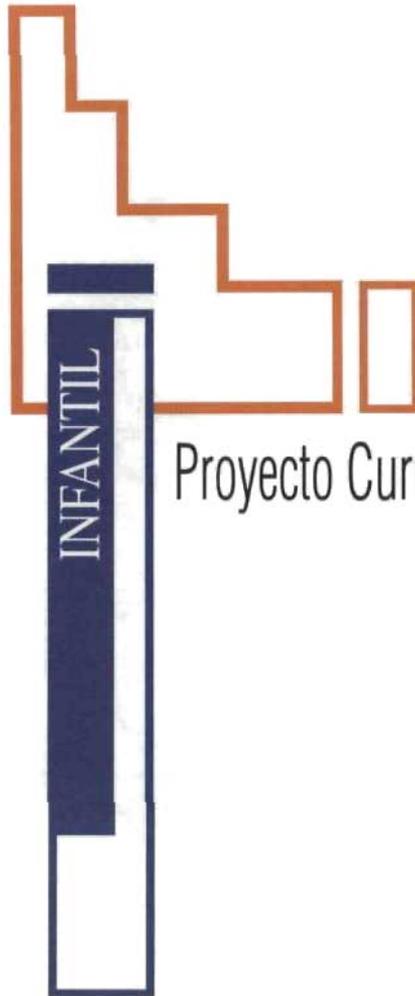


INFANTIL

Proyecto
Curricular



Ministerio de Educación y Ciencia



Ministerio de Educación y Ciencia



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

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

I. S. B. N.: 84-369-2152-6

Depósito legal: M-11639-1992

Realización: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Índice

	<i>Páginas</i>
PARTE PRIMERA:	
LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS.....	7
Capítulo I: El Proyecto curricular dentro del conjunto de decisiones que debe tomar un centro	9
El Proyecto educativo de centro.....	9
La Programación general del centro.....	17
PARTE SEGUNDA:	
EL PROYECTO CURRICULAR: QUÉ PRETENDE Y QUÉ DECISIONES SE TOMAN EN ÉL	19
Capítulo II: El sentido del Proyecto curricular	21
Finalidades del Proyecto curricular	21
Fuentes para la elaboración del Proyecto curricular	24
Capítulo III: Objetivos de la etapa	29
Capítulo IV: Secuencia de objetivos y contenidos por ciclos	37
Secuencia por ciclos	37
Secuencia en cada ciclo	41
Criterios para establecer la secuencia y la organización de los contenidos	42

Capítulo V: Decisiones relativas al cómo enseñar	47
Principios metodológicos	48
Criterios para el agrupamiento de alumnos....	51
Organización de los espacios y los tiempos...	52
Selección y criterios de uso de materiales y recursos didácticos	53
Capítulo VI: Decisiones relativas a la evaluación	59
¿Qué evaluar en el proceso de aprendizaje de los alumnos?	59
¿Cómo evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos?.....	60
¿Cuándo evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos?	63
La evaluación de la práctica docente	63
Capítulo VII: Medidas de individualización de la enseñanza.....	67
La función del tutor	67
Organización de los recursos personales y materiales dirigidos a los alumnos con necesidades educativas especiales	69
PARTE TERCERA:	
EL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR.....	71
Capítulo IX: ¿Quién elabora el Proyecto curricular?.....	73
Capítulo X: Estrategias de elaboración del Proyecto curricular.....	77
Estrategias de elaboración.....	78
La colaboración de los apoyos externos a la escuela.....	82
¿Cómo empezar la elaboración del Proyecto curricular?	82

Introducción

La finalidad de este documento es ayudar a los equipos docentes de Educación Infantil en la elaboración de su Proyecto curricular, *tarea que va a pasar a ser una de las más relevantes con la puesta en marcha de la Reforma educativa.*

El documento intenta, por tanto, dar respuesta a las diferentes situaciones en las que en este momento se imparte esta etapa de la educación. Actualmente la Educación Infantil se organiza en dos grandes tipos de centros escolares: las Escuelas Infantiles y los Centros de Educación Infantil de segundo ciclo.

En las Escuelas Infantiles se distinguen a su vez distintos modelos, entre los que cabe destacar las dos más habituales: escuelas que cubren el conjunto de la etapa, es decir de cero a seis años, y escuelas que únicamente tienen el primer ciclo.

Los Centros de Educación Infantil que imparten el segundo ciclo *de la etapa muestran también una cierta variedad, dependiendo de que se trate de centros exclusivamente de Infantil, que son poco frecuentes, o de centros que escolarizan niños y niñas desde los cuatro a los seis años, con una incorporación progresiva del aula de tres años, y que forman parte de un único centro junto con las unidades actualmente de E. G. B., y en el futuro de Educación Primaria, siendo éste el modelo más frecuente.*

En el caso de las escuelas rurales incompletas aparece una nueva modalidad, ya que los alumnos y alumnas de Educación Infantil comparten a veces el aula con otros compañeros de la etapa siguiente.

Esta variada casuística hace difícil organizar el documento, dados los matices que cada decisión del Proyecto curricular tendría en función del tipo de centro para el cual se estuviera elaborando.

Con el fin de hacer el texto lo más claro posible se ha optado por organizar la información pensando fundamentalmente en los centros que tienen toda la etapa (Escuelas Infantiles 0-6) y en aquellos que imparten el segundo ciclo de Educación Infantil. No obstante, se hacen llamadas de atención a lo largo del documento sobre las principales peculiaridades de un Proyecto curricular que se realizará desde los otros tipos de centro.

Los equipos docentes de Educación Infantil deberán adaptar en cada caso las orientaciones que se ofrecen en este documento a la situación concreta de su enseñanza, teniendo en cuenta que el sentido y la finalidad del Proyecto curricular, así como las grandes decisiones que en él se establecen, son básicamente semejantes en todos los contextos escolares.

Desde este punto de vista, la Segunda Parte recoge las preguntas que todo centro necesita responder para planificar su enseñanza. Por el contrario, la Primera y Tercera Partes, al referirse a estructuras de organización y procedimientos de elaboración que difieren de un modelo de centro a otro, reflejan fundamentalmente la situación de los Centros del Ministerio de Educación y no son directamente transferibles a otros tipos de centro, sobre todo en aquello que se refiere a los aspectos normativos.

La autonomía de los centros



Capítulo I.

El proyecto curricular dentro del conjunto de decisiones que debe tomar un centro

¿Qué decisiones debe tomar un centro escolar?

Planificar y llevar a cabo el proceso educativo supone que los distintos miembros de la comunidad escolar en la que se inserta el centro tomen una serie de decisiones compartidas. El funcionamiento armónico del centro hace necesaria la existencia de unas bases comunes de actuación, sin las cuales no quedaría suficientemente garantizada una coherencia mínima en la formación del alumnado. Este conjunto de decisiones se diferencian entre sí fundamentalmente *por su finalidad y naturaleza*, *por el momento* en que se establecen y *por las personas* que en cada caso son responsables de definir las y revisarlas.

A partir de la nueva normativa que se establece en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y su posterior desarrollo normativo se pueden distinguir tres grandes procesos de toma de decisiones:

1. El Proyecto Educativo de Centro.
2. El Proyecto Curricular de Etapa.
3. La Programación General del Centro, de carácter anual.

A continuación abordaremos los procesos de toma de decisiones en el Proyecto educativo de centro y en la Programación general.

El Proyecto educativo de centro

Uno de los aspectos en los que la Reforma ha hecho mayor hincapié ha sido en la necesidad de dar autonomía a los centros escolares,

reconociéndoles como la unidad y pieza clave del sistema educativo. Esta autonomía es precisa porque el proceso educativo no puede ni debe ser necesariamente el mismo en todos los centros, sino que tendrá que responder al contexto socioeconómico y cultural en el que se encuentre ubicado, a las peculiaridades de su alumnado y a la concepción educativa que los docentes y los padres mantengan.

La reflexión sobre estas necesidades específicas, que cualquier Escuela Infantil tiene, debe dar las pautas para establecer las señas de identidad que permitan ir dotando al centro de un **estilo educativo propio**. Es bueno que todo centro tenga sus propias opciones, al igual que lo es que las tenga cada docente e igualmente la Administración, aunque en este caso deben ser lo suficientemente amplias como para que en ellas se reconozca la mayoría del profesorado y de la sociedad.

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) establece como una de sus líneas básicas el que:

“En la medida en que no constituya discriminación para ningún miembro de la comunidad educativa, y dentro de los límites fijados por las leyes, los centros tendrán autonomía para establecer materias optativas, adaptar los programas a las características del medio en que estén insertos, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades culturales escolares y extraescolares.”

Es bien cierto que la escuela pública viene ya caracterizada por una serie de principios básicos, pero son lo suficientemente amplios como para configurar un marco dentro del cual caben modelos educativos peculiares. Y es bueno que todos los centros ofrezcan a la sociedad una reflexión explícita sobre las opciones y finalidades que rigen su intervención educativa, dentro del respeto a los valores constitucionales.

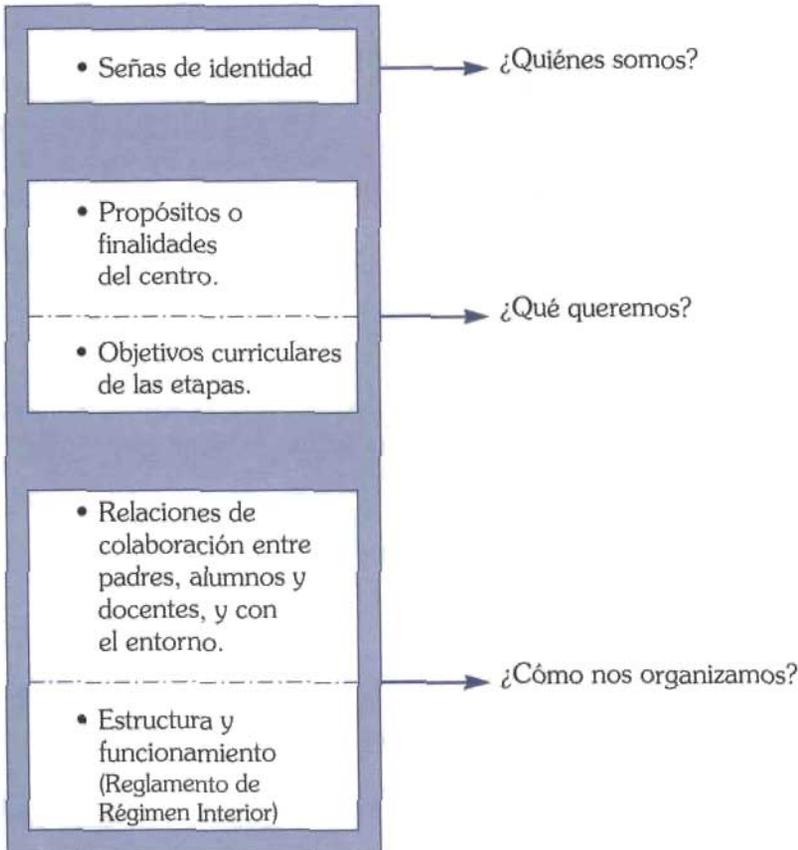
El Proyecto educativo es el documento que recoge este conjunto de decisiones, es decir, aquellas ideas, asumidas por toda la comunidad escolar, respecto a las opciones educativas básicas y la organización general del centro.

Decisiones del P. E. C.

En el Proyecto educativo de centro, y a través del análisis del contexto socio-cultural y económico en el que se encuentra ubicado el centro, se establecerán, por tanto, las siguientes decisiones que permiten responder a las preguntas relativas a **¿quiénes somos?, ¿qué queremos?, ¿cómo nos organizamos?:**

- Las señas de identidad.
- Los propósitos o finalidades del centro en los que se concretan estas señas de identidad.
- La revisión de los objetivos generales del currículo de las etapas que se impartan en el centro.
- Las relaciones de colaboración entre todos aquellos implicados en poner en funcionamiento los objetivos.
- La estructura organizativa que los hará posibles, que se concreta en el Reglamento de Régimen Interior.

DECISIONES DEL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO



¿Quiénes somos?

La institución escolar asume y formula en las **señas de identidad** aquellos aspectos, pocos, con los que más se identifica. No se trata de agotar todos los elementos de una posible concepción educativa, sino de destacar los que se comparten por el conjunto de las personas que forman la comunidad escolar y que son prioritarios.

Las principales opciones educativas que se consideran básicas para el conjunto del alumnado, en coherencia con los valores de la Constitución y de la LODE, se concretan posteriormente en la LOGSE, en donde aparecen recogidas en el artículo 2.º:

La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios:

- a) Formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida: personal, familiar, social y profesional.*
- b) La participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos.*
- c) La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.*
- d) El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.*
- e) El fomento de los hábitos de comportamiento democrático.*
- f) La autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente.*
- g) La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional.*
- h) La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.*
- i) La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema.*
- j) La relación con el entorno social, económico y cultural.*
- k) La formación en el respeto y defensa del medio ambiente.*

El Proyecto educativo debería reflexionar sobre estas opciones, así como sobre otras que en su contexto puedan resultar significativas, como puede ser prestar especial atención a ciertos temas transversales que muestren especiales carencias en el centro o incluir determinadas actividades que faciliten la integración de alumnos con distintas culturas.

Para que las señas de identidad sean realmente operativas es conveniente concretarlos en **propósitos o finalidades educativas** que el centro en su conjunto quiere conseguir. Un ejemplo sería el siguiente:

"El centro prestará especial atención a la diversidad de sus alumnos y alumnas con respecto tanto a sus capacidades físicas e intelectuales como a sus diferencias en relación a su cultura o religión, adoptando medidas entre las que se encuentra incorporarse al Programa educativo de integración de alumnos con necesidades educativas especiales."

En este ejemplo el centro retoma un valor básico de la educación como es la atención a la diversidad y lo convierte en una finalidad concreta a través del compromiso de incorporarse al programa de integración.

Otro ejemplo, sobre cómo un centro establece ciertas prioridades en su Proyecto educativo, sería el siguiente:

"El centro, en función de las condiciones deficientes de atención a la salud y la higiene de la zona en la que está enclavado, prestará especial atención al desarrollo de las condiciones que promuevan la creación de un centro saludable."

Estas prioridades del centro deben, desde luego, concretarse posteriormente en una **revisión de los objetivos generales de las distintas etapas** que se impartan y que se recogen en los respectivos Reales Decretos de currículo, ya que éstos configuran precisamente las intenciones educativas que el conjunto de los colectivos implicados en la función educativa del centro tiene para con su alumnado. Son, por tanto, las metas en las que en último término deberán plasmarse la concepción pedagógica y los objetivos del centro de carácter más general. En este sentido, el Proyecto educativo debe incluir la revisión que de estos objetivos se haga a la luz de las señas de identidad establecidas. Es fundamental que padres, alumnos, docentes y miembros representativos de la comunidad asuman de forma consensuada las capacidades que consideren conveniente ayu-

**¿Qué
queremos?**

¿Cómo nos organizamos?

dar a desarrollar en los alumnos y alumnas del centro. En esta decisión los docentes, dado que son los que tienen más experiencia del tema, suelen tomar la iniciativa presentando al resto del Consejo Escolar una primera propuesta.

Llegar a conseguir los propósitos que un centro se ha planteado supone establecer posteriormente las **relaciones de colaboración entre los distintos colectivos que intervienen en la educación**. Por ello, el Proyecto educativo debe incorporar también las líneas básicas que regirán el papel de los padres en el proceso educativo, así como las conexiones que se establecerán con otras instituciones de la comunidad. La escuela debe estar abierta al entorno, y los recursos que ella puede ofrecer, así como los que puede recibir del resto de la comunidad, deben establecerse en el Proyecto educativo.

Por último, llegar a conseguir los propósitos que se hayan establecido supone asimismo que el centro decida a través de qué **estructura** va a hacerlo y con qué **procesos de funcionamiento**. Y éste es el último tipo de decisiones que deben tomarse en el Proyecto educativo. Se trataría de definir en sus líneas básicas qué organización es la que más claramente puede favorecer la consecución de nuestras finalidades, y concretar en cuál o cuáles miembros de la estructura va a recaer la responsabilidad de esta consecución, así como señalar el funcionamiento que se considere más oportuno. Todas estas decisiones, que acaban normalmente concretándose en normas, configurarían el *Reglamento de Régimen Interior*.

En el caso del propósito referido al programa de integración, estos dos últimos tipos de decisiones llevarían, por ejemplo, a que el Consejo estableciera las grandes líneas de organización de los distintos profesionales que intervendrán con los alumnos con necesidades educativas especiales: tutores, profesores de apoyo, orientador, equipo interdisciplinar de sector...

Por lo que se refiere al segundo de los ejemplos, sobre Educación para la Salud, esta decisión del Proyecto educativo debe complementarse estableciendo el compromiso que cada colectivo del Consejo Escolar asume. Así los responsables del mantenimiento del centro deben asegurar el funcionamiento de los servicios higiénicos básicos (aseos, papel higiénico, jabón y toallas, control de las medidas que se exigen en los comedores escolares, la limpieza del centro en general, etc.). Asimismo se debe valorar la participación de los servicios locales de salud en la actividad educativa del centro. Los padres del Consejo deben asumir las acciones que puedan realizarse para difun-

dir y hacer tomar conciencia de este objetivo prioritario al resto de los padres del centro. Los profesores serán los responsables de concretar las actuaciones didácticas, a través del Proyecto curricular y de las programaciones, que permitan desarrollar en el alumnado las capacidades y los contenidos, sobre todo de tipo actitudinal, que conlleva la priorización de este tema transversal de Educación para la Salud.

La responsabilidad de la aprobación y evaluación del Proyecto educativo es del **Consejo Escolar**. En el Consejo Escolar están representados los distintos grupos que componen la comunidad educativa, y es fundamental que se sientan implicados en las decisiones que se establecen en el Proyecto educativo del centro. Para ello es necesario que los diversos representantes discutan con sus colectivos y recojan sus opiniones. De lo contrario se corre el riesgo de que los objetivos definidos no se asuman realmente por personas que se sientan ajenas al proceso.

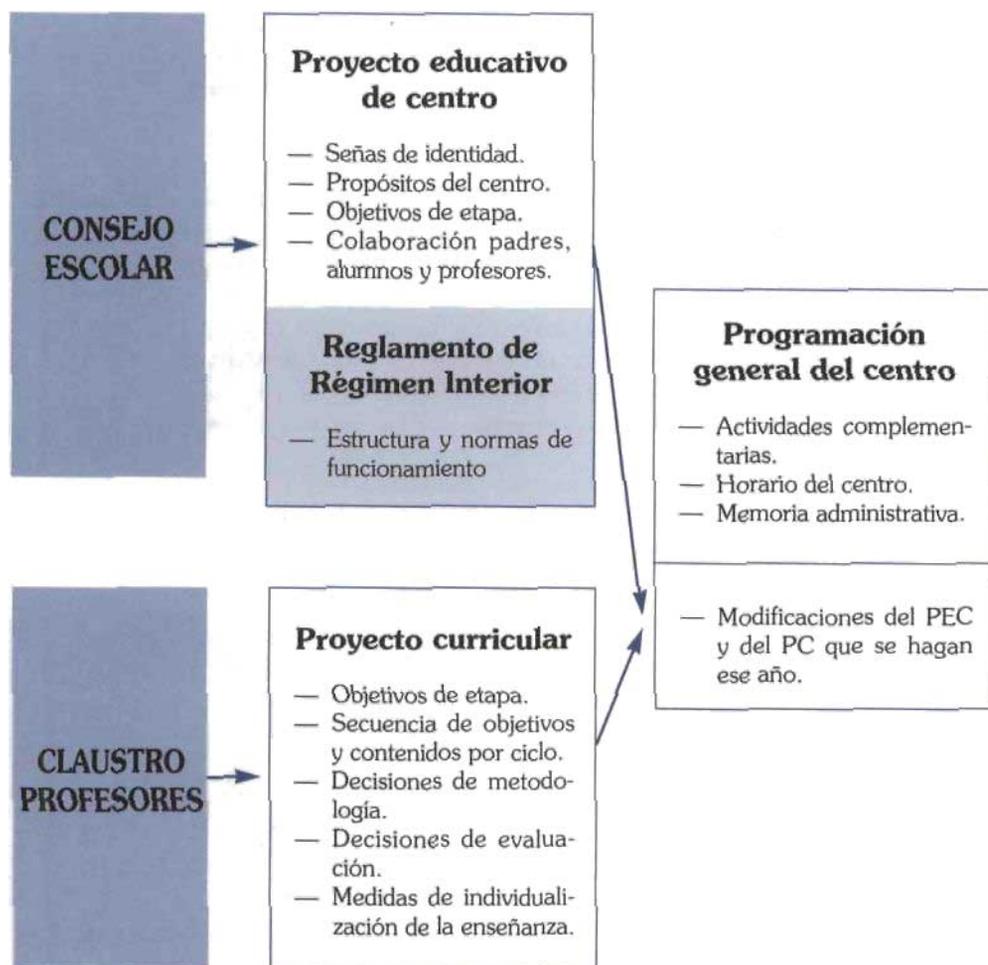
Aprobación y evaluación del P. E. C.

En el caso de los centros privados el artículo 22 de la LODE adjudica la responsabilidad del Carácter Propio al titular del centro.

La elaboración del Proyecto educativo es un **proceso dinámico**, y como tal siempre inacabado y sujeto a revisión. Sin embargo, no debe interpretarse este rasgo definitorio del Proyecto educativo como una dificultad que bloquee el trabajo de los equipos docentes. Sería pernicioso intentar agotar todas las posibles reflexiones que cabrían bajo el ámbito de definición de la línea educativa de un centro. La identidad se va adquiriendo poco a poco a través de la experiencia y la práctica. En ese sentido es más el fin de un proceso que su punto de partida, describe más bien el ideal de la educación que desea un centro que su realidad, una realidad que habrá que ir construyendo de manera progresiva. Y es así como debe interpretarse por parte de quienes lo elaboren, consiguiendo con ello una agilidad imprescindible para que estos procesos de toma de decisiones cumplan su función y no se conviertan en meros documentos burocráticos. En todo caso el Ministerio de Educación y Ciencia no va a solicitar de sus centros la elaboración del Proyecto educativo durante el curso 1992-93. Sin embargo, y dado que se trata de un proceso largo, sería conveniente que los centros comenzasen en ese curso a trabajar en esta tarea.

El Proyecto educativo de centro tiene **vocación de estabilidad**, como se acaba de indicar. Ello no significa, no obstante, que no deba

RELACIONES ENTRE LOS PROCESOS DE TOMA DE DECISIÓN EN UN CENTRO ESCOLAR



someterse a revisión. Será necesario que el Consejo Escolar evalúe las decisiones tomadas en él introduciendo las modificaciones que se considere necesarias. En la Programación general, que a comienzo de cada curso deben remitir los centros dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia a la Dirección Provincial correspondiente, **se comunicarán los cambios que se hayan producido**. No es necesario, por tanto, elaborar anualmente el Proyecto educativo. Tan sólo es preciso estar atento a su revisión para evitar que se produzca un distanciamiento entre las intenciones educativas y la práctica real.

Las decisiones que se hayan establecido en el Proyecto educativo cuya naturaleza responde a opciones y principios generales deben concretarse posteriormente en el Proyecto curricular, donde estos principios se traducen en acuerdos didácticos que responderán al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Las siguientes partes de este documento desarrollarán estos aspectos del Proyecto curricular.

La Programación general del centro

La Programación general del centro se configura con dos tipos de información:

- a) Las decisiones que por su naturaleza variarán cada curso.
- b) Las decisiones fruto de la revisión del Proyecto educativo y del Proyecto curricular.

En este sentido la Programación general anual incluiría los siguientes elementos:

- Las actividades complementarias que el centro vaya a realizar.
- El horario general del centro.
- La memoria administrativa.
- Las modificaciones o nuevas decisiones que se considere oportuno introducir en el Proyecto educativo y en el Proyecto curricular.

De esta manera, los centros escolares dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia no tendrán que elaborar todos los años el Proyecto educativo y el Proyecto curricular, limitándose a revisar anualmente aquellos aspectos que en la evaluación del centro consideren necesarios.

El Proyecto curricular: qué pretende y
qué decisiones se toman en él



Capítulo II.

El sentido del proyecto curricular

Finalidades del Proyecto curricular

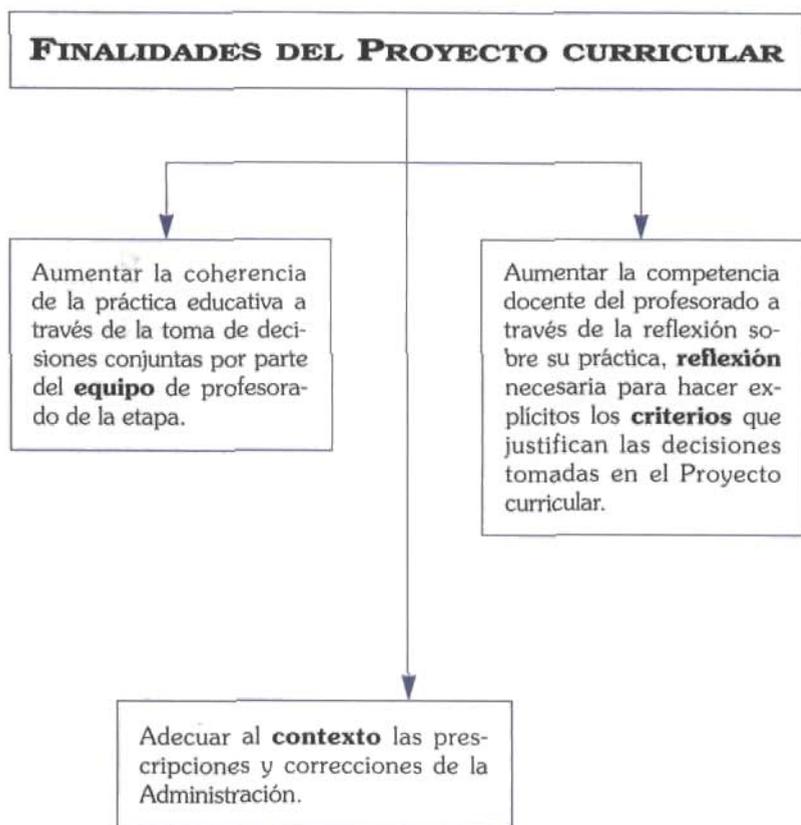
El *Proyecto curricular* es el proceso de toma de decisiones por el cual el profesorado de una etapa educativa determinada establece, a partir del análisis del contexto de su centro, una serie de acuerdos acerca de las estrategias de intervención didáctica que va a utilizar, con el fin de asegurar la coherencia de su práctica docente.

La necesidad de establecer este nuevo elemento de reflexión en los centros surge del convencimiento de que la actividad docente ve incrementada considerablemente su eficacia cuando es el fruto de una serie de decisiones discutidas y asumidas colectivamente por los **equipos** de profesores de los centros. Y de que, por el contrario, el modelo de funcionamiento basado en una estructura básicamente individual en el que cada profesor o profesora organiza su enseñanza para su grupo de alumnos disminuye significativamente la calidad de la educación escolar. De ahí que la Reforma destaque como un elemento clave para la mejora del Sistema Educativo la *consolidación de los equipos docentes*, a la que puede colaborar, junto con otras medidas, la elaboración del Proyecto curricular.

Sin embargo, no es ésta la única razón que avala el sentido de este Proyecto. Hay otro gran principio pedagógico que señala que la competencia docente aumenta claramente a través de los procesos de **reflexión** sobre la práctica educativa. Cuando el profesorado tiene que tomar decisiones sobre aspectos del proceso de enseñanza que no le vienen determinados desde la Administración se ve obligado a reflexionar sobre las distintas opciones posibles confrontándolas con sus conocimientos y con su experiencia, haciendo explícitos los **criterios** que le llevan a decidirse en cada caso.

Este proceso es enormemente enriquecedor, sobre todo si se lleva a cabo por el conjunto de profesores que intervienen sobre un mismo colectivo de alumnos, trabajando en equipo. Es un *proceso formativo en sí mismo* que ayuda a incrementar y actualizar los conocimientos de los docentes, mejorando con ello su práctica en el aula.

Por último, el sentido del Proyecto curricular se justifica también por el convencimiento de la Administración de que los centros no deben ser idénticos entre sí, ya que no lo es su alumnado. Por el contrario, deberán ajustar su respuesta educativa a las peculiaridades de cada **contexto**, para que todos ellos consigan las mismas finalidades educativas, principio éste irrenunciable para garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades. La adecuación que el Proyecto curricular supone a estas necesidades específicas es, por tanto, su tercera finalidad.



Para alcanzar estas tres finalidades es por lo que la Reforma ha optado por un modelo curricular más abierto y flexible del que hasta este momento estaba vigente. Un modelo que se caracteriza por el hecho de que las Administraciones Educativas establecen un nivel de prescripción menor, favoreciendo con ello la autonomía de los equipos docentes.

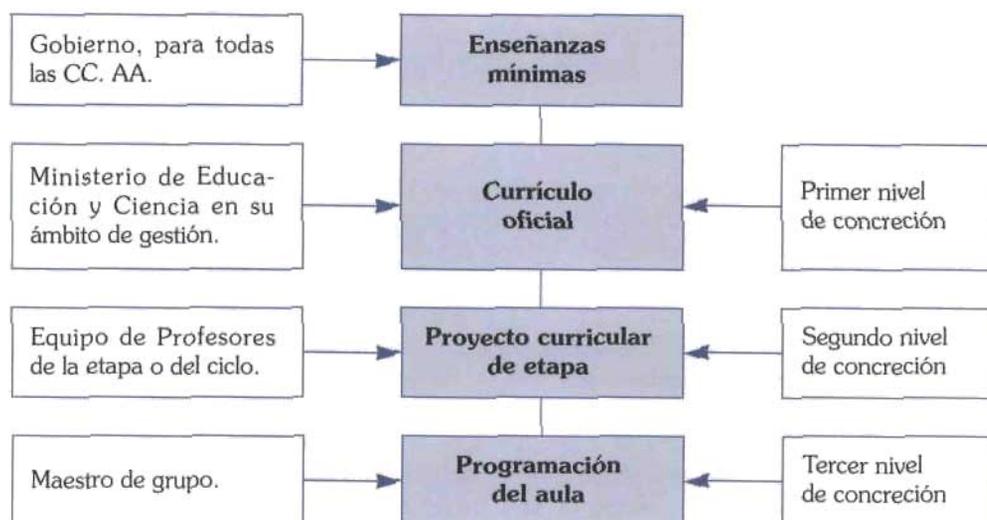
En el Proyecto curricular se concretan y contextualizan las prescripciones de la Administración teniendo en cuenta las peculiaridades de cada centro. Esta concreción se realiza para cada una de las etapas que se imparten en el centro, ya que éste es el tramo educativo para el que la Administración ha establecido el currículo. Los objetivos que se persiguen con el proceso de enseñanza y los contenidos que es necesario trabajar para alcanzarlos vienen definidos en los **Reales Decretos de currículo** para el conjunto de cada una de las etapas (véase el documento *Currículo de la Etapa*, que forma parte de estos Materiales para la Reforma). Con lo cual la coherencia y conexión entre ellas está ya en gran parte definida. Son entonces *decisiones internas a la etapa* las que deben establecerse en el Proyecto curricular.

Los propósitos o finalidades que se hayan definido en el Proyecto educativo de centro irán tomando cuerpo de manera peculiar en cada etapa a través de los acuerdos sobre estrategias didácticas a los que se llegue en los correspondientes **Proyectos curriculares**. Así, por ejemplo, un centro que, a partir de la nueva estructura del sistema, *escolarice alumnos desde los tres hasta los doce años tendrá un único Proyecto educativo común para todo el centro y dos Proyectos curriculares: uno de Infantil y uno de Primaria, aunque ambos deban elaborarse de manera conjunta, cuidando que los principios que los articulen sean coherentes entre sí. Por otra parte, el Claustro del centro en su totalidad es el responsable de la aprobación de los Proyectos curriculares de cada etapa*, como se explica en detalle en la tercera parte de este documento: "El proceso de elaboración del Proyecto curricular".

Una vez establecido el Proyecto curricular, y en el marco de los acuerdos tomados en él por parte del conjunto del profesorado de la etapa, se elaborarán las **Programaciones de aula**. En este tercer nivel de concreción se ajustarán las decisiones tomadas para el ciclo a cada grupo concreto de alumnos.

Niveles de concreción

DE LAS "ENSEÑANZAS MÍNIMAS" A LAS PROGRAMACIONES DE AULA



Fuentes para la elaboración del Proyecto curricular

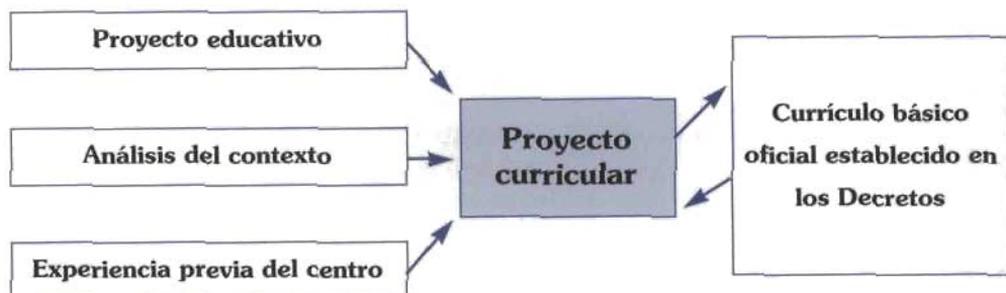
Para elaborar el Proyecto curricular debe partirse de cuatro grandes fuentes de información:

- El Proyecto educativo.
- El análisis del contexto.
- El currículo básico que se prescribe desde la Administración.
- La experiencia derivada de la práctica docente del centro.

El **Proyecto educativo** orientará en tanto en cuanto en él se han definido los rasgos de identidad del centro y los grandes principios y objetivos que se quiere presidan la práctica docente.

El **análisis del contexto** es fundamental, ya que el Proyecto curricular lo que pretende es concretar y adecuar a las necesidades peculiares de cada centro las decisiones que la Administración edu-

FUENTES PARA LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR



cativa ha establecido para todas las escuelas, y que, por tanto, son generales y poco contextualizadas.

Parte del análisis del contexto ya se ha hecho al elaborar el Proyecto educativo, pero en aquel momento se estaba pensando en el conjunto de los alumnos del centro y en cambio en el Proyecto curricular el análisis se precisa para el alumnado de cada etapa, que suele tener rasgos distintivos. Por otra parte, en el Proyecto educativo este análisis estaba al servicio de una reflexión muy amplia sobre las grandes líneas maestras del proceso de educación, y en el Proyecto curricular las necesidades que se deriven del contexto se analizan desde la traducción que deben tener en decisiones mucho más concretas como son las opciones metodológicas, de evaluación o la mejor manera de organizar la secuencia de capacidades y contenidos en cada ciclo, y posteriormente en cada grupo-aula.

Otra de las fuentes a partir de las cuales se elabora el Proyecto curricular, y una de las más importantes, es la **experiencia previa del centro**, que se habrá plasmado de manera más o menos explícita en sus programaciones. Es fundamental partir del análisis de este material con el fin de recoger la tradición del centro y hacer rentable el "capital" de experiencia educativa que ya posee.

Por último, será también necesario que los equipos docentes tengan en cuenta el Real Decreto por el que se establece **el currículo de su etapa**¹, ya que debe tomarse como el punto de referencia

¹ Véase el documento *Currículo de la Etapa*, que forma parte de estos Materiales para la Reforma.

para establecer las decisiones. Los equipos docentes deben estudiar las opciones básicas de la Reforma y cómo éstas se han plasmado en las características más innovadoras de los elementos curriculares, para utilizarlos como referente de contraste con la práctica que hasta ese momento haya estado presente en el centro.

El currículo que la Administración presenta supone la definición de las intenciones que el Sistema Educativo tiene para con su alumnado. Es decir, lo que se quiere que un alumno o una alumna haya desarrollado como consecuencia de la intervención escolar. Resulta cada día más evidente que la Educación no es patrimonio exclusivo de las instituciones escolares. Muy por el contrario, son múltiples los agentes sociales que educan a los niños y adolescentes en la sociedad en la que nos desenvolvemos (familia, grupos de iguales, medios de comunicación...). Es necesario que la institución escolar defina qué capacidades de desarrollo y qué contenidos culturales, de entre todos los posibles, van a ser objeto de su intervención, ya que es imposible pretender que la escuela abarque todo lo que una persona puede y debe aprender. Esta selección es la que se efectúa a través de la definición de un currículo determinado.

Resulta, por tanto, evidente que estas intenciones educativas, plasmadas en los Reales Decretos de currículo, deben ser conocidas y discutidas por los equipos docentes, constituyendo el referente de contraste de las restantes fuentes para la elaboración del Proyecto curricular.

Estas fuentes de información ayudan al profesorado de la etapa a tomar una serie de decisiones que se recogen en el cuadro siguiente y que son las que constituyen el Proyecto curricular. Este cuadro será el referente básico, por tanto, de los capítulos que se desarrollarán a continuación.

DECISIONES DEL PROYECTO CURRICULAR

¿Qué enseñar?

Objetivos generales de la etapa o del ciclo

¿Cuándo enseñar?

Secuencia de objetivos y contenidos que se trabajarán en cada ciclo

¿Cómo enseñar?

Estrategias metodológicas:

- principios metodológicos generales
- agrupamientos
- *tiempos*
- espacios
- materiales

¿Qué, cómo y cuándo evaluar?

Estrategias y procedimientos de evaluación:

- qué evaluar
- cómo evaluar
- cuándo evaluar

Medidas de individualización de la enseñanza:

- función de los tutores
- organización de los recursos materiales y personales

Capítulo III.

Objetivos de la etapa

Los *objetivos generales de la etapa* establecen las capacidades que se espera que al final de la Educación Infantil haya desarrollado una alumna o un alumno como consecuencia de la intervención educativa que el centro ha planificado intencionalmente.

La lectura de estos objetivos generales nos ofrece una especie de fotografía o de perfil del tipo de persona que se quiere conseguir como fruto del proceso educativo, es decir, responden a la pregunta **¿qué enseñar?** Esta fotografía, que refleja un alumno prototípico, en el sentido de que sus rasgos son todavía generales y comunes a la mayoría de la población de su edad, debe ser "leída" y contrastada con el perfil específico que el equipo docente de un centro desea para su alumnado. Deben precisarse los rasgos hasta que se esté seguro de que ahora la fotografía presenta al alumno que cada escuela en concreto querría haber colaborado a desarrollar. Este proceso de contraste de la fotografía tipo con el perfil deseado es la finalidad que se pretende con el primer proceso de toma de decisiones del Proyecto curricular.

Es un elemento fundamental, ya que es muy importante que todo el equipo docente de una determinada etapa comparta los mismos objetivos, independientemente del ciclo que imparta. Solamente así podrá facilitarse una formación global y coherente de los alumnos. Estos objetivos generales han de orientar y vertebrar la actuación educativa a lo largo de la etapa.

La reflexión que sobre estos mismos objetivos se haya realizado en el Proyecto educativo por parte de los distintos colectivos representados en el Consejo Escolar deberá ser el punto de partida del *trabajo del equipo docente de la etapa, que terminará de adecuar al*

contexto las intenciones educativas de la etapa. La presencia de este elemento como *decisión común a ambos proyectos*, educativo y curricular, debe ser un instrumento importante para la necesaria coherencia que debe existir entre ambos documentos.

Los objetivos cumplen tres *funciones* que justifican su importancia: definen las metas que se pretende alcanzar; si se enuncian con claridad, ayudan a seleccionar los contenidos y medios didácticos que pueden permitir conseguirlos; y, por último, constituyen el referente indirecto de la evaluación.

El nivel con el que se expresan las capacidades, es decir, el grado en el que se espera que se hayan adquirido las capacidades, está definido para el final de la Educación Infantil, aproximadamente para los seis años de edad. Sin embargo, son objetivos que tienen una clara intención de marcar el *proceso de desarrollo de la capacidad* y no el aspecto terminal de la misma. Sólo llegarán los alumnos a alcanzar ese nivel de capacidad si el proceso de enseñanza que se programa a lo largo de los dos ciclos de la Educación Infantil está planificado para asegurar ese grado de aprendizaje. Por otra parte, se trata de capacidades que se inician en la Educación Infantil, pero que se han de continuar desarrollando a lo largo de las restantes etapas. Ello hace imprescindible coordinar las decisiones que sobre los objetivos se hayan tomado en el Proyecto de Infantil con los del Proyecto de Primaria.

Los centros que únicamente impartan el primer ciclo (0-3) deberían tomar como punto de referencia para esta decisión los objetivos generales del primer ciclo que se recogen en el Real Decreto de currículo de la Educación Infantil, aunque sea muy importante que mantengan siempre en su análisis la perspectiva de la etapa en su conjunto.

Características

Cuando el equipo docente esté realizando esta reflexión sobre los objetivos es importante que preste atención a las características más novedosas de este elemento del currículo, ya que son las que tienen mayor capacidad de innovar la práctica educativa. El aspecto clave de los objetivos es que están expresados en términos de **capacidades**. Es decir, se considera que lo que la escuela debe ayudar a desarrollar no son tanto comportamientos específicos iguales para todo el alumnado, sino capacidades generales, competencias globales que después se ponen de manifiesto en actuaciones concretas que pueden ser distintas en cada niño, aunque se deban a la misma capacidad. Lo que se encuentra en el análisis de los objetivos son estas

capacidades que resultan necesarias para el desarrollo de la persona, en cuya consecución debe centrarse la intervención escolar.

Se ha tenido buen cuidado en la definición de los objetivos de que las capacidades se refieran al **conjunto de los ámbitos del desarrollo**, ya que muchas veces la escuela ha estado excesivamente desequilibrada hacia capacidades de tipo intelectual y no ha prestado la misma atención a capacidades afectivas, capacidades de interacción con otros, capacidades necesarias para la inserción y actuación social o capacidades de tipo motor.

Sólo la actuación sobre el conjunto de estas capacidades puede ayudar al desarrollo armónico del alumnado. De lo contrario se puede estar colaborando a educar personas con una buena capacidad intelectual, pero con pocas destrezas sociales, con problemas de inmadurez afectiva, inseguros, irritables, etc., o incapaces de actuar de manera activa sobre el entorno social en el que se desenvuelvan. Se puede, por ejemplo, dar el caso de niños y niñas que a los seis años sepan hablar muy bien, pero a la vez sean muy dependientes del adulto en la resolución de las actividades de la vida cotidiana.

Características de los objetivos generales

- Están definidos en términos de capacidades y no de comportamientos.
- Capacidades que se refieren al conjunto de los ámbitos del desarrollo (intelectual, motor, equilibrio personal, relación interpersonal, inserción y actuación social).
- En un mismo objetivo se recogen capacidades de distintos ámbitos con el fin de destacar las relaciones que existen entre sí.

Una de las estrategias que precisamente puede ayudar a llevar adelante este proceso de lectura de los objetivos, teniendo en cuenta el contexto, es ir identificando las distintas capacidades que hay en cada objetivo de la etapa y discutir acerca de las interrelaciones que pueden existir entre ellas, ya que esa trabazón se debe tener en cuenta a la hora de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. El siguiente ejemplo ilustra este proceso:

“Descubrir, conocer y controlar progresivamente el propio cuerpo, formándose una imagen positiva de sí mismos, valorando su

identidad sexual, sus capacidades y limitaciones de acción y expresión y adquiriendo hábitos básicos de salud y bienestar” (objetivo a).

Las distintas capacidades (en *cursiva* en el texto) ponen de manifiesto que son varias las intenciones que se pretenden en esta etapa con respecto al conocimiento del cuerpo y la salud. Por una parte se encuentran capacidades de tipo cognitivo, ya que se quiere que el alumno *descubra* y *conozca* su cuerpo, pero se quiere igualmente que desarrolle capacidades que tienen más que ver con el ámbito afectivo o de equilibrio personal, como son que *se forme una imagen positiva* y *valore su identidad*, también están presentes las capacidades motrices, ya que se pretende que el alumno *controle su cuerpo*, asimismo el proceso de enseñanza debe conseguir que el alumnado *adquiera una serie de hábitos* que no sólo van a repercutir en su persona, sino que influirán también a la hora de su actuación en la comunidad y en el entorno en general para colaborar a alcanzar un nivel de calidad de vida cada vez mejor para todos, desarrollando así competencias del ámbito de la interacción y la inserción social. En este objetivo se pone de manifiesto la estrecha relación que existe entre el conjunto de las capacidades que configuran las finalidades de la educación.

Quedan otros muchos matices en el posible análisis de este objetivo, pero bastaría con el que hasta aquí se ha hecho para ilustrar la **interrelación de las capacidades** y su repercusión en otras decisiones didácticas del Proyecto curricular.

Adecuación de los objetivos

La identificación y discusión acerca de las capacidades presentes en los objetivos habrá posibilitado una comprensión de los mismos que permitirá al equipo docente adecuarlos a las peculiaridades de su centro. Esta adecuación puede hacerse de distintas maneras: matizando, dando prioridad, desarrollando más alguna idea, añadiendo aspectos que no se consideren recogidos... En último término, todas estas posibilidades conducen a un mismo fin: ajustar las intenciones educativas generales a lo que cada centro escolar considera que debe ayudar a conseguir en su alumnado.

En el siguiente ejemplo, tomado de un Proyecto curricular realizado en un barrio de Madrid², se indican ciertas matizaciones a este objetivo de Educación Infantil, que se ha comentado anteriormente, realizadas a partir del análisis del contexto:

² Se trata de un Proyecto curricular elaborado con el equipo docente de la **Escuela Infantil “Zaleo”**, de la Comunidad Autónoma de Madrid, en el barrio de Vallecas, cuya colaboración ha supuesto una gran ayuda para la redacción de este documento.

“Cuando se trabaje este objetivo habrá de hacerse especial hincapié en los siguientes aspectos:

- Necesidad de reforzar desde la escuela los hábitos de salud e higiene de los niños debido, fundamentalmente, a que en las familias de muchos de ellos es frecuente que tales hábitos no estén presentes y/o no sean los más adecuados. Ello requerirá, en muchas ocasiones, formar a los padres en este conjunto de aspectos referidos tanto a la alimentación como a la higiene.
- Respecto al conocimiento y control del cuerpo, en general, los niños consiguen un buen desarrollo de la motricidad gruesa debido a que el barrio donde se ubica la escuela dispone de espacios amplios, donde los niños pueden moverse; por ejemplo, los mayores se lanzan por terraplenes, saltan obstáculos, bajan las escaleras con mucha facilidad, etc, ya que pasan mucho tiempo en la calle. Sin embargo, tienen dificultades para controlar su cuerpo e inhibirse; esto les lleva a ser excesivamente arriesgados y a no actuar de acuerdo con sus posibilidades de acción.
- Otro aspecto que no existe en el medio es el de tener una imagen del cuerpo como fuente de placer que hay que cuidar y acariciar.
- Asimismo queremos destacar la importancia de la no discriminación por razón del sexo. Aunque este tema está presente, hay ocasiones en que aparecen limitaciones; por ejemplo, aunque la escuela se preocupa de que haya juguetes “unisex”, reconocemos que en la escuela no nos atrevemos a regalar a los niños para Navidad algunos juguetes atribuidos tradicionalmente a las niñas.”

En esta adecuación de los objetivos debe prestarse especial atención a lo que ha venido llamándose en el currículo “temas transversales”, es decir, aquellos contenidos que están presentes en todas o muchas de las áreas curriculares, con una gran carga actitudinal, y que, precisamente por ello, pueden llegar a vertebrar el proceso de enseñanza³.

También debe tenerse muy en cuenta la presencia de niños y niñas con necesidades educativas especiales en el caso de los Centros de integración. La adecuación del propio Proyecto curricular a este alumnado es una estrategia muy potente de normalización, ya que si se ajusta la intervención educativa a las peculiaridades de estos alumnos en todas aquellas decisiones que son posibles en este segundo nivel de concreción, se podrán evitar algunas adaptaciones indivi-

³ Véase el documento *Temas transversales*, que forma parte de estos Materiales para la Reforma.

duales en el aula que apartarían más al alumno del currículo ordinario⁴. El siguiente es un ejemplo de este proceso:

Matizaciones al objetivo “h” de Educación Infantil realizado en un centro que integra alumnos con necesidades educativas especiales, principalmente las auditivas:

“Utilizar el lenguaje verbal de forma ajustada a los diferentes situaciones de comunicación habituales para comprender y ser comprendido por los otros, expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y deseos, avanzar en la construcción de significados y regular la propia conducta e influir en la de los demás.”

Para los alumnos con necesidades educativas especiales sería necesario en relación con este objetivo:

- Desarrollar en el alumnado y el profesorado capacidades relacionadas con la labiolectura: utilización del lenguaje gestual para acompañar las producciones orales, atención, percepción visual, comprensión de las intenciones comunicativas de los otros, etc.
- Utilizar habitualmente lenguajes alternativos para facilitar la comprensión oral en la vida cotidiana, utilizando apoyos mímico-gestuales y visuales.
- Desarrollar las capacidades encaminadas a potenciar la destreza manual necesaria para que en la Primaria puedan abordar el aprendizaje de la lectura por el método Braille.
- Favorecer en el alumnado el respeto a las producciones y mensajes orales realizados por los alumnos sordos.

La forma en la que recoger todas las decisiones tomadas en este primer elemento del Proyecto curricular debe abordarse como un tema menor, en el sentido de que lo importante son las matizaciones que se lleven a cabo y no tanto el modo en que se plasmen. Desde este punto de vista, puede que la revisión de los objetivos de la etapa lleve a reformularlos propiamente o puede que se haga mediante un comentario a los enunciados que aparecen en el Real Decreto de currículo. Debe cuidarse que estos aspectos formales no bloqueen o dificulten el proceso de toma de decisiones, que es lo auténticamente valioso.

Cualquiera que sea el formato en que se exprese, lo importante es que la reflexión sobre los objetivos de la Educación Infantil lleve a

4 Véase el documento *Individualización de la enseñanza*, que forma parte de estos Materiales para la Reforma.

que todo el equipo docente de la etapa comprenda y, lo que es fundamental, asuma las intenciones educativas que en el proceso de adecuación se hayan concretado como guía de su intervención en el aula.

Capítulo IV.

Secuencia de objetivos y contenidos por ciclos

Secuencia por ciclos

El Real Decreto de currículo de la Educación Infantil establece los contenidos para el conjunto de los seis años escolares de la etapa y no define lo que sería propio de cada uno de los ciclos. Esto es así porque se considera que las decisiones sobre cómo secuenciar los objetivos y contenidos del aprendizaje responden a una serie de criterios que toman valores distintos dependiendo de características peculiares del contexto de enseñanza. Así, el nivel de desarrollo y los aprendizajes previos de los alumnos con los que en concreto se esté trabajando, las opciones metodológicas, o las relaciones que es posible establecer entre los contenidos, justificarían diferentes propuestas de secuencia.

Siendo, por tanto, el conjunto de la etapa el tramo educativo para el cual se establece el currículo oficial, es necesario tomar en el Proyecto curricular las decisiones que permitan caracterizar lo propio de la enseñanza de los distintos ámbitos de experiencia en cada uno de los ciclos de la Educación Infantil.

El **ciclo** es la unidad temporal que organiza la enseñanza durante toda la educación, aunque en el primer ciclo de esta etapa, debido a los grandes cambios que se dan en los niños, es necesario muchas veces establecer otra unidad inferior como el grupo aula que en cada caso se organice. La ventaja de los ciclos es que permiten una planificación de la enseñanza en períodos que, al ser más amplios que el curso, admiten ritmos de aprendizaje diferentes, ya que hay más tiempo para poder alcanzar los objetivos marcados. Por otra parte, que el profesor o la profesora se mantenga con el grupo durante el

ciclo hace posible un conocimiento de los alumnos y un seguimiento de su aprendizaje que redundará en un mejor ajuste del proceso de enseñanza, aunque esta decisión debe tomarse en el equipo docente en función de las peculiaridades de cada realidad educativa. Por todo ello, el Real Decreto de currículo establece que:

“El ciclo constituye la unidad curricular temporal de programación y evaluación en la Educación Infantil” (artículo 7.º, apartados 3 y 4).

“En consonancia con lo dispuesto en el apartado anterior, se garantizará el trabajo en equipo de los profesores de un mismo ciclo.”

Por otra parte, los materiales curriculares que se elaboren por parte de las editoriales, fundamentalmente para los alumnos y alumnas de tres a seis años, también tendrán que programarse para el ciclo, concebido éste dentro del conjunto de la etapa, como queda reflejado en el Real Decreto por el que se regula la supervisión de los materiales curriculares para las enseñanzas de régimen general y su uso en los centros docentes:

“Los proyectos abarcarán, al menos, los contenidos previstos en un ciclo educativo y deberán presentar su conexión con el planteamiento general de la etapa respectiva.”

Por tanto, las decisiones de este elemento del Proyecto curricular deben centrarse en la *secuencia interciclos*, es decir, en la ordenación de los objetivos y contenidos del Decreto en dos momentos graduados entre sí. Esta ordenación supone, como acaba de indicarse, establecer grados de aprendizaje, sucesiones de contenidos distribuidos de tal modo que permitan ir alcanzando las capacidades que se establezcan en los objetivos de cada ciclo, con el grado o nivel de aprendizaje que en ellos se indique.

En Educación Infantil puede haber diferencias en función de los distintos tipos de centro. En los centros que incluyen el cero-seis habrá que hacer una secuencia interciclos como se acaba de indicar. En los centros que tengan sólo un ciclo, se debe hacer la secuencia para ese tramo sin olvidar los contenidos del resto de la etapa: los contenidos del ciclo cero-tres son el referente de partida para la secuencia del ciclo tres-seis, con el que han de iniciar los pequeños el segundo ciclo. A su vez, un equipo que únicamente imparta el primer ciclo no debe perder la perspectiva del conjunto de la etapa.

Primer ciclo

Segundo ciclo

ÁREA DE IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL

1. El cuerpo y la propia imagen

La intervención educativa posibilitará que el niño descubra y conozca su cuerpo a partir de la *exploración* de distintas posturas y movimientos (*desde estar tumbado hasta alcanzar la posición erguida*), así como de las características, segmentos y elementos más destacados y *visibles* para él (*manos, pies, cabeza, cara, brazos, piernas, tripa, etc.*). La estimulación física que recibe del adulto mientras interactúa con él en la resolución de sus necesidades básicas, el contacto corporal con los otros y los objetos, así como la observación e identificación de su imagen en el espejo y del cuerpo de los demás, son algunos contenidos fundamentales en este proceso. Todo eso favorece que, a lo largo del ciclo, el niño vaya construyendo un *conocimiento global* de su cuerpo, que le posibilite ir *diferenciándose del mundo externo y de los otros*.

La intervención educativa en estas edades se dirige a que el niño sea capaz de *identificar características y cualidades personales* cada vez más *complejas y detalladas*. Así, se trabajan todos los *elementos externos* del cuerpo, e incluso también *algunos órganos internos* no directamente visibles (el estómago o el corazón, por ejemplo), así como algunos *cambios físicos propios que ocurren en relación con el tiempo* (*aumento de talla o de peso, por ejemplo*). De esta forma, a lo largo del ciclo, el niño va *construyendo una representación de su propio cuerpo, sus sensaciones y sentimientos* cada vez más completa, compleja y ajustada.

ÁREA DE COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

1. Lenguaje oral

Así, en el lenguaje oral, los niños descubrirán y experimentarán la *emisión de sonidos elementales, balbuceos y la imitación de los primeros sonidos elaborados*, en un proceso que les llevará a utilizar progresivamente un *vocabulario ajustado* a la situaciones cotidianas, las *reglas morfológicas y sintácticas fundamentales* que le permitan elaborar *frases sencillas y algunas formas sociales básicas de comunicación oral* como las que se utilizan a la entrada o la salida de la clase; todo ello contando con la presencia de modelos lingüísticos correctos, que permitan adecuar la utilización de tales instrumentos.

El descubrimiento, experimentación y utilización de los instrumentos del lenguaje oral permitirá que, al final de este ciclo, se puedan realizar actividades significativas en la Escuela en las que están presentes la expresión y comprensión de hechos, cuentos, sensaciones, acontecimientos, emociones, etc., de la *vida cotidiana o de contextos cercanos al niño*.

De este modo, en lo que respecta al lenguaje oral, *la utilización del vocabulario se ampliará progresivamente, las reglas morfológicas y sintácticas que el niño utiliza serán paulatinamente más complejas*, y todo ello, junto a formas sociales de comunicación más ajustadas, en contextos motivadores cada vez más diversos.

Estos instrumentos van a *posibilitar al niño, entre los tres y seis años*, una mayor capacidad de expresión y comprensión, que le permitirá ser progresivamente más autónomo, planificando y resolviendo tareas cada vez más complejas, participando más activamente en diferentes situaciones de su entorno y relacionándose placentera y profundamente con sus iguales y los adultos. Este proceso facilitará la participación en *conversaciones colectivas* en situaciones diversas y la evocación de situaciones, hechos, deseos y sentimientos más complejos, en un primer momento de la vida cotidiana y con posterioridad referidos a *ámbitos diversos*.

Establecer esta secuencia exige reflexionar conjuntamente sobre los dos elementos del currículo que responden a qué enseñar: objetivos y contenidos. Es necesario revisar las capacidades que aparecen en los objetivos establecidos para el conjunto de la etapa e ir decidiendo si deben trabajarse en cada ciclo y con qué grado. Sin embargo, esta reflexión no puede llevarse a cabo sin tener en cuenta en ella los contenidos sobre los que se van a trabajar las capacidades, ya que muchas veces el grado que finalmente caracterizará una capacidad determinada en un ciclo concreto vendrá dado en parte por el contenido sobre el que se aplique y no tanto por la capacidad en sí misma, que podría ser igual en varios tramos educativos.

Por ejemplo, en el primer ciclo de Educación Infantil el objetivo "b" establece que el alumno debe ser capaz de:

"Descubrir, conocer y controlar progresivamente su propio cuerpo, sus elementos básicos, sus características, sus posibilidades y limitaciones, para actuar de forma cada vez más autónoma en las actividades habituales."

La capacidad de control del cuerpo que desarrolla el niño sigue distintos pasos que es necesario tener en cuenta para la planificación de la secuencia de contenidos. Por ejemplo, en un primer momento, el control postural se trabajó con contenidos como el control en la posición de la cabeza, poder girarse en posición de tumbado, mantenerse sentado, etc. Después, esta misma capacidad se trabaja desde contenidos como el gateo, el control del cuerpo en posición erguida para ser capaz de desplazarse sin la ayuda del adulto. Poco después, este control adquiere una mayor precisión que le permite correr, subir y bajar escaleras, etc. Se observa en este ejemplo cómo la capacidad de controlar el cuerpo es la misma, sólo que se concreta mediante contenidos diferentes, pero que a la vez están interrelacionados.

Un segundo ejemplo sería el de la capacidad de evocación tal y como se recoge en uno de los objetivos del final de la etapa:

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

Esta capacidad, al igual que en el ejemplo anterior, puede secuenciarse a lo largo del ciclo en relación a diferentes contenidos. Es claro que los aspectos de la realidad que han de evocar los niños de tres años estarán muy relacionados con sus vivencias y con situaciones y objetos de la vida cotidiana, muy próximos en el tiempo; tam-

bién en esta primera fase se abordarán hechos muy sencillos y procesos que impliquen un número reducido de personajes y secuencias, y con un mayor peso del lenguaje oral. En cambio, la evocación que se ha de trabajar al final de la etapa tiene el eje sobre contenidos transmitidos mediante distintas formas de representación, que no tienen por qué estar tan próximas o haber sido vividas por los niños, y pueden hacer referencia a procesos con un mayor número de pasos y personajes. Por ejemplo, la evocación de un relato fantástico, la historia de una salida al campo, etc.

Resulta, por tanto, aconsejable establecer este elemento reflexionando simultáneamente sobre objetivos y contenidos, como se ilustra en el cuadro de la página 39, aunque el punto de partida de la reflexión deban ser las capacidades que se pretende ayudar a construir en cada ciclo.

Secuencia en cada ciclo

El objetivo fundamental de la decisión del Proyecto curricular que contesta a la pregunta de **cuándo enseñar** es establecer la secuencia entre los ciclos de la etapa, ya que la permanencia durante el ciclo de un mismo maestro es un elemento que aseguraría en gran parte la coherencia de la práctica docente. Sin embargo, tres años es un período lo suficientemente largo como para que pueda ser necesario establecer algunas previsiones sobre la **secuencia interna al ciclo**, así como las grandes líneas de organización de los contenidos para cada grupo-aula, guardando la coherencia del conjunto del ciclo y, en último término, de la etapa.

En Educación Infantil esto es muy necesario, ya que se dan grandes cambios en los niños de estas edades. Un centro puede, por ejemplo, llegar al acuerdo, tras hacer esta reflexión para el primer ciclo, de establecer una secuencia que especifica dos tramos dentro del ciclo (0-1) y (1-3), situación que, de hecho, se produce en algunas escuelas dada la especificidad del primer año.

No se trata de que necesariamente todos los equipos realicen exhaustivamente esta tarea, la cual es función de las programaciones del grupo-aula que, en último término, cada maestro o maestra establecerá teniendo en cuenta las peculiaridades del grupo concreto con

el que vaya a trabajar. Sin embargo, las grandes líneas sería necesario acordarlas en todos los casos por el conjunto del equipo docente. Y, por otra parte, es evidente que cuanto mayor sea la planificación que se haga entre todos, mayor será la coherencia de la enseñanza que se ofrezca a los alumnos y alumnas del centro.

Criterios para establecer la secuencia y la organización de los contenidos

Para distribuir y ordenar los contenidos a lo largo de los ciclos, así como para organizarlos internamente de forma que se favorezca el aprendizaje, el equipo docente ha de tener en cuenta los siguientes aspectos:

Las características psicoevolutivas de los niños y los aprendizajes que hayan adquirido a lo largo de su historia educativa

Los diferentes niveles de maduración y desarrollo físico, cognitivo, afectivo y social han de ser tenidos en cuenta para procurar ofrecer contenidos adecuados en cada momento evolutivo. Asimismo es necesario organizar los contenidos a partir de los aprendizajes que ya han consolidado los alumnos.

La elección de un tipo de contenido como eje vertebrador de la secuencia

El equipo docente tendrá que organizar los contenidos en torno a algunos ejes con objeto de asegurar continuidad y progresión entre los distintos tipos de contenidos, ordenar y relacionar unos contenidos con otros.

Estos ejes organizadores pueden ser de distinta naturaleza. Entre ellos cabe destacar los siguientes:

- **Las rutinas:** se trata de seleccionar aquellos contenidos que están presentes en las situaciones cotidianas del centro (alimentación, descansos, entradas y salidas, etc.) y organizar fundamentalmente en torno a ellos el resto de los contenidos.

- **Los procedimientos:** se pueden seleccionar varios procedimientos básicos y generales que requieran un tratamiento continuado a lo largo de toda la etapa, y organizar en torno a ellos los contenidos adecuados para cada momento. Podrían, por ejemplo, tomarse como ejes organizadores la "observación" o "la regulación y el control".

Éste es el caso de la "Propuesta de secuencia de contenidos para la etapa de Educación Infantil", publicada por el Ministerio de Educación y Ciencia en coedición con la Editorial Escuela Española, en la que se ejemplifica el proceso tomando el procedimiento "exploración" como uno de los ejes en torno al cual se organizan algunos contenidos a lo largo de la etapa.

En el caso de la Educación Infantil los procedimientos tienen una importancia tal, que sería conveniente utilizarlos como eje vertebrador.

- **Otros contenidos especialmente relevantes,** como pueden ser los correspondientes a un determinado tema transversal, una actitud muy básica, etc. Por ejemplo, la situación de un centro en una zona donde las familias desconozcan o no tengan en cuenta unas mínimas condiciones de salud e higiene pueden hacer especialmente oportuna la presencia del tema transversal de "Educación para la Salud" como eje organizador de los contenidos. En otras situaciones, la discriminación por razones raciales o culturales puede llevar a elegir como eje organizador el respeto a las diferencias entre los individuos.

En ocasiones no será conveniente organizar en torno a estos ejes todos los contenidos. Aquellos que no sea adecuado incluir en ellos podrán trabajarse mediante actividades específicas.

Las particulares características del entorno social y cultural donde se desenvuelve la vida del niño

Pueden condicionar también las decisiones referidas a la secuencia y organización de los contenidos en los diferentes ciclos. El que la escuela se encuentre ubicada en una zona rural o urbana, el nivel de participación de los padres o los recursos de la comunidad en la que se encuentra ubicado el centro pueden hacer una secuencia más aconsejable que otra.

Continuidad y progresión

Los contenidos deben ordenarse de tal manera que exista una continuidad a lo largo de la etapa para que los alumnos puedan relacionarlos y progresar adecuadamente retomando cada aprendizaje nuevo allí donde lo dejaron anteriormente. El conocimiento nunca está completamente construido, sino que supone aproximaciones sucesivas a los contenidos que van reelaborando lo que ya se sabe, permitiendo con ello construir conocimientos progresivamente más complejos y ajustados a la realidad.

La propia práctica educativa del profesorado

Los recursos didácticos con los que cuenta el centro, el tiempo y el espacio disponible, la formación y experiencia de un equipo docente pueden, por ejemplo, ser los factores decisivos para elegir unos ejes organizadores de contenidos u otros en la planificación de la práctica.

Equilibrio

En la elaboración de la secuencia hay que prestar atención a que los distintos contenidos y capacidades reciban un peso ponderado. Las intenciones educativas expresadas en el Real Decreto de currículo abarcan diferentes ámbitos de desarrollo, como se indicó en el capítulo anterior. Se debe revisar la secuencia con el fin de asegurarse de que todas las capacidades de los objetivos están recogidas de forma equilibrada.

Interrelación

Los diferentes tipos de contenidos, conceptos, procedimientos y actitudes deben estar convenientemente trabados entre sí en la secuencia que se establezca. En un primer momento puede ser necesario reflexionar sobre cada uno ellos por separado, ya que su distinta naturaleza aconseja una ordenación y progresión que obedecerá a criterios diferentes en cada caso. Sin embargo, en un segundo momento es preciso establecer las relaciones que existen necesariamente entre los tres tipos de contenido para asegurar su interconexión en el proceso de enseñanza.

Presencia de los temas transversales

Las enseñanzas transversales que se identifican en el currículo son de enorme relevancia para la Educación Infantil. Por ello hay

que prestar especial atención a que queden recogidas adecuadamente en la secuencia que se establezca en el Proyecto curricular.

Queda claro, a partir de estas consideraciones, que establecer una secuencia no es exclusivamente ordenar en el tiempo, sino también *organizar los contenidos entre sí*. Debe tenerse muy en cuenta que establecer estas decisiones para el conjunto de la etapa no quiere decir que tengan que ser las mismas para ambos ciclos o para todos los grupos-aula. Pueden perfectamente decidirse cosas diferentes, pero coherentes entre sí.

La decisión acerca de la secuencia con la que se va a trabajar en una etapa es una de las más complejas del Proyecto curricular. Por ello puede resultarle útil al equipo docente consultar varias propuestas de secuencia que le ayuden a establecer la suya propia. En este sentido el Anexo de la Resolución del Secretario de Estado, por la que se regula la elaboración de Proyectos curriculares, establece una secuencia de objetivos y contenidos por ciclo, documento que se recoge entre estos Materiales para la Reforma, así como la propuesta de secuencia que determinados autores han elaborado, y que el Ministerio ha coeditado con la Editorial Escuela Española, pueden ser orientadoras para los equipos de profesores de un centro. Por otra parte, existen ya en el mercado editorial materiales curriculares que responden al conjunto de la etapa, y, lo que es más importante, los nuevos libros de texto y materiales en general incorporarán de manera explícita las decisiones, entre otros aspectos de secuencia, que explican las propuestas de cada editorial. Pueden ser entonces muchos los apoyos con los que el profesorado cuente a la hora de elaborar su propia secuencia, que necesariamente será peculiar para poder responder a las características específicas de su alumnado.

Capítulo V.

Decisiones relativas al cómo enseñar

Las decisiones que se refieren a la metodología que se considera más adecuada y a otras cuestiones que responden en general al cómo enseñar tampoco vienen prefijadas en el Decreto de currículo, ya que se considera que no hay necesariamente un método mejor que otro, en términos absolutos, sino que la "bondad" de los métodos depende, en último término, del ajuste que consiguen en la ayuda pedagógica. Y, así, hay unos métodos mejores para unos alumnos que para otros, más adecuados para unos contenidos que para el resto, o que se ajustan mejor a un determinado momento evolutivo.

Por tanto, es la elaboración del Proyecto curricular el momento en el que se establecen ciertos acuerdos sobre las **estrategias didácticas** que se utilizarán a lo largo de la etapa. Dentro de este elemento del Proyecto se puede distinguir una serie de aspectos cuya envergadura les confiere entidad propia, pero que, a su vez, están tan íntimamente relacionados, que no resulta fácil razonar sobre uno de ellos al margen de los demás. Por ello, la enumeración de las decisiones que configurarían este punto del Proyecto debe tomarse exclusivamente como una presentación analítica y no como una estructura rígida que empobrezca la reflexión conjunta sobre todo aquello que define las opciones relativas a cómo enseñar.

Decisiones metodológicas

- Principios metodológicos generales.
- Agrupamientos.
- Tiempos.
- Espacios.
- Materiales.

Principios metodológicos

El primero de los ámbitos indicado en el cuadro anterior se refiere a la conveniencia de que el conjunto del profesorado de la Educación Infantil discuta acerca de los grandes principios metodológicos con el fin de intercambiar las distintas concepciones que los maestros y maestras de la etapa mantengan, intentando llegar a una visión compartida en mayor medida por todos.

La discusión teórica es, por tanto, el punto de partida, pero no el de llegada. De poco valdría lucubrar sobre grandes ideas si éstas no llegaran a convertirse en acuerdos sobre estrategias didácticas concretas que se adoptarán en la práctica cotidiana. Se trata, entonces, de traducir los principios, una vez discutidos y asumidos, en opciones lo más precisas y viables posible.

Así, por ejemplo, si tras la reflexión llevada a cabo, en la que la experiencia diaria debe tener un papel importante, el equipo docente comparte la convicción de que la interacción entre los propios alumnos es uno de los factores que favorece el aprendizaje, sería necesario concretar qué se va a hacer tanto en el conjunto del centro como en cada una de las aulas para favorecer esta interacción.

Los principios metodológicos que la Administración considera necesario respetar en Educación Infantil, y que se recogen en el anexo del Real Decreto por el que se establece el currículo, son los siguientes:

Aprendizaje significativo

La concepción educativa que subyace a la Reforma que ahora se pone en marcha definitivamente propone una serie de principios muy básicos que confluyen en la idea nuclear de que la educación es un proceso de construcción en el que tanto el profesor como el alumno deben tener una actitud activa. Esta concepción se resumiría en la idea siguiente:

“Los aprendizajes que el niño realiza en esta etapa contribuirán a su desarrollo en la medida en que constituyan aprendizajes significativos.”

Respecto a este principio, conviene reflexionar sobre las siguientes cuestiones:

- ¿De qué forma detectamos el nivel de desarrollo individual de los alumnos? ¿Lo conocemos previamente a la planificación de los aprendizajes? ¿Cómo utilizamos esta información?

- ¿Cómo planificamos conocer las ideas previas de los alumnos? ¿Cómo actuamos si estas ideas son “erróneas”?
- ¿Cómo conectamos las propuestas de aprendizaje con los intereses y motivaciones de los niños y niñas? ¿Consideramos el grado de interés de los niños desde el inicio hasta el final de la actividad?

Enfoque globalizador

“Aunque no hay método único para trabajar en esta etapa, la perspectiva globalizadora se perfila como la más adecuada para que los aprendizajes que los niños y niñas realicen sean significativos.”

Sobre este principio conviene reflexionar sobre aspectos como:

- ¿La realización de una secuencia de aprendizaje globalizadora se diferencia de la yuxtaposición de actividades en torno a un tema?
- ¿Existen diferentes formas de concretar didácticamente la globalización (centros de interés, rincones, proyectos, talleres, etc.)? ¿Cuál elegiríamos? ¿Por qué?
- ¿Qué relación vemos entre la globalización y el aprendizaje significativo? ¿Qué repercusiones tiene en la práctica esta relación?

Importancia de las actividades, las experiencias y los procedimientos

“La actividad física y mental del niño es una de las fuentes principales de sus aprendizajes.”

Sobre este principio, el equipo deberá precisar aspectos como:

- ¿Cómo podríamos distinguir una actividad que favorece la construcción del conocimiento del puro activismo?
- ¿Qué procesos implica una actividad de tipo constructivo que lleve a aprendizajes significativos?
- ¿Qué relación existe entre el enfoque activo y la importancia de los contenidos procedimentales?
- ¿Se implican los alumnos en la actividad? ¿Participan, proponen, obedecen, organizan...?

-
- ¿Qué valor le damos al juego: un recurso metodológico básico o complementario?

Clima de seguridad y confianza

“En esta etapa es imprescindible la creación de un ambiente cálido, acogedor y seguro, en el que el niño se sienta querido y confiado para poder afrontar los retos que le plantea el conocimiento progresivo de su medio y para adquirir los instrumentos que le permitan acceder a él.”

- ¿De qué manera los recursos de comunicación utilizados por el educador influyen en la actitud de los niños y el clima del aula?
- ¿Qué elementos posibilitan la creación de un clima afectivo?
- Para crear un clima de seguridad y confianza es imprescindible creer en las posibilidades de cada niño. ¿Cómo consideramos que el niño puede contribuir a su aprendizaje y desarrollo?

Organización del espacio, los materiales y el tiempo

“Una adecuada organización del ambiente, incluyendo espacios, recursos materiales y distribución de tiempo, será fundamental para la consecución de las intenciones educativas.”

- ¿Qué criterios usamos más frecuentemente para la distribución de espacios en el centro?
- ¿Son adecuados los espacios para favorecer la autonomía, la interacción, la actividad y el movimiento?
- ¿Hay tiempos planificados para el desarrollo de todas las capacidades señaladas en los objetivos?

Teniendo en cuenta que este principio ha de llevar a tomar decisiones muy concretas y tiene una enorme importancia, se retoman algunas reflexiones más adelante.

El trabajo en equipo en el Centro de Educación Infantil

“La existencia del equipo educativo es indispensable para asegurar una coherencia y continuidad en la acción docente.”

- Aunque trabajar en equipo no supone la plena identificación de cada uno de sus miembros, ¿qué debería suponer este trabajo?
- ¿En qué aspectos nos ponemos de acuerdo en el trabajo de equipo? ¿Creemos que son suficientes o habría otros?

La relación con los padres

“La eficacia de la Educación Infantil depende, en gran medida, de la unidad de criterios educativos en los distintos momentos de la vida del niño, en casa y en la escuela.”

- ¿Qué cauces existen en la escuela para la relación con la familia? ¿Usamos todos los mismos?
- ¿Cuál es el nivel de participación de los padres? ¿En qué cuestiones les interesa participar?
- ¿En qué aspectos se debe colaborar con la familia? ¿Qué límites se debe poner a esta coordinación?

En este sentido la Resolución de 20 de septiembre de 1991 (B. O. E. 12 de octubre), en su Instrucción sexta, señala:

“El equipo de profesores reflejará en el proyecto curricular medidas de coordinación con las familias. Tales medidas comportarán, al menos, la definición del contenido y del calendario de las entrevistas e informes a que hace referencia la orden de 9 de junio de 1989.”

Igualmente, en estos Materiales para la Reforma se presenta un documento específico sobre la colaboración de los padres, que aporta una información relevante sobre este principio.

Crterios para el agrupamiento de alumnos

Los agrupamientos mediante los cuales se organiza el alumnado en un centro escolar constituyen sin duda una variable de enorme influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, resulta de gran importancia que los criterios que justifican los agrupamientos se discutan y decidan por el conjunto del equipo docente de la etapa.

En Educación Infantil no es frecuente optar por el agrupamiento de los alumnos y alumnas siguiendo un criterio alfabético, sino que suele utilizarse el criterio de edad, e incluso, dentro de un mismo curso, suelen agruparse los nacidos en el primer semestre en un grupo y los del segundo en otro. Incluso, en el primer ciclo, la valoración de la edad del alumnado puede llevar a agruparlos en unidades distintas al año. Es frecuente encontrar, por ejemplo, un grupo de cero a nueve meses (el grupo de cunas) y otro de nueve a dieciocho.

El modelo de agrupamiento por cursos, tan característico de la escuela Primaria, no tiene por qué ser el único que se utilice. Por ello, aunque en las unidades del segundo ciclo donde hay suficiente número de alumnos se tienda a agruparlos por edades, no debe olvidarse la gran riqueza pedagógica de los grupos heterogéneos y lo que puede beneficiar a todos ellos el contacto y relación con niños de otras edades. Es en este contexto en el que el equipo de profesores debe tomar acuerdos, para concretar en qué situaciones y con qué estrategias va a propiciar los encuentros de sus alumnos con otros de diferente grupo.

En el caso de las escuelas rurales las decisiones de agrupamiento cobran especial relevancia. Hay que procurar dotar a estas decisiones de toda la carga pedagógica que deben tener, ya que, en último término, condicionarán la unidad curricular para la cual se establezcan los elementos del proyecto curricular, y tendrán enorme repercusión en la práctica docente real.

Organización de los espacios y los tiempos

A menudo se comprueba que desgraciadamente los espacios y los tiempos explican el proceso educativo que realmente se está llevando a cabo en un centro en mayor medida que las intenciones que los docentes se hubieran propuesto. Y, por otra parte, es normal que suceda así, ya que las intenciones necesitan de determinadas condiciones espacio-temporales para ser viables. Por todo ello, la reflexión acerca del uso del espacio y de la distribución del tiempo es esencial en el proceso de enseñanza.

Es bien cierto que los centros parten de unas determinadas condiciones que, en muchos casos, no está en sus manos poder modificar. Pero no lo es menos que, dentro de estos márgenes establecidos,

queda suficiente juego para poder tomar decisiones de gran relevancia. Es frecuente observar cómo en dos centros de características similares se concretan prácticas educativas diferentes que se deben, entre otras cosas, a determinadas organizaciones espacio-temporales.

Sin ánimo de exhaustividad se proponen a continuación algunas de las decisiones que pueden resultar más importantes dentro de este ámbito:

Organización de los espacios y tiempos

- Criterios de utilización de los espacios comunes.
- Distribución de las espacios/aulas que han de ocupar los distintos grupos.
- Distribución del espacio dentro del aula.
- Horario general del centro, con especificación de los que sean comunes, como recreos, comedor, descanso, etc.
- Salidas, actividades comunes a todo el centro o varios grupos.
- Decisiones comunes sobre espacios y tiempos en el período de adaptación.

Estas decisiones han de garantizar, en último término, que el centro se adapte a las necesidades de los pequeños.

Selección y criterios de uso de materiales y recursos didácticos

Los materiales y recursos didácticos son otro de los factores determinantes de la práctica educativa. Por ello es importante hacer la selección de los que van a utilizarse y establecer los criterios de uso en el Proyecto curricular, ya que éstas deben ser decisiones compartidas por el conjunto del equipo docente.

Convendría reflexionar sobre la adecuación del mobiliario y del material didáctico a los niños de Educación Infantil. Por ejemplo, qué colaboración se va a pedir a los padres para la disposición del ambiente educativo, qué materiales se van a fabricar en el centro, qué materiales de uso común de otras etapas se van a utilizar, cómo

organizar un pequeño centro de recursos para la etapa, etc. Deberá diferenciarse también qué materiales van a utilizarse en cada ciclo, prestando atención a la continuidad y gradación convenientes.

Para la selección de materiales y recursos didácticos se ofrecen criterios detallados en el documento *Orientaciones didácticas* y en la *Guía documental y de recursos*, que forma parte de estos Materiales para la Reforma.

Es frecuente la utilización de materiales curriculares y recursos impresos en el segundo ciclo (los cuadernos y libros de trabajo globalizado, organizado en unidades). Entendiendo que estos materiales no son los únicos y ni siquiera tienen por qué ser los más importantes, será necesario que el profesorado analice las distintas propuestas con las que se cuenta en ese momento, a partir de los **criterios** que se consideren más oportunos, entre los que cabe destacar:

1. Establecer el grado de adaptación al contexto educativo en el que se van a utilizar.

Esta revisión llevará normalmente a identificar lagunas o aspectos parciales que no coincidirán exactamente con las intenciones propuestas por el equipo docente, lo que supondrá, en la mayoría de los casos, utilizar simultáneamente más de un material, bien seleccionado de entre la oferta editorial, bien elaborado por el propio centro.

2. Detectar los objetivos educativos que subyacen a dichos materiales y comprobar hasta qué punto se corresponden con los establecidos en el Proyecto, y concretamente con los del grupo determinado de alumnos a los que se dirige.
3. Analizar los contenidos que se trabajan para comprobar si existe una correspondencia entre los contenidos y los objetivos. En este punto es especialmente importante revisar la presencia de los diferentes tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes), así como la de los temas transversales.
4. Revisar las decisiones de secuencia de aprendizaje que se proponen para los distintos contenidos. Es importante analizar la progresión con la que se organizan los objetivos y contenidos en su distribución interna en el ciclo.
5. Analizar las *actividades* propuestas para comprobar si cumplen con los principios de intervención acordados por el equipo en el Proyecto.

La intervención educativa que promueve el aprendizaje se concreta en último término en las **actividades** que se desarrollan en la escuela. El diseño y desarrollo de situaciones de enseñanza y aprendizaje requiere diferentes tipos de actividades que respondan a las necesidades de aquel proceso y que permitan, por tanto, el desarrollo de los distintos tipos de capacidades en los niños y la evaluación de la práctica docente. No se trata de actividades diferentes desde el punto de vista formal, sino desde la perspectiva para la cual le sirven al profesor en cada momento. Así, una misma actividad puede ayudar a aprender al niño y dar información al maestro sobre las ideas previas. A continuación se recogen algunos tipos de actividades que deberían aparecer en la *unidad didáctica*⁵.

- **Actividades de conocimientos previos-introducción-motivación**

Su finalidad es la de conocer los intereses, las ideas, opiniones, aciertos o errores de los alumnos y alumnas sobre los contenidos que se van a desarrollar y suscitar el interés y participación hacia las propuestas educativas.

El equipo docente utilizará diferentes actividades para recoger información sobre los intereses, conocimientos previos y nivel de desarrollo alcanzado por los alumnos. Por ejemplo, la construcción de un mural colectivo, un momento de la asamblea, la visualización de un vídeo, etc. Para ello, recurrirá a diferentes técnicas⁶ que le permitirán realizar una evaluación inicial del niño.

Estas actividades, además de detectar ideas previas, pueden servir como introducción o motivación a las propuestas presentadas; en caso contrario habría que diseñar otras actividades destinadas a cubrir dicho aspecto. Por ejemplo, una canción, un cuento, etc.

⁵ En Educación Infantil es importante utilizar una unidad de planificación de la enseñanza como en cualquier otra etapa. Por ello, se habla de *unidad didáctica*, aunque entendiendo ésta en un sentido diferente al de Primaria. Esta diferencia es más evidente en el primer ciclo, donde es imposible identificar las unidades didácticas como unidades temáticas. Por ejemplo, algunas unidades didácticas podrían ser: ha nacido el hermano de Juana, la comida, la siesta, la ropa que más me gusta, etc.

⁶ Véase el apartado referido a cómo evaluar del documento de *Orientaciones didácticas* que forma parte de estos *Materiales para la Reforma*.

- **Actividades de desarrollo**

En este apartado quedarían incluidas tanto las actividades de desarrollo como las de consolidación, refuerzo y ampliación. Ello fundamentalmente debido a que si se individualiza la enseñanza y se evalúa el proceso de forma continua, las actividades se irán introduciendo según las observaciones realizadas en los diversos momentos.

A la hora de planificar las actividades se ha de tener en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada niño, evitando ofrecerle multitud de actividades que deba realizar de forma acelerada sin reflexionar pausadamente sobre sus acciones. Conviene recordar que en la realización de una actividad se han de tener presentes los conocimientos previos, el grado de desarrollo de las capacidades, la motivación y la perseverancia del niño en la resolución de la misma; pero además son de gran importancia los recursos ofrecidos por el profesorado y el tiempo previsto para realizarla.

El aprendizaje ha de ser funcional y transferible a otras situaciones tanto dentro como fuera del aula. Por tanto, una vez observado que el niño ha logrado determinado objetivo, el profesor ofrecerá actividades donde se puedan poner de manifiesto la interiorización y consolidación de lo aprendido y no la mera repetición. Cuando se plantea a un niño la misma pregunta varias veces y, al fin, responde adecuadamente, ello no significa necesariamente que lo haya aprendido, sino que será necesario comprobarlo en otras situaciones si se quiere que el aprendizaje sea funcional.

En caso de que el niño tenga dificultades en el desarrollo de determinadas capacidades —y ello se manifestaría en la no consecución de determinados objetivos—, el profesor deberá plantearle un conjunto de actividades alternativas y diferentes a las propuestas inicialmente y destinadas a que el niño adquiera y consolide dichos aprendizajes.

A los alumnos que han realizado de manera satisfactoria las actividades de desarrollo el profesor les ofrecerá otras con objeto de ampliar sus aprendizajes.

- **Actividades de consolidación, ampliación y refuerzo**

Las actividades de consolidación, ampliación y refuerzo posibilitarán que los niños y niñas afiancen el grado de desarrollo en los diferentes tipos de capacidades que se pretenden alcanzar con las situaciones educativas diseñadas, en función de sus peculiares necesidades y ritmos de aprendizaje.

- **Actividades de evaluación**

Las actividades de evaluación serán diseñadas por el maestro para tal fin, pero los alumnos han de percibir las como integrantes del proceso. En este sentido, estas actividades no son distintas de las actividades de desarrollo, ampliación, consolidación y refuerzo. La evaluación tiene como función básica reajustar el proceso de enseñanza en función de la información obtenida.

No sólo la selección de los materiales es importante, también es conveniente discutir entre el conjunto del profesorado los **criterios para su uso**: dónde están, quién es el responsable de su cuidado, quiénes tendrán acceso a ellos, cómo se archivan, cómo se difunden, etc. El conjunto de estos acuerdos debería, por tanto, formar parte de este elemento del Proyecto curricular.

Capítulo VI.

Decisiones relativas a la evaluación

La evaluación es un elemento fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que evaluar consiste en realizar un seguimiento a lo largo del proceso que permita obtener información acerca de cómo se está llevando a cabo con el fin de reajustar la intervención educativa en función de los datos obtenidos.

En consecuencia, la evaluación deberá referirse tanto a cómo están aprendiendo los alumnos como a la revisión de los distintos elementos de la práctica docente en el ámbito del aula y en el conjunto del centro. Así lo recoge el Real Decreto de currículo:

“Los profesores de Educación Infantil evaluarán el proceso de enseñanza, su propia práctica educativa y el desarrollo de las capacidades de los niños, de acuerdo con las finalidades de la etapa, a través de una evaluación que contribuya a mejorar la actividad educativa.”

En este sentido, las decisiones que deben tomarse en el proyecto curricular tendrán que responder a los dos polos del proceso. Y tendrán, por otra parte, que referirse a las preguntas acerca de **¿qué, cómo y cuándo evaluar?**

¿Qué evaluar en el proceso de aprendizaje de los alumnos?

Por lo que respecta al qué evaluar en relación con el aprendizaje del alumnado, la decisión más importante del Proyecto curricular es

la que se refiere a **concretar los objetivos generales de cada ciclo en indicadores de evaluación** que permitan comprobar si los alumnos están desarrollando las capacidades deseadas lo mejor posible en función de las características individuales de cada uno.

Los objetivos generales, tanto los de ciclo como los de etapa, son el referente principal de la evaluación. No obstante, deben concretarse, ya que, al tratarse de capacidades en las que es difícil precisar el grado, no son directa ni unívocamente evaluables. En este sentido, es fundamental que el profesorado reflexione acerca del grado de aprendizaje que considera conveniente que los alumnos y alumnas alcancen al final de cada ciclo. Esta reflexión llevaría a establecer una serie de indicadores más precisos que los objetivos generales, que tendrían sobre todo la función de ayudar a reajustar la enseñanza si se comprueba que un alumno se separa de los objetivos deseados más allá de lo justificable por los ritmos personales que caracterizan esta etapa.

La **función** de estos indicadores de evaluación es, pues, proporcionar información al profesorado para orientar y reconducir el proceso de enseñanza y aprendizaje y conocer el grado de consecución de los objetivos establecidos.

Los indicadores de evaluación, en esta etapa, no deben formularse necesariamente por áreas, puesto que las situaciones de enseñanza y aprendizaje se desarrollan de forma global para todas ellas. Y, al igual que en lo establecido para los objetivos, es importante que hagan referencia a las distintas capacidades que configuran el desarrollo de los niños y niñas a estas edades.

En todo caso, los indicadores de evaluación deben ser entendidos como un instrumento flexible que ha de ponerse continuamente en relación con las situaciones del alumno, sus características y posibilidades.

¿Cómo evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos?

Una vez establecido lo que se considera fundamental evaluar, será preciso determinar los procedimientos mediante los que se va a obtener la información necesaria en relación con el proceso de

aprendizaje. En este apartado del Proyecto curricular habrá que decidir, por tanto, las situaciones, estrategias e instrumentos de evaluación. En este sentido el Real Decreto de currículo establece que:

“En la Educación Infantil, la evaluación será global, continua y formativa. La observación directa y sistemática constituirá la técnica principal del proceso de evaluación.”

Sobre la evaluación inicial el equipo de Infantil debe decidir:

- Qué información ha de contener el cuestionario que se elabore para esta primera evaluación, si se completará éste con entrevistas y en qué circunstancias, etc.
- Qué aspectos son necesarios evaluar a la llegada del niño a la escuela, como por ejemplo situación de desarrollo físico, si ha estado previamente escolarizado, informaciones proporcionadas por los padres sobre algunas costumbres del sus hijos, etc.
- En qué situaciones se realizará la observación directa con un mayor énfasis para detectar la adaptación del niño al centro, sus características, etc.

Sobre la evaluación final, los profesores reflejarán en el Proyecto curricular las características de esta evaluación: el formato, la relación con los objetivos generales de etapa, qué información recogerá de los informes anuales, etc.

También se han de precisar las características comunes de los informes anuales de evaluación y de final de ciclo, fechas de entrega, etc.; en todo caso, estos informes han de proporcionar información sobre todas las capacidades del alumnado, así como si se han realizado adaptaciones curriculares y el carácter de las mismas. Esta evaluación está fundamentada en la información que proporciona la evaluación del logro de los objetivos didácticos, es decir, desde una perspectiva continua y formativa.

El equipo decidirá las situaciones en las que debe informar a los padres sobre los resultados de la evaluación y en qué forma se va a transmitir, como indica el Real Decreto de currículo:

“El proyecto curricular incluirá las previsiones necesarias para realizar la necesaria información periódica a las familias sobre el progreso de los niños y niñas.”

A la hora de tomar estas decisiones es importante prestar atención a que los procedimientos de evaluación cumplan algunos requisitos tales como:

- Ser muy variados, de modo que permitan evaluar los distintos tipos de capacidades y de contenidos curriculares y contrastar datos de la evaluación de los mismos aprendizajes obtenidos a través de distintos instrumentos.
- Dar información concreta de lo que se pretende evaluar, sin introducir variables que distorsionen los datos que se obtengan con su aplicación.
- Utilizar distintos códigos (verbales, ya sean orales o escritos, icónicos, gráficos, numéricos, audiovisuales, etc.) cuando se trate de pruebas dirigidas al alumno, de modo que se adecuen a las distintas aptitudes sin que el código obstaculice el contenido que se pretende evaluar.
- Ser aplicables en situaciones más o menos estructuradas de la actividad escolar.
- Permitir evaluar la transferencia de los aprendizajes a contextos distintos de aquellos en los que se han adquirido, comprobando así su funcionalidad.

En las orientaciones didácticas se recoge información más detallada a este respecto. Allí se proponen distintos instrumentos de evaluación, sin que se trate de una relación cerrada, sino más bien una serie de sugerencias que orienten al profesorado en qué situaciones puede ser más adecuado usar unos u otros.

Algunos de los instrumentos más útiles serían:

- Diario del profesor.
- Escalas de observación.
- La observación externa.
- La conversación con los alumnos.
- Las técnicas audiovisuales.
- Las situaciones de juego.
- Producciones de los alumnos.
- Informes.

¿Cuándo evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos?

La respuesta a esta pregunta lleva a concretar en el Proyecto cómo se van a poner en práctica los tres momentos de la evaluación: inicial, formativa y sumativa.

En las orientaciones didácticas se aconseja el comienzo de cada ciclo para realizar una evaluación inicial que permita situar el nivel de aprendizaje del alumno, así como familiarizarse con su peculiar manera de aprender. Ello no quita que en cada unidad didáctica, entendida como ya se ha señalado en el documento, sea también necesario obtener información acerca de qué ideas tienen ya los alumnos sobre los contenidos que se van a abordar.

Reflexionar sobre la evaluación formativa supondrá acordar los momentos en los que, a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, se van a poner en práctica los instrumentos que se hayan decidido previamente y que resulten útiles para este seguimiento, como, por ejemplo, la periodicidad de revisión de los diarios de clase o los trabajos de los alumnos y alumnas.

Por último, es también necesario establecer acuerdos acerca de los momentos más adecuados para llevar a cabo la evaluación sumativa que permita comprobar el avance realizado en el aprendizaje de los alumnos. El final de cada unidad didáctica, de cada ciclo y, evidentemente, de la etapa son hitos claros para la evaluación sumativa.

Es necesario definir asimismo en el Proyecto los momentos en los que, a lo largo del ciclo, se va a informar a los padres de los datos obtenidos en el proceso de evaluación.

La evaluación de la práctica docente

La evaluación debe orientarse conjuntamente hacia los alumnos y hacia los docentes, procurando obtener una información completa de los diferentes elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El profesorado ha de constatar qué aspectos de su intervención han favorecido el aprendizaje y en qué otros podrían incorporarse cambios o mejoras.

Esta evaluación de la intervención educativa debe hacerse en dos niveles distintos: el del contexto del aula y el del conjunto del centro. Evidentemente, en el primer caso el responsable es cada profesor o profesora, mientras que la evaluación del funcionamiento de la etapa debe ser tarea del conjunto del profesorado de Infantil.

En el primer nivel habrá que establecer cuáles son los indicadores que, a juicio del profesorado, deben evaluarse. Entre ellos deberían figurar la adecuación de los objetivos didácticos y de la selección de los contenidos realizada; la pertinencia de las actividades propuestas, así como de la secuencia seguida en su realización; la presencia de estrategias diversificadas que den respuesta a los distintos intereses y ritmos de aprendizaje; la adecuación de los materiales empleados, así como el nivel de interacción con y entre los alumnos y el clima comunicativo establecido en el aula.

Llevar adelante este nivel de evaluación del desarrollo del currículo supone dotarse de unos instrumentos adecuados. El diario del profesor, el contraste con otros compañeros, las opiniones de los alumnos o técnicas más sofisticadas, como grabaciones o la presencia de un observador externo, son algunos de los procedimientos que ayudarán a sistematizar la evaluación.

El profesorado deberá también determinar, en este apartado del Proyecto curricular, qué elementos va a evaluar con respecto a la práctica que se lleva a cabo en el conjunto de la etapa. Los siguientes indicadores suelen tener una especial relevancia: el nivel de estructuración y participación del conjunto del profesorado de la etapa; la relación con los padres y en general con la comunidad en la que se encuentre ubicado el centro; el tipo de actividades extraescolares; las medidas para la individualización de la enseñanza; el grado de consolidación de los objetivos marcados en el Proyecto; la adecuación de las decisiones tomadas en el Proyecto curricular de la etapa; el nivel de participación del alumnado, y el grado de satisfacción del profesorado.

Para llevar a cabo este tipo de evaluación pueden utilizarse procedimientos diversos, como sucedía en el caso de la programación: reuniones del conjunto del profesorado para contrastar opiniones, información recogida a través de entrevistas o cuestionarios de los padres y alumnos, instrumentos estandarizados, etc.

Por lo que respecta al cuándo realizar estos procesos, hay que tener en cuenta que la evaluación de los diferentes elementos de la

intervención docente debe estar ligada al proceso educativo, es decir, que en cierta medida debe llevarse a cabo de forma continua. No obstante, puede haber momentos especialmente indicados para proceder a la valoración de la marcha del proceso. Así por ejemplo, al inicio de un curso será importante conocer cuál es el punto de partida con respecto a la situación en la que se encuentra el alumnado para abordar los nuevos aprendizajes, cuáles son las condiciones materiales disponibles, etc. Por otra parte, y por lo que respecta al nivel de la programación de aula, al finalizar cada unidad didáctica parece preciso analizar cómo ha funcionado.

En el nivel más amplio, un momento destacable para realizar la evaluación de la acción educativa es la finalización de un ciclo y en especial el momento en el que una promoción termina la etapa, de forma que el profesorado pueda valorar globalmente el funcionamiento del Proyecto curricular.

Capítulo VII.

Medidas de individualización de la enseñanza

En este último apartado del Proyecto curricular se incluyen una serie de decisiones que tienen especial incidencia en la atención a la diversidad de los alumnos. El conjunto del Proyecto tiene como objetivo la respuesta a la diversidad a través de la planificación de un proceso de enseñanza y aprendizaje lo más individualizado posible. Sin embargo, hay una serie de decisiones, en concreto la función de los tutores y tutoras, así como las de organización de los recursos personales y materiales dirigidos a individualizar al máximo la enseñanza, en especial para en el caso de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, que tienen sin duda una especial repercusión en la atención a la diversidad.

La función del tutor

La atención individualizada reclama un maestro capaz de conocer las necesidades de un alumno y de promover las medidas educativas más adecuadas. En este sentido se pueden señalar las siguientes funciones del tutor o tutora:

- Facilitar la integración de los alumnos en su grupo-clase y en el conjunto de la dinámica escolar fomentando el desarrollo de actitudes de cooperación y respeto a las diferencias.
- Contribuir a la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Efectuar un seguimiento global de los procesos de aprendizaje de los alumnos para detectar las dificultades y las necesidades

especiales, al objeto de articular las respuestas educativas adecuadas y recabar, en su caso, los oportunos asesoramientos y apoyos.

- Fomentar en el grupo de alumnos el desarrollo de actitudes participativas en su entorno sociocultural y natural.
- Adecuar las programaciones a las características específicas de los alumnos, especialmente de aquellos que presentan necesidades educativas especiales.
- Contribuir a desarrollar líneas comunes de acción con los demás tutores en el marco del proyecto curricular del centro.
- Contribuir al establecimiento de relaciones fluidas con los padres, que faciliten la conexión entre el centro y las familias.
- Implicar a los padres en actividades de apoyo al aprendizaje y orientación de sus hijos.
- Informar a los padres de todos aquellos asuntos que afecten a la educación de sus hijos.

Entre las funciones del tutor es preciso destacar en esta etapa, y de manera especial cuando los niños son más pequeños, la información a los padres y su colaboración en el proceso educativo. Esta información ha de realizarse con más detenimiento cuando los niños asisten por vez primera al centro educativo, cuando se detectan problemas específicos en su desarrollo o cuando los alumnos tienen necesidades educativas especiales.

El documento *Colaboración de los padres* que forma parte de estos Materiales para la Reforma ofrece una panorámica amplia sobre estas funciones.

Es fundamental que el conjunto del equipo docente de la etapa reflexione acerca de las funciones generales de la tutoría y tome decisiones acerca de lo que es necesario que se asuma por parte de cada maestro o maestra y el compromiso que ello pueda suponer.

Para que estas decisiones sean viables es imprescindible que en este punto se establezcan también los acuerdos relativos al papel que el coordinador de ciclo, en su caso el orientador del centro y el profesional del equipo psicopedagógico vinculado al centro van a tener y a la estructura organizativa en la que se van a incardinar sus distintas y complementarias funciones.

Antes de pasar a las decisiones relativas a las necesidades educativas especiales es imprescindible llamar la atención sobre la trascendencia de la orientación educativa en centros en los que confluyen alumnos y alumnas de diversas culturas. La riqueza que sin duda supone este encuentro no deja de suscitar necesidades peculiares que deben ser atendidas desde el conjunto del proceso de enseñanza y desde actuaciones específicas de orientación educativa.

En este sentido, y en relación con el alumnado que se incorpora al centro con una lengua distinta, habría que tomar medidas que, temporalmente, pudieran dar una respuesta adecuada a estas necesidades lingüísticas y culturales propias de estas situaciones.

Organización de los recursos personales y materiales dirigidos a los alumnos con necesidades educativas especiales

La presencia en el centro de alumnos con necesidades educativas especiales es algo que debe tenerse en cuenta en el conjunto de las decisiones que se toman en el Proyecto curricular, ya que son un elemento fundamental del contexto específico del centro. Como se pone de manifiesto en los ejemplos citados a lo largo de este documento, cuando se adecuan los objetivos generales de la etapa, cuando se establece una determinada secuencia por ciclos y cuando se toman las decisiones relativas a metodología y evaluación, debe hacerse de tal manera que se consiga normalizar al máximo el proceso de enseñanza y aprendizaje de este alumnado.

Cuanto más alto sea el nivel en el que tomemos decisiones que favorezcan a este tipo de alumnos, más fácil será mantenerlos dentro del currículo ordinario. Es decir, las **adaptaciones que se lleven a cabo para el conjunto del centro** en el momento de elaborar el Proyecto curricular y las que se decidan en la programación para el conjunto de los alumnos de un grupo harán que las adaptaciones que se realicen de manera individualizada para un alumno o alumna resulten menos significativas.

Si, por ejemplo, en el Proyecto curricular se decidiera que todos los alumnos aprendieran mínimamente el código de comunicación que utilizan los alumnos con necesidades educativas especiales, ya

no sería necesario plantearse este objetivo de manera individualizada para estos alumnos, porque entrarían a formar parte de los planteamientos educativos ordinarios. No obstante, los alumnos con necesidades educativas especiales tendrían que aprenderlo con un mayor nivel de profundidad, requiriendo un mayor desarrollo de los contenidos relacionados con los distintos códigos, así como siendo necesario especificar criterios de evaluación para estos alumnos donde se determine el grado de desarrollo alcanzado con relación al mismo.

Estas adaptaciones van a favorecer no sólo que los alumnos con necesidades educativas especiales tengan necesidad de menos ajustes individuales, sino también que tengan una mayor integración en la dinámica escolar al poderse comunicar y, por tanto, relacionar con el resto de los alumnos.

En este sentido, la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales debe estar presente en el conjunto del Proyecto curricular. No obstante, es necesario pararse a reflexionar en algún momento del proceso de elaboración de este documento sobre algunos aspectos de la respuesta a estos alumnos que no está incluida en las decisiones que hasta aquí se han revisado. Se trataría de las decisiones que se refieren a la organización de los recursos personales y de los relativos a espacios y materiales.

Como se explica detalladamente en el documento *Individualización de la enseñanza*, que forma parte de estos Materiales para la Reforma, la respuesta a las necesidades educativas especiales supone, entre otras cosas, organizar lo mejor posible los recursos personales y materiales del centro. Las decisiones relativas a la colaboración que se debe establecer entre los distintos profesionales que finalmente trabajen con un mismo alumno, así como las condiciones y criterios de selección, adaptación y organización de los elementos espaciales y materiales que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos y favorezcan la movilidad y autonomía en el centro, son aspectos determinantes para normalizar la enseñanza de este tipo de alumnos.

Por otra parte, es necesario determinar los criterios generales para decidir la modalidad de apoyo más idónea para los alumnos con necesidades educativas especiales. El tipo de apoyo que en cada caso resulte más conveniente, el tiempo que es necesario dedicarle, así como la coordinación que es preciso establecer con los padres para incidir también desde el ámbito familiar, son elementos fundamentales para dar la respuesta más adecuada posible a este colectivo de alumnos.

El proceso de elaboración del Proyecto
curricular



Capítulo IX.

¿Quién elabora el proyecto curricular?

Como ya se ha señalado en varias ocasiones en este documento, la finalidad del Proyecto curricular es asegurar la coherencia vertical y horizontal del proceso de enseñanza a lo largo de una etapa educativa. Por ello es fundamental que las decisiones sean tomadas por la totalidad del equipo docente que imparte docencia en la Educación Primaria. Esto, no obstante, no significa que deba elaborarse conjuntamente por todo el profesorado, sobre todo en el caso de equipos numerosos. Puede resultar más conveniente trabajar en grupos más reducidos que permitan una mayor funcionalidad, y coordinar posteriormente el trabajo de los distintos grupos.

El criterio de agrupación puede ser múltiple, pero en el caso de la Educación Infantil la organización más significativa es la del ciclo. Por ello es conveniente en los centros grandes la figura del *coordinador del ciclo*, con el fin de que sea él o ella quien vertebré el trabajo de los profesores y profesoras que impartan la docencia en cada caso.

Correspondería al coordinador de ciclo:

- a) Coordinar la enseñanza en el correspondiente ciclo de acuerdo con el Proyecto educativo, con el Proyecto curricular y con la Programación general anual del centro.
- b) Coordinar las funciones de tutoría de los alumnos de su ciclo.
- c) Favorecer la elaboración y el cumplimiento del Proyecto curricular en el correspondiente ciclo.

Con el fin de cuidar de que los distintos Proyectos curriculares de un centro no sean la mera suma de las decisiones parciales de cada etapa es necesario contar con una estructura general del centro en la que se encuentren representadas las distintas partes, pero que dé coherencia al conjunto. Tomando en consideración estos criterios es conveniente configurar en el centro una comisión encargada de coordinar la elaboración de los Proyectos curriculares de las etapas que existan en el centro. Dicha *comisión de coordinación pedagógica* podría estar integrada por el Director del centro, el Jefe de Estudios, los coordinadores de ciclo y, en su caso, el maestro orientador del centro o un profesional del equipo interdisciplinar de sector, y, quizás, en los centros de integración, un maestro de apoyo a la integración.

Esta **comisión** podría desempeñar las siguientes funciones:

- a) Coordinar la elaboración de los Proyectos curriculares, así como la elaboración de sus posibles modificaciones.
- b) Proponer al Claustro los Proyectos curriculares de etapa y sus posteriores modificaciones.
- c) Asegurar la coherencia entre el Proyecto educativo de centro, los Proyectos curriculares de etapa y la programación general anual.
- d) Velar por el cumplimiento de los Proyectos curriculares en la práctica docente.

El Proyecto curricular deberá ser aprobado por el Claustro del centro en su totalidad. Esta decisión se justifica en aras de asegurar la coherencia de los distintos Proyectos curriculares de etapa entre sí. Siendo funcionalmente más correcto que en la elaboración del Proyecto participen los profesores propios de cada etapa, es imprescindible que finalmente todos los proyectos del centro sean revisados, consensuados y asumidos por el conjunto del profesorado del centro. Sería, por tanto, el **claustro** el responsable de aprobar el Proyecto curricular. En este sentido, en el caso de los centros que tienen simultáneamente Educación Infantil y Primaria, que son la mayoría, es importante cuidar la coherencia entre las decisiones de ambas etapas, lo cual no debe llevar en ningún caso a concebir la Educación Infantil como una preparación para la Educación Primaria.

El Proyecto curricular se incorporará a la Programación general del centro que anualmente presenta el equipo directivo al **Consejo Escolar**, quien deberá informarlo. Este paso en el proceso de elaboración es muy importante, ya que, como se ha indicado anteriormente, el Proyecto curricular viene a concretar mediante acuerdos didácticos los principios establecidos por el conjunto de la comunidad educativa en el Proyecto educativo.

El Proyecto curricular deberá ser **supervisado por la Inspección Técnica** con el doble fin de realizar un seguimiento del proceso de elaboración del Proyecto que ayude al centro a mejorarlo progresivamente y de velar por el respeto a los aspectos curriculares prescriptivos que deben estar presentes en el Proyecto, respeto sin el cual la necesaria autonomía de los centros podría convertirse en situaciones de desigualdad de oportunidades para los alumnos y alumnas del centro.

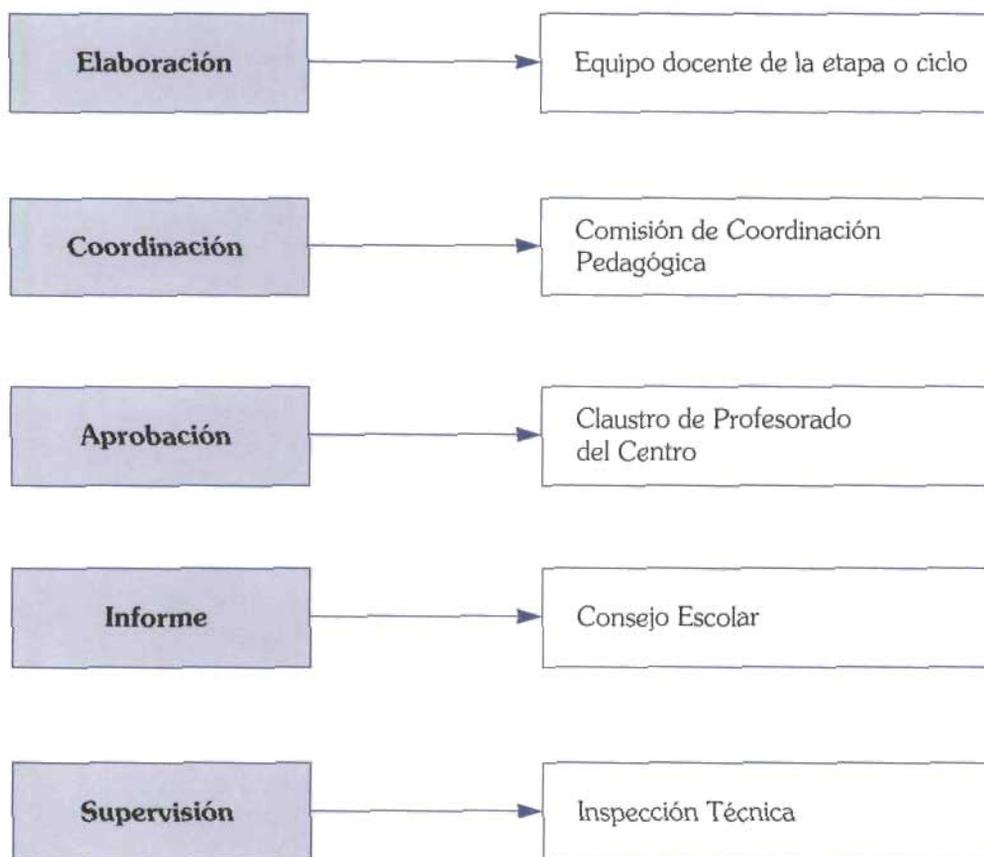
Por lo que respecta a las *escuelas incompletas de la zona rural*, en los Colegios Rurales Agrupados existiría también la comisión de coordinación pedagógica, que se encargaría de organizar la elaboración del Proyecto curricular. En el caso de los centros rurales incompletos que no pasen a formar parte de un Colegio Rural Agrupado *es conveniente realizar un Proyecto curricular de zona con el asesoramiento y apoyo del Centro de Recursos rural*. El modelo de "Proyecto Curricular de Zona" es un instrumento adecuado para que el profesorado de este tipo de centros pueda conseguir con la elaboración del Proyecto curricular la finalidad más importante que con ello se persigue: planificar el proceso de enseñanza a través de la reflexión en equipo sobre la práctica docente aplicando estrategias de intervención educativa adecuadas a las características específicas de este tipo de escuelas. Desde este punto de vista perdería gran parte de su sentido si un docente aislado hiciera su Proyecto curricular. La discusión del conjunto de profesores y profesoras de los centros que con autonomía y con el asesoramiento del Centro de Recursos y otros programas de apoyo a la escuela reflexionan sobre las características de su peculiar contexto educativo, resulta un marco de trabajo mucho más enriquecedor y útil para la elaboración y puesta en práctica de su Proyecto curricular.

Esto no es obstáculo para que, tras un trabajo común, cada centro pueda tener que hacer alguna modificación específica para su caso, ya que siempre habrá aspectos de la realidad educativa de cada escuela que exijan una respuesta peculiar, y dado que la responsabilidad de la elaboración es, en último término, siempre del centro.

En el caso de este último tipo de centros, aunque se impartan dos etapas distintas en ellos, Educación Infantil y Educación Primaria, no será necesario que elaboren dos proyectos distintos, ya que no se trata de equipos docentes diferentes en cada caso.

Los centros de Educación Infantil distintos a los que aquí se han revisado deberán organizar la elaboración de su Proyecto curricular en función de lo que las Administraciones educativas, o los titulares de los que dependan, establezcan al respecto.

PASOS EN EL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR



Capítulo X.

Estrategias de elaboración del proyecto curricular

La idea que debe presidir la elaboración del Proyecto curricular es la de que se trata de un **proceso** y, como tal, en cierto sentido *inacabado y necesitado de una revisión periódica*, ya que *siempre es posible mejorar la calidad de la enseñanza que se imparte en un centro*. Los alumnos cambian, el contexto también, la experiencia y los recursos del centro se incrementarán, y todo esto obliga a ir introduciendo modificaciones y mejoras en el Proyecto curricular.

Desde este punto de vista no debe concebirse el trabajo que van a comenzar la mayor parte de los equipos docentes, dado que son pocos los que han puesto ya en marcha esta tarea como un período en el que se empieza y se acaba un trabajo, sino como el inicio del proceso, inicio en el que hay que tomar una serie de decisiones que poco a poco irán consolidándose en un proyecto más acabado. Esto no quita que este primer esbozo de Proyecto curricular deba quedar recogido por escrito y ser lo más consensuado posible y lo más ajustado a la realidad peculiar de cada centro que se pueda.

En el Proyecto curricular también es importante el producto al que se llega en las distintas aproximaciones del proceso de elaboración. El documento en el que se plasman las decisiones curriculares que guían la actividad docente en un momento determinado de la *historia del centro es fundamental para que pueda seguir dándose el proceso de reflexión y revisión sin rupturas ni discontinuidades*. Tener recogido por escrito el Proyecto permite también comunicarlo a los demás, a los padres, a los alumnos cuando se considere necesario, y, lo que es fundamental, a los profesores y profesoras que puedan cambiar de un año a otro haciendo con ello menos nociva la influencia de la movilidad del profesorado. El Proyecto es en este

sentido la “**memoria**” del centro, que evitará tener que volver a empezar de cero cada vez.

Por otra parte, es importante que en la elaboración del Proyecto curricular, que es un proceso largo y costoso, se vayan estableciendo acuerdos, aunque sea como primeras aproximaciones, ya que de lo contrario puede producirse un cansancio y una frustración en el equipo al no ver consecuencias prácticas de aplicación inmediata en el aula como fruto de un esfuerzo continuado. Hay que plantearse la elaboración del proyecto, por tanto, como un equilibrio entre las finalidades que existen desde la perspectiva del proceso (reflexión, formación...) y las que se persiguen desde el punto del vista del producto (acuerdos que se traducen en medidas específicas que aumentan la coherencia de la práctica docente y con ello la calidad de la enseñanza en el centro).

Desde esta perspectiva, ambiciosa pero realista, los equipos docentes deberán dotarse de una estrategia de elaboración que les permita hacer rentable al máximo su trabajo. De las posibles estrategias que se analizarán a continuación no hay unas mejores que otras en términos absolutos, sino que dependerá de la estructura y la dinámica concreta de cada centro y de la tradición y experiencia que el equipo docente tenga en este tipo de trabajo. Por tanto, el equipo directivo y la comisión de coordinación pedagógica tendrán que decidir, ayudados por los asesores externos al centro que estén colaborando con ellos, cuál de entre las posibles estrategias parece la más adecuada en cada momento.

Estrategias de elaboración

Dimensión arriba-abajo abajo-arriba

Una de las dimensiones a partir de la cual se puede analizar el proceso de elaboración de un Proyecto curricular es la que se refiere a cuál es el colectivo que realiza la primera propuesta y que podría denominarse en términos coloquiales: arriba-abajo frente a abajo-arriba. Esta dimensión, que como todas las demás es un continuo, se refiere a dos posibles maneras de comenzar el proceso. En la primera, “arriba-abajo”, la comisión de coordinación pedagógica haría una primera propuesta que “bajaría” a los ciclos para allí ser desarrollada. En el otro extremo del continuo, estrategia “abajo-arriba”, serían los ciclos los que en primer lugar harían la propuesta que se revisaría posteriormente en la comisión de coordinación pedagógica con el fin de asegurar la mayor coherencia posible.

La estrategia "arriba-abajo" tiene la ventaja de ser más rápida y eficaz, ya que un grupo pequeño y cohesionado, en el que están presentes los distintos ciclos además de personas con mayor experiencia en este tipo de trabajo, funciona normalmente con mayor agilidad que otros. Sin embargo, tiene el inconveniente de exigir una menor participación al resto del equipo docente. Por otra parte, si la comisión de coordinación pedagógica no fuera muy representativa del conjunto del profesorado de la etapa, se correría el riesgo de elaborar un documento coherente, pero que no fuera asumido por el equipo y que, en consecuencia, no sirviera realmente para guiar la práctica en el aula.

La estrategia "abajo-arriba" es más lenta, ya que son tres los grupos que trabajan por separado, lo que exige posteriormente revisar la coherencia vertical de las decisiones tomadas, pero puede ser la más acertada si no se está seguro de que los coordinadores de los ciclos puedan realmente representar al resto de sus compañeros.

Fuere cual fuere la estrategia elegida en relación a esta dimensión, hay que tener muy claro que lo fundamental es que sea el conjunto del profesorado el que reflexione sobre su práctica, bien elaborando, bien revisando un primer esbozo de propuesta. Un Proyecto que no haya supuesto la discusión activa y participativa de la totalidad del equipo docente de la etapa no habrá conseguido su objetivo.

Por otra parte, al tratarse la dimensión de un continuo y no de una variable dicotómica, pueden encontrarse situaciones intermedias, que probablemente sean las más frecuentes. Es decir, puede haber ciclos en los que el coordinador sea muy representativo y otros en que no, lo que puede llevar a estrategias mixtas.

El hecho de que la organización sea básicamente horizontal, al estar organizada por ciclos, no debe interpretarse en el sentido de no utilizar estructuras verticales. Es decir, que si en el centro se cuenta con una persona o un grupo especialmente preparado en una de las áreas curriculares o en algún ámbito básico del Proyecto, puede ser un procedimiento muy adecuado el que sea esta persona la que haga la primera propuesta para el conjunto de la etapa.

Es muy importante tener en cuenta, por último, que, sea cual sea la estrategia por la que se comience el trabajo, siempre habrá que **recorrer el proceso en ambos sentidos**. Elaborar el Proyecto supondrá "subir" y "bajar" más de una vez, ya que la revisión llevará a modificaciones que a su vez necesitarán ser contrastadas en su versión final.

Dimensión inductivo-deductivo

Una segunda estrategia en función de la cual se puede planificar el proceso de elaboración de un Proyecto curricular es la dimensión: **inductivo-deductivo**. Esta dimensión se refiere a dos aspectos distintos de la toma de decisiones. En primer lugar, al hecho de que puede elaborarse el Proyecto siguiendo el orden con el que se han expuesto los elementos o puede empezarse por alguno de ellos, sin que éste sea necesariamente la revisión de los objetivos de la etapa e ir pasando a otros hasta que al final se hayan tomado todas las decisiones.

El primer caso es un ejemplo de una estrategia de tipo deductivo básicamente que tiene la ventaja de respetar la lógica que sin duda existe en la secuencia de decisiones propuesta. Puede ser una estrategia adecuada si el profesorado del centro tiene experiencia en trabajar en equipo y está acostumbrado a reflexionar no sólo sobre los aspectos más prácticos de la enseñanza, sino también sobre el porqué y el para qué de la educación.

Si no son éstas las condiciones del equipo docente puede ser mejor utilizar una estrategia menos lineal y empezar por el elemento que responda a la pregunta sobre la cual tengan mayor experiencia, como pueden ser el cómo enseñar, y tomar entonces en primer lugar las decisiones de metodología, pasando luego a las otras del Proyecto. Lo importante no es tanto por dónde se empiece como que al final se hayan establecido acuerdos sobre todos los elementos del Proyecto. No obstante, es fundamental tener en cuenta que si se utiliza una estrategia de este tipo es imprescindible que la comisión de coordinación pedagógica y los posibles asesores externos que trabajen con el centro tengan claro adónde se quiere llegar, ya que de lo contrario se corre el riesgo de perderse en proceso que, al no tener una lógica clara, puede dejar lagunas en el Proyecto.

La dimensión “inductivo-deductivo” se refiere también a otro aspecto del proceso de elaboración que es, al igual que en el caso anterior, un continuo. En un extremo estaría la estrategia según la cual el equipo docente elabora el Proyecto a partir del currículo establecido deduciendo en sucesivos pasos lo que en cada caso se concluye y haciéndolo con un gran nivel de autonomía, es decir, generando sus propias respuestas a las preguntas que supone el Proyecto.

En el extremo opuesto del continuo estaría la estrategia en la que se parte de hacer explícito el proyecto que, al menos de manera tácita, todo centro tiene y contrastarlo y modificarlo tomando como referente el currículo que la Administración ha establecido y las diversas orientaciones, propuestas didácticas y materiales con los que en este momento se cuenta. Hay que partir de la idea de que todo centro responde a

las preguntas que plantea el currículo, ya que algo enseña, lo enseña de alguna manera, en una cierta secuencia y progresión y también lo evalúa. Por tanto, cualquier centro tiene en este sentido un proyecto curricular. Lo que sucede es que la mayor parte de las veces no es un proyecto compartido ni suficientemente contrastado.

Utilizar una estrategia deductiva supone que el equipo docente tiene una gran experiencia en la planificación del currículo e ideas claras al respecto que le permiten elaborar autónomamente el Proyecto. Ésta sería la situación ideal. Sin embargo, en el momento en que nos encontramos es probable que sean pocos los centros que puedan utilizar una estrategia de este tipo. Para muchos equipos docentes la estrategia de elaboración del Proyecto curricular será básicamente un proceso de inducción.

En cualquier caso, lo más frecuente es utilizar, también con respecto a esta dimensión, **estrategias mixtas** dado que la experiencia del profesorado es muy diferente, dependiendo de las decisiones del Proyecto. Los temas referidos a opciones metodológicas o a materiales didácticos se resolverán muy probablemente desde el propio equipo, mientras que la elaboración de la secuencia por ciclos, por ejemplo, puede plantear en este momento una gran dificultad que lleve a tomar la decisión eligiendo de entre posibles alternativas ya elaboradas la que parezca más correcta, o, mejor dicho, la parte de cada una de ellas que más se ajuste a su realidad. Es difícil que una única propuesta elaborada sin pensar directamente en un centro responda a las necesidades de contextos concretos.

Otro aspecto que es importante tener en cuenta en el momento de ponerse a elaborar el Proyecto es que siendo fundamental que las decisiones **queden recogidas por escrito** en un documento, no hay una única manera de hacerlo. Los aspectos formales son importantes, pero están al servicio de hacer posible la comunicación entre todos los implicados en el proceso y de recoger los acuerdos establecidos con el fin de poder revisarlos posteriormente. En este sentido los diferentes elementos del Proyecto pueden adoptar, cuando se formalizan, formas muy distintas. Cada equipo docente encontrará su propia manera de plasmar por escrito los elementos.

Un último aspecto de estrategia que es fundamental planificar para la elaboración del Proyecto curricular y su seguimiento es la **organización de los tiempos** en los que han de reunirse los distintos grupos de profesores en función de la tarea que en cada momento deban realizar. Las reuniones de los docentes de un ciclo, de coordinadores de distintos ciclos, del conjunto de la comisión de

coordinación, etc., suponen que el equipo directivo planifique cuidadosamente el horario general del centro. Todo el tiempo que se emplee en estas consideraciones resultará sumamente rentable, ya que el tiempo es uno de los aspectos claves del proceso de elaboración.

La colaboración de los apoyos externos a la escuela

Tanto en la elaboración de la primera propuesta como en las sucesivas revisiones que vaya realizando el profesorado del centro podrá encontrar una ayuda útil en los apoyos externos al centro: equipos interdisciplinares de sector y asesores de formación de los Centros de Profesores.

En el caso del primer colectivo, equipos interdisciplinares de sector, la intervención sería más directa al ir incorporándose progresivamente profesores de estos equipos a la comisión de coordinación pedagógica del centro, encargada de organizar la elaboración del proyecto curricular. Su asesoramiento puede ser especialmente valioso en el análisis de la dinámica del centro que es necesario hacer para elegir la estrategia de elaboración, en la detección de necesidades del centro, en las decisiones generales sobre metodología y evaluación y, sobre todo, en las medidas de atención a la diversidad.

Los asesores de formación de los Centros de Profesores colaborarían con los centros cuando éstos lo demandasen a través de la persona encargada en el equipo docente de la coordinación de la formación. Su apoyo resultará eficaz fundamentalmente en los temas relacionados con opciones didácticas concretas y en las decisiones de secuencia por ciclos, ya que son aspectos muy ligados a la didáctica específica, aspectos complementarios a los ámbitos de intervención de los equipos interdisciplinares de sector.

En el caso de los centros rurales este asesoramiento vendría fundamentalmente de los profesionales que configuran los Servicios de Apoyo de Centros de Recursos rurales.

¿Cómo empezar la elaboración del Proyecto curricular?

En función de todo lo dicho hasta este momento debería quedar claro que hay que considerar la elaboración del Proyecto curricular

como un proceso que en cierto sentido ya se está llevando a cabo en los centros. En todo centro el profesorado planifica la enseñanza, si bien no se cuenta la mayor parte de las veces con un documento que recoja de manera explícita las decisiones consensuadas por el conjunto del equipo de docentes de la etapa. Por tanto, la elaboración del Proyecto curricular se basará fundamentalmente en hacer explícito y en formalizar lo que hasta ahora ha venido siendo la práctica del centro, para revisarla posteriormente, utilizando como referente para este contraste las nuevas propuestas curriculares y teniendo siempre presentes las tres finalidades que se persiguen con el Proyecto curricular: **tomar las decisiones en equipo**, tomarlas desde el análisis del **contexto**, y con **criterio**, ya que debe evitarse el no saber a ciencia cierta las razones por las cuales se enseña cómo se enseña.

Los equipos docentes de los centros deben tener claro al comenzar la tarea la meta que se pretende alcanzar, es decir, las decisiones que finalmente deberá recoger el Proyecto curricular, que se recogen en este cuadro.

ESQUEMA DE LAS DECISIONES DEL PROYECTO CURRICULAR

¿Qué enseñar?

- Adecuación al contexto de los objetivos generales de etapa del currículo oficial atendiendo a la realidad educativa del centro y a las opciones contempladas en el Proyecto educativo del centro.
- Adecuación de los objetivos generales y de los contenidos de cada una de las áreas del currículo oficial atendiendo a la realidad educativa del centro.

¿Cuándo enseñar?

- Secuencia por ciclos de los objetivos y contenidos de cada área (secuencia interciclos), en función de la adecuación realizada sobre los objetivos generales y los contenidos.
- Previsiones generales sobre la organización y temporalización de los grandes núcleos de contenidos de cada área seleccionados para cada ciclo (secuencia intraciclos).

¿Cómo enseñar?

- Criterios y opciones básicas de metodología didáctica que pueden afectar al conjunto de las áreas del ciclo.
- Decisiones sobre agrupamientos de alumnos.
- Decisiones sobre organización de tiempos y espacios.
- Materiales curriculares y recursos didácticos básicos que van a utilizarse para trabajar los contenidos en los diferentes ciclos y criterios de uso.

¿Qué, cuándo y cómo evaluar?

- Identificación de los indicadores de evaluación por ciclos atendiendo las decisiones tomadas sobre cada uno de los ciclos en el resto de apartados del Proyecto.
- Procedimientos e instrumentos para evaluar la progresión de los aprendizajes de los alumnos a lo largo del ciclo.
- Modelo de informe de evaluación sobre la progresión de los aprendizajes de los alumnos a lo largo del ciclo, especificando cómo será comunicado y trabajado con los padres.
- Procedimientos e instrumentos para evaluar la práctica docente, revisar las programaciones e introducir las correcciones oportunas.
- Actuaciones pedagógicas previstas en el caso de los alumnos que presenten dificultades de aprendizaje.

Medidas específicas de individualización de la enseñanza

- La función del tutor.
- Tratamiento específico de la multiculturalidad, cuando éste sea uno de los rasgos distintivos del centro.
- Adaptaciones para alumnos con necesidades educativas especiales: organización de tiempos, materiales y apoyos.

Fases de elaboración

Elaborar todos estos elementos es una tarea de varios años, y así debe ser tenido en cuenta por parte de los equipos docentes. Por ello es un trabajo que debe planificarse en sucesivas fases. La responsabilidad de cómo organizar esta progresión en el trabajo de elaboración es, evidentemente, responsabilidad del profesorado de cada centro, en función de su realidad concreta. Sin embargo, el Ministerio debe establecer también, en el caso de sus centros, la progresión en la que éstos deberán ir elaborando el Proyecto, tomando las decisiones básicas sin las cuales no es posible poner en marcha la implantación de la nueva Educación Infantil.

De nuevo aparecen aquí situaciones muy distintas, ya que la incorporación de los centros de Educación Infantil a la Reforma se está haciendo de manera progresiva. En este momento los centros estarían en una de estas tres situaciones:

- Centros que ya se incorporaron a la Reforma en el curso 1991-92.
- Centros que se incorporarán en el curso 1992-93.
- Centros que se irán incorporando en años sucesivos.

El primer tipo de centros ha estado elaborando su primera propuesta de Proyecto curricular a lo largo del presente curso, propuesta que será supervisada por el Servicio de Inspección al final del mismo y que continuará revisándose y completándose en años sucesivos.

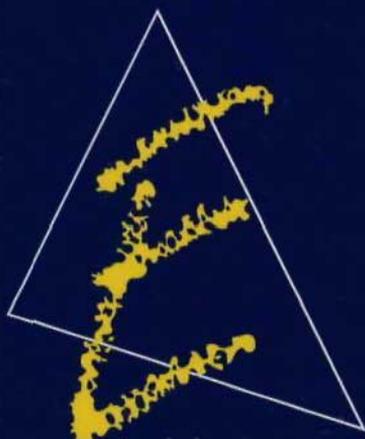
Los centros que comienzan la implantación de la Educación Infantil en el curso 1992-93 realizarían el primer esbozo de su Proyecto en las mismas fases que los del curso anterior. Es decir, trabajarían a lo largo del curso en la elaboración de la primera propuesta, que sería revisada por el Servicio de Inspección a comienzo del curso siguiente.

En el caso de los restantes centros que todavía no se incorporan oficialmente a la Reforma, será de una enorme utilidad para los equipos docentes comenzar ya durante el curso 1992-93 la elaboración del Proyecto, ya que, como se ha venido comentando, es un proceso que se prolongará varios años. Sin embargo, el Ministerio de Educación y Ciencia no solicitará a los centros el primer borrador del Proyecto hasta que incorporen la nueva etapa educativa.

En este mismo sentido es importante hacer una breve reflexión sobre la elaboración del Proyecto educativo. El Proyecto educativo es una fuente básica para elaborar el Proyecto curricular. Por ello, es

conveniente que si el centro no cuenta todavía con él, el Consejo Escolar comience durante el curso 1992-93 la reflexión sobre los principios de identidad que configurarán su concepción pedagógica. Pero no hay que pensar que es imprescindible tenerlo acabado para empezar el Proyecto curricular. De hecho, la relación entre ambos procesos de toma de decisiones hace que se enriquezcan mutuamente y que se pueda ir trabajando simultáneamente en los dos, siendo lo lógico finalizar su realización en el momento en el que el conjunto de la Educación Infantil y de la Educación Primaria se haya implantado en el centro, ya que el Proyecto educativo debe referirse al conjunto de las etapas que se impartan en el centro. En este sentido el Ministerio de Educación y Ciencia no va a pedir a los centros que elaboren el Proyecto educativo durante el curso 1992-93, si bien puede ser una opción voluntaria de los centros durante este curso.

Desde esta perspectiva de proceso progresivo es desde la que debe abordarse la elaboración de los Proyectos curriculares y desde la que serán supervisados por la Inspección Técnica. En los criterios que la Inspección utilizará tendrá un gran peso precisamente el propio proceso de elaboración. Es decir, el nivel de coherencia interna, el grado de participación del profesorado, la adecuación al contexto y en general los indicadores que permitan valorar si la elaboración le está sirviendo al centro para aquello que se pretende con el Proyecto curricular. Evidentemente las decisiones que finalmente se adopten serán también objeto de supervisión, pero siempre desde la perspectiva de una primera propuesta en revisión. En este sentido, la supervisión de la Inspección dará información al Claustro acerca de los aspectos que deben ser objeto de mayor reflexión.



Ministerio de Educación y Ciencia