criterios de interdependencia.• Criterios de interrelación.• Necesidad de transacción. * Concepción facilitadora: <ul style="list-style-type: none">• Ayudar a sistematizar, ordenar, planificar, seleccionar... actividades didácticas.
Medio físico y social	
Comunicación y representación	
Cuadro. n° Implicaciones educativas de los ámbitos.	

Los contenidos y su estructuración en bloques dentro de los distintos ámbitos de experiencias podemos observarlos en el cuadro n° 4 del capítulo II. Pero, independientemente de que en el PCC los equipos docentes hayan efectuado la secuenciación de los contenidos, será en la PA donde los profesores/as decidirán la selección y organización de los mismos adecuándolos a las características de los propios alumnos/as, y contemplarán los tres tipos (conceptuales, procedí mentales y actitudinales).

Los contenidos curriculares establecidos serán tanto más funcionales y adecuados cuanto mejor contribuyan a alcanzar los objetivos propuestos.

¿Cómo enseñar?: Actividades de enseñanza-aprendizaje, metodología (ver capítulos III y IV)

Las actividades que realizan las niñas y los niños constituyen la base de sus aprendizajes. “Las actividades son la manera activa y ordenada de llevar a cabo las estrategias metodológicas o experiencias de aprendizaje” (Antúnez y otros, 1992). A través de ellas se desarrollan las capacidades infantiles, por lo que el establecimiento de unos criterios para la selección de las mismas resulta especialmente relevante.

- Que tengan en cuenta las necesidades e intereses de los niños/as.
- Que persigan el desarrollo global de todas las capacidades humanas.
- Que sean potencialmente significativas para los niños/as.
- Que faciliten las relaciones con los adultos y propicien las interacciones entre iguales.
- Que se adecuen a los espacios establecidos, a los materiales disponibles y a los tiempos previstos.
- Que faciliten la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales.
- Que permitan la evaluación de la práctica docente.

Respecto a las actividades de enseñanza-aprendizaje y en función de su funcionalidad, distinguiremos entre:

1. Actividades previas y de motivación. Tratan de averiguar las ideas, intereses, necesidades, etc. de los alumnos/as sobre los contenidos que se van a trabajar con el fin de suscitar el deseo y la participación de todos hacia las tareas educativas.
2. Actividades de desarrollo. Son aquellas que toda unidad de programación prevee con carácter general para todos los alumnos y alumnas del aula.
3. Actividades de refuerzo. Para aquellos niños/as cuyos ritmos de aprendizaje sean más lentos (niños/as con n.e.e.), es imprescindible la programación de actividades de refuerzo que, de acuerdo con sus características faciliten el desarrollo de sus capacidades.
4. Actividades de ampliación. Son aquellas que posibilitan a los niños/as seguir avanzando en sus procesos de aprendizaje una vez que han realizado satisfactoriamente las tareas propuestas en una unidad de programación. Estarían diseñadas para alumnos/as con ritmos de aprendizaje “rápido”.

5. Actividades de evaluación. El maestro/a de aula ha de diseñar, sin que pueda ser percibidas por los alumnos/as como diferenciadas, actividades en este sentido para reajustar permanentemente el proceso educativo en base a la información que tales actividades proporcionan.

Para las cuestiones relacionadas con los principios metodológicos, la organización del ambiente, etc. remitimos al lector/a a los capítulos III y IV, donde creemos han sido suficientemente tratadas. No obstante, de forma esquemática, y con especial referencia al ciclo 0-3 años, subrayamos algunas orientaciones didácticas:

- La acción educativa ha de basarse en acuerdo expreso con la familia, y contemplarse como complementaria de la que ejerce la familia.
- Las relaciones con los pequeños han de establecerse en tornos de seguridad y afecto, con intercambios y contactos frecuentes.
- Las actividades que se realizan deben tener un marcado carácter formador y educativo, y no simplemente asistencial, además de contemplar y respetar la individualidad y originalidad de cada niño/a, ya que la satisfacción de las necesidades básicas infantiles dependen de la acción del adulto.
- Las educadoras/es han intervenir desde planteamientos preventivos y compensadores que faciliten tanto la identificación precoz de desajustes en el proceso educativo como la adecuada intervención temprana sobre los mismo.
- Conviene prestar especial atención a las rutinas de la vida cotidiana (sueño, comida,...) como ejes organizadores de abundantes actividades educativas al ser aquéllas momentos idóneos para la relación y el aprendizaje.
- Las situaciones novedosas pueden inspirar en los más pequeños recelos, miedos, etc. que aconsejan periodos de adaptación progresivos especialmente planteados por los educadores/as.
- La organización espacio-temporal deberá respetar los ritmos biológicos propios de cada niño/a y permitirles una actuación cada vez más autónoma.

¿Qué, cómo y cuándo evaluar?: Evaluación (ver Cap. V)

La evaluación, desde la perspectiva actual de Reforma tiene encomendada una doble función: mejorar la intervención pedagógica y facilitar la investigación del profesorado. Ello hace de la evaluación un instrumento imprescindible del proceso en íntima relación con el resto de los elementos curriculares que deberán tener en consideración no solo los procesos de aprendizaje de los alumnos/as, sino también los procesos de enseñanza de los profesores/as. No obstante, estas cuestiones han sido abordadas en el capítulo V de este libro, donde se responde al qué, cómo, cuándo evaluar, y se ofrecen ejemplificaciones al profesorado.

La evaluación se presenta como parte integrante a que debe guiar y reconducir con el fin de proporcionar la ayuda individualizada que cada alumno/a demanda. Su principal función consiste en ajustar programas y recursos a las características individuales de cada niño/a, ello requiere una evaluación continua, formativa y de carácter, fundamentalmente cualitativo.

4. LAS ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS.

Resulta obvio decir que cada alumno/a tiene su propio ritmo de desarrollo y, en consecuencia, su capacidad para aprender es personal e intransferible. Hacer realidad el principio de individualización de la enseñanza conlleva la necesidad de atender a cada alumno/a en función de sus propias necesidades educativas, ya sean estas permanentes o temporales. El origen de estas necesidades (personales-escolares-sociales) sitúan al profesor /a a la hora de enseñar y desarrollar la PA ante la "obligación" de contemplarla como una unidad de trabajo flexible y adaptable a las características individuales de cada uno de los alumnos/as.

No es extraño observar en el aula la presencia de niños y niñas con dificultades evidentes para realizar las actividades previstas, lo cual puede inducir a reflexión tanto la misma "presencia" de algunos de los elementos curriculares como su propio planteamiento, todo ello nos lleva a admitir un último paso en los niveles de concreción curricular (ver figura nº 3 del capítulo XXIII): Las adaptaciones curriculares individualizadas (ACIs) .

En otro lugar (Gallego, 1991; Gallardo/gallego, 1993) hemos considerado las ACIs, como estrategias de intervención educativa para el tratamiento de la diversidad en el aula desde el propio currículo.

"Además de las posibilidades que el propio diseño curricular base ofrece, los profesores cuentan con otra estrategia educativa que les permitirá llevar a término este objetivo de individualización de la enseñanza: las adaptaciones curriculares. El proceso de elaboración de las adaptaciones curriculares constituye la estrategia a seguir cuando un alumno o grupo de alumnos necesitan alguna modificación en la ayuda pedagógica que se ofrece el grupo en general, ya sea por si interés o motivaciones o por sus capacidades" (DCB)

Las ACIs están dirigidas a los denominados alumnos/as con n.e.e. que serían todos aquellos o aquellas que, para alcanzar los objetivos generales de su etapa educativa precisan de determinadas ayudas pedagógicas o servicios educativos especializados. El planteamiento de las ACIs deberá seguir el orden inverso a la lógica y tradicional secuencia (Objetivos-contenidos-metodología-evaluación), planteándose de "abajo arriba": Primero, se presentará especial atención

a los procedimientos y/o instrumentos de evaluación para la identificación de la n.e.e.; segundo, se adaptará el material didáctico y la metodología utilizada; luego, si es necesario, se abordará la modificación de los contenidos curriculares, adaptando la secuenciación de éstos a las características individuales del alumno/a. todo ello sin perder de vista las capacidades que los alumnos y alumnas habrán de desarrollar al finalizar la etapa.

BLOQUE IV

**EL PROCESO DE ELABORACIÓN Y
APLICACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN
CURRICULAR**

I Marco Teórico Conceptual⁶

NOCIÓN DE NIÑEZ

FIN GENERAL Y PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN

La educación es un proceso sociocultural permanente, orientado a la formación integral de las personas y al perfeccionamiento de la sociedad. Como tal, la educación contribuye a la socialización de las nuevas generaciones y las prepara para que sean capaces de transformar y crear cultura y de asumir sus roles y responsabilidades como ciudadanos.

La educación es función esencial de la familia y la comunidad y es asumida también por instituciones escolares, las cuales integran el sistema educativo con normas y orientaciones explícitas.

En el desarrollo de este proceso sociocultural, los padres, los educadores, los adultos y, en general, los otros seres humanos son los principales agentes mediadores en la interacción de los niños y las niñas con el medio ambiente culturalmente organizado.

PRINCIPIOS EDUCACIONALES

La Educación Inicial, como parte del sistema educativo peruano, hace suyos los principios enunciados en el Plan de Mediano y Largo Plazo del Ministerio de Educación, que son los siguientes:

- **La educación debe ser ética:** es decir, debe rescatar los valores que permitan la construcción de una sociedad solidaria, justa, en la que se respete la vida y la libertad. ,
- **La educación debe orientarse al desarrollo humano:** incluyendo bajo este concepto, el desarrollo integral de aptitudes, destrezas, habilidades y conocimientos para enfrentar un mundo cambiante.
- **La educación debe preparar para el trabajo:** otorgando al joven capacidades laborales adecuadas no sólo para emplearse en un mercado competitivo, sino para crear su propio trabajo productivo, en el marco de la transformación y modernización de la estructura productiva del país.
- **La educación debe alcanzar a todos:** poniendo a disposición de cada peruano la mayor y mejor educación posible, sin distinción, en pos de la excelencia.
- **La educación debe ser intercultural:** promoviendo el diálogo entre las culturas y etnias, de acuerdo con nuestra realidad de país multicultural y multiétnico.

PRINCIPIOS PSICOPEDAGÓGICOS

En la Educación Inicial, las decisiones sobre el currículo se han tomado sobre la base de los aportes teóricos de las corrientes cognitivas y ecológico-contextuales del aprendizaje, las cuales sustentan los principios psicopedagógicos que se expresan a continuación:

- **Principio de la construcción de los propios aprendizajes:** El aprendizaje es un proceso de construcción interno, activo, individual e interactivo con el medio social y natural. Los niños y las niñas, para aprender, utilizan estructuras cognitivas que dependen de variables como los aprendizajes adquiridos anteriormente y el contexto.
- **Principio de la necesidad del desarrollo de la comunicación y el acompañamiento en los aprendizajes:** La interacción entre los niños y las niñas y la docente o el adulto, y entre el niño y la niña y sus pares se produce, sobre todo, a través del lenguaje. Verbalizar los pensamientos, intercambiar conceptos lleva a reorganizar las ideas y facilita el desarrollo. Esto obliga a propiciar interacciones en las aulas, en el entorno familiar y comunal más ricas, más motivantes y saludables. En este contexto, el adulto es quien crea situaciones de aprendizaje adecuadas para facilitar la construcción de los saberes, propone actividades variadas y graduadas, orienta y conduce las tareas, promueve la reflexión, ayuda a obtener conclusiones, etc.
- **Principio de la significatividad de los aprendizajes:** El aprendizaje significativo es posible si se relacionan los nuevos conocimientos con los que ya posee el niño/a. En la medida que el aprendizaje sea significativo para los niños y las niñas hará posible el desarrollo de la motivación para aprender y la capacidad para construir nuevos aprendizajes.
- **Principio de la organización de los aprendizajes:** Las relaciones que se establecen entre los diferentes conocimientos se amplían a través del tiempo y de la oportunidad de aplicarlos en la vida, lo que permite establecer nuevas relaciones entre otros conjuntos de conocimientos y desarrollar la capacidad para evidenciar estas relaciones mediante instrumentos diversos, como, por ejemplo, los mapas y las redes conceptuales.

⁶ Tomado de: www.huascar.gov.pe/Docentes/xtras/pdf/inicial5.pdf. 12 de diciembre de 2005.

Principio de integralidad de los aprendizajes: Los aprendizajes deben abarcar el desarrollo integral de los niños y las niñas, cubrir todas sus múltiples dimensiones. Esta multiplicidad es más o menos variada, de acuerdo a las características individuales de cada persona. Por ello, se propicia consolidar las capacidades adquiridas por los educandos en su vida cotidiana y el desarrollo de nuevas capacidades a través de todas las áreas del currículo. En este contexto, es imprescindible también el respeto de los ritmos individuales de los niños y las niñas en el logro de sus aprendizajes.

DEMANDAS SOCIALES A LA EDUCACIÓN

Una característica esencial de la educación es su pertinencia, lo cual significa que debe ser adecuada a las características socioculturales del medio donde se desarrolla y responder a las necesidades, proyectos y expectativas de la sociedad a la que sirve. Por eso, en nuestro país, la Educación Inicial busca atender tanto las demandas internas, propias de la población peruana, como las demandas de carácter externo, provenientes del contexto latinoamericano y mundial.

DEMANDAS DE CARÁCTER EXTERNO

- **En relación con el avance científico y tecnológico:** Vivimos en un mundo de cambios vertiginosos, caracterizado por grandes avances científicos y tecnológicos, que demandan a la educación, preparar a las futuras generaciones para que puedan integrarse en una sociedad cambiante y llena de retos y sean capaces de asumir creativamente los aportes externos que convienen a la sociedad nacional. Es por tanto fundamental que la educación promueva el desarrollo de capacidades que los niños y las niñas necesitan para manejarse con eficiencia y satisfacción en un mundo complejo; por ejemplo, capacidades para obtener información, saber dónde y cómo buscarla y saber usarla para el mejoramiento de su entorno.
- **En relación con la globalización:** En el mundo actual hay un proceso de globalización, que se caracteriza por la universalización de patrones de vida y de consumo propios de los países económicamente más desarrollados, que constituyen referentes para la mayoría de los seres humanos.

Frente a este hecho, la educación debe contribuir a la formación de una conciencia crítica para la asimilación selectiva de los patrones de comportamiento que se transmiten principalmente a través de los medios de comunicación y, fundamentalmente, orientada a la formación de capacidades para la construcción de proyectos propios, con los cuales se comprometa cada uno, individualmente y en forma colectiva.

DEMANDAS DE CARÁCTER INTERNO

La sociedad peruana se halla comprometida con la construcción de formas superiores de existencia, donde se hayan superado los problemas que aquejan a grandes sectores de nuestra población y principalmente los que propician la baja autoestima, la pérdida de la identidad, la discriminación, la pauperización, el desaliento. Frente a ello, el país demanda una educación signada por valores, afincada en nuestra realidad, orientada al mejoramiento de la calidad de vida y al desarrollo del país. En particular, la sociedad demanda de la Educación Inicial una atención prioritaria a las necesidades de los niños y las niñas en proceso de crecimiento e inserción en la vida familiar y comunal.

NECESIDADES DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

Como parte de su compromiso con la totalidad de la población nacional, la Educación Inicial debe tomar en cuenta las necesidades de los niños y las niñas, y contribuir, juntamente con las demás instituciones y sectores de la sociedad, a la satisfacción de las mismas. Estas necesidades pueden ser descritas como sigue:

- **Necesidad de entendimiento:** Los niños y las niñas necesitan conocer y comprender el mundo en el que viven y actúan. Por ello, deben desarrollar capacidades para la observación y el análisis de la realidad, la construcción de sus conocimientos y la solución de problemas de la vida cotidiana. Igualmente, sentimientos de pertenencia, respeto, interés y valoración de todos los elementos que la integran.
Como parte del instrumental necesario para comprender el suceder real y actuar sobre él, niños y niñas necesitan disponer de un conjunto de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales susceptibles de ser modificados o enriquecidos constantemente.
- **Necesidad de crear:** Los niños y las niñas requieren de oportunidades para ejercitar su capacidad creativa, para elaborar juicios propios, resolver problemas, producir nuevos conocimientos, utilizar recursos de su medio, etc. Los primeros años de vida, constituyen un período en el que la creatividad se manifiesta espontáneamente en la mayoría de las actividades que realizan los niños y las niñas. Muchas veces este potencial creativo se va perdiendo por los modelos que se les ofrecen y que conducen a la imitación. Igualmente, esta necesidad es mayor en el momento actual, en que los niños y las niñas tienden a convertirse en espectadores pasivos de la televisión, con pocas oportunidades para usar creativamente su tiempo por falta de espacios apropiados para cubrir esta necesidad.
- **Necesidad de juego y recreación:** Los niños y las niñas, por su naturaleza eminentemente activa, necesitan del juego y del movimiento. En el juego y por el juego los niños y las niñas conocen el mundo, toman conciencia de lo real, se relacionan con los demás, asimilan la cultura de su grupo social y disfrutan de la vida y de la libertad. Pero no basta con que dispongan de espacios y momentos para el juego y la recreación; necesitan, además, tener formados los intereses y las aptitudes necesarias para el uso del tiempo libre, sea que lo empleen en actividades creadoras o simplemente para conseguir un descanso reparador.

- **Necesidad de libertad:** Los niños y las niñas sienten que necesitan libertad, pero deben aprender a hacer un uso responsable de ella. Igualmente, "en la toma de decisiones en aspectos que les conciernen, lo que implica que puedan actuar, decidir, negociar, expresar con libertad sus ideas y sentimientos, respetando las ideas y los sentimientos de las otras personas.

Aparte de estas necesidades que son universales y comprometen directamente a la educación formal y no formal, en el momento que vive el país es necesario que la educación se comprometa también con la satisfacción de otras necesidades, que son las siguientes:

- **Necesidad de identidad:** Los niños y las niñas necesitan desarrollar capacidades de autovaloración positiva, tener confianza y seguridad en sí mismos/as, y afirmar su sentimiento de pertenencia a un grupo social. El desarrollo de la identidad personal y social demanda, por un lado, una relación sana consigo mismo, y el reconocimiento de los "otros" como legítimos.
- **Necesidad de Trascendencia:** Esta necesidad está vinculada, tratándose de niños y niñas, a las primeras interrogantes que se plantean, según su entorno cultural, sobre el origen de las personas, de las cosas, o sobre el creador del universo.
- **Necesidad de subsistencia, afecto y protección:** Los niños y las niñas tienen necesidad de recibir de los demás los cuidados adecuados para el desarrollo de su salud física y socioemocional. Pero ellos y ellas deben, además, desarrollar las estructuras afectivas, cognitivas, sociales y morales que definirán su personalidad y harán que sean capaces de afrontar los retos de su vida en comunidad. Directamente relacionada con ésta se halla **la necesidad de afecto** que los niños y las niñas necesitan para afirmar su autoestima y desarrollarse armoniosamente. Necesitan del afecto de sus padres, de sus pares (de otros niños y niñas) y, en general, de todas las personas con las cuales se relacionan, y que el CEI/PRONEI también deben brindar, creando un clima donde los niños y las niñas se sientan escuchados y respetados. Este clima permitirá, además, que se satisfagan sus **necesidades de protección**, que ahora es mayor debido al incremento de la violencia, al crecimiento de las ciudades y a la poca valoración que los adultos tienen de los niños/as. En este sentido, el CEI y/o PRONOEI pueden contribuir educándolos para fortalecer y desarrollar sus habilidades, recursos y capacidades para afrontar, prevenir oportunidades y obtener ventajas de sus propias capacidades y posibilidades, para una actuación solidaria y cooperadora.

PROGRAMA CURRICULAR BÁSICO PARA NIÑOS Y NIÑAS DE 0 A 4 AÑOS⁷

ÁREA PERSONAL SOCIAL

Fundamentación

El área Personal Social tiene como propósito contribuir al desarrollo integral del niño y la niña como personas individuales, como integrantes de las diversas organizaciones sociales (familia, vecindario, centro o programa educativo, comunidad).

Por este motivo en esta área se considera dos dimensiones del desarrollo personal social de los niños y las niñas:

- **El niño y la niña en relación consigo mismo.**

Esta dimensión considera el conocimiento que niño y niña van construyendo de sí mismos, así como la adquisición de una progresiva autonomía en las actividades cotidianas.

En los primeros años de vida se inicia el proceso de construcción de la identidad a partir de la diferenciación gradual entre él/ella y el mundo exterior. Esta discriminación entre el Yo y No Yo, producto de los intercambios con el entorno físico y social más próximo es lo que les permite reconocer la existencia de personas y objetos diferentes a sí mismos.

Este logro comienza con el descubrimiento del cuerpo primero global y luego segmentario, con el reconocimiento de algunas características personales y el incremento de las posibilidades motrices (equilibrio y control corporal, coordinación visomanual, rapidez y precisión motora, etc.), todo lo que permitirá, progresivamente, elaborar una imagen de sí mismos. La conciencia de las posibilidades y limitaciones en contextos de afecto y aceptación favorecerá paralelamente el desarrollo de sentimientos de confianza y seguridad y la autovaloración positiva de sí mismos.

De otro lado, el niño y la niña adquirirán una paulatina autonomía en las rutinas cotidianas independizándose cada vez más del adulto, lo cual se irá consolidando en las etapas posteriores en la medida que se les brinden las condiciones necesarias para ello.

Otro aspecto fundamental es la adquisición de los hábitos relacionados con la alimentación e higiene, que son indispensables para el bienestar personal y conservación de la salud. En esta etapa se dan, por ejemplo, el control de esfínteres y las acciones de prevención de enfermedades (control del niño sano, vacunas, etc.), en cuyo proceso juega un rol decisivo la actitud de las personas que atienden a niños y niñas.

- **El niño y la niña en relación con el medio social**

Esta es una dimensión que el niño y la niña inician como resultado de las experiencias que tienen en la interacción con las personas de su entorno social.

El proceso comienza con el desarrollo del sentimiento de apego hacia la madre o persona que los atiende y se hace extensivo a otros miembros de la familia, sentando las bases de confianza para futuras relaciones interpersonales.

Si el primer vínculo afectivo brinda al niño/a seguridad y confianza, se promoverá en ellos un sentimiento positivo de pertenencia hacia su grupo familiar. Progresivamente, el niño/a se integrará con otros adultos y pares en actividades de juego y recreación expresando sus sentimientos y necesidades y respetando las de los otros, desarrollando hábitos y actitudes relacionados con la convivencia social.

En la medida que van conociendo y participando en la vida de su comunidad (familia, barrio, escuela) y en sus manifestaciones culturales (fiestas, folclore, tradiciones, etc.) irán desarrollando el sentido de pertenencia cultural y las actitudes de respeto y valoración hacia la misma.

COMPETENCIAS	CAPACIDADES Y ACTITUDES
1. Expresa abiertamente sus necesidades, preferencias e intereses, emociones y sentimientos, demostrando conocimiento de sus cualidades y características y confianza en sí mismo/a.	0 a 12 meses (GENERAL) <ul style="list-style-type: none"> • Manifiesta placer o malestar ante determinadas situaciones. • Protesta e intenta evitar las situaciones que no le agradan. • Expresa y manifiesta sus necesidades personales (hambre, sed, cansancio, etc.) a los adultos mediante gestos o verbalmente (vocalizaciones, movimientos ...). • Reclama la atención de los adultos cuando la necesita a través de diversas estrategias (vocalizaciones, gestos, movimientos, miradas, etc.). • Expresa sus emociones y sentimientos. • Acepta las muestras de afecto de los adultos conocidos.

⁷ Tomado de: www.huascar.gob.pe/Docentes/xtras/pdf/inicial5.pdf. 12 de diciembre de 2005.

- Manifiesta su estado de ánimo de manera no verbal.
 - Prueba y realiza las tareas y las conductas que están a su alcance.
 - Se esfuerza por vencer las dificultades que es capaz de superar.
- 0 a 6 meses**
- Descubre sus manos, pies y rodillas, los observa y juega activamente con ellos.
 - Reacciona ante su imagen en el espejo (fija la mirada, se asombra).
- 6 a 9 meses**
- Reconoce su nombre cuando lo escucha y reacciona girando la cabeza, riendo o emitiendo vocalizaciones.
 - Demuestra interés por su imagen cuando tiene oportunidad de verla reflejada.
 - Observa su cuerpo y explora partes de él desde distintas posiciones y en diferentes momentos de la rutina diaria.
- 9 a 12 meses**
- Explora su cuerpo y reconoce (con gestos, miradas, señalándolas) algunas partes del mismo, cuando el adulto se las nombra o pregunta (boca, nariz, manos, etc.).
 - Nombra partes de su cuerpo.
 - Reconoce su imagen en el espejo y la del adulto familiar que lo acompaña, disfruta golpeando la imagen y riendo, haciendo movimientos, sonriendo, demostrando una inicial valoración de sí mismo/a.
 - Comprende y responde cuando lo llaman por su nombre.
- 1-2 años**
- Identifica algunas partes de su cuerpo señalándolas, nombrándolas (boca, nariz, manos, ojos, brazos, piernas, pies, etc.).
 - Le gusta hacer movimientos delante del espejo.
 - Comprende y responde cuando lo llaman por su nombre, aproximándose a la persona que dice su nombre.
 - Manifiesta placer o malestar ante determinadas situaciones.
 - Protesta e intenta evitar las situaciones que no le agradan.
 - Expresa y manifiesta sus necesidades personales (hambre, sed, cansancio, etc.) a los adultos mediante gestos o verbalmente (vocalizaciones, movimientos ...).
 - Reclama la atención de los adultos cuando la necesita a través de diversas estrategias (vocalizaciones, gestos, movimientos, miradas, etc.).
 - Expresa sus emociones y sentimientos.
 - Acepta las muestras de afecto de los adultos conocidos.
 - Manifiesta su estado de ánimo de manera no verbal.
 - Prueba y realiza las tareas y las conductas que están a su alcance.
 - Se esfuerza por vencer las dificultades que es capaz de superar.
- 2-3 años**
- Reconoce y nombra partes de su cuerpo y de su cara.
 - Identifica y comunica sus datos personales (nombre, edad).
 - Manifiesta placer o malestar ante determinadas situaciones.
 - Intenta evitar las situaciones que no le agradan.
 - Expresa sus necesidades personales (hambre, sed, cansancio, etc.) a los adultos, gestual y verbalmente.
 - Reclama la atención de los adultos cuando la necesita.
 - Expresa sus emociones y sentimientos.
 - Reconoce las muestras de afecto de los adultos o de los pequeños que conoce.
 - Manifiesta su estado de ánimo verbalmente.
 - Muestra confianza en las tareas cotidianas.
 - Se esfuerza por vencer las dificultades que es capaz de superar.
 - Quiere hacer las cosas solo.
 - Persevera para conseguir un propósito.
 - Muestra satisfacción por sus producciones o acciones.
 - Le agrada hacer encargos y asumir responsabilidades.
- 3-4 años**
- Señala y nombra partes del cuerpo y de la cara, en sí mismo y en otros.
 - Reconoce sus características físicas asumiéndolas como propias.
 - Describe sus características y cualidades personales.
 - Se identifica como niño o niña.
 - Se interesa e investiga sobre su historia personal y familiar.
 - Manifiesta placer o malestar ante determinadas situaciones.
 - Expresa verbalmente sus necesidades personales e intenta satisfacerlas.
 - Evita situaciones que no le agradan.
 - Reconoce las emociones y sentimientos en otras personas.
 - Reconoce y acepta muestras de afecto de los adultos o de niños/as conocidos.
 - Expresa verbalmente su estado de ánimo.
 - Se esfuerza por vencer las dificultades que es capaz de superar.
 - Persevera para conseguir un propósito.
 - Muestra satisfacción por sus acciones o producciones.
 - Muestra confianza en sus posibilidades al desarrollar una determinada tarea.
 - Le gusta hacer encargos y asumir responsabilidades.

<p>2. Interactúa con otras personas, objetos y situaciones, demostrando eficacia en sus movimientos, disposición y habilidad para cuidar su cuerpo, así como para asumir retos a sus capacidades cinestésicas.</p>	<p>0 a 12 meses (GENERAL)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le gustan los juegos sicomotrices y se esfuerza en ellos. - Reconoce situaciones de peligro y las evita. - Demuestra confianza en las propias posibilidades de acción. <p>0 a 6 meses</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra control de su eje postural: <ul style="list-style-type: none"> - Sostiene la cabeza. - Levanta y sostiene la cabeza, hombros y espalda apoyado en los antebrazos, las muñecas y las manos. - Se sienta con apoyo. - Soporta parte del peso de su cuerpo y flexiona y extiende sus piernas (saltarín), estando en posición vertical. - Cambia de posición cuando está echado. • Coge voluntariamente, con toda la mano, los objetos que están a su alcance y los explora poniéndoselos en la boca con las manos. <p>6 a 9 meses</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muestra control y equilibrio postural: <ul style="list-style-type: none"> - Gira sobre su cuerpo. - Se mantiene sentado sin apoyo. - Se pone de pie con apoyo. • Demuestra coordinación visomotora fina en las actividades de juego: <ul style="list-style-type: none"> - Coge varios objetos pequeños a la vez con ambas manos. - Sostiene un objeto en cada mano, los golpea, frota y sacude. - Pasa objetos de una mano a otra. - Suelta un objeto que tiene en la mano para tomar otro. - Recoge objetos con movimientos de rastrillo y se los lleva a la boca. - Manipula dos objetos a la vez, introduce uno dentro de otro. • Coordina movimientos de brazos y piernas al desplazarse arrastrándose, reptando. <p>9 a 12 meses</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descubre nuevas posibilidades motrices al gatear, ponerse de pie y dar los primeros pasos. • Descubre nuevas posibilidades manipulativas: <ul style="list-style-type: none"> - Realiza juegos con un cascabel o sonajero o móvil de manera reiterada en interacción con un adulto. - Al manipular objetos, combina diferentes movimientos de sus dedos con la palma de su mano. - Explora detalles de los objetos utilizando los dedos. - Utiliza el dedo índice para señalar y hurgar. - Utiliza los dedos pulgar e índice (prensión pinza) para recoger elementos diversos. - Arruga papeles. • Demuestra satisfacción ante sus logros (aplaude, grita de alegría, etc.). <p>1 a 2 años</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mantiene el equilibrio postural, desarrollando formas básicas de movimiento, en actividades lúdicas y de la vida cotidiana: <ul style="list-style-type: none"> - Camina. - Da pasos laterales al jugar a la ronda, en coordinación con otros niños y niñas. - Empuja, jala y traslada objetos. - Corre. - Sube y baja escaleras con ayuda. - Sorteando obstáculos al desplazarse. - Hace rodar, patear, empuja pelotas grandes a corta distancia. - Se baja solo de una silla. - Se sube a una silla. - Salta sobre las plantas de los pies. • Realiza movimientos de coordinación visomotora fina, en actividades lúdicas y de la vida cotidiana: <ul style="list-style-type: none"> - Explora los objetos con los dedos. - Le gustan los juegos de construcción y manipulación con piezas pequeñas. - Introduce objetos pequeños en orificios de botellas u otros similares con movimiento de pinza. - Arma y desarma. - Encaja. - Construye con diversos materiales. - Rasga y arruga papeles. - Pasa las páginas de un libro o revistas. - Pasa (trasvasa) de un envase a otro objetos pequeños, líquidos, arena, etc. - Destapa y tapa cajas. - Pone objetos dentro de una caja. - Abre cajones. - Le gusta remover y sacar cosas de armarios o cajones. - Enhebra cuentas de orificios grandes. - Garabatea. <p>2-3 años</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejerce el control dinámico de su cuerpo en las actividades motrices y lúdicas: <ul style="list-style-type: none"> - Camina en puntas de pie (puntillas). - Se desplaza con objetos en las manos.
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Patea una pelota. - Salta con los dos pies. - Salta de un escalón con ayuda. - Sube y baja escaleras sin ayuda. - Trepa y se balancea. - Corre. <ul style="list-style-type: none"> • Le gustan los juegos motrices y se esfuerza. • Reconoce situaciones de peligro habituales y las evita. • Realiza movimientos que demuestran una mayor precisión en la coordinación visomotora fina, en actividades lúdicas y de la vida cotidiana: <ul style="list-style-type: none"> - Le gustan los juegos de construcción y manipulación con piezas pequeñas. - Arma y desarma. - Voltea las páginas de un libro o revista de una en una. - Arma rompecabezas grandes y sencillos. - Encaja figuras. - Lanza pelotas o bolsitas. - Enrosca y desenrosca. - Enhebra. - Rasga y arruga papeles. - Copia trazos muy simples. - Pinta haciendo trazos espontáneamente. <p>3-4 años</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demuestra agilidad, coordinación y equilibrio en las actividades lúdicas y de la vida cotidiana: <ul style="list-style-type: none"> - Salta lateralmente. - Rueda sobre su cuerpo hacia el costado, hacia delante, hacia atrás. - Corre cambiando de velocidad y de dirección. - Camina punta - talón. - Camina llevando una bolsita sobre la cabeza. • Le gustan los juegos motrices y se esfuerza. • Reconoce situaciones de peligro habituales y las evita. • Respeta las normas del juego. • Afianza su coordinación visomanual haciéndola más precisa, en actividades lúdicas y de la vida cotidiana: <ul style="list-style-type: none"> - Le gustan los juegos de construcción y manipulación con piezas pequeñas. - Sirve en un vaso líquido de una jarra. - Recorta papeles con los dedos. - Pasa las páginas de un libro sin arrugarlas. - Enhebra cuentas grandes. - Arma rompecabezas y encajes. - Abrocha y desabrocha. - Atrapa pelotas que él / ella arroja hacia arriba. - Pinta.
<p>3. Actúa con autonomía en las rutinas cotidianas, en las actividades lúdicas y en las relaciones con otros, demostrando capacidad para tomar decisiones por sí mismo/a.</p>	<p>0 a 12 meses (GENERAL) Anticipa situaciones y actividades cotidianas a partir de determinados indicios o señales.</p> <p>0-6 meses</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establece un ritmo en su alimentación, vigilia y sueño. • Disfruta de las actividades de higiene personal moviendo libremente brazos y piernas cuando se le quita la ropa o cuando se le baña. • Realiza esfuerzos para alcanzar objetos cercanos a él/ella. <p>6 a 9 meses Acepta nuevos alimentos de diferentes sabores, texturas y consistencias, demostrando preferencias y rechazos. Regula sus actividades de descanso y sueño de acuerdo con sus necesidades. Participa en las actividades de higiene personal y alimentación disfrutando de ellas.</p> <p>9 a 12 meses</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa activamente en el momento de su alimentación: <ul style="list-style-type: none"> - Utiliza manos y dedos para recoger alimentos y llevárselos a la boca. - Toma leche y jugo sosteniendo el biberón con ambas manos. - Toma agua de una taza o vaso con ayuda. - Coge la cuchara y se la lleva a la boca. • Participa en las actividades de higiene personal disfrutando de ellas (trata de secarse las manos, lavarse la cara con ayuda,...). • Colabora cuando lo visten o desvisten extendiendo los brazos y las piernas, se saca alguna prenda de vestir con ayuda del adulto. • Utiliza diversas estrategias para iniciar el juego con otros niños/as o adultos. • Elige entre opciones de juguetes que le presenta el adulto y realiza actividades de juego por sí mismo/a. <p>1 a 2 años</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa de la dieta familiar e ingiere su ración completa. • Practica hábitos de alimentación: <ul style="list-style-type: none"> - Usa la cuchara. - Toma líquidos de la taza o vaso derramando un poco. - Se limpia la boca con la servilleta al terminar de comer.

	<ul style="list-style-type: none"> Participa y colabora en las actividades de su higiene personal con poca ayuda del adulto: <ul style="list-style-type: none"> - se lava y se seca las manos con ayuda. - se enjuaga la boca. - se limpia la nariz con el pañuelo. Colabora en las actividades de desvestirse quitándose algunas prendas. Realiza actividades de exploración y manipulación más complejas en las actividades lúdicas. Descubre por experimentación activa nuevos medios para solucionar problemas que encuentra en las actividades lúdicas y de la vida cotidiana. Anticipa situaciones y actividades cotidianas a partir de determinados indicios o señales. Percibe afectiva y emocionalmente el transcurso del tiempo, asociándolo al cambio de actividades. <p>2-3 años</p> <ul style="list-style-type: none"> Come solo utilizando la cuchara y/o el tenedor. Colabora cuando le lavan las manos. Se lava las manos y la boca cuando el adulto se lo pide. Colabora a la hora de vestirse y desvestirse poniéndose y/o quitándose algunas prendas sin ayuda. Comunica cuando desea ir al servicio higiénico o usar el bacín, demostrando mayor control de las funciones intestinales y vesicales. Asume responsabilidades en actividades de la vida cotidiana (guardar sus juguetes y ropa, botar los desperdicios, etc.). Elige entre opciones y toma decisiones en actividades de rutina y juegos. Reconoce el principio y término de acciones y sucesos cotidianos. Anticipa situaciones y actividades cotidianas a partir de determinados indicios o señales. <p>3-4 años</p> <ul style="list-style-type: none"> Establece secuencias temporales asociándolas con eventos y hechos de la vida cotidiana. Muestra independencia al vestirse y desvestirse con muy poca ayuda. Se interesa por actividades y faenas propias de la comunidad y participa progresivamente en algunas. Asume responsabilidades en algunas tareas del hogar, centro o programa educativo demostrando iniciativa. Percibe la importancia de su contribución personal en el juego o en la participación en tareas de la vida cotidiana. Demuestra colaboración y solidaridad al participar en actividades con otros niños/as y adultos. Se integra con otros niños/as estableciendo vínculos de relación interpersonal. Conoce, valora y respeta distintas formas de comportamiento y elabora progresivamente criterios de actuación propios. Demuestra mayor precisión y tiempo de concentración en las actividades que realiza. Descubre soluciones para resolver problemas que se le presentan en sus actividades de juegos y relación con los demás. Participa en acciones relacionadas con el cuidado y conservación de su salud. Se orienta en relación con las rutinas habituales (desayuno, juego libre, almuerzo, siesta,...), las anticipa. Distingue entre: día/noche, antes/después, días de fiesta/días para ir al CENDI o guardería.
<p>4. Establece vínculos con los demás y se relaciona prosocialmente con ellos, demostrando un sentido de pertenencia positivo respecto a sus grupos de referencia más significativos.</p>	<p>0 a 12 meses (GENERAL)</p> <ul style="list-style-type: none"> Expresa su disfrute con el contacto corporal y visual de su madre o del adulto que lo atiende afectuosamente. Reconoce la voz de la madre, padre o del adulto que lo cuida y se tranquiliza al escucharla cuando su tono expresa serenidad, alegría o ternura. Muestra interés por la madre, padre o persona que lo atiende, fijando la mirada en su rostro y siguiendo visualmente sus desplazamientos. Reacciona facial o corporalmente ante la sonrisa del rostro familiar que se inclina sobre él, ella. Reconoce a su madre, padre o persona familiar que lo atiende manifestándolo con movimientos enérgicos del cuerpo, concentración visual y auditiva. Exhibe conductas diferenciadas ante personas, situaciones y objetos, demostrando capacidad para discriminar entre familiares y extraños. <p>0-6 meses</p> <ul style="list-style-type: none"> Se muestra atento y tranquilo al estar en compañía de personas familiares, demostrando interés y seguridad. Participa de juegos con el adulto, expresando oral y corporalmente su disfrute. Demuestra sentimientos y afectos diferenciados hacia personas familiares o desconocidas mediante gestos y vocalizaciones. Expresa emociones diferentes mostrando alegría, miedo, ira, sorpresa mediante gestos, ademanes y movimientos del cuerpo. <p>6-9 meses</p> <ul style="list-style-type: none"> Demuestra activamente su interés por jugar y relacionarse con el adulto buscando obtener una respuesta de él mediante gestos, sonidos y movimientos Muestra interés por otros niños/as y aprecio por su compañía, sonriéndoles, observándolos y aproximándose. Expresa disfrute por el afecto que le brindan sus padres y desagrado por el trato hostil o la comunicación agresiva. <p>9-12 meses</p>

- Expresa oral, visual, gestual y corporalmente su afecto hacia la madre, padre y/o adulto significativo.
 - Muestra angustia cuando necesita de sus padres o adultos significativos y no los ve, reclamando su presencia.
 - Influye sobre las personas que lo atienden repitiendo acciones y gestos que son del agrado del adulto para mantener su actitud, su expresión o sus conductas.
 - Reconoce sus juguetes preferidos y juega con ellos.
 - Disfruta participando con el adulto en actividades lúdicas, tomando la iniciativa para iniciar el juego.
- 1-2 años**
- Expresa su agrado y preferencia por su grupo familiar inmediato, en los momentos en que se reúne la familia (comidas, paseos, etc.), demostrando su sentido de pertenencia.
 - Reconoce a sus familiares próximos cuando se los nombra.
 - Recurre a las personas cercanas cuando necesita ayuda.
 - Demuestra su afecto a las personas conocidas observando la reacción que produce.
 - Demuestra compasión por el niño/a o adulto que está expresando dolor e intenta consolarle.
 - Tiene gestos de generosidad con otros niños/as o adultos, compartiendo lo que posee o desprendiéndose de ello.
 - Coopera espontáneamente con los niños/as o adultos que observa esforzándose por lograr algo.
 - Descubre a los otros niños/as como sujetos con características y necesidades propias y se interesa por ellos/as.
 - Acepta la compañía de otros niños/as.
 - Participa y disfruta en juegos sociales con su familia.
- 2-3 años**
- Demuestra sentimientos definidos de simpatía, ternura, tristeza, vergüenza, enojo, celos, hacia personas que lo rodean y que son afectivamente importantes para él/ella.
 - Utiliza fórmulas de cortesía para dirigirse a los otros: saluda, agradece, pide permiso, se despide.
 - Participa con interés y disfrute en actividades sociales: cumpleaños, paseos, reuniones y visitas familiares en los que se siente acogido y respetado.
 - Se reconoce y valora como persona, integrante de una familia que es única, cuando percibe en ella aceptación, respeto y acogida.
 - Tiene gestos de generosidad con otros niños y niñas o adultos, compartiendo los objetos que posee, la actividad que realiza o el lugar que ocupa, o desprendiéndose de ellos.
 - Coopera espontáneamente con los niños o adultos que observa esforzándose por lograr algo.
 - Defiende a otros niños o niñas que son objeto de maltrato o agresión por parte de otros niños o adultos.
- 3-4 años**
- Reconoce a las personas que forman parte de su familia y discrimina los gestos y comportamientos que le agradan y desagradan de ellas.
 - Se interesa por los acontecimientos que se producen en su entorno familiar, hace preguntas sobre ellos y expresa los sentimientos que le suscitan.
 - Identifica algunas ocupaciones laborales y profesionales de miembros de su familia y vecinos.
 - Reconoce algunos lugares propios de su vecindario o comunidad: parque, posta de salud, CENDI o guardería.
 - Conoce y participa en algunas fiestas y tradiciones culturales y artísticas propias de su contexto sociocultural, demostrando interés y curiosidad hacia los mismos.
 - Practica con agrado los hábitos, costumbres y formas de comportamiento social de su medio cultural con los que se siente identificado.
 - Demuestra compasión por las personas que están expresando dolor e intenta consolarlas.
 - Tiene gestos de generosidad con otras personas, compartiendo lo que posee o desprendiéndose de ello.
 - Coopera espontáneamente con las personas que observa esforzándose por lograr algo.
 - Defiende a otros niños o niñas que son objeto de maltrato o agresión por parte de otros niños o adultos.
 - Expresa abiertamente su desagrado y rechazo por situaciones o conductas que lo agreden, atemorizan u ofenden.

ÁREA DE COMUNICACIÓN INTEGRAL

Fundamentación

El área de Comunicación Integral tiene por finalidad favorecer el desarrollo de las competencias comunicativas en los niños y las niñas. Por ello, desde esta área se contribuye al desarrollo de habilidades expresivas mediante el uso del lenguaje oral, corporal, plástico, dramático y musical, lenguajes que de modo progresivo e intencional son utilizados por los niños y las niñas para entablar relaciones con los que los rodean. El área contribuye también a la creación de espacios de aprendizaje donde los niños y las niñas tengan la oportunidad de ejercitar una de las más complejas funciones del pensamiento: la representación simbólica, la misma que se hace concreta en la palabra hablada, el gesto, el modelado de una figura, el baile, etc.

Comunicación oral

A partir del llanto, grito, gorjeo como primeras expresiones orales de los estados de ánimo, necesidades e intereses, los niños y las niñas desarrollan las habilidades que les llevan progresivamente a comunicarse con los demás a través del uso de un código social de signos convencionales: la lengua.

Es así que el niño y la niña que en los primeros meses de vida lloran o sonríen en clara manifestación de su estado de ánimo, se van interesando progresivamente en entablar relaciones con los que los rodean; por ello desarrollan habilidades comunicativas comprensivas que les permiten, por ejemplo, reconocer voces familiares y el significado de las inflexiones o tonos de voz del adulto que los atiende. Paulatinamente, su interés por comunicarse con los demás los hace descubrir a través de la interacción con el adulto el valor de la palabra y su potencial comunicativo.

Posteriormente, hacen suyo el código social oral, la lengua materna, y como manifestación de ello se expresan en oraciones completas, entablan diálogos con niños y adultos, describen hechos y situaciones en sus propias palabras e interpretan oralmente algunas representaciones gráficas de su interés, entre otros.

El área de Comunicación Integral contribuye a los aprendizajes del niño y la niña señalando las capacidades y actitudes que deberán desarrollar en vista a la adquisición de las competencias expresivas y comprensivas.

Comunicación corporal, plástica, dramática musical

El niño y la niña poseen otros potenciales comunicativos y es por ello que utilizan el gesto y todo su cuerpo como un medio de comunicación. Esto que denominamos el lenguaje corporal es utilizado desde los primeros meses de nacido y los gestos van formando parte del repertorio comunicativo que acompaña y complementa, por lo general, el lenguaje oral.

De otro lado, la dramatización espontánea de situaciones o hechos que impactan en la vida del niño y de la niña que ocurren durante el juego simbólico o los juegos imitativos constituyen también oportunidades donde ellos hacen uso de otro tipo de lenguaje, el dramático, a través del cual comunican sus vivencias, emociones, necesidades e intereses. También descubren el lenguaje plástico y musical como medios valiosos para expresar sus vivencias o imaginación. Pasando primero por una fase de exploración y disfrute del medio plástico, sonoro o rítmico (dos primeros años), logran paulatinamente utilizarlos de modo espontáneo como un canal de expresión, creación y representación de sus vivencias y sentimientos más importantes.

En este sentido, el área de Comunicación Integral propicia el desarrollo de capacidades y actitudes que permiten enriquecer las posibilidades expresivas del niño/a a través de la exploración y uso del lenguaje corporal, dramático, plástico y musical.

COMPETENCIAS	CAPACIDADES Y ACTITUDES
1. Utiliza el lenguaje oral y corporal para comunicar sus necesidades (de bienestar y salud, de juego y relación), deseos, emociones y sentimientos, demostrando interés por participar en situaciones de comunicación.	0 a 12 meses (GENERAL) <ul style="list-style-type: none">• Manifiesta interés e iniciativa por comunicarse con las otras personas.• Distingue intenciones en el habla de los adultos (molesta, contenta, etc.). 0-6 meses <ul style="list-style-type: none">• Manifiesta sus necesidades y deseos a las personas de su entorno.• Comunica su estado de satisfacción o malestar a través del llanto o la risa.• Identifica al adulto que lo atiende y reclama su presencia con vocalizaciones.• Produce sonidos indiferenciados que progresivamente se hacen reconocibles (ggg, kkk, aeee, gggeee), variando la entonación como respuesta a la interacción con el adulto.• Produce sonidos acompañados por gestos, como respuesta social frente al habla del adulto familiar: gorjea, farfulla, sonríe, ríe a carcajadas.• Responde al habla del adulto con sus propias vocalizaciones e imitando la entonación que acostumbra oír.• Percibe el estado de ánimo de la persona que lo atiende por el tono e inflexiones de su voz, mostrando su agrado y desagrado. 6-9 meses <ul style="list-style-type: none">• Identifica la voz de la persona que lo atiende e interrumpe la acción que está realizando cuando la escucha.• Identifica sonidos familiares y busca el lugar de donde proceden.• Utiliza diversas estrategias para entablar relaciones con otras personas, expresando su sentir y deseos (grita, vocaliza, hace gestos).• Imita esquemas sonoros nuevos y los repite como un juego de ejercitación vocal: uaaa, auaaa, papapapa, bububu, etc.• Responde al habla del adulto, vocalizando sílabas de manera espontánea: ba-ba, ma-ma, pa-pa.• Reconoce el nombre de algunos objetos cotidianos: chupón, biberón, etc.• Comprende algunas palabras unidas a las acciones de la rutina diaria: leche, calle, papa, etc.• Responde con reacciones diferenciadas ante voces conocidas y desconocidas. 9-12 meses <ul style="list-style-type: none">• Utiliza palabras creadas por él/ella (baba, tata, bubu, etc.) y les otorga significado al comunicarse con el adulto.

	<ul style="list-style-type: none"> • Imita la entonación del habla del adulto buscando comunicarse con él o llamar su atención. • Utiliza palabras que escucha decir al adulto, otorgándole un significado social: ma-má, pa-pá. • Comprende palabras y frases relacionadas con acciones y gestos: dame, upa, mira, toma, al interactuar con los demás. • Muestra objetos que se le piden. • Pide cosas verbalmente (agua, abre, etc.). • Dice onomatopeyas. • Nombra objetos que se le señalan. <p>1-2 años</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manifiesta interés e iniciativa por comunicarse con las otras personas. • Distingue intenciones en el habla de los adultos (molesta, contenta, etc.). • Utiliza palabras y ademanes, jerga expresiva y ademanes para comunicar sus necesidades y emociones: <ul style="list-style-type: none"> - Agua - Papa • Reconoce la voz de su animadora, docente y de las personas más cercanas. • Imita sonidos onomatopéyicos del ambiente (chorro de agua, perro, gato, carro, etc.). • Comunica sus deseos a través de palabras y frases cortas (sin conectivos: artículos, pronombres). • Utiliza un vocabulario definido y limitado. • Comprende mensajes sencillos, ordenes simples. • Muestra interés por los objetos desconocidos para él/ella repitiendo sus nombres cuando se los dicen. • Muestra objetos que se le piden. • Nombra objetos que se le señalan. • Identifica imágenes de objetos y personas que se le nombran y nombra otros que se le señalan. • Muestra interés por el relato de breves historias o secuencias de acciones.
<p>2. Utiliza diferentes formas de comunicación y representación para expresar sus emociones y sentimientos, representar acciones o vivencias y disfruta con ellas.</p>	<p>0 a 12 meses (GENERAL)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza el cuerpo para expresarse. • Le gusta imitar los movimientos que observa. • Muestra interés por los objetos sonoros. <p>0-6 meses</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imita algunos movimientos motivado por el adulto: mueve la cabeza, abre y cierra las manos, etc. • Demuestra agrado al oír sonidos melódicos en su medio, canciones y música. <p>6-9 meses</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imita espontáneamente acciones desconocidas: golpea, hace ruido, etc. • Demuestra agrado al escuchar canciones y melodías del medio. • Participa con agrado de juegos musicales. <p>9-12 meses</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imita espontáneamente gestos y acciones conocidos: frunce la nariz, bostezo, etc. • Disfruta y acompaña con gestos y movimientos de manos y cabeza, juegos rítmicos y música que escucha. <p>1-2 años</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reproduce gestos, muecas y movimientos con todo el cuerpo o partes del mismo. • Imita a animales, personajes, sensaciones (frío, calor, cansancio, etc.) y estados de ánimo (molesto, triste, contento, etc.). • Representa acciones, experiencias, las actividades de la vida cotidiana a través de juegos imitativos: <ul style="list-style-type: none"> • da de comer a su muñeca. • juega a los carritos. • Le gusta escuchar canciones y música. • Le gusta bailar y participar cuando bailamos. • Le gusta cantar. • Realiza los movimientos de las canciones que conoce, participa cuando cantamos. • Imita y reproduce distintos sonidos musicales (con objetos, instrumentos). • Sigue ritmos con todo su cuerpo o con partes del mismo; rápido o lentamente siguiendo consignas. • Experimenta con diferentes materiales de expresión plástica y expresa sus intereses y emociones al utilizarlos. • Le gusta hacer marcas en los papeles y hacer garabatos.
<p>3. Utiliza el lenguaje oral para comunicar sus sentimientos, necesidades, experiencias, ideas, preferencias e intereses en las diferentes situaciones de comunicación.</p> <p>Comprende las intenciones y mensajes que le comunican otros niños/as y adultos.</p>	<p>2-3 años</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza oraciones cortas para comunicar sus intereses, experiencias, ... • Verbaliza sus deseos u oposiciones. • Pide ayuda verbalmente cuando la necesita. • Utiliza el lenguaje habitual propio de las distintas situaciones de comunicación (juego, rutinas, etc.). • Comprende órdenes sencillas (p.e. interpreta y realiza dos indicaciones simples que se le hacen a la vez). • Escucha cuentos cortos o las pequeñas explicaciones que hace el adulto. • Comprende y responde preguntas sencillas. • Se interesa por los otros e inicia la interacción con ellos a través de diálogos y juegos espontáneos. • Nombra objetos habituales cuando se lo señalamos o cuando se los mostramos en imágenes. • Identifica un objeto por la función que cumple, señalándolo entre otros (por ejemplo: ¿cuál sirve para comer?). • Nombra acciones que ve o hace.

	<ul style="list-style-type: none"> • Relata de modo sencillo y breve sus experiencias inmediatas a las personas que son de su confianza e interés. • Explica alguna secuencia de un cuento y recuerda algunos personajes. • Explica sucesos a los adultos, a los niños/as. • Empieza a utilizar pronombres en sus conversaciones: yo, tú, él. • Utiliza nombres, adjetivos y verbos, diminutivos. • Utiliza frases de distinto tipo: afirmativas, negativas, interrogativas, admirativas. • Manifiesta Interés e iniciativa por comunicarse con otras personas. • Muestra interés por las cosas preguntando por ellas. • Imita sonidos de animales y diferentes onomatopeyas. • Utiliza normas sociales establecidas para relacionarse con los demás (saludar, agradecer, pedir ayuda, etc.). <p>3-4 años</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprende las intenciones de los mensajes que le comunican los adultos y otros niños/as en situaciones de la vida cotidiana. • Utiliza frases sencillas de distinto tipo: afirmativas, negativas, interrogativas y admirativas para comunicar a los demás sus deseos, ideas, emociones y sentimientos. • Utiliza adjetivos, adverbios de tiempo y lugar, en oraciones sencillas que utiliza para comunicarse con los otros. • Describe oralmente los elementos de su entorno social y natural así como el contenido de diversas ilustraciones (dibujo, fotografía, pintura, etc.). • Relata experiencias vividas y escucha con curiosidad e interés las de sus amigos/as y adultos con quienes habla. • Utiliza las normas que rigen el intercambio verbal (presta atención, guarda turno) cuando participa de diálogos como forma de interactuar con otros. • Comprende y reproduce con sus propias palabras el relato de un cuento, adivinanza, rondas, historias a pedido del adulto o espontáneamente. • Narra alguna historia que ha inventado. • Utiliza normas sociales establecidas para relacionarse con los demás (saludar, agradecer, pedir ayuda, etc.). • Escucha con atención cuentos y disfruta de ellos. • Utiliza el lenguaje oral en las diferentes situaciones (juegos, rutinas, etc.) espontáneamente.
<p>4. Utiliza creativamente las diferentes formas de representación y comunicación (expresión corporal, dramática, gráficoplástica y musical) para evocar, expresar y representar situaciones, acciones, conocimientos, deseos y sentimientos, sean estos reales o imaginarios.</p>	<p>2-3 años</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dramatiza situaciones familiares imitando gestos y ademanes del adulto. • Dramatiza personajes y/o animales conocidos individualmente o en pequeños grupos. • Disfruta moviéndose y bailando libremente al escuchar música de su agrado. • Reproduce canciones sencillas repitiendo algunas palabras y respetando su melodía. • Experimenta y produce las primeras formas simples de modelado: gusanitos, bolitas, tortas y les pone nombre a sus obras. • Produce con agrado sus primeras pinturas utilizando técnicas sencillas para dar color, cubrir espacios, etc. • Produce sus primeros trazos a los que pone nombre. • Muestra interés por el producto de su actividad gráfica y plástica. <p>3-4 años</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disfruta y dramatiza cuentos, relatos y experiencias vividas, mostrando interés por enriquecerlos con sus propias invenciones. • Representa roles familiares en sus juegos dramáticos, demostrando sus sentimientos hacia ellos. • Crea historias en sus juegos de modo espontáneo y creativo. • Disfruta al bailar intentando seguir el compás de la música que escucha. • Reproduce ritmos sencillos utilizando recursos corporales e instrumentos musicales sencillos. • Reproduce rondas, canciones y poesías cortas siguiendo su ritmo y acompañándolas con ademanes. • Produce sus obras plásticas utilizando técnicas sencillas de pintura, collage, pegado, etc. • Produce sus obras gráficas utilizando incipientes líneas curvas y cerradas a las que pone nombre. • Representa la figura humana de modo rudimentario.
<p>5. Interpreta textos escritos de uso cotidiano a partir de diversos indicios (dibujos, imágenes que lo acompañan, palabras, ...) y produce grafismos para expresar significados, descubriendo las funciones de la lengua escrita de comunicación, información y disfrute.</p>	<p>3-4 años</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce que en los libros, revistas, carteles, etiquetas... hay mensajes que pueden ser leídos. • Reconoce distintos portadores de textos de uso cotidiano en su entorno (libros, carteles, cartas, etiquetas, u otros propios del medio). • Le agrada escuchar cuentos leídos por la persona adulta, pide que se los lean. • Atiende y comprende narraciones, cuentos y otros mensajes leídos por un adulto y un compañero mayor. • Interpreta el mensaje de imágenes de un libro, revista, cuento u otro portador de texto propio de su entorno y/o identidad cultural. • Comprende y produce imágenes debidamente secuenciadas (ordenación cronológica de ilustraciones; historietas gráficas, etc.). • Relaciona el texto escrito con los dibujos y las imágenes que lo acompañan (productos de uso cotidiano, anuncios, carteles, etc.). • Hace hipótesis sobre lo que puede decir el texto escrito a partir del dibujo, la fotografía, el título,... • Diferencia entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica (dibujos o señales convencionales, por ejemplo). • Reconoce símbolos convencionales en relación con la clase. • Reconoce su nombre, nombres de otros niños/as, ... (palabras muy significativas y de uso cotidiano); escribe su nombre en forma convencional.

	<ul style="list-style-type: none"> • Percibe semejanzas y diferencias sencillas en palabras escritas (grafismos que se reiteran, extensión de las palabras ...). • Utiliza algunas convencionalidades del sistema de la lengua escrita (linealidad, orientación izquierda – derecha, función de las ilustraciones, posición del libro para la lectura, etc.). • Construye grafismos para expresar significados. • Usa adecuadamente los libros y muestra interés por mirarlos y usarlos de forma autónoma.

ÁREA LÓGICO-MATEMÁTICA

Fundamentación

El origen del conocimiento lógico matemático hay que situarlo en la actuación del niño/a sobre los objetos y en las relaciones que a partir de su actividad establece con ellos y entre ellos, así como en la capacidad de abstraer dichas relaciones separándolas de los objetos concretos.

Cuando se trabaja con objetos, el conocimiento lógico matemático no se refiere sólo a las propiedades de cada uno, sino a las relaciones que se pueden establecer entre ellos (“ser más grande que”, “tener el mismo color que”, etc.), lo que constituye una elaboración mental y no sólo una descripción de las propiedades físicas.

La construcción de este tipo de conocimiento requiere de la actividad concreta, a partir de la cual niños y niñas van aproximándose a la abstracción a través de las interacciones que realizan con los objetos de su medio y que luego interiorizan en operaciones mentales a partir de la reflexión sobre lo hecho.

Esta actividad interna sólo se producirá si se ha realizado la actividad externa: manipulación de materiales, comparaciones, agrupamientos, juegos espaciales, etc. Posteriormente, a partir de la actividad interna, se elaboran las nociones, se encuentran las regularidades, relaciones, se crean códigos. Así, a través de la acción se va a hacer la expresión de esas relaciones, luego a través del lenguaje oral y finalmente a través del lenguaje matemático.

Si bien es cierto que el aprendizaje de ciertos contenidos matemáticos depende del nivel de desarrollo cognitivo, también es verdad que el aprendizaje matemático favorece el desarrollo de las capacidades cognitivas que son necesarias para todos los campos. Es a partir de la actividad lógico matemática que los niños y las niñas van modificando sus esquemas de interpretación de la realidad, ampliándolos, reorganizándolos y relacionándolos con el nuevo contenido, y es esta actividad la que realmente promueve el desarrollo cognitivo.

La actividad lógico matemática contribuye también al desarrollo del pensamiento creativo, la capacidad de análisis y de crítica, y a la formación de actitudes como la confianza en sus propias habilidades, la perseverancia en la búsqueda de soluciones y el gusto por aprender.

En la aproximación a la realidad, los niños y las niñas descubren y exploran los espacios vitales y van estableciendo progresivamente relaciones de ubicación con y entre los objetos. Cuando los niños y las niñas llegan a los tres años y medio, tienen ya ideas bastante aproximadas de algunos cuantificadores básicos que han surgido de su propia experiencia lingüística. Y es así como se va acumulando un caudal experiencial que mediante sucesivas precisiones construirá el futuro lenguaje matemático.

COMPETENCIAS	CAPACIDADES Y ACTITUDES
1. Busca y obtiene información de los objetos de su entorno, utilizando diferentes esquemas de acción (descubre la existencia independiente y permanente de los objetos situados en el espacio, con características y propiedades particulares y las relaciones que se pueden establecer entre ellos).	<p>0-12 meses (GENERAL)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le gusta manipular los objetos que tiene a su alcance (acariciar, lanzar, agrupar, etc.). • Realiza actividades de exploración y manipulación complejas: superpone los objetos, los junta, los esparce, los da, los tira y los recoge, los arrastra, los pone dentro de un recipiente, los saca, abre, cierra, enrosca, etc. <p>0-6 meses</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora activamente los objetos y descubre al azar cualidades y propiedades de los mismos. • Muestra curiosidad por buscar un objeto que ha salido de su campo visual inmediato, pero pronto lo olvida. <p>6-9 meses</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora con manos y boca todo objeto que está a su alcance. • Se interesa por seguir visualmente la trayectoria de los objetos que se desplazan o caen. • Experimenta y descubre diversas formas para recuperar objetos parcialmente ocultos. <p>9-12 mese</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descubre con interés que los objetos pueden relacionarse entre sí. • Explora, sensorialmente objetos, descubriendo características, cualidades y funciones, coordinando acciones (p.e. golpear y agarrar un objeto). • Encuentra objetos totalmente ocultos, buscando con curiosidad en el primer lugar donde los vio.

	<p>1-2 años</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observa con atención el desplazamiento visible de un objeto y lo busca en el último lugar en que lo vio (12 a 18 meses). • Busca y encuentra objetos escondidos después de un desplazamiento invisible para él/ella (18 a 24 meses). • Explora los objetos variando sus acciones para producir nuevos resultados y descubrir sus propiedades. • Observa un objeto en movimiento anticipando su ubicación final.
<p>2. Se orienta en los espacios habituales de su entorno, localizando los objetos de uso cotidiano.</p>	<p>0-12 meses (GENERAL)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se siente tranquilo en espacios habituales. • Siente curiosidad por explorar los espacios de su entorno. • Reconoce los espacios habituales de su entorno. • Localiza objetos cotidianos de su entorno familiar, del programa, aula. <p>0-6 meses</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce objetos familiares y disfruta observándolos desde diferentes posiciones corporales y perspectivas. <p>6-9 meses</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce objetos familiares en diferentes posiciones. <p>9-12 meses</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza formas propias de desplazamiento al explorar el espacio, variando y/o adecuando la velocidad a las distintas situaciones. • Explora con interés el espacio en alto y localiza los objetos que están en él. • Establece relaciones espaciales entre su cuerpo y algunos objetos del medio. <p>1-2 años</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se siente tranquilo en espacios habituales. • Siente curiosidad por explorar los espacios de su entorno. • Reconoce los espacios habituales de su entorno. • Localiza objetos cotidianos de su entorno familiar, del programa, aula. • Identifica diferentes ambientes, sectores de su casa o aula. • Se desplaza por los recorridos habituales. • Observa y descubre lo que cambia y lo que permanece igual cuando varían las perspectivas espaciales de los objetos. • Practica disfrutando en sus juegos manipulativos los conceptos de lleno y vacío, abierto y cerrado.
<p>3. Establece relaciones cualitativas y cuantitativas entre los elementos que se presentan en la realidad, demostrando conocimiento de sus propiedades y características y experimentando satisfacción al observar los resultados de su actuación.</p>	<p>2-3 años</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora y describe características o cualidades de los objetos o elementos (color, medida, temperatura, sonoridad, uso, forma...). • Muestra interés por las características de los objetos y los elementos de su entorno, preguntando, explorándolos. • Agrupar objetos por semejanzas utilizando diversos criterios (forma, tamaño, color, uso, etc.). • Clasifica objetos según una cualidad propuesta. • Aparea con interés objetos uno a uno. • Compara objetos o elementos a partir de semejanzas o diferencias. • Diferencia en objetos y cantidades: grande/pequeño, mucho/poco, ninguno/uno, pocos/muchos, largo/corto, a partir de la manipulación y de la observación. <p>3-4 años</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora y describe propiedades de los objetos (color, tamaño, textura, uso, etc.). • Agrupar objetos por semejanzas (forma, tamaño, color, uso, etc.). • Compara objetos o elementos a partir de similitudes y/o diferencias. • Describe los atributos o propiedades de un objeto. • Utiliza cuantificadores para indicar cantidades en situaciones cotidianas: muchos/pocos, muchos/uno/ninguno, más/menos. • Cuenta e identifica cantidades de hasta 5 elementos. • Establece la relación entre el signo gráfico y cantidades con diversos elementos. • Diferencia entre: grande/pequeño, largo/corto. • Reconoce redondo, cuadrado. • Le gusta explorar y manipular los objetos. • Demuestra interés por relacionar figuras y cuerpos geométricos con objetos de su entorno utilizando diversos criterios. • Muestra Interés por contar objetos y comparar colecciones.
<p>2. Se orienta en los espacios habituales de su entorno, estableciendo relaciones espaciales entre los objetos.</p>	<p>2-3 años</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoce los espacios habituales de su casa y escuela. • Sabe desplazarse solo por los recorridos habituales. • Identifica los diferentes rincones de su clase y los objetos correspondientes. • Localiza en su entorno materiales e instrumentos de uso cotidiano. • Tiene curiosidad por los cambios de espacio. • Se ubica y reconoce posiciones de sí mismo y de los objetos en el espacio: dentro/fuera, arriba/abajo, al lado/delante/detrás.

	<p>3-4 años</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoce los espacios habituales del CENDI O Guardería. • Sabe desplazarse solo por los recorridos habituales del CENDI O Guardería y de su entorno inmediato. • Conoce los sectores o rincones del aula o PRONOEI y sus funciones. • Localiza los distintos materiales y objetos del aula o PRONOEI. • Comprende y utiliza las nociones espaciales en relación a sí mismo/a y los objetos de acuerdo a puntos de referencia de uso y aplicación cotidianos: dentro/fuera, encima/debajo, arriba/abajo, al lado, cerca/lejos, detrás/delante, juntos/separados.
--	--

ÁREA CIENCIA Y AMBIENTE

Fundamentación

Como todos los seres vivos, niños y niñas mantienen intercambios permanentes con el medio ambiente en el que están inmersos, interactúan con él y van conociéndolo en la medida en que está al alcance de su percepción y experiencias. Por lo tanto, esta área considera los siguientes aspectos:

- a) Aproximación al medio físico y natural.**
- b) Actividad sobre el medio.**

La construcción del conocimiento que el niño y la niña hacen sobre el medio ambiente les permite no sólo saber, sino también incidir sobre esta realidad. Primero, descubrirán los diversos elementos del mundo físico (objetos) y natural (sol, luna, estrellas, cielo, tierra, agua, aire, minerales, etc.), las formas de vida que se dan en los diferentes ambientes naturales (plantas y animales), captando algunas características, propiedades, funciones y organización de los mismos así como identificando fenómenos propios de esta realidad (lluvia, granizo, viento, frío, calor, etc.).

Desde temprana edad y de manera progresiva, niños y niñas ampliarán sus posibilidades de observar, manipular, construir y modificar, aprenderán a constatar los cambios y a contrastar los resultados de sus acciones sobre el medio, transformando así el universo, al que poco a poco se van adaptando.

El área Ciencia y Ambiente permitirá también que niños y niñas se inicien en la utilización de estrategias y procedimientos básicos, propios de la investigación científica: observar, hacer preguntas, recibir información, darse algunas explicaciones. De esta manera, no sólo satisfacen sus necesidades de descubrimiento y de aprendizaje sino que construirán las herramientas intelectuales para actuar inteligentemente en la solución de problemas que pudieran surgir en su relación con el medio en que viven.

La interacción permanente con el medio físico y natural facilita a niños y niñas su pronta integración con dicho ambiente, participando de manera cada vez más constructiva y creadora, lo que contribuye a desarrollar actitudes de interés y disfrute. De esta forma se está desarrollando desde temprana edad una educación para el cuidado, protección y conservación del medio ambiente.

COMPETENCIAS	CAPACIDADES Y ACTITUDES
<p>1. Interactúa con el medio físico y natural, utilizando estrategias básicas de exploración, experimentación y resolución de problemas, demostrando conocimiento por sus componentes e interrelaciones, y actitudes de respeto y cuidado.</p>	<p>2-3 años</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colabora con la higiene ambiental arrojando papeles y desperdicios a la basura. • Muestra curiosidad ante los objetos e interés por su funcionamiento. • Nombra y reconoce algunos animales y plantas de su entorno y sus características. • Colabora con el cuidado de plantas y/o animales como primeras actitudes para la conservación del medio natural. • Observa y conoce algunos fenómenos atmosféricos. • Conoce los objetos habituales de su entorno y su función. • Anticipa efectos de su acción sobre los objetos. <p>3-4 años</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica situaciones de riesgo y aprende a actuar frente a ellas practicando normas de seguridad. • Se muestra observador y hace preguntas sobre objetos y fenómenos. • Demuestra hábitos y actitudes de investigación en diversas situaciones de la vida cotidiana. • Identifica animales y plantas según el medio en que viven y por algunas características físicas. • Observa el crecimiento de plantas y animales demostrando interés por el origen de la vida. • Conoce algunos paisajes naturales (bosque, playa, etc.) y fenómenos atmosféricos. • Descubre algunas de las relaciones de interdependencia que existen entre personas, animales y plantas. • Descubre con asombro algunos usos y aplicaciones de elementos del mundo físico y natural. • Conoce los objetos habituales de su entorno y su función.

Programa de educación preescolar 2004

3. EL PROGRAMA ESTÁ ORGANIZADO A PARTIR DE COMPETENCIAS⁸

A diferencia de un programa que establece temas generales como contenidos educativos, en torno a los cuales se organiza la enseñanza y se acotan los conocimientos que los alumnos han de adquirir, este programa está centrado en competencias.

Una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos.

Esta decisión de orden curricular tiene como finalidad principal propiciar que la escuela se constituya en un espacio que contribuye al desarrollo integral de los niños, mediante oportunidades de aprendizaje que les permitan integrar sus aprendizajes y utilizarlos en su actuar cotidiano.

La selección de competencias que incluye este programa se sustenta en la convicción de que los niños ingresan a la escuela con un acervo importante de capacidades, experiencias y conocimientos que han adquirido en los ambientes familiar y social en que se desenvuelven, y de que poseen enormes potencialidades de aprendizaje. La función de la educación preescolar consiste en promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño posee. Además de este punto de partida, en el trabajo educativo deberá tenerse presente que una competencia no se adquiere de manera definitiva: se amplía y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida, y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelve. En virtud de su carácter fundamental, el trabajo sistemático para el desarrollo de las competencias (por ejemplo, la capacidad de argumentar o la de resolver problemas) se inicia en el Jardín de Niños, pero constituyen también propósitos de la educación primaria y de los niveles subsecuentes; siendo aprendizajes valiosos en sí mismos, constituyen también los fundamentos del aprendizaje y del desarrollo personal futuros.

Centrar el trabajo en competencias implica que la educadora busque, mediante el diseño de situaciones didácticas que impliquen desafíos para los niños y que avancen paulatinamente en sus niveles de logro (que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distingan, expliquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, etcétera) para aprender más de lo que saben acerca del mundo y para que sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas.

4. El programa tiene carácter abierto

La naturaleza de los procesos de desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños menores de seis años hace sumamente difícil y con frecuencia arbitrario establecer una secuencia detallada de metas específicas, situaciones didácticas o tópicos de enseñanza; por esta razón, el programa no define una secuencia de actividades o situaciones que deban realizarse sucesivamente con los niños.

En este sentido, el programa tiene un carácter abierto; ello significa que es la educadora quien debe seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere más convenientes para que los alumnos desarrollen las competencias propuestas y logren los propósitos fundamentales.

Igualmente, tiene la libertad de adoptar la modalidad de trabajo (taller, proyecto, etcétera) y de seleccionar los temas, problemas o motivos para interesar a los alumnos y propiciar aprendizajes. De esta manera, los contenidos que se aborden serán relevantes —en relación con los propósitos fundamentales— y pertinentes —en los contextos culturales y lingüísticos de los niños.

5. Organización del programa

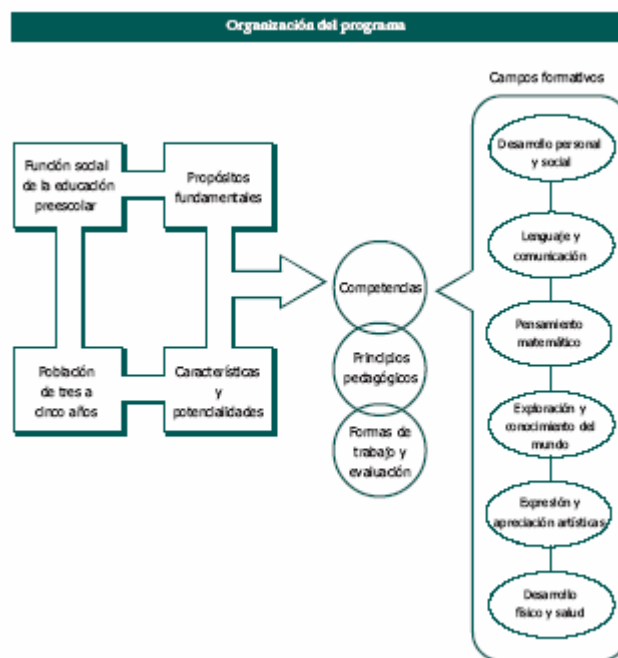
Los propósitos fundamentales son la base para la definición de las competencias que se espera logren

⁸ Tomado de: SEP. Programa de Educación Preescolar, SEP, México 2004. pp. 22-24

Los alumnos en el transcurso de la educación preescolar. Una vez definidas las competencias que implica el conjunto de propósitos fundamentales, se ha procedido a agruparlas en los siguientes campos formativos:

- Desarrollo personal y social.
- Lenguaje y comunicación.
- Pensamiento matemático.
- Exploración y conocimiento del mundo.
- Expresión y apreciación artísticas.
- Desarrollo físico y salud.

Con la finalidad de hacer explícitas las condiciones que favorecen el logro de los propósitos fundamentales, el programa incluye una serie de principios pedagógicos, así como los criterios que han de tomarse en cuenta para la planificación, el desarrollo y la evaluación del trabajo educativo. Las relaciones entre los componentes del programa se ilustran en el siguiente esquema.



PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS (Relativos a la intervención)

c) Intervención educativa

8. El ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender.

El desarrollo equilibrado de las competencias de las niñas y los niños requiere que en el aula exista un ambiente estable. Para ello, se requiere, en primer lugar, que la educadora mantenga una gran consistencia en las formas de trato con los niños, en las actitudes que adopta en las intervenciones educativas y en los criterios con los cuales procura orientar y modular las relaciones entre sus alumnos.

En un ambiente que proporcione al mismo tiempo seguridad y estímulo, y en el cual los alumnos puedan adquirir las actitudes y las percepciones sobre sí mismos y sobre el sentido del trabajo escolar que se encuentran en la base de todo aprendizaje valioso, será más factible que los niños adquieran valores y actitudes que pondrán en práctica en toda actividad de aprendizaje y en toda forma de participación escolar. Ese sentido de propósito, cuando es alentado por la maestra y compartido por los niños, convierte al grupo en una comunidad de aprendizaje.

Al participar en esa comunidad, el niño adquiere confianza en su capacidad para aprender y podrá darse cuenta de que los logros que se obtienen son producto del trabajo individual y colectivo. En una etapa temprana, los niños tienden a considerar que los resultados de una actividad, sean buenos o malos, son resultado de la suerte o de la intervención de otros. Lo deseable es que los niños aprendan gradualmente a mirar con atención su proceso de trabajo y a valorar diferencialmente sus resultados. Esa posibilidad está

influida por los juicios de la maestra y la interacción en el grupo. Si el niño percibe que al valorar su desempeño y el de sus compañeros hay justicia, congruencia, respeto y reconocimiento del esfuerzo, aceptará que la evaluación es una forma de colaboración, que no lo descalifica.

Un ambiente de este tipo estimula la disposición a explorar, individualmente o en grupo, las soluciones a los retos que les presenta una actividad o un problema; a optar por una forma de trabajo y valorar su desarrollo para persistir o para enmendar. Los niños aprenderán a pedir orientación y ayuda y a ofrecerla. Se darán cuenta de que al actuar y tomar decisiones es posible fallar o equivocarse, sin que eso devalúe su trabajo ni afecte su confianza.

9. Los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planeación flexible, que tome como punto de partida las competencias y los propósitos fundamentales.

La planificación de la intervención educativa es un recurso indispensable para un trabajo docente eficaz, ya que permite a la educadora establecer los propósitos educativos que pretende y las formas organizativas adecuadas, prever los recursos didácticos y tener referentes claros para la evaluación del proceso educativo de las niñas y los niños de su grupo escolar.

La planificación es un conjunto de supuestos fundamentados que la educadora considera pertinentes y viables para que los niños avancen en el aprendizaje de acuerdo con los propósitos planteados. Por ello, no puede ser considerada como una definición rígida e invariable, ya que ni la planeación más minuciosa puede prever todas las situaciones que pueden surgir en un proceso tan vivo como el trabajo con los niños. De ahí la necesidad de la apertura a la reorientación y al ajuste, a partir de la valoración que se vaya haciendo en el desarrollo de la actividad misma.

Las competencias, entendidas sintéticamente como la capacidad de utilizar el saber adquirido para aprender, actuar y relacionarse con los demás, son el referente para organizar el trabajo docente. Una intervención educativa que pretenda favorecer el desarrollo de competencias en los niños requiere tener, como rasgo organizativo, una amplia flexibilidad que le permita a la educadora definir cómo organizará su trabajo docente y qué tipo de actividades realizará.

Para aclarar el sentido de las formulaciones anteriores, es conveniente tomar como ejemplo una actividad típica. Supongamos que la educadora ha decidido trabajar en el campo formativo de Lenguaje y comunicación y que, por el diagnóstico que ha elaborado sobre los niños, considera que es prioritario fomentar su capacidad narrativa. Tiene a su disposición distintas opciones didácticas: puede, entre otras, utilizar como punto de partida la lectura de un libro infantil o puede pedir a uno de sus alumnos que inicie la actividad narrando un suceso que despertó su interés. Antes de seleccionar y diseñar la actividad, tendrá que clarificar ciertas condiciones, por ejemplo, cuál es el nivel de dominio expresivo y comprensivo de sus alumnos, para decidir si la narración se referirá a un suceso real o una historia imaginaria más compleja; el grado de heterogeneidad de su grupo para decidir cómo lo organizará; el interés temático que cree más probable en sus alumnos, entre otras. Resueltas estas condicionantes, podrá diseñar y planear la actividad (acciones, secuencia, tiempo, medios y recursos y criterios con los que evaluará el resultado de su actividad).

Este planteamiento se sustenta en la idea de que no hay un solo método para hacer las cosas, sino que hay muchos recursos y formas de trabajo, que se escogen por su pertinencia y por su utilidad para lograr que los niños aprendan lo que se espera.

Otra cuestión que deberá decidir es la función que realizará durante el desarrollo de las actividades. En ocasiones será necesaria una mayor presencia y dirección de su parte y en otras será más adecuado dejar fluir la actividad y mantenerse en “la periferia”, pero podrá modificar su función en la actividad de acuerdo con la forma en la cual ésta se desarrolle y los alumnos se involucren en ella.

10. La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de los niños.

Los efectos formativos de la educación preescolar sobre el desarrollo de los niños serán más sólidos en la medida en que, en su vida familiar, tengan experiencias que refuercen y complementen los distintos propósitos formativos propuestos en este programa.

Esta convergencia entre escuela y familia es una antigua y válida aspiración, pero hasta hoy se ha realizado sólo de manera insuficiente y parcial, con frecuencia limitándose a aspectos secundarios del proceso educativo. Es una relación que encuentra en la práctica obstáculos y resistencias, algunos generados por la propia escuela, otros producidos por las formas de la organización y la vida de las familias. Es al personal directivo y docente de los Jardines de Niños a quien corresponde tomar la iniciativa para que esa brecha se reduzca tanto como sea posible. Para lograrlo es necesaria una actividad sistemática de información, convencimiento y acuerdo dirigido no sólo a las madres y a los padres de familia, sino también a los demás miembros de ella que puedan participar en una labor de apoyo educativo a las niñas y los niños.

Un primer objetivo es que las familias conozcan los propósitos formativos que persigue el Jardín y el sentido que tienen las actividades cotidianas que ahí se realizan para el desarrollo de los niños. Aunque muchas familias visitan el plantel, asisten a reuniones y participan en actos y ceremonias, son menos las que tienen claridad sobre su función educativa. Explicarla es especialmente importante en el caso del nivel preescolar, porque son comunes los prejuicios y las expectativas infundadas en torno a él, desde considerar que los niños sólo van a jugar, hasta esperar a que anticipe mecánicamente tareas de la escuela primaria.

La comprensión de los propósitos del Jardín es la base de la colaboración familiar, empezando por asegurar la asistencia regular de los niños a la escuela y extendiéndose a cuestiones de mayor fondo, como la disposición de leer para los niños y conversar con ellos, de atender sus preguntas, apoyarlos en el manejo de dificultades de relación interpersonal y de conducta. En síntesis, creando en los niños la seguridad de que para la familia es importante su participación plena en las actividades del Jardín.

El establecimiento de un acuerdo con cada familia en beneficio del niño exige al personal docente y directivo escolar sensibilidad y tacto, y el reconocimiento de las condiciones socioeconómicas y culturales de la unidad familiar. Debe ser claro que la escuela no pretende enseñar a los padres cómo educar a sus hijos y menos aún suplantarlos en su responsabilidad, y sobre esa base, manejar las discrepancias entre las aspiraciones de la escuela y las creencias y las formas de crianza que son parte de la cultura familiar.

Una cuestión delicada por sus consecuencias es la colaboración económica y a través del trabajo personal que la escuela solicita a las familias. Muchas la prestan con generosidad, pero para otras representa un sacrificio por la precariedad de sus condiciones económicas y por el cúmulo de necesidades que deben resolver. El buen juicio y la solidaridad de educadoras y directivas debe evitar que las familias perciban a la escuela como una fuente de demandas frecuentes e injustificadas, sin relación evidente con el bienestar y aprendizaje de los niños.

VI. La organización del trabajo docente durante el año escolar⁹

La apertura en la aplicación del programa da mayores posibilidades de adecuar la intervención educativa a las características de los alumnos y a sus necesidades de aprendizaje, para lo cual es indispensable que la educadora conozca ampliamente a sus alumnos y comprenda profundamente el programa que será su guía de trabajo.

El dominio, la comprensión del programa, se manifiesta cuando la educadora puede anticipar sus implicaciones para el trabajo durante el año escolar: los cambios o ajustes necesarios en sus formas de trabajo y de relación con los alumnos; las situaciones didácticas y los tipos de actividades que conviene poner en marcha para favorecer las competencias; el uso y la distribución del tiempo durante la jornada y durante periodos más amplios (la semana o el mes), además de las formas o acciones en que puede aprovechar los espacios escolares y los recursos didácticos disponibles en la escuela y en el entorno. Del dominio del programa se obtienen también elementos para orientar las actividades que se realizarán para conocer mejor a los alumnos.

1. El inicio del ciclo escolar: conocimiento de los alumnos y establecimiento del ambiente de trabajo

a) El conocimiento de los alumnos

El conocimiento de las niñas y los niños se logra a lo largo del año escolar en la medida en que existen oportunidades para observar su actuación y convivir con ellos en diversos tipos de situaciones dentro y fuera del aula; sin embargo, en virtud de su importancia, es indispensable realizar al inicio del curso una serie de

⁹ Tomado de SEP. Programa de Educación Preescolar, SEP, México 2004. pp. 117-142

actividades para explorar qué saben y pueden hacer en relación con los planteamientos de cada campo formativo y, en consecuencia, identificar aspectos en los que requieren de mayor trabajo sistemático.

Este conocimiento permite establecer el grado de complejidad de una situación didáctica y las formas de trabajo –con sus variantes para algunos niños– adecuadas a las características de los alumnos: nivel de dominio de sus competencias en cada campo, rasgos personales (seguridad, confianza para expresarse y relacionarse con los demás), ritmos de aprendizaje. Asimismo, es la base para identificar quiénes requieren un acompañamiento más directo en las actividades, quiénes pueden presentar necesidades educativas especiales y requieren de una evaluación psicopedagógica, es decir, para diseñar estrategias de atención individual y actividades de reforzamiento para ayudarlos a avanzar en sus aprendizajes. De otro modo, cuando la educadora ignora lo que cada uno de sus alumnos conoce y sabe hacer, la funcionalidad de las actividades como medio de aprendizaje depende enteramente de la casualidad: para algunos alumnos una actividad puede ser interesante y representar desafíos, mientras que para otros puede ser repetitiva, no representar ningún reto intelectual y, por lo tanto, carecer de sentido. El diagnóstico inicial del grupo, en general, permite saber quiénes lo integran. Pero lo más importante es conocer las características de cada alumno y cada alumna:

- Qué saben hacer, es decir, qué logros manifiestan en relación con las competencias señaladas en el programa.
- Cuáles son sus condiciones de salud física (visuales y auditivas, entre otras). Esta información puede obtenerse mediante los instrumentos que usualmente se utilizan en los Jardines de Niños.
- Qué rasgos caracterizan su ambiente familiar (formas de trato, actividades que realizan en casa, con quiénes se relacionan, sus gustos o preferencias, sus temores, etcétera).

La información sobre estas cuestiones puede obtenerse mediante el juego libre, el organizado y, en particular, el juego simbólico, además de la observación directa, la entrevista con la madre y el padre de familia y con el alumno.

El diagnóstico inicial se realiza mientras se desarrollan las actividades de la jornada durante las primeras semanas del ciclo escolar. Su diferencia con el trabajo del resto del año es que las situaciones didácticas se seleccionan o preparan con el fin de observar y registrar rasgos de las acciones de los niños y las niñas; es decir, la educadora pondrá en marcha una serie de actividades para explorar niveles de dominio de las competencias que corresponden a los distintos campos formativos. Una guía para seleccionar esas actividades es la columna contigua a cada competencia.

La información recopilada se incluirá en el expediente de cada alumno, este instrumento permitirá documentar su proceso (avances, dificultades) de aprendizaje y desarrollo personal.

Cuando el grupo haya sido atendido anteriormente por la misma educadora esta tarea puede ser más sencilla y ocupar una o dos semanas; pero en los casos en que el grupo sea nuevo para la educadora, y más cuando se trata de un grupo de primer grado, esta tarea puede ocupar hasta el primer mes de trabajo.

Ambos elementos (el dominio del programa y el conocimiento de las características y necesidades de la población atendida) son el referente común del personal docente y directivo para establecer acuerdos y realizar acciones de mejoramiento de la escuela en su conjunto y para prever las acciones necesarias que la escuela debe promover con la finalidad de fortalecer la colaboración de madres y padres de familia en la educación de sus hijos.

b) El ambiente de trabajo

El desarrollo del trabajo durante el ciclo escolar requiere de un ambiente en el que las niñas y los niños se sientan seguros, respetados y con apoyo para manifestar con confianza y libertad sus preocupaciones, dudas, sentimientos e ideas. Del mismo modo, deberán asumir y comprender nuevas reglas para la convivencia y el trabajo, varias de ellas distintas a las que se practican en el ambiente familiar.

Es importante que los niños perciban, con claridad creciente, que el sentido de ir a la escuela está en la oportunidad de saber y de entender más, de ser capaces de más. Esta idea, que es totalmente obvia para los adultos, no lo es para los niños. Su propia experiencia les debe mostrar que el Jardín no es sólo un lugar grato

y divertido, sino que por el hecho de participar en sus actividades, saben lo que antes no sabían y pueden hacer lo que antes no podían.¹⁰

Explorar semejanzas y diferencias entre el hogar y la escuela, hacer el recorrido por los espacios escolares, dialogar con ellos acerca de lo que el Jardín les puede ofrecer, y promover que los más grandes les platicuen algunas experiencias, puede ayudar a que los más pequeños, sobre todo los de nuevo ingreso, comiencen a integrarse a la comunidad escolar, a entender las razones por las que asisten a la escuela y a sentirse más seguros. Especial atención requieren los alumnos de primer grado porque su integración es probablemente más difícil y compleja que para quienes cursan los siguientes grados.

En el establecimiento de este ambiente en el aula es importante considerar los siguientes elementos:

- La confianza en la maestra del grupo. Un clima afectivo requiere que las niñas y los niños perciban que su maestra es paciente, tolerante, que los escucha, los apoya, los anima y los estimula, que pueden contar con ella para estar seguros y resolver los conflictos que enfrentan. Especial cuidado debe prestarse a quienes se mantienen aislados de sus compañeros y a quienes se integran por primera vez al grupo.
- Las reglas de relación entre compañeros y compañeras. La convivencia continua con otras personas –así sean de la misma edad– que tienen distintos temperamentos, gustos y modos de ser, es un reto para varios pequeños; por eso es importante establecer reglas mínimas que propicien el respeto entre compañeros (evitar expresiones agresivas y la violencia física, por ejemplo), la buena organización del trabajo y la asunción de responsabilidades compartidas (tales como mantener en orden y limpia el aula). Actuar en apego a estas reglas favorece la autorregulación y el ejercicio de los valores necesarios para vivir en sociedad.
- La organización de los espacios, la ubicación y disposición de los materiales.

Estos elementos son indicadores importantes del modo en que se organiza la vida en el aula. El hecho de que estén al alcance de los niños y organizados, que ellos los utilicen en distintos momentos, aprendan a cuidarlos, asuman que se trata de recursos colectivos, y que hay algunas reglas para su uso (cuidado, establecer turnos para poder ocuparlos, etcétera), también contribuye a la creación de un ambiente favorable al aprendizaje.

En el desarrollo de las actividades destinadas a explorar competencias y modos de ser de los niños y las niñas es cuando se establecerán los cimientos del ambiente del aula que se desea crear. Entre esas actividades pueden incluirse situaciones –como distintos tipos de juegos– relacionadas con competencias del campo de desarrollo personal y social. De la relación de situaciones en que se promueven y manifiestan las competencias pueden elegirse situaciones que favorecen la creación de un buen ambiente de trabajo: “Habla libremente sobre cómo es él...”, “expresa cómo se siente y controla gradualmente conductas impulsivas...”, “acepta tomar y compartir responsabilidades”, etcétera.

La participación de los alumnos en la organización del material, en la elaboración de reglas para su uso y para el acceso a otros espacios de la escuela es importante para que se sientan a gusto y atendidos en sus inquietudes y para que generen expectativas positivas respecto a su estancia en el Jardín de Niños.

El establecimiento de un buen ambiente de trabajo se inicia con el ciclo escolar, pero en realidad se trata de un proceso permanente, pues se va alimentando con la convivencia cotidiana entre niñas, niños y maestras.

2. La planificación del trabajo docente

De acuerdo con lo expresado en el punto anterior, las primeras semanas de trabajo se dedicarán principalmente a actividades de diagnóstico (que también son actividades de aprendizaje) para conocer a los alumnos y, paralelamente, iniciar el establecimiento de un buen ambiente en el aula. El conocimiento de los alumnos y del Programa se constituyen en los fundamentos para planificar el trabajo en los meses subsiguientes del año escolar.

La promoción del desarrollo de competencias de comunicación, cognitivas, socioafectivas y motrices, como se ha señalado, no está sujeta necesariamente a una secuencia preestablecida y tampoco a formas de trabajo determinadas y específicas. De hecho, en la experiencia cotidiana los niños desarrollan y ponen en juego muchas competencias; la función educativa del Jardín de Niños consiste en promover su desarrollo tomando como punto de partida el nivel de dominio que poseen respecto a ellas.

¹⁰ La creación de este ambiente implica realizar actividades para que los nuevos alumnos se percaten del papel que desempeñarán en la escuela como un lugar destinado al aprendizaje, distinto al de su ámbito familiar.

El logro de algunas competencias (por ejemplo, “interpretar el contenido de un texto” o “utilizar los principios del conteo...”) requiere de actividades específicas y continuas. En cambio el logro de otras (por ejemplo, las capacidades de movimiento y coordinación, el respeto a las reglas o el desarrollo de la autoestima y la autonomía) depende principalmente de las formas de relación en el aula, de la organización del trabajo y del tipo de actividades en las que participen los alumnos.

La experiencia y los resultados de investigaciones recientes en el ámbito de la pedagogía indican que no existe una forma o método único que resuelva todas las necesidades que implica el trabajo con los niños pequeños. No existe un programa que sirva para todo o una pedagogía que sea mejor; muchas estrategias son útiles para propiciar que los niños y las niñas aprendan: la instrucción iniciada y dirigida por la maestra o iniciada por los niños, la enseñanza a través del juego o a través de actividades estructuradas, el trabajo con compañeros de otros grupos y grados, etcétera.

Un juego organizado, un problema a resolver, un experimento, la observación de un fenómeno natural, el trabajo con textos, entre otras, pueden constituir una situación didáctica, entendida como un conjunto de actividades articuladas que implican relaciones entre los niños, los contenidos y la maestra, con la finalidad de construir aprendizajes. Algunas condiciones que deben reunir son las siguientes:

- Que la situación sea interesante para los niños y que comprendan de qué se trata; que las instrucciones o consignas sean claras para que actúen en consecuencia.
- Que la situación propicie el uso de los conocimientos que ya poseen, para ampliarlos o construir otros nuevos.

Las situaciones didácticas pueden adoptar distintas formas de organización de trabajo, como proyectos, talleres, unidades didácticas. También pueden mantenerse como actividades independientes y permanentes por cierto periodo con una finalidad determinada.

La educadora, con base en su conocimiento del grupo, decidirá las situaciones o secuencias de situaciones didácticas y modalidades de trabajo que son más convenientes para el logro de las competencias y de los propósitos fundamentales. Las condiciones que deben cumplirse en cualquier caso son las siguientes: a) que la intervención educativa y, en consecuencia, las actividades tengan siempre intencionalidad educativa definida, es decir, que mediante ellas se promuevan una o más competencias; b) que, considerando cierto lapso de tiempo (un mes, por ejemplo) se atiendan competencias de todos los campos, y c) que la intervención educativa sea congruente con los principios pedagógicos en que se sustenta el programa.

Considerando estas condiciones, las opciones para planificar y llevar a cabo la intervención educativa son múltiples; dependen del conocimiento, la experiencia y la creatividad de las profesionales de la educación infantil. El punto de partida para la planificación será siempre las competencias que se busca desarrollar (la finalidad). Las situaciones didácticas, los temas, motivos o problemas para el trabajo y la selección de recursos (los medios) estarán en función de la finalidad educativa.

Si el punto de partida son las competencias, la primera cuestión que debe resolverse es la siguiente: ¿en qué orden abordar esas competencias? Esta pregunta admite varias respuestas; a continuación se presenta una opción para planificar el trabajo.

Con base en los resultados del diagnóstico inicial, elaborar una lista de competencias en el orden que se considera adecuado atenderlas, considerando las siguientes razones:

- Porque los niños muestren bajos niveles de dominio.
- Porque su dominio sea indispensable para trabajar con otras competencias.
- Porque exista una relación estrecha entre las mismas.

Las competencias se pueden seleccionar partiendo de un solo campo formativo o de varios de ellos. “Exploración y conocimiento del mundo” o “Lenguaje y comunicación” son campos formativos que pueden ser particularmente útiles y fecundos para servir como eje de la planificación didáctica, porque permiten la articulación, el tratamiento suficiente y el ejercicio de competencias de varios campos según el tipo de actividades que se pongan en marcha. Lo importante es que las competencias sean siempre el punto de partida de la planificación.

Dada una cierta secuencia de competencias, ¿cómo se garantiza atender en determinado periodo todos los campos formativos? ¿Cómo se aprovecha la interrelación entre competencias de diversos campos, es decir, la integralidad del aprendizaje? El siguiente procedimiento puede constituir una respuesta a estas preguntas:

- a) Enlistar las competencias según el orden en que, de acuerdo con el diagnóstico y con los avances que vayan teniendo los niños deben ser atendidas.
- b) Elegir o diseñar situaciones didácticas –es decir, un conjunto de actividades didácticas articuladas entre sí– para la primera competencia de la lista elaborada antes.

Estas situaciones pueden ser, por ejemplo: un problema, la indagación o el estudio sobre un tema, un experimento, la elaboración o construcción de artefactos.

c) Una vez diseñadas las situaciones didácticas es necesario revisar qué otras competencias se favorecen con las mismas situaciones, porque –como bien se sabe– al realizar una actividad los niños ponen en juego muchos conocimientos, muchas habilidades y actitudes y obtienen nuevos aprendizajes referidos a distintos campos formativos. En este punto es útil recordar que el desarrollo de varias competencias depende del ambiente, las formas de trabajo, las oportunidades para el juego y la convivencia, entre otras.

d) Realizar el mismo procedimiento (a, b, c) con la siguiente competencia de la lista; puede ser útil verificar antes si se considera suficientemente atendida con las situaciones diseñadas para la primera competencia de la lista. Y así sucesivamente, hasta agotar la lista.

e) Una vez agotado el diseño de situaciones didácticas por cada competencia de la lista, se procederá a revisar si en la secuencia están incluidas competencias de todos los campos. En caso de no ser así, se procederá a diseñar situaciones específicas para competencias de los campos no atendidos.

f) Al final se obtendrá una secuencia que permite el abordaje de competencias de todos los campos, incluyendo las que requieren tratamiento específico o aquellas cuyo desarrollo se fomenta en forma transversal, en el trabajo mismo.

Finalmente, podrá calcularse el tiempo necesario para el desarrollo de cada secuencia y el total. Se sugiere tomar como unidad un mes de trabajo, pero es posible que las actividades pensadas abarquen periodos más amplios o más cortos. En este plan de trabajo conviene, además, prever actividades permanentes y tener en cuenta que habrá sucesos imprevistos que demanden ajustes sobre la marcha.

Las actividades permanentes

En el proceso de planificación es importante prever ciertos momentos para realizar determinadas actividades de manera periódica (todos los días, dos o tres veces por semana, según el tipo de actividad y la intención de realizarla) con el fin de atender competencias que se consideran muy importantes según la situación del grupo y en función de los propósitos fundamentales.

Estas actividades deben estar relacionadas, especialmente, con las competencias de comunicación y las cognitivas; así, por ejemplo, pueden realizarse diariamente actividades para favorecer la expresión oral (adivanzas, trabalenguas, conferencias dictadas por los niños) y la lectura (de cuentos u otro tipo de textos que gusten a los niños); igualmente convendrá realizar periódicamente experimentos con distintos materiales, y el registro de información a partir de los mismos o de la actividad libre en áreas de trabajo. El tipo de actividades puede variar mes con mes, pero siempre tendrán como finalidad favorecer las competencias de los pequeños.

Los sucesos imprevistos

El plan de trabajo es una previsión, pero en el desarrollo del proceso educativo con frecuencia surgen situaciones imprevistas que no deben ignorarse, porque pueden ser motivo para generar interés y aprendizajes en los pequeños; entre ellas están las siguientes:

- Las preguntas que suelen plantear en relación con lo que están haciendo y aprendiendo, pueden dar lugar a profundizar en el tratamiento de los contenidos y por lo tanto, a ampliar el tiempo previsto en el plan para esas actividades. Sin embargo, hay que tener presente que en ocasiones los niños preguntan o hacen comentarios

que no necesariamente guardan relación con el contenido en desarrollo; en estos casos, la educadora debe escucharlos, pero evitará que se disperse la atención y se pierda de vista el propósito del trabajo que se realiza.

- El surgimiento de algún fenómeno natural (la lluvia, la formación de un arco iris o un eclipse) o sucesos extraordinarios que ocurren en la escuela o en la comunidad y aun aquellos de los que se enteran a través de los medios de comunicación pueden dar lugar a preguntas detonadoras de situaciones a partir de las cuales los niños obtengan aprendizajes importantes. Atender estos imprevistos significa, en todo caso, enriquecer el plan de trabajo sin dejar inconclusas las actividades que se estaban realizando antes de dichos sucesos.

Si el aprendizaje de los niños y las niñas es lo más importante, la alteración del plan previsto frente a situaciones inesperadas no debe considerarse un problema; el comentario o estudio de este tipo de hechos es una oportunidad para que aprendan sobre cuestiones que les interesan y, a través de ellas, desarrollen las competencias previstas. De este modo también se logrará una relación fecunda entre la vida cotidiana de los niños y las actividades escolares.

En todo momento la intervención de la educadora es importante para generar condiciones en las que se desarrollen las actividades educativas, pues dependiendo de ello se favorecen en mayor o menor medida las distintas competencias. Es clave, entonces, que la educadora intervenga en ciertos momentos conduciendo actividades, dando explicaciones durante un experimento, propiciando la reflexión y el planteamiento de preguntas, e informando de manera oportuna y pertinente para ampliar los referentes de los niños, porque de estas acciones depende, en gran parte, que logren aprendizajes importantes.

El procedimiento descrito, en apariencia complicado, tendrá un carácter práctico en la medida en que se ejercite. No se trata de un procedimiento rígido, sino de una propuesta, o una pista, para la planificación didáctica; tampoco implica registrar por escrito cada paso (aunque ello sea útil) y mucho menos que de esta propuesta se deriven formatos para el control administrativo del trabajo docente.

En este sentido es muy importante reiterar que la planificación es un proceso mental individual, flexible, dinámico; el plan es una guía para el trabajo, siempre susceptible de modificaciones sobre la marcha, que puede ser mejorado constantemente.

La conclusión del proceso de planificación: el plan de trabajo

Cuando se planifica se lleva a cabo una reflexión anticipada, para prever los desafíos que implica conseguir que los niños logren las competencias esperadas y para analizar y organizar el trabajo educativo en relación con los propósitos fundamentales, las características del grupo y la experiencia profesional propia. En este proceso algunas preguntas fundamentales son las siguientes: ¿qué se pretende que logren los niños y las niñas del grupo? ¿Qué se espera que conozcan y sepan hacer? ¿Qué actividades se pueden realizar para lograrlo? ¿Cómo utilizar los espacios? ¿Qué materiales es necesario y pertinente emplear? ¿Cómo organizar el trabajo y distribuir el tiempo? ¿En qué aspectos se requiere el apoyo de la familia? Esta reflexión –un proceso intelectual, mental– es la parte más importante de la planificación, su producto es el plan de trabajo. Si bien no es indispensable escribir cada paso de la reflexión realizada al planificar, sí es necesario registrar el producto obtenido: el plan de trabajo.

El carácter práctico del plan

El plan de trabajo tiene un sentido práctico, porque ayuda a cada maestra a tener una visión clara y precisa de las intenciones educativas, a ordenar y sistematizar su trabajo, a revisar o contrastar sus previsiones con lo que pasa durante el proceso educativo, etcétera. Para ello no requiere apegarse a una estructura complicada; su carácter práctico también se refiere a que su elaboración debe ser sencilla y su contenido breve:

- a) Competencias a promover en los alumnos.
- b) Una descripción sintética de las situaciones didácticas para favorecer las competencias seleccionadas.
- c) Tiempo previsto para cada situación didáctica (el cual estará siempre sujeto a cambios).

El periodo que abarca un plan de trabajo

La atención al conjunto de los campos formativos a partir de las competencias implica pensar en una distribución del tiempo que, en periodos razonables, permita desarrollar las situaciones didácticas previstas. Un mes de trabajo, como unidad de tiempo para la planificación del trabajo docente, se considera un periodo razonable para definir –siempre en función del conocimiento acerca de las características de los alumnos–

cómo atender un conjunto de competencias de todos los campos formativos, en qué orden se abordarán, qué situaciones realizará en el aula, cuáles en la escuela y cuáles (en lo posible) fuera del plantel. Un mes de trabajo es también un plazo razonable para valorar los avances de sus alumnos y tomarlo como “punto de corte” para hacer una revisión global de lo realizado en forma individual.

El plan de mes será un referente a partir del cual el equipo de educadoras, incluyendo a la directora del plantel, pueden acordar qué actividades realizar como equipo docente (por ejemplo, organizar talleres en los que participen niños de distintos grupos y grados) para atender los propósitos fundamentales de la educación preescolar.

La jornada diaria

De acuerdo con el enfoque de este programa, centrado en competencias, se asume que no hay una distribución predeterminada del tiempo para el trabajo pedagógico en la jornada diaria; su distribución es decisión de la educadora; ella es quien, con base en el conocimiento de sus alumnos y de las circunstancias particulares en que realiza su labor docente, puede encontrar las mejores formas para aprovechar el tiempo de la jornada escolar. Para decidir cómo organizar el trabajo de cada día conviene tomar en cuenta los siguientes criterios:

a) Tomar como base, en primer lugar, la secuencia de situaciones didácticas previstas en el plan mensual; en este caso deberá decidir qué situación o situaciones se pueden trabajar durante un día y cuáles requieren varios días de trabajo.

b) Reflexionar acerca de las actividades que usualmente se realizan durante el día: ¿para qué se hacen? ¿Cuánto tiempo se invierte en ellas? ¿Qué aportan a los niños en relación con las competencias que se pretende propiciar en ellos? Esta reflexión ayudará a identificar qué actividades, de las que usualmente se realizan como rutina, pueden sustituirse con situaciones novedosas e interesantes para los pequeños. En este punto vale la pena recordar que las rutinas son, especialmente para los niños más pequeños, actividades organizadoras del tiempo, que les ayudan a entender que hay regularidad en algunas acciones que realizan, pero ello no significa que sean actividades repetitivas, carentes de intenciones educativas valiosas.

c) Decidir, con base en la reflexión anterior, qué actividades permanentes se realizarán todos los días, cuáles una o dos veces por semana y en qué momento de la jornada se llevarán a cabo. Es necesario considerar también el tiempo que se dedicará a las actividades artísticas y de educación física a cargo de maestros especiales; donde los haya, ello no significa que la educadora deje de atender actividades de estos campos formativos.

Al término de la jornada es importante que la educadora registre, mediante notas breves en su diario de trabajo, los resultados de la experiencia. La valoración del trabajo del día le permitirá realizar los ajustes necesarios sobre la marcha.

VII. La evaluación

a) Finalidades y funciones de la evaluación

La evaluación del aprendizaje es un proceso que consiste en comparar o valorar lo que los niños conocen y saben hacer, sus competencias, respecto a su situación al comenzar un ciclo escolar, un periodo de trabajo o una secuencia de actividades, y respecto a las metas o propósitos establecidos en el programa educativo de cada nivel; esta valoración –emisión de un juicio– se basa en la información que la educadora recoge, organiza e interpreta en diversos momentos del trabajo diario y a lo largo de un ciclo escolar.

En la educación preescolar la evaluación tiene tres finalidades principales, estrechamente relacionadas:

- Constatar los aprendizajes de los alumnos y las alumnas –sus logros y las dificultades que manifiestan para alcanzar las competencias señaladas en el conjunto de los campos formativos– como uno de los criterios para diseñar actividades adecuadas a sus características, situación y necesidades de aprendizaje.
- Identificar los factores que influyen o afectan el aprendizaje de los alumnos y las alumnas, incluyendo la práctica docente y las condiciones en que ocurre el trabajo educativo, como base para valorar su pertinencia o su modificación.
- Mejorar –con base en los datos anteriores– la acción educativa de la escuela, la cual incluye el trabajo docente y otros aspectos del proceso escolar.

De este modo, la evaluación del aprendizaje constituye la base para que la educadora, sistemáticamente, tome decisiones y realice los cambios necesarios en la acción docente o en las condiciones del proceso escolar –en primer lugar, las del aula– que estén a su alcance.

A diferencia de otros niveles educativos (por ejemplo, la educación primaria o secundaria) donde la evaluación es la base para asignar calificaciones y decidir la acreditación de un grado escolar o la certificación del ciclo educativo, en la educación preescolar la evaluación tiene una función esencial y exclusivamente formativa, como medio para el mejoramiento del proceso educativo, y no para determinar si un alumno acredita un grado como condición para pasar al siguiente. En este sentido es importante destacar que el avance de los alumnos en los tres grados de la educación preescolar no tendrá como requisito una boleta de aprobación de un grado; la acreditación se obtendrá por el hecho de haberlo cursado, mediante la presentación de la constancia correspondiente.

Los registros de evaluación tendrán como una de sus finalidades contribuir a que la educadora del grado siguiente –inclusive el maestro de la escuela primaria que reciba a los egresados del Jardín de Niños– cuente con información para diseñar o planificar su trabajo en función de las características de sus nuevos alumnos.

Esta concepción de la evaluación –es decir, el énfasis en su función formativa– implica establecer prácticas que permitan centrar la atención en los procesos que siguen los niños durante el desarrollo de las actividades escolares, así como en la evolución del dominio de las competencias, y no sólo en sus logros al final del curso. Asimismo, implica superar una concepción que limita la evaluación a los aprendizajes de los alumnos y excluye otros factores que influyen en el proceso educativo; es necesario también diversificar los medios e instrumentos de evaluación y aprovechar plenamente la información obtenida en este proceso.

Las acciones de evaluación sólo tienen sentido si la información y las conclusiones obtenidas sirven de base para generar la reflexión de la educadora, modificar aquellos aspectos del proceso escolar que obstaculizan el logro de los propósitos educativos, fortalecer aquellos que lo favorecen, o diseñar y experimentar nuevas formas de trabajo si con las formas usuales no se han alcanzado los propósitos fundamentales previstos o deseables. Del mismo modo, los resultados de la evaluación deben ser uno de los elementos principales para la reflexión colectiva del personal docente en el Jardín de Niños y para la comunicación con las madres y los padres de familia.

b) ¿Qué evaluar?

- El aprendizaje de los alumnos

La constatación periódica de los avances de cada niña y cada niño en relación con los propósitos fundamentales y las competencias incluidas en los campos formativos es el objetivo principal de la evaluación, pero ésta no se reduce a ello.

Los parámetros para evaluar el aprendizaje son las competencias establecidas en cada uno de los campos formativos, que constituyen la expresión concreta de los propósitos fundamentales; las acciones en las que estas competencias pueden manifestarse (incluidas en la columna contigua a cada competencia) permiten precisar y también registrar los avances de los niños. Ello significa que, para evaluar, la educadora debe no sólo considerar lo que observa que los niños pueden hacer y saben en un momento específico, sino tomar en cuenta los avances que van teniendo en el proceso educativo, cuando se les brinda cierto apoyo y mediante él consiguen nuevos logros.

Si bien los resultados de la evaluación del aprendizaje no informan directamente de otros factores escolares y extraescolares que, sin duda, influyen en los procesos que siguen los alumnos y en los resultados que obtienen, es decir, en el grado de dominio de las competencias, sí pueden ser la base para reflexionar sobre tales factores. De este modo, partiendo de la evaluación del aprendizaje, se convierten en objeto de evaluación otros factores y ámbitos. Para evaluar cada ámbito el referente principal lo constituyen –además de la reflexión sobre los resultados que arroje la evaluación– los principios pedagógicos, que son la base para la acción educativa en los Jardines de Niños y que se incluyen en el apartado correspondiente de este programa.

- El proceso educativo en el grupo y la organización del aula

El aprendizaje es un logro individual, pero el proceso para aprender se realiza principalmente en relación con los demás; el funcionamiento del grupo escolar ejerce una influencia muy importante en el aprendizaje de cada

niña y cada niño: las relaciones que se establecen entre ellos en el transcurso de la jornada y el papel que desempeña cada uno en el grupo, la forma de organización de las actividades (individuales, en pequeños grupos o colectivas) y las oportunidades de participación real con que cuentan, la influencia que la intervención de la educadora ejerce en el ambiente del aula y su interacción con los alumnos, las reglas de trabajo y relación, constituyen un ambiente –un clima– que influye en las oportunidades de aprendizaje, por eso deben ser revisados como probable fuente de obstáculos o posibilidades para el mejoramiento del aprendizaje. De igual manera conviene revisar otro tipo de factores relativos a la organización del aula: el uso del tiempo, la organización de los espacios, la disposición y el aprovechamiento de los materiales de trabajo.

- La práctica docente

La intervención educativa, como ya se ha señalado antes, desempeña un papel clave en el aprendizaje de los alumnos. En los hechos la educadora, con base en su formación, en tradiciones pedagógicas o en sus concepciones –explícitas o implícitas– acerca de lo que considera importante que los niños y las niñas aprendan, o respecto a cómo aprenden y, en consecuencia, a las actividades que deben realizar, toma muchas decisiones antes y durante la jornada escolar, que le imprimen características particulares al trabajo educativo. Además de ello, influyen en el trabajo las características personales, el estilo docente, y las formas de trato y de comunicación con los alumnos.

La intervención docente, según los rasgos que adopte, puede ser eficaz, retadora y estimulante para el aprendizaje o, en el extremo contrario, puede ser ineficaz, rutinaria y desalentadora. El mejoramiento del proceso y de los de resultados educativos requiere de la reflexión constante de la educadora para revisar críticamente sus decisiones respecto al proceso educativo, las formas en que promueve (o no) el trabajo de los niños y la cooperación entre ellos, así como las concepciones que sustentan su intervención en el aula.

Para guiar su reflexión la educadora puede preguntarse, por ejemplo: ¿a qué propósitos concedo mayor importancia en los hechos, es decir, qué tipo de actividades realizo con mayor frecuencia?, ¿qué estrategias o actividades han funcionado adecuadamente?, ¿qué acciones no han resultado eficaces?, ¿qué factores dificultan el logro de los propósitos fundamentales?, ¿se derivan éstos de las formas de trabajo que elijo o de mi desempeño docente?, ¿cuáles niñas o niños requieren mayor tiempo de atención u otro tipo de actividades?, ¿qué acciones puedo emprender para mejorar?, ¿aprovecho los recursos con que cuentan el aula y el plantel?

- La organización y el funcionamiento de la escuela, incluyendo la relación con las familias de los alumnos La formación de los niños no es sólo responsabilidad de la educadora, se trata de una tarea compartida entre el colectivo docente de la escuela. La experiencia escolar de los alumnos no transcurre sólo en el aula sino en el conjunto de los espacios escolares; en esos espacios conviven y también aprenden formas de relación, actitudes y valores. Por otra parte, la organización, el funcionamiento y las tradiciones escolares influyen también en el desempeño docente.

Por estas razones –teniendo como referente los logros de aprendizaje y las dificultades que enfrentan los alumnos– es necesario revisar aspectos de la organización y del funcionamiento de la escuela que influyen en el proceso educativo: prioridades reales de la escuela, cumplimiento de las responsabilidades profesionales, relaciones entre el personal docente, ejercicio de la función directiva, uso del tiempo escolar, y la relación que se establece con las familias de los alumnos (formas de comunicación, tipo de acciones en que se les involucra, orientaciones que se les ofrecen, etcétera). En este rubro debe incluirse también la revisión periódica de las condiciones, la organización y los usos de los espacios escolares.

El análisis sistemático y periódico que el equipo docente, coordinado por la dirección de la escuela y la supervisión de zona, realice respecto al proceso y los resultados educativos, permite constatar los avances de cada grupo, identificar casos de niñas o niños que requieren atención específica, compartir experiencias exitosas, y valorar la eficacia de las estrategias docentes.

Además, constituye un medio para transformar la gestión escolar mediante la toma de decisiones que lleven a fortalecer aquellas acciones que funcionan, suprimir o cambiar formas de trabajo que no son eficaces y diseñar nuevos tipos de acciones. Este conjunto de decisiones, basadas en la evaluación interna (en la cual la evaluación del aprendizaje es el punto de partida) y en la reflexión individual y colectiva, son las herramientas para integrar un plan de mejoramiento educativo en cada escuela.

c) ¿Quiénes evalúan?

El resultado del proceso de evaluación son los juicios que los agentes responsables de la misma emiten respecto a las distintas cuestiones que han sido revisadas. Si bien esos juicios se basan en el análisis y la interpretación de la información disponible, incluyen también la perspectiva personal, es decir, constituyen una interpretación subjetiva. Por ello es importante que en la evaluación del aprendizaje y de otros aspectos de la vida escolar se integre la opinión de los principales destinatarios del servicio educativo (niñas, niños, madres y padres de familia) y la de los colegas (docentes de otros grupos, de educación física, de música, especialistas de apoyo). Cada uno puede aportar puntos de vista desde el lugar que ocupa en el proceso; así las conclusiones obtenidas en la evaluación pueden ser más objetivas, más cercanas a la realidad.

- **La función de la educadora**

Por el papel clave que ocupa en el proceso educativo, por su conocimiento de los alumnos, producto de su interacción constante con ellos y porque es quien diseña, organiza, coordina y da seguimiento a las actividades educativas en el grupo, es la educadora quien más se percata de su evolución en el dominio de las competencias, de las dificultades que enfrentan, y de sus posibilidades de aprendizaje. El registro de estas cuestiones, la recolección de evidencias, las notas sobre el desarrollo de las actividades al final de la jornada de trabajo o acerca de algunos niños constituyen la fuente de información para valorar, a lo largo de un periodo escolar, cómo inició cada alumno y cómo ha evolucionado en sus aprendizajes, pero también para evaluar y mejorar continuamente el trabajo docente.

- **La participación de los niños en la evaluación**

Las niñas y los niños pequeños reflexionan sobre sus propias capacidades y logros; lo hacen durante el proceso educativo, en los momentos y las situaciones en que experimentan sensaciones de éxito o cuando identifican dónde y en qué se equivocan; asimismo, se forman opiniones acerca de las actividades en que participan durante la jornada de trabajo.

Las valoraciones que hacen tanto de la intervención docente como sobre su propio aprendizaje se expresan en los momentos en que se realizan las actividades e inmediatamente al término de las mismas; es entonces cuando pueden hablar acerca de cómo se sintieron, qué les gustó o no, por qué pudieron o no realizarlas, qué se les dificultó, etcétera. Escuchar y tomar en cuenta sus apreciaciones es una manera de favorecer sus capacidades de expresión oral, argumentación y participación en el grupo, pero también de obtener información que dé lugar a la revisión de las formas de trabajo empleadas para identificar las adecuaciones necesarias.

La participación de los niños en la evaluación –además de aportar información valiosa– propicia que ellos, paulatinamente, tomen conciencia acerca de qué y cómo aprenden, lo cual es parte de las competencias a promover en la educación preescolar.

- **La participación de las madres y los padres de familia**

El logro de los propósitos de la educación preescolar requiere de la colaboración entre la escuela y las madres y los padres de familia; una condición de la colaboración es la existencia de propósitos comunes, para lo cual es importante promover una intensa comunicación de la escuela con las familias respecto a los propósitos y tipos de actividades que se realizan en ella. Pero al mismo tiempo es necesario establecer la apertura para escuchar y atender las opiniones de las madres y los padres respecto al trabajo docente y la escuela. El proceso de evaluación es una oportunidad para favorecer la comunicación escuela-padres.

Escuchar las opiniones de los padres de familia sobre los avances que identifican en sus hijos, así como las opiniones que éstos externan en su casa respecto al trabajo que realizan con su maestra o sus impresiones a partir de lo que observan que sucede en el Jardín de Niños, es también fundamental para revisar las formas de funcionamiento de la escuela y el trabajo educativo en el aula. Su participación en los procesos de evaluación permitirá establecer acuerdos y principios de relación y colaboración, por ejemplo, en cuanto a ciertos ámbitos (afectivo y de relaciones interpersonales, comunicación, formas de expresión, entre otros) en los cuales los niños, (según el caso), requieren un soporte específico de la familia para continuar avanzando en la escuela.

- **La participación del personal directivo del centro o zona escolar**

Entre las funciones centrales de las autoridades escolares (dirección de escuela o supervisión de zona) se encuentran: asegurar las condiciones para el desarrollo adecuado del trabajo educativo, coordinar el trabajo docente en torno a los propósitos fundamentales y promover la colaboración profesional. Por esta razón la dirección de la escuela y la supervisión de zona son también agentes de evaluación; por la propia naturaleza de su tarea les corresponde promover y coordinar la evaluación periódica del Jardín de Niños.

En la evaluación del centro escolar el referente principal es la misión de la educación preescolar.

La base para que el personal directivo colabore en la evaluación es el conocimiento profundo de los propósitos del programa educativo, así como de sus implicaciones en el aprendizaje de los niños y en la práctica docente.

d) ¿Cuándo evaluar?

En este programa se centra el interés en las capacidades de los niños, en la variedad de formas en que estas capacidades se manifiestan y en los diversos niveles de dominio que de ellas pueden existir entre niñas o niños de una misma edad. Los avances que logran los alumnos en cada una de estas competencias se manifiestan al actuar en situaciones reales de la vida escolar o extraescolar; por esta razón es necesario subrayar que la evaluación del aprendizaje es continua: al observar su participación en las actividades, las relaciones que establecen con sus compañeros, al escuchar sus opiniones y propuestas, la educadora puede percatarse de logros, dificultades y necesidades de apoyo específico de los pequeños. Se aspira a que asuma una actitud de alerta constante hacia lo que pasa con los preescolares y su aprendizaje, lo que posibilitará la puesta en práctica de mejores estrategias y decisiones educativas.

Esta idea no excluye la necesidad de realizar una valoración más específica al cabo de ciertos periodos, en la cual se sintetice la información disponible acerca de los logros y las dificultades de cada alumno. En esos momentos quizá sea necesario realizar actividades específicas con algunos de ellos para disponer de más información. Con el fin de indagar cómo actúan en situaciones concretas y cómo resuelven los problemas que se les presentan, habrá que asegurarse de que comprendan las instrucciones y de que se sientan en confianza para lograrlo; la valoración de los logros destacará, sobre todo, los avances en relación con su situación anterior y no en función de criterios generales u homogéneos que pueden resultar arbitrarios.

Entre los momentos o periodos específicos de evaluación se encuentran la evaluación al principio del ciclo escolar y al final del mismo:

- La evaluación o diagnóstico inicial, como ya se ha señalado antes, es el punto de partida para organizar el trabajo a lo largo del año escolar, establecer cierta secuencia para el tratamiento de las competencias y distinguir necesidades específicas de los alumnos, entre otras acciones; las orientaciones al respecto se apuntan en el apartado “La organización del trabajo docente durante el año escolar”.
- Al final del año escolar es indispensable realizar un recuento acerca de los logros, los avances y las limitaciones en la formación de los pequeños, así como de las probables causas y situaciones que los generaron. Este balance posibilitará contar con información valiosa acerca de lo que saben, conocen, hacen y son los niños y las niñas al concluir un año de preescolar o el nivel educativo; asimismo aportará información a la educadora del grado o nivel siguiente, para que ésta la aproveche en las previsiones de trabajo para el ciclo escolar.

e) ¿Cómo recopilar y organizar la información?

La observación atenta de los alumnos y del trabajo que realizan, el diálogo con ellos y con los padres de familia, y la entrevista son los principales medios para obtener la información en que se basa la evaluación.

La principal fuente de información es el desarrollo de la jornada escolar; ello significa que mientras la educadora trabaja con los niños y, por tanto, se concentra en generar su interés, en atender a sus preguntas o argumentos, es cuando puede observar las manifestaciones de sus competencias, cuyo desarrollo es el objetivo de la educación preescolar. Estos hechos ocurren simultáneamente, y pueden dificultar el registro y la posterior organización de la información.

Con el propósito de contribuir a facilitar esta tarea, a continuación se propone una serie de instrumentos agrupados en los siguientes rubros: el expediente personal del niño y el diario de la educadora.

El expediente personal del niño

Ante la necesidad de contar con información diversa y sustancial sobre el aprendizaje de los alumnos, se propone la integración de un expediente personal, en el cual la educadora reporte y reúna información valiosa acerca de cada niño y cada niña, evidencias de hechos importantes de su historia personal. Para responder a tal fin, el expediente contendrá los siguientes instrumentos: ficha de inscripción y fotocopia del acta de nacimiento; entrevistas con la madre, el padre o el tutor; notas acerca de los logros, los avances y las dificultades del proceso de aprendizaje de la alumna o el alumno; entrevista con ellos; recopilación de sus trabajos y, en los casos de alumnos con necesidades educativas especiales, la evaluación psicopedagógica.

El expediente que se elabora de cada niño y cada niña al ingresar al nivel preescolar, podrá ser una herramienta de apoyo y orientación para quienes son responsables de su educación, ya que contendrá información fundamental acerca de quiénes son y qué avances tienen.

Es conveniente precisar que cada educadora o grupo de educadoras podrán decidir la forma de organizar los expedientes del grupo y de la escuela. En todo caso se evitará imponer formas específicas; los asesores y las autoridades educativas ofrecerán sugerencias y orientaciones para un mejor manejo de los expedientes personales y de los instrumentos de registro y, sobre todo, para su aprovechamiento.

1. Ficha de inscripción y fotocopia del acta de nacimiento.

Estos documentos contienen datos personales del alumno. Es conveniente que en la ficha de inscripción se solicite información relativa a aquellos aspectos de la salud de los niños sobre los que hay que tener especial cuidado, por ejemplo, los casos de alergias y medicamentos prohibidos.

2. Entrevistas con la madre, con el padre o con el tutor del alumno.

La entrevista inicial tiene como propósito recoger y aprovechar el saber de cada familia acerca del niño respecto a: cómo es, qué se le dificulta, qué le interesa, cómo se relaciona con los adultos y con otros niños, y respecto a las condiciones en que vive y se desenvuelve, las cuales resultan significativas para comprender sus formas de interactuar con el mundo y tienen significado en el contexto de la tarea escolar.

La entrevista de la educadora con los padres o tutores de los alumnos es también un recurso para la construcción de un vínculo de comprensión y colaboración entre docentes y padres, hecho que contribuye a establecer mayor coherencia en la intervención de los adultos en la educación infantil.

Para realizar la entrevistas es necesario tener en cuenta que el primer encuentro con las madres y los padres de familia es una oportunidad para establecer relaciones cordiales, que permitan la comunicación constante con ellos; es, entonces, muy importante que perciban que la información que aporten será de utilidad en la educación de su hijo. La confianza que logre la educadora en este encuentro será fundamental para lograr la participación de las familias en el trabajo escolar.

3. Logros y dificultades del alumno

Como parte de la tarea educativa, es necesario que la educadora registre los logros y las dificultades de los alumnos en el desarrollo de las competencias, para lo cual será necesario contar con información “clave”; es decir, no se requiere una descripción pormenorizada, sino señalar situaciones específicas en las que esos logros o dificultades se manifiestan, así como el apoyo que los niños necesitan para avanzar.

Para el registro también conviene centrar la atención en los siguientes rasgos: ¿el alumno se concentra en las actividades?, ¿cómo reacciona ante situaciones difíciles que se le presentan?, ¿en qué momentos solicita ayuda?, ¿explora alternativas?, entre otros.

4. La entrevista al alumno o a la alumna

Además de las opiniones que expresan durante el desarrollo de las actividades, es necesario buscar momentos para escuchar a cada niño o niña con el fin de conocer sus expectativas y necesidades, la percepción que tienen de sí mismos, las oportunidades que tienen en casa y las situaciones que viven como fuente de insatisfacción o angustia, la relación con sus padres y hermanos, etcétera. Si no se dispone de suficiente información acerca de su situación en la escuela, la entrevista también puede abarcar estos aspectos: relación con compañeros, y lo que le gusta o disgusta de las actividades o de la conducción de la maestra.

De la entrevista inicial sobre su vida en la familia puede obtenerse información que indique la existencia de problemas graves que requieren el diálogo inmediato con la madre o el padre o la canalización hacia instituciones que ofrecen atención especializada. Así la escuela ejercería su papel como institución de apoyo al desarrollo sano y equilibrado de los niños.

Para conocer la opinión de los niños es necesario, a través de actitudes y palabras, ganar su confianza, alentarlos, hacerles notar que serán escuchados y tomados en cuenta. Es conveniente plantearles preguntas y darles pistas que les ayuden a expresar sus opiniones, hasta que se logre fluidez en el diálogo; durante éste es necesario prestar atención no sólo a las palabras sino al lenguaje gestual y corporal. No siempre la entrevista se logra en el primer intento; cuando los niños no estén en disposición de expresarse es prudente posponerla para otro momento más adecuado.

Lo ideal es dialogar individualmente en un determinado periodo de tiempo; es posible que de la observación del trabajo se derive la necesidad de prestar atención más frecuente a algunos alumnos, tomar esta decisión implica comenzar a atender las diferencias individuales.

5. Trabajos de los alumnos

Los trabajos que elaboran los alumnos son evidencias valiosas de su aprendizaje. Incorporarlos a un expediente personal permite observar los avances que su autor manifiesta en su desarrollo a lo largo del ciclo escolar; conviene incluir evidencias que refieran al trabajo en distintos campos formativos. En cada trabajo deben anotarse datos de identificación (nombre, fecha de realización) y un comentario breve de las circunstancias en que se realizaron o de los progresos alcanzados por el alumno.

6. Evaluación psicopedagógica

La evaluación psicopedagógica se realiza a los menores con necesidades educativas especiales de manera interdisciplinaria, con la participación de la educadora, el personal de educación especial y los padres de familia o tutores. En estos casos, al expediente personal del niño se integrarán las valoraciones y evaluaciones que hace el personal especializado y de apoyo de los CAPEP, USAER, CAM (u otros centros equivalentes) que apoyan la educación regular. La aplicación de pruebas formales y estandarizadas será realizada, exclusivamente, por parte de personal de las áreas especializadas de los centros de apoyo a la educación regular.

Al expediente de estos niños pueden incluirse informes médicos y cualquier otro documento que los profesionales involucrados consideren pertinente.

Además de la evaluación regular de las competencias de los campos formativos y de la evaluación psicopedagógica, la atención a estos pequeños requiere también considerar especialmente cómo influyen en sus procesos de desarrollo y aprendizaje los siguientes aspectos: el contexto del aula y la escuela, el contexto social y familiar, sus intereses y motivación para aprender.

En los casos en que no se cuente con personal especializado de los CAPEP, USAER o CAM, el Consejo Técnico Consultivo de cada plantel determinará las características de una evaluación general que permita conocer las capacidades del alumno, para lo cual es necesario apoyarse en información especializada de las instituciones que lo hayan tratado y en aquella proporcionada por los padres de familia. La finalidad de esta evaluación es definir estrategias adecuadas para su atención.

El diario de trabajo

El diario de trabajo es el instrumento donde la educadora registra una narración breve de la jornada de trabajo y, cuando sea necesario, de otros hechos o circunstancias escolares que hayan influido en el desarrollo del trabajo. No se trata de reconstruir paso a paso todas las actividades realizadas sino de registrar aquellos datos que después permitan reconstruir mentalmente la práctica y reflexionar sobre ella:

- Actividad planteada, organización y desarrollo de la actividad; sucesos sorprendentes o preocupantes.
- Reacciones y opiniones de los niños sobre las actividades realizadas y sobre su propio aprendizaje: ¿se interesaron?, ¿se involucraron todos?, ¿qué les gustó o no?, ¿cómo se sintieron en la actividad?, ¿les fue difícil o sencillo realizarla?
- Una valoración general de la jornada de trabajo, incluyendo una breve nota de autoevaluación: ¿cómo calificaría esta jornada?, ¿cómo lo hice?, ¿me faltó hacer algo que no debo olvidar?, ¿de qué otra manera podría intervenir?, ¿qué necesito modificar?

- Ocasionalmente, otros hechos o circunstancias escolares que hayan afectado el desarrollo de la jornada o generado experiencias donde los niños tuvieran que interrumpir una actividad, actuar con rapidez, informar acerca de un suceso, etcétera.

Enseguida se presenta, a manera de síntesis, un esquema que ilustra las características del proceso de evaluación que se propone.



V. CAMPOS FORMATIVOS Y COMPETENCIAS¹¹

Los procesos de desarrollo y aprendizaje infantil tienen un carácter integral y dinámico que tiene como base la interacción de factores internos (biológicos, psicológicos) y externos (sociales y culturales). Sólo por razones de orden analítico o metodológico pueden distinguirse aspectos o campos del desarrollo, pues en la realidad éstos se influyen mutuamente. Por ejemplo, cuando los bebés gatean o caminan, se extiende su capacidad de explorar el mundo y ello impacta el desarrollo cognitivo; lo mismo sucede cuando empiezan a hablar, pues mediante el lenguaje amplían sus ámbitos de interacción y de relaciones sociales, lo que a su vez influye en el acelerado desarrollo del lenguaje.

Del mismo modo, al participar en experiencias educativas los niños ponen en juego un conjunto de capacidades de distinto orden (afectivo y social, cognitivo y de lenguaje, físico y motriz) que se refuerzan entre sí.

En general los aprendizajes de los niños abarcan simultáneamente distintos campos del desarrollo humano; sin embargo, según el tipo de actividades en que participen, el aprendizaje puede concentrarse de manera particular en algún campo específico.

Es preciso insistir en que las competencias planteadas en cada uno de los campos formativos se irán favoreciendo en los pequeños durante los tres grados de educación preescolar. Ello significa que, como inicio de la experiencia escolar, los niños más pequeños requieren de un trabajo pedagógico más flexible y dinámico, con actividades variadas en las que el juego y la comunicación deben ser las actividades conductoras, pues propician el desarrollo cognitivo, emocional y social.

En virtud de la vitalidad que los caracteriza entre más pequeños son, los niños preescolares, requieren estar en constante movimiento. En el conjunto de los campos formativos, y en relación con las competencias esperadas, la educadora podrá tomar decisiones sobre el tipo de actividades que propondrá a sus alumnos, a fin de que avancen progresivamente en su proceso de integración a la comunidad escolar y en el desarrollo de sus competencias.

Con la finalidad de identificar, atender y dar seguimiento a los distintos procesos del desarrollo y aprendizaje infantil, y contribuir a la organización del trabajo docente, las competencias a favorecer en los niños se han agrupado en seis campos formativos. Cada campo se organiza en dos o más aspectos, en cada uno de los cuales se especifican las competencias a promover en las niñas y los niños. La organización de los campos formativos se presenta en el siguiente cuadro:

Campos formativos	Aspectos en que se organizan
Desarrollo personal y social	Identidad personal y autonomía. Relaciones interpersonales.
Lenguaje y comunicación	Lenguaje oral. Lenguaje escrito.
Pensamiento matemático	Número. Forma, espacio y medida.
Exploración y conocimiento del mundo	Mundo natural. Cultura y vida social.
Expresión y apreciación artísticas	Expresión y apreciación musical. Expresión corporal y apreciación de la danza. Expresión y apreciación plástica. Expresión dramática y apreciación teatral.
Desarrollo físico y salud	Coordinación, fuerza y equilibrio. Promoción de la salud.

El agrupamiento de competencias en campos formativos facilita la identificación de intenciones educativas claras, evitando así la ambigüedad e imprecisión, que en ocasiones se intenta justificar aludiendo al carácter integral del aprendizaje y del desarrollo infantil. Por otra parte, los campos formativos permiten identificar las implicaciones de las actividades y experiencias en que participen los pequeños; es decir, en qué aspectos del desarrollo y aprendizaje se concentran (lenguaje, pensamiento matemático, mundo natural y social, etcétera), pero no constituyen “materias” o “asignaturas” que deban ser tratadas siempre en forma separada.

A continuación se presentan los campos formativos. Esta presentación incluye los siguientes componentes:

¹¹ Tomado de: SEP (2004). Programa de educación Preescolar 2004.

- a) Información básica sobre rasgos del desarrollo infantil y de los procesos de aprendizaje en relación con cada campo, así como sobre los logros que en términos generales han alcanzado los niños al ingresar a la educación preescolar.
- b) Las competencias que corresponden a los aspectos en que se organiza cada campo.
- c) Algunas formas en que se favorecen y se manifiestan dichas competencias en los niños, ubicadas en una columna contigua a cada competencia. Esta columna cumple varias funciones en el desarrollo del proceso educativo:
 - Ofrece opciones para diseñar o seleccionar situaciones didácticas o secuencias de actividades.
 - Refiere aprendizajes que los niños pueden lograr según las características de cada campo formativo.
 - Es una guía para la observación y la evaluación continua de los progresos de cada niño.

Tomar en cuenta la información de esta columna ayudará a la educadora a identificar acciones necesarias de fortalecimiento, así como a establecer, en las situaciones propuestas, variantes que impongan nuevos desafíos a los niños en el campo formativo de que se trate.

1. Desarrollo personal y social

Este campo se refiere a las actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales. La comprensión y regulación de las emociones y la capacidad para establecer relaciones interpersonales son procesos estrechamente relacionados, en los cuales las niñas y los niños logran un dominio gradual como parte de su desarrollo personal y social.

Los procesos de construcción de la identidad, desarrollo afectivo y de socialización en los pequeños se inician en la familia. Investigaciones actuales han demostrado que desde muy temprana edad desarrollan la capacidad para captar las intenciones, los estados emocionales de los otros y para actuar en consecuencia, es decir, en un marco de interacciones y relaciones sociales. Los niños transitan, por ejemplo, de llorar cuando sienten una necesidad –que los adultos interpretan y satisfacen–, a aprender a expresar de diversas maneras, lo que sienten y desean.

En estos procesos, el lenguaje juega un papel importante, pues la progresión en su dominio por parte de los niños les permite representar mentalmente, expresar y dar nombre a lo que perciben, sienten y captan de los demás, así como a lo que los otros esperan de ellos.

En la edad preescolar los niños y las niñas han logrado un amplio e intenso repertorio emocional que les permite identificar en los demás y en ellos mismos diferentes estados emocionales –ira, vergüenza, tristeza, felicidad, temor– y desarrollan paulatinamente la capacidad emocional para funcionar de manera más independiente o autónoma en la integración de su pensamiento, sus reacciones y sus sentimientos.

La comprensión y regulación de las emociones implica aprender a interpretarlas y expresarlas, a organizarlas y darles significado, a controlar impulsos y reacciones en el contexto de un ambiente social particular.

Se trata de un proceso que refleja el entendimiento de sí mismos y una conciencia social en desarrollo, por el cual transitan hacia la internalización o apropiación gradual de normas de comportamiento individual, de relación y de organización de un grupo social.

Las emociones, la conducta y el aprendizaje son procesos individuales, pero se ven influidos por los contextos familiar, escolar y social en que se desenvuelven los niños; en estos procesos aprenden formas diferentes de relacionarse, desarrollan nociones sobre lo que implica ser parte de un grupo, y aprenden formas de participación y colaboración al compartir experiencias.

El establecimiento de relaciones interpersonales fortalece la regulación de emociones en los niños y las niñas y fomenta la adopción de conductas prosociales en las que el juego desempeña un papel relevante por su potencial en el desarrollo de capacidades de verbalización, control, interés, estrategias para la solución de conflictos, cooperación, empatía y participación en grupo.

Las relaciones interpersonales implican procesos en los que intervienen la comunicación, la reciprocidad, los vínculos afectivos, la disposición a asumir responsabilidades y el ejercicio de derechos, factores que influyen en el desarrollo de competencias sociales.

La construcción de la identidad personal en los niños y las niñas implica la formación del *autoconcepto* (idea que están desarrollando sobre sí mismos y sobre sí mismas, en relación con sus características físicas, sus cualidades y limitaciones, y el reconocimiento de su imagen y de su cuerpo) y la *autoestima* (reconocimiento y valoración de sus propias características y de sus capacidades), sobre todo cuando tienen la oportunidad de experimentar satisfacción al realizar una tarea que les representa desafíos.

En este proceso, las niñas y los niños están empezando a entender cosas que los hacen únicos, a reconocerse a sí mismos (por ejemplo, en el espejo o en fotografías); a darse cuenta de las características que los hacen especiales, a

entender algunos rasgos relacionados con el género que distinguen a mujeres y varones (físicas, de apariencia o comportamiento) y los que los hacen semejantes; a compararse con otros, a explorar y conocer su propia cultura y la de otros; a expresar ideas sobre sí mismos y a escuchar las de otros; a identificar diferentes formas de trabajar y jugar en situaciones de interacción con sus pares y con adultos, y también a aprender formas de comportamiento y de relación.

Los niños y las niñas llegan al Jardín con aprendizajes sociales influidos por las características particulares de su familia y del lugar que ocupan en ella. La experiencia de socialización en la educación preescolar significa para los pequeños iniciarse en la formación de dos rasgos constitutivos de identidad que no estaban presentes en su vida familiar: su papel como alumnos, es decir, como quien participa para aprender de una actividad sistemática, sujeta a formas de organización y reglas interpersonales que demandan nuevas formas de comportamiento; y como miembros de un grupo de pares que tienen estatus equivalente, pero que son diferentes entre sí, sin un vínculo previo y al que une la experiencia común del proceso educativo y la relación compartida con otros adultos, entre quienes la educadora representa una nueva figura de gran influencia para los niños.

Las competencias que componen este campo formativo se favorecen en los pequeños a partir del conjunto de experiencias que viven y a través de las relaciones afectivas que tienen lugar en el aula y que deben crear un clima favorable para su desarrollo integral.

El clima educativo representa una contribución fundamental para propiciar el bienestar emocional, aspecto fundamental en la formación de disposiciones para el aprendizaje en los alumnos.

El desarrollo personal y social de los niños como parte de la educación preescolar es, entre otras cosas, un proceso de transición gradual de patrones culturales y familiares particulares a las expectativas de un nuevo contexto social, que puede o no reflejar la cultura de su hogar, en donde la relación de los niños con sus pares y con la maestra juegan un papel central en el desarrollo de habilidades de comunicación, de conductas de apoyo, de resolución de conflictos y de la habilidad de obtener respuestas positivas de otros.

El desarrollo de competencias en los niños y las niñas en este campo formativo depende fundamentalmente de dos factores interrelacionados: el papel que juega la educadora como modelo, y el clima que favorece el desarrollo de experiencias de convivencia y aprendizaje entre ella y los niños, entre los niños, y entre las educadoras del plantel, los padres de familia y los niños.

Los procesos de desarrollo personal y social descritos son progresivos. Como pautas generales, los niños de tres años tienen mayor dificultad para integrarse a un medio nuevo y las diferencias individuales tienen mayor variación cuanto menor es el niño. Para la educadora encargada de atenderlos, significa dedicar tiempos más prolongados a conocer cómo expresan sus necesidades y deseos, de acuerdo con las prácticas de su familia y de su cultura, y a introducirlos al nuevo medio asegurándose que todos encuentren en él referentes afectivos y sociales acordes con los que han aprendido en su hogar, de tal manera que la angustia que se genera en los niños por el cambio que viven en el tipo de atención que reciben ceda con mayor rapidez ante la seguridad y confianza que les pueda ofrecer el nuevo espacio de relación y convivencia.

Esto es especialmente importante al asumir que la seguridad emocional que desarrollen los niños es condición fundamental para lograr una exploración más efectiva de las oportunidades de aprendizaje. La interpretación que podamos dar a las fallas en el aprendizaje de los niños debe reflexionarse vinculada a su sentimiento de seguridad, el cual puede expresarse en dificultades para relacionarse, bloqueo, aislamiento, falta de atención y concentración, y agresividad.

Este campo formativo se organiza en dos aspectos relacionados con los procesos de desarrollo infantil: *identidad personal y autonomía*, y *relaciones interpersonales*. A continuación se presentan las competencias que se pretende logren las niñas y los niños en cada uno de los aspectos mencionados, así como las formas en que se favorecen y se manifiestan.

DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL		
Aspectos en los que se organiza el campo formativo		
Competencias	Identidad personal y autonomía	Relaciones interpersonales

<p>Reconoce sus cualidades y capacidades y las de sus compañeras y compañeros. Adquiere conciencia de sus propias necesidades, puntos de vista y sentimientos, y desarrolla su sensibilidad hacia las necesidades, puntos de vista y sentimientos de otros. Comprende que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa. Adquiere gradualmente mayor autonomía.</p>	<p>Acepta a sus compañeras y compañeros como son y comprende que todos tienen los mismos derechos, y también que existen responsabilidades que deben asumir. Comprende que las personas tienen diferentes necesidades, puntos de vista, culturas y creencias que deben ser tratadas con respeto. Aprende sobre la importancia de la amistad y comprende el valor que tienen la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo. Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto</p>
--	---

LAS COMPETENCIAS Y LAS FORMAS EN QUE SE MANIFIESTAN IDENTIDAD PERSONAL Y AUTONOMÍA

Competencias	Se favorecen y se manifiestan cuando...
Reconoce sus cualidades y capacidades y las de sus compañeras y compañeros.	<p>Habla sobre sus sentimientos. Habla libremente sobre cómo es él o ella, de su casa y comunidad (qué le gusta y qué le disgusta, qué hace, cómo se siente en su casa y en la escuela). Apoya y da sugerencias a otros. Muestra curiosidad e interés por aprender y los expresa explorando y preguntando. Expresa satisfacción al darse cuenta de sus logros cuando realiza una actividad. Reconoce cuándo es necesario un esfuerzo mayor para lograr lo que se propone, atiende sugerencias y muestra perseverancia en las acciones que lo requieren.</p>
Adquiere conciencia de sus propias necesidades, puntos de vista y sentimientos, y desarrolla su sensibilidad hacia las necesidades, puntos de vista y sentimientos de otros.	<ul style="list-style-type: none"> – Expresa cómo se siente y controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los demás. – Evita agredir verbal o físicamente a sus compañeras o compañeros y a otras personas. – Cuida de su persona y se respeta a sí mismo. – Apoya a quien percibe que lo necesita.
Comprende que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa.	<ul style="list-style-type: none"> – Toma en cuenta a los demás (por ejemplo, al esperar su turno para intervenir, al realizar un trabajo colectivo, al compartir materiales). – Utiliza el lenguaje para hacerse entender, expresar sus sentimientos, negociar, argumentar. – Acepta y participa en juegos conforme a las reglas establecidas. – Acepta y propone normas para la convivencia, el trabajo y el juego.
Adquiere gradualmente mayor autonomía.	<ul style="list-style-type: none"> – Se hace cargo de las pertenencias que lleva a la escuela. – Se involucra activamente en actividades colectivas. – Es persistente en las actividades en las que toma parte. – Controla gradualmente sus impulsos y la necesidad de gratificación inmediata (por ejemplo, cuando quiere tomar un juguete, un libro u otro material que alguien está utilizando). – Acepta asumir y compartir responsabilidades. – Se compromete con actividades individuales y colectivas que son acordadas en el grupo o que él mismo propone. – Toma iniciativas, decide y expresa las razones para hacerlo. – Aprende progresivamente a reconocer diversas situaciones de riesgo y formas adecuadas de prevenirlas y evitarlas. – Enfrenta desafíos y busca estrategias para superarlos (por ejemplo, qué y cómo hacer para construir un carro con un juego de construcción: seleccionar piezas, organizarlas y ensamblarlas).

Relaciones interpersonales

Competencias	Se favorecen y se manifiestan cuando...
Acepta a sus compañeras y compañeros como son y comprende que todos tienen los mismos derechos, y también que existen responsabilidades que deben asumir.	<ul style="list-style-type: none"> – Acepta desempeñar distintos roles, independientemente de su sexo (en el juego, en las actividades escolares y en casa). – Aprende que tanto las niñas como los niños pueden realizar todo tipo de actividades y que es importante la colaboración de todos en una tarea compartida (construir un puente con bloques, explorar un libro, realizar un experimento).
Comprende que las personas tienen diferentes necesidades, puntos de vista, culturas y creencias que deben ser tratadas con respeto.	<ul style="list-style-type: none"> – Platica sobre sus costumbres y tradiciones familiares. – Reconoce y respeta las diferencias entre las personas, su cultura y sus creencias. – Se percata de que participa en distintos grupos sociales y que desempeña papeles específicos en cada uno.
Aprende sobre la importancia de la amistad y comprende el valor que tienen la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo.	<ul style="list-style-type: none"> – Participa y colabora con adultos y con sus pares en distintas actividades. – Establece relaciones de amistad con otros.
Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto.	<ul style="list-style-type: none"> – Considera las consecuencias de sus palabras y de sus acciones para él mismo y para los otros. – Explica qué le parece justo o injusto y por qué. – Comprende los juegos de reglas, participa en ellos, acepta y reconoce cuando gana o pierde, sin necesidad de la presencia de un adulto.

2. Lenguaje y comunicación

El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva. Es, al mismo tiempo, la herramienta fundamental para integrarse a su cultura y acceder al conocimiento de otras culturas, para interactuar en sociedad y, en el más amplio sentido, para aprender.

El lenguaje se usa para establecer y mantener relaciones interpersonales, para expresar sentimientos y deseos, para manifestar, intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones y valorar las de otros, para obtener y dar información diversa, para tratar de convencer a otros. Con el lenguaje también se participa en la construcción del conocimiento y en la representación del mundo que nos rodea, se organiza el pensamiento, se desarrollan la creatividad y la imaginación, y se reflexiona sobre la creación discursiva e intelectual propia y de otros.

En las primeras interacciones con su madre y con quienes les rodean, los pequeños escuchan palabras, expresiones y experimentan sensaciones que les provocan las formas de trato. Aunque no son conscientes del sentido de todas las palabras, entienden que su madre u otras personas hablan con ellos, y reaccionan mediante la risa, el llanto, los gestos y los balbuceos; a través de estas formas de interacción los pequeños no sólo van familiarizándose con las palabras, sino con la fonética, el ritmo y la tonalidad de la lengua que están aprendiendo, así como con la comprensión del significado de las palabras y las expresiones.

Conforme avanzan en su desarrollo y aprenden a hablar, los niños construyen frases y oraciones que van siendo cada vez más completas y complejas, incorporan más palabras a su léxico y logran apropiarse de las formas y las normas de construcción sintáctica en los distintos contextos de uso del habla (la conversación con la familia sobre un programa televisivo o un suceso importante; en los momentos de juego; al escuchar la lectura de un cuento; durante una fiesta, etcétera).

La ampliación, el enriquecimiento del habla y la identificación de las funciones y características del lenguaje son competencias que los pequeños desarrollan en la medida en que tienen variadas oportunidades de comunicación verbal. Cuando los niños presencian y participan en diversos eventos comunicativos, en los que hablan de sus experiencias, de sus ideas y de lo que conocen, y escuchan lo que otros dicen, aprenden a interactuar y se dan cuenta de que el lenguaje permite satisfacer necesidades tanto personales como sociales.

Los avances en el dominio del lenguaje oral no dependen sólo de la posibilidad de expresarse oralmente, sino también de la escucha, entendida como un proceso activo de construcción de significados. Aprender a escuchar ayuda a los niños a afianzar ideas y a comprender conceptos.

Existen niños que a los tres, cuatro y cinco años se expresan de una manera comprensible y tienen un vocabulario que les permite comunicarse, pero hay casos en que sus formas de expresión evidencian no sólo un vocabulario reducido, sino timidez e inhibición para expresarse y relacionarse con los demás. Estas diferencias no responden necesariamente a la manifestación de problemas del lenguaje; por el contrario, la mayor parte de las veces son el resultado de la falta de un ambiente estimulante para el desarrollo de la capacidad de expresión. Para todos los niños la escuela constituye un espacio propicio para el enriquecimiento del habla y consecuentemente, para el desarrollo de sus capacidades cognitivas a través de la participación sistemática en actividades en las que puedan expresarse oralmente; que se creen estas situaciones es particularmente importante para quienes provienen de ambientes en los que hay pocas oportunidades de comunicación.

Aunque en los procesos de adquisición del lenguaje existen pautas generales, hay variaciones individuales en los niños, relacionadas con los ritmos y tiempos de su desarrollo, pero también, y de manera muy importante, con los patrones culturales de comportamiento y formas de relación que caracterizan a cada familia. La atención y el trato a los niños y a las niñas en la familia, el tipo de participación que tienen y los roles que juegan en ella, las oportunidades para hablar con los adultos y con otros niños, varían entre culturas y grupos sociales y son factores de gran influencia en el desarrollo de la expresión oral.

Cuando las niñas y los niños llegan a la educación preescolar, generalmente poseen una competencia comunicativa: hablan con las características propias de su cultura, usan la estructura lingüística de su lengua materna, así como la mayoría de las pautas o los patrones gramaticales que les permiten hacerse entender. Saben que pueden usar el lenguaje con distintos propósitos (manifestar sus deseos, conseguir algo, hablar de sí mismos, saber acerca de los demás, crear mundos imaginarios mediante fantasías y dramatizaciones, etcétera).

La incorporación a la escuela implica para los niños el uso de un lenguaje cuyos referentes son distintos a los del ámbito familiar, que tiene un nivel de generalidad más amplio y de mayor complejidad, proporciona a los niños un vocabulario cada vez más preciso, extenso y rico en significados, y los enfrenta a un mayor número y variedad de interlocutores. Por ello la escuela se convierte en un espacio propicio para el aprendizaje de nuevas formas de comunicación, en donde se pasa de un lenguaje de situación (ligado a la experiencia inmediata) a un lenguaje de evocación de acontecimientos pasados reales o imaginarios. Visto así, el progreso en el dominio del lenguaje oral significa que los niños logren

estructurar enunciados más largos y mejor articulados y potencien sus capacidades de comprensión y reflexión sobre lo que dicen, cómo lo dicen y para qué lo dicen. Expresarse por medio de la palabra es para ellos una necesidad; abrir las oportunidades para que hablen, aprendan a utilizar nuevas palabras y expresiones y logren construir ideas más completas y coherentes, así como ampliar su capacidad de escucha, es tarea de la escuela.

Por las razones expuestas, el uso del lenguaje, particularmente del lenguaje oral, tiene la más alta prioridad en la educación preescolar.

Las capacidades de habla y escucha se fortalecen en los niños cuando tienen múltiples oportunidades de participar en situaciones en las que hacen uso de la palabra con diversas intenciones:

- *Narrar* un suceso, una historia, un hecho real o inventado, incluyendo descripciones de objetos, personas, lugares y expresiones de tiempo, dando una idea lo más fiel y detallada posible. La práctica de la narración oral desarrolla la observación, la memoria, la imaginación, la creatividad, el uso de vocabulario preciso y el ordenamiento verbal de las secuencias.
- *Conversar y dialogar* sobre inquietudes, sucesos que se observan o de los que se tiene información –mientras desarrollan una actividad que implica decidir cómo realizarla en colaboración, buscan vías de solución a un problema, etcétera. El diálogo y la conversación implican comprensión, alternancia en las intervenciones, formulación de preguntas precisas y respuestas coherentes. De esta manera se propicia el interés, el intercambio entre quienes participan y el desarrollo de la expresión.
- *Explicar* las ideas o el conocimiento que se tiene acerca de algo en particular los pasos a seguir en un juego o experimento, las opiniones personales sobre un hecho natural, tema o problema. Esta práctica implica el razonamiento y la búsqueda de expresiones que permitan dar a conocer y demostrar lo que se piensa, los acuerdos y desacuerdos que se tienen con las ideas de otros o las conclusiones que derivan de una experiencia; además, son el antecedente de la argumentación.

La participación de los niños en situaciones en que hacen uso de estas formas de expresión oral con propósitos y destinatarios diversos, además de ser un recurso para que se desempeñen cada vez mejor al hablar y escuchar, tiene un efecto importante en el desarrollo emocional, pues les permite adquirir mayor confianza y seguridad en sí mismos, a la vez que logran integrarse a los distintos grupos sociales en que participan. Estos procesos son válidos para el trabajo educativo con todas las niñas y todos los niños, independientemente de la lengua materna que hablen (alguna lengua indígena o español). El uso de su lengua es la herramienta fundamental para el mejoramiento de sus capacidades cognitivas y expresivas, así como para fomentar en ellos el conocimiento de la cultura a la que pertenecen y para enriquecer su lenguaje.

En la educación preescolar, además de los usos del lenguaje oral, se requiere favorecer la familiarización con el lenguaje escrito a partir de situaciones que impliquen la necesidad de expresión e interpretación de diversos textos.

Al igual que con el lenguaje oral, los niños llegan al Jardín con ciertos conocimientos sobre el lenguaje escrito, que han adquirido en el ambiente en que se desenvuelven (por los medios de comunicación, por las experiencias de observar e inferir los mensajes en los medios impresos, por su posible contacto con los textos en el ámbito familiar, etcétera); saben que *las marcas gráficas* dicen algo, que tienen un significado y son capaces de interpretar las imágenes que acompañan a los textos; asimismo, tienen algunas ideas sobre las funciones del lenguaje escrito (contar o narrar, recordar, enviar mensajes o anunciar sucesos o productos).

Todo ello lo han aprendido al presenciar o intervenir en diferentes actos de lectura y escritura, como pueden ser escuchar a otros leer en voz alta, observar a alguien mientras lee en silencio o escribe, o escuchar cuando alguien comenta sobre algo que ha leído. De la misma manera, aunque no sepan leer y escribir como las personas alfabetizadas, ellos también intentan representar sus ideas por medio de diversas formas gráficas y hablan sobre lo que “creen que está escrito” en un texto.

Evidentemente algunos niños llegarán a preescolar con mayor conocimiento que otros sobre el lenguaje escrito; esto depende del tipo de experiencias que hayan tenido en su contexto familiar. Mientras más ocasiones tengan los niños de estar en contacto con textos escritos y de presenciar una mayor cantidad y variedad de actos de lectura y de escritura, mejores oportunidades tendrán de aprender. Por ello hay que propiciar situaciones en las que los textos cumplan funciones específicas, es decir, que les ayuden a entender para qué se escribe; vivir estas situaciones en la escuela es aún más importante para aquellos niños que no han tenido la posibilidad de acercamiento con el lenguaje escrito en su contexto familiar.

La interacción con los textos fomenta en los pequeños el interés por conocer su contenido y es un excelente recurso para que aprendan a encontrar sentido al proceso de lectura aun antes de saber leer. Los niños construyen el sentido del texto poniendo en juego diversas estrategias: la observación, la elaboración de hipótesis e ideas que, a manera de inferencias, reflejan su capacidad para elaborar explicaciones a partir de lo que *“leen”* y *lo que creen que contiene el texto*. Estas capacidades son el fundamento del aprendizaje de la lectura y la escritura.

Escuchar la lectura de textos y observar cómo escriben la maestra y otros adultos, jugar con el lenguaje para descubrir semejanzas y diferencias sonoras, reconocer que es diferente solicitar un permiso de manera oral que de forma escrita, intentar leer y escribir a partir de los conocimientos previos que tienen del sistema de escritura incrementando su repertorio paulatinamente, son actividades en las que los niños ponen en juego las capacidades cognitivas que poseen para avanzar en la comprensión de los significados y usos del lenguaje escrito, y para aprender a leer y a escribir.

Presenciar y participar en actos de lectura y escritura permite a los niños percatarse, por ejemplo, de la direccionalidad de la escritura, de que se lee en el texto escrito y no en las ilustraciones, de las diferencias entre el lenguaje que se emplea en un cuento y en un texto informativo, de las características de la distribución gráfica de ciertos tipos de texto, de la diferencia entre letras, números y signos de puntuación, entre otras.

Experiencias como utilizar el nombre propio para marcar sus pertenencias o registrar su asistencia; llevar control de fechas importantes o de horarios de actividades escolares o extraescolares en el calendario; dictar a la maestra un listado de palabras de lo que se requiere para organizar una fiesta, los ingredientes para una receta de cocina y el procedimiento para prepararla, o elaborar en grupo una historia para que la escriba la maestra y sea revisada por todos, son experiencias que permiten a los niños descubrir algunas de las características y funciones del lenguaje escrito.

Al participar en situaciones en las que interpretan y producen textos, los niños no sólo aprenden acerca del uso funcional del lenguaje escrito, también disfrutan de su función expresiva, ya que al escuchar la lectura de textos literarios o al escribir con la ayuda de la maestra expresan sus sentimientos y emociones y se trasladan a otros tiempos y lugares haciendo uso de su imaginación y creatividad.

El acto de escribir es un acto reflexivo, de organización, producción y representación de ideas. Los niños aprenden a escribir escribiendo para destinatarios reales. Si escribir es un medio de comunicación, compartir con los demás lo que se escribe es una condición importante que ayuda a los niños a aprender de ellos mismos. Los niños hacen intentos de escritura como pueden o saben, a través de dibujos, marcas parecidas a las letras o a través de letras; estos intentos representan pasos fundamentales en el proceso de apropiación del lenguaje escrito.

En síntesis, antes de ingresar a la escuela y de leer y escribir de manera convencional, los niños descubren el sistema de escritura: los diversos propósitos funcionales del lenguaje escrito, algunas de las formas en que se organiza el sistema de escritura y sus relaciones con el lenguaje oral. En este descubrimiento los niños someten a prueba sus hipótesis, mismas que van modificando o cambiando en diversos niveles de conceptualización.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, es necesario destacar que en la educación preescolar no se trata de que las educadoras tengan la responsabilidad de enseñar a leer y a escribir a sus alumnos de manera convencional; por ello no se sugiere un trabajo basado en ningún método para enseñar a leer y escribir. Se trata de que la educación preescolar constituya un espacio en el que los niños tengan numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos, para que comprendan algunas de las características y funciones del lenguaje escrito. Aunque es posible que, a través del trabajo que se desarrolle con base en las orientaciones de este campo formativo, algunos niños empiecen a leer, lo cual representa un logro importante, ello no significa que éste debe ser exigencia para todos en esta etapa de su escolaridad.

En la educación preescolar la aproximación de los niños al lenguaje escrito se favorecerá, como ya se expuso, mediante las oportunidades que tengan para explorar y conocer los diversos tipos de texto que se usan en la vida cotidiana y en la escuela, así como de participar en situaciones en que la escritura se presenta tal como se utiliza en diversos contextos sociales, es decir, a través de textos completos, de ideas completas que permiten entender el significado, y no de fragmentos como sílabas o letras aisladas que carecen de significado y sentido comunicativo.

Por las características de los procesos cognitivos que implica la escritura y por la naturaleza social del lenguaje, el uso de las planas de letras o palabras, y los ejercicios musculares o caligráficos, que muchas veces se hacen con la idea de *preparar a los niños para la escritura*, carece de sentido, pues se trata de actividades en las que no se involucra el uso comunicativo del lenguaje, además de que no plantean ningún reto conceptual para los niños. El aprendizaje del lenguaje escrito es un trabajo intelectual y no una actividad motriz.

Como prioridad en la educación preescolar, el uso del lenguaje para favorecer las competencias comunicativas en los niños debe estar presente como parte del trabajo específico e intencionado en este campo formativo, pero también en todas las actividades escolares. De acuerdo con las competencias propuestas en este campo, siempre habrá oportunidades para promover la comunicación entre los niños.

Este campo formativo se organiza en dos aspectos: *Lenguaje oral* y *Lenguaje escrito*. A continuación se presentan las competencias que se pretende logren las niñas y los niños en cada uno de los aspectos mencionados, así como las formas en que éstas se favorecen y se manifiestan.

LEGUAJE Y COMUNICACIÓN		
Competencias	Aspectos en los que se organiza el campo formativo	
	Lenguaje oral	Lenguaje escrito
	<ul style="list-style-type: none"> Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral. Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás. Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral. Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral. Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven. Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura. Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien. Identifica algunas características del sistema de escritura. Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.

LAS COMPETENCIAS Y LAS FORMAS EN QUE SE MANIFIESTA EL LENGUAJE ORAL	
Competencias	Se favorecen y se manifiestan cuando...
Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.	<ul style="list-style-type: none"> Da información sobre sí mismo y sobre su familia (nombres, características, datos de su domicilio, entre otros). Expresa y comparte lo que le provoca alegría, tristeza, temor, asombro, a través de expresiones cada vez más complejas. Explica sus preferencias por juegos, juguetes, deportes, series de televisión, cuentos, películas, entre otros. Recuerda y explica las actividades que ha realizado (durante una experiencia concreta, una parte de la jornada escolar, durante toda la jornada). Evoca sucesos o eventos (individuales o sociales) y habla sobre ellos haciendo referencias espaciales y temporales cada vez más precisas (aquí, allá, cerca de, hoy, ayer, esta semana).
Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.	<ul style="list-style-type: none"> Dialoga para resolver conflictos con o entre compañeros. Solicita la palabra y respeta los turnos de habla de los demás. Propone ideas y escucha las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula. Comprende y explica los pasos a seguir para realizar juegos, experimentos, armar juguetes, preparar alimentos. Comprende y formula instrucciones para organizar y realizar diversas actividades. Solicita y proporciona ayuda para llevar a cabo diferentes tareas.
Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.	<ul style="list-style-type: none"> Da y solicita explicaciones sobre sucesos y/o temas en forma cada vez más completa. Conversa con otros niños y con adultos centrándose en un tema por periodos cada vez más prolongados. Formula preguntas sobre lo que desea o necesita saber acerca de algo o alguien, al entrevistar a familiares o a otras personas. Expone información sobre un tema, organizando cada vez mejor sus ideas y utilizando apoyos gráficos u objetos de su entorno. Intercambia opiniones y explica por qué está de acuerdo o en desacuerdo con lo que otros opinan sobre un tema. Utiliza el saludo y la despedida para marcar el inicio y final de una conversación, entrevista o exposición. Se expresa de maneras diferentes cuando se dirige a un adulto y cuando se dirige a otros niños, en diversas situaciones comunicativas. Solicita la atención de sus compañeros y se muestra atento a lo que ellos dicen.
Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.	<ul style="list-style-type: none"> Escucha la narración de anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas, y expresa qué sucesos o pasajes de los textos que escuchó le provocan alegría, miedo o tristeza, entre otros. Narra anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas siguiendo la secuencia y el orden de las ideas; utiliza la entonación y el volumen de voz necesarios para hacerse comprender por quienes lo escuchan. Crea, de manera individual o colectiva, cuentos, canciones, rimas, trabalenguas, adivinanzas y chistes. Distingue en una historia entre hechos fantásticos y reales y los explica utilizando su propio conocimiento o la información que proporciona el texto. Representa o dramatiza situaciones de la vida cotidiana, cuentos y obras de teatro apoyándose en el lenguaje corporal, la entonación y el volumen de la voz, así como de otros recursos necesarios en la representación de un personaje. Escucha, memoriza y comparte poemas, canciones, rondas, adivinanzas, trabalenguas y chistes. Recurre a la descripción de personas, personajes, objetos, lugares y fenómenos de su entorno, de manera cada vez más precisa, para enriquecer la narración de sucesos, reales e imaginarios. Identifica el ritmo y la rima de textos poéticos breves a través de juegos, variando la intensidad o velocidad de la voz y acompañándolos de movimientos corporales.
Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura	<ul style="list-style-type: none"> Identifica que existen personas o grupos que se comunican con lenguas distintas a la suya. Conoce términos que se utilizan en diferentes regiones del país y reconoce su significado (palabras, expresiones que dicen los niños en el grupo, que escuchan en canciones o aparecen en los textos).

LENGUAJE ESCRITO	
Competencias	Se favorecen y se manifiestan cuando...
Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.	<ul style="list-style-type: none"> Explora cuentos, historietas, carteles, periódicos, cartas, instructivos, revistas y diccionarios, y conversa sobre el tipo de información que contienen a partir de lo que ve y supone. Identifica algunas partes de los textos para obtener información: portada, título, subtítulos, contraportada,

	<p>ilustraciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Solicita o selecciona textos de acuerdo con sus intereses y/o propósito lector y los usa en actividades guiadas y por iniciativa propia. – Diferencia entre un texto y otro a partir de sus características gráficas y del lenguaje que se usa en cada uno (un cuento de una receta, una carta de una invitación, entre otros).
Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.	<ul style="list-style-type: none"> – Establece, <i>con apoyo de la maestra y/o con sus compañeros</i>, un propósito lector (buscar información, conocer de qué trata la historia, confirmar sus anticipaciones). – Expresa sus ideas acerca del contenido de un texto cuya lectura escuchará (por lo que sugiere el título, las imágenes, algunas palabras o letras que reconoce). – Pregunta acerca de palabras o fragmentos que no entendió durante la lectura de un texto y <i>pide a la maestra</i> que relea uno o más fragmentos para encontrar el significado. – Escucha la lectura de fragmentos de un cuento y dice qué cree que sucederá en el resto del texto. – Confirma o verifica información acerca del contenido del texto, mediante la relectura <i>que hace la maestra</i> de fragmentos o del texto completo. – Justifica las interpretaciones que hizo acerca del contenido de un texto (a partir de la relación entre ilustraciones y texto y de algunas letras de palabras que conoce). – Relaciona sucesos que ha escuchado o le han leído, con vivencias personales o familiares. – Comenta con otros el contenido de textos que ha escuchado leer (las actitudes de los personajes, otras formas de solucionar el problema, lo más interesante, lo que cambiaría a la historia). – Identifica que se lee en el texto escrito y no en las ilustraciones, que se lee y escribe de izquierda a derecha. – Identifica la función que tienen algunos elementos gráficos (ilustraciones, cuadros, esquemas, formatos; marcas, como números, signos, paréntesis), incluidos en textos escritos. – Identifica la escritura de su nombre en diversos portadores de texto: gafetes, carteles, lista de asistencia.
Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.	<ul style="list-style-type: none"> – Conoce la función social del lenguaje escrito y utiliza marcas gráficas o letras con diversas intenciones (expresar lo que siente, informar acerca de algo o alguien) y explica “qué dice su texto”. – Produce textos de manera individual o colectiva <i>mediante el dictado a la maestra</i>, considerando el tipo de texto, el propósito comunicativo y los destinatarios. – Realiza correcciones al texto que <i>dictó a la maestra</i> (dice si se entiende lo que quiere comunicar, identifica palabras que se repiten, da sugerencias para mejorar el texto). – Diferencia entre la forma en que se narra oralmente una historia y cómo decirla para narrarla por escrito.
Identifica algunas características del sistema de escritura.	<ul style="list-style-type: none"> – Reconoce su nombre escrito y el de algunos de sus compañeros. – Escribe su nombre y el de otros compañeros con diversos propósitos (identificar sus trabajos y pertenencias, registrar su participación en algunas tareas, para el préstamo de los libros de la biblioteca del aula). – Reconoce la relación que existe entre la letra inicial de su nombre y el sonido inicial correspondiente; paulatinamente establece relaciones similares con otros nombres y otras palabras al participar en juegos orales (palabras que empiezan o terminan con..., trabalenguas, rimas, rondas). – Establece comparaciones entre las características gráficas de su nombre, los de sus compañeros y otras palabras. – Utiliza el conocimiento que tiene de las grafías de su nombre, y de otros nombres y palabras para escribir otras palabras que quiere expresar. – Identifica palabras que se reiteran en textos rimados como poemas, canciones y rondas, y descubre que se escriben siempre de la misma manera. – Se inicia en el proceso de reconocer características de las palabras (si es más o menos larga, si tiene más o menos letras) y cuáles son esas letras (con cuál empieza, con cuál termina, tiene la de..., empieza con la de...). – Intercambia sus ideas acerca de la escritura de una palabra (da o recibe información acerca del nombre de una letra, de la forma gráfica de una letra, del orden de las letras, del valor sonoro de algunas letras). – Identifica la escritura convencional de los números y la función que tienen en los textos escritos. – Conoce el formato del calendario e identifica la escritura convencional de los números y de los nombres de los días de la semana al registrar, <i>con ayuda de la maestra</i>, eventos personales y colectivos.
Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.	<ul style="list-style-type: none"> – Recrea cuentos modificando, cambiando o agregando personajes y sucesos. – Utiliza palabras adecuadas o expresiones en el texto con el propósito de producir ciertos efectos en el lector: miedo, alegría, tristeza. – Usa algunos recursos del texto literario en sus producciones: “Había una vez...”, “En un lugar...”, “Y fueron muy felices...”, “Colorín colorado este cuento ha terminado...”. – Asigna atributos a los personajes de su historia (malo, valiente, tímido, dormilón, egoísta, astuto, bondadoso...) e identifica los objetos que los caracterizan o les otorgan poderes o virtudes (varitas, anillos, capas...). – Escribe <i>–dictando a la educadora–</i> cuentos, adivinanzas, versos rimados y canciones. – Identifica y usa algunos recursos lingüísticos empleados en textos literarios; por ejemplo, la rima en un poema.

3. Pensamiento matemático

La conexión entre las actividades matemáticas espontáneas e informales de los niños y su uso para propiciar el desarrollo del razonamiento, es el punto de partida de la intervención educativa en este campo formativo.

Los fundamentos del pensamiento matemático están presentes en los niños desde edades muy tempranas. Como consecuencia de los procesos de desarrollo y de las experiencias que viven al interactuar con su entorno, desarrollan nociones numéricas, espaciales y temporales que les permiten avanzar en la construcción de nociones matemáticas más complejas.

Desde muy pequeños, los niños pueden distinguir, por ejemplo, dónde hay más o menos objetos, se dan cuenta de que “agregar hace más” y “quitar hace menos”, pueden distinguir entre objetos grandes y pequeños. Sus juicios parecen ser genuinamente cuantitativos y los expresan de diversas maneras en situaciones de su vida cotidiana.

El ambiente natural, cultural y social en que viven, cualquiera que sea, provee a los niños pequeños de experiencias que de manera espontánea los llevan a realizar actividades de conteo, las cuales son una herramienta básica del pensamiento matemático. En sus juegos, o en otras actividades los niños separan objetos, reparten dulces o juguetes entre sus amigos, etcétera; cuando realizan estas acciones, y aunque no son conscientes de ello, empiezan a poner en juego de manera implícita e incipiente, los principios del conteo:

- *Correspondencia uno a uno* (contar todos los objetos de una colección una y sólo una vez, estableciendo la correspondencia entre el objeto y el número que le corresponde en la secuencia numérica).
- *Orden estable* (contar requiere repetir los nombres de los números en el mismo orden cada vez, es decir, el orden de la serie numérica siempre es el mismo: 1, 2, 3...).
- *Cardinalidad* (comprender que el último número nombrado es el que indica cuántos objetos tiene una colección).
- *Abstracción* (el número en una serie es independiente de cualquiera de las cualidades de los objetos que se están contando; es decir, que las reglas para contar una serie de objetos iguales son las mismas para contar una serie de objetos de distinta naturaleza canicas y piedras; zapatos, calcetines y agujetas).
- *Irrelevancia del orden* (el orden en que se cuentan los elementos no influye para determinar cuántos objetos tiene la colección, por ejemplo, si se cuentan de derecha a izquierda o viceversa).

La *abstracción numérica* y el *razonamiento numérico* son dos habilidades básicas que los niños pequeños pueden adquirir y que son fundamentales en este campo formativo. La abstracción numérica se refiere a los procesos por los que los niños captan y representan el valor numérico en una colección de objetos. El razonamiento numérico permite inferir los resultados al transformar datos numéricos en apego a las relaciones que puedan establecerse entre ellos en una situación problemática.

Por ejemplo, los niños son capaces de contar los elementos en un arreglo o colección y representar de alguna manera que tiene cinco objetos (abstracción numérica); pueden inferir que el valor numérico de una serie de objetos no cambia por el sólo hecho de dispersar los objetos, pero cambia incrementa o disminuye su valor cuando se agregan o quitan uno o más elementos a la serie o colección. Así, la habilidad de abstracción ayuda a los niños a establecer valores y el razonamiento numérico les permite hacer inferencias acerca de los valores numéricos establecidos y a operar con ellos.

En una situación problemática como “tengo 5 canicas y *me regalan* 4 canicas, ¿cuántas tengo?”, el razonamiento numérico se hace en función de *agregar* las 5 canicas con las 4 que me regalan o, dicho de otro modo, de *agregar* las 4 que me regalan a las 5 canicas que tenía.

En el uso de las técnicas para contar, los niños ponen en juego los principios del conteo; usan la serie numérica oral para decir los números en el orden adecuado (orden estable), enumeran las palabras (etiquetas) de la secuencia numérica y las aplican una a una a cada elemento del conjunto (correspondencia uno a uno); se dan cuenta de que la última etiqueta enunciada representa el número total de elementos del conjunto (cardinalidad) y llegan a reconocer, por ejemplo, que 8 es mayor que 5, que 6 es menor que 10.

Durante la educación preescolar, las actividades mediante el juego y la resolución de problemas contribuyen al uso de los principios del conteo (abstracción numérica) y de las técnicas para contar (inicio del razonamiento numérico), de modo que los niños logren construir, de manera gradual, el concepto y el significado de número.

En este proceso es importante también que se inicien en el reconocimiento de los usos de los números en la vida cotidiana; por ejemplo, que empiecen a reconocer que, además de servir para contar, los números se utilizan como código (en números telefónicos, en las placas de los autos, en las playeras de los jugadores) o como ordinal (para marcar la posición de un elemento en una serie ordenada).

Para los niños pequeños el espacio es, en principio, desestructurado, un espacio subjetivo, ligado a sus vivencias afectivas, a sus acciones. Las experiencias tempranas de exploración del entorno les permiten situarse mediante sus sentidos y movimientos; conforme crecen aprenden a desplazarse a cierta velocidad sorteando eficazmente los obstáculos y, paulatinamente, se van formando una representación mental más organizada y objetiva del espacio en que se desenvuelven.

El pensamiento espacial se manifiesta en las capacidades de razonamiento que los niños utilizan para establecer relaciones con los objetos y entre los objetos, relaciones que dan lugar al reconocimiento de atributos y a la comparación, como base de los conceptos de espacio, forma y medida. En estos procesos van desarrollando la capacidad, por ejemplo, de estimar distancias que pueden recorrer, así como de reconocer y nombrar los objetos de su mundo inmediato y sus propiedades o cualidades geométricas (figura, forma, tamaño), lo cual les permite ir utilizando referentes para la ubicación en el espacio.

La construcción de nociones de espacio, forma y medida en la educación preescolar está íntimamente ligada a las experiencias que propicien la manipulación y comparación de materiales de diversos tipos, formas y dimensiones, la representación y reproducción de cuerpos, objetos y figuras, y el reconocimiento de sus propiedades. Para estas experiencias el dibujo, las construcciones plásticas tridimensionales y el uso de unidades de medida no convencionales (un vaso para capacidad, un cordón para longitud) constituyen un recurso fundamental.

Cuando los niños se ven involucrados en situaciones que implican, por ejemplo, explicar cómo se puede medir el tamaño de una ventana, ponen en juego herramientas intelectuales que les permiten proponer unidades de medida (un lápiz, un cordón), realizar el acto de medir y explicar el resultado (marcando hasta dónde llega la unidad tantas veces como sea necesario para ver cuántas veces cabe la unidad en lo que se quiere medir y llegar a expresiones del tipo: “esto mide 8 lápices y un pedacito más”), lo cual implica establecer la relación entre la magnitud que se mide y el número que resulta de medir (cuántas veces se usó el lápiz o el cordón).

Durante las experiencias en este campo formativo es importante favorecer el uso del vocabulario apropiado, a partir de las situaciones que den significado a las palabras “nuevas” que los niños pueden aprender como parte del lenguaje matemático (la forma *rectangular* de la ventana o *esférica* de la pelota, la *mitad* de una galleta, el *resultado* de un problema, etcétera).

Para favorecer el desarrollo del pensamiento matemático, el trabajo en este campo se sustenta en la resolución de problemas, bajo las consideraciones siguientes:

- Un problema es una situación para la que el destinatario no tiene una solución construida de antemano. La resolución de problemas es una fuente de elaboración de conocimientos matemáticos; tiene sentido para los niños cuando se trata de situaciones que son comprensibles para ellos, pero de las cuales en ese momento desconocen la solución; esto les impone un reto intelectual que moviliza sus capacidades de razonamiento y expresión. Cuando los niños comprenden el problema y se esfuerzan por resolverlo, y logran encontrar por sí mismos una o varias soluciones, se generan en ellos sentimientos de confianza y seguridad, pues se dan cuenta de sus capacidades para enfrentar y superar retos.
- Los problemas que se trabajen en educación preescolar deben dar oportunidad a la manipulación de objetos como apoyo al razonamiento; es decir, el material debe estar disponible, pero serán los niños quienes decidan cómo van a usarlo para resolver los problemas; asimismo, los problemas deben dar oportunidad a la aparición de distintas formas espontáneas y personales de representaciones que den muestra del razonamiento que elaboran los niños. Ellos siempre estarán dispuestos a buscar y encontrar respuestas a preguntas del tipo: *¿cómo podemos saber...?*, *¿cómo hacemos para armar...?*, *¿cuántos... hay en...?*, etcétera.
- El trabajo con la resolución de problemas matemáticos exige una intervención educativa que considere los tiempos requeridos por los niños para reflexionar y decidir sus acciones, comentarlas y buscar estrategias propias de solución. Ello implica que la maestra tenga una actitud de apoyo, observe las actividades e intervenga cuando los niños lo requieran; pero el proceso se limita y pierde su riqueza como generador de experiencia y conocimiento si la maestra interviene diciendo cómo resolver el problema. Cuando descubren que la estrategia utilizada y decidida por ellos para resolver un problema funcionó (les sirvió para resolver ese problema), la utilizarán en otras situaciones en las que ellos mismos identificarán su utilidad. Desarrollo de las capacidades de razonamiento en los alumnos de educación preescolar se propicia cuando despliegan sus capacidades para *comprender* un problema, *reflexionar* sobre lo que se busca, *estimar* posibles resultados, *buscar* distintas vías de solución, *comparar* resultados, *expresar ideas y explicaciones* y *confrontarlas* con sus compañeros. Ello no significa apresurar el aprendizaje formal de las matemáticas con los niños pequeños, sino potenciar las formas de pensamiento matemático que poseen hacia el logro de las competencias que son fundamento de conocimientos más avanzados que irán construyendo a lo largo de su escolaridad.
- La actividad con las matemáticas alienta en los niños la comprensión de nociones elementales y la aproximación reflexiva a nuevos conocimientos, así como las posibilidades de verbalizar y comunicar los razonamientos que elaboran, de revisar su propio trabajo y darse cuenta de lo que logran o descubren durante sus experiencias de aprendizaje. Ello contribuye, además, a la formación de actitudes positivas hacia el trabajo en colaboración; el intercambio de ideas con sus compañeros, considerando la opinión del otro en relación con la propia; gusto hacia el aprendizaje; autoestima y confianza en las propias capacidades. Por estas razones, es importante propiciar el trabajo en pequeños grupos (de dos, tres, cuatro o unos cuantos integrantes más), según la intención educativa y las necesidades que vayan presentando los pequeños.

Este campo formativo se organiza en dos aspectos relacionados con la construcción de nociones matemáticas básicas: *Número*, y *Forma, espacio y medida*. A continuación se presentan las competencias que se pretende logren las niñas y los niños en cada uno de los aspectos mencionados, así como las formas en que se favorecen y manifiestan.

Pensamiento matemático	
Aspectos en lo que se organiza el campo formativo	
Competencias	Número Forma, espacio y medida

<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios del conteo. • Plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos. • Reúne información sobre criterios acordados, representa gráficamente dicha información y la interpreta. • Identifica regularidades en una secuencia a partir de criterios de repetición y crecimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce y nombra características de objetos, figuras y cuerpos geométricos. • Construye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial. • Utiliza unidades no convencionales para resolver problemas que implican medir magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempo. • Identifica para qué sirven algunos instrumentos de medición.
--	--

Las competencias y las formas en que se manifiestan
Número

Competencias	Se favorecen y se manifiestan cuando...
Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios del conteo.	<ul style="list-style-type: none"> – Identifica, por percepción, la cantidad de elementos en colecciones pequeñas (por ejemplo, los puntos de la cara de un dado), y en colecciones mayores a través del conteo. – Compara colecciones, ya sea por correspondencia o por conteo y establece relaciones de igualdad y desigualdad (dónde hay “más que”, “menos que”, “la misma cantidad que”). – Dice los números que sabe, en orden ascendente, empezando por el uno y a partir de números diferentes al uno, ampliando el rango de conteo. – Identifica el lugar que ocupa un objeto dentro de una serie ordenada (primero, tercero, etcétera). – Dice los números en orden descendente, ampliando gradualmente el rango de conteo según sus posibilidades. – Conoce algunos usos de los números en la vida cotidiana (para identificar domicilios, números telefónicos, talla de ropa, etcétera). – Reconoce el valor de las monedas; las utiliza en situaciones de juego (qué puede comprar con...). – Identifica los números y su significado en textos diversos tales como revistas, cuentos, recetas de cocina, anuncios publicitarios, entre otros. – Utiliza objetos, símbolos propios y números para representar cantidades, con distintos propósitos y en diversas situaciones. – Identifica el orden de los números en forma escrita, dentro de situaciones escolares y familiares.
Plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos.	<ul style="list-style-type: none"> – Interpreta o comprende problemas numéricos que se le plantean y estima sus resultados. – Utiliza estrategias propias para resolver problemas numéricos y las representa usando objetos, dibujos, símbolos y/o números. – Utiliza estrategias de conteo (organización en fila, señalamiento de cada elemento, desplazamiento de los ya contados, añadir objetos, repartir equitativamente, etcétera) y sobreconteo (contar a partir de un número dado de una colección, por ejemplo, a partir del cinco y continuar contando de uno en uno los elementos de la otra colección, seis, siete,...). – Explica qué hizo para resolver un problema y compara sus procedimientos o estrategias con las que usaron sus compañeros. – Identifica, entre distintas estrategias de solución, las que permiten encontrar el resultado que se busca a un problema planteado (por ejemplo, tengo 10 pesos, debo gastar todo en la tienda, ¿qué productos puedo comprar?).
Reúne información sobre criterios acordados, representa gráficamente dicha información y la interpreta.	<ul style="list-style-type: none"> – Agrupa objetos según sus atributos cualitativos y cuantitativos (forma, color, textura, utilidad, numerosidad, tamaño, etcétera). – Recopila datos e información cualitativa y cuantitativa del entorno, de ilustraciones o de las personas que lo rodean (qué forma tienen, de qué color son, cómo son, qué están haciendo, cuántos niños y cuántas niñas hay en el grupo, cuántos niños del grupo tienen en casa perros, gatos, pájaros, peces). – Propone códigos personales o convencionales para representar la información o los datos. – Organiza y registra información en cuadros, tablas y gráficas sencillas usando material concreto o ilustraciones. – Interpreta y explica la información registrada en cuadros, gráficas y tablas, planteando y respondiendo preguntas que impliquen comparar la frecuencia de los datos registrados (en cuál hay más, cuáles son iguales, cuántos hay menos entre éste y éste, etcétera).
Identifica regularidades en una secuencia a partir de criterios de repetición y crecimiento.	<ul style="list-style-type: none"> – Organiza colecciones identificando características similares entre ellas (por ejemplo, forma y color). – Ordena de manera creciente y decreciente: objetos por tamaño; colores por tonos; sonidos por tonalidades. – Ordena colecciones tomando en cuenta su numerosidad: “uno más” (orden ascendente), “uno menos” (orden descendente), “dos más”, “tres menos”. Registra la serie numérica que resulta de cada ordenamiento. – Reconoce y reproduce formas constantes o modelos repetitivos en su ambiente, por ejemplo, en los muros, en su ropa. – Continúa, en forma concreta y gráfica, secuencias con distintos niveles de complejidad a partir de un modelo dado. – Anticipa lo que sigue en un patrón e identifica elementos faltantes. – Explica la regularidad de diversos patrones.

Forma, espacio y medida

Competencias	Se favorecen y se manifiestan cuando...
Reconoce y nombra características de objetos, figuras y cuerpos geométricos.	<ul style="list-style-type: none"> – Construye en colaboración objetos y figuras producto de su creación, utilizando materiales diversos (cajas, envases, piezas de ensamble, mecano, material para modelar, tangram, etcétera). – Describe semejanzas y diferencias que observa entre objetos, figuras y cuerpos geométricos. – Observa, nombra, dibuja y compara cuerpos y figuras geométricas, describe sus atributos geométricos con su propio lenguaje y adopta paulatinamente un lenguaje convencional (caras planas y curvas, lados rectos y curvos, lados largos y cortos). – Reconoce y representa figuras y cuerpos geométricos desde diferentes perspectivas. – Anticipa y comprueba los cambios que ocurrirán a una figura geométrica al doblarla o cortarla, al unir y separar sus partes, al juntar varias veces una misma figura o al combinarla con otras diferentes. – Crea figuras simétricas mediante el doblado y recortado.

<p>Construye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza referencias personales para ubicar lugares. - Establece relaciones de ubicación entre su cuerpo y los objetos, así como entre objetos, tomando en cuenta sus características de direccionalidad (hacia, desde, hasta), orientación (delante, atrás, arriba, abajo, derecha, izquierda), proximidad (cerca, lejos), e interioridad (dentro, fuera, abierto, cerrado). - Comunica posiciones y desplazamientos utilizando términos como dentro, fuera, arriba, abajo, encima, cerca, lejos, hacia adelante, etcétera. - Explica cómo ve objetos y personas desde diversos puntos espaciales: arriba, abajo, lejos, cerca, de frente, de perfil, de espaldas. - Ejecuta desplazamientos siguiendo instrucciones. - Describe desplazamientos y trayectorias de objetos y personas, utilizando referencias personales (junto al árbol, pasando por...). - Diseña y representa, tanto de manera gráfica como concreta, recorridos, laberintos y trayectorias, utilizando diferentes tipos de líneas y códigos. - Identifica la direccionalidad de un recorrido o trayectoria y establece puntos de referencia. - Elabora croquis sencillos y los interpreta. - Interpreta una secuencia de instrucciones ilustradas con imágenes para dibujar o armar un juguete u objeto. - Reproduce mosaicos, con colores y formas diversas, para cubrir una superficie determinada con material concreto.
<p>Utiliza unidades no convencionales para resolver problemas que implican medir magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza estimaciones y comparaciones perceptuales sobre las características medibles de sujetos, objetos y espacios. - Utiliza los términos adecuados para describir y comparar características medibles de sujetos y objetos, por ejemplo: grande, largo, pesado, más chico que, frío, caliente, alto, lleno, vacío. - Verifica sus estimaciones de longitud, capacidad y peso, a través de un intermediario (un cordón, su pie, agua, aserrín, balanza). - Elige y argumenta qué conviene usar como instrumento para comparar magnitudes y saber cuál (objeto) mide o pesa más o menos, o a cuál le cabe más o menos. - Establece relaciones temporales al explicar secuencias de actividades de su vida cotidiana o el reconstruir procesos en los que participó (un experimento, una visita, lo que hizo durante la jornada escolar) y utiliza términos como: antes, después, al final, ayer, hoy, mañana.
<p>Identifica para qué sirven algunos instrumentos de medición.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Distingue qué instrumento puede utilizarse según lo que se desee medir (un metro para la estatura, báscula para peso, termómetro para la temperatura cuando tiene fiebre, reloj para saber la hora). - Utiliza el nombre de los días de la semana y de los meses para ubicar y organizar eventos de su vida cotidiana (qué días va a la escuela y qué días no va, el mes en que cumpleaños...); los identifica en el calendario.

4. Exploración y conocimiento del mundo

Este campo formativo está dedicado fundamentalmente a favorecer en las niñas y en los niños el desarrollo de las capacidades y actitudes que caracterizan al pensamiento reflexivo, mediante experiencias que les permitan aprender sobre el mundo natural y social.

La definición del campo se basa en el reconocimiento de que los niños, por el contacto directo con su ambiente natural y familiar y las experiencias vividas en él, han desarrollado capacidades de razonamiento que les permiten entender y explicarse, a su manera, las cosas que pasan a su alrededor.

La curiosidad espontánea y sin límites, y la capacidad de asombro que caracteriza a los niños los conduce a preguntar constantemente cómo y por qué ocurren los fenómenos naturales y otros acontecimientos que llaman su atención, así como a observar y explorar cuánto pueden usando los medios que tienen a su alcance.

Desde edades tempranas los niños se forman ideas propias acerca de su mundo inmediato, tanto en lo que se refiere a la naturaleza como a la vida social. Estas ideas les ayudan a explicarse aspectos particulares de la realidad y a encontrarle sentido, así como a hacer distinciones fundamentales, por ejemplo, para reconocer entre lo natural y lo no natural, entre lo vivo y lo no vivo, entre plantas y animales. Empiezan a reconocer los papeles que desempeñan los miembros de su familia; los rasgos que caracterizan sus formas de vida a través de las actividades que se hacen con regularidad, y a entender para qué sirven los medios de comunicación, entre otras muchas cosas.

Las creencias que dan forma a estos conceptos no están aisladas, sino interconectadas en el conjunto de representaciones mentales que los niños se han formado acerca de los eventos y acontecimientos cotidianos en que están involucrados.

Entre las capacidades que los pequeños desarrollan de manera progresiva, la elaboración de categorías y conceptos es una poderosa herramienta mental para la comprensión del mundo, pues mediante ella llegan a descubrir regularidades y similitudes entre elementos que pertenecen a un mismo grupo, no sólo a partir de la percepción, sino de la elaboración de inferencias utilizando la información que ya poseen (Sergio, de tres años de edad, cuando ve un perico en una jaula dice: "mira mamá, un pajarote". El razonamiento que puede explicar la expresión de Sergio es: si tiene plumas y pico y está en una jaula entonces es un pájaro). Ideas como éstas surgen espontáneamente en los niños y pueden ser el punto de partida de un trabajo de aprendizaje genuino, basado en sus intereses.

Pocas experiencias pueden ser tan estimulantes para el desarrollo de las capacidades intelectuales y afectivas en los niños como el contacto con elementos y fenómenos del mundo natural, y el despliegue de posibilidades para aprender

nuevas cosas acerca de sus características, las formas en que suceden y las razones por las cuales ocurren, las relaciones que pueden descubrir entre eventos semejantes, etcétera.

La observación atenta y con interés creciente, la expresión de sus dudas, la comparación, el planteamiento de preguntas pertinentes e imaginativas, y la elaboración de explicaciones e inferencias basadas en situaciones que les permiten profundizar en el conocimiento y aprender más de lo que saben sobre el mundo, constituyen las competencias que se pretende logren los alumnos en este campo formativo.

El contacto con los elementos, seres y eventos de la naturaleza, así como las oportunidades para hablar sobre aspectos relacionados con la vida en la familia y en la comunidad constituyen un recurso para favorecer que los niños reflexionen, narren sus experiencias de manera comprensible, desarrollen actitudes de cuidado y protección del medio natural, y empiecen a entender que hay diversidad de costumbres y formas de vida que caracterizan a los grupos sociales, capacidades que permiten un mejor conocimiento de sí mismos y la construcción paulatina de interpretaciones más ajustadas a la realidad, como base de un aprendizaje continuo.

El trabajo en este campo formativo es propicio para que los niños pongan en juego sus capacidades de observación, se planteen preguntas, resuelvan problemas (mediante la experimentación o la indagación por diversas vías), y elaboren explicaciones, inferencias y argumentos sustentados en las experiencias directas que les ayudan a avanzar y construir nuevos aprendizajes sobre la base de los conocimientos que poseen y de la nueva información que incorporan.

Los niños aprenden a observar cuando enfrentan situaciones que demandan atención, concentración e identificación de características de los elementos o fenómenos naturales. En la medida en que logran observar con atención, aprenden a reconocer información relevante de la que no lo es.

Un apoyo importante de la intervención educativa para que los niños fortalezcan su capacidad de observación es el uso de preguntas o consignas que no sólo promuevan la identificación de detalles, sino la descripción de lo que se observa y la comparación entre elementos, que pueden dar lugar a la elaboración de explicaciones a partir de lo observado (¿cómo es... un ciempiés, una araña, un chapulín?; ¿en qué se parecen los canarios a los colibríes, en qué son diferentes?; fíjense en... las formas y los desplazamientos de las nubes, las manchas de las cebras...).

Las intervenciones de este tipo no sólo orientan la atención de los niños en los eventos a observar, sino que dan pie al diálogo y al intercambio de opiniones, así como al planteamiento de nuevas preguntas, que pueden llevar a profundizar en el aprendizaje acerca del mundo natural.

Las oportunidades que se den a los niños para comparar cualidades y características de elementos, seres y fenómenos en condiciones y momentos distintos, y para que expresen sus predicciones, inferencias o explicaciones acerca de los factores que pueden haber influido en las transformaciones que suceden (o no), propician esfuerzos cognitivos importantes: entender la información que se ha obtenido (o parte de ella), organizar y poner en relación las ideas y las evidencias, así como hacerse entender por otros. Ello, a su vez, constituye una base en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos y de conceptos progresivamente más completos y complejos, así como en la formación de actitudes para seguir aprendiendo.

Los procesos descritos no se reducen a las experiencias directas de los niños con los eventos que presencian, pues tratándose de aprender más de lo que saben, el uso de información científica es fundamental. Tomando en cuenta lo accesible que esta información sea para que los niños la comprendan, la educadora puede involucrarlos en actividades para consultar en libros, revistas de divulgación científica, videos, folletos y en otros medios al alcance, guiándolos en la observación de imágenes que pueden interpretar y ofreciéndoles explicaciones que amplíen sus conocimientos.

El conocimiento y la comprensión que los niños logran sobre el mundo natural los sensibiliza, fomenta en ellos una actitud reflexiva sobre la importancia del aprovechamiento adecuado de los recursos naturales, y orienta su participación en el cuidado y la preservación del ambiente.

Por lo que respecta al conocimiento y la comprensión del mundo social, este campo formativo se orienta a los aprendizajes que los niños y las niñas pueden lograr en relación con su cultura familiar y la de su comunidad. La comprensión de la diversidad cultural, lingüística y social (costumbres, tradiciones, formas de hablar y de relacionarse), así como de los factores que hacen posible la vida en sociedad (normas de convivencia, derechos y responsabilidades, los servicios, el trabajo), son algunas nociones que se propician mediante el trabajo pedagógico en este campo formativo.

A los niños y las niñas les gusta hablar sobre ellos y su familia, sobre lo que hacen cotidianamente o en ocasiones especiales. La información que dan al respecto es la expresión de rasgos característicos de su cultura. Cuando se abren oportunidades para estos intercambios, empiezan a comparar sus costumbres con las de sus compañeros y, por lo tanto, a reconocer rasgos comunes y diferentes entre culturas. Esta es una base a partir de la cual empiezan a tomar conciencia de la diversidad cultural y aprenden a respetar y aceptar a los demás.

También se interesan por saber qué hacen las personas que viven en su comunidad y cómo funcionan los artefactos que se utilizan en la vida cotidiana. Por ello es valioso que vivan experiencias para aprender sobre la importancia del trabajo en el funcionamiento de un grupo social y los beneficios que sus integrantes obtienen de él para el mejoramiento de la vida familiar y en la comunidad.

Además del conocimiento de las formas de vida en el mundo inmediato, el acercamiento de los niños y las niñas por distintos medios a contextos culturales desconocidos para ellos, contribuye a la conformación de la identidad cultural.

Las niñas y los niños pequeños tienen oportunidades para conocer el pasado a partir de la información que les brinde su familia (mediante testimonios, anécdotas y leyendas) y de evidencias con las que puedan establecer relaciones respecto a las formas en que ellos viven (mediante fotografías, películas y vestigios que den cuenta de las formas de vida en la localidad). Las comparaciones entre lo que hacían sus familiares adultos con lo que hoy suelen hacer ellos (cómo era su comunidad antes y cómo es ahora, qué servicios había y cuáles existen) son formas de propiciar la comprensión de que las cosas y las personas cambian en el transcurso del tiempo.

En conjunto, los aprendizajes que se busca favorecer contribuyen a la formación y al ejercicio de valores para la convivencia. El respeto a las culturas y el trabajo en colaboración son, entre otras, actitudes que se fomentan en los pequeños, a través de las cuales manifiestan las competencias sociales que van logrando.

Este campo formativo se organiza en dos aspectos relacionados fundamentalmente con el desarrollo de actitudes y capacidades necesarias para conocer y explicarse el mundo: *El mundo natural* y *Cultura y vida social*. A continuación se presentan las competencias que se pretende logren las niñas y los niños en cada uno de los aspectos mencionados, así como las formas en que éstas se manifiestan.

Exploración y conocimiento del mundo		
Aspectos en lo que se organiza el campo formativo		
Competencias	El mundo natural <ul style="list-style-type: none"> • Observa seres vivos y elementos de la naturaleza, y lo que ocurre en fenómenos naturales. • Formula preguntas que expresan su curiosidad y su interés por saber más acerca de los seres vivos y el medio natural. • Experimenta con diversos elementos, objetos y materiales –que no representan riesgo– para encontrar soluciones y respuestas a problemas y preguntas acerca del mundo natural. • Formula explicaciones acerca de los fenómenos naturales que puede observar, y de las características de los seres vivos y de los elementos del medio. • Elabora inferencias y predicciones a partir de lo que sabe y supone del medio natural, y de lo que hace para conocerlo. • Participa en la conservación del medio natural y propone medidas para su preservación. 	Cultura y vida social <ul style="list-style-type: none"> • Establece relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales. • Distingue y explica algunas características de la cultura propia y de otras culturas. • Reconoce que los seres humanos somos distintos, que todos somos importantes y tenemos capacidades para participar en sociedad. • Reconoce y comprende la importancia de la acción humana en el mejoramiento de la vida familiar, en la escuela y en la comunidad.
Las competencias y las formas en que se manifiestan. El mundo natural		
Competencias	Se favorecen y se manifiestan cuando...	
Observa seres vivos y elementos de la naturaleza, y lo que ocurre en fenómenos naturales.	<ul style="list-style-type: none"> – Expresa curiosidad por saber y conocer acerca de los seres vivos y los elementos de la naturaleza, de contextos diversos. – Describe las características de los elementos y de los seres vivos (color, tamaño, textura, consistencia, partes que conforman a una planta o a un animal). – Compara e identifica algunos rasgos que distinguen a los seres vivos (que nacen de otro ser vivo, se desarrollan, tienen necesidades básicas) de los elementos no vivos del medio natural. – Describe lo que observa mientras ocurre un fenómeno natural (el desplazamiento de las nubes, la lluvia, un remolino, un ventarrón; movimientos de las plantas con y sin luz natural, la caída de las hojas de los árboles, entre otros). – Clasifica elementos y seres de la naturaleza según sus características (animales según el número de patas, seres vivos que habitan en el mar o en la tierra, animales que se arrastran, vegetales comestibles, plantas de ornato, entre otros). – Representa el resultado de observaciones a través de distintos medios: dibujos, diagramas, tablas, esquemas, composiciones de imágenes. – Reconoce que las plantas son seres vivos. 	
Formula preguntas que expresan su curiosidad y su interés por saber más acerca de los seres vivos y el medio natural.	<ul style="list-style-type: none"> – Expresa las preguntas que surgen de sus reflexiones personales y que le causan inquietud o duda (por qué las cosas son como son, cómo funcionan, de qué están hechas). – Elabora preguntas a partir de lo que sabe y observa de los elementos o sucesos naturales (qué tipo de animal o planta es...; por qué llueve, tiembla, se caen las hojas de los árboles, etcétera). – Plantea preguntas que pueden responderse a través de una situación experimental o de actividades de 	

	indagación (qué pasa si..., qué pasa cuando..., cómo podemos conocer más acerca de...).
Experimenta con diversos elementos, objetos y materiales que no representan riesgo para encontrar soluciones y respuestas a problemas y preguntas acerca del mundo natural.	<ul style="list-style-type: none"> – Sigue normas de seguridad al utilizar materiales, herramientas e instrumentos. – Manipula y examina objetos a su alcance (piedras, arena, lodo, vegetales, etcétera). – Prueba y mezcla elementos (agua, tierra, sólidos en polvo, entre otros) e identifica reacciones diversas. – Propone y utiliza los recursos convenientes en situaciones experimentales concretas (microscopio, lupa, termómetro, balanza, regla, tijeras; goteros, pinzas, lámpara luz y calor, cernidores, entre otros). – Propone procedimientos para responder preguntas y resolver problemas que se le presentan. – Establece relaciones entre las características de los materiales y los usos de los objetos que se construyen con ellos (por ejemplo, objetos para contener líquidos, para proteger de la luz y los rayos solares, para cocer alimentos, entre otros). – Reconoce y describe cambios que ocurren durante/después de procesos de indagación (cómo cambia un animal desde que nace; cómo el agua se hace vapor o hielo; cómo se transforman alimentos por la cocción o al ser mezclados; cómo se tiñen o destiñen la tela y el papel, entre otros), empleando información que ha recopilado de diversas fuentes. – Reconoce que hay transformaciones reversibles (por ejemplo, mezcla y separación de agua y arena, cambios de agua líquida a sólida y de nuevo a líquida) e irreversibles (por ejemplo, al quemar o cocinar). – Identifica y usa medios a su alcance para obtener información (observación, registros, recolección de muestras; entrevistas; recursos escritos, de audio y video). – Comunica los resultados de experiencias realizadas.
Formula explicaciones acerca de los fenómenos naturales que puede observar, y de las características de los seres vivos y de los elementos del medio.	<ul style="list-style-type: none"> – Expresa con sus propias ideas cómo y por qué cree que ocurren algunos fenómenos naturales; las argumenta y las contrasta con las de sus compañeros. – Obtiene y organiza información de diversas fuentes, que le apoya en la formulación de explicaciones. – Comparte e intercambia ideas sobre lo que sabe y ha descubierto del mundo natural.
Elabora inferencias y predicciones a partir de lo que sabe y supone del medio natural, y de lo que hace para conocerlo.	<ul style="list-style-type: none"> – Demuestra convencimiento acerca de lo que piensa. – Explica qué cree que va a pasar en una situación observable, con base en ideas propias y en información que haya recopilado. – Identifica y reflexiona acerca de características esenciales de elementos y fenómenos del medio natural. – Contrasta sus ideas iniciales con lo que observa durante un fenómeno natural o una situación de experimentación, y las modifica como consecuencia de esa experiencia.
Participa en la conservación del medio natural y propone medidas para su preservación.	<ul style="list-style-type: none"> – Identifica las condiciones requeridas y favorables para la vida de plantas y animales de su entorno (agua, luz, nutrimentos). – Comprende que forma parte de un entorno que necesita y debe cuidar. – Practica y propone medidas para el cuidado del agua. – Identifica y explica algunos efectos favorables y desfavorables de la acción humana sobre el entorno natural. – Identifica circunstancias ambientales que afectan la vida en la escuela. – Busca soluciones a problemas ambientales de su escuela y comunidad. – Propone y participa en acciones para cuidar y mejorar los espacios disponibles para la recreación y la convivencia. – Disfruta y aprecia los espacios naturales y disponibles para la recreación y el ejercicio al aire libre. – Valora y respeta formas de vida diferentes de la propia.
Cultura y vida social	
Competencias	Se favorece y se manifiestan cuando...
Establece relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales.	<ul style="list-style-type: none"> – Indaga acerca de su historia personal y familiar. – Obtiene información con adultos de su comunidad acerca de cómo vivían y qué hacían cuando eran niños o niñas. – Reproduce anécdotas de su historia personal a partir de lo que le cuentan sus familiares y, de ser posible, con apoyo de fotografías y diarios personales o familiares. – Identifica y explica los cambios en las formas de vida de sus padres y abuelos a partir de objetos de uso cotidiano (utensilios domésticos, herramientas y técnicas de trabajo, medios de transporte y comunicación, etcétera), y del conocimiento de costumbres (juegos, vestimenta, festividades, alimentación, etcétera). – Representa diferentes hechos de su historia personal, familiar y comunitaria. – Imagina su futuro y expresa sus ideas sobre lo que le gustaría ser y hacer como miembro de la sociedad.
Distingue y explica algunas características de la cultura propia y de otras culturas.	<ul style="list-style-type: none"> – Comparte el conocimiento que tiene acerca de sus costumbres familiares y las de su comunidad. – Identifica semejanzas y diferencias entre su cultura familiar y la de sus compañeros (roles familiares, formas de vida, expresiones lingüísticas, festejos, conmemoraciones). – Reconoce objetos cotidianos que se utilizan en distintas comunidades para satisfacer necesidades semejantes (utensilios, transporte, vestimenta). – Reconoce que pertenece a distintos grupos sociales (familia, escuela, amigos, comunidad). – Reconoce y respeta la diversidad de expresiones lingüísticas propias de su cultura y de la de los demás. – Comprende el significado de las festividades tradicionales y conmemoraciones cívicas más importantes para su comunidad. – Se forma una idea sencilla de qué significan y a qué se refieren las conmemoraciones de fechas históricas (a través de relatos, testimonios, objetos de museos, cuadros de la época). – Respeto los símbolos patrios. – Participa en la organización de eventos culturales y festividades nacionales, de su comunidad y país (conmemoraciones cívicas y otras celebraciones).
Reconoce que los seres humanos somos distintos, que todos somos importantes y tenemos capacidades para participar en sociedad.	<ul style="list-style-type: none"> – Convive y colabora con sus compañeros. – Conoce los valores que permiten una mejor convivencia: colaboración, respeto, honestidad y tolerancia. – Reconoce que existen características individuales y de grupo (físicas, de género, lingüísticas y étnicas) que identifican a las personas y a sus culturas. – Comprende que todas y todos tienen responsabilidades y los mismos derechos, y los ejerce en su vida cotidiana.

	<ul style="list-style-type: none"> – Conoce sus derechos y manifiesta sus ideas cuando percibe que no son respetados. – Propone nuevos derechos, producto de sus necesidades infantiles. – Aprecia el esfuerzo individual y colectivo que implica cualquier trabajo. – Valora la existencia de normas para la convivencia en grupo.
Reconoce y comprende la importancia de la acción humana en el mejoramiento de la vida familiar, en la escuela y en la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> – Establece relaciones entre el tipo de trabajo que realizan las personas y los beneficios que aporta dicho trabajo a la comunidad. – Reconoce los recursos tecnológicos de su medio, explica su función, sus ventajas y sus riesgos (aparatos eléctricos, herramientas de trabajo, medios de comunicación). – Identifica las instituciones públicas que existen en su comunidad, sabe qué servicios prestan y cómo ella o él y su familia pueden obtener los servicios (centros de salud, bibliotecas, centros recreativos, escuelas, correo, etcétera). – Aprovecha los beneficios de los servicios que ofrecen las instituciones públicas que existen en su comunidad.

5. Expresión y apreciación artísticas

Este campo formativo está orientado a potenciar en las niñas y los niños la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad mediante experiencias que propicien la expresión personal a través de distintos lenguajes; así como el desarrollo de las capacidades necesarias para la interpretación y apreciación de producciones artísticas.

La expresión artística tiene sus raíces en la necesidad de comunicar sentimientos y pensamientos, que son “traducidos” a través de la música, la imagen, la palabra o el lenguaje corporal, entre otros medios. El pensamiento en el arte implica la “lectura”, interpretación y representación de diversos elementos presentes en la realidad o en la imaginación de quien realiza una actividad creadora. Comunicar ideas mediante lenguajes artísticos significa combinar sensaciones, colores, formas, composiciones, transformar objetos, establecer analogías, emplear metáforas, improvisar movimientos, etcétera. El desarrollo de estas capacidades puede propiciarse en los niños y las niñas desde edades tempranas, a partir de sus potencialidades.

La evolución de las formas de expresión que utilizan los bebés para comunicar sus necesidades a quienes están en contacto con ellos, el conocimiento que van logrando de su cuerpo y de su entorno a través de la exploración del espacio y la manipulación de objetos, así como las representaciones mentales que paulatinamente se hacen del entorno en que viven, son procesos mediante los cuales van logrando un mejor conocimiento de ellos mismos y del mundo.

Desde los primeros meses de vida los niños y las niñas juegan con su cuerpo, centran la atención visual y auditiva en objetos coloridos o sonoros, reaccionan emocionalmente hacia la música y el canto, y se expresan a través del llanto, la risa, la voz.

Conforme crecen y viven experiencias estimulantes, se suman al canto de otros repitiendo las sílabas finales o las palabras familiares, cantan e inventan canciones, se mueven con soltura al escuchar música, imitan movimientos y sonidos de animales y objetos, representan situaciones reales o imaginarias y se transforman (en otros personajes) o transforman objetos (usan un palo como caballo, una caja como televisión) a través del juego simbólico.

La mayor parte de los niños comienza a cantar creando canciones espontáneas o repitiendo fragmentos de tonadas conocidas. Hacia los tres o cuatro años de edad las canciones espontáneas suelen reemplazarse con canciones tradicionales de su cultura. Los niños pueden captar si las frases son rápidas o lentas, si suben o bajan de tono, si incluyen pausas largas o cortas entre tonos. Aunque no consigan mantener exactamente una nota, pueden dominar el texto, los cambios de tono de la frase y el ritmo superficial de la canción; gustan, además, de utilizar instrumentos para acompañar su canto.

Como parte de sus experiencias más tempranas, los niños y las niñas manipulan instrumentos que les permiten trazar líneas y formas –cuando éstos están a su alcance–; empiezan a usarlos como herramientas para explorar su entorno, en principio, centrándose más en los movimientos físicos que en los trazos que realizan y luego pasan de los garabatos hacia el trazo de formas más organizadas y controladas. Conforme crecen son capaces de crear representaciones de los objetos de su entorno que son reconocibles. La forma predomina sobre el color y éste no suele tener relación con el objeto representado. Así, el color que utilizan los pequeños puede ser elegido simplemente porque es el que está disponible o tal vez porque sea de su preferencia.

Hacia los cuatro años, los pequeños se interesan más por las líneas, las formas y los colores que por las acciones motrices en las que se centraban antes; para ellos, el proceso de creación es más importante, con frecuencia, que el producto concreto.

La construcción de la imagen corporal en los niños se logra en un proceso en el que van descubriendo las posibilidades que tienen para moverse, desplazarse y comunicarse a través del cuerpo, y para controlarlo (por ejemplo, en juegos como

“las estatuas”). Estas capacidades de control y autorregulación se propician, sobre todo, mediante la expresión corporal y el juego dramático.

En el juego dramático los niños integran su pensamiento con las emociones. Usando como herramienta el lenguaje (oral, gestual, corporal), son capaces de acordar y asumir roles, imaginar escenarios, crear y caracterizar personajes que pueden o no corresponder a las características que tienen originalmente (en la vida real, en un cuento).

Los tipos de acciones como las que se han mencionado, y los logros de los pequeños en esas experiencias, constituyen la base a partir de la cual la educación preescolar debe favorecer tanto la expresión creativa y personal de lo que cada niña y cada niño siente, piensa, imagina y puede inventar, como la apreciación de producciones artísticas. Cuando tienen la oportunidad de observar una obra de arte y conversar sobre ella, se estimula y desarrolla su sensibilidad, pues las imágenes, los sonidos, el movimiento, la escenografía, etcétera, despiertan en ellos sensaciones diversas. Como espectadores, hacen intentos por comprender el significado de la obra (musical, plástica, teatral, pictórica), captan mensajes, se plantean interrogantes sobre quién las realizó, cómo y por qué, y centran su atención en aquello que más les atrae.

El trabajo pedagógico con la expresión y la apreciación artísticas en la educación preescolar se basa en la creación de oportunidades para que los niños y las niñas hagan su propio trabajo, miren y hablen sobre él y sobre la producción de otros. Las actividades artísticas contribuyen a su desarrollo integral porque mediante ellas:

- Expresan sus sentimientos y emociones, aprenden a controlarlos y a reconocer que pueden expresar y manejar sentimientos negativos y de gozo a través de una acción positiva.
- Practican y avanzan en el control muscular y fortalecen la coordinación visual y motriz; aprenden a utilizar instrumentos (tijeras, brochas, pinceles, crayolas, titeres y otros objetos), habilidades que favorecen el desarrollo de otras más complejas. Desarrollan las habilidades perceptivas (forma, color, líneas, texturas) como resultado de lo que observan, escuchan, palpan, y tratan de representar a través del arte (pintando, dibujando, cantando, bailando, modelando, dramatizando).
- Tienen oportunidad de elegir (qué colores usar, cómo construir un muñeco guiñol, un juguete, cómo pegar piezas de barro entre sí) y tomar decisiones.
- Se dan cuenta de que otros tienen diferentes puntos de vista y formas de expresarse, aunque el motivo de la creación artística sea común. Mientras aprenden que su forma de expresión no es la única, aprenden a valorar la diversidad.
- Desarrollan la idea de que a través del arte se transmite la cultura. Cuando tienen oportunidad de apreciar arte del pasado, se pueden también formar una idea de sus orígenes y de ellos mismos.
- Experimentan sensaciones de éxito. En virtud de que el arte es abierto a quien lo crea, todos los niños experimentan la satisfacción de sus producciones. Por ello las actividades artísticas son particularmente valiosas para los niños con necesidades educativas especiales.

Para el desarrollo de las competencias esperadas en este campo formativo, es indispensable abrir espacios específicos para las actividades de producción y apreciación artística, tomando en cuenta las características de los niños. Las niñas y los niños necesitan ocasiones para jugar, cantar, escuchar música de distintos géneros y bailar. De esta manera enriquecen su lenguaje; desarrollan la capacidad de percibir el ritmo y la armonía, así como la memoria, la atención, la escucha, la expresión corporal y la interacción con los demás.

Asimismo, las oportunidades que tengan de manipular materiales para la creación personal (arcilla, arena, masa, pinturas, pinceles, entre otros) como ellos deseen y a su propio ritmo, permiten que vayan descubriendo la diversidad de efectos que pueden lograrse (mezclando colores, produciendo formas) y adquieran gradualmente las habilidades necesarias para manejar con facilidad las herramientas de la expresión plástica y empiecen a experimentar algunas técnicas básicas para su producción (pintar con los dedos, con pincel, crayola, etcétera).

Las actividades de representación teatral, además de los aportes que ya se han señalado, constituyen un medio en el que pueden confluir la música, la plástica, la danza y la literatura; ello depende de la forma en que se organice el trabajo con los pequeños y, sobre todo, de las posibilidades reales que tengan para participar en su preparación y desarrollo; es decir, se trata de que ellos participen en la elaboración del escenario, en la distribución de roles, la confección del vestuario o de los personajes (que pueden ser titeres), y no sólo de que participen en la puesta en escena.

En el trabajo con las actividades artísticas la educadora debe tomar en cuenta que para los niños más pequeños es fundamental tener oportunidades para el juego libre y la expresión, la manipulación de objetos y texturas, entre otras, pues el movimiento y la exploración son necesidades vitales que no deben pasarse por alto exigiéndoles concentración por periodos prolongados.

Este campo formativo se organiza en cuatro aspectos, relacionados tanto con los procesos de desarrollo infantil, como con los lenguajes artísticos: *Expresión y apreciación musical, Expresión corporal y apreciación de la danza, Expresión y apreciación plástica, Expresión dramática y apreciación teatral*. A continuación se presentan las competencias que se espera logren los niños, así como las formas en que se pueden favorecer y manifestarse.

Expresión y apreciación artística		
Aspectos en lo que se organiza el campo formativo		
Competencias	Expresión y apreciación musical	Expresión corporal y apreciación de la danza
	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta canciones, las crea y las acompaña con instrumentos musicales convencionales o hechos por él. • Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se expresa por medio del cuerpo en diferentes situaciones con acompañamiento del canto y de la música. • Se expresa a través de la danza, comunicando sensaciones y emociones. • Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él al realizar y presenciar manifestaciones dancísticas.
Competencias	Expresión y apreciación plástica	Expresión dramática y apreciación teatral
	<ul style="list-style-type: none"> • Comunica y expresa creativamente sus ideas, sentimientos y fantasías mediante representaciones plásticas, usando técnicas y materiales variados. • Comunica sentimientos e ideas que surgen en él al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas y fotográficas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Representa personajes y situaciones reales o imaginarias mediante el juego y la expresión dramática. • Identifica el motivo, tema o mensaje, y las características de los personajes principales de algunas obras literarias o representaciones teatrales y conversa sobre ellos.

Las competencias y las formas en que se manifiestan. Expresión y apreciación musical	
Competencias	Se favorecen y se manifiestan cuando...
Interpreta canciones, las crea y las acompaña con instrumentos musicales convencionales o hechos por él.	<ul style="list-style-type: none"> – Escucha, canta canciones, participa en juegos y rondas. – Sigue el ritmo de canciones utilizando las palmas, los pies o instrumentos musicales. – Inventa e interpreta pequeñas canciones acompañándolas con ritmos. – Modifica el ritmo de canciones conocidas. – Interpreta canciones de distinta complejidad por su ritmo, extensión, armonía y letra. – Comprende y sigue las indicaciones gestuales del director al interpretar una melodía orquestal o un canto.
Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.	<ul style="list-style-type: none"> – Identifica diferentes fuentes sonoras (sonidos de la naturaleza y los producidos por instrumentos musicales o por otros medios que existan en el entorno). – Reproduce secuencias rítmicas con el cuerpo o con instrumentos. – Reconoce el sonido de distintos instrumentos en las piezas o los cuentos musicales que escucha. – Describe lo que imagina, siente y piensa al haber escuchado una melodía o un canto. – Inventa historias a partir de una melodía escuchada. – Reconoce versiones distintas de un mismo canto o producción musical. – Identifica piezas musicales de distintas épocas, regiones de su entidad, del país o de otros países y comenta cuáles le gustan más y por qué. – Reconoce el nombre de algunas melodías de distinto género (por ejemplo, piezas clásicas, de música popular, folklore, etcétera), canta y baila acompañándose de ellas. – Reconoce fragmentos de melodías y cantos; a partir de lo escuchado identifica el nombre.

Expresión corporal y apreciación de la danza	
Competencias	Se favorecen y se manifiestan cuando...
Se expresa por medio del cuerpo en diferentes situaciones con acompañamiento del canto y de la música.	<ul style="list-style-type: none"> – Baila libremente al escuchar música. – Baila espontáneamente utilizando objetos como mascadas, lienzos, instrumentos de percusión, pelotas, bastones, etcétera. – Participa en actividades de expresión corporal colectiva desplazándose en el espacio y utilizando diversos objetos. – Representa, mediante la expresión corporal, movimientos de animales, objetos y personajes de su preferencia. – Expresa corporalmente las emociones que el canto, la literatura y la música le despiertan. – Descubre y crea nuevas formas de expresión a través de su cuerpo. – Emplea el lenguaje paralingüístico (gestos, miradas, actitudes, posturas, etcétera) en sus expresiones corporales y dancísticas. – Comunica ideas y sentimientos que le produce el participar en la expresión libre a través del movimiento individual o en la interacción con sus pares.
Se expresa a través de la danza, comunicando sensaciones y emociones.	<ul style="list-style-type: none"> – Improvisa movimientos al escuchar una melodía e imita los movimientos que hacen los demás. – Inventa formas para representar el movimiento de algunos fenómenos naturales (la lluvia, las nubes desplazándose, las olas, etcétera). – Coordina y ajusta sus movimientos para iniciarlos, detenerlos o cambiarlos según el ritmo de la música al participar en distintos juegos colectivos. – Controla sus movimientos y les imprime fuerza para expresar sus sensaciones al participar en un baile o una danza. – Secuencia sus movimientos y desplazamientos para crear una danza o un baile. – Incorpora a sus expresiones y creaciones dancísticas movimientos y desplazamientos diversos basados en nociones espaciales (dentro-fuera, cerca-lejos, adelante-atrás, arriba-abajo, diseños circulares, rectas, diagonales, zigzag, espirales, figuras, giros, etcétera).
Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él al realizar y presenciar manifestaciones dancísticas.	<ul style="list-style-type: none"> – Describe los sentimientos y pensamientos que surgen en él al presenciar y realizar actividades dancísticas. – Adquiere progresivamente la capacidad para apreciar manifestaciones dancísticas en su comunidad o a través de los medios de comunicación. – Comunica lo que interpreta de una danza al presenciarla (por ejemplo, qué le sugieren los movimientos de quienes bailan, qué características identifica en los personajes, etcétera).

Expresión y apreciación plástica

Competencias	Se favorecen y se manifiestan cuando...
Comunica y expresa creativamente sus ideas, sentimientos y fantasías mediante representaciones plásticas, usando técnicas y materiales variados.	Se favorecen y se manifiestan cuando... <ul style="list-style-type: none"> – Manipula y explora las posibilidades de distintos materiales plásticos (barro, pintura, yeso, arena, etcétera). – Crea mediante el dibujo, la pintura, el grabado y el modelado escenas, paisajes y objetos reales o imaginarios a partir de una experiencia o situación vivida. – Explica y comparte con sus compañeros las ideas personales que quiso expresar mediante su creación artística (dibujo, pintura, modelado, etcétera). – Observa e interpreta las creaciones artísticas de sus compañeros y encuentra semejanzas y diferencias con las propias producciones cuando éstas se hacen a partir de una misma situación (por ejemplo, a partir de la lectura de un cuento, una visita a un museo o a la comunidad). – Experimenta con algunas técnicas, materiales y herramientas de la creación plástica y selecciona los que prefiere y están a su alcance para su creación personal. – Utiliza algunas características propias del color, como las gamas, los contrastes, los matices y los tonos en sus producciones plásticas.
Comunica sentimientos e ideas que surgen en él al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas y fotográficas.	<ul style="list-style-type: none"> – Observa obras de arte de distintos tiempos y culturas y conversa sobre los detalles que llaman su atención y por qué. – Reflexiona y expresa sus ideas y sentimientos al observar diversos tipos de imágenes en la pintura, el modelado, las esculturas, la arquitectura y las fotografías. – Intercambia opiniones sobre las sensaciones que le provocan las imágenes que transmiten los medios de comunicación tanto impresos como electrónicos. – Identifica el nombre del autor o autora de algunas de las obras que aprecia y los motivos que inspiraron esas producciones.
Expresión dramática y apreciación teatral	
Competencias	Se favorecen y se manifiestan cuando...
Representa personajes y situaciones reales o imaginarias mediante el juego y la expresión dramática.	<ul style="list-style-type: none"> – Utiliza su cuerpo como recurso escénico para ambientar (viento, sonidos de la noche...) y representar objetos (árbol, reloj de péndulo...) o personajes al participar en juegos simbólicos. – Utiliza objetos para caracterizarse en sus juegos dramáticos (sombreros, zapatos, vestidos, sacos, máscaras, guantes, entre otros). – Establece y comparte en pequeños grupos códigos y reglas para el juego dramático. – Representa libremente obras literarias o narraciones de tradición oral. – Improvisa la representación de situaciones a partir de un tema dado. – Narra sucesos ocurridos por la mañana o el día anterior y los representa. – Inventa pequeñas historias, personajes y lugares imaginarios para representarlos en juegos que construye y comparte en grupo. – Crea historias, incorporando a sus relatos la descripción de las sensaciones que le producen algunos estímulos (por ejemplo, escuchar un trueno, mirar el arco iris, oler hierbas aromáticas, tocar distintas texturas, etcétera). – Crea una historia colectiva a partir de la transformación imaginaria de objetos o lugares, ampliando progresivamente la construcción original. – Narra historias y cuentos y recita pequeños poemas matizando la voz y usando la mímica. – Crea y participa en obras teatrales sencillas. – Representa una obra sencilla empleando títeres elaborados con diferentes técnicas (guante, hilo, varilla, otros).
Identifica el motivo, tema o mensaje, y las características de los personajes principales de algunas obras literarias o representaciones teatrales y, conversa sobre ellos.	<ul style="list-style-type: none"> – Escucha y recita poemas y rimas, narra historias de tradición oral y escrita que le han contado los adultos (cuentos, mitos, fábulas y leyendas) y sigue la trama de un relato. – Inventa cuentos, adivinanzas, canciones y poemas. – Explica su opinión después de haber presenciado una obra teatral (sobre los personajes, el atuendo, las formas de hablar, lo que percibió en el escenario, etcétera). – Crea una historia distinta a una que observó o conoce, modificando características de los personajes, el inicio o el final, etcétera. – Participa en el diseño y la preparación de la puesta en escena de obras creadas por el grupo.

VI. Desarrollo físico y salud

El desarrollo físico es un proceso en el que intervienen factores como la información genética, la actividad motriz el estado de salud, la nutrición, las costumbres en la alimentación y el bienestar emocional. En conjunto, la influencia de estos factores se manifiesta en el crecimiento y en las variaciones en los ritmos de desarrollo individual. En el desarrollo físico de las niñas y de los niños están involucrados el movimiento y la locomoción, la estabilidad y el equilibrio, la manipulación, la proyección y la recepción como capacidades motrices.

En los primeros años de vida se producen cambios notables en relación con las capacidades motrices. Los pequeños transitan de una situación de total dependencia a una progresiva autonomía; pasan del movimiento incontrolado y sin coordinación al autocontrol del cuerpo, a dirigir la actividad física y a enfocar la atención hacia determinadas tareas. Estos cambios tienen relación con los *procesos madurativos del cerebro* que se dan en cada individuo y con las experiencias que los niños viven en los ambientes donde se desenvuelven.

Las capacidades motrices gruesas y finas se desarrollan rápidamente cuando los niños se hacen más conscientes de su propio cuerpo y empiezan a darse cuenta de lo que pueden hacer; disfrutan desplazándose y corriendo en cualquier sitio, “se atreven” a enfrentar nuevos desafíos en los que ponen a prueba sus capacidades (por ejemplo, experimentan saltando de diversas alturas, realizando acrobacias, etcétera) y ello les permite ampliar su competencia física, al tiempo que

experimentan sentimientos de logro y actitudes de perseverancia. En estos procesos, no sólo ponen en juego las capacidades motrices, sino las cognitivas y afectivas.

Cuando llegan a la educación preescolar han alcanzado en general altos niveles de logro en las capacidades motrices: coordinan los movimientos de su cuerpo y mantienen el equilibrio, caminan, corren, trepan; manejan con cierta destreza algunos objetos e instrumentos mediante los cuales construyen juguetes u otro tipo de objetos (con piezas de distintos tamaños que ensamblan, con materiales diversos), o representan y crean imágenes y símbolos (con un lápiz, pintura, una vara que ayuda a trazar sobre la tierra, etcétera). Sin embargo, no hay que olvidar que existen niñas y niños para quienes las oportunidades de juego y convivencia con sus pares son limitadas en su ambiente familiar porque pasan una buena parte del tiempo solos en casa, en espacios reducidos, viendo televisión, porque acompañan y ayudan a su madre o a su padre en el trabajo, o bien porque tienen necesidades educativas especiales. Para estos pequeños la escuela es el espacio idóneo y seguro para brindar oportunidades de juego, movimiento y actividad compartida.

Reconocer el hecho de que cada niño y cada niña han desarrollado habilidades motoras en su vida cotidiana y fuera de la escuela con diferente nivel de logro, es un punto de partida para buscar el tipo de actividades que propicien su fortalecimiento, tomando en cuenta las características personales, los ritmos de desarrollo y las condiciones en que se desenvuelven en el ambiente familiar.

La intervención educativa en relación con el desarrollo físico debe propiciar que los niños y las niñas amplíen sus capacidades de control y conciencia corporal (capacidad de identificar y utilizar distintas partes de su cuerpo y comprender sus funciones), que experimenten estilos diversos de movimiento y la expresión corporal. Proponer actividades de juego que demanden centrar la atención por tiempos cada vez más prolongados, planear situaciones y tomar decisiones en equipos para realizar determinadas tareas, asumir distintos roles y responsabilidades y actuar bajo reglas acordadas, son situaciones que los pequeños disfrutan, porque representan retos que pueden resolver en colaboración.

Las niñas y los niños con necesidades educativas especiales o con alguna discapacidad motriz, aunque requieren atención particular, deben ser incluidos en las actividades de juego y movimiento y apoyados para que participen en ellas dentro de sus propias posibilidades. Animarlos a participar para que superen posibles inhibiciones y temores, así como propiciar que se sientan cada vez más capaces, seguros al participar y que se den cuenta de sus logros, son actitudes positivas que la educadora debe asumir hacia ellos y fomentar en todos los niños y las niñas del grupo.

Cabe destacar que el progreso de las competencias motrices en los niños no está ligado a las actividades de ejercitación por la ejercitación misma; es decir, cuando la educadora considera que requieren actividades para lograr una mayor coordinación motriz fina, resulta mejor trabajar situaciones en las que pongan en juego el movimiento y el intelecto (armar y desarmar rompecabezas, construir un juguete con piezas pequeñas, etcétera), que insistir en una sola actividad suponiendo que su repetición los ayuda a coordinar mejor (repasar contornos de figuras preelaboradas o llenarlas con sopa, semillas o papel), ya que estas actividades suelen cansar a los niños, pues les demandan mucho tiempo en su realización y les impiden el movimiento libre.

En todos los campos formativos hay posibilidades de realizar actividades que propician el desarrollo físico en los niños; por ejemplo, el baile o la dramatización, la expresión plástica (mediante el dibujo, el modelado, la pintura), los juegos de exploración y ubicación en el espacio, la experimentación en el conocimiento del mundo natural, entre otras muchas. Por las relaciones que pueden establecerse entre el desarrollo físico y la salud personal, se han incluido en este campo formativo los aspectos básicos en los cuales la intervención educativa es importante para favorecer que los niños empiecen a tomar conciencia de las acciones que pueden realizar para mantenerse saludables y para participar en el cuidado y la preservación del ambiente.

La salud, entendida como un estado de completo bienestar físico, mental y social, se crea y se vive en el marco de la vida cotidiana y es el resultado de los cuidados que una persona se dispensa a sí misma y a los demás, de la capacidad de tomar decisiones y controlar la vida propia, así como de asegurar que la sociedad en la que se vive ofrezca a sus miembros la posibilidad de gozar de buen estado de salud. La promoción de la salud implica que las niñas y los niños aprendan, desde pequeños, a actuar para mejorarla y a tener un mejor control de ella, y que adquieran ciertas bases para lograr a futuro estilos de vida saludables en el ámbito personal y social.

Crear estilos de vida saludables también implica desarrollar formas de relación responsables y comprometidas con el medio; fomentar actitudes de cuidado y participación cotidiana, entendiendo a ésta como un estilo de vida que contribuye a evitar el deterioro y a prevenir problemas ambientales que afectan la salud personal y colectiva. Para que las niñas y los niños comprendan que el cuidado del ambiente se logra actuando, la educadora debe propiciar que aprendan a hacer un uso racional de los recursos naturales, practicando habitualmente las medidas necesarias y no sólo en relación con programas específicos (campañas de reciclado, siembra de árboles, recolección de basura, entre otras).

Aunque la escuela no puede modificar de manera directa las condiciones de vida familiares, económicas y sociales de quienes asisten al preescolar, cuya influencia es importante en su estado de salud, sí puede contribuir a que comprendan por qué es importante practicar medidas de seguridad, de salud personal y colectiva, y a que aprendan a tomar decisiones que estén a su alcance para prevenir enfermedades y accidentes, cuidarse a sí mismos y evitar ponerse en riesgo.

Las oportunidades para conversar y aprender sobre temas como las formas de vida en la familia, los problemas ambientales de la comunidad y su impacto en la salud personal, las enfermedades más frecuentes que pueden afectarlos, sus causas y modos de prevenirlas o evitarlas, y la importancia de practicar hábitos de cuidado personal contribuyen a que los niños se formen conciencia sobre la importancia de la salud, si se les permite acercarse a *información científica* accesible a su comprensión y cercana a su realidad. Se pueden utilizar, por ejemplo, libros, revistas, videos (cuando haya equipo y cintas apropiadas) u otro tipo de recursos con imágenes a propósito de las cuales puedan observar y, con apoyo de la educadora, obtener información sobre las características de enfermedades infantiles comunes, sus síntomas y las opciones de prevención. Si los niños comprenden por qué son importantes los hábitos de higiene, su práctica habitual se va tornando consciente y deja de ser para ellos sólo una rutina impuesta por los adultos, tal vez carente de sentido.

De esta manera los alumnos podrán, con base en la comprensión, pensar y proponer acciones en las que sí está en condiciones de participar, y promover la participación de los demás (conversar con sus familiares, elaborar sus propios carteles con mensajes que ellos propongan, practicar habitualmente medidas de higiene y de cuidado de sí mismos).

Favorecer el bienestar de los niños y las niñas implica, además de promover la salud física, ayudarles a entender que existen situaciones en las que puede estar en riesgo su integridad personal. Su curiosidad por explorar y conocer, y su vulnerabilidad a los ambientes adversos o poco seguros, son condiciones que deben considerarse para propiciar que comprendan qué actitudes y qué medidas pueden adoptar para tomar precauciones y evitar accidentes en el hogar, en la escuela y en la calle. De esta manera aprenderán también a ser cautelosos.

Si bien el estado emocional de las niñas y los niños pequeños depende en gran medida del ambiente familiar en que se desenvuelven, la maestra puede ser una figura importante, de gran influencia, en quien puedan confiar cuando enfrentan situaciones difíciles de maltrato o violencia. El acercamiento de la educadora con estos pequeños, y los espacios que se abran en el aula para conversar (individualmente, en pequeños grupos o en sesiones de todo el grupo) sobre las sensaciones y emociones que experimentan frente a algunos adultos o ante situaciones en las que no se sienten seguros, ayudan a que los niños empiecen a tomar conciencia sobre lo que les puede provocar miedo o malestar y a reconocer qué pueden hacer cuando se sienten en peligro.

Además de los aprendizajes que los pequeños logren en este campo formativo, el Jardín de Niños debe propiciar vínculos con las familias al brindarles información y al emprender acciones de promoción de la salud social. La intervención de la educadora es importante, pues la comunicación que establezca con madres y padres de familia puede contribuir a evitar el maltrato y la violencia familiar hacia los niños, así como al mejoramiento de los hábitos y las costumbres familiares que les afectan y tienen repercusiones en su desempeño escolar o que más tarde dan lugar a otras problemáticas sociales, donde ellos se ven involucrados.

Este campo formativo se organiza en dos grandes aspectos relacionados con las capacidades que implica el desarrollo físico y las actitudes y conocimientos básicos referidos a la promoción de la salud: *Coordinación, fuerza y equilibrio*, y *Promoción de la salud*. Enseguida se presentan las competencias que se espera desarrollen los niños, así como las formas en que se favorecen y manifiestan.

Desarrollo físico y salud		
<i>Aspectos en los que se organiza el campo formativo</i>		
Competencias	Coordinación, fuerza y equilibrio	Promoción de la salud
	<ul style="list-style-type: none"> Mantiene el equilibrio y control de movimientos que implican fuerza, resistencia, flexibilidad e impulso, en juegos y actividades de ejercicio físico. Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas. 	<ul style="list-style-type: none"> Practica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella. Participa en acciones de salud social, de preservación del ambiente y de cuidado de los recursos naturales de su entorno. Reconoce situaciones que en la familia o en otro contexto le provocan agrado, bienestar, temor, desconfianza o intranquilidad y expresa lo que siente.
Las competencias y las formas en que manifiestan. <i>Coordinación, fuerza y equilibrio</i>		
Competencias	Se favorecen y se manifiestan cuando...	
Mantiene el equilibrio y control de movimientos que implican fuerza, resistencia, flexibilidad e impulso, en juegos y actividades de ejercicio	–Participa en juegos, desplazándose en diferentes direcciones trepando, rodando o deslizándose (derecha-izquierda; arriba-abajo; adentro-afuera; adelante-atrás). – Muestra control y equilibrio en situaciones diferentes de juego libre o de exploración de espacios (subirse en un sube y baja, mecerse en un columpio, colgarse en un pasamanos, trepar en redes y a los árboles).	

físico.	<ul style="list-style-type: none"> – Participa en juegos que implican permanecer quieto durante un tiempo determinado (“estatuas de marfil”, “encantados”). – Participa en juegos organizados que implican estimar distancias, imprimir velocidad, etcétera (“stop”, “relevos”). – Propone variantes a un juego que implica esfuerzo físico, para hacerlo más complejo y lo realiza con sus compañeros. – Controla su cuerpo en movimientos y desplazamientos, alternando diferentes velocidades, direcciones y posiciones, utilizando objetos que se pueden tomar, jalar, empujar, rodar y capturar (caminar o correr a diferentes velocidades haciendo rodar una llanta, detenerse después de empujar un carrito, deslizar sobre el piso un objeto pesado). – Participa en juegos que implican habilidades de fuerza, resistencia y flexibilidad en espacios amplios al aire libre o en espacios cerrados (empujar o jalar juguetes y cambiar de dirección para librar obstáculos). – Combina acciones que implican niveles más complejos de coordinación en actividades que requieren seguir instrucciones, atender reglas y enfrentar desafíos (correr y lanzar; correr y saltar; correr y girar; correr-lanzar y cazar). – Acuerda con sus compañeros estrategias para lograr una meta que implique esfuerzo físico en colaboración (juegos para trasladar objetos grandes y pesados, para hacer rodar un juguete con llantas; juegos que implican oposición a un adversario). – Percibe ciertos cambios que presenta su cuerpo, a través de las sensaciones que experimenta después de estar en actividad física constante (calor, sudoración, latidos del corazón, respiración agitada, sed, pulso acelerado). – Percibe hasta dónde puede realizar esfuerzos físicos sin sobrepasar las posibilidades personales. – Reconoce la importancia del reposo posterior al esfuerzo físico.
Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas.	<ul style="list-style-type: none"> – Explora y manipula de manera libre objetos, instrumentos y herramientas de trabajo y sabe para qué pueden utilizarse. – Elige y usa el objeto, instrumento o herramienta adecuada para realizar una tarea asignada o de su propia creación (un pincel para pintar, tijeras para recortar, destornillador, etcétera). – Juega libremente con diferentes materiales y descubre los distintos usos que puede darles. – Construye o modela objetos de su propia creación. – Construye utilizando materiales que ensamblen, se conecten o sean de distinta forma y naturaleza (cajas, fichas y otros objetos a su alcance). – Construye objetos a partir de un plan acordado (los niños describen lo que van a construir y se distribuyen tareas) con sus compañeros. – Arma rompecabezas que implican distinto grado de dificultad (por el número de piezas, por sus formas, colores y tonos o por el tamaño). – Mueve objetos de diferente peso y tamaño y encuentra medios para reducir el esfuerzo (usa algo como palanca, arrastra objetos y pide ayuda a otro compañero).
Promoción de la salud	
Competencias clave	Se favorecen y se manifiestan cuando...
Practica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella.	<ul style="list-style-type: none"> –Aplica medidas de higiene personal que le ayudan a evitar enfermedades (lavarse las manos y los dientes, cortarse las uñas, bañarse). –Atiende reglas de seguridad y evita ponerse en peligro o poner en riesgo a los otros al jugar o realizar algunas actividades en la escuela. –Conoce algunas medidas para evitar enfermedades. –Practica y promueve medidas para evitar el contagio de las enfermedades infecciosas más comunes. – Aplica las medidas de higiene que están a su alcance en relación con el consumo de alimentos. –Comprende por qué son importantes las vacunas y conoce algunas consecuencias en caso de que no se apliquen. –Identifica, entre los productos que existen en su entorno, aquellos que puede consumir como parte de una dieta adecuada. –Práctica y promueve algunas medidas de seguridad para actuar en el hogar o en la escuela ante situaciones de emergencia: sismos, incendios, inundaciones, entre otros. –Participa en el establecimiento de reglas de seguridad en la escuela y promueve su respeto entre sus compañeros y entre los adultos.
Participa en acciones de salud social, de preservación del ambiente y de cuidado de los recursos naturales de su entorno.	<ul style="list-style-type: none"> –Conversa sobre algunos problemas ambientales de la comunidad y sus repercusiones en la salud. –Identifica algunas enfermedades que se originan por problemas ambientales de su comunidad y conoce medidas para evitarlas. –Explica qué riesgos puede representar el convivir con un animal doméstico o mascota si no se le brindan los cuidados que requiere. –Practica y promueve medidas de higiene básicas y los cuidados que requieren los animales domésticos o las mascotas. – Practica y promueve medidas de protección y cuidado a los animales domésticos, a las plantas y a otros recursos naturales de su entorno.
Reconoce situaciones que en la familia o en otro contexto le provocan agrado, bienestar, temor, desconfianza o intranquilidad y expresa lo que siente.	<ul style="list-style-type: none"> –Comenta las sensaciones y los sentimientos (agradables o desagradables) que le generan algunas personas que ha conocido o algunas experiencias que ha vivido. –Habla acerca de personas que le generan confianza y seguridad y sabe cómo localizarlas en caso de necesitar ayuda o estar en peligro. –Conoce información personal y otros datos de algún o algunos adultos que pueden apoyarlo en caso de necesitar ayuda. –Identifica algunos riesgos a los que puede estar expuesto en su familia, en la calle, en la escuela, y platica qué es lo que se tiene que hacer en cada caso. –Explica cómo debe actuar ante determinadas situaciones: cuando se queda solo en un lugar o se encuentra ante desconocidos. – Conoce cuáles son los principales servicios para la protección y promoción de la salud que existen en su comunidad.

UN DÍA DE TRABAJO EN LA SALA DE LACTANTES

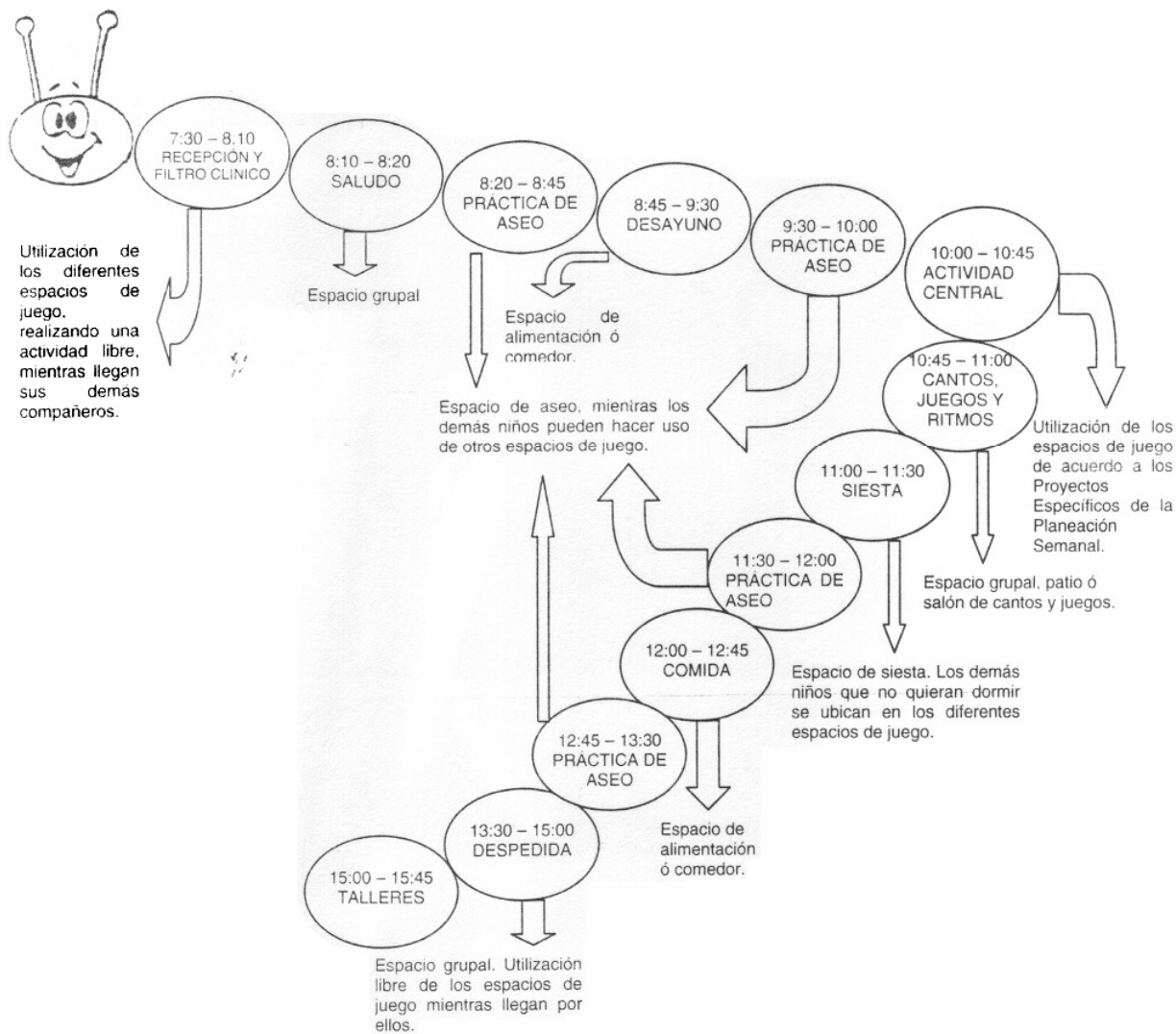


Figura 10

UN DÍA DE TRABAJO EN LA SALA DE MATERNAL

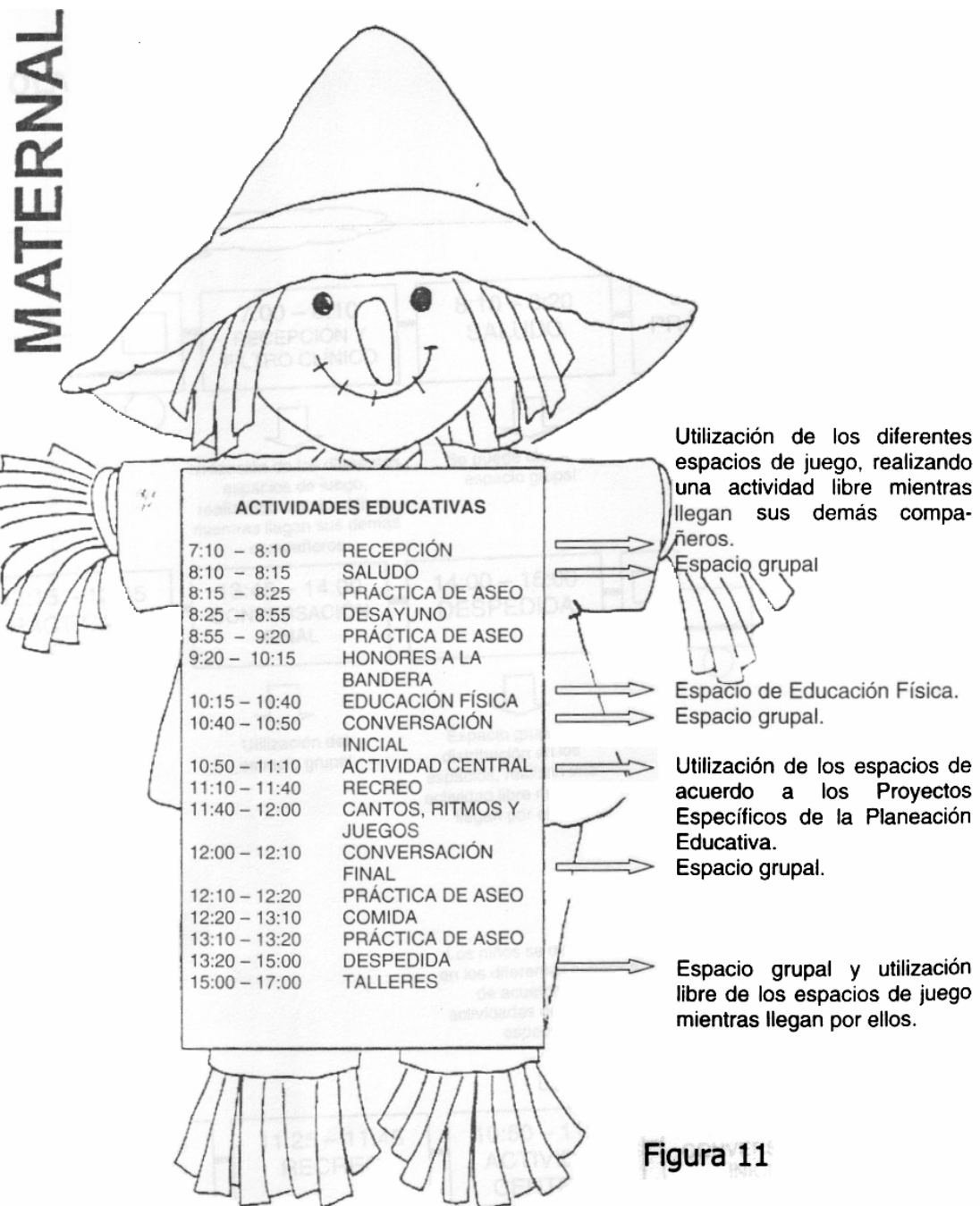


Figura 11

UN DÍA DE TRABAJO EN LA SALA DE PREESCOLAR

PREESCOLARES

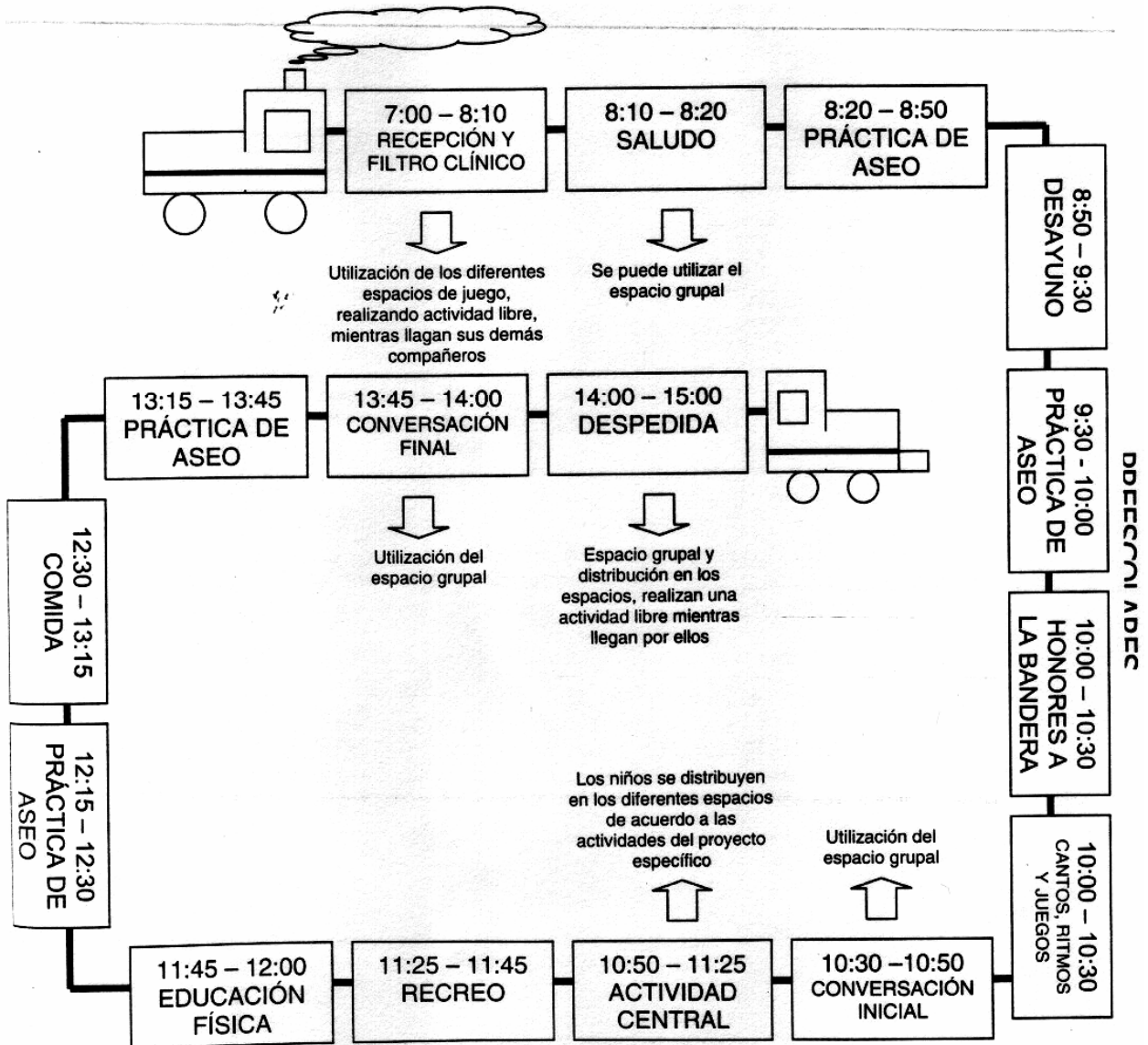


Figura 12

BLOQUE V

**DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN
MUSICAL EN LA PRIMERA INFANCIA**

CAPÍTULO XVI

EDUCCIÓN MUSICAL¹³

Juan Rafael Muñoz Muñoz.

En primer lugar es convenientes precisar que cuando hablamos de Música en el período 0-6 años, nos estamos refiriendo a Educación Musical.

La Música en estas edades no debe considerarse desde la perspectiva única del aprendizaje de la lecto-escritura musical, puesto que ésta es una parte del amplio campo que abarca la Educación Musical y no el centro en torno al cual deben girar todas las actividades. La principal finalidad se centra en el desarrollo de los sentidos, sobre todo los que efectúan a la recepción de información sonora, y el acercamiento de las niñas y los niños a las diferentes manifestaciones musicales. Es decir, a lo largo de la Etapa de Educación Infantil se pretende potenciar la sensibilización musical.

Por ello, el tratamiento de la AUDIOPERCEPCIÓN, o lo que es lo mismo, de la recepción de información sonora: auditiva, visual y sensorial-táctil ocupará un destacado lugar. A través de ella, las niñas y los niños irán desarrollando las actitudes básicas para la escucha, así como las capacidades de observación, reconocimiento, comparación, diferenciación, clasificación... de los sonidos. Al mismo tiempo, obtendrán una visión más completa de dichos sonidos que, a su vez, permitirá una mejor vivenciación e interiorización de éstos.

1. EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ETAPA INFANTIL.

Cualquier actividad musical sirve de marco para desarrollar los procesos de audiopercepción, no obstante se pueden planificar actividades específicas de percepción sonora que aborden conceptos, procedimientos y actitudes concretas.

La información resultante de los procesos de audiopercepción se convertirá en el material básico para la realización de las actividades de expresión musical. Las niñas y los niños de 0 a 6 años disponen de tres grandes vías de expresión musical: la expresión vocal, la expresión instrumental y la expresión del movimiento. Por las características de esta Etapa, consideramos más convenientes hablar de juego vocal, la expresión instrumental y la expresión del movimiento. Por las características de esta Etapa, consideramos más conveniente habla de juego vocal, juego instrumental y juego de movimiento.

La voz y el cuerpo constituirán los medios más elementales para la realización de las actividades musicales. De ahí que se deba favorecer la potenciación de todas las posibilidades que ambos nos ofrecen. La voz, como principal protagonista de los jueces vocales, y el cuerpo como instrumento sonoro en el juego instrumental, y como vehículo de expresión en el juego de movimientos.

Por último, es posible a lo largo de este período iniciar sencillo proceso de representación musical gráfica que deben surgir como consecuencia de las necesidades de comunicarse musicalmente. En este ámbito, se debe respetar las diferentes formas empleadas por las niñas y los niños. Con ello se estarán dando los primeros pasos en la creación de los primeros códigos musicales no convencionales.

La posibilidad de que ante un mismo hecho sonoro se puedan desarrollar procesos de observación, expresión y representación supone vivenciar en su totalidad dicho hecho y potenciar su interiorización para ser utilizado posteriormente en otro contexto. Esto adquiere una especial relevancia, si se tiene en cuenta que con todo ello se están sentando las de los procesos y procedimientos más importantes de la Educación Musical.

En cualquier caso, no perdamos de vista que la actividad musical en esta Etapa deber ser ante todo y fundamentalmente, agradable y gratificante. Por lo tanto, hay que entenderla como un continuo juego a partir de contextos significativos y familiares para las niñas y los niños en el que podrán ir observando, descubriendo, manipulando y experimentando los elementos musicales en sus diferentes manifestaciones.

En cuanto a los elementos de la música: ritmo, melodía, armonía... la etapa de Educación Infantil centra su atención preferentemente en la sensibilización, vivenciación interiorización del ritmo como la base a partir de la cual se desarrollarán el resto de los elementos musicales. La melodía, por su parte, adquiere una especial relevancia a partir de las actividades de canto y de otras que nos permiten jugar interpretar líneas melódicas, descritas incluso por contornos de objetos, dibujos...

1.1 Objetivos de la Educación Musical.

Si analizamos uno a uno los diferentes objetivos generales que se pretenden desarrollar a lo largo de la Educación Infantil (Decreto 197/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía, BOJA de 20 de junio de 1992), observamos como en todos ellos se pueden encontrar elementos, procedimientos, actitudes y capacidades incluidas en la Educación Musical.

¹³ Tomado de: José Luis Gallego (2000). Educación infantil. Ed. Aljibe, Granada. pp. 353-369.

- a) Desarrollar una autonomía progresiva en la realización de las actividades habituales, por medio del conocimiento y dominio creciente del propio cuerpo, de la capacidad de asumir iniciativas y de la adquisición de los hábitos básicos de cuidado de la salud y el bienestar.

Este objetivo se aborda musicalmente a través de los procesos encaminados a potenciar el conocimiento, aceptación, cuidado, control y uso de la voz y el propio cuerpo en actividades vocales, instrumentales y de movimiento.

b) Ir formándose una imagen positiva de sí mismo y construir su propia identidad a través del conocimiento y la valoración de las características personales y de las propias posibilidades y límites.

Como en el objetivo anterior, las capacidades incluidas en éste se desarrollan a través del descubrimiento y la utilización de la voz y el cuerpo en la realización de actividades musicales.

c) Establecer relaciones afectivas satisfactorias, expresando libremente los propios sentimientos, así como desarrollar actitudes de ayuda y colaboración mutua, y de respeto hacia las diferencias individuales.

Con la realización de actividades musicales se ofrece a las niñas y niños la posibilidad de expresar sus sensaciones, sentimientos, experiencias y vivencias. El canto, el juego instrumental, las sencillas danzas empleadas se consideran contextos adecuados donde se están potenciando la ayuda mutua y el respeto a las individualidades.

d) Establecer relaciones sociales en el ámbito cada vez más amplios, aprendiendo a articular progresivamente los intereses, puntos de vista y aportaciones propios con las de los demás.

Las relaciones de socialización se encuentran presentes en la realización de cualquier actividad musical. En ellas se favorecen los trabajos cooperativos que supongan aunar diferentes puntos de opciones, desde el respeto y la valoración de las mismas.

e) Conocer, valorar y respetar distintas formas de comportamiento y elaborar progresivamente criterios de actualización propios.

Los procesos de observación, manipulación, experimentación, comparación, clasificación, interpretación... que se potencian a través de las diferentes actividades musicales permitirá a las niñas y los niños desarrollar las capacidades previstas en este objetivo.

f) Desarrollar la capacidad de representar de forma personal y creativa los distintos aspectos de la realidad vivida o imaginada y de expresarlos a través de las posibilidades simbólicas del juego y otras formas de representación y expresión habituales.

Los juegos musicales suponen un contexto adecuado para potenciar la creatividad. Del mismo modo, las situaciones de improvisación ofrecen a las niñas y los niños la posibilidad de utilizar las experiencias, sensaciones y vivencias propias. Todo ello se completa con las actitudes de representación gráfica musical a través de códigos y propuestas realizadas por el alumnado.

g) Utilizar el lenguaje verbal de forma cada vez más adecuada a las diferentes situaciones de comunicación para comprender y ser comprendidos por los otros y para regular la actividad individual y grupal.

La explicación de las observaciones, las interpretaciones, las representaciones, y la realización de cualquier actividad musical implica el uso del lenguaje verbal con fines comunicativos. Por otra parte, las actividades vocales, tanto de interpretación como de creación elemental ofrecen un marco idóneo para potenciar el empleo del lenguaje verbal.

h) Observar y explorar su entorno inmediato, para ir conociendo y buscando interpretaciones de algunos de los fenómenos y hechos más significativos.

La audiopercepción potencia de manera especial los procesos de observación, exploración, descubrimiento... del entorno próximo, y facilita situaciones que permiten exponer y explicar lo observado.

i) Intervenir en la realidad inmediata cada vez más activamente y participar en la vida de su familia y de su comunidad.

Para ello, es necesario desarrollar actividades de valoración y respeto de la realidad respondan a los intereses personales. También permitirá a la niña y al niño rechazar los sonidos desagradables y contribuir, en la medida de sus posibilidades, a no potenciarlos.

j) Participar y conocer alguna de las manifestaciones culturales y artísticas de su entorno, desarrollar una actitud de interés y aprecio hacia la cultura andaluza y de valoración y respeto hacia la pluralidad cultural.

Las manifestaciones musicales constituyen un amplio campo de la oferta cultural y artística del entorno próximo. Se debe favorecer la utilización de esta oferta en la realización de las diferentes actividades musicales. En este sentido, ocuparán un destacado lugar las canciones, fragmentos instrumentales, danza sencilla... propios del Patrimonio Musical Andaluz.

Con esta aproximación a los objetivos generales de la Etapa, desde la Educación Musical, queda manifiesta la presencia e importancia de esta materia a lo largo del período 0-6 años.

A tenor de lo expuesto, se proponen como objetivos generales de la Educación Musical en la Etapa de Infantil los siguientes:

a. Comprender las posibilidades del sonido como elemento de representación personal y autónoma y aprender a utilizarlas.

b. Aplicar sus conocimientos musicales a la observación de las características más significativas de las situaciones y objetos de la realidad cotidiana.

c. Utilizar el conocimiento de los elementos musicales básicos en el análisis de las realizaciones musicales propias y ajenas.

d. Expresarse y comunicarse produciendo mensajes diversos utilizando para ello los códigos y formas básicas del lenguaje musical, así como sus técnicas específicas.

e. Desarrollar actividades musicales de forma cooperativa que supongan papeles diferenciados y complementarios en el desarrollo del proceso.

f. Explorar materiales e instrumentos musicales para conocer sus propiedades de utilización con fines expresivos, comunicativos y lúdicos.

g. Utilizar el propio cuerpo como medio de representación y comunicación musical.

h. Conocer los medios en los que opera el sonido y los contextos en que se desarrollan, siendo capaces de apreciar críticamente los elementos de interés expresivo y estético.

i. Tener confianza en las elaboraciones musicales propias, disfrutar con su realización y apreciar su confianza en las elaboraciones musicales propias, disfrutar con su realización y apreciar su contribución al goce y al bienestar personal.

j. Conocer y respetar las principales manifestaciones musicales de la propia Comunidad Autónoma, así como algunas de las producciones más destacadas del patrimonio musical español.

Por otra parte, si bien la Educación Musical tiene entidad por si misma en el período 0-6 años, es importante constatar el papel que sus actividades desempeñan como apoyo al tratamiento global de la formación de las niñas y los niños es esta Etapa.

Como ejemplo señalaremos que a través de las canciones podemos abordar aspectos propios del lenguaje; sus temas, en muchos casos, hacen referencia a aspectos y elementos del medio social y natural; su interpretación acompañada de movimientos en el espacio se relaciona con la Educación Física; su representación corporal tiene que ver con la dramatización; su representación gráfica permite la utilización de la Plástica...

1.2. Contenidos de la Educación Musical.

A la vista de todo lo expuesto, los contenidos de la Educación Musical en la Etapa Infantil se presenta en tres bloques perfectamente relacionados entre sí:

a) Bloque de Audiopercepción.

b) Bloque de Expresión Musical.

c) Bloque de Representación Musical.

El Bloque de Audiopercepción, al que se ha hecho referencia anteriormente, aborda el desarrollo de los procesos de recepción de información sonora. Su principal objeto de estudio lo constituye el sonido el silencio. Como elementos musicales, a partir del entorno sonoro. Debido a la gran importancia de todo ello, en la formación musical del niño y la niña, se dedica a su estudio un capítulo más adelante.

El Bloque de Expresión Musical se ocupa del conocimiento y la potenciación de las tres grandes vías de expresión de la música: vocal, instrumental y de movimiento. O lo que es lo mismo, se ocupa de ofrecer los medios adecuados para utilizar la información sonora y musical que se ha adquirido.

La voz constituye el principal y más importante instrumento del ser humano. Desde edades muy tempranas, y como consecuencias de los procesos de observación, imitación y reproducción, la voz es utilizada con fines expresivos y comunicativos. En el período 0-6 años se deben ofrecer a las niñas y los niños contextos y situaciones que permitan su empleo, favoreciendo de esta forma el descubrimiento de sus múltiples posibilidades, su conocimiento y el desarrollo de actitudes de aceptación, respeto y valoración de la propia voz.

Con la voz podrán expresar y comunicar sus sentimientos, sensaciones y vivencias, y comprender los manifestados por otra persona. Asimismo, podrán jugar con las palabras y con las frases, podrán experimentar con distintos timbres, intensidades, duraciones y altura, y podrán imitar, reproducir e interpretar los sonidos más variados producidos por diferentes fuentes sonoras. Pero si todo ello es importante, capítulo aparte merece la utilización de la voz en las actividades de canto.

En esta etapa, se debe potenciar que TODAS las niñas y TODOS los niños canten que disfruten haciéndolo, que sientan cómo al abrir su boca para cantar se abre al mismo tiempo la puerta de un maravilloso mundo de sensaciones que le permiten expresar aquello que, quizás, no sería capaces de decir hablando, favoreciendo de esta forma la propia autoestima, el respeto hacia los demás y las relaciones de socialización.

A partir de estas actividades de canto, el profesor o la profesora fomentará progresivamente el cuidado e higiene de la voz, la mejora de la respiración y la vocalización, y la colocación correcta del cuerpo como elemento básico para mejorar la interpretación vocal. Esto implica, a su vez, la adecuada selección de las obras y su correspondiente adaptación y las características de las alumnas y alumnos que las van interpretar.

Por todo ello, la canción adquiere un especial protagonismo en etapa, que trataremos con más detenimiento en el capítulo relativo a las actividades musicales.

Otra de las grandes vías de expresión musical son los instrumentos. Cuando hablamos de instrumentos inmediatamente pensamos en aquellos que tradicionalmente conocemos. Sin embargo, el instrumento que inicialmente debe centrar nuestra atención en este período es el propio cuerpo.

El cuerpo encierra posibilidades sonoras, dependiendo de la parte mismo que se decida utilizar. Los principales instrumentos que el cuerpo aporta, sin considerar la voz puesto que ya se le dedica una atención específica, son cuatro: palmas, rodillas, pies, y pitos. De todos ellos, las palmas serán el instrumento más usual, por su facilidad de utilización

desde el punto de vista técnico. Posteriormente, emplearemos las rodillas y los pies, quedando por tanto los pitos para cuando las niñas y los niños hayan adquirido la técnica adecuada para obtener sonido de ellos.

El otro gran grupo de instrumentos, en esta etapa, se comienza a configurar cuando se propone la manipulación de los objetos del entorno y descubren que a partir de la acción sobre ellos se pueden obtener sonidos. Así, una silla, un bote, una caja... ofrecen un maravilloso mundo de nuevos sonidos y posibilidades sonoras. La experimentación con dichos objetos, determinará la utilización de diferentes recursos técnicos para la obtención de sonidos de la mayor calidad. Este grupo guarda una estrecha relación con los denominados instrumentos rudimentarios: chapas, conchas, cañas, piedras.

Paralelamente a los anteriores, las niñas y los niños irán tomando contacto con los Instrumentos de pequeña percusión de sonidos indeterminado: cajas chinas, triángulos, maracas... Su variados timbres, unido a su fácil manejo, permitirán su utilización en el desarrollo de sencillos juegos rítmicos y en acompañamiento de las canciones habituales en clase.

En los últimos años de la etapa se podrán emplear los instrumentos de pequeña percusión de sonido determinado, fundamentalmente los llamamos instrumentos de placa: xilófonos, metalófonos y carillones, sobre todo para representar elementos de la naturaleza como el viento, el agua, la lluvia... o personajes de historia y cuentos.

La expresión del movimiento constituye la tercera de las vías de expresión musical. A través de ella, las niñas y los niños podrán descubrir las posibilidades de movimientos de cada una de las partes de su propio cuerpo.

La tensión y relajación, los desplazamientos en el espacio, la adaptación de los movimientos a un ritmo dado y el progresivo control de todo ello, serán algunos de los principales procesos a desarrollar en el periodo 0-6 años.

El acompañamiento gestual de las canciones, así como la realización de pequeños movimientos organizados en el marco de dichas canciones, a partir de la posición de círculo, o de movimientos libres en el espacio, ocuparán también un lugar destacados en el tratamiento de este medio de expresión. De esta forma, las niñas y los niños podrán completar la visión global de cualquier elemento o manifestación musical que iniciaron con la voz y los instrumentos.

Por último, la realización de algunas danzas muy sencillas servirán para potenciar aún más los procesos desarrollados y a la vivencia rítmica, y la relación con los demás.

En cuanto el Bloque de Representación Musical, se centra en la utilización de diferentes recursos que permitan la representación gráfica de los parámetros del sonido, los elementos de la música, y las sensaciones que una obra puede despertar en nosotros.

Los juegos de representación permitirán a las niñas y los niños crear sus primeros mensajes musicales. Inicialmente cada cual establecerán un código propio, pero como consecuencia de las situaciones comunicativas que se generen, se podrá ir consensuando un código válido para el grupo. De ahí a la introducción del código convencional hay sólo un paso, que surge de la necesidad de descubrir y comprender otras formas y mensajes diferentes.

En cualquier caso, la incorporación del código convencional debe plantearse progresivamente y a partir de situaciones de juego. Asimismo, la utilización del código no debe condicionar la realización de actividades musicales, sino potenciar sus posibilidades.

Este bloque de representación favorecerá el desarrollo de situaciones y procesos sencillos de análisis, más concretamente y en el marco de las edades que nos ocupan, de "análisis sensible". A través de él las niñas y los niños podrán expresar sus opiniones sobre los elementos los elementos y actividades musicales, como consecuencia de la observación, comparación, experimentación y valoración de los mismos.

1.3. La Metodología.

Los principios metodológicos básicos sobre los que se asienta el tratamiento de la Educación Musical en la etapa de Infantil son los siguientes:

1. *Tratamiento de cada concepto musical desde la totalidad de los bloques de contenidos de la educación musical:* en el estudio de cada concepto se deben ofrecer situaciones de observación y representación del mismo. Esto garantiza una visión global y completa, aumenta su nivel de vivenciación e interiorización, y genera un mayor número de posibilidades de utilización en actividades musicales.
2. *Utilización de una síntesis de las principales metodología musical:* más que una única metodología, es recomendable seleccionar aquellos aspectos, recursos y principios de las diferentes metodologías musicales que mejor se adapten a nuestras posibilidades y a las características del grupo de alumnas y alumnos con el que se trabaje.
3. *El entorno sonoro como principal fuente de información:* este principio nos permite partir de situaciones y contextos familiares próximos a la realidad cotidiana. Al mismo tiempo, su riqueza favorece la realización de actividades de observación que potencian la sensibilización de la percepción, en general, y posibilita el desarrollo de otras actividades de expresión y representación sonora y musical.
4. *Aprovechamiento de la oferta musical de la sociedad, destacando el folklore propio:* no podemos permanecer ajenos a la oferta musical que nos hace la sociedad en la cual vivimos. el aprovechamiento de las distintas manifestaciones que nos llegan a través de los diferentes medios de comunicación, o incluso en directo, debe ser alto habitual en el desarrollo de las actividades musicales. En este sentido, la utilización del folklore propio nos permitirá partir de situaciones muy próximas a las niñas y los niños, y favorecerá el respeto y la valoración del patrimonio musical propio.
5. *Relaciones con el resto de materias artísticas:* la relación con materias como la Educación Plástica y Visual, o la Dramatización, ofrecen una impresionante cantidad de recurso que contribuyen a desarrollar una visión más completa de las manifestaciones sonoras y musicales, y permitirá situaciones distintas de observación, expresión y representación.

6. *Relaciones con los diferentes lenguajes:* partiendo de la relación con los lenguajes artísticos, es conveniente y necesario potenciar las actividades globales donde la utilización de diferentes lenguajes sea algo habitual. Es este sentido, la relación con la lengua adquiere una especial relevancia, sobre todo en el campo de la expresión vocal.
7. *El juego como base del desarrollo de las actividades:* el tratamiento de la Educación Musical en esta Etapa debe ser eminentemente lúdico. De esta perspectiva, se debe potenciar el goce, el disfrute, el divertimento..., en la realización de las actividades musicales que serán entendidas como juego habilidades de clase.
8. *Vivenciación e interiorización de los contenidos:* de la potenciación de la vivenciación e interiorización de los contenidos dependerá su mejor comprensión y, consecuentemente, su utilización en la realización de actividades de expresión y representación musical. Asimismo, a partir de ello se favorece el desarrollo de nuevos procesos de percepción.
9. *Carácter cíclico de los contenidos:* aunque este principio se enuncia en la fundamentación general de la etapa, no por ello se debe obviar el tratamiento de la Educación Musical. Partir de las experiencias, vivencias y conocimientos propios, así como de los contenidos tratados con anterioridad, debe preceder a la presentación de cualquier nuevo contenido. Ello implica un cuidado especial en la secuencia de los mismos por parte de la profesora o el profesor.
10. *Desarrollo del "saber percibir", para "saber hacer" y saber analizar":* este principio constituye la base del tratamiento metodológico, y consecuentemente de la realización de las actividades musicales. Cualquier actividad deben incluir situaciones de percepción de información sonora o musical, así como contextos que permitan la utilización y aplicación de dicha información, y por último, su representación. A partir de los resultados obtenidos, se podrán mejorar el desarrollo de nuevos procesos de percepción, expresión y representación musical.

1.4. Los Criterios de Evaluación.

Teniendo en cuenta las consideraciones que sobre la evaluación se hacen a nivel general para la Educación Infantil, se proponen a modo de orientación los siguientes criterios de evaluación a partir de los objetivos expuestos para la etapa:

1. Se debe constatar cómo las niñas y los niños utilizan las posibilidades expresivas del sonido y el cuerpo para la expresión de ideas, sentimientos y vivencias.
2. Se evaluará la utilización que se hace de las diferentes formas básicas de representación del lenguaje musical, así como el uso de sus técnicas especiales en la elaboración de sencillos mensajes que les permitirán expresarse y comunicarse.
3. Se comprobará el progreso de las niñas y los niños para la utilización de materiales e instrumentos musicales con fines expresivos, comunicativos y lúdicos en distintos contextos y situaciones.
4. Se valorará el nivel desarrollado en la utilización de la voz y el cuerpo, en la realización de actividades musicales de dificultad progresiva, así como la apreciación y valoración del propio cuerpo desde su importancia en el equilibrio personal y su contribución a los procesos de expresión y comunicación.
5. Se constatará el nivel de conocimiento y aplicación de los conocimientos musicales de las niñas y los niños en la identificación de las características más significativas de situaciones y objetos de la realidad cotidiana.
6. Se comprobarán los procesos desarrollados en el análisis de las producciones musicales propias y ajenas a partir de las propias experiencias y conocimientos acerca de los elementos musicales.
7. Se debe evaluar los progresos alcanzados en la identificación de los elementos básicos de los mensajes musicales.
8. Se valorará la disposición de las niñas y los niños de cara a la realización de actividades grupales, asumiendo las funciones que se les asignen para el desarrollo de la producción.
9. Se observará el disfrute y goce de las niñas y los niños en la realización de actividades musicales, así como la confianza que adquieren en las mismas y la valoración que les merece.
10. Se evaluará la apreciación, respeto y valoración acerca de las manifestaciones musicales más significativas de la propia Comunidad Autónoma.

2. SONIDO Y SILENCIO COMO ELEMENTOS MUSICALES.

Vivimos en un mundo en el que el sonido adquiere la condición de ser uno de sus principales protagonistas. Los sonidos nos envuelven, nos rodean, forman parte indispensable de nuestra realidad diaria. En la casa, en el colegio, en la calle, en el campo... los sonidos siempre están presentes. Son capaces de definir situaciones, contextos escenas, sensaciones, espacios, épocas y resaltar personajes y elementos característicos de éstas. Pueden crear momentos de tensión o de relajación, de alegría o de tristeza, de guerra o de paz, de bullicio o tranquilidad..., incluso pueden evocar recuerdos y sensaciones vividas.

Cuando los sonidos los consideramos desagradables, hablamos de ruidos. Nuestra vida cotidiana está repleta de ellos, de su presencia descontrolada y contaminante, y es importante defender de su negativa incidencia y contribuir a su eliminación.

Nuestro cuerpo también produce multitud de sonido, unas veces de forma consciente y otras de forma inconsciente. Del mismo modo, los objetos que nos rodean son productos de sonidos, fundamentalmente cuando actuamos sobre ellos.

Pero si el sonido es importante, no lo son menos los parámetros que lo constituyen: el timbre, la intensidad, la duración y la altura.

El *timbre* nos permite, a través de los armónicos que constituyen los sonidos, reconocer las fuentes productoras de los sonidos que escuchamos. La intensidad determina el volumen con el que se presentan los sonidos (depende de la energía de la onda sonora), estableciendo si son fuertes, suaves... la duración nos permite diferenciar por el tiempo de producción unos sonidos de otros, y reconocer si este es más largo o más corto que aquel. La ALTURA, relacionada con la frecuencia en la que se emiten los sonidos (las frecuencias sensibles al oído humano son las comprendidas entre 30 y 20.000 herzt), será el parámetro que ofrecerá la posibilidad de comparar los sonidos y afirmar si uno es más agudo o más grave que otro.

El tratamiento de dichos parámetros constituye la base de la gran parte de los conceptos fundamentales de la música, si, el juego con el timbre de los sonidos, será la antesala del estudio del timbre de las voces y de los instrumentos y sus correspondientes clasificaciones. El reconocimiento de las intensidades de los sonidos, se considera el paso previo para la utilización posterior como el *forte*, *piano*...y los reguladores de sonido. Del mismo modo, las actividades que tengan como protagonista el juego con las duraciones con los sonidos permitirán a la niña y al niño adentrarse en lo que más tarde se convertirá en las figuras musicales. Por último el juego con las alturas de los sonidos dará paso progresivamente, a la aparición de las notas musicales.

Junto al sonido, también ocupará un lugar destacado en esta etapa la toma de contacto con otro de los grandes hechos musicales "la ausencia del sonido", o lo que es lo mismo, el silencio. Su progresivo tratamiento descubrirá una serie de posibilidades distintas en la realización, vivenciación e interiorización de las actividades musicales, desarrollará las actitudes de suposición a las escucha y potenciará la valoración de sus propios sonidos.

El tratamiento del sonido y el silencio encuentran su fuente de información en el entorno sonora. En él se ofrecen los más diversos ejemplos de ruidos sonidos y silencio, de

3. LAS ACTIVIDADES DE MUSICA. CARACTERÍSTICAS Y CRITERIO PARA SU SELECCIÓN.

Como principal característica de las actividades musicales señalamos.

Llamativas por el tema que trata a la acción a realizar.

- ° Sencillez, en la organización y el desarrollo.
- ° Desarrollo en forma de juego.
- ° Flexibilidad de cara a su realización.
- ° Gratificante.
- ° Adaptadas a las necesidades de conocimiento y relación de estas edades.
- ° Potenciadoras de capacidades.
- ° Que permiten la observación, expresión y representación musical.

Los criterios que determinan la selección de las actividades serían.

- ° La edad de los niños y las niñas para quienes se selecciona la actividad.
- ° La relación entre los contenidos que aborda la actividad y los que ya se poseen.
- ° Que responde a los intereses de las niñas y los niños.
- ° La capacidad que desarrollan.
- ° Que reúnen las características enunciadas para las actividades musicales.

Las actividades musicales, atendiendo a las capacidades que desarrollan y a los bloques de contenidos de los que se ocupan, se pueden clasificar en tres grandes grupos.

- a. Actividades de Audio percepción .
- b. Actividades de Expresión.
- c. actividades de Representación.

3.1. Actividades de Audio percepción.

Estas actividades se ocupan de potencial todas aquellas capacidades que permitan el desarrollo de la audiopercepción. Atendiendo al canal de recepción de la información que favorezcan podrán ser de.

1. percepción auditiva.
2. percepción Visual.
3. percepción Sensorial- Táctil.

También se podrían agrupar atendiendo a los procedimientos que utilizan en su relación. Observación, reconocimiento, comparación, diferenciación, clasificación manipulación, experimentación...; sin embargo, esto sería aplicable a cada uno de los apartados de la anterior división y supondría ramificar en exceso de la visión de la misma.

Como ejemplo de este tipo de actividades auditivas se propone la identificación de fuentes sonoras; la comparación de pares de sonidos atendiendo a su intensidad, duración o altura; la creación de pequeñas historias sonoras; o el reconocimiento de instrumentos habituales en clase, entre muchas actividades.

Asimismo, entre las posibilidades de percepción visual- sonora se puede ofrecer a las niñas y niños la posibilidad de colocar los sonidos correspondientes a una acción concreta que ven, pero a la cual se le ha quitado su sonido original, por ejemplo, golpear con un martillo una pared. Se le puede asignar sonidos a la línea que describe una montaña o un objeto...

Sentir con nuestros dedos la vibraciones producidas por un instrument; comparar , con los oídos tapados, la diferencia de sensaciones que percibimos dependiendo de que se produzcan sonidos fuertes o suaves; o reconocer una breve secuencia rítmica interpretada con los dedos por una compañera o compañero de clase, son algunos ejemplos de actividades de percepción sensorial- táctil.

3.2. Actividades de Expresión.

Con ellas se potencia la expresión musical en sus diferentes manifestaciones

1. Expresión Vocal.
2. Expresión Instrumental.
3. Expresión del movimiento

Constituyen la base para la vivenciación e interiorización musical y los mejores contextos en los que aplicar los conocimientos y experiencias musicales adquiridos. Su realización permite potencial todas las capacidades musicales a desarrollar a lo largo de esta etapa.

Dentro de las actividades de expresión vocal se deben desarrollar juegos con las palabras, frases, trabalenguas, adivinanzas, etc., en base a los parámetros del sonido. De igual modo las imitaciones y reproducciones de sonidos de nuestro entorno, la interpretación individual y grupal de un variado repertorio de canciones, serán habituales en clase.

El juego instrumental como instrumento natural, objetos del entorno y de pequeña percusión, el acompañamiento de las canciones utilizadas en clase, o la ambientación sencilla de historia y cuentos, constituyen algunos ejemplo de las actividades instrumentales en esta etapa.

Las actividades de exploración del espacio, adaptación de los movimientos corporales al ritmo de una melodía que escuchamos, el acompañamiento gestual de las canciones o de la interpretación de sencilla danzas, son algunos ejemplos de la expresión musical con movimiento.

3.3. Actividades de Representación.

Este grupo de actividades lo constituyen todas aquellas que se refieren al ámbito de la representación gráfico-plástica de la música y de sus elementos. Por un lado suponen un marco adecuado en el que poder plasmar el grado de comprensión de los sonidos y sus parámetros, así como otros aspectos relacionados con la sensación e impresiones que sugieren las distintas manifestaciones musicales; por otro, permiten a las niñas y los niños tomar contacto con los primeros códigos de comunicación musical.

Como ejemplos de estas actividades encontramos la representación gráfica de diferentes sonidos, la realización de dibujos que expresan lo que nos sugieren una melodía, o la expresión de pequeños mensajes sonoros.

3.3 I La canción.

Por sus características podemos considerar la canción como la principal actividad musical en la etapa 0-6 años. En ella se manifiesta los diferentes elementos musicales:

Ritmo, melodía y armonía. A partir de ellas se puede tratar cualquiera de los contenidos establecidos para estas edades y desarrolla la observación y representación musical, como base de la capacidad de desarrollar.

Su variedad de formas y manifestaciones, junto a la adaptabilidad a distintos niveles de dificultad y contextos, unidad a la diversidad de temas que pueden abordar, y la riqueza interpretativa que puede ofrecer, determinada que su tratamiento ocupa un lugar destacado en la planificación musical.

Atendiendo a su origen las canciones se pueden clasificar en:

- a) Infantiles.
- b) Populares.
- c) Modernas.
- d) Didácticas.

Desde el punto de vista de su interpretación podemos hablar de canciones:

- a) Gesticuladas
- b) Con acompañamiento instrumental.
- c) Con movimientos en el espacio.

La selección de las canciones debe cuidarse de manera especial por el profesorado, de ella dependerá el desarrollo de las actividades que se pretenden realizar y los resultados que éstas se obtengan. Como principales criterios a tener en cuenta el proceso de selección destacaremos:

- a) tema: debe ser atractivo y sugerente, y que responda a los intereses de los niños y niñas. Conexión con su realidad, su cultura y, en definitiva, con su entorno. Igualmente estará relacionado con los temas que habitualmente se trabaja en clase en el resto de las materias.
- b) Vocabulario: adaptado a la edad de los niños y las niñas para quienes se selecciona. Es importante que el texto incluya la repetición de frases, retahílas, trabalenguas, onomatopeyas... Inicialmente es aconsejable que tenga pocas frases, lo cual permite su rápida memorización.
- c) Ritmo: con fórmulas rítmicas adecuadas a las posibilidades de las niñas y los niños de la etapa. Fundamentalmente en compás binario, si bien dependiendo del entorno se irán utilizando progresivamente otros de compás ternario. Es conveniente que en un principio se basen en la cuadratura rítmica (de ocho compases.) En cuanto a las figuras a utilizar, se debe comenzar con blancas y negras para las primeras edades de tal manera que progresivamente se podrán introducir los pares de corcheas, la negra con puntillo y las semicorcheas.
- d) Melodías: adecuadas a la tesitura del grupo que las van a interpretar. De ámbito melódico reducido y sin grandes intervalos. Se aconseja inicialmente que partan dos sonidos, en intervalo de tercera menor (ejemplo: sol -mi), para progresivamente ir ampliándose la -sol-mi, la -sol-mi-do la sol-mi-re-do, DO- la-sol-mi-re-do, DO-si-la-sol-mi-re-do, DO-si-la-sol-fa-mi-re-do. Se suele generalizar diciendo que los tres años las canciones podrán comenzar con tres sonidos (la-sol-mi); para los cuatro años nos encontramos con el hecho de que algunas niñas y algunos niños llegarán hasta el ``DO`` agudo. Sin embargo, la práctica nos demostrará que esto es algo que dependerá en gran medida de las circunstancias y experiencias de cada alumno y alumna.
- e) Posibilidades interpretativas: cualquier canción es susceptible de ser interpretada de muy diversas formas, sin embargo, hay canciones que por sus características se presentan ser acompañadas instrumentalmente, gestualmente, o a ser interpretadas con movimientos en el espacio. Consecuentemente, habrá que tener en cuenta todas las posibilidades que nos ofrece una canción en función de las necesidades del grupo.
- No obstante, y a pesar de lo dicho, todo ello dependerá a su vez de la aceptación de la canción seleccionada por parte de las niñas y de los niños. Si ésta no es bien recibida, es recomendable posponer su montaje y tratamiento para otro momento. De esta forma evitaremos situaciones conflictivas, de desgane y de tensión que crearán una disposición negativa de cara a la canción e impedirán su normal desarrollo. No olvidemos que la actividad de canto debe ser ante todo gráficamente, y que por lo tanto las niñas y los niños deben disfrutar y gozar con la interpretación de las canciones.
- Una vez que hemos seleccionado la canción que queremos interpretar, el siguiente paso se centra en el montaje de la misma. Es decir, los pasos que debemos dar para la enseñanza - aprendizaje de la canción. Serían:
1. Juegos preliminares con la voz y el propio cuerpo, con elementos del ritmo de la canción.
 2. Juegos a partir de los parámetros del sonido con texto de la canción. Progresivamente primero con una palabra o con una frase, después con los siguientes y así sucesivamente hasta completar el texto.
 3. Presentación en forma de eco, del ritmo de la canción sobre la base de texto. Es decir, asignado al texto el ritmo que tendrá en la canción.
 4. Presentación en forma de eco de la melodía, frase por frase, como se hizo con el texto, hasta completarla.
 5. Interpretación de la canción.
- Este proceso de montaje debe ser dinámico y atractivo para las niñas y los niños. Con tal fin, se puede utilizar como elemento de apoyo partituras visuales de la letra, gestos, movimientos y otros recursos que faciliten la memorización del texto, y de la melodía.

En cuanto a la interpretación de las canciones, ésta debe hacerse al unísono, es decir todo el grupo cantará lo mismo y de la misma forma. La variedad interpretativa la encontraremos en la utilización de algunos matices y el acompañamiento instrumental, gestual y de movimiento que se decida emplear.

4. RECURSOS DIDÁCTICOS.

Si hay un recurso didáctico que pueda ser considerado como indispensable en la Educación Musical en la etapa Infantil, éste es sin duda la imitación.

El montaje de las canciones, la realización del juego rítmico, los juegos instrumentales y de movimiento, se desarrollan a partir de la observación que hacen la niña y el niño de los mismos y su correspondiente imitación.

La imitación implica un proceso de observación de aquello que se desea imitar, su comprensión y su reproducción. Por lo tanto se debe cuidar los modelos que se presentan puesto que dependiendo de su correcta y adecuada exposición se obtendrán unos resultados u otros. Con la imitación se estará favoreciendo el desarrollo de actividades de atención tan importante para la realización de las actividades musicales.

Por otra parte, en esta etapa debemos partir de la base de cualquier otro objeto, contexto, situación... puede convertirse en un momento dado un magnífico recurso didáctico en el campo de la educación musical.

El espacio donde se desarrollan las actividades, los agrupamientos elegidos y el tiempo empleado en la realización de las mismas son los primeros recursos a tener en cuenta, pero es aplicable a cualquier material y, por lo tanto, no nos vamos a detener en ello.

Asimismo, los principios metodológicos que sustentan el tratamiento de la Educación Musical en este período, antes expuestos, deben considerarse como tales recursos didácticos. No obstante y como quiera es necesario concretar algunos de ellos, de cara a la planificación y programa de las actividades musicales presentamos una sencilla clasificación

de aquellos que pueden ser considerados más usuales. Atendiendo a su naturaleza se puede establecer dos grandes grupos:

- a) Recursos Didácticos Musicales.
- b) Recursos Didácticos Extramusicales.

4.1 Recursos Didácticos Musicales.

En la etapa infantil diversos contenidos adquieren la categoría de recursos musicales. De entre todos ellos los más utilizados son:

- a) El pulso: determinado por cada tiempo de los compases simples: 2 3 Y4.
- b) El Acento: la interpretación de los tiempos fuertes de cada uno de dichos compases.
- c) El Obstinado: consiste en la repetición constante de una o más fórmulas rítmicas o melódicas.
- d) El Eco: consiste en la repetición exacta de una propuesta previamente presentada.
- e) Los Parámetros del sonido: el timbre, la intensidad, la duración y la altura de los sonidos, permiten la realización de juegos y variaciones en la interpretación musical.
- f) El Lied: forma elementos cuya estructura en tres partes responde al esquema A- B- A.

Las actividades de eco, recursos basados en la imitación, constituirán el núcleo inicial de los que se generan gran número de actividades a realizar.

Los parámetros del sonido permitirán las primeras variaciones en la interpretación de canciones así como de los juegos instrumentales y de movimiento.

Por su parte, el pulso, el acento obstinado ofrecerán las primeras y más sencillas posibilidades de acompañamiento instrumental y movimiento.

El lied nos permitirá dar a nuestras interpretaciones vocales, instrumentos de movimiento, una estructura básica e incluso a partir de ella podrán combinar los diferentes medios de expresión.

Junto a estos recursos, se ofrece una serie de contextos que por sus características reúnen las condiciones necesarias para el tratamiento de los diferentes contenidos y el desarrollo de las capacidades expuestas para el período 0 -6 años. Así una canción, una audición, de danza una partitura visual, se constituyen en punto de partida de actividades musicales.

4. 2. Recursos Didácticos Extramusicales.

Se consideran Recursos Didáctico Extramusicales diferentes contextos comunicativos que favorecen la realización de actividades musicales. Estos se encuentran muy próximos a la realidad diaria y a los intereses de los niños y las niñas, y forman parte de las actividades habituales en estas edades. Entre ellos destacan:

- a) Los cuentos.
- b) Representación plástica.
- c) Dramatizaciones.
- d) Medios de Comunicación audiovisual.
- e) Prensa revistas,...
- f) Poesías.
- g) Acciones y escenas de la vida cotidiana., etc.

La utilización de un cuento, por ejemplo, nos permite la aplicación de los conocimientos, vivencias y experiencias de las niñas y los niños. A nivel de expresión vocal, en la narración de la historia o la reproducción de alguna de las partes del texto, de expresión instrumental con el uso de diferentes instrumentos para crear ambiente, imitar elementos de la naturaleza o reconocer a los personajes y de expresión del movimiento, con la dramatización del cuento o la incorporación de una sencilla danza en su desarrollo.

Los medios audiovisuales nos permiten proponer distintas actividades de observación y reconocimiento de los elementos musicales que en ellos aparecen.

De igual modo una poesía nos permite jugar rítmicamente con las palabras o frases que esta incluye, o también intentar crear una pequeña canción a partir de un fragmento significativo y llamativo de la misma.

1.3 Los materiales como recursos didácticos.

El conjunto de materiales a utilizar en la realización de las actividades, son considerados también como recursos didácticos. Sin embargo, es necesario destacar como algunos de estos materiales adquieren una especial relevancia. Así, por ejemplo, las cartulinas de colores, tamaño octavilla, serán elementos indispensables en las actividades de percepción sobre cuando la niña o niño no saben aun escribir.

Imaginemos que queremos comparar partes de sonidos atendiendo, a su intensidad. Repartiremos a cada niña y niño una cartulina roja y otra blanca. Si el primer sonido es más fuerte que el segundo, levantarán la cartulina roja, y si por el

contrario el segundo es mas fuerte que el primero levantara la cartulina blanca. El mismo proceso se puede seguir para la duración de pares de sonido. De esta forma, con las cartulinas conseguiremos respuestas inmediatas y además una evaluación visual de los resultados.

Otro ejemplo lo encontramos en la utilización de los globos en las actividades musicales. Aunque por si mismos son atractivos y llamativos, más lo serán cuando además, con ellos podemos acompañar una melodía interpretando el pulso y el acento de la misma según se indique. Esto permitirá a las niñas y a los niños sentir ambos elementos, pero además les permitirá verlos, puesto que pueden observar el movimiento de los globos. Del mismo modo, cuando pasamos el dedo por los globos obtenemos sonidos. A partir de este momento el globo es un maravilloso instrumento.

Por otro lado, la utilización de diferentes tipos de papel (seda, celofán, cartulina...) nos permite la realización de actividades de observación y de experimentación sonora, a partir de su manipulación. Pero es más, nos ofrece la posibilidad de aplicar diferentes técnicas, para la obtención de sonidos (acudir, rascar, golpear, frotar...), y con ellos, y teniendo en cuenta sus distintos timbres podemos llegar incluso a formar un sencillo conjunto instrumental.

Como estos, otros muchos materiales aportan un gran numero de posibilidades para el desarrollo de las actividades musicales. Solo es necesario descubrirlas, y con un poco de imaginación adaptarlas y retabilizarlas.

1. EL FOLCLORE POPULAR.

En los principios metodológicos sobre los que se basa el tratamiento de la Educación Musical en la etapa infantil hacíamos mención al aprovechamiento de la oferta musical de la sociedad actual, y dentro de dicha oferta destacábamos el folclore popular.

El folclore, entendido como el conjunto de aquellas manifestaciones que caracterizan a un pueblo y que tienen sus raíces en el sentir del mismo, se presentan desde un considerable número de facetas: cerámica, fiestas, costumbres, trajes, artesanías... Entre ellas y desde la perspectiva de la Educación Musical, nos interesan fundamentalmente las que tengan a la música, como un eje conductor (las canciones, las danzas, la tradición oral, los juegos, los instrumentos...).

La utilización del folclore popular nos permite disponer de un material variado y rico, tanto en calidad como en cantidad, con el que se pueden desarrollar actividades de observación y percepción, de expresión vocal, instrumental y de movimiento, y representación musical. Pero además con la ventaja se supone el partir de la realidad próxima y de las sensaciones, sentimientos y vivencias que las niñas y los niños poseen.

Por otra parte, su empleo habitual en clase potenciara el desarrollo de las actitudes de respeto y valoración de sus propias raíces, así como las de los demás. Les permitirá conocer mejor el patrimonio cultural de su localidad, de su religión y de otras religiones o pueblos.

Durante el curso nos encontramos con diversas fechas que tienen una clara incidencia en la vida diaria de las niñas y de los niños y, consecuentemente en el desarrollo de las actividades del colegio y de la clasificación. Entre otras destacan: la Navidad, los Carnavales, como la semana santa... y las fiestas de la localidad donde se sitúa el centro educativo. Este echo de favorecer la realización de actividades que, teniendo una clara relación con cada una de las dichas fechas, permita, el uso de elementos representativos de las mismas y característicos del folclore de la zona.

CAPITULO XIV

LA EDUCACIÓN CORPORAL¹⁴

Eugenio Hidalgo Díez y Juan Torres Guerrero

Desde siempre, el ser humano a logrado de todos los estadios de su evolución ha sentido la necesidad de relacionarse con sus semejantes y con todo aquello que le rodea, es decir, de establecer una comunicación que dé lugar a un tipo de relación.

Lógicamente para que se produzca una comunicación, se necesita un vehiculo que haga de transmisor de dicha comunicación. En nuestro caso, dicho vehiculo no puede ser otro que nuestro propio cuerpo, que a través de una serie de manifestaciones realizadas por determinados medios de expresión, propios de cada fase evolutiva de nuestro desarrollo, logre establecer dicha relación que, a su vez, haga posible el conocimiento de nuestro propio cuerpo y su utilización como forma de expresión en todas sus manifestaciones: de creatividad, de relación, afectivas, sociales, etc. Para, de esta manera, llegar a un completo y armónico desarrollo de la persona.

Por todo ello, y teniendo en cuenta que la persona es un todo global y unificado, para que se produzca una completa y armónica Educación Corporal, debemos procurar el desarrollo de todas y cada una de las capacidades propias de la persona, es decir las referidas: al desarrollo cognitivo o intelectual, al desarrollo corporal, al desarrollo del equilibrio personal o afectivo, al desarrollo de la relación y de la integración social y las referidas al desarrollo del equilibrio personal o afectivo, al desarrollo de la relación y de la integración social y las referidas al desarrollo moral o ético; de esta manera, estaremos desarrollando el potencial o la aptitud que posee una persona para así llegar a la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades que a su vez le van a permitir la adquisición de nuevos aprendizajes.

Ahora bien, como el movimiento es una de las primeras manifestaciones que utiliza nuestro cuerpo como medio de expresión, la Educación Corporal se fundamentará en el movimiento como un fin educativo para conseguir, como ya apuntábamos, un desarrollo armónico de la persona, pudiendo por tanto, proporcionar al niño/a los medios para el descubrimiento y conocimiento y con ellos el poder de comunicación.

1. LA EXPRESIÓN CORPORAL EN LA EDAD INFANTIL.

La Expresión Corporal toma como instrumento al propio cuerpo y a partir de él establece una importante vía de canalización de aptitudes, de liberalización y de conciencia de posibilidades personales, favoreciendo el desarrollo armónico del niño/a en su totalidad psicofísica.

La Expresión Corporal es una experiencia que ofrece medios para un mejor conocimiento, desarrollo y maduración del ser humano. Su práctica proporciona un verdadero placer debido al descubrimiento del cuerpo en movimiento y a la seguridad de su dominio.

Su característica esencial es que libera energías, orientándolas hacia la expresión del ser a través de la unión orgánica del movimiento, del uso de la voz y de sonidos (los sonidos pueden ser producidos por el mismo cuerpo en movimiento o por instrumentos integrados al movimiento) (Corpas, 1990).

Todo ejercicio de expresión corporal se convierte así en una manifestación total del alumno/a, ya que es necesaria la participación activa de la mente, la sensibilidad individual y la imaginación. Con ello, se busca brindar a cada niño/a la posibilidad de descargar sus energías a través del placer del juego corporal, ayudando a enriquecer este juego y a encontrar en la unión orgánica del movimiento, de la música, de la palabra y del silencio, los medios auténticos de expresión creadora correspondiente a su edad.

De ahí la gran importancia que damos a que esta actividad sea tenida en cuenta, desde el momento mismo en que el niño/a ingresa en el centro de Educación Infantil.

1.1 Conceptualizaciones.

La noción de Expresión Corporal cubre un conjunto de prácticas corporales tan amplio que resulta difícil ponerse de acuerdo en delimitar sus contenidos y dar una definición satisfactoria para las diferentes corrientes, preocupadas por establecer una hegemonía en este campo de la expresión a estas edades tempranas (psicomotricidad educativa,

¹⁴ Tomado de: José Luis Gallego (2000). Educación infantil. Ed. Aljibe, Granada. pp. 323-338.

educación física de base, etc.), tan difícil de establecer cuando ambas tienen por objetivo, de forma general, la educación corporal del niño/a, considerándolo como un todo global y armónico.

Sin entrar en disquisiciones a favor o en contra de unas u otras corrientes, pensamos en la Expresión Corporal como un proceso de exteriorización de la personalidad a través del cuerpo en movimiento que adquiere toda su dimensión en el proceso de comunicación y que supone una emisión, consciente o no, de signos y mensajes.

Igualmente muchos autores han definido la Expresión Corporal de diferentes maneras:

“La Expresión Corporal es una manifestación espontánea existente desde siempre, tanto en sentido ontogenético como filogenético; es un lenguaje por medio del cual el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos con su cuerpo, integrándolo de esta manera a sus otros lenguajes expresivos como el habla, el dibujo y la escritura” (Stokoe y Harf. 1984)

Según Motos (1983), La expresión Corporal “es un conjunto de técnicas que utilizan el cuerpo humano como elemento de lenguaje y que permiten la revelación de un contenido de naturaleza psíquica”.

Otra definición considera a la expresión Corporal como “una forma original de expresión. Que debe encontrar en sí misma sus propias justificaciones y sus propios métodos de trabajo. Como técnica de trabajo, la Expresión Corporal constituye una realidad nueva, todo está por hacer y hay que arriesgarse para que salga de sus balbucesos” (Vous, 1986).

Como resumen, creemos que la Expresión Corporal es toda acción, gesto o palabra desarrollado por nuestro cuerpo. Toda acción o gesto realizado con el objetivo de comunicarse con los demás o incluso con uno mismo, como forma de autoconocimiento.

1.2. Expresión Corporal y Educación Infantil.

Con respecto a la Expresión Corporal en la etapa de la Educación Infantil, hemos de establecer una diferenciación entre los dos Ciclos que la componen: primer ciclo (0-3 años) y segundo ciclo (3-6 años) en el momento de organizar el currículo de la misma. En principio por razones obvias, derivadas del propio desarrollo evolutivo del niño/a y que afecta directamente a la organización del patrón motriz de cada uno.

No obstante, hemos de partir, en cualquier caso, de una serie de consideraciones al respecto. Hemos comentado con anterioridad que entendíamos la Expresión Corporal como un proceso de exteriorización de nuestro yo a través del movimiento, consistente o inconsciente, por lo tanto, el movimiento y su control deberá ser el referente o punto de partida para nuestro objetivo: “el de analizar la Expresión Corporal en la Educación Infantil”.

De esta manera, si observamos el desarrollo de cualquier niño/a, nos daremos cuenta de que existe una acción progresiva que da lugar a que dicho niño/a vaya adquiriendo unas habilidades o destrezas motoras cada vez más complejas, por ello, el control del movimiento corporal es muy diferente del recién nacido a la persona adulta, por lo que deberemos tener en cuenta todos aquellos aspectos que de una manera u otra van a influir sobre el control del movimiento.

Uno de ellos es el que denominamos Maduración, entendiendo ésta como un proceso fisiológico propio del ser humano, que no depende de la edad cronológica, sino de la fisiológica, y que actúan sobre el crecimiento físico, así como en conductas propias de la especie, como pueden ser: la prensión, el gateo, la marcha, la bipedestación,.... etc.

La Maduración, debe ser un factor fundamental a tener en cuenta con respecto al desarrollo motor, principalmente en el primer ciclo de la E. Infantil, ya que si no lo hiciésemos, podemos caer en muchos errores a la hora de organizar el currículo, que pueden llegar a provocar, con posterioridad, retrasos en determinadas situaciones de aprendizaje.

Así, podemos preguntarnos: la maduración del niño/a ¿será más rápida si actuamos con una serie de ejercicios al respecto que si no actuamos?

Las investigaciones al respecto han sido muchas, llegándose a conclusiones tales como:

- Que las actividades que se desarrollan en el curso del primer año son poco o nada modificadas por falta de ejercicio o de estimulación social, y que las etapas normales de la evolución del comportamiento resultan de la acción combinada de la maduración y de la autoestimulación del niño (Dennis y Dennis).
- Que las actividades filogenéticas (aquellas que son propias de la especie: prensión, reptar, gatear, sentarse, bipedestación, marcha, etc.) aparecen en el momento en que la maduración lo permite, aunque se hayan ejercido ciertos impedimentos con anterioridad (Dennis y Dennis).
- Que el entretenimiento específico ha tenido poco o ningún efecto sobre el momento de la aparición de actividades filogenéticas. Estas actividades se basan esencialmente en el desarrollo de las estructuras anatómicas poco sensibles al entrenamiento (McGraw).

- Que en las actividades ontogenéticas más complejas (que son aquellas que el niño/a puede o no adquirir, como: nadar, montar en bicicleta, utilizar accesorios para tratar de alcanzar un objeto suspendido en el techo, etc.), la aplicación de un entrenamiento específico ha permitido efectuar estas actividades con mayor facilidad (McGraw).
- También es muy importante tener en cuenta, en el momento de hacer el diseño de nuestro currículo, lo que conocemos como Período Crítico o Sensible, es decir, el espacio de tiempo en el que el aprendizaje se produce con un máximo de facilidad y de eficacia.
- Por último, otro aspecto que debemos tener en cuenta, como parte de un todo que forma parte del diseño curricular es el Aprendizaje, ya que el mismo depende, fundamentalmente, de los factores externos al individuo, es decir, del medio en el que se encuentra y del factor interno, el grado de maduración, por lo que hemos de tener siempre presente en nuestra organización del currículo que las acciones que un niño/a puedan realizar son producto de la interacción y de la mutua influencia entre el grado de maduración y el aprendizaje. Si ya con anterioridad hemos establecido una serie de aspectos a tener en cuenta con respecto a la maduración y al período crítico o sensible, también hemos de prestar una gran atención al aprendizaje, no olvidando que si la maduración era algo propio del organismo, el aprendizaje lo es del entorno.
- Tanto es así, que el medio favorecerá o impedirá la aparición de comportamientos en función de la riqueza o de la pobreza del entorno y de sus estimulaciones.
- Para la organización del currículo correspondiente al Segundo Ciclo, además de estas consideraciones, en las que procuraremos una mayor profundización, tendremos en cuenta que debido al desarrollo evolutivo del niño/a nuestras posibilidades de utilización de los recursos expresivos del cuerpo, se verán mucho más incrementados, ya que los movimientos de expresión que comenzaron a manifestarse de una forma inconsciente, ya son muchos más acordes con la finalidad que el niño/a quiere manifestar, todo ello unido a un mayor desarrollo de los aspectos afectivos, cognitivos y de relación.

2. EL GESTO Y EL MOVIMIENTO.

Como venimos manifestando a lo largo de este capítulo, expresarnos es descubrir que tenemos algo que decir, y decirlo con el lenguaje que nos parezca más significativo, ya sea gesto, palabra, dibujo, color o danza.

El cuerpo y el movimiento, además de capacidades funcionales, son medios de expresión y comunicación. El niño/a expresa sus vivencias con todos los medios a su alcance. El mayor peso específico de la comunicación oral y escrita en el proceso de escolarización y en los recursos culturales a los que tiene acceso habitualmente, hace que se vayan abandonando otras formas de expresión y comunicación, entre ellos el gesto y el movimiento.

Las acciones de un niño/a al realizar una determinada acción, no siempre están encaminadas a expresarse, pero inevitablemente sus gestos traducen información, aunque sean sin intención.

También podemos apreciar la educación del movimiento y del gesto intencionalmente expresivo, es decir, la utilización del cuerpo como fuente de expresión y estudio de los movimientos creativos, personales, originales y la búsqueda de un estilo propio.

2.1. EL GESTO.

Se puede definir como: “movimiento significativo, es algo intencional y cargado de sentido que pone en cuestión toda la personalidad”.

El gesto, es asimismo lenguaje, no solo sirve para captar el mundo que nos rodea, sino que comunica a los demás la intención, siguiendo un lenguaje que empieza con el movimiento.

Wolf (1966) establece que el desarrollo humano y la evolución del gesto es paralelo a la evolución de la conciencia.

Los gestos fundamentales son:

- Automáticos. Son aquellos que se producen en las primeras semanas de la vida, estando en este estadio, el recién nacido, condicionado por los reflejos de bienestar o malestar. Con el desarrollo, estos gestos automáticos van perdiendo importancia, pero siempre quedarán en nosotros de forma involuntaria.
- Emocionales. Son aquellos que aparecen hacia el sexto mes de vida y abarcan una amplia gama: alegría, tristeza, miedo, cólera, desagrado, etc.
- Proyectivos. aparecen sobre los seis años. el niño/a en esta edad necesita quejarse, atraer la atención haciendo gestos de intervención: de súplica, de consuelo, aclaración,...
- Abstractos. Los gestos del pensamiento abstracto, creador, representan en el espacio lo que ocurre en el interior de la mente. Las manos guían los tanteos del pensamiento, avanzando ligeramente a la conciencia y anticipándose a la imagen que representan. Por este mecanismo los gestos de la mano son medio de simplificación. En el esfuerzo por alcanzar un pensamiento claro hay momentos de suspensión y calma que no se traducen en gestos sino en la cara y el actitud.

Sheflen (1976) ha estudiado los gestos como apoyo del discurso, entendiendo éste de forma amplia como conjunto de palabras con lo que alguien expresa lo que piensa, siente o quiere. Dejando reducido el gesto a los movimientos de la cara y de las manos, distinguiéndose entre:

- Gestos de referencia. Referidos a personas o cosas de las cuales se está hablando: apuntar con el dedo índice.
- Gesto enfático. Se emplean como indicadores de énfasis. Así golpearse con el puño cerrado la otra palma de la mano.
- Gestos demostrativos. Se emplean para indicar la dimensión o el tamaño de las imágenes.
- Gestos táctiles. Son breves contactos con el que escucha, acompañando afirmaciones sobre algo.

Por lo dicho, podemos darnos cuenta que nuestro lenguaje corporal y el del niño/a puede llevarse a cabo si hemos tomado conciencia previa de la necesidad de ser de nuestro propio cuerpo e igualmente, hay que decir, que el mejor gesto es el que acierta a exteriorizar con el cuerpo o con algún miembro del cuerpo lo que se desea expresar con palabras, porque si esta bastase, el gesto sobraría.

2.2. El movimiento.

El espacio constituye una de las coordenadas de evolución del cuerpo en movimiento, configurando uno de los elementos para conferir significado al mismo. El tratamiento didáctico del cuerpo en el espacio progresará desde la concepción del espacio interior o íntimo, propio del primer Ciclo de la Educación Infantil, hasta el Segundo Ciclo de la Educación Infantil y siguientes etapas de la educación.

En toda acción constituye el primer punto de partida el trabajo de diálogo corporal consigo mismo, es la vivencia interior en el espacio íntimo. Desde el punto de vista de la expresión y la comunicación la vivencia del espacio interior e íntimo se corresponde con la manifestación externa de las sensaciones y emociones más introvertidas del ser humano: afecto, tristeza, melancolía, etc.

El espacio físico, es una combinación de numerosos sectores, señalados por numerosas preposiciones, adverbios y adjetivos: sobre, bajo, en, encima, frente a, detrás, alto, bajo, delgado, grueso, vertical, horizontal... El niño/a conquista e invade esos diversos sectores del espacio mediante el uso continuo de las manos, los ojos, de los músculos, del control postural, de las habilidades,...

El espacio social se convierte en el lugar de comunicación por excelencia y en el que expresar y comunicar las sensaciones más extrovertidas: alegría desbordante, impaciencia, etc.

2.3. Ritmo y movimiento.

El ritmo es un elemento de expresión fundamental. Las variantes rápido-lentas implican distintas expresiones y posibilidades, combinándolas con otros elementos de comunicación.

El ritmo es igualmente uno de los factores que determinan o describen una acción corporal. Los impulsos interiores que originan el movimiento resultan de una actitud consciente o inconsciente hacia los componentes de la movilidad.

La educación del sentido rítmico es una parte importante de la Educación Corporal, ya que propicia en los niños/as un factor de formación y de equilibrio del Sistema Nervioso. Cualquier movimiento adaptado a un ritmo es el resultado a un ritmo es el resultado de un conjunto completo de actividades coordinadas.

El Sistema Nervioso en los niños/as, desde el punto de vista anatómico o fisiológico, no ha logrado aún su plena madurez, y las actividades rítmicas acostumbra al niño/a a conocer sus posibilidades y limitaciones y limitaciones, es decir, le ayuda a tomar conciencia de su espacio íntimo.

Finalmente, podemos afirmar que las actividades rítmicas mejoran la coordinación propiciando el juego de los músculos agonistas y antagonistas, eliminando sincinesias, liberando sus movimientos para que ellos puedan servir con perfección al pensamiento. También hay una mejora con la práctica de estas actividades de la flexibilidad, del equilibrio y de las habilidades perceptivo-motoras.

3. LA EXPRESIÓN CORPORAL COMO MEDIO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD Y DE LA AUTONOMÍA PERSONAL.

La expresión Corporal toma como instrumento al propio cuerpo, a partir de él establece una importante vía de canalización de aptitudes, de liberación y de conciencia de posibilidades personales, favoreciendo el desarrollo armónico del niño/a en su totalidad psicofísica.

La comunicación corporal es una experiencia que ofrece medios para un mejor crecimiento, desarrollo y maduración del ser humano, su práctica proporciona un verdadero placer por el descubrimiento del cuerpo en movimiento y la seguridad de su dominio.

Todo ejercicio de expresión corporal se convierte en una manifestación total del alumno/a, ya que es necesaria la participación activa de la mente, la sensibilidad individual y la imaginación.

En el proceso de comunicación, el ser humano es siempre comunicación y expresión: Su gesto, su voz, su sonrisa..., incluso su silencio y su inmovilidad traducen algunos de los múltiples contenidos de su mundo. La vida del niño/a es expresión permanente, la condición esencial de su desenvolvimiento físico y mental.

De esta manera, en la realización del currículo de Expresión Corporal para la etapa de Educación Infantil, pretenderemos a través de los contenidos del ámbito de la Comunicación y Representación al que corresponde el tratamiento de la Expresión Corporal, la consecución de una serie de objetivos que nos permitan el desarrollo de las capacidades a las que hacíamos referencia al principio del capítulo.

Estos objetivos podrían ser:

Para Marta Schimca (1980):

Desarrollar, mejorar y conseguir:

- La toma de conciencia del esquema corporal.
- Intensificar la capacidad de atención general.
- La introspección, la reflexión y el conocimiento de las posibilidades personales.
- Sensibilidad e imaginación.
- Sentido rítmico
- Percepción espacial y temporal.
- Conciencia del cuerpo como instrumento de expresión en el espacio y en el tiempo.
- Sentido de la orientación, literalidad y equilibrio.
- La relación con los otros de manera activa y sensible (comunicación).

Para Patricia Stokoe (1984):

- Incrementar la sensopercepción y la sensibilidad.
- Favorecer la interrelación mente-cuerpo.
- Incrementar la imaginación y potenciar la creatividad.
- Afirmación corporal, para adquirir mayor seguridad en sí mismo/a.
- Desarrollar su yo corporal, mejorando su psicomotricidad.
- Potenciar su yo relacional, mejorando la comunicación.

Por su parte, José Luís Pastor (1994) considera el cuerpo como el elemento básico de contacto con la realidad exterior y, en consecuencia, a través de él o de su expresión mediante la acción y el movimiento, habrán de preverse los siguientes objetivos:

- Educar la capacidad sensitiva a partir de las sensaciones del propio cuerpo y de la información relativa al propio cuerpo y al mundo exterior.
- Educar la capacidad perceptiva que permita la estructuración de la información (analizar y organizar) en esquemas con sentido. Esta estructuración ha de permitir:
 - a. Tomar conciencia de los componentes del esquema corporal (tono, equilibrio, postura, respiración y orientación espacial), o sea, el Yo.
 - b. Estructurar las sensaciones relativas al mundo exterior en patrones perceptivos y, en especial referidas a una estructura espacio-temporal, es decir, el no-YO (rasgos esenciales de los objetos, cualidades sensoriales, relaciones espaciales entre los objetos, relaciones temporales como las de sucesión, intervalo, duración, etc.).
 - c. Coordinar los movimientos corporales con los elementos del mundo exterior (coordinación, disociación, coordinación óculo-manual, etc.).
- a. Educar la capacidad representativa y simbólica (simbolización, representación mental, lenguaje corporal, etc.).

Como resumen, podemos decir, que en nuestro diseño, los objetos deberían ir encaminados a la consecución en nuestros alumnos/as de los siguientes aspectos:

- Conocer y desarrollar las cualidades expresivas de nuestro cuerpo.
- Desarrollar un conocimiento activo de nuestras posibilidades y limitaciones corporales.
- Potenciar el desarrollo de la creatividad y originalidad.
- Mejorar la relación social.

La finalidad de este tipo de objetos de sensibilización corporal, en esta etapa de la Educación Infantil se centra en los siguientes aspectos:

La educación de los sentidos y la educación al nuevo estado físico, se trata de una nueva "afinación" de los mismos. En esta etapa cobran un valor fundamental las tareas que mejoran las sensaciones cenestésicas.

Un segundo nivel de sensibilización corporal, le llevará a la realización de trabajos en los que tengan una clara coincidencia de su cuerpo, de las posibilidades que sus extremidades tienen de moverse independientemente, el dominio corporal comenzará a aflorar en todas sus actividades. Esta sensibilización también entendida como cualidad de

diferenciar, valorar y caracterizar los impulsos recibidos, su transformación en la mente consciente, la emisión de estímulos para la realización de movimientos y las actividades motrices realizadas.

El control del tono muscular es otro factor de la forma de conciencia del cuerpo, y en última instancia, la disponibilidad de éste para los aprendizajes motores depende de un correcto control del tono.

Estos aspectos se condensan en tres categorías de temas que vienen a resumir el contenido de la Expresión Corporal:

- YO hombre expreso al hombre como:
- Un ser biológico
- Un ser que capta a través de sus sentidos los mensajes del medio que le rodea.
- Un ser que es capaz de emociones y sentimientos: miedo, frío, placer, dolor, amor, etc.
- Un ser capaz de relacionarse con los otros hombres; amistad, agresión, competencia, etc.
- Un ser psicológico, con dudas, afirmación de sí mismo, etc.
- Un ser con aspiración de trascendencia, de búsqueda de la perfección.

YO hombre me identifico con los seres del Universo creado.

YO hombre evoco, creo con mi fantasía personal (Bertrand y Dumot, 1970).

También, las técnicas de respiración y relajación constituyen excelentes procedimientos para los tres aspectos que hemos señalado con anterioridad (educación de los sentidos, capacidad de diferenciación y tono muscular), por lo que consideramos deben estar siempre presentes en el núcleo de contenidos de Expresión Corporal.

De esta manera, podemos establecer como características fundamentales de los contenidos de Expresión Corporal las siguientes:

- La búsqueda de la comunicación con el mundo que nos rodea a través del cuerpo y el movimiento. Esta comunicación no debe realizarse de manera condicionada y sometida a reglas fijas, sino que debe ser propia de cada individuo en función de su personalidad (implicaciones psicológicas, sociales e individuales).
 - Son el resultado de un proceso creativo. Pastor (1986) nos indica que en este proceso la imaginación es básica, debiendo romperse con los movimientos estereotipados para llegar a la creación por la unión de dos polos opuestos, el dominio consciente y la espontaneidad.
 - Es un proceso global, donde todos los aspectos de la personalidad se integran en un todo. Castañar y Camerino (1991) nos indican al respecto que todas las esferas de la personalidad van a verse afectadas en este proceso (socio-afectiva, volitiva y motora).
 - Constituye un medio de integración social. La Expresión Corporal facilita las relaciones en el mundo escolar, familiar y social.
 - Su tratamiento se transfiere a la vida cotidiana.
 - Pretende la mejora de la capacidad de autovaloración.
 - Educa mediante el enriquecimiento de las propias vivencias.
 - El desarrollo psico-evolutivo constituye su punto de partida. Según las características psicológicas y de desarrollo del niño/a, así serán las actividades que se propongan, para ayudar a la maduración de las capacidades que en ese momento se desarrollan, pretendiendo alcanzar una gran riqueza expresiva.
- Finalmente, podemos decir que la Expresión Corporal es:
- Necesaria: nos trata de sustituir la palabra sino que hay estados de ánimo, sensaciones que se expresan más fácilmente con un gesto que con un prolongado discurso.
 - Centrifuga: va de dentro hacia fuera.
 - Global: afecta a todo el cuerpo.

Por lo que podemos afirmar que la Expresión Corporal es un medio para la construcción de la identidad y de la autonomía personal, ya que "afirma el concepto del ser humano expresándose a sí mismo consigo mismo, sin una necesidad perentoria de recurrir a elementos o instrumentos ajenos a sí, lo cual no quita que en algunos momentos de este proceso se sirva de ellos" (Stokoe y Harf, 1984).

4 LAS ACTIVIDADES DRAMÁTICAS: EL JUEGO, LA DRAMÁTICA CREATIVA Y LA CREACIÓN COLECTIVA.

Para cualquier actividad dramática, es necesario que el cuerpo participe en su totalidad para obtener una verdadera comunicación, para esto es necesario desarrollar, en el niño/a el deseo de crear la plena conciencia de las actividades, las que tomamos en la realización de la vida cotidiana y las que decidimos voluntariamente para expresar un elemento preciso.

Para llegar a ello, es necesario, ante todo relajarse, tomar conciencia de sí, es decir, verme actuar interiormente para ser yo mismo.

En la Educación Infantil, polarizar la atención del trabajo sobre el cuerpo supone desarrollar la sensibilización del mismo como elemento base de conocimiento y disponibilidad corporal y conocer las posibilidades de expresión y comunicación en distintas manifestaciones, tales como el conocimiento del cuerpo y su forma de conciencia, el cuerpo en el espacio, el cuerpo y el movimiento en relación al tiempo, el cuerpo y el ritmo, el cuerpo y los sonidos, ..., que abren la posibilidad de un camino hacia la espontaneidad y la creatividad, factores que a la larga resultarán importantes para los niños/as.

En este sentido, podemos afirmar que las actividades dramáticas se valen de todos los lenguajes: gestos, sonidos, palabras, gritos, etc., por lo que la actividad dramática es fundamentalmente acción y movimiento.

Para el niño/a, la actividad dramática es esencialmente un juego de comunicación entre sus semejantes, juego que se realizará de forma diferente, según la edad y en el que no solo se actúa para el otro, sino que también se juega con el otro.

El actor niño/a o el escenógrafo niño/a encuentra en las actividades dramáticas una manera de potenciar sus necesidades artísticas y expresivas, un cambio hacia la comunicación colectiva y el desarrollo de la inteligencia, la creatividad y el afecto.

No se trata de hacer una copia mecánica del teatro con sus características propias y diferenciadoras. Aquí no importa tanto el resultado final o que la puerta en público quede “bien”, se intenta buscar la expresión del niño/a. Interesa el proceso de trabajo, su desarrollo, que los niños/as creen su propia historia y, sobre todo, que el profesor/a estimule, anime, coordine el avance de la acción (Camacho y Rivas, 1988).

Por lo que la actividad dramática, aparte de pertenecer esencialmente al campo expresivo de la personalidad, es un medio educativo, ya que:

- Integra una variedad de lenguaje que partiendo del conocimiento y dominio del propio cuerpo se extiende hacia el resto de los lenguajes proyectivos; el movimiento, gesto, los sonidos, la voz, el espacio, etc.
- Además de alimentarse de vivencias pasadas y originarse frente a los deseos y necesidades presentes por su carácter comunicativo “in situ” se convierte en vivencias nuevas para el futuro, ampliando el campo de experiencias.
- De esta manera, la actividad dramática como medio educativo que acabamos de ver que es, se presenta de forma global e interdisciplinar en los diferentes ámbitos de la Educación Infantil, manifestándose de las siguientes maneras:
- Como “creatividad verdadera”, la actividad dramática, es entendida en el sentido de estímulo-expresión, específico del individuo, de su originalidad y personalidad.
- Como “dinámica de grupo” la actividad del niño/a es entendida como momento socializante, es decir, momento en el que las respectivas personalidades se funden y se enlazan continuamente.
- Como “actividad didáctica”, la actividad dramática recupera la teatralidad espontánea, favorece el desarrollo de las diferentes formas de comunicación:
 - Por el gesto: mímica.
 - Por la voz: lenguaje.
 - Artística: pinturas. Tintes, etc.
 - Musical: búsqueda de ritmos, etc.

Las actividades dramáticas, comprenden todas las edades, desde la Educación Infantil hasta la Educación Secundaria, fundamentándose en tres pilares: desarrollo psico-evolutivo del niño/a, aplicación de técnicas de “dinámica de grupo”, desarrollo de las técnicas del propio sistema.

Las actividades dramáticas, según el momento de desarrollo evolutivo las podemos diferenciar en; juego, dramática creativa y creación colectiva.

Por se el juego la actividad que por el desarrollo evolutivo del niño/a corresponde plenamente a la etapa de Educación Infantil, no detendremos más en su análisis.

4.1. El juego.

La actividad que el niño/a pone en práctica durante el juego le permite el desarrollo de aspectos especiales que condicionan su evolución, tales como su propio YO, los demás y el entorno.

La actividad lúdica o juego, se va modificando conforme el niño/a madura y crece en edad, de esta manera, y sin que debamos considerarlos como compartimentos estando que empiezan y terminan con la edad establecida sino que unos y otros se solapan y forman parte del anterior o del siguiente, es decir, mientras que unos van perdiendo importancia los otros van ocupando un lugar importante en la actividad del niño/a; podemos establecer los siguientes momentos:

JUEGOS MOTORES O FUNCIONALES.

Son aquellos que son propios de los primeros años de vida e implican movimientos y puesta en práctica de los nuevos comportamientos adquiridos. Abarcan el período de 0-2 años aunque continúen decreciendo hasta los 4-5 años, para más adelante irse manifestando de otra forma diferente.

Son actividades propias de este período: jugar con su cuerpo (manos, dedos, brazos, piernas), jugar a desplazarse (arrastrarse, andar, correr, saltar, subir, bajar, etc.), jugar con objetos (soltar y recuperar un objeto: el chupete, etc. Abrir y cerrar: una puerta, etc.), juegos de interacción social (jugar con su madre a dar palmas, “cinco lobitos”, esconderse y reaparecer, etc.)

JUEGOS SIMBÓLOS O DE FISCACIÓN.

Entendemos por juego simbólico aquel que es espontáneo y que en sí mismo no tiene ninguna finalidad aparente. En él, los niños y niñas representan objetos reales por otros a los que les otorgan el mismo significado o asumen funciones de determinados roles realizando acciones “ficticias” como si fueran reales. Ejemplo: utilizar una escoba en representación de un caballo jugar a los médicos, a los “profes”, a las casitas, etc.

“El adulto está siempre frente a los niños y es el espejo a imitar aún involuntariamente. El cuerpo de éste es motivación principal para la acción e imprescindible para iniciar la psicomotricidad, la expresión corporal y para facilitar la copia del gesto simbólico” (Camacho y Rivas, 1988).

La planificación en este juego es prácticamente imposible, ya que existe en el niño/a una fecundidad desordenada de ideas y acciones. El niño/a irá aprendiendo a planificar junto al adulto, aunque este objetivo no se lograra hasta pasados los ocho años.

El lenguaje utilizado es básicamente el movimiento, este a su vez es generador del juego y la forma natural de expresión del niño/a. predomina la acción sobre el lenguaje verbal. En estas edades el niño/a no distingue con claridad la realidad de la fantasía. Expresa un mundo imaginario y su única realidad es la que el produce.

Para el niño/a el tiempo como diferenciación entre juego y no juego no existe, todo es juego. Los objetivos utilizados determinan la conducta y ellos realizan manipulación y transformación con dichos objetivos. Estos deben ser poco estructurados (cuerdas, palos, cajas, telas etc.). Para que los transformen en los que desean vivir.

Los juegos simbólicos o de ficción suelen aparecer hacia los 2 años y 6 meses como juegos de imitación, desarrollándose, hasta los 6 años. En este periodo de tiempo el juego simbólico va aumentando en grado de complejidad, empezando por una transformación simple de los objetos (una escoba es un caballo), hasta alcanzar la categoría de verdaderos guiones donde los niños/as realizan interpretaciones en colaboración con otros compañeros/as y con los objetivos que para ello decidan utilizar.

JUEGO DRAMÁTICO.

Se denomina juego dramático a una forma de actividad que incluye el juego espontáneo. El grupo de niños/as coordinados por el profesor/a, inventan e improvisan a partir de temas y personajes elegidos por ellos mismos, sin la presencia de espectadores y donde todos juegan simultáneamente.

Este es ya un juego creado, además aparecen las reglas, con lo cual el grupo suele ser poco organizado y estable.

Se imita la realidad, pero todavía, se deforma según las necesidades. La noción del tiempo se va asimilando pero aún no se tiene el control sobre el mismo, sino que éste viene impuesto desde el exterior.

Este tipo de juego, empieza a aparecer en la última fase de la Educación Infantil en su forma más simple, llegando a formar parte importante del primer ciclo de la Educación Primaria.

En el segundo ciclo de la Educación Infantil los niños/as empezarán con juegos de este tipo donde las reglas sean lo más elementales posibles, ya que para ellos, las reglas, en principio, no son acuerdos entre los jugadores/as que se puedan variar, sino leyes a cumplir y no convienen otra forma en que el juego pueda ser jugado, ni de que se alteren dichas reglas. Aspecto este que irán aceptando en la medida en que se vayan haciendo mayores, más maduros y expertos.

Finalmente, hemos de hacer mención a un tipo de juegos, que nos identifican como un periodo evolutivo determinado, y que si se encuentran incluidos en todos ellos, en menor o mayor grado de complejidad, dependiendo del desarrollo evolutivo del niño/a; nos estamos refiriendo a los juegos manipulativos de construcción.

Este tipo de juegos se pueden incluir en los motores o funcionales cuando hacen referencia a apilar cubos, derribarlos, introducir y sacar piezas, etc. Simbólicos o de ficción, cuando se utilizan para recrear sus fantasías: construcciones de castillos, hospitales, casas, etc.

4.2. Dramática creativa y creación colectiva.

Al ser estas dos actividades propias de la E. Primaria y de la E. Secundaria plenamente solamente haremos referencia a su concepto.

Por dramática creativa (9-13 años) entenderemos un juego teatral se representan breves argumentos, rápidamente preparados, con un conflicto prefijado y una acción y diálogos improvisados para ser mostrados a sus compañeros/as de clase coordinados por el profesor/a.

La creación colectiva (14-17 años), es el teatro de los adolescentes con conciencia plena de lenguaje dramático, es parte de una idea, de un tema, de una obra teatral, de un texto etc., y de un vocabulario amplio y rico para trabajar la vocalización y entonación, unificando voz y cuerpo en una expresión integral.

5. ESTRATEGIAS PARA UNA ADECUADA INTERVENCIÓN EDUCATIVA.

Si consideramos que para la Educación Corporal en Educación Infantil, la intervención educativa debe orientarse a que los niños/as empiecen por:

- Descubrir, experimentar y utilizar los recursos básicos de expresión de su cuerpo (gestos, movimientos de brazos y piernas, etc.)
- Descubrir su cuerpo y las personas y objetos en su entorno.
- Controlar sus movimientos,
- Expresar sus necesidades básicas de bienestar, salud, juego y relación, deberemos tener siempre en cuenta, en nuestra intervención educativa, una serie de principios de carácter general que guíen pedagógicamente dicha intervención, tales como:
- Partir del dominio de las bases motrices que posea el niño/a, para poco a poco ir aumentando el nivel de las mismas, dando lugar a las manifestaciones, expresivas más complejas.

- Procurar que todos los alumnos/as participen de forma voluntaria.
- Hacer lo más atractivo posible los contenidos.
- Evitar los miedos, la timidez, la desconfianza y la inseguridad en los niños/as, para que no provoquen rigidez y tensión.
- Orientar y no dirigir el proceso.
- Evaluar constantemente el proceso y procurar implicar a todos en el mismo.
- Utilizar el grupo. El niño/a no sólo se enriquece con sus respuestas, sino también con las de los demás.
- Variabilidad en las actividades; dadas las características de maduración de los niños/as estos no permiten mantener mucho tiempo la atención en una misma actividad, por lo que tendrán que ser variadas y de corta duración.
- No perder de vista la globalidad del desarrollo infantil en esta etapa, y no desvincular la actividad expresiva del resto de las actividades (Trigueros, 1992).

Por lo que es conveniente que toda la trayectoria del trabajo de expresión corporal y en toda la actividad se incluyan las fases de interiorización, espacio íntimo y espacio público en el que finalmente interaccionarán con el espacio de los demás. Es esta una construcción progresiva que parte del propio cuerpo hasta su interacción con el espacio lejano. En este sentido, la organización de los contenidos de expresión corporal vendrá determinada “en una curva destinada a permitir una visión global del fenómeno. Como todos los esquemas, es forzosamente incompleta y no expone en modo alguno ni una progresión en las sesiones, ni el desarrollo de una sesión tipo” (Vous, 1986).

Este autor delimita tres ejes de trabajo: técnica, relajación y creatividad, tomándolos en un proceso dinámico, que determina los diferentes niveles de trabajo y su encadenamiento.

Por lo que consideramos que:

La técnica, entendida como una manera determinada y generalizada de organizar la propia actividad, abarcará:

- Puesta en relación con el entorno interior. Que hace referencia al mundo correspondiente “al sentir”. Sensación y movimiento están recíprocamente unidos y constituyen la articulación interna del dinamismo vital, siendo su manifestación más importante la respiración cuyo dominio es fundamental en el campo de la educación de la Expresión Corporal.
- Puesta en relación con el entorno físico. Que hace referencia a un primer nivel de trabajo, referido a la técnica de movilizar el cuerpo más allá de los movimientos reglamentados de la vida cotidiana. Componiéndose de ejercicios rítmicos, centrados en el trabajo de las acciones básicas del movimiento.

- Puesta en relación con el entorno social, o sea, la relación con el entorno y los demás.

- La relajación: como actividad que busca el estado de reposo muscular y mental, así como el conocimiento del propio cuerpo.

- Las técnicas de respiración y relajación constituyen excelentes procedimientos para la educación de los sentidos, la capacidad de diferenciación y el tono muscular, por lo que deben estar siempre presentes en el núcleo de contenidos de la expresión corporal.

- La creatividad: como aptitud del niño/a para dar respuestas originales a diferentes y variada interrogantes.

Para su puesta en práctica, hemos de utilizar una metodología activa, que correspondería a la manera actual de entender la educación corporal, por lo que deberemos tener siempre muy en cuenta los principios sobre los que se sustenta esta metodología, tales como:

○ Es activa:

- Respetar los intereses de los niños/as.
- Recoger sus iniciativas.
- Respetar su ritmo individual.
- Considerar a los niños/as como sujetos de su propio desarrollo.

○ Es lúdica:

- Considerar el juego como elemento pedagógico válido.
- Permitir aprender en un clima feliz.

○ Es vital:

- No separar al niño/a de su vida ni de su trabajo, sino que pretende convertir la escuela en parte de su realidad.

○ Es integral:

- Armonizar todos los aspectos de lo corporal y su personalidad.

○ Es democrática:

- Rechazar el autoritarismo y la imposición.

Finalmente, es fundamental que para analizar y evaluar todo el proceso de aprendizaje que hemos planteado de la Expresión Corporal en la Educación Infantil, se hace necesario que los profesores/as utilicemos la observación como técnica fundamental para detectar los logros, problemas y dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje, fijándonos en aspectos tales como:

- La realidad en la que se desenvuelven.
- Las manifestaciones ante determinados estímulos.
- El desarrollo del ritmo y simetrías naturales.
- Su relación con él mismo, con los demás y el entorno.
- Como conoce su cuerpo.
- Analizar las acciones básicas del movimiento.

- Analizar los parámetros de dicho movimiento:
 - Qué es lo que se mueve: identificar.
 - En que dirección: directo o curvo, según sea el espacio recogido.
 - Con qué energía: fuerte o suave, según la cantidad de energía con que se realiza el movimiento.
 - Durante cuánto tiempo: rápido o lento, según la duración del movimiento.
 - Analizar el desarrollo de las habilidades perceptivo-motrices, afectivas, cognitivas y relacionales.
- Por último, indicar que tengamos siempre presente que la Expresión Corporal traducida un lenguaje oral y gestual al que precede, crea una red de innumerables interrelaciones entre los sujetos, potenciando el enriquecimiento, la relación y el equilibrio de la dinámica social y personal de los alumnos/as, y que la Expresión Corporal, tanto en el niño/a como en los adolescentes es el mejor medio de integración social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- AYMERICH, C. Y M. (1990): *Los signos de la comunicación*. Teide. Barcelona.
- BUSSU, H Y CHALAGUIER, C. (1896): *la expresión corporal*. Martínez Roca. Barcelona.
- CAMACHO ACOSTA, F. RIVAS CANTERO, E. (1988): *expresión dramática*. Área de Cultura y Educación, Ayuntamiento. Sevilla.
- CAMERINO, O. y CASTAÑER, M. (1990): *1001 ejercicios y juegos de recreación*. Paidotribo. Barcelona.
- CORPAS, J. y OROS (1991): *Educación Física. Manual para el Profesor*. Aljibe. Málaga.
- DENIS, D. (1980): *El cuerpo enseñando*. Paidós. Barcelona.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1988): *Simbología del movimiento*. Científico-Médica. Madrid.
- LE BOULCH, J. (1985): *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Paidós. Buenos Aires.
- MOTOS, T. Y GARCÍA, L. (1990): *expresión corporal*. Alambra. Madrid.
- PASTOR, J. I. (1994): *Cuerpo y MOVIMIENTO*. I. C. C. E. Madrid.
- RIGAL, R. (1987): *Motricidad Humana*. PILA Teleña. Madrid.
- SAUSSOIS, M. b. y Otros (1992): *Los niños de 4 a 6 años*. Nancea. Madrid.
- SCHINCA, M. (1984): *Psicomotricidad, ritmo y expresión corporal*. Escuela Española. Madrid.
- STOKOE, P. y HARF, R. (1984): *La Expresión Corporal en el jardín de infantes*. Paidós. Barcelona.
- TRIGUEROS, C. Y RIVERA, E. (1991): *Educación Física de base en Enseñanza Primaria*. C. E. P. Granada.

BLOQUE VI
DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN
PLÁSTICA

CAPITULO XV

EDUCACIÓN PLÁSTICA¹⁵

Juan Rafael Muñoz Muñoz.

La Educación Plástica constituye uno de lenguajes con mayores posibilidades de expresión que, junto con la Educación musical y la Dramatización, potencia el desarrollo de la comunicación no verbal.

La riqueza de los medios que utiliza, junto a la sencillez de las técnicas de las que se sirve y la gran variedad de soportes sobre los que trabaja, han hecho de esta materia un componente indispensable en el ámbito educativo, sobre todo en la etapa infantil.

1. EVOLUCIÓN DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA EN LA ETAPA INFANTIL.

La expresión plástica forma parte inseparable de la vida del niño/a desde sus primeros años. Pensamos, por ejemplo, que la primera toma de contacto con la representación gráfica aparece hacia los 16-18 meses como consecuencia de diferentes situaciones de juego en las que al rozar distintos objetos sobre las superficies a su alcance observa cómo producen surcos, rayas,..., en definitiva señales. Este hecho, determinará el desarrollo de un proceso de experimentación en el que la niña y el niño seleccionan aquellos objetos que, por los resultados que ofrecen, son más adecuados y rechazan otro que no lo son.

A partir de aquí, y a medida que vayas creciendo irán modificando su forma de expresión pasando por diferentes etapas evolutivas en su desarrollo gráfico. Dichas etapas se establecen como consecuencia del estudio de la aparición en el grafismo de una serie de características comunes, la distribución del espacio y la utilización del color. La definición de las mismas suele ser problemática si se tiene en cuenta que su inicio y su finalización no se pueden precisar con exactitud en todos los casos, debido a la diversidad de elementos que en ellas intervienen. No obstante, sí está claro que todas las niñas y los niños pasan tarde o temprano por estas etapas que, como señalan Martínez y Delgado (1990) se suceden ordenadamente.

Asimismo, desde el punto de vista de la profesora o el profesor, para Martínez y Delgado es importante su consideración por entender que ofrecen una inestimable información sobre el nivel expresivo en el que se encuentran la niña y el niño en relación a su nivel psíquico y de conocimientos. Permiten la detección de posibles problemas individuales de tipo visual, motriz, espacial, afectivo, etc. Y como consecuencia de todo ello, posibilitan la secuenciación de las capacidades a desarrollar a través de los contenidos correspondientes al grado de desarrollo gráfico en el que se encuentren.

Las etapas a las que nos referimos en la Educación Infantil son:

- a) Etapa del garabato (3 años).
- b) Etapa preesquemática (5 años).

1.1 Etapa del garabato.

Habitualmente se sitúa a los dos años la aparición de los primeros garabatos, si bien a juicio de diversos especialistas, se habla de los primeros trazos a partir del momento en el que la niña y el niño son capaces de sostener el lápiz.

¿Qué entendemos por garabato? Osterrieth (1970) señala que el garabato “son trazos determinados por la estructura de palanca que constituyen el miembro superior y sucesiva entrada en juego de las articulaciones: hombro, codo, muñeca, pulgar, más la intervención creciente de la actividad perceptiva y el control visual”.

Corman (1978) describe dos tipos de garabatos:

- 1. El garabato en forma de flecha compuesto de trazos cortos lanzados en todas direcciones al azar de los movimientos impulsivos.
- 2. El garabato en redondeles o círculos formados por curvas cerradas sobre sí mismas y repetidas de forma monótona en diversos lugares de la hoja.

Por su parte, Rhora Kellog (1979) establece veinte garabatos básicos, afirmando que a partir de estos la niña y el niño con construirán la imagen.

PARA Lowenfeld (1975) la etapa del garabato se puede dividir en tres estadios de desarrollo motriz:

- a. *Garabato desordenado.* En este estadio los primeros trazos no tienen sentido, y varían en longitud y dirección. El niño y la niña suelen mirar hacia otro lado distinto mientras realizan los trazos y continúa garabateando.
- b. *Garabato Controlado.* Aproximadamente unos seis meses después de iniciar el garabateo el niño y la niña comienza a descubrir que existe una relación entre sus movimientos y los trazos que realiza sobre el papel. Esto supone el inicio del control visual sobre sus propios trazos, y un estímulo para variar los movimientos.

¹⁵ Tomado de: José Luis Gallego (2000). Educación infantil. Ed. Aljibe, Granada. pp. 339-352

- c. *Garabatos con nombre.* De gran trascendencia para el desarrollo de la niña y del niño, constituye el momento en el que comienzan a dar nombre a sus garabatos. Los identifican con aquellos que quiere representar, aunque el dibujo no permita reconocerlo. Esto implica que su pensamiento ha cambiado.

En esta etapa del garabato con nombre, Lucart (1980) define, atendiendo a la relación entre la actividad verbal y la actividad gráfica, tres momentos claramente definidos:

- En el primero de ellos, la verbalización resalta sobre el grafismo, en la que no se da semejanza entre la representación y el objeto representado.
- En el segundo, la verbalización se une al grafismo y aparecen las semejanzas.
- En el tercero, el grafismo manda en el lenguaje, de tal manera que la niña y el pueden enunciar previamente lo que van a dibujar.

1.2. Etapa preesquemática.

En ella, el niño y la niña podrán perfeccionar la correspondencia de trazo entre lo que pintan y lo que quieren pintar, que iniciaron en el estadio del garabato con nombre.

Este perfeccionamiento se va desarrollando a lo largo de la etapa; progresivamente constatar, según Lowenfeld (1975) cómo hacia los cuatro años el niño hace formas reconocibles, aunque resulte algo difícil decirse sobre qué representan. A los cinco años, aproximadamente, se pueden observar habitualmente personas, casas y árboles en sus dibujos claramente distinguidos y con un tema.

El estudio de la etapa preesquemática se centra en el tratamiento de tres ámbitos básicos:

a. *Elaboración del esquema-imagen corporal y otros.* La primera figura que suelen desarrollar es la humana. Inicialmente, “se limita a una línea cerrada más o menos circular que incluye otras más pequeñas, y unos trazos radiales que representan las piernas y los brazos” (Martínez y Delgado). A esta figura humana realizada a partir de combinaciones y variaciones de los trazos que los niños y niñas dominan se le denomina “monigote primitivo” o “renacuajo”. En ella la cabeza y las extremidades ocupan toda la atención puesto que incluyen respectivamente la localización de los sentidos, el pensamiento y los elementos necesarios para el desarrollo de sus actividades motrices y de juego. Como consecuencia de sus nuevas experiencias y vivencias en la representación, hasta los cinco-seis años esta figura cada vez se irá enriqueciendo más hasta adquirir unos niveles de elaboración considerables. Junto a la figura humana aparecerán otros esquemas correspondientes a objetos próximos de su realidad. Así, realizará esquemas para representar la casa, el sol, los árboles...

b. *Distribución espacial.* En esta etapa la niña y el niño conciben el espacio en relación a sí mismo y su propio cuerpo (Lowenfeld). Durante el estadio del garabato con nombre y los primeros momentos de la etapa preesquemática, la distribución de los esquemas utilizados se hace sin ninguna coherencia. Más adelante, los objetos son colocados alrededor de una figura que generalmente suele ser la de ella misma o él mismo, puesto que se consideran el centro de lo que le rodea. Tal circunstancia hace considerar esta etapa preesquemática como un período de egocentrismo. Hacia los cinco años aparecerán los dibujos “en serie” como consecuencia de las continuas repeticiones de esquemas. El desarrollo de dicha ordenación se va manifestando entre los cinco y seis años hasta que sus realizaciones presentan un orden espacial que sitúa cerca del borde del papel o una línea base los diferentes seres y objetos que quieren representar.

Por su parte, el tamaño de los objetos no responde a una proporción real de los mismos, sino que está definido por la realización que les une con ellos. Esto hace que ciertas figuras u objetos adquieran un mayor tamaño si son queridos por las niñas y los niños.

c. *Significación y utilización del color.* En la etapa del garabato, el color tiene una importancia secundaria, puesto que la atención se centra en la actividad motriz, no obstante, a medida que se van adelantando en la fase de garabato con nombre se observa como desean utilizar diferentes colores para distintos significados. Su uso es, por tanto, fundamentalmente emocional y la elección de unos u otros colores se realiza en función de los propios sentimientos, el impacto visual que dichos colores les producen e incluso la proximidad de los mismos.

Es importante en este período potenciar aquellas situaciones que posibiliten la exploración y experimentación con colores para que puedan descubrir las relaciones entre ellos.

El desarrollo gráfico de las niñas y los niños dependerá en gran medida, como señalan Martínez y Delgado, de diferentes factores: la introducción temprana, o lo que es lo mismo, el momento en el que se inicien sus vivencias y experiencias gráficas; el desarrollo motriz, es decir la ejercitación motórica y la motivación psicomotriz previa a la realización de las actividades plásticas; y el desarrollo perceptivo visual, así como son tan diferentes los padres y los medios, así también varían los niños. No se puede, pues ignorarse el medio del cual proviene el niño”.

Si bien las niñas y los niños de estas edades son generalmente curiosos, gustan del descubrimiento y de las actividades de tipo manipulativo, no podemos olvidar que la motivación y estimulación tiene un papel fundamental en esta etapa. En este sentido, es necesario facilitarles contextos situaciones que les permitan desarrollar sus sensaciones y sentimientos, y adquirir nuevas vivencias que completen cada vez más sus propias experiencias al tiempo que les ofrezcan nuevos recursos posibilidades.

La función de la profesora o el mismo, asesora sobre los recursos a utilizar, animadora ante nuevos descubrimientos, y de respeto ante las producciones de las niñas y los niños.

Todo ello adquiere una especial significación, si recordamos que uno de los grandes objetivos que pretende potenciar es el desarrollo de la capacidad creadora. Así las continuas interferencias en sus trabajos con indicaciones directas van a condicionar el resultado de los mismos. Respecto a este tema, Lewenfeld señala que, el corregir, criticar, mandar copiar un modelo y censurar es nefasto para el desarrollo de la creación.

La acción de la profesora debe motivar a las niñas y a los niños para potenciar la observación, la reflexión, la investigación, la expresión y la crítica, desde el disfrute y el goce de las actividades plásticas que realicen.

2. ELEMENTOS BÁSICOS DEL LENGUAJE PLÁSTICO.

El color, la línea, el volumen y la forma constituyen los elementos básicos del lenguaje plástico. Es conveniente insistir en la importancia que adquiere su tratamiento en el período 0-6 años.

Como quiera que la evaluación de la línea ha sido expuesta, a través del estudio de las diferentes etapas de expresión, desde el garabato sin nombre hasta el desarrollo de la etapa preesquemática, nos ocuparemos en este capítulo del resto de los elementos.

El color y la forma evolucionarán, en la niña y el niño, siguiendo un proceso bastante similar. Durante los dos primeros años, la atención del color dependerá de su longitud de onda. Por ello que es estas edades suelen tener una mayor predilección por los tonos rojos. A partir de los tres años, la elección del color responde, sobre todo, a criterios emocionales: le llamará la atención un color nuevo, el color que tenga la compañera o el compañero e incluso los utilizará según se encuentren más o menos próximos.

Progresivamente irán reconociendo los colores, si bien su uso será subjetivo. Del tal manera que, por ejemplo, el cielo puede ser pintado de cualquier color. Será aproximadamente hacia los seis años cuando comience el a elegir colores para cada cosa, lo cual les conducirá poco a poco hasta el llamado "color esquema". Es decir, los cielos serán azules, los árboles verdes.... En cualquier caso, la evolución en la utilización de color, por parte de las niñas y los niños, dependerá en gran medida de sus propias experiencias y vivencias.

Respecto al volumen y la forma, su evolución tiene gran similitud a la que se produce en el dibujo. Comenzarán manipulando materiales para, a partir de que desarrollen cierta habilidad en su manejo, intentar formar bolas o rulos (macarrones). Estos paulatinamente recibirán nombres y pasarán a convertirse en serpientes, gusanos, objetos de su entorno, etc.

Posteriormente, la unión de estas piezas dará lugar a formas que a medida que aumentan su experiencia los niños y las niñas, serán cada vez más elaboradas y se dotarán de un mayor número de detalles. Más adelante, procederán a agrupar los monigotes que son capaces de elaborar formando escenas, con lo cual se está potenciando el desarrollo del concepto de universo.

No olvidemos que dentro de las representaciones tridimensionales en la Etapa Infantil deben incluirse aquellos juegos y construcciones en los que las niñas y los niños delimitan un espacio de la habitación se desarrolla la actividad.

3. PLANIFICACIÓN DEL LENGUAJE PLÁSTICO: OBJETIVOS, CONTENIDOS, MATERIALES, ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA.

3.1 Los objetivos.

Si analizamos uno a uno los diferentes objetivos generales que se pretenden desarrollar a lo largo de la Educación Infantil (Decreto 107/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía, BOJA de 20 de junio de 1992), observaremos como en todos ellos se pueden encontrar elementos, procedimientos, actitudes y capacidades incluidas en la Educación Plástica:

a. Desarrollar una autonomía progresiva en la realización de las actividades habituales, por medio del conocimiento y dominio creciente del propio cuerpo de la capacidad de asumir iniciativas y de la adquisición de los hábitos básicos de cuidado de la salud y el bienestar.

La actividad plástica contribuye al desarrollo de la autonomía personal desde el mismo instante en el que la niña y el niño son capaces de realizar sus primeras producciones.

La manipulación y experimentación favorecen el conocimiento, aceptación, cuidado y control y uso del propio cuerpo en la realización de actividades plásticas. A través de ellas, se posibilita el desarrollo del control óculo-manual y motriz como procesos básicos que le permiten una mayor autonomía.

b. Ir formándose una imagen positiva de sí mismo y construir su propia identidad a través del conocimiento y la valoración de las características personales y de las propias posibilidades y límites.

La expresión plástica ofrece a la niña y al niño un medio adecuado para la exterioridad de ideas, sensaciones, sentimientos y vivencias. Con ello se favorece la desinhibición y la aceptación personal, y consecuentemente la creación de una imagen positiva propia.

c. Establecer relaciones afectivas satisfactorias, expresando libremente los propios sentimientos, así como desarrollar actitudes de ayuda y colaboración mutua, y de respeto hacia las diferencias individuales.

La realización de actividades plástica, como se exponía en el objetivo anterior favorece la expresión de los sentimientos propios. A partir de ello se desarrollan las relaciones afectivas con el resto de las niñas y los niños. Por otra parte, el diálogo, el análisis y la valoración de las producciones potencian las actitudes de respeto hacia las diferencias individuales.

d. Establecer relaciones sociales en ámbitos cada vez más amplios, aprendiendo a articular progresivamente los intereses, puntos de vista y aportaciones propios con las de los demás.

Las relaciones de socialización se encuentran presentes en la realización de cualquier actividad plástica. En ellas se favorecen los trabajos cooperativos que supongan aunar diferentes puntos de vista y opiniones, desde el respeto y la valoración de las mismas.

e. Conocer, valorar y respetar distintas formas de comportamiento y elaborar progresivamente criterios de actuación propios.

Los procesos de observación, manipulación, experimentación, comparación, clasificación, interpretación... que se potencian a través de las diferentes actividades plásticas favorecen la manifestación de contraste de ideas, opiniones y puntos de vista. Esta manifestación abre nuevas perspectivas a las niñas y los niños en el trabajo plástico que les ofrecen la posibilidad de asentar progresivamente los criterios de actualización propios.

f. Desarrollar la capacidad de representar de forma personal y creativa distintos aspectos de la realidad vivida o imaginada y de expresarlos a través de las posibilidades simbólicas de juego y otras formas de representación y expresión habituales.

La observación, expresión, representación y análisis de la realidad vivida o imaginada constituyen la base de la actividad plástica en este período. Este marco supone un contexto adecuado para la aplicación de diferentes técnicas, materiales y recursos plásticos en general, que mejorarán progresivamente dichas representaciones.

g. Utilizar el lenguaje verbal de forma cada vez más adecuada a las diferentes situaciones de comunicación para comprender y ser comprendidos por los otros y para regular la actividad individual y grupal.

El análisis de los trabajos y de las diferentes producciones plásticas y su correspondiente puesta en común, así como la exposición de los distintos puntos de vista sobre los mismos favorecen la utilización del lenguaje verbal.

h. observar y explorar su entorno inmediato, para ir conociendo y buscando interpretación de algunos de los fenómenos y hechos más significativos.

El entorno próximo debe considerarse como la principal fuente de información sobre los elementos plásticos. La observación de éstos, el descubrimiento de sus posibilidades, y la comparación, manipulación y experimentación de los mismos permitirán a las niñas y a los niños entender algunos de los hechos y fenómenos más significativos. Tal circunstancia les ayudará a comprenderlos y a desarrollar mejor su representación. A partir de ello podrán adquirir una considerable base de experiencias y vivencias que les facilitarán la resolución de problemas de manera autónoma.

i. Intervenir en la realidad inmediata cada vez más activamente y participar en la vida de su familia y de su comunidad.

Dado que la base de la información plástica se encuentra en el entorno próximo la realización de actividades de esta materia favorece la toma de conciencia de dicho entorno, y facilita su intervención en él. Por otra parte, a través de la expresión plástica se puede participar en una gran cantidad de actos y conmemoraciones sociales, con lo cual se potencia el desarrollo de las relaciones en este ámbito.

j. Participar y conocer algunas manifestaciones culturales y artísticas de su entorno, y desarrollar una actitud de interés y aprecio hacia la cultura andaluza y de valoración y respeto hacia la pluralidad cultural.

El acercamiento a las diferentes manifestaciones plásticas que les ofrece su entorno, se debe considerar imprescindible para potenciar actitudes de valoración y respeto hacia el patrimonio artístico en general. Para ello, se debe facilitar la participación en las mismas a través de su presencia directa, o de los medios de comunicación audiovisuales.

Con esta aproximación a los objetivos generales de la Etapa, desde la Educación Plástica y Visual, queda manifestada la presencia e importancia de esta materia a lo largo del período 0-6 años.

En este marco y como objetivos generales de la Educación Plástica en la Etapa de Infantil, se proponen los siguientes:

a. Comprender las posibilidades de la imagen como elemento de representación personal y autónoma y aprender a utilizarlas.

b. Aplicar sus conocimientos plásticos y visuales a la observación de las características más significativas de las situaciones y objetivos de la realidad cotidiana.

c. Utilizar el conocimiento de los elementos plásticos básicos en el análisis de las realizaciones plásticas propias y ajenas.

d. Expresar y comunicarse produciendo mensajes diversos utilizando para ello los códigos y formas básicas del lenguaje plástico-visual, así como sus técnicas específicas.

e. Desarrollar actividades plásticas de forma cooperativas que supongan papeles diferenciados y complementarios en el desarrollo del proceso.

f. Explorar materiales e instrumentos plásticos para conocer sus propiedades de utilización con fines expresivos, comunicativos y lúdicos.

g. Utilizar el propio cuerpo como medio de representación y comunicación plástica.

h. Conocer los medios en los que opera la imagen y los contextos en que se desarrollan siendo capaces de apreciar críticamente los elementos de interés expresivo y estético.

i. Tener confianza en las elaboraciones plásticas propias, disfrutar con su realización y apreciar su contribución al goce y al bienestar personal.

j. Conocer y respetar las principales manifestaciones artísticas de la propia Comunidad Autónoma, así como algunos de los elementos más destacados del patrimonio artístico español.

La Educación Plástica y Visual tiene entidad por sí misma en el período 0-6 años como ocurre, por ejemplo, con la dramatización, es importante constatar el papel que sus actividades

desempeñan como apoyo al tratamiento y desarrollo de otras materias. Esto adquiere una mayor relevancia si se tiene en cuenta en tratamiento global de la formación de las niñas y los niños en esta etapa.

3.2. Los contenidos.

Los contenidos en la Etapa Infantil se organizan en tres grandes ámbitos de conocimientos y experiencias:

2. Identidad y autonomía personal.
3. Medio físico y social.
4. Comunicación y representación.

El ámbito en el que fundamentalmente se contempla el tratamiento de la Educación Plástica y Visual, es el tercero de los expuestos: comunicación y representación. No obstante, y como queda reflejado en el análisis de la presencia de esta materia en los objetivos generales de la etapa, su estrecha relación con los otros dos ámbitos es evidente.

Como en el resto de los lenguajes artísticos, los contenidos deben ir encaminados a desarrollar en las niñas y los niños las capacidades que afectan a la percepción de los elementos plásticos, su expresión a través de los diferentes medios y recursos plásticos y el análisis de todo ello.

La observación, el reconocimiento, la comparación, el descubrimiento, etc., de dichos elementos en nuestros entornos debe considerarse como contenidos fundamentales. Para ello, la profesora o el profesor ofrecerán una amplia variedad de contextos y situaciones que permitan realizar las actividades de percepción. Potenciar la sensibilidad ante la riqueza de composiciones que de forma circunstancial nos ofrece los paisajes del entorno, las calles del barrio o los jardines de la ciudad en que vivimos, fomentará la curiosidad y el interés de las niñas y los niños por la multitud y variedad de producciones que pueden presentar.

La manipulación y experimentación de materiales, técnicas y otros recursos, facilitarán el conocimiento de sus posibilidades expresivas. Es decir, la vivencia de las sensaciones produce, la textura, la ductilidad, la perdurabilidad, el color y los tonos, sus posibles transformaciones y la adecuación a lo que se pretende representar, entre otras. Asimismo, completarán los procesos de percepción y abrirán nuevas perspectivas en los procesos de expresión.

Del mismo modo los instrumentos, y demás útiles habitualmente empleados en las actividades plásticas han de ser manipulados y experimentados. De esta forma podrán desarrollar su manejo y conocer su idoneidad, en función de los resultados que se pretendan conseguir.

Otro bloque de contenidos que requiere nuestra atención es esta etapa es el correspondiente al conocimiento y utilización de algunas técnicas básicas como son el dibujo, el modelado, la pintura, el collage o, incluso, las construcciones y montajes. Su tratamiento ofrecerá a las niñas y los niños un aumento, considerable, en sus posibilidades de expresión.

Se les debe ofrecer una gran variedad de contextos y situaciones que, respondiendo a distintas intenciones de representación, permitan la aplicación de las vivencias, experiencias y conocimientos adquiridos, sobre todo en relación a los instrumentos, materiales y las técnicas de expresión plástica. Con ello se favorece el desarrollo progresivo hacia la representación figurativa, y que poco a poco aproximen cada vez más a los modelos que se les ofrecen desde su entorno inmediato, lo cual potenciará, a su vez, un mayor acercamiento a aquellas características que definen el Patrimonio Artístico de la Comunidad donde vive.

Es importante favorecer la capacidad de abstracción de las producciones plásticas a través del análisis sensible. Con tal fin se deben promover las situaciones de debate, explicación y valoración de las mismas. Esto ayudará a desarrollar actitudes de aceptación y respeto de las producciones propias y ajenas, y consecuentemente a establecer unos criterios propios que irán sentando las bases del sentido crítico.

El contacto con los códigos gráficos debe hacerse a partir de contextos que generan la necesidad de expresarse plásticamente y de comprender lo que expresan los demás. Los conflictos comunicativos que surjan a partir de su utilización permitirán establecer un consenso en el grupo. El empleo de los códigos no solamente es importante desde el punto de vista de la comunicación plástica, sino que facilitará su valoración y la de otros códigos como los matemáticos, los usados en la escritura e incluso otros habitantes en su vida cotidiana como las señales de tráfico.

La participación de las niñas y los niños en aquellas actividades que con motivo de la celebración o conmemoración de una circunstancia o hecho importante de carácter social se organicen donde habitualmente residen, favorecerá la adaptación de su propia expresión al conjunto del grupo. Del mismo modo, se deben desarrollar actividades de valoración y respeto hacia aquellas producciones artísticas representativas de su tradición cultural. Así, con las visitas que con tal fin puedan realizar a los lugares donde éstas se encuentran, o en su caso a través de distintos medios audiovisuales, podrán apreciar mucho mejor las diferentes manifestaciones de su patrimonio artístico.

Por otra parte, y ante la gran importancia que la imagen tienen en su vida diaria: carteles, vallas publicitarias, prensa, libros, rótulos y letreros de comercios fotografías, televisión, cine, video,..., en esta etapa se debe comenzar el aprendizaje de este lenguaje. Para ello, es necesario facilitar actividades que incluyan tanto la descripción, interpretación y significado de dicha imágenes como el análisis de sus finalidades comunicativas.

Los cómics, los cuantos, el collage, los carteles y otros procedimientos gráficos suponen un marco adecuado en el que las niñas y los niños podrán experimentar con la utilización de la imagen como lenguaje, de la misma forma que habitualmente se hace en su entorno.

La evolución desde las primeras producciones, fruto de la satisfacción y disfrute que supone la observación de los obtenidos como la consecuencia de los procesos de manipulación y experimentación con los materiales plásticos hasta la

aparición de aquéllas que responden a una intencionalidad de expresión y comunicación, debe desarrollarse favoreciendo el gozo y bienestar antes, durante y después de su realización.

La actividad plástica, en la etapa de Educación Infantil deber ser ante todo gratificante y, además, un continuo y maravilloso juego en el que los principales protagonistas son las niñas y los niños. Sin embargo, no olvidemos que en este juego cuanto más se juega, más podemos divertirnos, y que a medida que conozcamos más reglas del juego mejor podremos jugar y más gratificante será.

3.3. Los Materiales y las Técnicas.

Las selecciones y utilización de los materiales y las técnicas deben cuidarse de manera especial en la etapa infantil puesto que de ellas dependerá en gran medida evitar la aparición de diferentes problemas de frustración, desinterés, cansancio, etc., en la realización de las actividades y la mejora de los resultados que se deseen obtener.

En cada momento será necesario constatar el nivel de maduración de las niñas y los niños, en cuanto al desarrollo de sus capacidades perceptivas, su coordinación óculo-manual, sus destrezas y habilidades, y su pensamiento. Por otra parte, también habrá que precisar las capacidades que se pretenden desarrollar con el uso de unos u otros materiales y técnicas, el tiempo que se necesita para ello, el cansancio que puede suponer e incluso el grado de abstracción que se requiere.

A la vista de lo expuesto, la clasificación de los materiales que se consideran más adecuados para el período 0-6 años, es la siguiente:

2. *Pintura sólida.* Incluye la utilización de ceras, crayons, tizas y rotuladores gruesos. Con las primeras se puede simultanear el grafismo y la pintura; son fáciles de manejar y agradables al tacto. Los crayons destacan por la limpieza de uso, mientras las tizas ofrecerán las posibilidades de distintas intensidades de trazo, y los rotuladores son llamativos por la brillantez de su colorido. Como soportes se pueden emplear desde el papel blanco, de color o de periódico hasta cartones, piedras, maderas y otros.
3. *Pintura líquida o pastosa.* El témpera o "gouache", la pintura de dedos y la pintura plástica son los más idóneos. Permitirá el trabajo con la mancha, como forma que descubre nuevas posibilidades. Desarrolla la utilización del pincel, si bien se pueden usar otros elementos como palillos, esponjas... El papel es el principal soporte, sobre todo si es satinado. Asimismo, para diversos trabajos se puede emplear el papel continuo, el cartón y los papeles de superficie absorbente.
4. *Papeles.* Agrupa al papel de periódico, papel de revistas y papel charol. Su empleo determina la aparición del collage, generados de la potenciación de una gran variedad de capacidades referidas al desarrollo sensorial, el control manual, la experimentación con diferentes texturas, visión más amplia de la forma... Favorece la utilización de las tijeras, los pegamentos y los pinceles. En cuanto a los soportes, éstos deben ser un solo color y entre ellos destaca el papel continuo.
5. *Materiales tridimensionales.* Los más adecuados son la arcilla y la plastilina. Descubres el trabajo plástico a lo ancho, lo alto y con profundidad. La primera parte ofrece la posibilidad de modelar a partir de un todo, es agradable, lúdica y por tanto gratificante para las niñas y los niños. Por su parte, la plastilina determina la realización del trabajo a partir del añadido de las partes de aquello que se desea realizar.

4.4. Las estrategias metodológicas.

Los principios metodológicos básicos sobre los que se asientan el tratamiento de la Educación Plástica en la Etapa de Infantil son los siguientes:

1. *Tratamiento de cada concepto plástico desde la globalidad de los procesos de la materia:* en el estudio de cada concepto deben ofrecer situaciones de observación, expresión y representación del mismo. Esto garantiza una visión global y completa, aumenta su nivel de vivenciación del mismo. Esto garantiza una visión global y completa, aumenta su nivel de vivenciación e interiorización, y genera un mayor número de posibilidades de utilización en actividades plásticas.
2. *Utilización de una amplia variedad de técnicas y materiales:* es recomendable seleccionar aquellas técnicas y materiales que permitan potenciar las capacidades básicas que desarrolla la educación plástica, descubrir nuevas posibilidades de expresión y representación. se debe de cuidar de manera especial la idoneidad de los mismos en las edades y distintos momentos de desarrollo de las niñas y los niños que las van utilizar.
3. *El entorno como principal fuente de información:* este principio nos permite partir de situaciones y contextos familiares próximos a la realidad cotidiana. Al mismo tiempo, su riqueza favorece la realización de actividades de observación que potencian la sensibilización de la percepción, en general, y posibilita el desarrollo de otras actividades de expresión y representación plástica y visual.
4. *Aprovechamiento de la oferta artística de la sociedad, destacando la del patrimonio artístico de la propia comunidad:* no podemos permanecer ajeno a la oferta impresionante de imágenes que nos hace la sociedad en la cual vivimos. El aprovechamiento de las distintas manifestaciones que nos llegan a través de diferentes medios de comunicación o incluso con nuestra participación directa debe ser algo habitual en el desarrollo de las actividades plásticas. En este sentido, el acercamiento al patrimonio cultural de la Comunidad donde se reside nos permitirá partir de situaciones muy próximas a las niñas y los niños, y favorecerá el respeto y la valoración del patrimonio artístico propio.

5. *Relaciones con el resto de materiales artísticas:* la relación con materias como la Educación Musical o la Dramatización, ofrecen una impresionante cantidad de recursos que contribuyen a desarrollar una más visión completa de las manifestaciones plásticas y visuales, y permitirá situaciones distintas de observación, expresión y representación.
6. *Relaciones con los diferentes lenguajes:* partiendo de la relación con los lenguajes artísticos, es conveniente y necesario potenciar las actividades globales donde la utilización de diferentes lenguajes sea algo habitual. En este sentido, la relación con la lengua adquiere una especial relevancia, sobre todo en el campo de la valoración de los códigos como vehículos de comunicación.
7. *El juego como base del desarrollo de las actividades:* el tratamiento de la Educación Plástica en esta etapa debe ser eminentemente lúdico. Desde esta perspectiva, se debe potenciar el goce, el disfrute, el divertimento... en la realización de las actividades plásticas que serán entendidas como juegos habituales en clase.
8. *Vivenciación e interiorización de los contenidos:* de la potenciación de la vivenciación e interiorización de los contenidos dependerá su mejor comprensión y, consecuentemente, su utilización en la realización de actividades de expresión y representación plástica. A partir de ellos se favorece el desarrollo de nuevos procesos de percepción.
9. *Carácter ciclo de los contenidos:* aunque este principio se enuncia en la fundamentación general de la Etapa, no por ello se debe obviar en el tratamiento de la Educación Plástica. Partir de las experiencias, vivencias y conocimientos propios, así como de los contenidos tratados con anterioridad, debe preceder a la presentación de cualquier nuevo contenido. Ello implica un cuidado especial en la secuenciación de los mismos por parte de la profesora o el profesor.
10. *Desarrollo del “saber percibir”, para “saber hacer” y “saber analizar”:* este principio constituye la base del tratamiento metodológico y, por tanto, de la realización de las actividades plásticas. Cualquier actividad debe incluir situación de información plástica, así como contextos que permitan la utilización y aplicación de dicha información, su análisis y representación. A partir de los resultados obtenidos se podrán mejorar el desarrollo de nuevos procesos de percepción, expresión y representación plástica.

Junto a estos principios, no olvidemos que habitualmente las técnicas, los materiales y los soportes, se convierten en magníficos recursos para la realización de las actividades plásticas.

La selección de una amplia oferta de contexto y situaciones generales de la necesidad de expresión y comunicación, por parte de la profesora, el profesor a las propias niñas y los niños, constituye un pilar básico en el desarrollo de las actividades plásticas.

La motivación y estimulación de la experimentación fomentará la curiosidad y el interés por el descubrimiento de nuevas posibilidades de expresión y representación. En este sentido, la función de la profesora y el profesor debe ser de animador, orientador y facilitador de informaciones, técnicas, materiales y otros recursos. El respeto y la valoración de la libre expresión debe ser una constante en el análisis de las producciones de la niña y del niño, y les motivará para continuar investigando.

Como orientación para el desarrollo de las actividades plásticas se sugiere que la profesora o el profesor propongan temas a tratar y ofrezcan diferentes y variados contextos y situaciones para la observación de los mismos. Posteriormente, se debe informar sobre las distintas vías con las que contamos para realizar la expresión, con los resultados obtenidos de la observación, al tiempo que se les facilita las técnicas y materiales más adecuados en cada caso. A continuación se intentará establecer las conexiones con el resto de materias de la etapa. Por último, el proceso se completará con el análisis de las producciones realizadas.

Como principales características de las actividades plásticas recogemos:

- Llamativas por el tema que trata a la acción a realizar.
- Sencillez, en la organización y el desarrollo.
- Desarrollo en forma de juego.
- Flexibilidad de cara a su realización.
- Gratificantes.
- Adaptadas a las necesidades de conocimiento y de relación de estas edades.
- Potenciadoras de capacidades.
- Que permitan la observación, expresión y representación musical.

Los criterios que determinan la selección de las actividades serían:

- La edad de las niñas y los niños para quienes se selecciona la actividad.
- La relación entre los contenidos que aborda la actividad y los que ya se poseen.
- Que respondan a los intereses de las niñas y los niños.
- Las capacidades que desarrollan.
- Que reúnan las características enunciadas para las actividades plásticas.

4.5. Los criterios de Evaluación.

Teniendo en cuenta las consideraciones que sobre la evaluación se hacen a nivel general para la Educación Infantil (ver capítulo V) se proponen a modo de orientación los siguientes criterios de evaluación a partir de los objetivos expuestos para la etapa:

1. Se debe constatar cómo las niñas y los niños utilizan las posibilidades expresivas de la imagen para la expresión de ideas, sentimientos y vivencias.

2. Se evaluará la utilización que se hace de los códigos y formas básicas del lenguaje plástico-visual, así como el uso de sus técnicas específicas en la elaboración de sencillos mensajes que les permitan expresarse y comunicarse.
3. Se comprobará el progreso de las niñas y los niños para la utilización de materiales e instrumentos plásticos con fines expresivos, comunicativos y lúdicos en distintos contextos y situaciones.
4. SE valorará el nivel desarrollado en la utilización técnica y expresiva del cuerpo en la realización de actividades plástico- visuales de dificultad progresiva, así como la apreciación y valoración del propio cuerpo desde su importancia en el equilibrio personal y su contribución a los procesos de expresión y comunicación.
5. Se constatará el nivel de conocimiento y aplicación de los conocimientos plásticos visuales, de las niñas y los niños, en la identificación de las características más significativa de situaciones y objetos de la realidad cotidiana.
6. Se comprobarán los progresos desarrollados en el análisis de las producciones plásticas propias y ajenas, a partir de las propias experiencias y conocimientos acerca de los elementos plásticos.
7. Se deben evaluar los progresos alcanzados en la identificación de los elementos básicos de los mensajes plásticos y visuales.
8. Se valorará la disposición de las niñas y los niños de cara a la realización de actividades grupales, asumiendo las funciones que se les asignen para el desarrollo de la producción
9. Se observará el disfrute y goce de las niñas y los niños en la realización de actividades plásticas y visuales, así como la confianza que adquieren en las mismas y la valoración que les merece.
10. Se evaluará la apreciación, respeto y valoración acerca de las manifestaciones plástico-visuales más significativas de la propia Comunidad Autónoma.

5. ORIENTACIONES PARA UNA ADECUADA ORGANIZACIÓN DEL AULA Y ELECCIÓN DE MATERIALES PLÁSTICOS.

En la etapa infantil el aula de plástica suele ser la misma que habitualmente se utiliza para el resto de las materias. En contadas ocasiones se puede disponer de un aula específica para tal fin. Consecuentemente, se atenderá de manera especial la organización de la clase (ver capítulo IV) por el papel que desempeñará en el desarrollo de las actividades plásticas.

La adecuada disposición del espacio, así como la distribución de los materiales y el aprovechamiento de los elementos de mobiliario y otros que habitualmente se encuentren en ella deben satisfacer las necesidades de las niñas y los niños. Es decir, deben favorecer la exploración y manipulación, al encontrar los medios a su alcance deben ofrecer amplias posibilidades de expresión y creatividad, deben facilitar la libertad de movimiento...

La organización de la clase, en este período, se suele hacer a partir del diseño de diferentes "rincones". Entre ellos se contemplará uno que se dedique a la Educación Plástica que incluirá tres grandes apartados: pintura, recorte y pegado, y modelado.

En cuanto a los materiales, éstos deben seleccionarse en función de las edades de las niñas y los niños con los que se va a trabajar, sus posibilidades y las técnicas que se vayan a tratar.

El material de la sección de pintura estará compuesto por las ceras, los crayons, la pintura de dedos, los pinceles,...Por su parte, el de recorte y pegado lo integrarán: tijeras, punzones, pegamentos, distintos tipos de papel... El de modelados presentará entre sus materiales: arcilla, plastilina, palillos de modelado, delantales... así como utensilios necesarios para la realización de sus correspondientes actividades.

Se recomienda que el material a utilizar sea colectivo, contribuyendo de esta forma a potenciar las relaciones grupales, la cooperación y el cuidado del mismo. Por otra parte, es importante también contar con alguna toma de agua en la propia aula y cuidar la iluminación del lugar donde se realizan las actividades.

Es necesario potenciar en las niñas y los niños actitudes de valoración y apreciación de la organización y limpieza para cuando hayan finalizado sus trabajos. La recogida de todo lo utilizado en ellos forma parte de desarrollo de las propias actividades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (1992): Decreto de Enseñanzas de la Educación Infantil en Andalucía. Sevilla.
- CORMAN, L. (1978): El test de los garabatos. Kapeluz. Buenos Aires.
- GESSEL, A. (1975): Vida escolar e imagen del mundo del niño de 1 a 5 años. PAIDÓS. Buenos Aires.
- KELLOG, R. (1979): análisis de la expresión plástica en PREESCOLAR. Cincel. Madrid.
- LOWENFELD, V. (1973): EL NIÑO Y SU ARTE. Kapelusz. Buenos Aires.
- LOWENFELD, V. (1975): Desarrollo de la capacidad creadora. Kapelusz, buenos Aires.
- LUCART, L. (1980): Pintar, dibujar, escribir, pensar, Cincel. Madrid.
- LUQUET, G. H. 81977): El dibujo infantil. Médica-Técnica. Madrid.
- MARTÍNEZ, E. y DELGADO, J. (1977): El origen de la expresión del niño de 3 a 6 años. Cincel. Madrid.
- OSTERRIETH, P. (1970): Psicología INFANTIL. Morata. Madrid.

BLOQUE V
DIDÁCTICA DE LA LITERATURA
INFANTIL

CAPITULO XXII

LITERATURA INFANTIL¹⁶

Elena Gómez Villalba
Belén Rodríguez Iglesias.

Entre los objetivos generales que la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) establece para Educación Infantil encontramos el siguiente:

Comprender, reproducir y recrear algunos textos de tradición cultural, mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.

Textos a los que se alude también en los contenidos tanto generales como procedimentales, en su faceta de audición, comprensión reproducción y producción de cuentos, rimas, canciones, pareados, adivinanzas, etc.

En cuanto a las actividades que se pretenden desarrollar en los niños/as destacamos:

- Atención e interés hacia los textos de tradición cultural.
- Gusto y placer por oír y mirar un cuento que el adulto lee.
- Cuidado de los libros y deseo de manejarlos de forma autónoma.

En conclusión, podemos afirmar que la L.O.G.S.E. propugna claramente una iniciación del niño/a en la literatura, fundamentalmente de tradición oral, que propicie un encuentro con ella lo suficientemente gozoso como para que vaya sembrando en él su curiosidad, su interés, su concepción de los libros como portadores de algo atractivo, maravilloso e interesante y a los que hay que cuidar.

Este encuentro gozoso tiene en Educación Infantil dos campos claramente delimitados.

- Narración:
 - Cuentos de hadas.
 - Cuentos de autores conocidos.
- Poesía:
 - De tradición popular: FOLKLORE.
 - De autores conocidos.

1.- EL CUENTO: SU VALOR EDUCATIVO.

Se designa con la expresión cuentos de hadas un relato fantástico de origen popular, de transmisión oral, con abundancia de elementos maravillosos protagonizado por seres sobrenaturales: hadas, brujas, ogros, gigantes, duendes, etc., o por animales “humanizados” que se mueven junto con otros personajes de la narración, en una esfera de temporalidad, en un mundo abstracto, de sueño, y que tienen como dotes fundamentales la gracia primitiva y la ingenua fresca (Nobile, 1992). Su denominación no supone que el hada como personaje sea necesariamente un elemento presente en ellos.

Normalmente se incluyen bajo esta denominación tanto los cuentos de hadas de origen popular, por ejemplo, los recogidos por los hermanos Grimm, como los pertenecientes a un autor de nombre conocido. Perrault o Anderson, cuyas creaciones son originales o personalísimas versiones de la temática popular.

Son numerosas las teorías sobre el problema de sus orígenes: míticas, ritualistas, monogenético-orientalistas, indianistas, poligenéticas, antropológicas, etnológicas, freudianas... cuyo análisis se escapa de nuestro propósito. Pero sí hemos de reconocer que se encuentran en todo el mundo con grandes analogías en cuanto a estructura narrativa, temas y personajes, tal vez herencia de antiguos mitos o reflejos de ancestrales sueños comunes a toda la humanidad.

Los cuentos de hadas ocupan un lugar fundamental en la vida de la infancia y tienen gran importancia en el futuro desarrollo emotivo-afectivo, intelectual y lingüístico, unánimemente reconocida tras los descubrimientos freudianos y los éxitos de la investigación psicológica.

Reflejo de la vida y de la dificultad de la existencia, así como expresión de permanentes aspiraciones humanas, los cuentos de hadas nutren y enriquecen la fantasía y amplían el mundo de la experiencia infantil que, inexperta, entre otras razones por su corta existencia, es enfrentada a múltiples situaciones y maravillosas acciones. Favorecen y aceleran, por tanto, el proceso de maduración global de la personalidad, pues al ofrecer tan rico repertorio de tipos, caracteres y destinos diferentes, presentan de forma simplificada y conceptualmente accesible una versión articulada de la existencia;

¹⁶ Tomado de: José Luis Gallego (2000). Educación infantil. Ed. Aljibe, Granada. pp. 459-474

colocándonos ante los principales problemas humanos, propician y favorecen la toma de contacto con el mundo, el de la realidad objetiva y el de su realidad subjetiva. Al mismo tiempo, y a través de la narración, enseñamos a los niños/as a escuchar, a pensar, a ver con los ojos de la imaginación, actividad importante para un ser que se desarrolla en una sociedad tan sumamente tecnificada como la nuestra, que tan frecuentemente se presta a generar una actitud de espectador pasivo ante los medios de comunicación, los juguetes, etc. Los cuentos, situándose más allá de las categorías de lo obvio y de lo convenido, son la clave para entrar en la realidad por caminos nuevos y conocer el mundo, y, por ellos son también un poderoso estímulo para la creatividad y el pensamiento divergente, sobre todo cuando nos encontramos con hadas malas o lobos buenos que contravienen el comportamiento estereotipado propio del personaje en cuestión.

Potencian el patrimonio lingüístico y los medios expresivos al proporcionar a los niños/as, a través de la narración, una mayor experiencia de lenguaje y dominio del vocabulario, así como contribuyen a formar el sentido estético al facilitarles la percepción gozosa de la belleza del estilo, comunicada con toda su integridad a través de la palabra hablada, lo que les condicionará positivamente para la lectura personal posterior, comunicándoles el deseo de buscar en los libros los placeres que la narración oral les ha brindado.

Desde el punto de vista moral, suponen un encuentro con los problemas éticos fundamentales y favorecen la adquisición de un primer código moral con una definición inicial de los conceptos de bien y mal, en una toma de conciencia inmediata y concreta.

El conjunto de los cuentos transmite un mensaje: La lucha contra las dificultades de la vida es inevitable, es parte intrínseca de la existencia, pero si uno se enfrenta a ellas, llegará a dominar los obstáculos alzándose victorioso.

El mal y la bondad, omnipresentes en los cuentos, se corporeizan a través de personajes muy claramente definidos: el malo no siempre carece de atractivos y temporalmente ostenta el poder (la madrastra de Blancanieves, la bruja, el dragón...) e incluso consigue durante algún tiempo arrebatar el puesto que legítimamente corresponde al héroe (las hermanastras de Cenicienta), pero al final siempre vence la virtud: el malvado será castigado. El héroe siempre es mucho más atractivo para el niño/a, que rápidamente se identifica con él. Al presentar caracteres opuestos, comprenderá más fácilmente la diferencia entre ambos.

De esta manera, por sus contenidos habituales los cuentos constituyen una fuente de enseñanzas no explicitadas didácticamente pero que emanan de forma natural de la propia vivencia de la historia, resolviéndose generalmente en una lección de comportamiento y civilización, impartida de forma simbólica y gratificante con la recompensa final y mediante la identificación con el héroe-protagonista; al tiempo que establecen y refuerzan virtudes y cualidades como el valor, la honestidad, la lealtad, la humildad, el respeto a los ancianos, el espíritu de iniciativa, el rechazo de la avaricia y la villanía y consecuentemente la exaltación de la inteligencia y el ingenio.

En el plano más estrictamente emotivo-afectivo mitigan la frustración y alimentan la esperanza, dejando entrever un mundo mejor. En una sociedad cada vez más alienante y despersonalizada, los cuentos proporcionan mágicos momentos de diálogo, de confianza y de encuentro afectivo del adulto con el niño/a.

Finalmente, asumen una rica función catártica, compensatoria y simbólico-cognitiva, ayudándole a descargar ansiedad y a agresividad y a eliminar tensiones y miedos por la desmitificación conseguida a través de una serie de actividades realizadas después de oír la narración: charlas con el adulto, representaciones gráficas, dramatizaciones, etc., que ayuden a captar la realidad del mensaje siempre que sea necesario, tal como demuestran las experiencias de Düssel y Baches, la endoterapia de Zulliger, y las llevadas a cabo por Bettelheim y Cols. En la Orthogenic School de Chicago.

1.1. Objeciones a los cuentos de hadas.

1.1.1. A lo largo de los años han sido muy frecuentes las objeciones desde distintos puntos de vista a los cuentos de hadas, principalmente a:

- a) Su carácter maravilloso.
- b) Situaciones no siempre éticamente aceptables.
- c) Valores y mensajes de que son vehículo.

Acusándolos de:

- a) Alejar al sujeto de la vida real.
- b) Favorecer la asimilación de comportamientos inmorales.
- c) Favorecer la asimilación de 4 modelos éticos negativos.

Se les ha imputado, además, ser la cusa de rechazos y prejuicios contra personas tipificadas como "la madrastra", "los hermanos mayores", "I tonto", etc., contra pueblos o razas, e incluso contribuir a fomentar situaciones conflictivas entre el niño/a y las figuras paternas, llegando a representar para sus detractores un mundo cerrado y arcaico, oprimido por la injusticia social, que condiciona negativamente al sexo femenino y que propaga una filosofía de resignación funcional hacia el mantenimiento del orden establecido para la perpetuación de la sociedad capitalista-burguesa.

- a) Con respecto a la primera objeción, voces autorizadas de psicólogos como de psicoanalistas han reconocido que los cuentos de hadas representan para el niño/a una exigencia vital innegable, una auténtica necesidad espiritual, advirtiendo sobre lo ilusorio de una literatura puramente realista y lo nefasto de su éxito. Por otra parte, son numerosas las investigaciones que ponen en evidencia la estrecha conexión entre fantasía, creatividad y realidad y aseguran que la fantasía favorece e integra la propia actividad racional o establece sus premisas.

De todas formas el peligro de que la repetida narración de contenidos fantásticos obstaculice o retrase el proceso natural de inserción en el mundo de lo real es bastante remoto: primero porque el niño/a no vive absolutamente inmerso en el mundo de los cuentos, sino que tiene sus experiencias vivenciales diarias, y segundo, porque siempre es posible una oportuna “dosificación” consistente en la alternancia de historias realistas y fantásticas, teniendo en cuenta las exigencias de cada niño/a, o también se pueden buscar nuevos elementos maravillosos que tengan las cualidades estéticas y pedagógicas de los antiguos y respondan mejor a las exigencias de nuestra infancia, o lo que es lo mismo, recurrirá los cuentos de hadas “modernos” o “metacuentos de hadas” del tipo de los de Rodari, que serían capaces de conseguir un tipo de fantasía más ligera y menos conformista.

b y c) Otra objeción recurrente que se hace a los cuentos de hadas consiste en las múltiples situaciones no siempre éticamente aceptables que aparecen en ellos. Esta objeción se basa en el temor a que ciertos episodios, motivos y comportamientos puedan ofrecer nefastos modelos de conducta que puedan subvertir escalas de valores, falsos modelos e ideales de vida. Es cierto que aparecen algunos comportamientos no muy adecuados como ideal educativo, como el de Pulgarcito con la mujer del ogro o el arribista Gato con Botas, pero son episodios que están profundamente mezclados en el entramado de los cuentos y, por tanto, no se pueden suprimir ni modificar sin alterar y comprometer la propia estructura de la narración.

Desde el punto de vista de la formación moral, no deben causar tanta preocupación las malas acciones de los personajes negativos, ya que son indefectiblemente castigados en el final siempre feliz, siendo nula su influencia, mientras el peligro de identificación y consecuentemente de asumir como modelo de vida y de conducta las acciones de alguno de los esporádicos casos patológicos, queda conjurado por el éxito final mediante el que el protagonista-héroe se propone como modelo ético sugestivo. Aparte de que ante la mínima situación de duda y a través de los coloquios con el adulto, suscitados después de la narración, el niño/a reforzará su distinción no sólo entre figuras positivas y negativas, sino entre buenas y malas acciones.

De todas formas es tan rico el caudal de los cuentos que siempre tendremos la posibilidad de seleccionar entre ellos.

2.- ESTRATEGIAS PARA UNA ADECUADA SELECCIÓN, UTILIZACIÓN Y NARRACIÓN DE CUENTOS ORALES Y ESCRITOS.

Dentro del amplio caudal de los cuentos populares, la clasificación es muy variada, dependiendo del punto de vista que se adopte para ella. De cualquier modo y siguiendo a Pelegrín (1982), existen algunas clases de cuentos populares especialmente apropiados para Educación Infantil:

I. Cuentos de fórmula: Se distinguen no tanto por lo que cuentan, sino por su estructura formulística.

- a) Cuentos mínimos: enunciación de una frase de personajes y su acción, cerrándose en la siguiente frase, que opera como conclusión o desbaratamiento de la continuidad del relato. Es una estructura binaria, asentada en el ritmo y en la rima: *Este es el cuento de ha banasta, y con esto basta.*
- b) Cuentos de nunca acabar: parten de una información elemental y concluyen con una pregunta a la que debe contestar el que escucha, después de la cual el narrador prosigue con idéntica repetición.
- *¿Quieres que te cuento el cuento del galo pelao?*
 - *Sí.*
 - *Que no me digas ni que sí ni que no, que si quieres...*
- c) Cuentos acumulativos y disparatados: parten de una fórmula primera a la que se añaden otros elementos. Tienen una estructura fácilmente reconocible por su repetición, ya que sean encadenados, cuyos elementos se van ligando entre sí, “encadenándose” el último término del verso con el siguiente; ya sean acumulativos, en los que se van sumando diversos personajes o elementos hasta construir una serie, repitiendo en cada avance todos los elementos acumulados hasta que en un momento la narración sea corta y se inicia el movimiento inverso:
- Una vieja y un viejo no tenían para comer más que un queso, y vino un ratón y comióselo...
Entonces vino el gato
y mató al ratón porque se comió el queso
de la vieja y el viejo.
Vino el perro y mató al gato
porque mató al ratón....*

Por la brevedad de los primeros, por lo mecánico de la estructura, por la recurrencia del lenguaje, por la acumulación y ruptura de los últimos, son valiosísimos para ejercitar la memoria y como juegos de lenguaje.

II. Cuentos de animales: tienen como protagonista a animales humanizados, con idénticas reacciones, deseos y artimañas que las personas, con frecuencia tipifican un rasgo de carácter. Es abundante la presencia del lobo, siempre hambriento, que ataca a otros animales más débiles, pero al final es castigado, por ejemplo en *El lobo y los siete cabritillas* y *Los tres cerditos y el lobo*.

III. Cuentos maravillosos: los personajes están netamente diferenciados, en función de su papel en acción. Normalmente el héroe suele estar en situación de pérdida ante su contrincante, pero supera todos los obstáculos hasta llegar al triunfo final. En medio puede morir, aunque nunca para siempre o puede ser transformado por algún encantamiento, pero después de muchas vicisitudes encontrará la felicidad.

El esquema estructural suele repetirse en los grupos II y III: una introducción en la que se presenta a los personajes y se esboza el problema, el desarrollo de la acción hasta llegar a una situación climática, para desenvolverse después muy rápidamente hasta un final feliz en el que se resuelva el problema planteado en la introducción.

Son cuentos cuya correspondencia con la psique infantil justifica su apropiación y su óptima recepción como ha sido demostrado en repetidas ocasiones.

- El restringido círculo de personajes, muy tipificados, con una neta oposición de cualidades antitéticas: bondad/maldad, astucia/estupidez, etc.; el desarrollo narrativo, entretejido de elementos maravillosos o extracotidianos, que no procede gradualmente sino por cambios inesperados, en general debidos a casualidades o fuerzas extraordinarias, son características que se adaptan a un pensamiento “absolutista” como el infantil que no entiende de matizaciones.
- Las motivaciones de las acciones, determinada por sentimientos sencillos y primarios, como bondad o generosidad, o dictadas por la necesidad de obedecer una orden; la gratificante recompensa reservada a la bondad y el despiadado castigo al malvado; la dimensión extra-espacial y atemporal en la que se mueve la narración, así como su estructura episódica y cerrada, con la consiguiente nitidez de contornos, son características que explican la grata aceptación por parte de los niños y niñas.

2.1 Selección de historias.

A las notas que apuntamos anteriormente, consideramos constitutivas de estos cuentos, habrá que añadir las siguientes a la hora de su selección:

- Extrema sencillez y linealidad en la narración, de manera que las escenas tengan una sucesión mínimamente lógica para que el niño/a pueda seguir su desarrollo y visualizarlas, al mismo tiempo que sobriedad en sus descripciones.
- Un reducido número de personajes muy nítidamente caracterizados, con ausencia de seres complicados y situaciones simultáneas y complejas, en las que se haga un análisis de los sentimientos y motivaciones que han llevado a cualquier personaje a actuar de una forma determinada, ya que el niño/a no lo aceptaría por su escasa capacidad analítica; situaciones en las que se eludan un “mientras”, a favor de un “después” o simplemente un “entonces”, propenso a escenas de carácter repetitivo tan del gusto de la infancia.
- Gracia, frescura y riqueza de un lenguaje rápido y esencial con referencias a la experiencia concreta. Hay que propiciar el amor por lo bello expresado no sólo en las cualidades del héroe o en el tema desarrollado, sino también en la forma literaria, por lo que buscaremos aquellas historias que llamen la atención por la sonoridad de su lenguaje y no por su cursilería o ñoñez.
- Buscaremos en ocasiones lo no familiar, historias que estimulen siempre la imaginación de los niños/as, que vayan enriqueciendo su fantasía al huir de lo meramente utilitario, que contengan algún elemento que les provoque la risa, aunque nunca satíricos ni irónicos porque no los entenderían, que les despierte el ingenio o les desarrolle su capacidad de raciocinio, siempre y cuando queden dentro del interés y la capacidad de los niños/as en cuestión.
- Por último no debemos introducir elementos que produzcan miedo o algún tipo de angustia que puedan incidir negativamente sobre la esfera emotivo-afectiva del niño/a, pues aunque el miedo es un sentimiento natural y constitutivo de la especie humana y, por ello, no es negativo en sí mismo y quizá sea inevitable que el niño/a lo sienta, no quiere ello decir que sea pedagógicamente aceptable administrar historias terroríficas a la infancia.

Historias en las que se manejen sentimientos, pero nunca un sentimentalismo blandengue; ni pensamos que sea conveniente la introducción de cualquier tipo de moraleja expresa, ya que la posible “lección” dimana de la acción de los personajes y el fin último de la narración de cuentos no debe ser la enseñanza moral.

Todas las características anotadas anteriormente son aplicables tanto a los cuentos populares como a ciertas creaciones de la literatura infantil contemporánea que han hecho aportaciones de tanto interés al campo de las narraciones orales para los pequeños, pues han sabido crear cuentos basándose en las estructuras de aquellos otros conocidos por todos, tomando de ellos como punto de partida su ritmo y su orden interno.

2.2. La narración de la historia.

El conocimiento del público y la elección de la historia adecuada para el mismo, no es suficiente para lograr el éxito de la experiencia, ya que se erige en ella como transmisor fundamental el narrador o cuentero de cuya eficacia depende en gran parte de la acogida que pueda tener el cuento en estos primeros años, por lo que es fundamental que la historia se adapte también a su propio gusto para que pueda vivirla y sentirla, ya que al tratarse la narración de una experiencia compartida nunca se podrá transmitir aquello que previamente no se ha poseído.

2.2.1. Cómo se aprende un cuento.

El narrador necesita hacer suya la historia para que fluya sin esfuerzo, con una aparente sencillez y con un tono armónico; para ello será indispensable introducirse dentro, concentrarse en ella hasta poder vivirla y de este modo transmitir su propia experiencia por medio de una doble aproximación: conceptual y formal.

- a) Aproximación conceptual: una vez seleccionada la historia y conocido su tema, las lecturas subsiguientes nos harán concentrar la atención en los acontecimientos que se suceden; iremos descubriendo dónde reside el mayor interés, cuáles son los momentos de más emoción, qué ambiente predomina en la historia (fantástico, sentimental, burlesco...). Nos iremos adentrando en ella considerada como un todo para asimilar su estructura y visualizar las distintas escenas, poco a poco iremos “viendo” a cada uno de los personajes y los ambientes en los que actúan; cómo son, qué edad, qué aspecto tienen, cómo es el bosque o el castillo, qué época del año es, cómo huele, a qué sabe... La línea argumental no debe ser alterada; es importante captar dónde se inicia la acción, cómo se desarrolla hasta llegar al “clímax” y cómo se va acelerando hasta el final, qué momentos descriptivos o simplemente de transición podemos encontrar y qué efectos tienen para poder asimilar no sólo el ritmo que impera en la narración, sino el adecuado a cada una de sus partes, captando la diferencia entre el ritmo lento propio de la descripción, la actualización que suponen los diálogos o el propiamente narrativo.
- b) Aproximación formal; la narración se corporeiza a través de una forma literaria que habrá de estudiar para asimilar su estilo, la sonoridad, el colorido de las palabras, para poder retener el sabor original de la historia. Tendremos que conjugar una cierta libertad expresiva con la reproducción exacta de aquellos parajes especialmente bellos o la memorización de rimas y expresiones o frases concretas que cíclicamente se repiten a lo largo del desarrollo de la narración, cargándola de efecto dramático; por ejemplo, las que entrecruzan el lobo y los cerditos antes de intentar destruir cada una de las casas, o las pronunciadas por la madrastra de Blancanieves ante su espejo mágico. Asimismo, no se deben olvidar los nombres de los personajes, ni la fórmula de inicio: “Érase una vez...”, que sirve de pórtico para introducimos en el mundo mágico de los cuentos, ni la fórmula final: “..... y fueron felices y comieron perdices...” que actúa de puente para devolvernos a la realidad. Es interesante buscar distintas fórmulas tradicionales de principio y fin de relato e insistir en cada una de ellas para que las reconozcan.

Una vez estudiada la historia hay que practicar, mejor en voz alta, porque al mismo tiempo que se van descubriendo matices nuevos, se detectan los propios fallos y se perfila la narración. Esta repetición hará que nos olvidemos de nosotros mismos y nos entreguemos a la historia; sin ningún esfuerzo de memoria fluyen las palabras en la libertad inconsciente del recuerdo.

2.2.2. El acto de narrar.

El elemento esencial con que cuenta el narrador es el cultivo de su voz, completando con su gesto y, cuando lo precise, con la mímica del ademán con los que puede, además de narrar una historia, crear un ambiente a través de su sentimiento para que el niño/a no sólo escuche, sino que a partir de la palabra evoque significados, comprenda el mensaje y vaya creando sus propias imágenes, ya que el narrador no debe tener voluntad sólo de transmitir un mensaje y de hacerlo con claridad, sino además de transmitirlo de una manera especial, bellamente, haciendo un uso de la lengua con voluntad de estilo. Para ellos es imprescindible revivir el cuento mientras lo narra porque, si no consigue verlo, oírlo y sentirlo totalmente, no disfruta y desde luego no logrará transmitirlo en sensaciones; igualmente habrá que introducirse dentro del personaje y vivir su problema.

No podemos olvidar que el narrador no es más que un medio de transmisión, nunca un fin en sí mismo, y siendo fundamental el contacto visual con los niños /as, habrá que evitar todos aquellos ademanes o movimientos que puedan distraer la atención de los oyentes.

No es necesario gritar, pero sí es imprescindible una impecable vocalización que nos obligará a hablar de forma más lenta y reposada en los momentos requeridos por el desarrollo de la historia, y en aquellos en los que el ritmo se acelera, hará nuestra palabra absolutamente comprensible.

Muy efectiva puede ser la utilización adecuada de pausas acompañadas de cambios en el tono de voz, ya que con ellos podemos realizar los momentos dramáticos de la historia, o indicar un cambio de ritmo, o nos pueden ayudar a destacar una palabra importante.

El narrador determina y establece el ambiente y debe mantenerlo. Podemos hacer una breve introducción que prepare el ánimo y facilite la recepción, en la que siempre proporcionemos el título, su autor y mostremos el libro que contiene lo que vamos a decir. A veces, por las características del cuento, conviene dar alguna nota del contexto que facilite su comprensión, sin desvelar más que lo necesario, y justo aquello que provoque mayor curiosidad.

Una vez iniciada la narración no debe interrumpirse por nada, porque el encanto de ese momento mágico quedaría roto. Ante la posibilidad de un oyente que enreda, siempre podemos utilizar algún recurso simple pero efectivo; un cambio de voz, una mirada profunda, una aproximación corporal, e incluso, una frase alusiva en medio del discurso, pero nunca quebrar. Tampoco nos detengamos a explicar aquellas palabras que intuimos que no va a entender, para ello hemos

tenido la introducción, si realmente son importantes, porque a veces se incluyen solo por su sonoridad, y otras quedan aclaradas por el contexto.

En el caso de que surja algún problema y el narrador “pierda la palabra” es importante que los niños/as no intuyan el fallo o el olvido; puede obviar el pasaje si no es fundamental, pero en el caso de que sea clave en el desarrollo de la historia o de que no pueda poner en marcha su capacidad de reacción, sin duda, lo mejor será acudir al libro que lo tenemos siempre al lado; nunca volver atrás.

2.2.3. Medios del narrador.

Hemos dicho que el medio fundamental del narrador es su voz y en principio debe bastar, ya que con ella irá dibujando su cuento y cada oyente lo verá a su manera, según le impacten las secuencias del relato y según su propia necesidad espiritual en ese instante. No obstante, si la situación o la historia lo requiere, se pueden utilizar otros medios:

- Historias que se cuentan con un papel forrado de franela –franelógrafo_ sobre el que se van presentando los personajes u objetos hechos en cartulina y con adhesivo.
- Historias de sostén, utilizando objetos del aula que sirvan para ilustrarla.
- Historias dramatizadas con marionetas, títeres o sombras.
- Historias con “pizarra parlante” en la que se van dibujando los pasajes importantes, de forma consecutiva para que al final quede una sucesión de escenas.
- Historias con proyección de diapositivas que sirvan para hacer la ambientación.
- Historias con sonido: se introducen efectos musicales durante la narración.
- Historias con papel doblado, para lo que es necesario conocer la papiroflexia; a lo largo de la narración se va doblando el papel, de manera que al final aparezca la figura del personaje, animal u objeto importante en el cuento.

Todos estos medios y algunos más están a nuestro alcance, pero si lo que pretendemos es utilizar la palabra como fuente de goce, como fin en sí misma, la austeridad de medios será el mejor camino, ya que reforzará la imaginación adormecida por la técnica y los medios de comunicación de nuestra infancia.

2.3. La lectura de cuentos en alta voz.

Nos hemos referido aquí a la narración de cuentos a los niños/as, pero también se les pueden y se les deben leer en voz alta. Quizás no exista en esta actividad una comunicación tan directa como entre el narrador y su auditorio, al romper el lector el contacto visual interrumpido con su audiencia y aparecer el libro como elemento intermedio. Pero también esta evidencia tiene su importancia para animar a leer, ya que es del libro precisamente, de donde salen esas historias maravillosas y ellos mismos podrán también “haberle hablar” en algún momento.

Debe ser una actividad que produzca placer, luego hay que lograr una lectura cadenciosa, rítmica, con una cuidadosa entonación, expresión de un lector/a que quiere conseguir no sólo la atención, sino la comprensión y el disfrute de su auditorio. El lector/a en este caso es intérprete e intermediario entre el libro y los niños/as y persigue compartir con ellos su apreciación personal de la historia, la experiencia emocional derivada de esta lectura. Se trata en fin, de una actividad muy positivamente acogida por los niños/as, que de alguna manera les lleva a asociar lectura y placer.

2.4. Utilización de los cuentos.

El narrador debe ser básicamente una persona generosa. Cuenta su historia sin ningún fin premeditado, sin pedir nada a cambio, simplemente para agrandar, por complacer, porque si consigue proporcionar al niño/a un encuentro gozoso con los cuentos, lo demás vendrá adicionado.

Extraordinario entrenamiento para el lenguaje es la historia contada y recontada una y otra vez a los pequeños. El niño/a se identifica con los personajes, reconoce los paisajes, los objetos, los acontecimientos; puede creer, comprender cada vez un poco mejor el desarrollo de lo que se le cuenta, la sucesión de acontecimientos, el encadenamiento de las ideas. Inconscientemente su esfuerzo le lleva cada vez más acerca de la formulación verbal que él escucha y a veces reproduce.

Contar historias facilita la temprana aceptación e interpretación del libro ilustrado, que le incitará a contarlas él mismo y que puede dar lugar a divertidos juegos de lenguaje.

Puede utilizarse la narración como técnica de animación a la lectura ya que la experiencia de escuchar un cuento es paralela a la de la actividad lectora. En ambas el momento gozoso se da cuando creamos imágenes a partir del mensaje porque aportamos algo de nosotros mismos, luego de alguna manera estamos adiestrando un comportamiento. Al contar siempre con el apoyo de un libro, damos la impresión de que ese lenguaje maravilloso nace del libro y no una sola vez para desaparecer después, sino que puede renacer en cualquier momento.

Se ha dicho de la narración de cuentos que es el puente entre la Literatura y el niño/a, de ahí el interés por transmitir el sabor original de las historias e ir despertando el sentido estético.

Podemos, en fin, utilizar la narración para distender la atmósfera de la clase con aquel cuento que nace en un momento determinado, motivado por cualquier incidente, o por el centro de interés que se esté tratando ; también para reforzar la corriente de confianza entre el maestro/a y los alumnos/as o como un importante vehículo de socialización, por las actividades expresivas y prácticas en común que permite, contribuyendo a promover en los pequeño la necesidad de unas resonancias individuales.

2.5. Actividades a partir del cuento.

Aunque no debemos ser exhaustivos a la hora de programar actividades en torno a una narración, el abanico de posibilidades que ofrecen los cuentos para niños/as de Educación Infantil es muy amplio y las podríamos agrupar en:

1. Escuchar.
 2. Comentar.
 3. Ilustrar.
 4. Dramatizar
 5. Crear sobre ellos.
1. No se trata sólo de actividades de escucha a un narrador preparado, sino a un compañero/a que cuenta una historia cualquiera o que expresa lo que piensa o lo que siente. Escucha activa, que podemos comprobar si en algún momento efectuamos una narración o “lectura equivocada” en la que inmediatamente detectarán los gazapos que hemos incluido, que va desarrollando unas normas de comportamiento que enseñan a no interrumpir ya participar cuando llegue el momento y de forma ordenada.
 2. El comentario oral con el adulto y entre ellos mismos puede ayudar a asimilar el cuento, a relacionarlo con otros hechos de la vida familiar, a afianzar su sistema de valores, agudizar su sentido del humor al tiempo que desarrolla el lenguaje y despliega su imaginación creadora. El adulto debe estimular el diálogo, intervenir para favorecer la comunicación, aclarar detalles, dirimir una discusión o inducir a una mejor expresión. Los elementos a comentar son distintos, se desprenden de las características de cada historia, pero siempre habrá un personaje, una acción, un objeto, un paisaje que atraiga especialmente la atención de los niños/as, y que se pueda acercar a la vivencia personal de cada uno.
 3. La ilustración no constituye un problema para nuestros niño/as que tienen enorme capacidad para captar y plasmar aquello que desean: bien el personaje preferido, la escena más atractiva, la impresión global que el cuento les ha causado..., que a su vez nos puede servir de punto de partida para que cada uno cuente su propia historia. Si son distintas las escenas podemos tratar de ordenarlas, o elegir entre todas la mejor para crear sobre ella. En fin, las posibilidades son variadísimas.
 4. Los cuentos pueden constituir una motivación muy especial para el juego dramático, al recrear bien una escena o el desarrollo de una acción más o menos continuada. No se trata de la representación coercitiva de la historia, sino de una recreación libérrima pero que ayuda a la interiorización y a la asimilación de lo dramatizado, al mismo tiempo que desarrolla la expresión corporal y lingüística y la confianza en uno mismo. Mucho más que el resultado final interesa la participación en el proceso, en el que prácticamente pueden intervenir la totalidad de los niños/as si lo desean y la agilidad del mismo, al no precisar de recursos especiales. Se pueden utilizar