



GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO



JUNTA DE ANDALUCIA

Consejería de Educación y Ciencia

Edita: JUNTA DE ANDALUCÍA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA.

Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado.

Diseño: Esther Morcillo

I.S.B.N.: 84-8051-109-5

84-805 1-1 13-3

Maqueta: Cromoarte

D. Legal: SE. -1.637-1993

Índice

INTRODUCCIÓN	5
CÓMO ELABORAR UN PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO	7
EL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO	15
ELEMENTOS QUE COMPONEN EL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO	19
A) PROYECTO CURRICULAR DE ETAPA	22
B) PLAN DE ORGANIZACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO ...	55
C) PLAN DE ORIENTACIÓN ESCOLAR	58
D) PLAN DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DEL CENTRO	62
E) PLAN DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO	65
BIBLIOGRAFÍA	69

I. INTRODUCCIÓN

La Reforma Educativa emprendida en nuestro país en los últimos años, ha supuesto la introducción de importantes innovaciones. Éstas han afectado tanto a la estructura del sistema educativo español como a la concepción y desarrollo de los nuevos programas escolares.

La Educación Infantil es uno de los tramos educativos que mayores modificaciones ha sufrido en su estructura, ya que se considera ahora como una etapa con entidad propia -y no como una mera preparación a la escolaridad obligatoria- y se prevé la extensión de la escolarización gratuita de niños y niñas en centros públicos a partir del Segundo Ciclo (de tres a seis años).

En cuanto a los programas, se realiza una nueva definición de objetivos, así como una nueva selección y organización de contenidos. Se configura, de este modo, un currículum deudor en gran medida de la experimentación de la Reforma educativa llevada a cabo en nuestra Comunidad Autónoma.

Esta Reforma del currículum impulsada, en primera instancia, por el propio Ministerio de Educación y Ciencia (Libro Blanco para la Reforma Educativa, Ley Orgánica General del Sistema Educativo, Real Decreto 1330/1991, de 6 de Septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículum de la Educación Infantil...) y realizada conjuntamente con las demás Comunidades Autónomas con competencias plenas en materia de educación, adopta un enfoque acorde con la pluralidad política y cultural del Estado español y con los avances realizados en las ciencias de la educación. Se propone, así, una concepción abierta del currículum que promueve una mayor descentralización en la toma de decisiones educativas y que se traduce en sucesivos niveles de concreción curricular.

El primero de ellos, determinado por la Administración educativa de nuestra Comunidad Autónoma, se encuentra plasmado en el Decreto 107/1992 de 9 de Junio por el que se establecen las Enseñanzas de Educación Infantil en Andalucía.

El segundo, competencia de los centros docentes y consecuencia de su nivel de autonomía pedagógica, quedará reflejado en la elaboración de sus propios Proyectos Curriculares de Centro.

El tercero, responsabilidad de los distintos equipos educativos y profesorado del centro, completará la toma de decisiones haciéndola realidad con un determinado grupo de alumnos y alumnas a través de la elaboración y aplicación de las Programaciones de Aula.

Estos tres niveles de concreción facilitarán la necesaria contextualización del currículum en cada realidad escolar, así como los procesos de adaptación curricular que se requieran en cada caso.

Para ello, deberá garantizarse, en todo momento, un buen nivel de coherencia y coordinación entre los diversos niveles de decisión curricular establecidos: Decreto de Enseñanzas de Andalucía. Proyectos de Centro y Programaciones de Aula.

El presente documento viene a orientar y facilitar, precisamente, la elaboración del segundo nivel de concreción. Dentro de las iniciativas que la administración educativa andaluza tiene diseñadas para apoyar la labor de los equipos docentes en materia de diseño y desarrollo de la enseñanza, la presente **“Guía para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro”** cubre la necesidad de proporcionar orientaciones para la realización de uno de sus elementos: *el Proyecto Curricular de Centro*.

El Proyecto Curricular de Centro (PCC), como se desarrollará más adelante, constituye una pieza clave en la nueva estructuración curricular que pretende configurarse.

Es el elemento más relacionado con la oferta pedagógica que realiza un determinado equipo de profesores. La presente guía, pues, va dirigida a los equipos educativos, que serán quienes deberán articularlo y desarrollarlo.

Por todo ello, la funcionalidad inmediata de este documento, es esencialmente orientativa, permitiendo grados de flexibilidad en su ejecución y promoviendo el inicio de un largo y sostenido proceso que redundará en la mejora de la calidad educativa y el desarrollo profesional de los profesores y profesoras de Andalucía.

La exigencia que se desprende del aumento de la autonomía pedagógica reconocida a los centros y equipos docentes, no puede abordarse, no obstante, de forma automática sino gradual. Lo que se propone, por lo tanto, es un proceso que deberá ser facilitado desde distintos ámbitos y en el que la presente guía constituye uno más de los instrumentos que lo harán posible. En este sentido, se incluyen una serie de estrategias y orientaciones generales sobre la manera de iniciarlo y desarrollarlo en los centros, así como variados ejemplos que lo ilustran.

La función orientadora de la presente “Guía para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro” en Andalucía, se ve completada con la publicación de diversos casos concretos de Proyectos Curriculares de Etapa y de Ciclos realizados en centros de nuestra Comunidad Autónoma.

II. CÓMO ELABORAR UN PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO

La elaboración de un Proyecto Curricular es una tarea compleja que exige el esfuerzo continuado de toda una comunidad educativa. Constituye una labor fundamentalmente cooperativa y solidaria, con vistas a mejorar la oferta educativa de un centro dándole coherencia y continuidad en el tiempo.

Al constituir, en gran medida, un requisito novedoso y de gran trascendencia para la vida del centro, necesitará en primera instancia de un proceso más intenso y exhaustivo, que no siempre contará con las condiciones ideales para su realización.

Por todo ello, se proponen a continuación una serie de orientaciones que permitirán ayudar a los equipos docentes en la construcción de sus Proyectos Curriculares a medio y largo plazo.

El Proyecto Curricular de Centro: un documento colectivo.

El PCC es la respuesta pedagógica de un colectivo de profesionales para desarrollar las finalidades educativas definidas en una Escuela de Educación Infantil concreta.

Ya se ha reiterado en anteriores apartados la necesidad de que exprese el mayor grado de acuerdo posible al tratarse de una tarea común que resulta compleja y laboriosa.

Que el PCC llegue a convertirse en un documento colectivo, asumido por el conjunto de personas que realiza su labor docente en un centro, debe ser un objetivo primordial. Quizás, en algunos casos, esta condición no pueda ser un punto de partida. La provisionalidad de las plantillas de algunos centros, la falta de experiencia para el trabajo en equipo del profesorado, las dificultades de formación en estos temas, la incorporación por vez primera de los niños y niñas de tres años a la Escuela, etc., pueden constituir un serio obstáculo. En estos casos, la prioridad deberá centrarse en conseguir en el menor tiempo posible la elaboración de un primer proyecto que sea resultado del mayor consenso al que pueda llegarse. Debe darse pues un plazo razonable a los centros para que al cabo de dos o tres cursos y tras sucesivos pre-proyectos, lleguen a consolidar su primer PCC.

Este objetivo básico, pues, no debe ser sustituido por la elaboración apresurada de un primer PCC que no sea fruto de la reflexión, la discusión y el acuerdo del profesorado. La premura de tiempo no debe conducir a la adopción de un documento “ajeno” a la realidad del centro. Considerar al PCC un mero trámite burocrático es acabar, antes de empezar, con una de las mejores posibilidades de mejora de la calidad educativa y del desarrollo profesional de los docentes. El PCC es por definición

un documento perfectible en el tiempo. Su valor esencial no es pues que esté “bien hecho” sino que exprese verdaderamente el proyecto educativo de un centro. Su validez vendrá dada más por si refleja y resulta útil para la mejora de la enseñanza en esa comunidad educativa, que porque sea un documento correcto y bien presentado exclusivamente.

El PCC, pues, ni siquiera en sus comienzos, debe ser una suma inconexa de documentos que expresen tan sólo las decisiones parciales y no compartidas de distintos grupos o personas del centro. El primer PCC de un centro expresará el mayor acuerdo posible para desarrollar las finalidades educativas definidas. Un acuerdo susceptible de ser ampliado, mejorado, revisado. Pero, desde el principio el PCC deberá ser un documento consensuado.

En este sentido, será responsabilidad de todos los que intervienen en su elaboración el asegurar que el PCC nazca con posibilidades reales que le permitan aglutinar esfuerzos, facilitar la cooperación e incidir, en buena medida, en la realidad educativa del centro.

Al ser un documento que pretende ser expresión real del Proyecto Curricular de un centro, serán las condiciones específicas de éste las que determinen qué tipo de estrategias deberán adoptarse para su elaboración inicial.

Un centro que cuente con una trayectoria contrastada en materia de realización de “proyectos” de diversa índole (innovación educativa, investigación, planes de centro, formación del profesorado...), que haya consolidado dentro de su organización interna aquellos recursos que posibilitan el trabajo en equipo, que posee un conjunto de profesionales cohesionados en una tarea común, etc., podrá adoptar una estrategia de elaboración similar a la que haya venido desarrollando. De esta forma, la realización del PCC, será desde el principio una tarea global, que implica a toda la organización del centro, asegurando desde el comienzo, la coherencia y la compatibilidad de las distintas acciones.

En aquellos centros que, por el contrario, no cuenten con estas condiciones, podrán articularse diversas estrategias, todas ellas enfocadas hacia la consecución, a corto plazo, de un clima cooperativo y solidario de todos los participantes en la realización del PCC. En estos casos, el proceso inicial podrá partir de “proyectos parciales” con voluntad de llegar a confluir en proyectos más globales. Estos proyectos pueden estar nucleados en torno a ciclos, equipos determinados, grupos de innovación, etc., o alrededor de temas específicos (transformación del espacio exterior, estrategias de globalización, organización de rincones de juego,...) Se trata, en cualquier caso, que el profesorado consiga cotas de participación y cooperación cada vez mayores.

El equipo pedagógico del centro: una pieza clave.

En ambos casos, tanto si se sigue una estrategia más global u otra más parcial, la labor del **Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica** del centro puede ser crucial. (Equipo compuesto por el Jefe de Estudios y los Coordinadores de Ciclo/Departamento del centro). En el primer caso, más como estructuradores del trabajo en equipo, garantizando su coherencia y eficacia. En el segundo, primando su función como dinamizadores, facilitadores de una progresiva estructuración organizativa y curricular del centro y el conjunto de su profesorado.

Para ello, el Equipo Pedagógico debe ser un equipo de **todo** el profesorado, un equipo del centro y no sólo de un grupo o tendencia. Su objetivo es optimizar la labor del claustro de profesores, promover la participación de todos según sus intereses, posibilidades y capacidades. No trata de sustituir la responsabilidad de los docentes en las tareas de planificación, sino de facilitarla y hacerla posible.

Por todo ello, el proceso inicial de elaboración del PCC debe partir de la realidad educativa del centro. De lo que se viene haciendo en él: de los proyectos en marcha, de la descripción y el hacer

explícitos los presupuestos curriculares puestos en juego... para tratar de confluir en intenciones más compartidas, que generen mayor participación y que, desde el primer borrador que se realice, se tenga conciencia de su utilidad primordial como instrumento dirigido a la mejora del centro.

El PCC: un instrumento al servicio de la comunidad educativa.

El PCC es un documento elaborado por el conjunto de profesores y profesoras de un centro, pero es un instrumento al servicio de la comunidad educativa en general. Esto es, el PCC adquiere su mejor sentido dentro del Proyecto Educativo global de una comunidad escolar determinada. Por todo ello, el PCC debe estar orientado al desarrollo de las Finalidades Educativas definidas por dicha comunidad.

De este modo un PCC que desde el punto de vista técnico fuera un documento impecable, pero realizado al margen de la comunidad a la que va dirigido, perdería su sentido y su utilidad, pues es ésta su principal destinatario.

Por ello, la elaboración del Proyecto Curricular debe dotarse de aquellas estrategias que le permitan una comunicación fluida con las personas y sectores que componen la realidad escolar del centro, para conocer las expectativas que tienen respecto a la educación que se desarrolla en el mismo, la problemática del contexto social, la tipología de padres, alumnos, etc.

Estas estrategias pueden ser diversas, pero en general, será la colaboración con otras personas de la comunidad escolar, lo que ayude a establecer esta comunicación fluida necesaria para la elaboración de un PCC que se ajuste a la realidad del centro.

Materiales de apoyo para la realización del PCC.

La elaboración del Proyecto Curricular requiere la utilización de diversos materiales de apoyo y ejemplificaciones que faciliten las decisiones que deberán tomar los equipos docentes. En este sentido, la administración educativa andaluza también contribuirá a dotar a los centros de recursos adecuados a tal fin: orientaciones para la secuenciación de contenidos en la Educación Infantil, guía para la elaboración de Proyectos de Centro, ejemplificaciones de Proyectos de Centro de Primer y Segundo Ciclo, módulos didácticos experimentados, guías de recursos, etc.

Este conjunto de materiales curriculares forma parte de una “Colección de Materiales Básicos de la Reforma” que la Consejería de Educación y Ciencia ha puesto en marcha y cuya funcionalidad será básicamente orientadora. De este modo los equipos educativos podrán disponer de diversos instrumentos y recursos que facilitarán sus tareas de diseño y desarrollo curricular.

Esta perspectiva del PCC se relaciona directamente, también, con los procesos de formación permanente que el profesorado deberá iniciar prioritariamente en estos temas y que se reflejarán en el Plan de Formación del Profesorado del Centro, como parte esencial del propio PCC. En este sentido, el PCC se convierte en un elemento esencial para la dinamización de la formación permanente y en un instrumento capaz de promover dicho proceso.

Todas estas orientaciones deben contribuir a la consolidación de un procedimiento básico de elaboración: **el trabajo en equipo del profesorado.**

Sólo puede afrontarse esta tarea con garantía de éxito, a medio y largo plazo, si desde el principio se entiende como una labor cooperativa y solidaria. Si desde el principio se percibe como un recurso útil para la vida del centro.

Cuidar el clima de relaciones del profesorado, y las de éste con la comunidad escolar en general, constituye el requisito esencial que deberá presidir todo el proceso de elaboración del Proyecto Curricular de Centro.

El Proyecto Curricular de Centro: un instrumento eficaz.

El PCC debe constituir desde el principio un instrumento útil. Progresivamente irá articulando ámbitos cada vez más amplios de la planificación y desarrollo curricular, para terminar siendo la expresión idónea y eficaz del proyecto educativo de una comunidad escolar.

Debe por tanto tener una incidencia real en la mejora y transformación de la realidad educativa del centro y de la calidad docente que se desarrolla en sus aulas.

Esta incidencia práctica puede ser de distinto nivel según el grado de desarrollo del propio PCC. Podrá empezarse, así, sólo por describir y hacer explícitos los presupuestos teóricos y prácticos que sustenta el equipo docente, y así poder proyectar una acción de futuro según las posibilidades y características del centro. El PCC es un recurso a medio y largo plazo. Constituye el inicio de un proceso que no deberá tener fin y que dará progresiva coherencia y continuidad a la acción didáctica de un equipo, terminando por definir en el tiempo las características básicas de su peculiar estilo educativo.

Este proceso de desarrollo curricular definido y facilitado por la elaboración del PCC deberá estar estrechamente vinculado a los procesos de formación permanente del profesorado. Ambos procesos son interdependientes y será la adecuada conjunción de ambos lo que hará posible su progresiva mejora. De ahí que El PCC resulte ser un buen instrumento para facilitar el desarrollo profesional de los educadores, a la vez que, un apropiado plan de formación permanente del profesorado del centro será uno de los factores básicos que contribuirá a la mejora del propio PCC.

Por todo ello, la eficacia del PCC vendrá dada por el grado de ajuste que sea capaz de lograr, en cada momento, entre las necesidades y expectativas de la comunidad escolar y la oferta educativa del centro. Este contraste permanente entre necesidades y oferta educativa constituirá el objetivo primordial del Plan de Evaluación del PCC, garantizando su utilidad y eficacia.

El Proyecto Curricular de Centro: un recurso para el cambio educativo.

El PCC nace, además, con la intención de ser un recurso dirigido fundamentalmente a promover el cambio educativo. Debe constituir, pues, el instrumento idóneo para la renovación pedagógica, la incentivación de los procesos de innovación educativa y la transformación de la acción didáctica en las Escuelas de Educación Infantil.

El PCC no es, pues, un documento estático, simple descripción de la realidad. Su funcionalidad reside en la capacidad que posee de cambiar la acción educativa introduciendo elementos de racionalidad que permitan mejorarla y adaptarla a las necesidades y características del centro y de la comunidad escolar.

Por su característica de “proyecto” o visión que mira al futuro y por la cualidad dinámica de los procesos educativos que exige una sociedad moderna, el PCC debe estar dirigido a promover cambio educativo, en un desarrollo sostenido que aúne innovación pedagógica, investigación educativa y procesos de formación permanente del profesorado.

El PCC debe ser, pues, un recurso capaz de transformar, mejorando, la realidad educativa y la capacidad profesional de los docentes.

ESTRATEGIAS DE ELABORACION DEL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO

Anteriormente hemos descrito aquellas orientaciones de carácter general que deben presidir el proceso de elaboración de un PCC. Se trata ahora de delimitar, con más precisión, un conjunto de diversas estrategias que resulten útiles a los equipos docentes en sus procesos de elaboración.

Estas orientaciones específicas son fruto de la experiencia realizada por distintos equipos educativos y por investigaciones que se han venido produciendo en nuestro entorno educativo más próximo.

La funcionalidad primordial del PCC, como ya se ha dicho, es la de vertebrar los procesos de enseñanza-aprendizaje de una o varias etapas educativas en un centro concreto. Vertebración que consiste, básicamente, en la determinación de elementos y mecanismos de regulación que permitan asegurar su coherencia y su continuidad en el tiempo.

Pero, sin duda, llegar a configurar un proyecto de esta índole, en la situación actual, va a ser más un punto de llegada que un punto de partida. La progresiva articulación de distintas iniciativas docentes en un centro, bajo una perspectiva común y compartida por el conjunto de sus miembros, constituye el mejor recurso para aumentar la calidad educativa del proyecto que se ofrece. Siendo así, esta meta debe convertirse en la idea-eje que ha de guiar las distintas estrategias que se pongan en juego.

El PCC es una competencia del conjunto de profesores y profesoras de un centro. Es la aportación específicamente pedagógica que el Claustro de Profesores realiza al Proyecto de Centro. Si bien su elaboración, aprobación, aplicación y evaluación corresponde, pues, al profesorado, debe ser congruente con el resto de instrumentos y elementos que conforman el Proyecto de Centro de una determinada comunidad educativa: Finalidades Educativas del Centro, Reglamento de Organización y Funcionamiento, Plan Anual, etc.

Eso significa que el PCC no debe ser una respuesta al margen de las demás y que, por tanto, debe ser compartido y aceptado por todos los sectores que componen dicha comunidad, representados en el Consejo Escolar del Centro. Será este órgano el encargado de aprobar y difundir el Proyecto de Centro (y el PCC como parte integrante del mismo), como la expresión del conjunto de decisiones que ayudarán a desarrollar las Finalidades Educativas establecidas por la comunidad escolar.

Un buen grado de coherencia y de consenso, será la mejor garantía para que resulte eficaz y útil el propio PCC, de ahí que sea el profesorado el más interesado en salvaguardar una relación fluida y congruente entre todos.

Desde esta perspectiva conviene, no obstante, preguntarse por cuáles pueden ser las estrategias más adecuadas.

El trabajo en pequeño grupo.

Que el PCC sea un documento compartido por todo el profesorado de un centro, no significa que haya de ser elaborado a la vez por todos ellos en cada uno de sus apartados. En centros numerosos e incluso más pequeños, resulta útil la constitución de comisiones o grupos reducidos que faciliten una participación activa de todos los miembros del claustro, a la vez que, optimicen los intereses y las capacidades diversas del profesorado en tareas simultáneas que requieran aptitudes y especializaciones distintas. Este es el caso, bastante frecuente por cierto, de los centros que comparten varias etapas educativas, en los que se debe respetar el carácter peculiar de cada una de ellas sin perjuicio de la coherencia del Proyecto unificado resultante.

Lo que habrá que asegurar, en cada caso, será un núcleo de decisiones compartido por todos y un grado de coherencia satisfactorio.

Estos pequeños grupos de trabajo pueden distribuirse de forma flexible en distintas formas. Una gran parte del trabajo de elaboración podrá realizarse en “**Equipos de Etapa**” (de Educación Infantil y Educación Primaria, por ejemplo) o “**Equipos de Ciclo**” (compuestos por todo el profesorado que imparte clases en un mismo ciclo). Estos equipos serán idóneos para la determinación de Objetivos Generales de Etapa y Ciclos, de criterios para la organización de los Contenidos, modalidades de globalización, criterios de evaluación de etapa, etc., esto es, para todas aquellas tareas que necesitan de un trabajo de síntesis de distintas perspectivas aportadas por los miembros del equipo.

También podrán adoptarse otras agrupaciones para temas relacionados con la Organización del PCC, con su Evaluación o con la configuración del Plan de Formación del Profesorado del Centro.

Se trata, en cada caso, de realizar una distribución adecuada de las tareas que permita posteriormente una puesta en común rica y rigurosa, combinando actividades de análisis pormenorizado con otras más de síntesis de distintas aportaciones.

Esta rentabilización de los recursos humanos de un centro tiene sentido dentro de una labor solidaria y cooperativa. Debe procurarse un cierto equilibrio en la participación y toma de decisiones del profesorado que, no teniendo por qué ser idéntica en todos, contribuya a conseguir que el PCC se reconozca como un proyecto común.

La coordinación del Equipo Pedagógico: los coordinadores de Ciclos.

El trabajo de elaboración en pequeños grupos requiere un gran dosis de coordinación, sobre todo en aquellos casos en los que en el centro se incluyan varias etapas o varios ciclos. Esta coordinación sería asumida por un miembro de cada ciclo que se convertiría así en el “**Coordinador de Ciclo**” correspondiente. El conjunto formado por los coordinadores de ciclo junto con la Jefatura de Estudios y otras figuras que puedan/deban incorporarse, formarían lo que se denomina “**Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica**”.

En el apartado anterior ya hemos hecho mención de la importancia que puede tener el citado equipo en la elaboración del PCC. Su función, esencialmente articuladora de las diversas iniciativas del profesorado, puede ser crucial para asegurar un proceso de realización relajado y fructífero.

Gracias al Equipo Pedagógico puede garantizarse un grado de coherencia idóneo entre los distintos elementos del PCC y del propio Proyecto de Centro. Para ello, recomendarán las agrupaciones y tareas más apropiadas a tal fin, así como recabar informaciones y establecer relaciones necesarias con personas externas al claustro que permitan trazar puentes, llegar a acuerdos, solicitar ayuda o asesoramiento, aglutinar recursos, resolver conflictos... Todo ello para facilitar un proceso de trabajo que resultará laborioso y lento, pero extremadamente útil para la vida del centro.

La articulación de las iniciativas didácticas del centro: de las partes al todo o del todo a las partes.

Cada centro tiene una serie de peculiaridades que incluyen la propia idiosincrasia de su profesorado: su trayectoria docente, sus relaciones profesionales y personales, sus expectativas... Esta situación deberá valorarse para decidir cual debe ser la estrategia general a adoptar en la elaboración del PCC.

Parece evidente que, en un primer momento, deba contarse con las iniciativas que se vayan desarrollando en el centro: proyectos de innovación, seminarios permanentes, grupos que llevan un determinado trabajo..., y ver la posibilidad de aprovecharlas para converger a medio plazo en la elaboración del PCC; o incluso, para pasar a realizar una propuesta más global dependiendo de la envergadura de dichas iniciativas: si son incipientes y desconectadas o, por el contrario, sostenidas y relacionadas entre sí.

En el caso de que éstas no existan o sean incipientes, de que no haya una adecuada cohesión de grupo y/o falte experiencia de trabajo en equipo..., la estrategia básica deberá centrarse en la creación de proyectos parciales que, a medio plazo, puedan confluir en uno de carácter más general.

De esta forma, puede comenzarse por elaborar proyectos relacionados con diversos temas (fijación de objetivos, evaluación, formación del profesorado...) o bien proponer la realización de “**Proyectos Curriculares de Etapa o Ciclo**” (empezando por uno de ellos para seguir posteriormente con los demás), que acaben por conformar un verdadero PCC al cabo de dos o tres cursos.

Esta estrategia resulta más lenta pero más conveniente para asegurar la elaboración de un PCC útil que sea la expresión del trabajo realizado por el profesorado. Sustituir este proceso y esta competencia, tratando de “sugerir” o imponer la realización apresurada de un PCC que acabe viviéndose como algo “ajeno” o impuesto, sólo contribuirá a la existencia de un PCC burocrático que impedirá como consecuencia, que emerja un PCC real a medio o largo plazo.

Esta estrategia que va “**de las partes al todo**” puede que no sea adecuada en aquellos equipos docentes que ya tienen una cierta experiencia en este tipo de tareas o que forman un grupo cohesionado y organizado. En este caso, resultará más rentable una estrategia que vaya “**del todo a las partes**”, esto es, seguir una secuencia lógica de elaboración que, partiendo de la propuesta curricular de la Comunidad Autónoma, expresada en el mencionado Decreto 107/1992 de 9 de junio, y de la trayectoria seguida por el propio proyecto de dicho equipo docente, realice un abordaje de los distintos niveles de concreción y de los distintos apartados que en la presente guía se presentan a continuación.

Se adopte una estrategia u otra, el resultado deberá ser un PCC adecuado al contexto y sujeto a evaluación y reelaboración en el tiempo. PCC que estará a disposición de cuantos sectores educativos formen la comunidad, incluya la propia Administración educativa que deberá facilitar su seguimiento y evaluación, así como velar por el respeto a los aspectos curriculares de carácter prescriptivo contenidos en el Decreto por el que se establecen las de Enseñanzas correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, respeto sin el cual la necesaria autonomía de los centros podría traducirse en situaciones de desigualdad o discriminación no deseables para el profesorado y el alumnado.

El Proyecto Curricular de Zona: la labor de los Centros de Profesores.

Otra posible estrategia que puede ser aplicada en determinadas situaciones específicas (centros rurales dispersos, comarcas o zonas con características comunes, coordinación de centros distintos de una localidad o de distintas etapas educativas...) puede ser la de llegar a construir las líneas generales de un Proyecto Curricular de Zona.

Este tipo de Proyecto puede ayudar a mejorar el grado de coherencia y coordinación de distintos PCC, lo que, sin duda, contribuirá a una mejora sustancial de los mismos. Esta estrategia, cuya adopción deberá ser valorada en cada situación concreta no resta competencias ni autonomía a los equipos docentes, sino que les ofrece un marco más general desde donde articular actuaciones que, de otro modo, estarían más sujetas a la desconexión. De la misma forma, puede poner en marcha iniciativas que aprovechen mejor los recursos humanos y materiales de una zona.

El Centro de Profesores (CEP) puede ser el espacio institucional idóneo donde se radique este proceso de elaboración dadas sus posibilidades para facilitar dicha estrategia, así como el conjunto de personas y materiales que pueden colaborar en la realización de dicho proyecto.

El asesoramiento.

Después de todas las orientaciones explicitadas a lo largo de estas páginas no resulta difícil concebir qué tipo de asesoramiento técnico puede contribuir a la realización del PCC de un centro.

La valoración inicial que se realice de la situación del centro deberá orientar la estrategia general que puede adoptarse o proponerse al propio equipo docente: desde la conformación de proyectos parciales o desde la elaboración global del PCC.

Este asesoramiento externo sobre la elaboración del PCC, que puede estar relacionado con otro tipo de actividades de formación en el centro, deberá ser congruente con las características generales que debería tener cualquier actividad de este tipo y que resumimos de las citadas por Del Carmen/Zabala (1990):

- a) Partir de las necesidades y características concretas de los docentes que lo piden, lo que implica conocerlas.
- b) Evitar la imposición de modelos de actuación externos, elaborados a priori, partiendo del análisis y valoración positiva de lo que se hace en el centro y ayudar a progresar en los planteamientos, respetando los ritmos, las concepciones y la dinámica del equipo.
- c) Ayudar a dinamizar, pero sin asumir un papel protagonista, que corresponderá a los miembros del propio equipo.
- d) Ayudar a centrar los objetivos y tareas, evitando planteamientos que rebasen las posibilidades del equipo o que no sean asumidos colectivamente.
- e) Reconocer honradamente sus posibilidades y limitaciones en el asesoramiento, y garantizar la continuidad y asiduidad acordada con el profesorado.

El Proyecto Curricular de Centro: un documento colectivo y consensuado.

El Equipo pedagógico del Centro: una pieza clave.

El PCC: un instrumento al servicio de la comunidad educativa.

Materiales de apoyo: una ayuda valiosa para el PCC.

El PCC: un recurso para el cambio educativo.

Fig. 1. Orientaciones generales de elaboración del PCC.

III. EL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO

Uno de los aspectos más destacados de la Reforma educativa en nuestro país, es el aumento de la capacidad de planificación y gestión educativa que se concede a los centros y equipos docentes. El art. 57 de la Ley Orgánica 1/1991, de 3 de Octubre (LOGSE), insiste en esta idea al señalar en su apartado I que “los centros docentes completarán y desarrollarán el currículum de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades de enseñanza en el marco de su programación docente”; o en el apartado 2 que, textualmente, indica: “las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de los profesores”.

En este sentido, y como veremos más adelante, el Proyecto Curricular de Centro será uno de los elementos esenciales del ejercicio de esta autonomía pedagógica y, a su vez, expresión del trabajo en equipo de los profesores.

Se entiende por **Proyecto Curricular de Centro (PCC)** un conjunto de actuaciones articuladas entre sí y compartidas por el equipo docente de un centro educativo, mediante el cual se concretan y desarrollan las intenciones y prescripciones generales contenidas en los Decretos de Enseñanza para las distintas etapas educativas en Andalucía. Constituye el instrumento que hace explícito el proyecto educativo de un centro docente de una realidad concreta, dándole coherencia y continuidad.

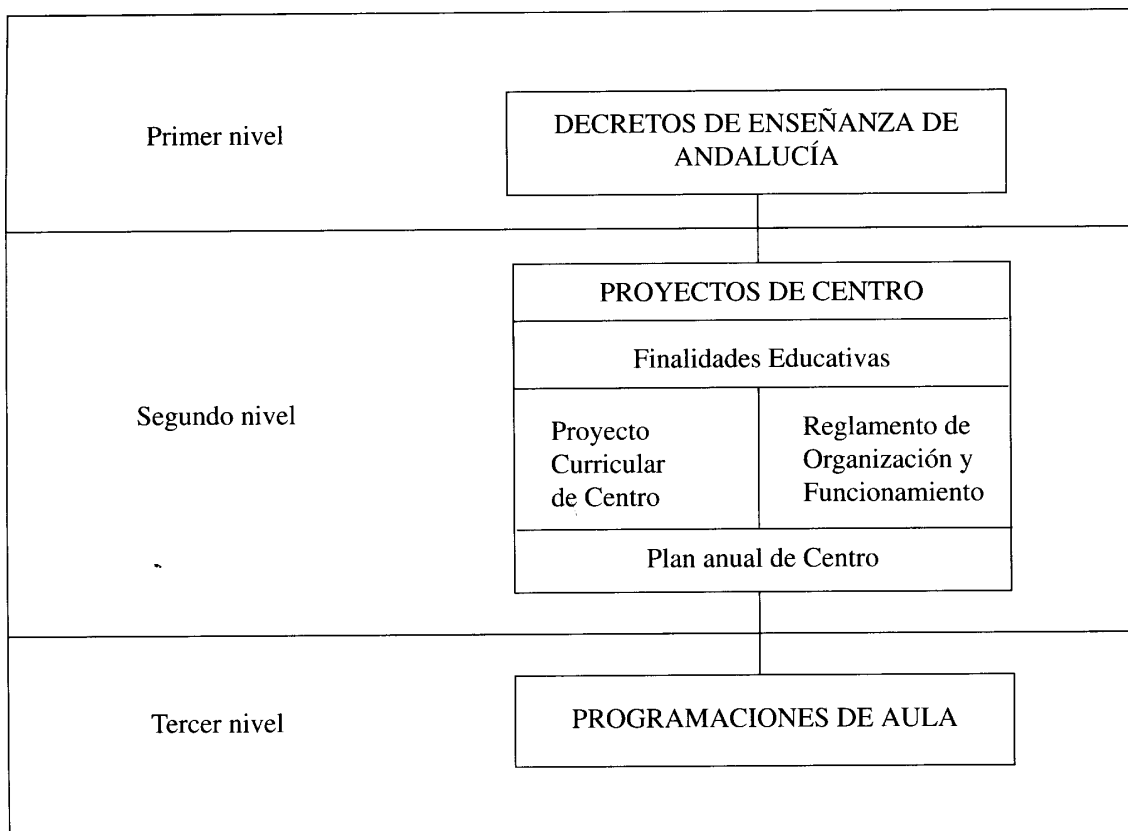


Fig. 2. Niveles de Concreción Curricular.

El centro docente como segundo nivel de concreción del currículum, debe adecuar la oferta educativa a sus necesidades y características propias (número de alumnos, etapas que imparte, instalaciones de que dispone...) y a las del contexto en el que se sitúa (urbano, rural, suburbial...)

Mediante el PCC, el centro hace explícitas las intenciones y objetivos que pretende conseguir y, consecuentemente con ellos y con las características específicas de su realidad, planifica, organiza y gestiona la acción educativa. De esta forma, la intervención gana en eficacia y coherencia.

El PCC debe ser, pues, un documento colectivo y eficaz capaz de cohesionar y articular la acción docente, dándole continuidad y coherencia, para convertirse en un instrumento útil al servicio del centro y de la comunidad educativa donde éste se inserta.

Notas bibliográficas:

Art. 9.1. Dentro de lo establecido en el presente Decreto, los centros educativos dispondrán de la autonomía pedagógica necesaria para el desarrollo del currículum y su adaptación a las características concretas del entorno social y cultural.

2. Los centros docentes concretarán y desarrollarán el currículum de la Educación Infantil mediante la elaboración de Proyectos Curriculares de etapa y ciclo que respondan a las necesidades de los alumnos y que se incorporarán a la programación general correspondiente.

(Decreto 107/1992 de 9 de Junio por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía)

El Proyecto Curricular de Centro es el conjunto de decisiones articuladas, compartidas por el equipo docente de un centro educativo, tendente a dotar de mayor coherencia su actuación, concretando el Diseño Curricular Base en propuestas globales de intervención didáctica, adecuadas a su contexto específico.

(Del Carmen/Zabala, 1990)

El PCC expresa el conjunto de decisiones que afectarán a la concreción del currículum en un centro.

Posibilita el ajuste entre las intenciones curriculares y la realidad educativa.

El carácter abierto y flexible del nuevo Decreto que establece las Enseñanzas de la Educación Infantil en Andalucía, y la autonomía pedagógica de los equipos docentes reconocida y promovida por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, plantea nuevas necesidades y nuevos requisitos para estos equipos.

La atención a la diversidad de contextos educativos de nuestra Comunidad, a la singularidad de los procesos de aprendizaje de los alumnos y alumnas, requiere la utilización de nuevos instrumentos que aumenten la coordinación y coherencia de las diversas iniciativas docentes.

El PCC se convierte, de esta forma, en uno de estos nuevos recursos, imprescindible para desarrollar la nueva orientación que sobre el currículum escolar y la actividad docente, impulse la reforma educativa emprendida en nuestro país.

Un PCC debe ser:

- Un instrumento útil para la mejora de la calidad educativa de un centro.
- Un documento colectivo que expresa los criterios compartidos por el profesorado de un centro.
- La concreción del Decreto que establece las Enseñanzas de la Educación Infantil a una realidad educativa determinada.
- Un instrumento que da cohesión, continuidad y coherencia a la acción educativa de un centro.
- Un conjunto de propuestas globales de intervención educativa.
- Un instrumento para la reflexión y la renovación pedagógica de la práctica docente.
- Un documento al servicio de la comunidad educativa.

Un PCC no debe ser:

- Un documento de mero trámite burocrático.
- Una simple relación de postulados ideológicos.
- Un documento reservado y desconocido en la comunidad educativa.
- Un documento no compartido por el conjunto del profesorado.
- Un documento poco útil para la mejora de la calidad educativa.
- Un documento inamovible y no revisable.
- Un documento poco fundamentado y no adaptado a la realidad educativa.
- Un documento “copiado”.

Fig. 3. Características generales del PCC.

IV. ELEMENTOS QUE COMPONEN EL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO

El Proyecto Curricular de Centro es un documento que recoge con amplitud la propuesta educativa de un centro docente incluyendo diversos elementos. Veamos a continuación, con más detalle, cuáles son y las características que deben reunir cada uno de ellos.

El PCC está integrado por los siguientes elementos:

Como ya se ha señalado anteriormente (ver documento sobre el Proyecto de Centro), el PCC como conjunto articulado de propuestas educativas de distinta índole deberá estar en función de las **Finalidades Educativas del Centro (FEC)**. Constituye la respuesta pedagógica que se considera más adecuada para poder desarrollar aquéllas.

- a) Proyecto Curricular de Etapa/s.
- b) Plan de Organización del PCC.
- c) Plan de Orientación Escolar.
- d) Plan de Formación del Profesorado del Centro.
- e) Plan de Evaluación del PCC.

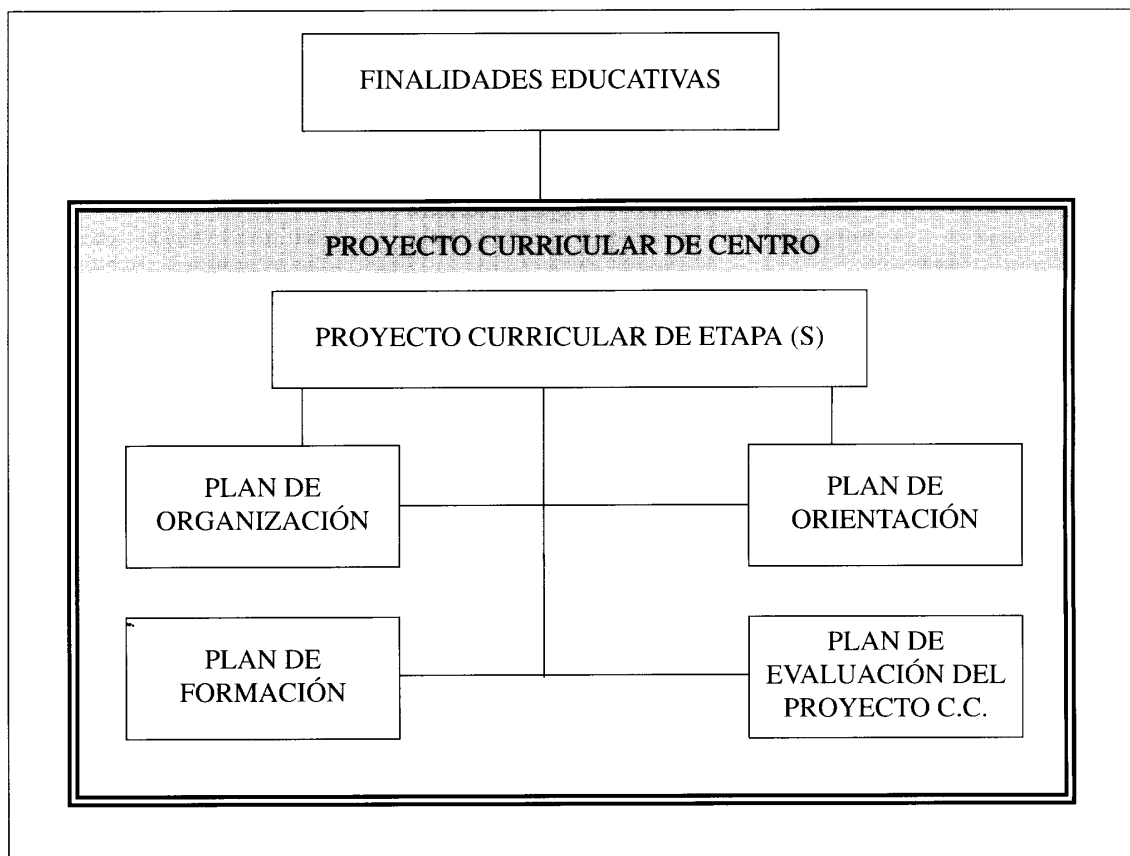


Fig. 4. Elementos del proyecto Curricular del Centro

El PCC no es una suma de intervenciones yuxtapuestas o aisladas entre sí. El PCC, por el contrario, es un conjunto coordinado de propuestas globales de acción educativa en distintos aspectos: currículum, organización, evaluación, formación... De esta forma, cualquier decisión tomada en uno de ellos afectará a los demás. En este sentido, entendemos aquí el término “curricular” no sólo como las acciones emprendidas específicamente en relación con los programas escolares, sino como el conjunto de decisiones y actuaciones de diversa naturaleza que posibilitan el desarrollo educativo real de un centro.

De esta forma, adoptar un determinado planteamiento curricular novedoso en un área para dar respuesta a una finalidad o problema general del centro, requerirá, entre otras, de una acción formativa específica en el Plan de Formación del Profesorado del Centro, una atención rigurosa de su evolución en el Plan de Evaluación, etc.

Veamos un ejemplo: una Escuela de Educación Infantil ha detectado como uno de sus problemas más generalizados las deficiencias del alumnado en lo que respecta al desarrollo del lenguaje oral. ¿Cómo se relacionan las distintas actuaciones llevadas a cabo en los distintos elementos del PCC?

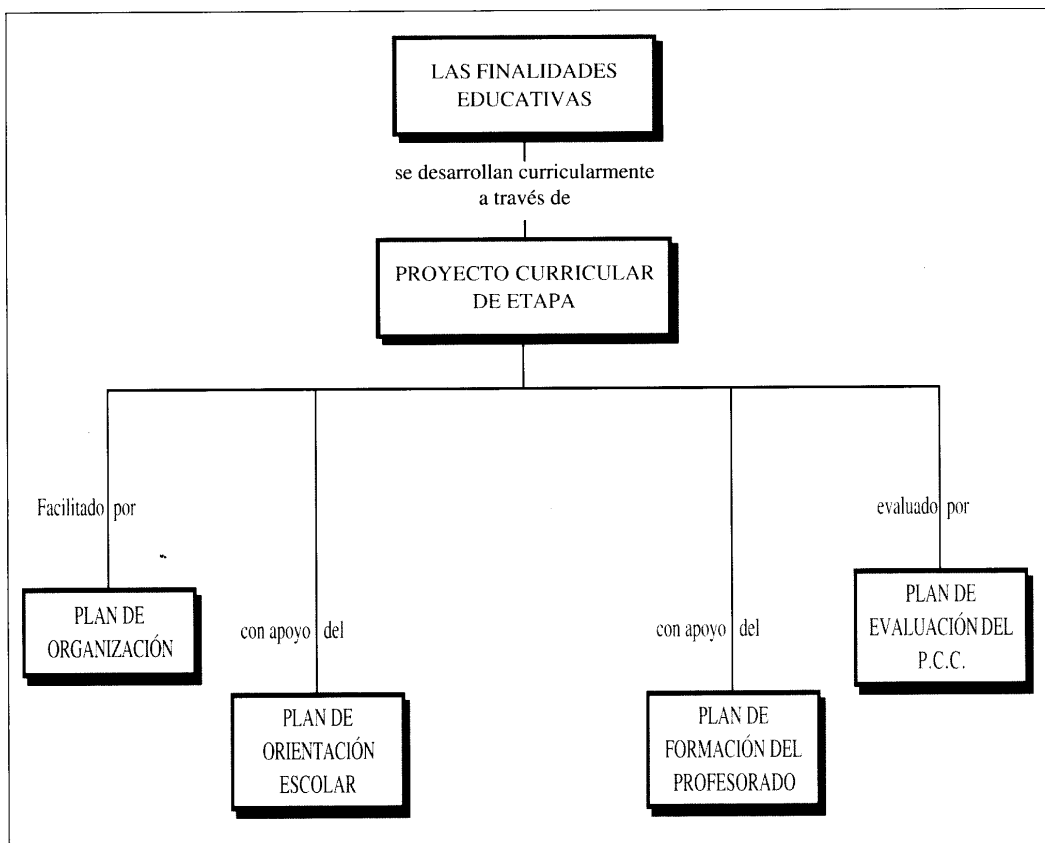
FINALIDADES EDUCATIVAS: Resolver dificultades del alumnado en lo que respecta al desarrollo del lenguaje oral.		
<p>PLAN DE ORGANIZACION:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creación del situaciones que faciliten la Expresión: - Rincón de Dramatización. - Uso frecuente de teatros de marionetas y guiñol. • Potenciación de la participación de los alumnos en actividades que impliquen la verbalización: <p>Asambleas de clase.</p> <p>Trabajo en pequeños grupos.</p>	<p>PROYECTO CURRICULAR DE ETAPA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Replanteamiento global del ámbito de conocimientos y experiencias de expresión - comunicación en la etapa. • Adopción/elaboración de metodología de aprendizaje que enfatice el desarrollo del lenguaje oral en los primeros años de la etapa: el cuento infantil como uno de los ejes. • El diálogo y la verbalización de actividades como principios metodológicos básicos de la etapa. • Nuevas técnicas e instrumentos para favorecer la expresión oral basadas en la creatividad: uso del cassette para elaborar colectivamente cuentos. 	<p>PLAN DE ORIENTACIÓN ESCOLAR:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atención Prioritaria en los primeros niveles de la etapa sobre los procesos y dificultades de la expresión oral. • Técnicas y ejercicios y adaptación. • Orientación a las familias sobre procedimientos para la estimulación lingüística en el hogar.
<p>PLAN DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DEL CENTRO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Convergencia de la “formación en centro” sobre temas de mejora y análisis de la expresión oral: nuevas concepciones, recursos, materiales,... • Creación de Seminario Permanente sobre el tema. • Asistencia a jornadas sobre “Didáctica del lenguaje en la E.I.”.... 	<p>PLAN DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Detección de situación inicial. • Seguimiento de los procesos emprendidos. • Instrumentos de evaluación. • Conclusiones para el PCC del curso siguiente. 	

A) PROYECTO CURRICULAR DE ETAPA

El Proyecto Curricular de Etapa, en la Educación Infantil, tenderá a dotar de coherencia la actuación didáctica en cada uno de los ciclos que la componen (el Primero desde el nacimiento a los tres años y el Segundo de tres a seis años), adecuando propuestas generales de acción educativa a la realidad de un centro determinado.

El Proyecto Curricular de Etapa constituye un conjunto de decisiones curriculares articuladas entre sí y compartidas por el equipo docente de una etapa educativa. Su objetivo principal es concretar las intenciones y prescripciones generales contenidas en los Anexos correspondientes a los diseños curriculares de cada una de las etapas educativas contenidos en los Decretos de Enseñanza de Andalucía y expresar, así, el proyecto curricular de un determinado equipo docente.

El Proyecto Curricular de Etapa es el elemento del PCC que más se relaciona con el tipo de acción educativa que se realizará con los alumnos y alumnas a lo largo de la etapa. En él se concreta el conjunto de decisiones que articularán el programa educativo del centro. Siendo, pues, un instrumento que nace con la voluntad de permanecer en el tiempo, estará sujeto, sin embargo, a revisiones fundamentadas, de acuerdo con la evaluación que se vaya realizando del mismo en su aplicación práctica. Se deberá, en cualquier caso, mantener para los mismos grupos de alumnos durante toda la etapa en sus aspectos esenciales.



El Proyecto Curricular de Etapa en la Educación Infantil estará compuesto de los siguientes apartados:

- 1. Concreción de los Objetivos Generales de Etapa.*
- 2. Concreción de los Objetivos Generales de la Etapa en Ciclos.*
- 3. Criterios para la organización de los Contenidos de la Etapa.*
- 4. Criterios de secuenciación de Contenidos por Ciclos.*
- 5. Principios metodológicos de la Etapa.*
- 6. Criterios de evaluación.*

Estos apartados constituyen una estructuración de los distintos elementos que habrán de tenerse en cuenta en el proceso de toma de decisiones. Presentan una ordenación o secuencia “lógica” de elaboración que, no obstante, puede ser alterada dependiendo de las características específicas del centro y del equipo educativo.

Veamos a continuación las características generales y las posibilidades de abordar cada uno de ellos.

1. CONCRECIÓN DE LOS OBJETIVOS GENERALES DE LA ETAPA

Los Objetivos Generales de Etapa definen las capacidades básicas que los procesos de enseñanza-aprendizaje deberán desarrollar en alumnos y alumnas a lo largo de la misma.

En un currículum abierto y flexible, la formulación de estas intenciones generales, de estas metas -guía de los aprendizajes escolares, por parte de la Administración educativa, está realizada de forma que permite su aplicación y adecuación a distintos contextos y distintas personas.

Los objetivos de la Educación Infantil deberán contribuir a que los niños y niñas, durante dicha etapa, desarrollen las capacidades siguientes:

- a) Desarrollar una autonomía progresiva en la realización de las actividades habituales, por medio del conocimiento y dominio creciente del propio cuerpo, de la capacidad de asumir iniciativas y de la adquisición de los hábitos básicos de cuidado de la salud y el bienestar.
- b) Ir formándose una imagen positiva de sí mismo y construir su propia identidad a través del conocimiento y la valoración de las características personales y de las propias posibilidades y límites.
- c) Establecer relaciones afectivas satisfactorias, expresando libremente los propios sentimientos, así como desarrollar actitudes de ayuda y colaboración mutua, y de respeto hacia las diferencias individuales.
- d) Establecer relaciones sociales en ámbitos cada vez más amplios, aprendiendo a articular progresivamente los intereses, aportaciones y puntos de vista propios con los de los demás.
- e) Conocer, valorar y rescatar distintas formas de comportamiento y elaborar progresivamente criterios de actuación propios.
- f) Desarrollar la capacidad de representar de forma personal y creativa distintos aspectos de la realidad vivida o imaginada, y de expresarlos mediante las posibilidades simbólicas que ofrecen el juego y otras formas de representación habituales.
- g) Utilizar el lenguaje verbal de forma cada vez más adecuada a las diferentes situaciones de comunicación para comprender y ser comprendido por los otros y regular la actividad individual y grupal.
- h) Observar y explorar su entorno inmediato, para ir conociendo y buscando interpretaciones de algunos de los fenómenos y hechos más significativos.
- i) Intervenir en la realidad inmediata cada vez más activamente y participar en la vida de su familia y su comunidad.
- j) Participar y conocer algunas de las manifestaciones culturales y artísticas de su entorno, y desarrollar una actitud de interés y aprecio hacia la Cultura Andaluza y de valoración y respeto hacia la pluralidad cultural.

(Decreto 107/1992 de 9 de Junio por el que establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía).

Los equipos docentes han de asumir, pues, la importante tarea de analizarlos y contrastarlos con su propia realidad debiendo realizar, de forma razonada, matizaciones, priorizaciones de unos sobre otros, fijación de nuevos objetivos, etc.

Esta concreción puede hacerse mediante la:

- a) Priorización de unos objetivos con respecto a otros.
- b) Incorporación de aspectos no recogidos.
- c) Explicación más detallada de algunas capacidades.

(Del Carmen/Zabala, 1990)

Veamos un ejemplo: Un centro de Educación Infantil de medio rural y culturalmente deprimido, ha fijado como una de sus Finalidades Educativas la resolución progresiva de la pobreza del desarrollo del lenguaje oral en el Segundo Ciclo de la etapa. Resulta preocupante, al considerar que el lenguaje es un poderoso instrumento vehiculizador de la cultura y facilitador del desarrollo cognitivo, el hecho de que los niños y las niñas utilicen habitualmente el lenguaje oral de forma muy restringida y ligado siempre a situaciones muy concretas. El equipo de profesores decide priorizar y matizar el siguiente objetivo contenido en el Decreto de Enseñanzas para la Educación Infantil en Andalucía

d) Utilizar el lenguaje verbal de forma cada vez más adecuada a las diferentes situaciones de comunicación para comprender y ser comprendido por los otros y para regular la actividad individual y grupal.

(Decreto de Enseñanzas para la Educación Infantil)

e) Enriquecer y desarrollar el lenguaje oral, utilizándolo en situaciones de comunicación diversa, con intenciones cada vez más genéricas y en contextos progresivamente más amplios.

Con este objetivo se pretende priorizar la progresiva transformación del lenguaje oral de los niños y las niñas en un instrumento de comunicación cada vez más elaborado y más general, aplicable a situaciones o hechos semejantes entre sí, aunque distantes en el espacio y en el tiempo. Así se contribuye a facilitar su acceso a la cultura y su posible integración en ámbitos socioculturales más amplios que el de procedencia.

2. CONCRECIÓN DE LOS OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA EN CICLOS

Existen diferencias importantes entre alumnos de las mismas edades a la hora de conseguir determinados objetivos en el mismo plazo de tiempo. Estas diferencias son en muchos casos debidas a los contextos en los que vive el alumno y, en otros, a características individuales. De ahí que el énfasis deba ponerse en la obligatoriedad de que todos los escolares trabajen en la línea de conseguir las capacidades expresadas en los Objetivos Generales de etapa, pero contando de antemano que los resultados concretos y los plazos de tiempo para conseguirlos van a ser, a menudo, diferentes.

A nivel de Objetivos es más importante destacar la unidad de la etapa por encima de la de un determinado ciclo de la misma, ya que éste último puede estrechar demasiado las posibilidades de algunos escolares produciéndose de esta forma, inadaptaciones, rechazos, absentismos, etc., prematuros que no deben tener cabida en una enseñanza cuyo currículum está destinado a todos

los niños y niñas andaluces.

Por lo tanto, esta concreción de objetivos referenciales de ciclos deberá realizarse a la luz de un análisis lo más exhaustivo posible sobre la comunidad escolar concreta a la que van dirigidos.

Esta concreción implica, pues, establecer matizaciones, grados de desarrollo y/o prioritizaciones sobre las capacidades que se establecen en los objetivos generales, en función de las peculiaridades del contexto y de las características individuales de los alumnos y alumnas de cada ciclo. Veamos algunos ejemplos:

La Escuela de Educación Infantil “Giner de los Ríos”, de Córdoba, que acoge a niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años, considera especialmente prioritario el objetivo a) del Decreto 107/1992, el que hace referencia al desarrollo de una autonomía progresiva en la realización de las actividades habituales. Para el Primer Ciclo de la etapa establecen las siguientes matizaciones:

“Hay que ayudar a los niños y a las niñas a conocer su propio cuerpo, sus segmentos y elementos más destacados (cabeza, cara, ojos, boca, nariz, tronco, extremidades), sus posibilidades de acción y sus limitaciones, así como actitudes básicas de cuidado, alimentación y limpieza para que sean progresivamente autónomos para resolver alguna de ellas: Utilización del baño, tomar iniciativas en el control de esfínteres,... “

Por su parte, el C.P. “Sagrado Corazón” de Tíjola (Almería), que incluye unidades del Segundo Ciclo de Educación Infantil, argumenta la prioridad de determinados objetivos en su Proyecto:

“Los objetivos que nos proponemos priorizar son aquellos que hacen referencia a la autonomía personal y a la utilización del lenguaje oral (objetivos a y g del Decreto) y ello por las siguientes razones:

- 1. Observando las fichas de matriculación del primer nivel predominan hijos únicos o menores dentro de la familia lo que origina superprotección por parte de los padres y menor autonomía personal.*
- 2. La presencia constante de la madre en la casa (no trabaja fuera en la inmensa mayoría de los casos), dificulta también la adquisición de hábitos y conductas autónomas.*
- 3. La no asistencia a guardería y permanencia en el hogar junto a la madre, empobrece la utilización del lenguaje verbal, al no ser corregidas dificultades articulatorias o deficiencias que se presenten.*

Asimismo prestaremos especial atención a los objetivos que hacen referencia al establecimiento de relaciones afectivas con los demás, a la expresión de los propios sentimientos, y a la valoración y respeto a la pluralidad de costumbres y manifestaciones culturales (objetivos c, e y j), ya que en nuestro Centro y también en nuestro ciclo conviven niños de raza paya y gitana, y hemos detectado ciertas conductas de rechazo y marginación hacia los niños de raza gitana por parte de los niños payos; por tanto incidiremos en el respeto a las diferencias individuales en su doble vertiente, payos-gitanos, gitanos-payos, fomentando las relaciones sociales entre ellos y el respeto y valoración mutuos de la pluralidad cultural y de costumbres.

También fomentaremos la relación entre los alumnos con deficiencias y el resto de los alumnos, favoreciendo su participación en las actividades grupales, adaptando las actividades a realizar y el espacio o distribución de materiales si fuese necesario. “

Notas bibliográficas:

“El que se adopte, en el presente diseño, una perspectiva sistemática, implica considerar el centro educativo como un sistema a la vez complejo, en el que intervienen múltiples dimensiones (las ideas previas y la planificación del profesor, la organización del sistema escolar, el diseño curricular determinado por la administración educativa, las pautas de comportamiento profesional, las presiones del contexto sociocultural, los intereses de los alumnos, etc.) y singular, con características que son propias de cada aula y de cada situación de aprendizaje. La multidimensionalidad del aula. La relevancia de cada historia particular, el carácter diverso y en cierto modo imprevisible de los contextos de aprendizaje, la presencia simultánea de interacciones regladas y no regladas, los conflictos de intereses entre los participantes o la riqueza y variedad de los comportamientos presentes, son aspectos que justifican la propuesta de un diseño flexible y abierto para la etapa, así como la recomendación, a los equipos docentes, de que lo concreten en hipótesis de trabajo reformables en base a la propia práctica.

En ese sentido, los objetivos deben recoger, en su definición, el carácter complejo, singular y cambiante del hecho educativo y la diversidad de situaciones individuales y grupales existentes en el aula. De esta forma se garantiza el ajuste entre las metas educativas propuestas y las características y necesidades de los alumnos. La elaboración de unos objetivos apropiados a cada aula y a cada individuo es una labor compleja, que requiere de la participación de los profesores, de asesores en didáctica y psicología escolar, y, en general, de todos los miembros de la comunidad escolar. Al respecto, es importante que la comunidad educativa posea mecanismos y estrategias de detección y atención temprana de dificultades y/o deficiencias en el aprendizaje, al objeto de ofrecer ayudas proporcionales a cada alumna. En ningún caso el principio de individualización de los objetivos deberá servir como criterio de selección, producción o agrupamiento, sino todo lo contrario, es decir, como uno de los factores que harán posible la integración escolar y la ayuda a los alumnos con dificultades”.

(D.C. de Educación Infantil, Reforma, 1990)

3. CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Es característico de un currículum abierto como el que plantea la Reforma el papel relevante que se confiere a los equipos docentes de cada Escuela de Educación Infantil en el proceso de selección y organización de los contenidos.

El Decreto 107/1992 establece que los contenidos se desarrollarán estructurados en experiencias y situaciones que atiendan a las motivaciones, intereses y necesidades de los niños y las niñas. La organización de actividades debe tener en cuenta el carácter de globalidad de lo que hacen y aprenden y evitar el tratamiento fragmentado y disperso de aspectos que, en su experiencia, aparecen unidos. Ha de partirse de realidades significativas para el niño y niña, de procesos de actividad que contemplen la complejidad y generalidad con la que en su mundo se plantean los hechos y acontecimientos, para después pasar a una reflexión de los mismos y a los pertinentes análisis que hagan posible una explicación ajustada, a su nivel, de esa realidad.

En la Educación Infantil los contenidos se agrupan en tres grandes ámbitos de conocimientos y experiencias, que incluyen, a su vez, los siguientes bloques:

1. Identidad y autonomía personal.
 - El cuerpo y el movimiento.
 - Conocimiento e imagen de sí mismo.
 - La salud y el cuidado de sí mismo.
 - La vida en sociedad.
2. Medio físico y social.
 - Acercamiento a la naturaleza.
 - Acercamiento a la cultura.
 - Los objetos y la actividad con ellos.
3. Comunicación y representación.
 - Expresión corporal.
 - Expresión plástica.
 - Expresión musical.
 - Uso y conocimiento de la lengua.
 - Expresión matemática.

Sin embargo, el principio de globalización de los contenidos no impide que éstos se estructuren en grandes ámbitos de conocimientos y experiencias con el fin de facilitar las tareas de planificación educativa. Considerados de esta forma, los distintos apartados o bloques mediante los cuales se presentan los contenidos de cada uno de los ámbitos de conocimientos y experiencias no establecen un criterio de organización ni de secuenciación de los mismos. Sólo son una forma ordenada de presentarlos para facilitar su análisis y su comprensión por el profesorado. De ahí que puedan ser reorganizados y desarrollados según los criterios que cada equipo docente entienda más adecuados a su realidad y a su proyecto educativo.

Existen diferentes formas de trabajo globalizado en la Educación Infantil, que no son contrapuestas ni excluyentes entre sí:

1. Centro de interés. Parte de la idea de Decroly de que un aprendizaje globalizador sólo se da en la medida en que existe un interés, a partir de una necesidad, los alumnos y el profesor o ambos pueden proponer una serie de temas que, una vez consensuados por el grupo, se trabajan desde distintas perspectivas.
2. Proyectos de trabajo. En esta modalidad de globalización, los distintos contenidos se organizan en base a una tarea, un trabajo que los alumnos proponen acometer. Los niños, de esta forma, no explicitan tanto lo que quieren saber como lo que quieren hacer. El paso de una actividad en principio poco estructurada a un proyecto de trabajo en el que se indiquen los objetivos a lograr, la metodología a emplear, etc., supone un proceso de aprendizaje enormemente rico y productivo.
3. Tiempo libre. Si el ambiente de clase es rico y estimulante, los niños y niñas, al disponer de tiempo libre, van eligiendo y realizando distintas actividades que pueden suponer numerosos y variados aprendizajes en torno a un eje, actividad o material determinados.

4. Metodologías investigativas. Parten de problemas concretos, de interrogantes que los niños se formulan y que pueden tener un carácter de descubrimiento o de redescubrimiento. El acercamiento a este tipo de metodologías globalizadas puede ser, en la Educación Infantil, un objeto de trabajo con sentido en sí mismo.

5. Contextos globalizadores. En la vida cotidiana de la escuela de Educación Infantil se dan multitud de momentos o situaciones con grandes potencialidades para el desarrollo global del niño: el tiempo de la comida, el cambio de pañales, etc., crean contextos de relación en los que se dan multitud de intercambios que contribuyen al desarrollo cognitivo, afectivo y social.

Entre los criterios generales para establecer una organización de los contenidos de forma globalizada pueden destacarse:

- a) Que sea adaptada al nivel de desarrollo evolutivo de los alumnos y alumnas.
- b) Que sea adecuada a los conocimientos previos de alumnos y alumnas.
- c) Que sea capaz de integrar, favorecer y ampliar los intereses reales del alumnado.
- d) Que recoja conocimientos, actitudes y procedimientos que se consideran valiosos para el desarrollo de los procesos de aprendizaje en estas edades.
- e) Que facilite las tareas de diseño y desarrollo del trabajo globalizado de ciclo y aula: planificación de las actividades.
- f) Que facilite la comunicación y la participación de la comunidad educativa donde se inserta el centro.

Notas bibliográficas.

En la Educación Infantil la perspectiva globalizadora se perfila como la más idónea para el tratamiento de los distintos contenidos y experiencias educativas. El principio de globalización supone que el aprendizaje es el producto del establecimiento de múltiples conexiones; de relaciones entre los aprendizajes nuevos y los ya aprendidos. Es, pues, un proceso global de acercamiento del individuo a la realidad que quiere conocer. Este proceso será fructífero si permite que las relaciones que se establecen y los significados que se construyen sean amplios y diversificados.

(Decreto de Educación Infantil)

Veamos un ejemplo de organización de contenidos establecida por un equipo de una Escuela de Educación Infantil que basa su enfoque globalizador en el “método de propuestas”:

“El método consta de tres fases bien diferenciadas y que, dependiendo del interés de la propuesta trabajada o el grupo de edad de los niños, podremos desarrollar en mayor o menor profundidad.

Fase 1.

Consta de 4 momentos claros que no tienen una estructura temporal fija, pero si una ordenación sucesiva en la que se va desarrollando un proceso de aprendizaje que pasa por la observación, manipulación o experimentación, asociación y expresión.

El primer momento se inicia con la ASAMBLEA DE ACOGIDA en donde los niños y niñas reunidos en grupo comunican diversas experiencias a los demás y dependiendo del interés que se manifieste sobre ellas podrán ser origen de propuestas de trabajo.

El segundo momento comienza cuando el educador o educadora observa en el grupo el tema que ha resultado más atractivo y lo formula como propuesta. Para ello preguntará que elementos son necesarios y una vez conseguidos, el juego se pone en marcha. Este momento lo denominamos VIVENCIA CORPORAL DE LA PROPUESTA A TRAVÉS DEL JUEGO. Se transforma el espacio, se adoptan papeles y se crea una dinámica orientada hacia la investigación con los materiales que le ofrece el ambiente.

El educador observa y puede intervenir haciendo llamadas de atención sobre situaciones, sugiriendo ideas y aportando materiales que enriquezcan la propuesta y, cuando observa que el juego va perdiendo interés propicia una nueva asamblea. Es el tercer momento: LA ASAMBLEA DE COMUNICACIÓN.

Los niños cuentan el juego desarrollado, los papeles asumidos, con quién han jugado, gestos, radios, material empleado, etc. Aquí el educador mediante preguntas provoca que los niños busquen en sus recuerdos experiencias anteriores relacionadas con el tema.

Con el cuarto momento concluye la primera fase. Es la EXPRESIÓN PLÁSTICA. Ahora el niño en contacto con los materiales, realiza los aspectos de la propuesta que le han sido más significativos. Estos trabajos quedarán expuestos para que niños y familias puedan verlos y comentarlos.

Fase 2.

La segunda fase está constituida por los TALLERES. En ellos el educador o educadora planifica las actividades más adecuadas para desarrollar la propuesta trabajada y van orientados a conseguir nuevas técnicas de expresión, habilidades psicomotrices o hábitos de convivencia en grupo y de asumir responsabilidades con los compromisos contraídos.

El desarrollo de los talleres en relación a la propuesta, pasa por las siguientes fases: Presentación y recuerdo de la propuesta, desarrollo, reflexión y exposición de los trabajos realizados.

Fase 3.

La tercera fase conlleva una planificación por parte del educador que va a significar una ampliación de los conocimientos de los que el niño parte en la primera fase.

El esquema base de esta planificación de la propuesta sería:

- a) Observamos de la realidad o de modelos próximos los temas trabajados.*
- b) Manipulamos y experimentamos con estos modelos.*
- c) Asociamos con otras situaciones o experiencias parecidas que ya conocen.*
- d) Expresamos las nuevas experiencias tras el proceso de profundización de la propuesta.*

Concluiremos el proceso metodológico con la exposición de los trabajos realizados.”

(Equipo de las Escuelas de Educación Infantil “Zagal” y “Fábula”).

Otra modalidad de actividad globalizadora es la que adopta la E.I. “Arco Iris” de Benalmádena (Málaga) mediante las salidas al exterior. En su Proyecto argumentan lo siguiente:

“Cualquier salida favorece la globalización porque:

- Ofrece realidades amplias, globales.*
- Favorece la motivación de los niños y las niñas.*
- Atiende a sus intereses y necesidades.*
- Proporciona el aprendizaje significativo.*

- Con ellas se pueden trabajar todos los ámbitos de conocimientos y experiencias de forma lúdica y flexible.

Para entenderlo mejor, pondremos como ejemplo de “actividad generadora” una salida, al río del pueblo. Durante todo el proceso, antes, durante y después de la salida se llevan a cabo una serie de actividades y experiencias, que por el hecho de que la propia salida es motivante para los niños, la realizan con interés, con agrado. Les proporciona una significatividad, un sentimiento de placer, de ilusión, porque las actividades preparatorias tienen un sentido para ellos. Si pintan, recortan, cantan estampan o traen cuentos a la clase, lo hacen con la finalidad atrayente de la excursión. Lo mismo ocurre después de la visita, el recordar, hablar, expresar gráficamente, reflexionar, etc., les resulta mucho más cercano, divertido y, por lo tanto, significativo si ellos han vivido la experiencia”.

(E.I. “Arco Iris”)

4. CRITERIOS DE SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS POR CICLOS

Las cuestiones relativas al “cuándo” enseñar son cruciales para la aplicación del PCC. Una de las novedades de la reforma educativa emprendida en nuestro país es, precisamente, que estas decisiones, generalmente, no serán tomadas de forma prescriptiva por la Administración, sino que podrán ser competencia de los equipos docentes.

Esta opción curricular viene a reconocer que no es posible diseñar y adoptar una única secuenciación de contenidos que posea validez general. Sino que dependiendo de la realidad educativa a la que se aplica y según las decisiones que en otros apartados tomen los equipos de profesores podrán decidirse, fundamentadamente, secuenciacines distintas.

Estas decisiones requerirán de una actuación coordinada de los equipos docentes de los ciclos. A su vez, serán las que mejor cohesionarán las actuaciones educativas a lo largo de toda la etapa. Para ello, los equipos docentes habrán de decidir las secuencias de contenidos interciclos e intraciclo para toda la etapa.

No obstante, podrán existir propuestas de secuenciación y criterios generales que podrán ser adoptados en mayor o menor medida por diferentes realidades escolares. Algunas de ellas elaboradas por la propia Administración como desarrollo normativo de los Decretos de Enseñanza, que cumplirán un papel supletorio en aquellos casos excepcionales en los que, por las razones que fuere, un centro educativo no hubiera podido elaborar de modo completo su Proyecto Curricular de Centro.

Notas bibliográficas.

“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”

(“Proyecto Curricular”. M.E.C., 1992)

Las decisiones de este elemento del Proyecto Curricular de Etapa deben centrarse en la definición de las secuencias interciclos. Esto es, el grado y nivel de formulación con el que deberán abordarse los contenidos en los diferentes ciclos, respondiendo así a cuestiones como las siguientes: ¿Cómo se abordarán los contenidos en los diferentes ciclos? ¿Cuál será el orden más adecuado de presentación? Estas respuestas, debidamente fundamentadas, deberán garantizar la continuidad en el tratamiento de los contenidos a lo largo de la etapa y serán objeto de evaluación continua para permitir el ajuste constante a la realidad y a las finalidades educativas del centro, dentro de la permanencia y continuidad para los grupos de alumnos.

Los criterios generales de la organización de contenidos que se hayan adoptado en el apartado anterior deberán guiar también esta secuenciación asegurando así que esta última no se convierta en una propuesta que obstaculice planteamientos integradores o globalizadores en esta etapa.

Por otra parte, la definición de las secuencias no debe ser exhaustiva, sino que deberá explicitar aquellas ideas centrales que se trabajarán en el ámbito de conocimientos y experiencias, y los posibles progresos que se establecerán en cada ciclo. De esta forma se posibilitará después la adecuación a las necesidades específicas de cada grupo clase y la incorporación de las propuestas e intereses de los alumnos/as.

En el Anexo de la *Orden por la que se establecen criterios y orientaciones para la elaboración de Proyectos Curriculares de Centro y la secuenciación de Contenidos en la Educación Infantil* se proponen los siguientes criterios generales para la secuenciación de Contenidos:

“1. Los procesos educativos en general, y didácticos en particular, se encuentran fuertemente condicionados por las características evolutivas propias de los niños y niñas del ciclo en que tienen lugar.

En Educación Infantil, el criterio evolutivo tiene un peso muy fuerte. Los niños y niñas de estas edades progresan muy rápidamente y es necesario priorizar para cada ciclo aquellos contenidos que estén al alcance de sus posibilidades físicas y psíquicas, pero al mismo tiempo que les planteen retos y les ayuden a avanzar.

Los contenidos tienen, y deben, estar adaptados en función de las capacidades de los niños. Si están por encima de sus posibilidades el aprendizaje se bloquea, si por el contrario no va a suponer ningún esfuerzo, se produce aburrimiento y falta de interés.

He aquí algunas de las líneas de progresión fundamentales que pueden observarse en los niños y niñas de esta etapa:

El desarrollo camina de la heteronomía a la autonomía.

Contribuir al desarrollo de la autonomía personal es una de las finalidades fundamentales de la Educación Infantil, los Contenidos, situaciones educativas y actividades han de articularse en una progresión que ofrezca a los niños y niñas unas posibilidades crecientes de desarrollar la capacidad de resolver las situaciones y problemas que el medio y las relaciones con los demás les plantean.

La autonomía personal está, en estas edades, estrechamente relacionada con el desarrollo físico y motor. Así, la posibilidad de desplazarse, primero reptando y más tarde mediante el gateo y la marcha, permite movimientos de acercamiento y alejamiento a diferentes espacios y personas; el desarrollo de la presión contribuye al conocimiento de objetos y el control del tono muscular posibilita la realización de un repertorio más amplio de actividades.

La evolución que se produce en las habilidades comunicativas también posibilita un

incremento de la autonomía personal. El balbuceo, el lenguaje gestual y, sobre todo, el verbal permiten a los niños y niñas expresar deseos, necesidades, gustos y preferencias. Además, la capacidad representativa hace posible una mayor planificación y autorregulación de la conducta.

Las nuevas capacidades físico-motrices y representativas repercuten en una ampliación del marco de interacción del niño con el medio y con los demás lo cual, a su vez, contribuye al mayor desarrollo de la autonomía personal.

El desarrollo camina desde el aislamiento a la socialización.

La socialización es el proceso a través del cual el niño o niña se incorpora al grupo social en el que viva. Mediante la socialización del sujeto se convierte en un miembro del sistema social de pertenencia.

La incorporación a la sociedad tiene una doble dimensión. Por una parte supone que el sujeto recoge y asimila determinada información que le permite adaptarse al contexto social y por otra que el sujeto emite determinadas formas de actuar que suponen una participación en la construcción de la sociedad en la que se ubica.

La etapa de Educación Infantil es de gran riqueza en lo que se refiere al desarrollo de la socialización. Por una parte se produce un incremento cuantitativo sustancial en los contextos de socialización. De los contactos casi exclusivos con la familia se va pasando a una ampliación progresiva de las personas y grupos de referencia: amigos, educadores, otros adultos, etc.

Por otra parte, los nuevos contextos sociales a los que el sujeto va teniendo acceso permiten el conocimiento de nuevas normas, hábitos, costumbres y tradiciones que están presentes en la vida social.

En esta progresión se hace preciso el aprendizaje de determinadas actitudes y destrezas que permitan una adecuada adaptación de los niños y niñas a estos grupos: resolución de conflictos, ayuda a los demás, participación, etc.

La secuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje apuntará en el sentido de ir ampliando y enriqueciendo las relaciones con personas y grupos, de ir dotando a niños y niñas de conocimientos acerca de determinadas convenciones que rigen la vida social y de adquisiciones actitudes, habilidades, destrezas, normas,... que les permitan un mejor desenvolvimiento en el seno de los distintos contextos sociales.

El desarrollo camina hacia un enriquecimiento de las posibilidades de comunicación y representación.

Uno de los cambios más notables en esta etapa es el que se refiere al desarrollo de la representación. La capacidad de representar, esto es, de emplear signos o símbolos, va a tener repercusiones en las distintas facetas de la vida del niño: la comprensión de la realidad, la intervención en el medio, las relaciones con los demás y la conciencia de sí mismo se van a ver profundamente afectadas por esta capacidad representativa.

La adquisición de nuevos códigos y formas expresivas, así como el aprendizaje de su empleo en diferentes contextos y situaciones enriquecen las posibilidades de relación con los demás. En el plano intelectual, las representaciones permiten al niño distanciarse de situaciones inmediatas y anticiparse a situaciones nuevas, aumentando considerablemente su capacidad de organizar el mundo que le rodea.

2. Las situaciones de enseñanza-aprendizaje y los contenidos que se pongan en juego han de ser coherentes con la forma en que aprenden los niños y niñas de estas edades.

La secuenciación de contenidos debe tener en cuenta, además de las características evolutivas de los niños y niñas, la forma en que éstos aprenden. Señalamos, a continuación, algunos de los principios a tener en cuenta desde esta perspectiva:

La construcción del conocimiento es un proceso gradual.

El proceso de construcción del conocimiento no es lineal, si no que, por el contrario, sufre una serie de modificaciones de carácter cualitativo a lo largo del desarrollo. Desde este punto de vista deben tenerse en cuenta una serie de aspectos para la secuenciación de contenidos:

- De la abstracción simple a la abstracción reflexiva:

Diferenciamos dos tipos de abstracción, la simple y la reflexiva. A través de la abstracción simple el niño conoce las características de los objetos mediante la exploración, manipulación, observación. A través de la abstracción reflexiva el niño crea e introduce relaciones entre los objetos.

Una primera aproximación a los objetos ha de realizarse a través del conocimiento de sus características más evidentes, aquellas directamente perceptibles por los sentidos (color, tamaño, forma,...), para, poco a poco, ir introduciendo relaciones entre éstas (mayor que, similar a,...).

- De lo global a lo sintético:

Al principio, las construcciones infantiles sobre la realidad aparecen como un conjunto indiferenciado de objetos, sensaciones y relaciones, apareciendo mezclados sin una organización clara. Poco a poco irán estableciéndose diferenciaciones y relaciones entre los diversos componentes formando una visión más compleja la realidad.

- De lo concreto a lo abstracto:

Las primeras construcciones cognitivas están muy vinculadas a los contextos en los que se produjeron. Se trata de aprendizajes en los que lo anecdótico y circunstancial tiene un enorme peso. Progresivamente, se irá evolucionando hacia un tipo de conocimiento más general y abstracto.

- De lo cercano a lo lejano:

La secuencia de construcción de conocimientos sigue una progresión en la cual se tratará, en primera instancia de recoger, identificar, analizar o aprovechar aquellos temas o situaciones más directamente relacionados con la forma de “vivir” o “sentir” la realidad por parte de los niños y niñas, para ir paulatinamente introduciendo situaciones novedosas, objetos diferentes, otros puntos de vista, otras experiencias, etc.

La construcción del conocimiento ha de partir de las experiencias y conocimientos previos.

Todo conocimiento es el resultado de la interacción entre una experiencia previa y una situación presente. Conocer las ideas previas de los alumnos y alumnas, las experiencias que han tenido o los contactos que han establecido con un objeto, tema o situación determinada es básico a la hora de planificar nuevas interacciones.

Un mismo contenido o conjunto de contenidos puede abordarse con distinto nivel de profundidad. La secuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje deberá conocer y partir de las experiencias anteriores y los conocimientos que de ellas se han derivado”.

En la etapa de Educación Infantil, la organización y secuenciación de los contenidos deberá tener un marcado carácter cíclico, no constituyendo aquellas una mera distribución de los contenidos a lo largo de la etapa, sino que posibiliten que los progresos alcanzados por los alumnos y alumnas en un determinado ciclo, sean la base real sobre la que se continúe trabajando en el ciclo siguiente. Para lo cual deberán ir retomándose a lo largo de la etapa, aquellos contenidos que vayan ampliando y generalizando dichos progresos. En este sentido, se publicarán propuestas adaptadas para estas etapas educativas que ilustren esta visión cíclica de los contenidos escolares.

Los equipos docentes deberán, a su vez, determinar aquellos criterios que con carácter general para el ciclo y centrados en aquellos aspectos curriculares más relevantes del mismo, afectarán a la secuencia intraciclos. Tres años es un período lo suficientemente largo como para que pueda ser necesario establecer algunas previsiones sobre la secuencia interna al ciclo. No se trata aquí de realizar la concreción de aula (programaciones de aula) ni de fijar las unidades didácticas que la compondrán. Se trata de establecer relaciones entre los contenidos en torno a los cuales se organizarán los procesos de aprendizaje y su temporalización dentro del ciclo. Sobre todo de aquéllos que tienen mayor poder articulador de la práctica didáctica de un ciclo.

Notas bibliográficas.

Especificaciones para el primer año.

Aunque la mayor parte de las consideraciones hechas para el primer ciclo (de cero a tres años) pueden ser aplicadas fácilmente en lo que se refiere a los bebés menores de un año, parece conveniente subrayar algunos elementos educativos (capacidades, contenidos y orientaciones didácticas) que pueden resultar útiles para estructurar la intervención educativa en estas edades.

Atendiendo a las características de los bebés que acuden al centro de Educación Infantil durante su primer año de vida, éste debe organizarse de modo que pueda dar respuesta a las necesidades básicas que presentan los más pequeños. El concepto de “necesidad” no debe restringirse a las necesidades biológicas de alimentación, higiene y descanso. Para el bebé es igualmente necesaria la seguridad, la relación y comunicación, el movimiento y exploración, el juego, el afecto y la estimulación. La intervención educativa debe orientarse a que los niños y las niñas empiecen a descubrir su cuerpo y las personas y objetos de su entorno más próximo, a ajustar sus ritmos biológicos a las secuencias de la vida cotidiana, a controlar sus movimientos para gatear, caminar, coger objetos, meterlos y sacarlos..., a expresar mediante el llanto, emisiones vocales, movimientos, gestos y primeras palabras algunos de sus deseos y necesidades básicas de bienestar y salud, de juego y de relación (alimentación, cambio de pañales, movimiento, cercanía del educador, por ejemplo).

Las rutinas en torno a la comida, el sueño, la higiene, el juego, etc., constituyen un recurso educativo de primer orden en la medida en que contribuyen a ofrecer al pequeño un marco estable y seguro, a la vez que responden a sus necesidades. Por ello, las rutinas pueden ser consideradas como ejes globalizadores en torno a los que articular la acción educativa y trabajar contenidos de distinto tipo.

5. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS DE LA ETAPA

El Decreto 107/1992 de 9 de Junio que establece las Enseñanzas de la Educación Infantil en Andalucía, en su anexo, define las grandes líneas metodológicas que deberán orientar las decisiones que los centros tomarán en este apartado.

Dentro de ellas, sin embargo, existen distintas posibilidades de hacerlas factibles. Este enfoque, en buena medida plurimetodológico, requiere una concreción de acuerdo a las decisiones tomadas en otros apartados del PCC y de la propia idiosincrasia del centro. En este sentido, las cuestiones del “cómo enseñar” constituye un conjunto de medidas importantes que, coordinadamente, contribuirán a hacer posible el desarrollo de las intenciones educativas de un equipo docente.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS GENERALES DE LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL. (Anexo del Decreto 107/1992)

- La perspectiva globalizadora se perfila como la más idónea para el tratamiento de los distintos contenidos y experiencias educativas.
- Los núcleos o centros en torno a los cuales se trabajen los distintos contenidos han de establecerse partiendo de los intereses de los niños y las niñas.
- El trabajo globalizado puede adoptar diversas modalidades, dependiendo de la edad de los alumnos y de los contextos específicos, tales como centros de interés, proyectos de trabajo, contextos globalizadores, etc.
- Los aprendizajes han de ser significativos, para lo cual habrá que partir de lo que los alumnos piensan y conocen y conectar con sus intereses.
- La actividad es la fuente principal de aprendizaje y desarrollo en la infancia. La actividad es imprescindible tanto para el desarrollo físico y psicomotor como para la construcción del conocimiento.
- Se han de potenciar situaciones y tiempos donde los niños y las niñas puedan desarrollar sus capacidades de manipular, explorar, observar, experimentar, construir, etc., proporcionando experiencias variadas que les permitan aplicar y construir sus propios esquemas de conocimiento.
- Se debe prestar especial atención al juego. El juego es una actividad natural en estas edades, constituyendo un importante motor del desarrollo, tanto en sus aspectos emocionales, como intelectuales y sociales.
- La vida cotidiana en la Escuela Infantil es considerada como fuente de recursos y experiencias de carácter educativo.
- Atención a la organización espacial del centro y del aula para permitir la creación de un entorno o clima ambiental que facilite el desarrollo de los aprendizajes.
- Atención a una organización del tiempo respetuosa con los ritmos naturales de aprendizaje de los alumnos en estas edades, sin forzar los tiempos de actividad y manteniendo determinadas constantes que permitan la alternancia de tipos de actividad: colectivas, individuales, de movimiento, de descanso, etc.
- Especial sensibilidad en los primeros contactos con la escuela. Planificación adecuada del período de adaptación.

Para facilitar esta toma de decisiones y sólo a título orientativo, puede utilizarse el esquema de la figura 6, donde aparecen los elementos que mejor caracterizan, a nivel general, la metodología: relaciones de comunicación, medios didácticos y organización escolar. Este esquema nos servirá para abordar las distintas cuestiones metodológicas que a continuación desarrollamos, resultando la metodología el conjunto de decisiones puestas en acción que definirá a medio y largo plazo el estilo educativo propio del centro.

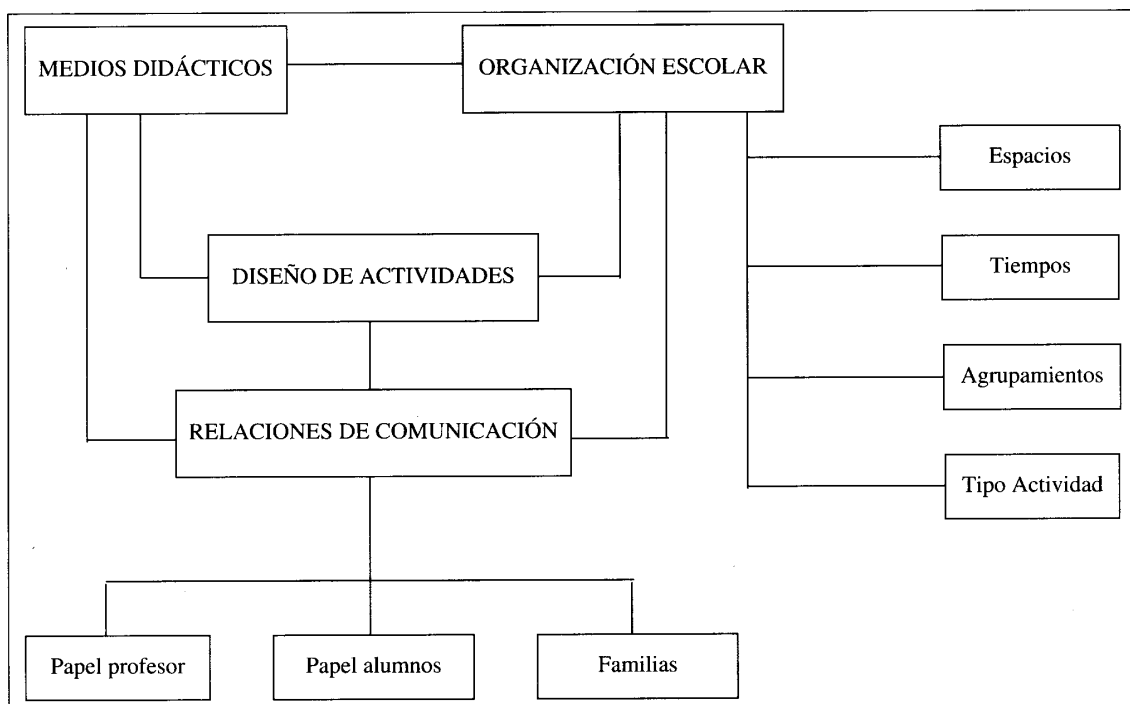


Fig. 6. Decisiones relativas a la Metodología.

Notas bibliográficas.

“La metodología constituye el conjunto de normas y decisiones que organizan, de forma global, la acción didáctica en el Centro de Educación Infantil: papel que juegan los alumnos y los educadores, utilización de medios y recursos, tipos de actividades, organización de tiempos y espacios, agrupamientos, secuenciación y tipos de tareas, etc. Este conjunto de decisiones se derivará de la caracterización realizada en cada uno de los elementos curriculares y de la peculiar forma de concretarlos en un determinado contexto, llegando a conformar un singular estilo educativo y un ambiente, cuyo objetivo más general será el de facilitar el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje expresados en las intenciones educativas”.

(Decreto 107/1992 de 9 de Junio)

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

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

(Orientaciones Didácticas. M.E.C., 1992).

Organización Escolar

Se entiende la “organización escolar” como un elemento curricular cuya finalidad es la de facilitar la labor educativa (Gimeno, 1985). Trata de hacer posible las implicaciones prácticas que se desprenden de las decisiones tomadas en los demás elementos -objetivos, contenidos, etc.

Este elemento puede, a su vez, subdividirse en varias dimensiones al objeto de clarificar las decisiones que pueden tomarse y salvaguardar, así, la coherencia entre las mismas.

a) Internas

Organización del espacio
Organización del tiempo
Organización de las actividades
Organización de los agrupamientos
Organización del equipo educativo

b) Externas

Organización de las actividades extraescolares. La participación de las familias
La relación con los servicios de apoyo a la escuela

Figura 7. Dimensiones de la organización escolar

Organización del espacio

El objetivo que se pretende es construir la mejor organización espacial, en general el mejor clima, que posibilite la comunicación más variada y rica entre el grupo humano de clase; que facilite el encuentro con diversos materiales y recursos, que estimule la curiosidad y experimentación, el trabajo cooperativo..., y en donde sea posible la expresión libre de las necesidades y estados de ánimo de los niños y del maestro, combatiendo tanto el aislamiento externo de la familia y el barrio, que la escuela produce, como el interno que conforma clases separadas que no permiten la interacción y el trabajo de niños de diversa edad y capacidades.

Notas bibliográficas.

Características generales de la organización espacial en Educación Infantil:

- a) Ambiente individualizado: Cada persona necesita de un espacio considerado como propio, un lugar con el que poder identificarse, y objetos personales.
- b) Ambiente socializado: Compatible con la individualización es la existencia de espacios y materiales socializados, que son puntos de encuentro para unas relaciones afectuosas y cooperativas.
- c) Atmósfera de comodidad y seguridad: El centro de Educación Infantil debe ser para el niño un lugar agradable en el que se encuentre acogido y seguro.
- d) Que considere a los niños con necesidades especiales: El centro de Educación Infantil debe tener en cuenta las necesidades de integración.
- e) Espacios educativos diversificados: La variedad de actividades educativas que se realizan con los niños pequeños hacen necesario habilitar determinados espacios que reúnan condiciones para las mismas.

(D.C. de Educación Infantil. Reforma, 1990)

En este apartado podrán decidirse distintos criterios e incluso elegir modalidades generales para la utilización y organización del espacio escolar -centro y aulas que mejor se adapten a la acción docente- que se desea desarrollar. Veamos un ejemplo de organización del espacio para el Segundo

Ciclo de la Educación Infantil:

GRUPOS DE TRES AÑOS:

“Dos zonas de actividad delimitadas, convenientemente, cada una de ellas con una serie de rincones:

- *Zonas de movimiento: rincón de la casita, zona sensomotriz y juego simbólico.*
- *Zona tranquila: es el taller del arte, la zona de la expresión con materiales, de actividades tranquilas y zonas de construcción.*

GRUPOS DE CUATRO Y CINCO AÑOS:

Existen cinco zonas bien diferenciadas:

- *Zona de la casita: juego simbólico, dramático y simulación.*
- *Zona de los bloques: rincón de las construcciones, juegos de acción y simbólicos.*
- *Zona tranquila: los juegos relacionados con la observación y manipulación, rincón de cuentos de relajación y descanso.*
- *Taller del arte: zona de expresión y comunicación gráfica, a través de la utilización y transformación de los materiales.*
- *Zona central: situada en el centro de la clase, no tiene ningún tipo de material, nos sirve para las asambleas, períodos de recuerdo y en reuniones en grupo. Es la zona de encuentro, de expresión de vivencias y acontecimientos, en ocasiones, también es utilizada en el juego simbólico de los distintos grupillos.”*

(Proyecto Curricular de Ciclo. C.P. “Sancho Panza”. Granada).

La organización del tiempo, las actividades y los agrupamientos

Al igual que sucede con el espacio en el entorno escolar, la distribución de las actividades en el tiempo, el tipo de tareas que prevalecen y la forma de los agrupamientos más utilizados con los alumnos/as, es solidaria con una determinada concepción de la educación, con un determinado estilo pedagógico y proyecto educativo. Por tanto los equipos docentes deberán también tomar decisiones en estos aspectos que regulen, a nivel general, los criterios de organización de tiempos, actividades y agrupamientos en el centro, sin coartar la toma de decisiones, más concreta, que deberán asumir los profesores en cada una de sus clases.

Es básico respetar los principios del desarrollo cognitivo y socio-afectivo, manteniendo una organización del tiempo lo más natural posible, sin forzar el ritmo de la actividad, y manteniendo determinadas constantes temporales. En este aspecto conviene respetar la alternancia de actividades colectivas con las individuales o de grupo, las que exigen una actitud de escucha o atención con otras que se basen en la manipulación o el movimiento, que respeten los períodos de descanso o actividad, que compaginen las actividades libres o divergentes con aquellas otras más dirigidas, etc.

Notas bibliográficas

“Cada sujeto ha de disponer del tiempo necesario para crecer y desarrollarse, de acuerdo con sus ritmos individuales. Es básico, pues, respetar los principios del desarrollo cognitivo y socio-afectivo, manteniendo una organización del tiempo lo más natural posible, sin forzar el ritmo de la actividad, y manteniendo determinadas constantes temporales o rutinas, ya que las experiencias desorganizadas son tan deshumanizadoras como las excesivamente tecnificadas. En la planificación de las rutinas diarias el equipo educativo deberá considerar diferentes pasos: toma de contacto a la entrada en el Centro, preparación de las actividades, desarrollo de las actividades, tiempo para el recuerdo-simbolización, recogida y ordenación de los materiales empleados, y tiempo de la despedida”.

(Decreto de Enseñanzas de Ed. Infantil)

Dentro de la jornada escolar también deberán compaginarse las diferentes modalidades de actividades considerando la pertinencia de agrupamientos flexibles siempre que respondan a la naturaleza de la tarea propuesta y lo permitan las condiciones físicas y temporales del centro.

En el ejemplo del Proyecto del C.P. “Sancho Panza”, la organización de la jornada escolar queda como sigue:

9-9.30 h.Periodo de entrada, despedida de acompañantes y asamblea.

9.30-10.45 h.Periodo de acción. Desarrollo de actividades propuestas en la asamblea.

10.40-10.50 h. .Periodo de recogida y limpieza. Se ordena y se guarda el material utilizado en las actividades y proyectos juego, las actividades no terminadas se guardan en zonas específicas para su posterior continuación.

10.50-11 h.Periodo de recuerdo y tiempo de comida. Mientras nos tomamos el bocadillo se comentan las acciones y producciones realizadas.

11-12 h.Actividades al aire libre: huerto, juegos y actividades en las distintas zonas del patio.

12-12.45 h.Periodo de acción. Tras una breve asamblea sobre las actividades realizadas en el patio, cada escolar o grupo de escolares, se va a realizar su proyecto iniciado en el anterior periodo.

12.45 -12.55 h. Recogida y limpieza.

12.55-13.20 h. .Periodo de actividades conjuntas. En la zona central del aula se canta, se recitan pequeñas poesías, se leen cuentos, se realizan juegos de interior, o se habla de intereses particulares.

13.20-13.30 h. ..Recogida de vestuario y despedida.

Las tardes de los lunes y martes se desarrollarán talleres internivelares, realizados con la cooperación de las familias”.

PEDAGOGÍAS CLÁSICAS	PEDAGOGÍAS ACTIVAS
<ul style="list-style-type: none"> • Todos realizan la misma actividad al mismo tiempo y con el mismo material. • El alumno no tiene posibilidad de regular autónomamente el tiempo dedicado a cada actividad. • Prevalece la relación profesor-alumno en base a la tarea realizada, quedando minimizados los tiempos de interacción niño-niño. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades simultáneas de diverso tipo y con materiales distintos. • Períodos de tiempos para distintos tipos de agrupamientos. • Períodos de tiempo para la acción y reflexión individual y colectiva. • Posibilidades de autorregulación de las actividades por parte del alumno. • Períodos para la preparación de las actividades. • Períodos de interacción niño-niño

Fig. 8. Características de la organización temporal

El agrupamiento de los alumnos y alumnas es otro de los aspectos que habrá que considerar en el PCC, teniendo en cuenta que cada modalidad de organizativa tiene sus ventajas e inconvenientes.

En la Educación Infantil las relaciones entre los niños son aún muy inestables y, por lo tanto, las modalidades de agrupamientos deben permitir cierta movilidad y flexibilidad en los grupos. También es conveniente, en esta etapa, asociar las diferentes formas de organización del alumnado a los distintos tipos de tareas que a lo largo de la jornada escolar se vayan planteando.

Agrupamientos en la Educación Infantil:

- a) Organización por ciclos: Es una unidad de referencia para la adscripción de alumnos y educadores a grupos. Este tipo de organización deberá planificar y resolver las formas de contacto y comunicación entre los niños, entre éstos y los educadores, las relaciones del equipo educativo, la distribución de los espacios y los tiempos, etc. Se contemplan dos ciclos:
 - Primer Ciclo: Desde el nacimiento a los tres años.
 - Segundo Ciclo: Desde los tres a los seis años.
- b) Organización por edades: En algunos casos el equipo educativo establecerá divisiones internas al Ciclo tomando como referencia la edad del alumnado.
- c) Grupos pequeños: Permiten una interacción más individualizada entre los niños, la simultaneidad de distintas actividades y el mejor aprovechamiento de los recursos del aula.
- d) Agrupaciones mixtas: Facilitan el intercambio de los niños y niñas de distintas edades de una Escuela de Educación Infantil.

La organización del equipo educativo

Notas bibliográficas

Citando a Gimeno (1985) la actividad de planificación de los equipos de profesores supondrá tres operaciones básicas:

1. Explicitar aquello que se va a realizar.
2. Ordenar los elementos que intervienen en el proceso a fin de que se produzcan las interacciones entre los mismos que lleven a la consecución de los resultados apetecidos.
3. Justificar científicamente las decisiones que se toman, de suerte que aquello que se haga sea lo que conviene hacer de acuerdo con las bases científicas que se dispongan en un momento dado.

(D.C. de Ed. Primaria, 1990)

El nuevo conjunto de exigencias y responsabilidades que deberán asumir los equipos educativos, hace necesaria la figura de un profesor o profesora que forme parte de un equipo que comparte un trabajo común, cooperativo y solidario con los demás compañeros.

No se puede seguir pensando en un profesional individualista, aislado del resto de sus colegas, cuando la complejidad de la labor educativa que se requiere necesita de una visión colectiva donde cada profesor podrá y deberá aportar su propia experiencia, formación e intereses, integrándose en una actuación de conjunto.

El trabajo en equipo no supone anulación de las individualidades. Al contrario, supone integrar la

diversidad -de personalidades, de formación, de experiencias, de intereses y perspectivas- en una programación común que armonice las intenciones generales con las personales. Logrado esto, el equipo adquirirá una gran potencia de planificación y actuación que se plasmará tanto en el clima conseguido como en la eficacia del sistema.

Por todo ello, el equipo educativo deberá acordar las líneas generales que sustentarán la organización de los profesores en su actividad docente.

Corresponde a los equipos educativos la concreción del diseño curricular propuesto a nivel de etapa y su adaptación al contexto educativo. Para articular y equilibrar estos diferentes niveles de concreción curricular -centro, ciclo y aula- deberá contemplarse una organización dinámica y sumamente flexible que atienda a las necesidades y requerimientos de diversa índole que durante el curso escolar van apareciendo, sin perder de vista las intenciones generales que deberán guiar a medio y largo plazo su proyecto educativo.

Notas bibliográficas

“El papel del educador en la Educación Infantil es quizás uno de los elementos más determinante de todo el proceso educativo ya que es él, en última instancia, quien va a guiar de forma directa el aprendizaje de un grupo de alumnos. El educador no sólo pasa gran parte del tiempo con el niño, sino además sus relaciones con éste tienen un carácter esencialmente educativo. El educador organiza el tiempo, el espacio y su propia relación con el niño en función de objetivos educativos. Es por ello que las características personales de cada educador, sus vivencias, la forma peculiar de interactuar con los niños, etc., marcarán, de forma singular, todo el entramado de relaciones que se establezcan en el grupo.”

(D.C. de Educación Infantil, 1990)

La organización de las actividades extraescolares

Una de las tendencias metodológicas impulsadas por los Decretos de Enseñanza en nuestra Comunidad es la idea de conseguir, desde los primeros niveles, la menor separación posible entre la actividad escolar y la extraescolar. La organización de actividades extraescolares no puede concebirse, pues, como la planificación y desarrollo de actividades excepcionales del sistema.

Notas bibliográficas

“Tanto la fundamentación como los objetivos educativos y la organización de los contenidos propuesta, exigen una escuela abierta al medio exterior con el establecimiento de relaciones sistematizadas y fluidas.(...) El incluir a los padres en la dinámica escolar posee múltiples ventajas -también algunas dificultades- de todo tipo y, en lo referente a la organización de actividades extraescolares constituyen unos recursos humanos con una alta potencialidad educativa. Su participación en la planificación y desarrollo de las mismas supone la posibilidad de un acercamiento y progresiva empatía entre familias, escuela e hijos, constituyendo un marco idóneo e insustituible para establecer un tipo de relaciones más distendido y con contenidos relevantes para la educación de sus hijos, marcha de la clase y conocimiento mutuo.”

(D.C. de Ed. Primaria, 1990)

Estas actividades deben desprenderse consecuentemente de la labor educativa que se va desarrollando en el centro y en las aulas. Por tanto, serán los equipos docentes los que deberán decidir y planificarlas, aprovechando, claro está, los recursos y ayudas que aquellos elementos externos a la escuela pueden facilitarlas y mejorarlas.

De acuerdo, pues, con las decisiones generales tomadas en otros apartados del Proyecto Curricular de Etapa, los equipos docentes deberán determinar aquellos criterios que lo desarrollarán a nivel general en lo que se refiere a este tipo de actividades, para ser posteriormente concretadas cada curso escolar en el Plan Anual del Centro.

Una de las actividades que debe incorporarse al PCC en la Educación Infantil es el de la salida al exterior. En el siguiente texto se exponen algunos criterios para la elección de salidas escolares y su relación con el resto de las actividades:

“¿Cómo elegir? ¿De dónde puede surgir la idea?.

Por supuesto, del grupo-clase.

La propuesta de salida siempre debe partir del interés general del grupo, independientemente de quien la proponga (niños o adultos). En este sentido el papel de dinamizador del educador es fundamental en cuanto que debe tener capacidad para, partiendo del diagnóstico previo, poder aprovechar aquellas propuestas de niños/as que se adecuen a las necesidades educativas de los mismos y a las posibilidades que se tienen y, por tanto, debe “conducir” la asamblea para que se acojan con interés (de la mayoría) aquellas propuestas del adulto (ya sea del educador, padres u otros) que puedan resultar ricas e interesantes. En este sentido es importante aclarar que no se trata de aceptar unas y rechazar otras. Todas las propuestas deben ser válidas, pero sólo algunas serán motivantes y acogidas por el grupo.

Pero, concretamente, ¿qué aspectos pueden hacer surgir una salida? Son muy numerosos, pero podemos detallar algunos:

- *Intereses y necesidades de los niños: confección de regalos, preparación de una fiesta (comprar las cosas necesarias),...*
- *Estaciones del año: visitar un parque para observar los cambios producidos en cada estación,...*
- *Núcleos de los Centros de Interés: con motivo del tratamiento del tema los animales, visita al zoo.*
- *Situación es de la vida cotidiana en el centro: visitar la familia de un niño que ha tenido a un hermanito,...*
- *Acontecimientos del entorno: visita al centro del pueblo para ver un árbol de Navidad que han colocado en la plaza,...*
- *Propuestas lúdicas. visita a un parque de atracciones, a un circo, etc.”*

(E.I. “Arco Iris”. Benalmádena).

La organización de los padres/madres de alumnos

El Decreto 107/1992 subraya la importancia de las relaciones con las familias, señalándose que “la participación de las familias en el centro y la armonización de criterios compartidos con el equipo educativo son fundamentales. Un adecuado desarrollo de las posibilidades del niño deberá contar, en este sentido, con el establecimiento de fluidos canales de comunicación y coordinación que garanticen la coherencia del proceso educativo en los distintos ámbitos -familiar y escolar- en los que transcurre la vida de los niños y las niñas”. Dichas relaciones deben planificarse cuidadosamente debiéndose procurar un progresivo acercamiento y participación de los padres en la vida del centro. Esta participación puede organizarse de distintas formas. (Ver figura 9).

ASAMBLEAS DE MADRES/ PADRES	TUTORÍA DE PADRES/MADRES
<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre el proyecto educativo que se desarrolla en el centro/aula. • Seguimiento del desarrollo educativo de los alumnos. • Propuesta de actividades específicas. • Organización de la participación de las familias en el aula. • Análisis de problemas generales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación fluida y personal con las familias. • Seguimiento “positivo” del mismo. • Conocimiento mutuo.
COLABORACIÓN DE PADRES/ MADRES EN EL AULA	ESCUELA DE PADRES/MADRES
<ul style="list-style-type: none"> • Colaboración en talleres monográficos. • Colaboración en actividades cotidianas del aula. • Colaboración en la gestión económica del aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación en temas educativos de interés para padres y madres.

Fig. 9. Modalidades de organización de padres y madres en el centro y aula

Relaciones de comunicación

En el Anexo del Decreto que establece las Enseñanzas para las etapa de Educación Infantil Andalucía, en lo referente a orientaciones metodológicas, se pone el énfasis en la visión de la educación como un proceso de comunicación y de la escuela como un contexto organizado de relaciones comunicativas. Esta visión comunicativa del proceso educativo pone de manifiesto la conveniencia de contemplar un principio de acción metodológica capaz de crear ambientes que favorezcan la interacción de profesores y alumnos en la actividad del aula.

Pero una red de relaciones comunicativas rica y diversa no debería estar circunscrita a los aspectos más estrictamente informativos y formales, sino integrar también aquellos más socio-afectivos e informales que se generan en la acción educativa. Esta dimensión comunicativa será fundamental para favorecer el desarrollo de los aprendizajes y el que los alumnos establezcan vínculos positivos con los contenidos culturales trabajados en el aula.

De ahí que se haya resaltado al diálogo, el debate y la confrontación de ideas e hipótesis, como los ejes de cualquier planteamiento metodológico que se realice. No obstante, los criterios que le den forma pueden ser diversos según cada contexto escolar.

En este apartado los equipos docentes podrán determinar decisiones con respecto al papel del profesor, al papel de los alumnos, modalidades predominantes de relación comunicativa, etc.

PROFESOR/A	ALUMNO/A
<ul style="list-style-type: none"> • Planificación de las relaciones sociales que se pretenden establecer en el grupo de alumnos. • Conciencia de su papel como modelo de adulto significativo para su grupo de alumno. • Responsabilidad en cuanto a la formación de un grupo cohesionado en su clase. • Principal mediador y facilitador de los aprendizajes significativos en sus alumnos. • Reflexiona, analiza e investiga sobre los procesos educativos en su aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Principal punto de referencia en cuanto a la toma de decisiones en el aula. • Protagonista del desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula: papel activo. • Miembro de un grupo solidario y cooperativo. • Con capacidad creciente de elegir distintas opciones dentro del aula. • Constructor de sus propios sistemas de pensamiento y valores.

Fig. 10. Nuevas perspectivas para los papeles del profesorado y alumnado

Medios educativos

Las decisiones con respecto a la selección y utilización de los distintos medios y recursos que predominantemente se pondrán en juego en el proyecto curricular del centro, también constituirán un conjunto de criterios importante para facilitar su desarrollo.

Conviene tener una concepción amplia acerca del significado y utilización de los medios didácticos, no reduciéndolos a una simple relación de materiales o aparatos utilizados en el acto didáctico. Los medios didácticos no tienen sentido de forma aislada, sino que lo importante es abordarlos desde la funcionalidad o utilidad que les ofrece el estar al servicio de un determinado proyecto educativo.

Notas bibliográficas

“El material resulta un importante instrumento para la actividad y juego en esta etapa. Para ello deberá ser variado, polivalente y estimulante, de manera que no relegue a un segundo plano la actividad de los niños y les permita la manipulación, observación y construcción.

La diversidad de materiales con la que cuenta la Educación Infantil debe ser adaptada por el equipo educativo a las intenciones que se persigan, fruto de una reflexión acerca del tipo de información que suministra, el papel más o menos activo que concede al usuario, su contenido más o menos cerrado, su posibilidad de uso, gestión y cuidados por parte del alumnado y el tipo de tarea, actividad o función para la que se lo requiera, sin olvidar que los medios han de estar al servicio del proyecto educativo que se desarrolle y no al revés”.

(Decreto de Enseñanzas de Educación Infantil).

Esta diversidad de recursos debe adaptarse a las intenciones que se persigan, fruto de una reflexión acerca del tipo de información que suministra el medio, el papel más o menos activo que concede al que lo utiliza, su contenido más o menos cerrado, su posibilidad de uso creativo por parte del alumnado, y el tipo de tarea o función para lo que se requiera. Son los medios los que han de estar al servicio del proyecto educativo y no al revés. Los medios, entendidos como mediadores didácticos, pueden convertirse en verdaderos instrumentos del pensamiento que pueden ser idóneos para realizar innovaciones en la enseñanza, motivar el aprendizaje de los alumnos, estructurar mejor la información, facilitar procesos metodológicos, ser vehículo para la expresión de ideas, emociones, valores, etc.

Cada centro deberá, pues, establecer criterios para la selección y utilización de diversos tipos de medios, su organización y disposición y la funcionalidad primordial para la que se los requiere.

INNOVADORA	Introducción de innovaciones educativas (Nuevas tecnologías, material didáctico,..)
MOTIVADORA	Ampliar el campo de intereses del profesorado y alumnado.
ESTRUCTURADORA DE LA REALIDAD	Según el medio, el encuentro con la realidad será diverso.
CONFIGURADORA DE LA RELACIÓN COGNITIVA	Según el medio, el tipo de operación mental puesta en juego será diferente.
FACILITADORA DE LA ACCIÓN DIDÁCTICA	Los medios como guías metodológicas organizadoras de las experiencias de aprendizaje de los alumnos/as.
FORMATIVA	El medio permite la expresión de emociones, informaciones o valores que transmiten diversas modalidades de relación, cooperación y comunicación.

Fig. 11. Funciones Educativas de los medios didácticos.

Criterios generales para la selección de medios didácticos:

1. Los medios han de estar referidos al marco psicodidáctico y a las características perceptivas, afectivas y cognitivas de los sujetos a los que van dirigidos.
2. Son preferibles aquellos que contienen menos opiniones y juicios de valor (salvo que se quiera trabajar con ellos) y que se centran en presentar descripciones y una amplia diversidad de códigos.
3. Son preferibles los que posibiliten la fantasía y los simbolismos para facilitar el componente lúdico e imaginativo.
4. Son preferibles aquellos que resaltan los datos y hechos objetivos así como la forma de contrastación.
5. Son preferibles aquellos que combinan una adecuada perspectiva abierta o expansiva y otra más cerrada o convergente.

Notas bibliográficas

Dentro de los recursos didácticos, desempeñan un papel de primera importancia los materiales curriculares utilizados, ya que estos determinan en buena medida la forma de entender y realizar la enseñanza. Por material curricular entendemos cualquier documento, que ayuda a la planificación y realización del currículum en los centros, y que ha sido elaborado con esta finalidad explícita.

El referente más directo que se tiene de material es el libro de texto, que desarrolla minuciosamente los contenidos y actividades de enseñanza, de forma que determine con precisión: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar en cada curso. Este tipo de material curricular cerrado, de amplio uso en la mayoría de los centros educativos, es difícilmente compatible con un desarrollo curricular como el que plantea la Reforma, cuando se convierte en el único elemento alrededor del cual se articula la práctica educativa. Por ello es necesario contar con materiales curriculares de distintas características (guías didácticas, ejemplos de programaciones, ejemplos de actividades, libros de consulta...) que utilizadas de forma abierta y flexible, basen las adaptaciones necesarias a cada situación educativa concreta.”

(Del Carmen/Zabala, 1991)

Principios metodológicos globalizadores

Si bien en el apartado correspondiente a la selección y organización de los contenidos ya hemos abordado algunas cuestiones relativas a la globalización de la enseñanza en esta etapa, en éste nos referiremos a la necesaria priorización por parte de los equipos educativos de determinadas modalidades de globalización que van a guiar la planificación y realización de actividades en el aula.

Estas modalidades deberán adecuarse a la experiencia pedagógica desarrollada en el centro o proponerse como aspectos renovadores de la misma. Y, aunque no es conveniente optar por una sola modalidad de forma estricta, los equipos podrán decidir por un abanico de ellas, de forma que refleje y/o promueva una determinada manera de entender la globalización de las actividades en el centro y aula.

De este modo, un equipo de profesores puede determinar que su forma preferente de trabajo globalizado en aula será utilizando “centros de interés” (detallando qué entiende por ese término) o por “tópicos”, o por proyectos de trabajo, o por mezcla de algunas de estas modalidades.

Esta decisión podrá articular una acción docente en el centro y ciclos más coherente a lo largo de los distintos cursos y áreas curriculares.

Así, retomando el ejemplo de la opción por el método de propuestas que había realizado el equipo educativo de la E.I. “Zagal”, su priorización el Proyecto Curricular de Centro les permitirá ir abordando este enfoque metodológico desde las primeras edades. De esta forma, en su PCC se indica que ya desde el Primer Ciclo se fomentará el juego, las asambleas y las actividades autónomas de los niños como elementos básicos que propiciarán, más tarde, la aparición de algunas propuestas individuales y colectivas.

6. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La Evaluación es uno de los elementos de currículum que permite comprender y tomar decisiones para encaminadas a mejorar la calidad de la enseñanza. El equipo educativo, a través del Proyecto

Curricular de Centro debe establecer los criterios y procedimientos de recogida de la información adecuados para la elaboración de juicios contrastados que permitan reorientar, en cada caso, los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, el Anexo del Decreto 107/1992 que establece las Enseñanzas de Educación Infantil en Andalucía considera la evaluación como una actividad básicamente valorativa e investigadora, pero también facilitadora del cambio educativo y desarrollo profesional docente, afectando no sólo a los procesos de aprendizaje del alumnado, sino también a los procesos de enseñanza y a los proyectos de etapa en los que aquellos se inscriben.

Precisamente por este carácter amplio de la evaluación, deberán adoptarse metodologías flexibles, que permitan considerar variables diversas y fenómenos inicialmente no previstos o secundarios y que se puedan modificar en el curso mismo del proceso evaluador.

En lo que respecta al Proyecto Curricular de Centro, el equipo educativo deberá considerar, al menos, dos dimensiones de la evaluación: la evaluación del propio Proyecto y la evaluación educativa.

La evaluación del Proyecto deberá considerar la pertinencia, coherencia e idoneidad tanto de la globalidad del mismo, como de cada uno de sus elementos: los objetivos planteados, los contenidos, los recursos, la organización del espacio y el tiempo, los agrupamientos y formas de relación entre los niños y niñas, de éstos con los educadores y las del equipo entre sí, las estrategias de enseñanza-aprendizaje a utilizar, así como el propio sistema de evaluación.

Nota bibliográfica.

“Caracterizamos la Evaluación del Proyecto de Centro con los siguientes parámetros:

- a) Debe estar presente de forma sistemática en el desarrollo de todo tipo de actividades y no sólo en momentos puntuales y aislados.
- b) Debe ser contextualizada, adecuándose a las características propias de la situación singular de la comunidad y de los participantes en el Proyecto.
- c) Debe ser democrática, interviniendo en ella aquellos sectores de la comunidad educativa implicados directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje: profesores, padres, alumnos,...
- d) Debe ser holística, es decir, tomando en consideración la totalidad de elementos que entran a formar parte del hecho educativo, considerado como fenómeno complejo e influenciado por múltiples factores previstos y no previstos.
- e) Debe ser individualizada, teniendo en cuenta a los propios sujetos y analizando el proceso de aprendizaje seguido por éstos según sus características y necesidades personales.
- f) Debe ser primordialmente cualitativa y explicativa, ofreciendo datos e interpretaciones en base a los cuales poder entender y valorar los procesos seguidos sin tener que calificar como buenos o malos dichos procesos.
- g) Por último, debe respetar la intimidad de los participantes en el proceso evaluador, en cuanto a la utilización de cualquier información que les afecte.”

(D.C. de Educación Infantil, 1989).

De acuerdo con esta caracterización general, desarrollada en el Anexo del citado Decreto, los centros deberán determinar los presupuestos generales que orientarán la evaluación escolar en su realidad.

En resumen, las pautas de evaluación del alumnado deberán tener las siguientes características en la Educación Infantil:

- Deben ayudar al desarrollo de las capacidades expresadas en los objetivos generales de etapa.
- Deben referirse de forma integrada y global a las distintas dimensiones de la personalidad.
- Deben tener un carácter orientativo y procesual. Por tanto no pueden utilizarse para marginar, seleccionar o agrupar a los alumnos.
- Deben posibilitar una adecuación flexible a las necesidades peculiares del grupo-aula y de las personas.
- Deben implicar no sólo a los procesos de aprendizaje de los alumnos, sino también a los procesos de enseñanza desarrollados por los profesores.
- Deben permitir distintos grados de acercamiento al criterio general establecido por parte de alumnos.
- Deben ayudar a la mejora progresiva de la práctica docente.

El sentido fundamental que adquiere la evaluación de los alumnos y las alumnas en la Educación Infantil es el de ofrecer una información, lo más cercana a la realidad, de cómo se está desarrollando su proceso educativo, para poder intervenir acertadamente. Para lograrlo es preciso que ésta se haga en términos que describan y expliquen los progresos que realizan, las dificultades y obstáculos con las que tropiezan, los esfuerzos puestos en juego, los procesos iniciados, etc. Deberá, también, ser lo más amplia posible, abarcando globalmente los distintos ámbitos de la persona, y no sólo los aspectos cognitivos.

Hay que resaltar la idea de que el objetivo de la evaluación en esta etapa es el de mejorar la acción educativa y poder ayudar a los niños y niñas a que progresen en sus aprendizajes. En ningún caso la evaluación debe emplearse como instrumento de selección o de marginación de alumnos que puedan tener dificultades específicas.

Los equipos docentes deberán determinar aquellos instrumentos mediante los cuales se aplicarán los procesos de evaluación. Estos instrumentos deberán estar en consonancia con la nueva perspectiva que se desea implantar tales como la observación, las actividades de indagación, el debate, las estrategias de triangulación, los diarios de clase...

Veamos a continuación como un equipo docente de Segundo Ciclo de la Educación Infantil ha definido en su Proyecto la evaluación del alumnado. (Equipo del C.P. “Sancho Panza”. Granada).

“Se establecen dos modalidades de evaluación del alumnado:

1. Evaluación inicial.

Es, la recogida de información sobre el momento en que se encuentra cada niño o niña, en todos los aspectos posibles, evolutivos y de aprendizaje. Y lo haremos a través de:

a) *Entrevista inicial: Pretendemos con ella recoger la información de forma clara y precisa sobre aspectos tales como la historia personal, vida cotidiana, preferencias, costumbres, relaciones,...., todo esto aportado por la familia, y otra serie de datos que ayudan a evaluar las expectativas de ésta respecto a la escuela, su nivel de conocimiento y experiencias anteriores de escolarización.*

b) *Observación directa; Se realiza por el profesorado desde que el niño o niña llega al centro y durante su adaptación a él. Le damos bastante valor, pues observamos por nosotros mismos cómo se manifiestan, cómo se relacionan con los adultos, con los iguales, con los objetos, qué estrategias tienen para su adaptación y ante lo que les resulta problemático. También se presta especial atención a sus conocimientos previos. Todo esto se recogerá a modo de registro, para posibilitar el comprobar y mirar posteriormente. Los apartados del registro son:*

- Llegada a la escuela.
- Control de esfínteres.
- Relación con el espacio.
- Relación con los objetos.
- Relación con el adulto.
- Relación con los niños/as.
- Juegos.
- Momento de ser recogido.

2. Evaluación continua y formativa.

Teniendo el punto anterior como partida, seguiremos durante todo el tiempo con un tipo de evaluación continua y formativa. Intentaremos que cubra todos y cada uno de los elementos del proceso educativo: objetivos, contenidos, recursos metodológicos, etc.

La información será recogida por cada tutor o tutora y se obtendrá, sobre todo, a través de:

a) *Observaciones directas: Serán aquellas que parecen realizarse de manera informal, ya que se recogen en cualquier momento y en cualquier momento y espacio. Se referirá a un niño/a individualmente, a pequeños grupos o a la totalidad del grupo-clase, procurando recoger lo que ocurre en el aula y en el exterior. En primer lugar, se recogen de forma poco sistemática pero, posteriormente, se ordena en función de determinados epígrafes.*

b) *Observaciones indirectas: Es la información que recabamos de las entrevistas, reuniones del equipo, reuniones de evaluación con la familia, y de todos los momentos que son paralelos al trabajo con los niños y niñas, pero que forman parte de la vida cotidiana de la escuela, como por ejemplo, los comentarios de los mismos compañeros sobre los niños y niñas de cada tutor, y miles de informaciones paralelas que se dan durante el curso.”*

Notas bibliográficas

“...es muy importante recoger la coevaluación entre alumnos y la autoevaluación como procedimientos sumamente ricos a pesar de lo cual todavía tienen escasa presencia en la práctica docente habitual. Responder al cómo evaluar supone, además de elegir los instrumentos, decidir cómo se va a registrar la información de evaluación y a quiénes se va a comunicar. Todo ello lleva a que en el Proyecto se establezca el tipo de informe de evaluación que va a utilizarse y se decide cómo se va a transmitir a los alumnos, a los padres y al resto del equipo docente aquellos aspectos que se considere oportunos”.

(Dec. “La autonomía de los centros. M.E.C.)

B) PLAN DE ORGANIZACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO

La puesta en práctica de los distintos elementos que conforman el PCC requerirá la toma de decisiones en aspectos metodológicos y organizativos que, por afectar al conjunto de actuaciones del propio centro, se convierten en criterios generales de organización situados a medio camino entre las prescripciones institucionales recogidas en el Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) y aquellos principios didácticos de orden metodológico definidos por el equipo docente.

Modelos organizativos.

La organización escolar es entendida y practicada de maneras diversas:

- unas veces se aplican criterios técnicos y en consecuencia se concibe la escuela como empresa, se desarrollan modelos burocráticos o se implanta una organización de subsistemas independientes si se define el centro como un sistema escolar dentro del sistema educativo;
- otras veces los criterios son humanistas y el énfasis organizativo se desplaza a temas como la motivación de los miembros de la comunidad escolar, la dinámica de grupos, el liderazgo y la organización informal, concibiendo el centro escolar como conjunto de relaciones humanas o como proceso cultural, es decir, un conjunto complejo de ideas, creencias, tradiciones, valores y símbolos compartidos por todos los miembros de la organización;
- por último, existe el punto de vista crítico que considera la educación históricamente como una actividad política y como una práctica social sometida a consideraciones y revisiones sucesivas, donde la organización es vista como un campo de batalla por el poder entre los individuos y grupos que defienden intereses diferentes, cuando el centro escolar se define como proceso político, o se contempla la organización como una realidad construida por los miembros que la componen y mediatizada por la estructura sociopolítica existente, dando lugar a una organización débilmente articulada en la que el centro escolar, considerado como proceso crítico, aparece como una anarquía organizada.

Como todo elemento organizativo, el Plan de Organización del PCC, debe tener como finalidad esencial la de facilitar el desarrollo y evaluación del propio PCC. Se convierte así, no en un elemento “a priori” o al margen de los demás, sino en un factor facilitador en función de las decisiones recogidas en los distintos elementos que componen el PCC.

IMPORTANCIA DE LA ORGANIZACIÓN

Una vez lograda la escolarización total en los niveles obligatorios y gran extensión en los no obligatorios, en los países desarrollados el eje calidad-innovación-cambio se ha convertido en la piedra de toque del mundo educativo y el conocimiento de que hoy se dispone sobre mejora de la escuela, centra su atención en los recursos y capacidades internas de la misma. De ahí la importancia de contar con una organización que haga posible el aprovechamiento óptimo de los recursos existentes.

Puede afirmarse que una organización poco articulada o burocratizada, genera una planificación deficiente que produce la rutinización de las prácticas en el centro escolar y la desmoralización paulatina de todos los participantes: profesores, alumnado y personal no docente, desembocando

en la asunción por parte de todos de un cuadro de significación en el que pueden destacar valores no deseables como que el trabajo bien hecho sirve de poco, que es inútil intentar cambios o innovaciones, que se consigue idéntica recompensa trabajando o no y que es mejor pasar desapercibido.

Es necesario, en consecuencia, que el Proyecto Curricular del Centro se dote de una organización potente y articulada, que gracias a su propia energía incite a todos los miembros de la comunidad educativa a sustituir el cuadro de valores que antes se ha descrito por otro bien distinto que incida positivamente en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El Plan de Organización constituye, pues, el elemento del PCC que mejor puede ayudar a dotarlo de coherencia al articular las iniciativas y decisiones que, de forma coordinada, deberán efectuarse en el Proyecto Curricular de Etapa, en el Plan de Orientación, en el Plan de Formación del Profesorado y, finalmente, en el Plan de Evaluación del propio PCC. El Plan de Organización ha de hacer posible que en un centro esta vertebración resulte útil y congruente.

En un principio el Plan atenderá a los procesos de debate y elaboración del PCC decidiendo las estrategias más acordes con las necesidades y características del centro (Ver cap. 2). Pero, más adelante, conjugará las decisiones tomadas para hacer factible su desarrollo en la actividad del centro, tratando de salvaguardar su coherencia y continuidad.

A nivel de centro, y desde un punto de vista más teórico, el Plan de Organización del PCC realizará el “ajuste” entre los aspectos prioritarios del PCC, de cada uno de sus elementos, y las posibilidades reales que ofrece el medio escolar. En este ajuste, y casi “negociación”, entre el medio físico escolar institucional y los principios didácticos del Proyecto Curricular, debe desarrollarse el Plan de Organización. Un ajuste que deberá preservar los aspectos más definitorios del programa educativo, a la vez que adaptar aquellos elementos organizativos más flexibles del medio escolar.

Las necesidades a que da respuesta el Plan de Organización del PCC no se desprenden, de la estructura institucional, (en este sentido, ver el ROF), sino del PCC en acción y en relación con su funcionamiento a nivel de centro. Es por ello que, pueda ser aconsejable adoptar, en este campo, estructuras organizativas más dinámicas y preferentemente horizontales -poco jerárquicas- que puedan ser capaces de autorregularse con mecanismos de corrección propios y de adaptarse rápidamente a nuevas situaciones en el centro.

La exigencia de este tipo de organización requiere, sin embargo, una gran dosis de coordinación interna y de responsabilidad en el desarrollo de las competencias asumidas. Pero, sólo de esta forma y gracias a la aplicación de un adecuado Plan de Organización, el Proyecto Curricular de Centro, podrá constituir un conjunto articulado de acciones educativas dirigidas a conseguir las Finalidades definidas dotando al programa educativo de eficacia y futuro.

CARACTERÍSTICAS DESEABLES EN LA ORGANIZACIÓN

Es difícil que un centro escolar se enmarque en un modelo organizativo estricto. La realidad nos demuestra que en los centros docentes se mezclan rasgos de diferentes modelos de organización. Por otra parte, en todos los ellos se encuentran ventajas e inconvenientes.

Desde esta perspectiva, parece oportuno orientar sobre los principios generales que pueden informar la organización escolar en el marco educativo:

Adecuación.

La primera característica de la organización ha de consistir en que ésta sea adecuada a las posibilidades legales y materiales, entendidas estas últimas como el buen aprovechamiento no sólo de los recursos humanos, eligiendo personas capaces y con voluntad para los puestos de

responsabilidad, sino también de los medios e instalaciones de que se disponga.

Estabilidad.

Otro de los principios que convienen a la organización consiste en la permanencia de las estructuras y de las personas, mientras unas u otras sean capaces de aportar soluciones a las demandas que la gestión promueve.

Por ello, es preciso diseñar los programas de actuación con una perspectiva temporal de varios años, sin que esto presuponga que no sea posible realizar cambios, cuando las circunstancias lo aconsejen.

Participación..

Es fundamental que todos los miembros del centro escolar se sientan involucrados en los planes del mismo, tanto en el proyecto y en el proceso de aplicación, como en la evaluación de los resultados. Para ello es necesario un proceso abierto y sostenido de información, así como la implantación de mecanismos que posibiliten la participación fluida y democrática de cualquier miembro, en la medida de sus posibilidades y deseos, a la hora de llevar a cabo cualquiera de las fases señaladas. Esta participación puede realizarse desde la integración en comisiones específicas, equipos docentes, seminarios didácticos, asociaciones de alumnos y de padres, etc.

Autonomía.

Uno de los instrumentos que mejora la participación es el reparto de las tareas en distintas áreas de gestión, dotadas de las capacidades de programar y gestionar con autonomía dentro del compromiso común que explicita el marco general del Proyecto Curricular de Centro.

Este principio promueve el sentido de la responsabilidad dentro de cada área gestionada autónomamente y hace más eficaz y creativo el trabajo que se lleva a cabo en ella.

Por todo ello, la puesta en marcha del PCC puede requerir la organización de determinadas actividades que lo faciliten y que preserven la consecución de las Finalidades Educativas del Centro. Veamos un ejemplo.

Retomando el que nos servía para ilustrar las relaciones que deben establecerse entre los distintos elementos que componen el PCC, la determinación de una de las FE, centrada en la resolución de dificultades y del alumnado en el lenguaje oral, conllevaría un conjunto de decisiones relacionadas con aspectos organizativos específicos.

De este modo la perspectiva organizativa del PCC nos podría conducir a la creación de condiciones que lo facilitarían. En este caso, por ejemplo, la constitución de un taller de cuentos o la preparación por parte de un grupo de actividades de guiñol en las que participen niños y niñas de diferentes aulas, o el empleo de determinados medios, como el magnetofón para la realización de grabaciones de cuentos, canciones, etc.

Otras medidas, sin embargo, pueden enfatizar la adopción de estrategias organizativas relacionadas con el desarrollo del lenguaje oral: potenciación de las asambleas de clase, de la participación de los alumnos en algunas responsabilidades del aula y el centro, etc., o con las prioridades que deberán desarrollarse en el Plan de Formación del Profesorado del centro en relación con estos temas.

Estas iniciativas tendrán su proyección en la vida organizativa del centro, requiriendo la constitución de equipos o comisiones de trabajo, distribución de responsabilidades, incorporación de personas externas a la escuela -padres, profesionales, asesores...-, utilización de nuevos recursos didácticos, etc..., en un proceso difícil de delimitar por la riqueza de cambio e innovación educativa que puede llevar consigo.

C) PLAN DE ORIENTACIÓN ESCOLAR

El Plan de Orientación será otro de los apartados que constituirán el Proyecto Curricular del Centro. En él se recogerán un conjunto de decisiones que, articuladas con los demás componentes de dicho PCC, contribuirán a la planificación más ajustada posible de los procesos de enseñanza a la realidad especial de un centro o de una persona, así como a la organización de los recursos materiales y personales dispuestos a tal fin.

El POE surge como otro de los elementos que ayudarán a la consecución de las Finalidades Educativas del Centro en general, y al desarrollo de aspectos esenciales del Proyecto Curricular de Etapa en particular. Sobre todo a aquéllos que puedan ser abordados a través de:

- La función tutorial
- La atención al alumnado que presenten necesidades educativas especiales.

El concepto de orientación propio de los planteamientos de la Reforma educativa es una concepción en la cual orientación, tutoría y currículum forman parte de un único proceso en el sentido de que orientar no es otra cosa que estructurar de la manera más personalizada e integral posible el proceso de enseñanza.

Siendo ésta una idea central, se descartan aquellas perspectivas en las que la orientación se entiende como una intervención excesivamente desligada del proceso general de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, el objetivo primordial del Plan de Orientación del Centro es facilitar la ayuda pedagógica que permita el mejor ajuste entre la oferta educativa y las necesidades reales de la situación o el individuo; de ahí que haya de dirigirse al conjunto de los elementos puestos en juego y no sólo tenga como objeto y como únicos receptores a los alumnos. Familias, profesorado, alumnos y, en general, el acto didáctico que se desarrolla en las aulas, serán los destinatarios de cualquier programa o intervención que se elabore en este sentido.

LA FUNCION TUTORIAL

La acción tutorial del profesorado tiene como finalidad atender a los aspectos del desarrollo, maduración y aprendizaje del alumnado considerados individualmente y como grupo. Para ello el tutor precise conocer a sus alumnos lo mejor posible en las diferentes facetas que conforman su personalidad, así como servir de nexo de unión entre las familias y el centro por un lado, y por el otro, entre el profesorado que desarrolla su labor docente con un mismo grupo de alumnos.

Los equipos docentes deberán determinar los objetivos, las actividades generales y los medios y recursos que se van a desarrollar para facilitar la acción tutorial del profesorado, recabando la ayuda de profesionales cuando sea necesario.

Es fundamental que el equipo docente de la etapa reflexione acerca de las funciones generales de la tutoría y de los contenidos de los programas más específicos que completarían la orientación en el centro, y que se asuma por parte de cada profesor el compromiso que ello pueda suponer.

Tareas generales de la función tutorial:

a) Con los alumnos/as:

- Facilitar la integración del alumno en el grupo-clase y en la dinámica escolar.
- Contribuir a la personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Efectuar un seguimiento global de los procesos de aprendizaje de los alumnos al objeto de detectar las dificultades y necesidades, articular las respuesta educativas adecuadas o recabar, en su caso, los oportunos asesoramientos y apoyos.

b) Con el profesorado:

- Coordinar el ajuste de las programaciones al grupo clase.
- Coordinar el proceso evaluador y la información acerca de los alumnos que tienen varios profesores.
- Posibilitar líneas comunes de acción con los demás tutores en el marco del Proyecto Curricular del Centro.

c) Con las familias:

- Facilitar el establecimiento de relaciones fluidas con las familias.
- Implicar a padres y madres en actividades de apoyo al aprendizaje y orientación de sus hijos.
- Informar a las familias de aquellos temas que afecten a la educación de sus hijos.

d) Con el Departamento de Orientación del Centro:

- Colaborar en la identificación de las necesidades educativas del alumnado y en el establecimiento de medidas compensadoras para los alumnos que lo necesiten.
- Participar en la aplicación de las estrategias, programas, adaptaciones y/o diversificaciones curriculares que se adopten para el tratamiento personalizado de las necesidades detectadas.

(Plan para la Orientación Educativa en Andalucía, 1992)

Igualmente, es imprescindible llamar la atención sobre la trascendencia de la orientación educativa en aquellos centros en los que confluyen alumnos y alumnas de diversas culturas o grupos étnicos. La riqueza que, sin duda, supone este encuentro no deja de suscitar necesidades peculiares del contexto que deben ser atendidas desde el conjunto del proceso de enseñanza y desde actuaciones específicas de orientación educativa.

Notas bibliográficas:

“La tutoría de padres”.

Algunos aspectos en cuanto a la organización de estas actividades:

- a) Conviene animar a los padres y madres para que progresivamente vayan acudiendo de forma voluntaria y periódica para informarse o consultar sobre la marcha de sus hijos/as, comunicar dudas, problemas, deseos, proyectos, etc. Esto dependerá también del tono y clima que se ofrezca a esta hora tutorial que se celebrará en la dirección de las características mencionadas anteriormente.
- b) Hay que evitar que la entrevista tutorial con padres y madres gire exclusivamente alrededor de la existencia de problemas. Más al contrario, habrá que contrarrestar esta tendencia “patológica” de las relaciones profesor/padres empezando, si es necesario, por citar a los padres y mantener con ellos un discurso positivo sobre sus hijos y sobre su función como padres. Esto podrá hacerse de forma sistemática, por ejemplo, citando periódicamente a todos los padres/madres de un aula para conocimiento mutuo a inicios del trabajo del profesor con su ciclo, o para informarles de la evaluación de sus hijos, etc.
- c) Las entrevistas tutorales deben tratar de estar organizadas internamente, es decir, deben apoyarse en un cuestionario, explícito o no, estructurador de los objetivos que se persiguen. Así, aunque el desarrollo de la conversación pueda adquirir aspectos informales, responderá a un contenido relevante y previamente planificado por el profesor tutor en sus líneas generales, que intentará mantener siempre una actitud:
 - Positiva hacia los niños/as, destacando sus logros y capacidades.
 - Firme en cuanto a la defensa de concepciones y estrategias acordes con los planteamiento de base, aunque en disposición de explicarlos para que sean comprendidos.
 - Respetuosa y cordial.

(D.C. Primaria, 1990)

LA ATENCIÓN AL ALUMNADO QUE PRESENTEN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

La presencia en el centro de alumnado con necesidades educativas especiales es algo que debe tenerse en cuenta en el conjunto de las decisiones que se tomen en el Proyecto Curricular del Centro, ya que son un elemento fundamental del contexto específico del centro. Como se ha ilustrado 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 de contenidos 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-aprendizaje de un alumnado que será diverso.

Principios generales de la atención a los niños con necesidades educativas especiales.

- Los objetivos educativos para el alumnado con necesidades educativas especiales son los mismos que para los demás alumnos.
- El currículum ordinario, con las adaptaciones necesarias, es el instrumento adecuado para responder a las necesidades educativas especiales.
- El centro ordinario constituye el espacio educativo más adecuado en el que todos los alumnos y alumnas deberán encontrar una respuesta a sus necesidades educativas.

Cuanto más alto sea el nivel en el que tomemos decisiones que favorezcan esta concreción curricular, este ajuste a la situación real de este tipo de alumnos, más fácil será mantenerlos dentro del currículum ordinario. Esto es, aquellas adaptaciones que se llevan a cabo para el conjunto del centro en el momento de elaborar el Proyecto Curricular, facilitarán que la realización de otras de carácter más individualizado resulten menos significativas.

Por todo ello, la atención al alumnado con necesidades educativas especiales debe estar presente en el conjunto del Proyecto Curricular del Centro. Sobre todo en aquellos centros que de forma específica atienden a un conjunto significativo de este tipo de alumnos.

En el Plan de Orientación Escolar, los equipos que se refieren más a la organización de los recursos personales y de los relativos a espacios y materiales: papel del profesor-tutor, de los profesores específicos (logopedas, fisioterapeutas...), de los orientadores, etc... También podrán establecerse las grandes líneas del tipo de integración que se considere más conveniente para cada alumno o alumna: tipos de apoyo, grado de adaptación del currículum, etc.

Se hace necesario establecer, pues, los elementos fundamentales que posibiliten una respuesta educativa adecuada a este tipo de alumnos. Un Proyecto Curricular de Centro abierto a la diversidad será el mejor instrumento. Un Proyecto que asuma las diferencias de los alumnos y permita las adaptaciones curriculares que sean precisas va a exigir la reflexión conjunta y posteriormente el acuerdo de la comunidad educativa en aspectos tan fundamentales como:

- La atención a la diversidad como elemento fundamental del proyecto educativo.
- El proceso de identificación y valoración de las necesidades educativas especiales que puedan presentar los alumnos.
- La elaboración de las adaptaciones curriculares individualizadas.
- La provisión de servicios educativos específicos, si fueran necesarios.

D) PLAN DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DEL CENTRO

La autonomía pedagógica que la nueva ordenación del Sistema Educativo confiere a los centros, la existencia de un Diseño Curricular Base abierto y flexible, que expresa sus prescripciones en términos generales y la exigencia de un segundo nivel de concreción a cargo de los equipos docentes de los centros plasmada en su Proyecto Curricular que forma parte del PCC, hacen indispensable una formación específica del profesorado para el cumplimiento de esas nuevas funciones.

Todo PCC debe articular las actuaciones que, en materia de formación del profesorado del centro, considere que serán necesarias para lograr las intenciones expresadas en las finalidades educativas y asegurar la mayor rentabilidad de los Proyectos Curriculares de etapa que se elaboren.

Estas actuaciones podrán inscribirse en el marco de las actividades y de las condiciones de participación del profesorado en actividades de formación establecidas en el Plan Anual de Formación Permanente para garantizarse los apoyos del Centro de Profesores en el seguimiento y en el asesoramiento técnico.

El plan de formación permanente del profesorado de un centro es el elemento del PCC en el que el propio profesorado planifica articula las actuaciones que, respecto a su formación, considera necesarias para la atención a las necesidades detectadas en el contexto del propio centro y para la elaboración y desarrollo de los proyectos curriculares.

La formación permanente en los centros tiene como objetivo fundamental potenciar la autonomía profesional de los equipos de profesores, proporcionándoles las oportunidades y ayudas necesarias para que puedan rentabilizar su práctica diaria e ir adecuándola a las nuevas exigencias que plantea la elaboración de los Proyectos Curriculares y las programaciones en un trabajo coordinado y de equipo.

Notas bibliográficas

“La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.”

(LOGSE; art. 56, 2.)

1. La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado.
2. Periódicamente el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, tecnológica y didáctica en los centros educativos y en instituciones formativas específicas .
3. La Consejería de Educación y Ciencia pondrá en marcha programas y actuaciones de formación que aseguren una oferta amplia y diversificada al profesorado que imparta esta etapa”.

(Decreto 107/1992, art. 13)

“Indudablemente la adaptación que el Sistema Educativo ha de hacer con respecto a la sociedad en la que está inmerso le lleva a ofertar una mayor calidad en la enseñanza,

pero esto va a exigir de sus protagonistas principales, los profesores y profesoras, una continua labor de actualización y una permanente formación que facilite su acercamiento a la realidad inmediata y su reflexión sobre ésta. Formación que en ningún caso podrá plantearse como algo rígido y de oferta cerrada, sino que habrá de buscar la flexibilidad, la diversidad y la máxima participación social en todo lo referente a su organización y desarrollo.”

(Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, 1991)

CRITERIOS GENERALES DEL PLAN DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL CENTRO

- Ha de estar centrada en los problemas concretos detectados en el centro y en las posibilidades de su solución, por lo tanto su eje central ha de ser la atención a los aspectos del PCC que demanden mayor preparación del profesorado para el logro de los objetivos propuestos en las FE.

Notas bibliográficas

“ Dada la naturaleza de los procesos aplicados en la elaboración de los Proyectos curriculares de Centro, éstos aparecen como un instrumento preferente de formación del profesorado a partir de sus necesidades y en el contexto de los propios centros. Esta línea de formación permanente está considerada en la actualidad como la más eficaz y potente de cara a la innovación en los centros educativos”

(Del Carmen y Zabala, 1991)

- Dentro de los modelos de formación pueden resultar de especial relevancia aquellos que hacen referencia a la Formación Centrada en la Escuela. “Su pretensión es la realización de actividades muy ligadas a la actividad docente diaria y por lo tanto, tendentes a la resolución de los problemas que conlleva la intervención docente a la elaboración, presentación y difusión de materiales de apoyo, así como al análisis y desarrollo de aspectos curriculares concretos” (Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado)
- No ha de contemplar tanto la formación de los individuos, cuanto la de grupos docentes, en coherencia con las nuevas propuestas de la enseñanza como actividad coordinada y de trabajo en equipo.
- Ha de constituir un proceso de reflexión sobre la práctica y, en este sentido, más que atender a la realización exclusiva o fundamental de cursos específicos, estereotipados y de carácter general, ha de proporcionar “tiempos, espacios y condiciones que permitan al profesorado evaluar su experiencia y su práctica diaria y deducir de ello los cambios necesarios en su programación”
- Ha de garantizar la participación y la continuidad precisas para el logro de los objetivos propuestos, para lo cual es necesario que esté incorporado a las tareas que se realicen en horario de trabajo.

Notas bibliográficas.

“A lo largo de su práctica cotidiana, el educador deberá tomar una serie de decisiones de diversa índole que configurará una forma particular de intervención didáctica. Subyaciendo a esta toma de decisiones nos encontramos con que cada educador parte de un concepto de niño y de su propio papel como agente educativo. Dependiendo de cómo perciba al niño, de las posibilidades que le estime y de los logros que en él prevea, el educador orientará la actividad en un sentido u otro, intervendrá en mayor o menor grado, concederá más o menos autonomía a los alumnos, etc.

Es por ello que la formación del educador lejos de ser una mera capacitación en técnicas educativas ha de orientarse hacia la adquisición de una metodología de trabajo basada científicamente que, estableciendo una adecuada relación entre conocimiento teórico y práctico, le habilite para el desempeño de su función.

Por otra parte, la importancia -ya señalada en diversas ocasiones- de los vínculos afectivos entre adultos y niños, el carácter único e irrepetible de las primeras experiencias emocionales, apuntan hacia la adquisición de un conjunto de actitudes por parte del educador.”

(D.C. de Educación Infantil, 1989).

- Ha de conceder al propio profesorado tanto la decisión sobre las propuestas de actividades de formación, como el protagonismo en el desarrollo de las situaciones, centrando el papel de los apoyos externos en la aportación de elementos e informaciones para la reflexión y la discusión más que en la imposición de modelos ajenos al contexto.

EL PLAN DE FORMACIÓN DEBE CONTEMPLAR LOS SIGUIENTES ASPECTOS:

- Colaboración y establecimiento de planes de trabajo con el Centro de Profesores de su adscripción, así como la coordinación con otros organismos e instituciones que colaboren con su asesoramiento externo, continuado o puntual, en el proceso de trabajo del centro, a partir de demandas concretas.
- Determinación de las necesidades y demandas formativas de acuerdo con las finalidades educativas del centro y su Proyecto curricular de etapa/ciclo.
- Fijación de objetivos concretos en función de dichas necesidades y de las demandas de los grupos de profesores, en relación con los problemas detectados en el análisis del contexto y las tareas que han de realizar.
- Especificación de las actividades de formación previstas para cada grupo o equipo de profesores y su delimitación temporal.

E) PLAN DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO.

Aún siendo el Proyecto Curricular de Centro un instrumento que se elabora con voluntad de permanencia en el tiempo, la necesidad de evitar que se reduzca a mero formalismo burocrático o la previsión de su anquilosamiento e ineficacia, exige que su aplicación y desarrollo sea evaluado continuamente, con el fin de aquilatar su utilidad y validez e introducir los cambios y reelaboraciones que se consideren necesarias.

Convertir el PCC en un instrumento útil y eficaz para la gestión y organización de la práctica pedagógica que de respuesta y desarrolla las finalidades educativas marcadas para un centro, exige la previsión de mecanismos de autorregulación.

En este sentido, el plan de evaluación del PCC no es la simple medida de los resultados obtenidos en relación con los objetivos propuestos, sino un **elemento regulador del proceso educativo completo**. De ahí la necesidad de atender a todos y cada uno de los elementos que lo componen: Proyecto/s Curricular/es de Etapa/s, Plan de organización del Proyecto Curricular de Centro, Plan de Orientación Escolar, Plan de Formación del Profesorado del centro.

Aunque el PCC es un instrumento indispensable para dar coherencia al funcionamiento de un centro, su elaboración es progresiva y lenta, tanto por las características del mismo, como por la necesidad de que las propuestas y decisiones que lo integran sean realmente compartidas. Ello implica que su evaluación ha de poseer las mismas características de proceso progresivo y participativo, constituyendo un desarrollo esencialmente autoevaluador, sin perjuicio de las funciones que a tales efectos desarrolle la Inspección educativa.

La evaluación del Proyecto Curricular de Centro tiene sentido, pues, dentro del proceso general de evaluación del propio Proyecto de Centro. Es la reflexión y valoración del conjunto del profesorado con respecto a la puesta en práctica de su PCC en relación con las finalidades educativas propuestas a nivel de centro.

El grado de coherencia interna entre las acciones emprendidas y los distintos elementos del PCC, su continuidad en el tiempo, su aplicación a la realidad..., deberán ser valorados en sí mismos. A la vez, debe contrastarse su congruencia con las FE determinadas por la comunidad educativa y el grado de desarrollo que ha contribuido a facilitar.

Esta evaluación/autoevaluación de carácter técnico-pedagógico como ejercicio de la competencia del profesorado e inscrita en una reflexión crítica de su propia práctica y del contexto educativo donde ésta se desenvuelve, constituirá la aportación que, desde este sector educativo, debe realizarse a la evaluación del Proyecto de Centro donde todos los sectores que componen la comunidad educativa valorarán el grado de ajuste, desarrollo y coherencia entre FE, PCC, ROF, y su concreción en el Plan Anual de Centro.

Notas bibliográficas.

“La evaluación del Sistema Educativo se orientará a la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia Administración”:

(LOGSE art. 62, 1.)

“A la hora de aplicarlo (el plan de evaluación), es necesario plantearse como finalidades:

- Conseguir la adaptación y regulación de los procesos de gestión con respecto a las necesidades que determina la práctica escolar cotidiana.
- Proporcionar la medida del grado de consecución de los objetivos”

(Antúnez, S. 1987)

El Plan de Evaluación del PCC estará constituido por los siguientes elementos:

- Explicitación de problemas detectados.
- Determinación de aspectos prioritarios que van a ser objeto de evaluación.
- Formulación de criterios de evaluación del PCC:
- Generales (respondiendo a una intención evaluadora del centro de carácter global).
- Específicos (en función de los problemas detectados).
- Elección y elaboración de instrumentos de evaluación.

CONCRECIÓN DEL PLAN DE EVALUACIÓN

La necesidad de atender a todos los elementos implicados en PCC y a los diferentes aspectos de cada uno de ellos (actuación docente, aprendizaje de los alumnos, organización del centro, funcionamiento de la tutoría y la orientación en general, realización y eficacia de las actividades...) no debe suponer la formulación de una relación tal de factores a evaluar que hagan imposible dicha tarea. De ahí la necesidad de una reflexión y análisis previos que conduzcan a la determinación de los aspectos prioritarios que van a ser objeto de evaluación.

La selección de estos aspectos ha de estar guiada por la relevancia y significatividad de los mismos con relación a los objetivos propuestos, así como por la viabilidad y posibilidad de su evaluación, teniendo muy presente su carácter procesual.

Es necesario que en el plan de evaluación se contemplen los objetivos propuestos y/o los problemas detectados, de forma que puedan constituir una guía para la elaboración de los criterios en función de los cuales se evaluará cada elemento del PCC.

La formulación de criterios de evaluación ha de atender a recoger información y valorar tanto aquellos aspectos que se hayan señalado prioritarios en cada elemento del PCC, como al grado de coherencia e integración existente entre ellos.

La evaluación de los diversos aspectos elegidos exige la utilización de técnicas y recursos diferenciados en función del ámbito al que han de aplicarse. Las decisiones y acuerdos sobre dichos instrumentos, su forma y momento de aplicación, han de contemplar también la posibilidad de utilizar los que ya están elaborados con carácter general y aquella otra en la que el centro diseñe sus propios recursos de evaluación.

La utilización, con este fin, de todos los registros de información que va generando el centro a lo largo de un curso (actas de claustro u otras reuniones, conclusiones de trabajos específicos, memoria de una actividad, breves informes de sesiones de trabajo, etc.) constituyen un recurso importante para la evaluación. Por otra parte, es necesario decidir las fórmulas de comunicación de los resultados de la evaluación en función de los destinatarios (alumnos, padres, inspección, otros centros, etc.).

La elaboración del Plan de evaluación del PCC incluirían, por tanto, los siguientes pasos:

- Reflexión y análisis previo de los aspectos prioritarios que se derivan de las Finalidades Educativas del Centro.

Notas bibliográficas.

“Al elaborar los instrumentos será muy útil incorporar y utilizar una amplia gama de recursos y técnicas: entrevistas, análisis de documentos (actas de claustros, de reuniones de equipos docentes, programaciones didácticas...), estudio de casos, puestas en común, observación, relatos...”

(Antúnez. S. 1987)

“La inspección educativa tendrá encomendadas, en cualquier caso, las siguientes funciones:

- a) Colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros y en los procesos de renovación educativa.
- b) Participar en la evaluación del Sistema Educativo.”

(LOGSE art. 61, 2.)

- Selección de los aspectos que han de ser evaluados en cada elemento del PCC, en función del análisis realizado.
- Formulación de criterios de evaluación internos, relativos a cada elemento del PCC y al grado de coherencia e integración.
- Elección y elaboración de recursos y técnicas de evaluación, adecuados a cada momento del proceso (evaluación formativa y sumativa).
- Decisiones relativos a los órganos o personas implicados en el proceso de evaluación, definiendo funciones y responsabilidades.
- Propuestas a la Administración de aspectos que deben ser considerados en los programas de evaluación que llevará adelante la misma.

EL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL PCC

La necesidad de convertir la evaluación en un mecanismo de autorregulación del PCC exige atención al diagnóstico inicial de la situación, al desarrollo y aplicación de los diversos elementos y a los resultados obtenidos.

Por tanto, el análisis del contexto y la determinación de los objetivos al comienzo de la elaboración del PCC, así como su posible revisión al comienzo de cada curso escolar, en función de los resultados obtenidos o de los cambios que se produzcan en la situación general del centro, constituyen la evaluación inicial.

La aplicación y desarrollo de cada elemento del PCC, desde los proyectos curriculares de etapa hasta el plan de orientación escolar, han de ser analizados por aquéllos que intervienen directamente en su realización, a lo largo de todo el curso escolar. Para ello, al elaborar cada elemento del PCC ha de quedar definida su forma de evaluación, puesto que la finalidad de este análisis es el perfeccionamiento y adecuación del proyecto o programa previsto a las necesidades y objetivos diseñados, así como la atención a los cambios que se van produciendo en el desarrollo del mismo.

Notas bibliográficas.

1. El profesorado de Educación Infantil evaluará el proceso de enseñanza, su propia práctica educativa y el desarrollo de las capacidades de los niños y niñas.
2. De acuerdo con las finalidades de la etapa, la evaluación deberá contribuir a la mejora de la actividad educativa”.

(Decreto 107/1992, art. 11)

Esta fase de evaluación formativa ha de quedar definida en cada uno de los elementos del PCC, en cuanto a los instrumentos y técnicas que pueden utilizarse, así como a los criterios de evaluación que se van a usar y a la participación y responsabilidad de los órganos o sujetos implicados. La atención a los resultados finales en relación con los objetivos propuestos, analizando la totalidad del elemento o programa realizado, constituye la fase final del proceso evaluador o evaluación sumativa. El carácter progresivo y no anual del PCC hace de este momento de la evaluación un aspecto más del enfoque formativo, por cuanto los resultados obtenidos en el desarrollo de cada elemento han de constituir el punto de partida para el curso siguiente y para la reelaboración de aquellos aspectos que se consideren necesarios.

V. BIBLIOGRAFÍA

- COLL, C. (1987) *Psicología y currículum*. Laia. Barcelona
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Diseños Curriculares de Educación Infantil y Educación Primaria*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. Sevilla.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990). *Diseños Curriculares de la Reforma. Áreas y Ámbitos de Conocimientos y Experiencias*. Junta de Andalucía. Sevilla.
- DEL CARMEN, L/ MAURI, T/ SOLÉ, I/ ZABALA, A. (1990). *El currículum en el centro educativo*. Horsori.
- DEL CARMEN, L./ ZABALA, A. (1990). *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro*. Publicaciones M.E.C. Madrid.
- DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN EDUCATIVA. (1992). *Plan de Orientación Escolar. Consejería de Educación y Ciencia*. Sevilla.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El currículum: una reflexión para la práctica*. Morata. Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1985). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Anaya. Madrid.
- INSTITUTO ANDALUZ DE FORMACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO. (1991). *Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*. Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1992). *Decreto 107/1992 de 9 de Junio por el que se establecen las Enseñanzas en la Educación Infantil en Andalucía*. BOJA de 20 de Junio.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992). *La autonomía de los centros*. Publicaciones M.E.C. Madrid.
- PÉREZ GÓMEZ, A./ GIMENO SACRISTÁN, J. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid.

