

Temario de oposiciones

EDUCACIÓN INFANTIL

VERSIÓN PAÍS VASCO

Sonia Cuenca García

Josep Antoni Fonet Canet

Fátima Silvestre Meneu

actualizado a
LOMLOE



educàlia
editorial

Primera edición, 2022. Edición revisada en 2025

Autora: Sonia Cuenca García, Josep Antoni Fornet Canet, Fátima Silvestre Meneu

Maquetación: Carlos Coca

Edita: Educàlia Editorial

Imprime: Graficas82SL

ISBN: 978-84-943204-2-2

Deposito Legal: V-2719-2014

Printed in

Spain/Impreso en España.

Todos los derechos reservados. No está permitida la reimpresión de ninguna parte de este libro, ni de imágenes ni de texto, ni tampoco su reproducción, ni utilización, en cualquier forma o por cualquier medio, bien sea electrónico, mecánico o de otro modo, tanto conocida como los que puedan inventarse, incluyendo el fotocopiado o grabación, ni está permitido almacenarlo en un sistema de información y recuperación, sin el permiso anticipado y por escrito del editor.

Alguna de las imágenes que incluye este libro son reproducciones que se han realizado acogiéndose al derecho de cita que aparece en el artículo 32 de la Ley 22/18987, del 11 de noviembre, de la Propiedad intelectual. Educàlia Editorial agradece a todas las instituciones, tanto públicas como privadas, citadas en estas páginas, su colaboración y pide disculpas por la posible omisión involuntaria de algunas de ellas.

Educàlia Editorial, S.L.

Carrer del Mestre Esteban Catalán n 2 bis 46015 València

Tel: 960 62 43 09 - 610 900 111

E-Mail: educaliaeditorial@e-ducalia.com

www.e-ducalia.com

TEMA 14

La programación en el segundo ciclo de Educación Infantil. Objetivos, contenidos y propuestas metodológicas más adecuadas para este ciclo. Las distintas unidades de programación. La continuidad entre la Educación Infantil y Primaria. Medidas curriculares y vías de coordinación

0. INTRODUCCIÓN
1. LA PROGRAMACIÓN EN EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL.
 - 1.1. Una mirada al segundo ciclo de nuestra etapa
 - 1.2. La programación en el segundo ciclo, concepto y sentido
 - 1.2.1. Características de la programación en el segundo ciclo
 - 1.2.2. Principios básicos de programación
 - 1.2.3. Elementos básicos en la programación del segundo ciclo
 - 1.2.4. Tipos de programación
2. OBJETIVOS, CONTENIDOS Y PROPUESTAS METODOLÓGICAS MÁS ADECUADAS PARA ESTE CICLO.
 - 2.1. Objetivos
 - 2.2. Contenidos
 - 2.3. Propuestas metodológicas más adecuadas para este ciclo
3. LAS DISTINTAS UNIDADES DE PROGRAMACIÓN.
 - 3.1. Vertebración de la jornada en base a rutinas
 - 3.2. Rincones de actividad
 - 3.3. Los talleres en el aula
 - 3.4. Los proyectos de trabajo
 - 3.5. Los centros de interés
4. LA CONTINUIDAD ENTRE LA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA
5. MEDIDAS CURRICULARES Y VÍAS DE COORDINACIÓN.
 - 5.1. Medidas curriculares
 - 5.2. Vías de coordinación
 - 5.2.1. En el ámbito de la organización
 - 5.2.2. En el ámbito de la formación
6. CONCLUSIÓN.
7. BIBLIOGRAFÍA, WEBGRAFÍA Y LEGISLACIÓN

0. INTRODUCCIÓN

En primer lugar debemos afirmar que en este tema no vamos a incidir ni repetir el análisis de objetivos y contenidos (ya expuesto en el tema 11) ni tampoco profundizaremos en los criterios metodológicos (también desglosados en el tema anterior 12). Por descontado no nos extenderemos en los espacios, materiales y tiempos (se especificarán en los temas 16 y 17). A pesar de la íntima relación existente entre todos estos temas forman el Bloque de desarrollo curricular, este tema y el siguiente se centran en dos ideas claves:

1. Analizar el paso, el puente diría yo, al tercer nivel de concreción curricular, y...
2. Situar los aspectos específicos y diferenciadores de los dos ciclos de nuestra etapa.

Por ese motivo nos vamos a centrar en esa función tan específicamente docente que es programar y en las características especiales que tiene durante el primer ciclo.

También en la Educación Infantil como cualquier otra Etapa educativa se nos plantea la necesidad y por qué no decirlo, la obligación de planificar, de programar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece que:

Artículo 12. Principios generales.

5. La programación, la gestión y el desarrollo de la educación infantil atenderán, en todo caso, a la compensación de los efectos que las desigualdades de origen cultural, social y económico tienen en el aprendizaje y evolución infantil, así como a la detección precoz y atención temprana de necesidades específicas de apoyo educativo.

El Decreto 75/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Infantil e implantación del mismo en la Comunidad Autónoma de Euskadi establece lo siguiente:

Artículo 6. Principios pedagógicos.

1.- Se implementarán metodologías de enseñanza y aprendizaje orientadas al desarrollo integrado de todas las competencias clave y el éxito escolar de todo el alumnado, atendiendo a los principios de inclusión y equidad.

2.- En los dos ciclos de esta etapa, se atenderá progresivamente a la gestión afectiva y emocional, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y de relación social, así como al descubrimiento y valoración del entorno, de los seres vivos que en él conviven y de las características físicas y sociales del medio en el que viven. También se incluirá la educación en valores.

3.- Además, se promoverá que niños y niñas adquieran autonomía personal y elaboren una imagen de sí mismos y de sí mismas positiva, equilibrada e igualitaria, libre de estereotipos discriminatorios.

4.- Se trabajará para promover el desarrollo de todos los lenguajes y modos de percepción específicos de estas edades a fin de desarrollar el conjunto de sus potencialidades, acorde con la específica cultura de la infancia que definen la Convención sobre los Derechos del Niño y las Observaciones Generales de su Comité.

5.- Las prácticas metodológicas se basarán en experiencias de aprendizaje significativas y emocionalmente positivas, en la experimentación y en el juego. Se llevará a cabo en un entorno seguro y afectivo y confianza para potenciar su autoestima e integración social y el desarrollo efectivo del apego, velando por garantizar una transición positiva desde el entorno familiar al escolar, así como la continuidad entre ciclos y entre etapas.

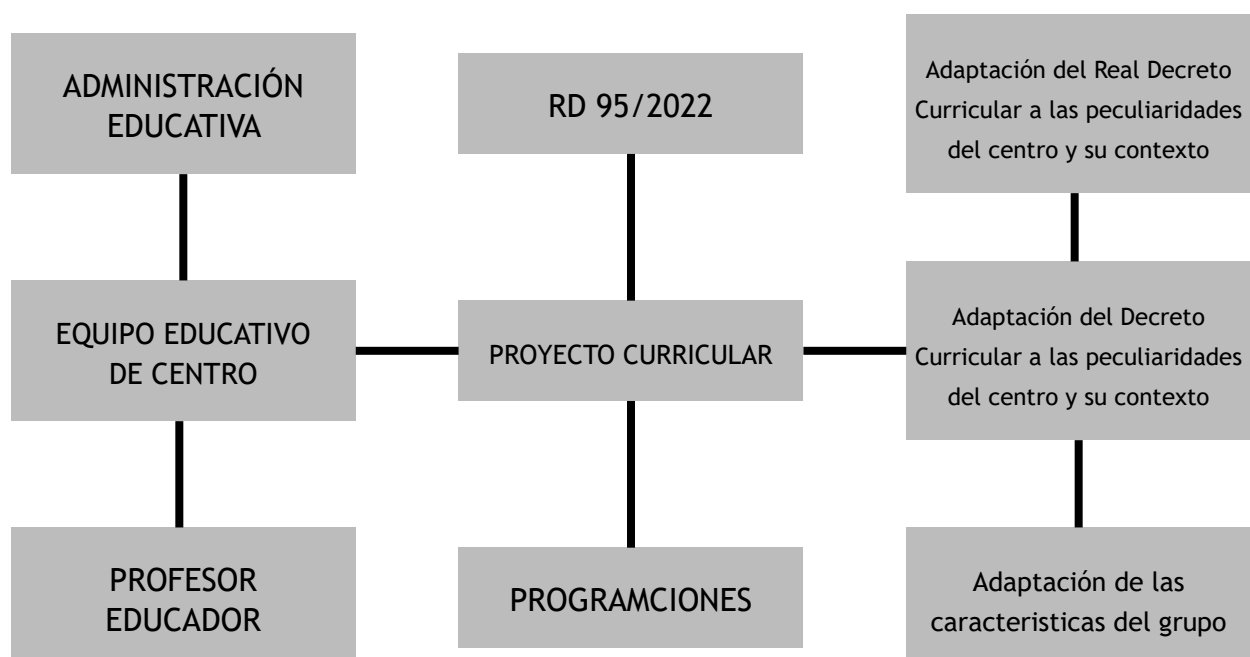
6.- Así mismo, se facilitarán las primeras exploraciones y aproximaciones al entorno natural por parte de los niños y las niñas. Además, se incluirán la educación para el consumo responsable y sostenible y la promoción y educación para la salud.

7.- La oralidad tiene un papel destacado en esta etapa. Se impulsará el aprendizaje de las dos lenguas oficiales favoreciendo el uso del euskera y facilitando el tránsito desde las lenguas familiares de los niños y niñas al euskera.

8.- La acción educativa inclusiva debe ofrecer experiencias, referentes y aprendizajes diversos desde una perspectiva global intercultural y no etnocéntrica ni androcéntrica, para todo el alumnado, que se adapten de manera personalizada al momento evolutivo de cada niño o niña y también a sus ritmos personales de trabajo.

En los temas anteriores hemos definido primero los diferentes elementos curriculares (objetivos, competencias clave, competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos) de nuestra etapa, después hemos desarrollado los diferentes principios de marcado carácter metodológico y su concreción en el currículo, pero nuestros alumnos son niños y niñas concretos con nombres y apellidos, con edades diferentes con desarrollos socioafectivos, cognitivos y motores diferentes, que viven en hábitats diferentes, con carencias diferentes y motivaciones diferentes... aquí radica la importancia de la programación: adaptar nuestro proyecto curricular a los niños y niñas que forman nuestro grupo, nuestra “sala” en el primer ciclo concretamente.

Entramos directamente en lo que una autoridad como C. Coll definiría como el Tercer nivel de concreción curricular: un puente que une esa declaración de buenas intenciones que plasmamos en los Proyectos curriculares con la realidad del día a día, con el trabajo con nuestros alumnos, con la práctica diaria. Aquí radica la importancia, la necesidad diría yo, de la programación como instrumento no sólo de planificación sino de reflexión y toma de conciencia de nuestra propia práctica que nos diría otra autoridad como Gimeno Sacristán



1. LA PROGRAMACIÓN EN EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

1.1. UNA MIRADA AL SEGUNDO CICLO DE NUESTRA ETAPA:

El período educativo que abarca la Educación Infantil constituye una etapa integrada, pero ello no impide que la Educación Infantil se estructure en dos ciclos, ajustando los elementos principales del currículo a las características específicas de cada uno de ellos:

- En el segundo ciclo de la etapa, los esfuerzos educativos se dirigirán a afianzar y ampliar las adquisiciones logradas en los distintos ámbitos del desarrollo del niño, permitiendo el progreso en los aprendizajes que el niño va construyendo.
- En el ámbito de las capacidades de equilibrio personal: la imagen que de sí mismo ha ido elaborando el niño deberá hacerse progresivamente ajustada, aceptando las propias posibilidades y limitaciones, pero siempre con una actitud positiva de confianza y de máximo aprovechamiento de las capacidades que el niño tenga.
- En cuanto a las relaciones personales, el segundo ciclo supone una progresiva ampliación de la relación con los iguales, cada vez más significativos e importantes para el niño, en un marco que irá permitiendo de forma paulatina la articulación e incipiente coordinación de los diferentes puntos de vista.
- Respecto a las capacidades cognitivas y lingüísticas, se produce un avance muy importante en el dominio del lenguaje oral, así como en la función de regulación y planificación de la propia actividad.
- También se producen avances importantes en la capacidad de inserción social, que se traduce particularmente en la capacidad de sentirse miembro de diversos grupos y de poder actuar de forma cada vez más autónoma en ellos.
- A todo ello contribuyen las adquisiciones sucesivas que el niño realiza en el ámbito motor, y que en absoluto son ajenas a los avances ya señalados.

En el segundo ciclo se nos abren nuevas vías organizativas: la organización de proyectos decididos y llevados a cabo colectivamente por el grupo, la realización de asambleas para comentar acontecimientos (el nacimiento de un hermanito, la aparición en clase de un niño nuevo -sobre todo cuando éste pertenece a otra cultura distinta-, etc.) o discutir y decidir determinados aspectos de la actividad diaria (reparto de tareas, planificación de una salida, etc.)

1.2. LA PROGRAMACIÓN EN EL SEGUNDO CICLO, CONCEPTO Y SENTIDO:

Por Programación entendemos la formulación escrita que realiza el educador o educadores y mediante la cual anticipa, de forma ordenada y detallada, las actividades que los alumnos y él mismo deben desarrollar en el aula o fuera de ella, los recursos materiales y temporales, metodológicos, los saberes básicos, competencias clave, competencias específicas y criterios de evaluación para alcanzar las metas fijadas. Podemos pues afirmar que programar consiste en hacer una hipótesis de trabajo con los niños y niñas antes de entrar en el aula. Pero nunca es un producto acabado sino una guía flexible que se adapta a la práctica educativa.

La programación facilita la organización de la clase; evita la improvisación y la rutina; permite un control continuo, ya que incorpora la evaluación; tiene en cuenta la realidad del alumno y del medio; en fin, consigue una enseñanza más estructurada, organizada y coherente, acorde con el desarrollo madurativo del escolar.

Así mismo podríamos definirla como la adecuación del Proyecto Curricular de la etapa a las necesidades y características de un grupo de niños y niñas.

La Programación puede ser variable, y estar prevista para un año completo, para un trimestre o para períodos de tiempo menor. Lo esencial es que la programación esté relacionada con el proyecto curricular y que sea útil para el educador, que oriente la práctica cotidiana.

Los elementos que incluye la programación son los mismos que el proyecto curricular, pero con un mayor detalle y además contiene las actividades concretas que va a desarrollar el grupo.

1.2.1. CARACTERÍSTICAS DE LA PROGRAMACIÓN EN EL SEGUNDO CICLO:

Las características que debe reunir una programación educativa pueden sintetizarse en las siguientes:

- Respecto al CENTRO:
 - » Adaptada al tipo de centro educativo: CRA, CAES, con mucha inmigración, con líneas lingüísticas diferentes PIL, PIP, PEV...
- Respecto al NIÑO:
 - » Integradora de los intereses y capacidades del alumno. por ejemplo es necesario potenciar la capacidad verbal como estructuradora del pensamiento favoreciendo situaciones de comunicación, conversación y verbalización en las diferentes actividades programadas. Esas mayores capacidades respecto a los niños/as del primer ciclo nos permiten adentrarnos en métodos más específicos
 - » Significativa y motivadora para los alumnos y para su desenvolvimiento en el medio, como individuos diferenciados y como grupo. Los proyectos son altamente motivadores.
 - » Propiciadora de la participación activa de los alumnos. Tenemos, en el segundo ciclo la posibilidad de hacerlos partícipes de su propia organización. De esa “desorganización organizada” del primer ciclo pasamos a la “organización compartida” del segundo.
- Respecto a la PROGRAMACIÓN:
 - » Fundamentada y ordenada sobre la base de criterios psicológicos, lógicos y científicos, según los distintos niveles y edades. Las programaciones se acercan cíclicamente y de forma recurrente al currículum a lo largo de los tres años del ciclo. Trabajamos en clase el cuerpo en tres años, lo volvemos a hacer en cuatro y también en cinco, en fin las aproximaciones permiten un crecimiento y afianzamiento de conocimientos en función de sus capacidades.
 - » Integradora de actividades y juegos. Para los niños y niñas de esta edad el juego significa el placer de hacer las cosas, la posibilidad de poner en marcha sus habilidades, de adquirir nuevos aprendizajes y de compartir con su compañeros/as sus experiencias.
 - » La programación ha de contemplar la diversificación de los materiales. Se ha de complementar el uso de materiales estructurados con los no estructurados: telas, cartones, botes, revistas tubos... y a la vez con otros de la vida cotidiana: cacharros de cocina...
 - » Tenemos que potenciar la participación de otros adultos. Es importante contemplar momentos de intercambio con otros profesores, variaciones de espacios, de agrupamientos, diversificación de actividades...
 - » En la línea anterior y como complemento, la programación del segundo ciclo ha de posibilitar y favorecer de la interacción con otros niños/as.

1.2.2. PRINCIPIOS BÁSICOS DE PROGRAMACIÓN

Para su elaboración o desarrollo podemos basarnos en los siguientes principios:

- Principio de racionalización. Exige coherencia o adecuación entre, los diferentes elementos curriculares (objetivos, competencias clave, competencias específicas, criterios de evaluación, saberes básicos, situaciones de aprendizaje, línea pedagógica y propuesta pedagógica de ciclo) recogidos en el Decreto 100/2022 de Educación Infantil sin que debamos dar primacía a ninguno de ellos.
- Principios de continuidad. Relación entre los distintos niveles de programación, de manera que sean interdependientes. Exige tener en cuenta las anteriores programaciones.
- Principio de progreso escalonado. Exige tener en cuenta el nivel anterior indispensable para iniciar el proceso de aplicación. Esto nos permitirá proponerle nuevos aprendizajes, nuevos “retos”.
- Principio de totalidad. En cada unidad didáctica deben contemplarse, los siguientes componentes de la programación: las actividades con sus objetivos, saberes básicos, competencias clave y específicas, metodología y criterios de evaluación. Se ve claramente que es una derivación del principio de racionalización.
- Principio de reversibilidad. Supone que la programación debe ser un proceso abierto y flexible, revisable e inacabado. Asegura la posibilidad de feed-back.
- Principio de precisión unívoca. Quiere decir que todos los que participan en la elaboración y aplicación de la programación, interpreten de la misma manera los datos y las decisiones tomadas.
- Principio de realismo. Significa que todos los elementos deben adecuarse a las específicas condiciones en que el proceso de enseñanza-aprendizaje vaya a desarrollarse.

1.2.3. PRINCIPIOS BÁSICOS DE PROGRAMACIÓN

Para su elaboración o desarrollo podemos basarnos en los siguientes principios:

1. Los condicionantes: caracterizando al grupo.

La programación ha de partir del conocimiento preciso de la realidad: unos niños determinados que viven en un ámbito concreto. Sin esta consideración posiblemente será una programación teórica irreal, que no podrá llevarse a la práctica. Atenderemos pues a:

- Los niños:
 - a) Su nivel de maduración física y psicomotriz.
 - b) Su desarrollo cognitivo. Los conocimientos y experiencias que poseen.
 - c) Su desarrollo socioafectivo.
 - d) Dar respuestas a sus necesidades básicas e intereses vitales.
- El entorno:
 - a) El propio centro escolar.
 - b) Las familias.
 - c) El barrio o el pueblo.

2. Las competencias específicas y saberes básicos

3. Los medios educativos. Consisten en: saberes básicos, Actividades, Agrupación de niños, y Ambiente de aprendizaje (recursos como espacios, materiales y tiempo).

4. La metodología

5. La Evaluación: donde contaremos con criterios, técnicas e instrumentos de evaluación

1.2.4. TIPOS DE PROGRAMACIÓN:

Según la propia temporalización a la que van referidas, encontramos:

14

- Programaciones anuales: Estas programaciones son de carácter muy general, presentan los diferentes elementos curriculares (objetivos, competencias clave, competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos, una distribución de las Unidades Didácticas, los principios metodológicos y las características básicas de la evaluación.
- Programaciones trimestrales Concretan las intenciones de las Programaciones generales
- La Programación corta, Unidad Didáctica o Unidad de Programación: referida a la planificación de un grupo de actividades con un hilo conductor común. Configuran la plasmación de la práctica diaria en nuestras salas.

Gráficamente podemos visualizarlo de la siguiente forma: (cuadro):

CARACTERÍSTICAS EN LA PROGRAMACIÓN A LARGO PLAZO	ELEMENTOS	CARACTERÍSTICAS EN LA PROGRAMACIÓN DE LA UD	U N I D A D E S D I D Á C T I C A S O U N I D A D E S D E P R O G R A M A C I Ó N
Análisis del grupo de niños y niñas como base para la posterior programación así como de los elementos de su entorno	Elementos condicionantes: CARACTERIZACIÓN DEL GRUPO	Análisis de los conocimientos previos, de las características del entorno referidas al NÚCLEO	
Son los mismos objetivos las mismas competencias específicas del Proyecto Curricular correspondientes al ciclo	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	C.E., con matizaciones, dotados de saberes básicos y evaluables.	
Los mismos contenidos saberes básicos del proyecto curricular correspondientes al ciclo, con matizaciones si resulta necesario.	SABERES BÁSICOS	Su organización no condiciona las UD. Se organizan en torno al NÚCLEO	
		ACTIVIDADES Base del aprendizaje: aquello que los niños y niñas van a hacer	
Decisiones metodológicas concretas para el grupo que incluyan: - Métodos concretos - Agrupamientos - Organización espacial. - Organización temporal - Recursos personales y materiales	METODOLOGÍA	Responde a la previsión de lo que el educador/a necesitará para llevar a cabo las actividades planteadas: materiales, espacios, ayudas externas o complementarias...	
Estrategias que van a utilizarse e instrumentos más adecuados.	EVALUACIÓN	Previsión de estrategias para recoger información y actividades evaluativas tanto referidas al alumno como al educador/a.	
Medidas para la atención de alumnos con n.e.e.	ADAPTACIONES CURRICULARES	Previsiones para adaptar la programación a las características individuales de algún alumno/a concreto/a.	

Las unidades de programación constan de los elementos citados anteriormente pero mucho más concretizados:

- Competencias claves
- Competencias específicas
- Criterios de evaluación
- Saberes básicos
- Actividades
- Recursos didácticos y metodológicos
- Evaluación
- DUA
- Adaptaciones curriculares

En el actual marco legal educativo las unidades de programación se llaman situaciones de aprendizaje que son: situaciones y actividades que implican el despliegue por parte de los niños y niñas de actuaciones asociadas a competencias clave, competencias específicas, y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas.

La adquisición efectiva de las competencias clave se verá favorecida por el desarrollo de una metodología que reconozca a los niños y las niñas como agentes de su propio aprendizaje. Para ello se propone diseñar situaciones de aprendizaje estimulantes, significativas e integradoras, bien contextualizadas y respetuosas con el proceso de desarrollo integral del niño y de la niña en todas sus dimensiones, que tengan en cuenta sus potencialidades, intereses y necesidades, así como las diferentes formas de comprender la realidad en cada momento de la etapa. Para poder llevar a cabo las situaciones de aprendizaje es de vital importancia contar con una intervención conjunta, previamente meditada, consensuada y programada por el equipo docente. Para ello se proveerán espacios, materiales e intervenciones conjuntas que permitan que se den estas situaciones de aprendizaje.

Las acciones educativas, que se van sucediendo en el día a día de la escuela y en el juego espontáneo, se complementan y enriquecen a lo largo de la etapa con situaciones y propuestas de aprendizaje globalizadas y centradas en una realidad cercana. Estas propuestas deben estar pensadas para desvelar en el niño y niña el interés por aprender, el hábito de hacerse preguntas, la habilidad de buscar y encontrar respuestas creativas a las diferentes situaciones que se va encontrando y que le llevan a actuar o intervenir sobre la realidad; y, a su vez, incidir en su capacidad de relacionarse, comunicarse y aprender.

En esta primera etapa educativa, los contextos y situaciones de aprendizaje significativas se dan a diario en la escuela en una gran variedad de momentos de vida cotidiana, en las que los niños y niñas interactúan con las personas y los objetos, como son las llegadas y salidas, el juego, la actividad y el descanso, el cariño y relaciones, el cuidado de sí mismo y de sí misma, la salud, la alimentación ... Es necesaria una reflexión por parte del equipo educativo para que estos momentos se organicen y planifiquen, de manera coherente con la singularidad de cada cual, y se conviertan en contextos de bienestar que favorezcan el aprendizaje desde la seguridad, la empatía y el respeto.

Para propiciar situaciones de aprendizaje es imprescindible disponer de un entorno dinámico, valioso y flexible; es decir, ofrecer contextos que permitan a la niña o al niño construir su propia identidad, explorar, experimentar, deducir, comprender y, en definitiva, vivir experiencias ricas. En ellas se favorecerá la socialización y la interacción con el entorno individual y colectivamente.

Además, las situaciones de aprendizaje favorecerán la autorregulación de modo que el niño y la niña podrán ir tomando decisiones que les permitan avanzar en su desarrollo siguiendo su propio ritmo. El entorno donde se situará la situación de aprendizaje, se organizará en función de la edad y de sus diferentes niveles de desarrollo, con la finalidad de posibilitar la inclusión, la diversidad y el recorrido propio de cada cual. Además, se cuidarán la organización, los espacios y los materiales. Las situaciones de aprendizaje deben partir del planteamiento claro y preciso de los objetivos que se esperan conseguir y cuyo logro suponga la integración de un conjunto de saberes básicos.

Se pretende impulsar ecosistemas con espacios y retos que promuevan el desarrollo sensorial, el cuidado de las personas, la inclusividad, la sostenibilidad y la convivencia. Se posibilitará la autonomía y responsabilidad fruto de su propia trayectoria de decisión y elección. Y, por último, se desarrollarán los principios de creatividad, criticidad y aprendizaje.

Para la planificación de las situaciones de aprendizaje tenemos que determinar que competencias clave se van a desarrollar, las competencias claves según el decreto curricular 75/2023: son los desempeños que se consideran imprescindibles para que los niños y niñas puedan progresar con garantías de éxito, y afrontar los principales retos y desafíos a lo largo de su vida. Son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para el fomento de la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

Para que la adquisición de las competencias clave sea efectiva, los centros diseñarán espacios, materiales, intervenciones que posibiliten actividades y situaciones de aprendizaje integradas que permitan al niño o niña avanzar hacia la mejora de los resultados de aprendizaje mediante el desarrollo simultáneo de varias competencias.

Las niñas y niños desarrollarán las siguientes competencias clave:

a). Competencia en comunicación lingüística:

El desarrollo de la competencia en comunicación lingüística está íntimamente ligado, tanto en la comprensión como la expresión con el uso del resto de códigos de comunicación, principalmente con el uso del gesto y el movimiento mediante el lenguaje corporal y al uso de la imagen y la representación con el lenguaje icónico.

b) Competencia plurilingüe,

En esta etapa se inicia el contacto con lenguas y culturas distintas de la familiar, fomentando en los niños y niñas las actitudes de respeto y aprecio por la diversidad lingüística y cultural, así como el interés por el enriquecimiento de su repertorio lingüístico y cultural. Se promueven de este modo el diálogo y la convivencia democrática.

c) Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería,

Los niños y las niñas se inician en las destrezas lógico-matemáticas y dan los primeros pasos hacia el pensamiento científico a través del juego, la manipulación y la experimentación. El proceso de enseñanza y aprendizaje en Educación Infantil se plantea en un contexto seguro, sugerente y divertido en el que se estimule, desde un enfoque coeducativo, la curiosidad de los niños y niñas por entender aquello que configura su realidad, sobre todo lo que está al alcance de su percepción y experiencia, respetando sus ritmos de aprendizaje.

d) Competencia digital,

Se inicia, en esta etapa, el proceso de alfabetización digital que conlleva, entre otros, el acceso y tratamiento de la información, la comunicación y colaboración, y la creación reutilización de recursos de contenidos a través de tecnologías digitales, así como el uso saludable y responsable de las mismas.

e) Competencia personal, social y de aprender a aprender,

Los niños y las niñas comienzan a poner en marcha, de manera cada vez más eficaz, recursos personales y estrategias que los ayudan a desenvolverse en el entorno social con progresiva autonomía y a resolver los conflictos a través de diálogo en un contexto integrador y de apoyo.

f) Competencia ciudadana,

Con el objetivo de sentar las bases del ejercicio de una ciudadanía democrática, se ofrecen, en esta etapa, modelos positivos que favorezcan el aprendizaje de actitudes basadas en valores de respeto, equidad, igualdad y convivencia, ofreciendo pautas para la resolución pacífica y dialogada de los conflictos.

g) Competencia emprendedora,

En el desarrollo de esta competencia en la Educación Infantil, los niños y las niñas deben tener conciencia de aquellas capacidades que entran en juego en el aprendizaje, como la atención, la concentración, la memoria, la comprensión y la expresión lingüística o la motivación de logro, entre otras.

h) Competencia en conciencia y expresión culturales.

Para que los niños y niñas construyan y enriquezcan su identidad libre de estereotipos se fomenta en esta etapa la expresión creativa de ideas, sentimientos y emociones a través de diversos lenguajes y distintas formas artísticas. Asimismo, se ayuda al desarrollo de la conciencia cultural y del sentido de pertenencia a la sociedad a través de un primer acercamiento crítico a las manifestaciones culturales y artísticas.

El currículum está dividido en tres áreas y dentro de cada área se desarrollan las competencias específicas de las mismas con sus criterios de evaluación y los saberes básicos de las mismas.

1.- Los contenidos educativos de la Educación Infantil se organizan en áreas correspondientes a entornos propios de la experiencia y el desarrollo infantil y se abordarán por medio de propuestas globalizadas de aprendizaje que tengan interés y significado para la niña y el niño.

2.- Las áreas de Educación Infantil son las siguientes:

a) Crecimiento en armonía.

El área crecimiento en armonía se centra en las dimensiones personal y social del niño o de la niña, entendidas como inseparables y complementarias, que se desarrollan y regulan de manera progresiva, conjunta y armónica, aunque solo adquiere sentido desde la complementariedad con las otras dos, ya que se produce en un entorno físico y natural determinado y precisa de la utilización de distintos lenguajes y representaciones de la realidad.

b) Descubrimiento y exploración del entorno.

Con esta área se pretende favorecer el proceso de descubrimiento, observación y exploración de los elementos físicos y naturales del entorno, concibiendo este como un elemento provocador de emociones y sorpresas, y tratando de que, junto con su progresivo conocimiento, niños y niñas vayan adoptando y desarrollando actitudes de respeto y valoración sobre la necesidad de cuidarlo y protegerlo.

c) Comunicación y representación de la realidad.

Los diferentes lenguajes y formas de expresión que se recogen en esta área contribuyen al desarrollo integral y armónico de los niños y niñas, y deben abordarse de manera global e integrada con las otras dos áreas mediante el diseño de situaciones de aprendizaje en las que puedan utilizar diferentes formas de comunicación y representación en contextos significativos y funcionales.

3.- Deben entenderse como áreas las experiencias intrínsecamente relacionadas entre sí, por lo que se requerirá un planteamiento educativo que promueva la configuración de situaciones de aprendizaje globales, significativas y estimulantes que ayuden a establecer relaciones entre todos los elementos que las conforman. Estas situaciones deben promover la interacción entre iguales y tendrán en cuenta la diversidad de niños y niñas, con un planteamiento inclusivo.

Las competencias específicas junto con los saberes básicos y la metodología van a ser los aspectos a desarrollar en el siguiente punto, no obstante resulta necesario atender aquí a su temporalización. Hemos de afirmar que no tienen carácter lineal, pueden darse una o varias a la vez en el tiempo, este aspecto es diferenciador de nuestra etapa respecto al resto del sistema educativo.

2. OBJETIVOS, CONTENIDOS Y METODOLOGÍA MÁS ADECUADAS PARA ESTE CICLO.

Vamos pues, a desarrollar aquellos aspectos que de forma global tratábamos en los temas 10 (Objetivos y contenidos) y el 11 (metodología) pero esta vez centrados en el tercer nivel de concreción y en las programaciones del segundo ciclo de nuestra etapa.

2.1. OBJETIVOS

El Decreto curricular 75/2023 define a los objetivos como los logros que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la etapa y cuya consecución está vinculada a la adquisición de las competencias clave.

Objetivos de la Educación Infantil:

La Educación Infantil contribuirá a desarrollar en los niños y las niñas las competencias que les permitan:

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros y las otras, así como sus posibilidades de acción, y aprender a respetar las diferencias.
- b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- d) Desarrollar sus capacidades emocionales y afectivas e iniciarse en la regulación de las mismas.
- e) Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en el uso de la empatía, el respeto y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia.
- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- g) Desarrollar habilidades comunicativas lingüísticas en las dos lenguas oficiales favoreciendo el uso del euskera.
- h) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectura y la escritura, y en el movimiento, el gesto y el ritmo.
- i) Promover, aplicar y desarrollar las normas sociales que fomentan la igualdad de las personas superando los estereotipos.

A la hora de desarrollar las Unidades Didácticas estableceremos Objetivos Didácticos podremos establecer objetivos didácticos aunque tal y como marca la normativa actual es preferible partir de las competencias específicas y de ahí llegar a los saberes básicos.

2.2. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y SABERES BÁSICOS:

El Decreto curricular 75/2023 establece que las Competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos.

Competencias específicas: desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión y concreción, entre las competencias clave y los saberes básicos de las áreas y los criterios de evaluación.

Para la adquisición y desarrollo de las competencias, el equipo docente diseñará espacios, materiales e intervenciones para que puedan desarrollar situaciones de aprendizaje, de acuerdo a los principios que se establecen en el decreto, y en los términos que dispongan el departamento competente en materia de educación.

Las competencias específicas de cada área serán referencia en los dos ciclos de la etapa, así como los criterios de evaluación y contenidos, enunciados en forma de saberes básicos. Estos elementos curriculares se establecen con carácter orientativo para el primer ciclo y conforman, junto con los objetivos de la etapa, las enseñanzas fundamentales del segundo ciclo.

AREA	COMPETENCIA ESPECÍFICA
ÁREA 1. CRECIMIENTO EN ARMONÍA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Progresar en el conocimiento y control de su cuerpo y en la adquisición de distintas estrategias, adecuando sus acciones a la realidad del entorno de una manera segura, para construir una autoimagen ajustada. 2. Reconocer, manifestar y regular progresivamente sus emociones expresando necesidades y sentimientos para lograr bienestar emocional y seguridad afectiva. 3. Adoptar modelos, normas y hábitos, desarrollando la confianza en sus posibilidades y sentimientos de logro, para promover un estilo de vida saludable y ecosocialmente responsable. 4. Establecer interacciones sociales en condiciones de igualdad, valorando la importancia de la amistad, el respeto y la empatía, para construir su propia identidad basada en valores democráticos y de respeto a los derechos humanos.
ÁREA 2. DESCUBRIMIENTO Y EXPLORACIÓN DEL ENTORNO.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar las características de materiales, objetos y colecciones y establecer relaciones entre ellos, mediante la exploración, la manipulación sensorial y el manejo de herramientas sencillas para descubrir y crear una idea cada vez más compleja del mundo desarrollando las destrezas lógico-matemáticas. 2. Desarrollar, de manera progresiva, los procedimientos del método científico y las destrezas del pensamiento computacional, a través de procesos de observación y manipulación de objetos, para iniciarse en la interpretación del entorno y responder de forma creativa a las situaciones y retos que se plantean. 3. Reconocer elementos y fenómenos de la naturaleza, mostrando interés por los hábitos que inciden sobre ella, para apreciar la importancia del uso sostenible, el cuidado y la conservación del entorno en la vida de las personas.
ÁREA 3. COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manifestar interés por interactuar en situaciones cotidianas a través de la exploración y el uso de su repertorio comunicativo, para expresar sus necesidades e intenciones y para responder a las exigencias del entorno. 2. Interpretar y comprender mensajes y representaciones apoyándose en conocimientos y recursos de su propia experiencia para responder a las demandas del entorno y construir nuevos aprendizajes. 3. Producir mensajes de manera eficaz, personal y creativa utilizando diferentes lenguajes, descubriendo los códigos de cada uno de ellos y explorando sus posibilidades expresivas para responder a diferentes necesidades comunicativas. 4. Participar por iniciativa propia en actividades relacionadas con textos escritos, mostrando interés y curiosidad por comprender su funcionalidad y algunas de sus características. 5. Valorar la diversidad lingüística presente en su entorno, así como otras manifestaciones culturales, para enriquecer sus estrategias comunicativas y su bagaje cultural.

Al mismo tiempo dichas competencias específicas son desgranadas en saberes básicos que previamente han sido predeterminados a ser evaluados por los criterios de evaluación. Y todo esto lo separa para cada uno de los ciclos de Educación Infantil.

Criterios de evaluación: referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada área en un momento determinado de su proceso de aprendizaje. Por ejemplo: en el área de crecimiento en armonía estos serían los criterios de evaluación de la primera competencia específica.

COMPETENCIA ESPECÍFICA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
COMPETENCIA 1	1. Progresar en el conocimiento y control de su cuerpo y en la adquisición de distintas estrategias, adecuando sus acciones a la realidad del entorno de una manera segura, para construir una autoimagen ajustada. 2. Reconocer, manifestar y regular progresivamente sus emociones expresando necesidades y sentimientos para lograr bienestar emocional y seguridad afectiva. 3. Adoptar modelos, normas y hábitos, desarrollando la confianza en sus posibilidades y sentimientos de logro, para promover un estilo de vida saludable y ecosocialmente responsable. 4. Establecer interacciones sociales en condiciones de igualdad, valorando la importancia de la amistad, el respeto y la empatía, para construir su propia identidad basada en valores democráticos y de respeto a los derechos humanos.

Los saberes básicos son los conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de un área y cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición y desarrollo de las competencias específicas.

Cada área tiene establecidos una serie de saberes básicos organizados por ciclo, pero estos saberes básicos del currículo establecido no han de ser interpretados como unidades temáticas, ni, por tanto, necesariamente organizados en el mismo orden en el que aparecen en el Anexo del Decreto.

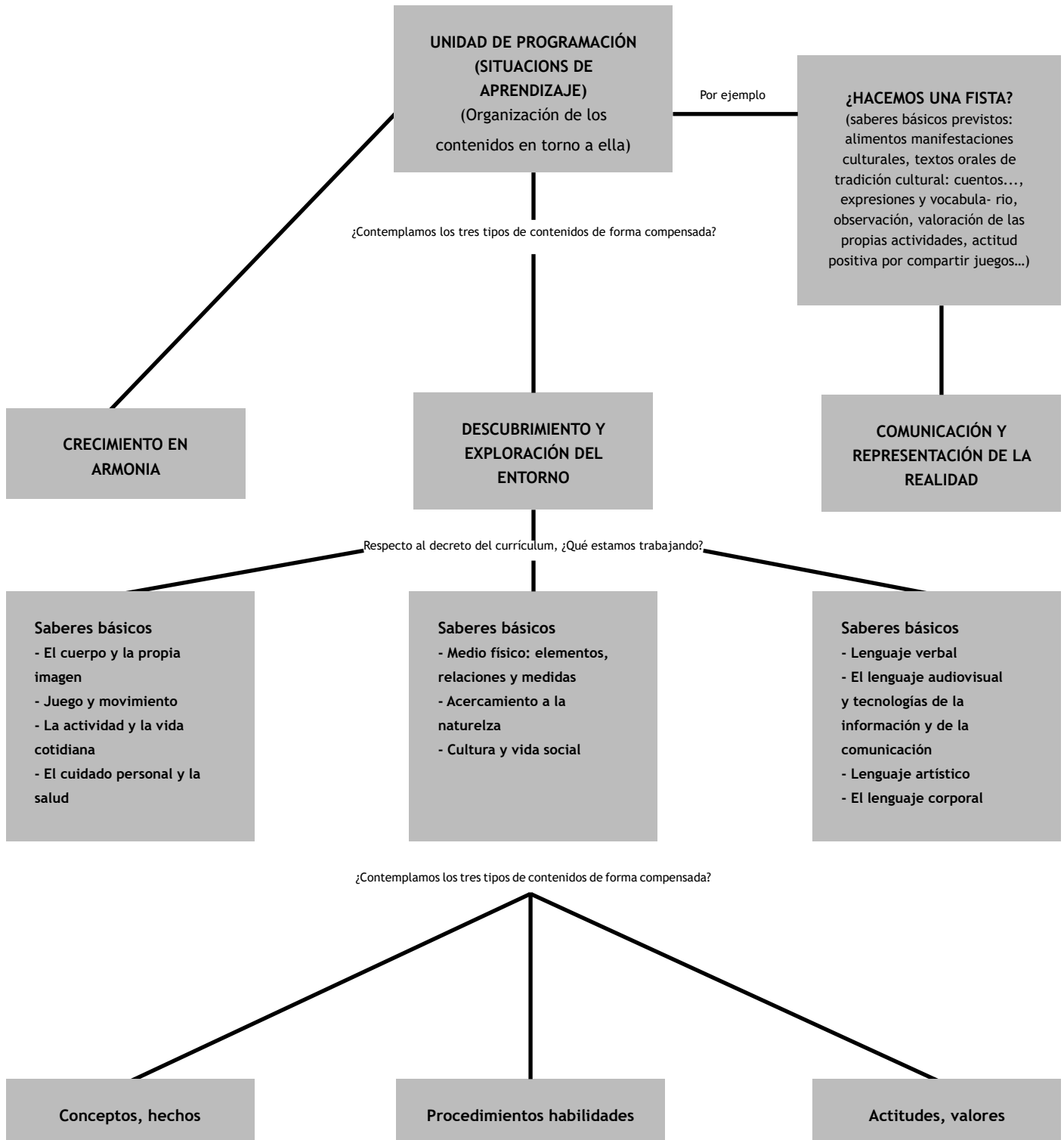
Enumeraremos sólo los títulos de los bloques de saberes básicos

AREA	SABERES BÁSICOS
ÁREA 1. CRECIMIENTO EN ARMONÍA	A. El cuerpo y el control progresivo del mismo B. Equilibrio y desarrollo de la afectividad C. Hábitos de vida saludable para el autocuidado y el cuidado del entorno D. Interacción socioemocional del entorno. La vida junto a los demás
ÁREA 2. DESCUBRIMIENTO Y EXPLORACIÓN DEL ENTORNO	A. Diálogo corporal con el entorno. Exploración creativa de objetos, materiales y espacios B. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico, razonamiento lógico y creatividad C. Indagación en el medio físico y natural. Cuidado, valoración y respeto
ÁREA 3. COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD	A. Intención e interacción comunicativa B. Las lenguas y sus hablantes C. Comunicación verbal oral. Expresión-comprensión-diálogo D. Aproximación al lenguaje escrito E. Aproximación a la educación literaria F. Lenguaje y expresión musical G. Lenguaje y expresión plástica y visual H. Lenguaje y expresión corporal I. Tecnologías digitales

Los conceptos incluyen también los conocimientos de hechos y principios. Los procedimientos se refieren a capacidades consistentes en modos y variedades de un “saber hacer” teórico o práctico. Las actitudes tienen que ver con normas, pautas sociales y valores de carácter moral. Los Proyectos y Programaciones curriculares que realicen los equipos docentes han de incluir los tres tipos de contenidos recogidos en el currículo, pero no tienen por qué estar organizados necesariamente en estos tres apartados.

Así mismo debemos de contemplar en nuestras secuencias programadas la inclusión de los contenidos saberes básicos y del resto de elementos curriculares encuadradas en las tres áreas.

¿Pero cómo se agrupan los saberes básicos en el segundo ciclo? O lo que es lo mismo ¿cómo se organizan las Unidades de programación? ¿Cómo los organizamos en el día a día? Antes de concretarlo en UD debemos hacer un apunte de carácter general:



2.3. PROPUESTAS METODOLÓGICAS MÁS ADECUADAS PARA ESTE CICLO

Según establece el Decreto curricular 75/2023 Con el objetivo de garantizar los principios de equidad e inclusión, el proceso de aprendizaje, la organización y funcionamiento de esta etapa atenderán a la compensación de los efectos que las desigualdades de origen cultural, social y económico puedan tener en el aprendizaje y en la evolución infantil, así como a la detección precoz y atención temprana de necesidades específicas de apoyo educativo. Con este mismo objetivo, las medidas organizativas, metodológicas y curriculares que se adopten se regirán por los principios del diseño universal para el aprendizaje.

Se entiende por DUA: aquel conjunto de principios para desarrollar el currículo que proporcionan a todos los niños y niñas igualdad de oportunidades en el acceso a la educación cuyo objetivo es lograr una inclusión y participación efectivas, minimizando las barreras para el aprendizaje y maximizando las oportunidades de aprendizaje de todo el alumnado.

Los tres principios del DUA sientan las bases del enfoque y en torno a ellos se construye el marco práctico para llevarlo a las aulas. Estos principios se han convertido en un referente obligado que aparece en la mayoría de la bibliografía científica sobre el tema. Estos principios se corresponden con las tres redes cerebrales implicadas en el aprendizaje:

- **Redes de reconocimiento:** especializadas en percibir la información y asignarle significados. En la práctica, estas redes permiten reconocer letras, números, símbolos, palabras, objetos..., además de otros patrones más complejos, como el estilo literario de un escritor y conceptos abstractos, como la libertad.
- **Redes estratégicas:** especializadas en planificar, ejecutar y monitorizar las tareas motrices y mentales. En la práctica, estas redes permiten a las personas, desde sacar un libro de una mochila hasta diseñar la estructura y la escritura de un comentario de texto.
- **Redes afectivas:** especializadas en asignar significados emocionales a las tareas. Están relacionadas con la motivación y la implicación en el propio aprendizaje. En la práctica, estas redes están influidas por los intereses de las personas, el estado de ánimo o las experiencias previas. que se han descrito en el apartado tercero.

Principios de DUA:

- **Principio I.** Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (el qué del aprendizaje), ya que los alumnos son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información.
- **Principio II.** Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje (el cómo del aprendizaje), puesto que cada persona tiene sus propias habilidades estratégicas y organizativas para expresar lo que sabe.
- **Principio III.** Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje), de forma que todos los alumnos puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje. Los tres principios del DUA indican que es necesario que los docentes ofrezcan al alumnado un amplio rango de opciones para acceder al aprendizaje.

Aquí se plantea el interrogante de cómo podemos llevar a la práctica cotidiana del aula estos principios. Las pautas del DUA son un conjunto de estrategias que se pueden utilizar en la práctica docente para lograr que los currículos sean accesibles a todo el alumnado y para eliminar las barreras que generan la mayoría de ellos. Pueden servir como base para crear opciones diferentes, flexibilizar los procesos de enseñanza y maximizar las oportunidades de aprendizaje. Cada una de las pautas está vinculada con uno de los principios del DUA; cada pauta, además de la justificación de su interés en el aprendizaje, aporta sugerencias sobre cómo llevar a la práctica el principio correspondiente.

14

Muchas de estas pautas y propuestas ya están integradas en la práctica de los docentes, pero hay otras que pueden resultar novedosas y muy útiles para responder a necesidades e intereses de los/as alumnos/as.

I. Proporcionar múltiples formas de representación	
1. Proporcionar diferentes opciones para percibir la información	1.1. Opciones que permitan modificar y personalizar la presentación de la información 1.2. Ofrecer alternativas para la información auditiva 1.3. Ofrecer alternativas para la información visual
2. Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje y los símbolos	2.1. Definir el vocabulario y los símbolos 2.2. Clarificar la sintaxis y la estructura 2.3. Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos 2.4. Promover la comprensión entre diferentes idiomas 2.5. Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios
3. Proporcionar opciones para la comprensión	3.1. Activar los conocimientos previos 3.2. Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellas
II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión	
4. Proporcionar múltiples medios físicos de acción	4.1. Proporcionar varios métodos de respuesta 4.2. Ofrecer diferentes posibilidades para interactuar con los materiales 4.3. Integrar el acceso a herramientas y tecnologías de asistencia
5. Proporcionar opciones para la expresión y hacer fluida la comunicación	5.1. Utilizar múltiples formas o medios de comunicación 5.2. Usar múltiples herramientas para la composición y la construcción 5.3. Incorporar niveles graduados de apoyo en los procesos de aprendizaje
6. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas	6.1. Guiar el establecimiento de metas adecuadas 6.2. Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias 6.3. Facilitar la gestión de información y de recursos 6.4. Mejorar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances
III. Proporcionar múltiples formas de implicación	
7. Proporcionar opciones para captar el interés	7.1. Optimizar la elección individual y la autonomía 7.2. Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad 7.3. Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones
8. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia	8.1. Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos 8.2. Variar los niveles de desafío y apoyo 8.3. Fomentar la colaboración y la comunidad 8.4. Proporcionar una retroalimentación orientada
9. Proporcionar opciones para la autorregulación	9.1. Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación 9.2. Facilitar niveles graduados de apoyo para imitar habilidades y estrategias 9.3. Desarrollar la autoevaluación y la reflexión

Segun el decreto curricular 75/2023 Se implementarán metodologías de enseñanza y aprendizaje orientadas al desarrollo integrado de todas las competencias clave y el éxito escolar de todo el alumnado, atendiendo a los principios de inclusión y equidad.

La práctica diaria en nuestra etapa viene marcada siempre por tres aspectos vertebradores de cada una de nuestras intenciones como educadores. Siempre, en nuestras aulas trabajamos, incluso de forma inconsciente estos tres aspectos:

14

1. Hábitos y rutinas: conseguimos marcar ritmos de aprendizaje, introducir a nuestros niños/as en aquellos aspectos básicos de nuestra cultura, las costumbres, las normas cívicas marcadas por nuestra vida en sociedad, etc.
2. Unidades globalizadas: desde el punto de vista expuesto en el tema 12: globalización psicológica, en relación siempre a motivaciones, intereses y sus conocimientos previos.
3. Programas específicos enfocados al trabajo de algún aspecto concreto.

Pero, esto que es específico de nuestra etapa tiene sus diferencias entre el primer y el segundo ciclo. Como observamos en el cuadro adjunto, en el primer ciclo es el primer aspecto (rutinas) el que configura mayoritariamente nuestra intervención en el proceso de enseñanza aprendizaje. Cubrir sus necesidades resulta fundamental, trabajar aspectos cognitivos, motores, socioafectivos a la vez que caminamos hacia una progresiva autonomía en la alimentación, la higiene, la comunicación ocupan la mayoría de los horarios de las escuelas infantiles donde se trabaja el primer ciclo.

Aún así queda un espacio para trabajar unidades temáticas globalizadas un espacio no comparable con el dedicado en el segundo ciclo que resulta acaparador y que iniciamos con pequeños proyectos, como realizar y preparar entre todos/as una fiesta, un cumpleaños, o establecer unidades temáticas interesantes alrededor de los animales, los juguetes... Así mismo destacamos la elaboración de algún taller también globalizador como por ejemplo el de cocina donde trabajamos la transformación de los alimentos y de nuevo nos metemos en el necesario mundo de la alimentación pero siempre de forma global nunca específica. Es difícil contemplar talleres de matemáticas, o de lenguaje, (específicos)... en el primer ciclo, siendo sin embargo habituales en el segundo.

Pero también contemplamos intervenciones de carácter específico destinadas a incidir en un aspecto concreto del aprendizaje de los más pequeños, aunque en la mayoría de casos ligadas a programas de estimulación temprana: desarrollo cognitivo entre 12 y 15 meses, entre 15 y 18; desarrollo motor en bebés, etc. Estos programas en la actualidad están desarrollando como consecuencia de los numerosos descubrimientos realizados los últimos años en el campo de la neurociencia y la psicología. Por ejemplo se empiezan a realizar programas para fomentar “el desarrollo de las inteligencias múltiples” (Howard Gardner) con una gran acogida en el mundo pedagógico. Existen otros que llevan más años en funcionamiento como el método Glen Doman (autor del mismo) para desarrollar la inteligencia de su bebé que ha tenido y tiene un marcado carácter elitista.

Metodológicamente también existen puntualizaciones para el primer ciclo respecto a la organización del ambiente de aprendizaje. Si éste siempre responde a las necesidades de los niños y niñas y, si las necesidades son diferentes para los más pequeños (0-3 años) evidentemente la respuesta deberá ser también diferente.

Dentro de ese eje organizador que es la vida cotidiana existen aspectos a destacar respecto a espacios, materiales y tiempos que configuran decisiones metodológicas importantísimas en el primer ciclo. Todas

ellas serán extensamente expuestas en los siguientes temas, 16 y 17 ya que se dedican específicamente. Brevemente destacar:

- La necesidad de favorecer los desplazamientos en clase: zonas amplias, colchonetas que delimitan el espacio...
- Zona para el juego simbólico a partir de los dos años
- Zonas de manipulación y experimentación
- Zonas específicas para el cambio de pañales, para descanso...

Hoy nadie admite un método único para trabajar esta etapa, una metodología ideal, definida e inmóvil. Los métodos o propuestas se tienen que subordinar a las condiciones de quien aprende y a las condiciones en que este hecho se produce. Aun así, en el Decreto Curricular se establecen como referentes los siguientes principios metodológicos basados en el enfoque de competencias:

- La acción posibilita la resolución de situaciones cotidianas a través del juego y la experimentación.
- El desarrollo de las competencias básicas requiere proponer actividades auténticas, ligadas a situaciones reales.
- Se requiere la implicación activa del niño y la niña en procesos de búsqueda, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento.
- Aprender no es sólo saber hacer. Aprender es también saber qué has hecho y sobre todo saber cómo lo has hecho.
- La función del educador y educadora para el desarrollo de competencias puede concebirse como facilitador o mediador, guía o acompañante, para diseñar contextos o situaciones de aprendizaje, que posibiliten el desarrollo personal y social, la resolución de problemas y el conocimiento y transformación del mundo que le rodea.

3. LAS DISTINTAS UNIDADES DE PROGRAMACIÓN:

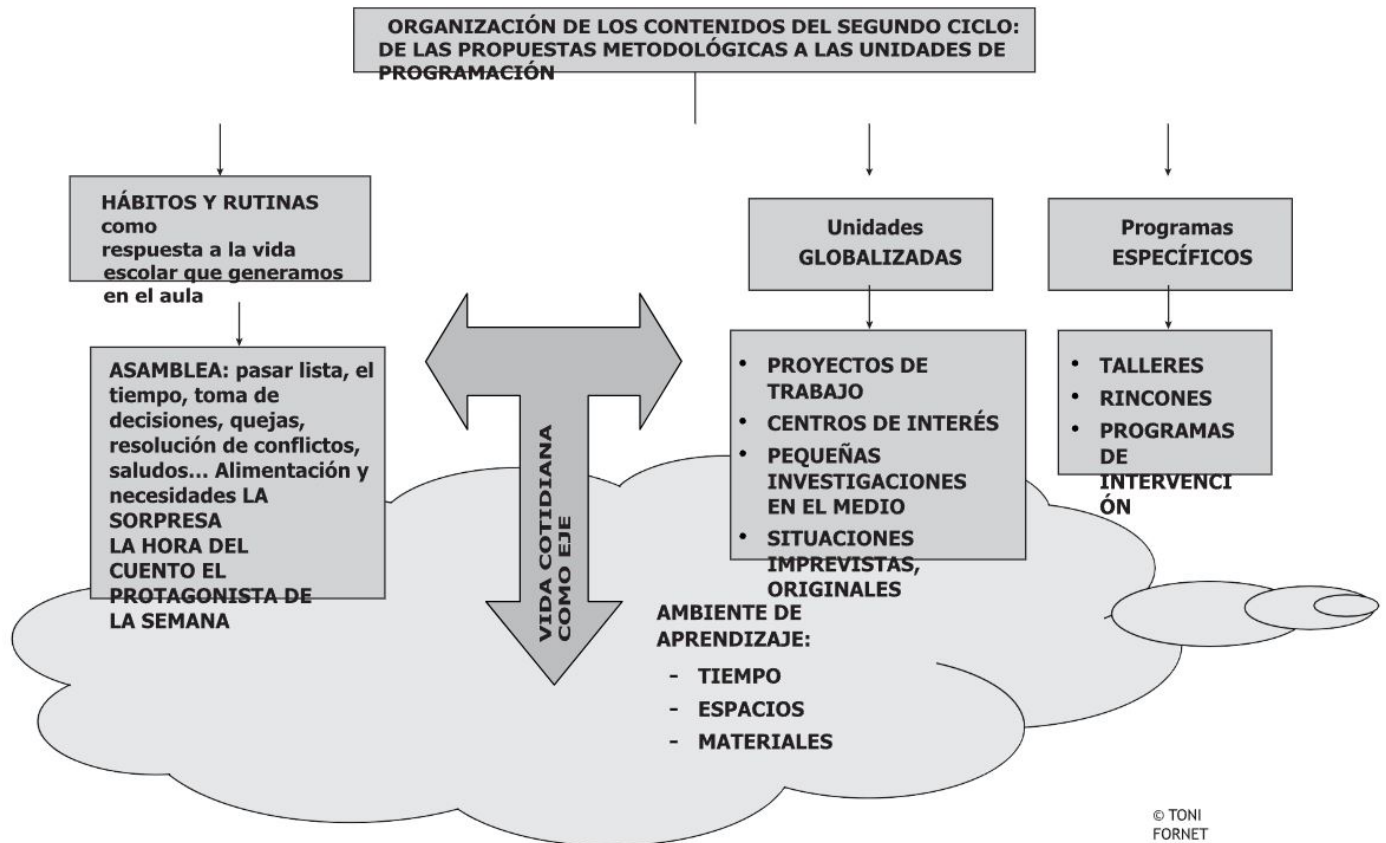
¿Podemos diseñar programaciones en base a los tres ámbitos de experiencia? La siguiente pregunta sería ¿nos servirían de algo? la respuesta: **NO**.

Por ello tenemos que acudir a los tres ámbitos de intervención en nuestra práctica diaria: hábitos y rutinas, trabajo globalizado y programas específicos. Si a esto le sumamos las características diferentes de nuestros alumnos, su gran disparidad y su rápido desarrollo y la gran dependencia del adulto: que ha de cubrirles sus necesidades más básicas, tenemos el cóctel para afirmar con rotundidad que resulta imposible por no decir inútil pensar en único patrón con el que organizar las actividades de programación.

Proyectos o Centros de Interés, Rincones o Talleres, Fiestas o rutinas, es cada equipo docente quien opta por programar en función de necesidades. No obstante en todas ellas siempre encontraremos:

- Núcleo
- Competencias específicas
- Criterios de evaluación
- Saberes básicos
- Actividades
- Recursos didácticos y metodológicos
- Evaluación
- Adaptaciones curriculares

Antes de desarrollar cada ámbito de intervención, destacaremos un esquema que nos ayudará a entender la vertebración de nuestra práctica, es el siguiente:



3.1. VERTEBRACIÓN DE LA JORNADA EN BASE A RUTINAS:

Son importantes por cuanto vertebran el día a día, integran las otras propuestas metodológicas, refuerzan determinados hábitos pero sobre todo proporcionan, por un lado, seguridad afectiva y sentimiento de pertenencia al grupo y, por otro, responsabilidad y autonomía.

Características generales:

- De forma progresiva son nuestros alumnos/as los que gestionan el aula.
- Crea una “vida cotidiana” atractiva, donde hay diferentes actividades y donde todos participan.
- Posibilita trabajar todo tipo de contenidos: lenguaje oral, matemático (números, estadísticas...), construcción de la lengua escrita, hábitos, lenguaje musical...
- En definitiva dota de intencionalidad educativa a una serie de pequeñas actividades que pasarían totalmente desapercibidas para cualquiera ajeno a la educación.

Planificación:

Las diferentes actividades rutinarias pueden tener un claro eje común que permite integrarlas a lo largo de la jornada. Este eje, utilizado por la mayoría de escuelas infantiles es la ASAMBLEA.

Desarrollo: Cada escuela tiene su peculiar visión de las rutinas, pero un esquema sencillo más o menos aceptado por la inmensa mayoría sería:

- Acogida: fila, poner su nombre en el almuerzo, colgar abrigos, ponerse y abotonarse el “baby”, sentarse en la alfombra, canción de bienvenida...
- Encargados: de carácter rotativo (las plantas, pasar lista, contar los que somos, del tiempo, de dirigir la asamblea, los animales, de poner la fecha en la pizarra...)

14

- Empieza la asamblea: felicitaciones y quejas, organización de la jornada en base a las actividades en marcha: de un proyecto, de rincones... una especie de órgano decisorio, votaciones, acuerdos...
- El patio: actividades de juego no dirigido, con trabajo de hábitos de limpieza personal y de alimentación, el almuerzo.
- Rutinas de despedida: Recogida y estructuración de los materiales, vuelta a la calma, fila con un ritual y canción de despedida...

Por último destacar que permite introducir momentos altamente significativos diarios o semanales como son “la hora del cuento” o “el protagonista de la semana” o “celebrar los cumpleaños”... fijémonos como según la valoración que haga el educador/a pueden tratarse de verdaderas unidades didácticas de programación.

3.2. RINCONES DE ACTIVIDAD

Los rincones son espacios educativos, la principal diferencia entre rincones y talleres, es que los segundos van dotados de propuestas concretas e intervención del adulto, mientras los rincones son actividades de libre elección. Ambos requieren un estilo de organización del espacio, materiales y agrupamientos.

Características generales:

- El espacio, se ha organizado por zonas diferentes, para distintas actividades.
- Es una estrategia que unifica juego y trabajo.
- Parten de la elección de cada niño y niña, el niño es protagonista de su propio aprendizaje, lo que le proporciona mayor autonomía.
- La distribución en pequeños grupos facilita el seguimiento individual por parte del profesorado.

La planificación por rincones:

- Parten de los intereses y características de los niños
- Cada rincón tendrá un tema general, pero con diferentes propuestas.
- La localización de cada rincón se señala con algún elemento diferenciador.
- Habrá unas normas para cada rincón que serán conocidas por todos.
- El control de asistencia puede hacerse por distintos medios como ponerse un collar con el símbolo o registrar en un panel la elección del rincón.

El desarrollo:

- El momento de la elección: los niños seleccionan el rincón al que desean ir, comprueban en el panel si han asistido al mismo esa misma semana y si no ha sido ocupado previamente.
- La actividad en el rincón: el profesorado interviene como guía observador. Hay varias propuestas por rincón. La finalización la van marcando los propios niños, pero el profesor debe estar atento para que cuando disminuya la motivación.
- La recogida y la puesta en común de las experiencias.

La intervención educativa: el maestro es estimulador, motivador y observador. Debe estar implicado. Tener en cuenta que esta metodología no es juego libre de entretenimiento.

Algunas propuestas de rincones:

Fotos, laboratorio, ordenador, construcciones, naturaleza, peluquería y maquillaje, teléfono, disfraces, marionetas, casa, cocina, restaurante, arte, pensar, de la TV de matemáticas, buzón...

3.3. LOS TALLERES EN EL AULA

La propuesta de los talleres tiene una consigna concreta, es decir, en cada taller se elabora conjuntamente una misma propuesta, se organiza una actividad centrada en una determinada técnica, consigna, producción, acción... que se realiza en el espacio que da nombre al taller.

Características generales:

- Las actividades se adecúan a los diferentes intereses y niveles de competencia de los niños y niñas.
- El profesorado planifica y guía la actividad y requiere un sistema exhaustivo de observación y seguimiento.
- Posibilita la intervención de varios adultos (expertos), enriqueciendo las propuestas.
- Trabajan específicamente ciertos aspectos (taller de matemáticas).

La planificación de los talleres:

Los talleres se distribuyen teniendo en cuenta el número de niños y niñas que van a intervenir y los espacios en los que se van a desarrollar: en el aula o espacio de usos múltiples, salas de juego, pasillos, biblioteca, patio...

Los adultos que intervienen son primordialmente los tutores de cada grupo, que bien rotan con sus grupos por todos los talleres, o se opta a que los grupos pasen por los diferentes talleres a donde uno de los profesores o educadores se ha especializado en un taller determinado (talleres integrales). Además, el taller posibilita la participación del personal de apoyo y la colaboración de las familias.

El desarrollo:

Elección del taller, después cada grupo se distribuye con el adulto que corresponda a cada taller. Es necesario contar con un tiempo que apoye a los más despistados y que ayude a la adecuada integración del grupo en cada taller. Las prisas en esta ocasión no dan buenos resultados. Tras la propuesta puesta en común.

Algunas propuestas de talleres:

Escritura, música, matemáticas (números, geometría, juegos de mesa, simetría...), dibujo y pintura, modelaje, psicomotricidad, informática, cocina

3.4. LOS PROYECTOS DE TRABAJO:

Es una forma de trabajo globalizado donde los niños aprenden a aprender.

Características generales

- Surgen de los intereses de los propios niños.

14

- Los niños son los protagonistas, es un proceso activo, los niños descubren como planificarse, investigar, actuar...
- La actividad es significativa tanto por el producto final como por el proceso para alcanzarlo.
- El maestro es un asesor, colabora, ayuda y coordina las distintas acciones.

La planificación de los proyectos

Lo primero es elegir el tema, surgirá de un imprevisto, algo que despierte el interés de los niños a alguna propuesta del maestro, pero siempre saldrán por elección del grupo, por tanto es un proyecto propio de los niños.

Para llevarlo a cabo seguirán el modelo científico adaptado a su edad: buscarán información, harán hipótesis, investigarán, evaluarán...

Para elaborarlo precisarán información que hallarán en libros, personas (familia, cocinero, jardinero...) por lo que en el proyecto no sólo interviene el maestro, también otros docentes, la familia, la comunidad educativa, la sociedad...

Esta forma de trabajo implica que los niños aprendan construyendo por sí mismos sus conocimientos, nosotros no transmitimos saberes, ellos los van elaborando, primero con nuestra ayuda, luego ellos solos, sus propios mapas conceptuales.

El desarrollo: Indicaremos las fases a tener en cuenta: (Fornet, T; Sánchez, P y Rúbio, X; 1994)

Fases:	Cuestiones vertebradores:
Elección del tema	¿Qué sabemos?
Generación y análisis de las ideas previas.	
Cuestiones o problemas planteados a resolver. Delimitación de un producto final.	¿Qué queremos saber? ¿Qué queremos hacer?
Búsqueda de información y diseño de las actividades: vertebración del proyecto	¿Qué haremos para saberlo o para hacerlo? ¿Cómo lo haremos?
Realización de las actividades del proyecto	
Reflexión y síntesis del proyecto	¿Qué hemos aprendido? ¿Cómo nos ha ido?

El maestro irá orientando el proceso, seleccionando las propuestas, elaborando un calendario, repartiendo las tareas...

Para finalizar comentar los diferentes tipos que podemos encontrar:

Tipos proyectos	Ejemplificaciones:
Básicos y constantes en el currículum	Hábitos y rutinas, aniversarios, alimentación, control de esfínteres...
Celebraciones y festividades	La Navidad, Carnaval, La Pascua, Moros y Cristianos, aniversarios...
Del medio natural y social	La feria, los animales, el huerto escolar, las máquinas, el mundo vegetal, los planetas...
Del mundo imaginario	Personajes de cuentos, un viaje a la luna...
De organización del propio ambiente de aprendizaje	Crear un taller o rincón en la clase, crear la biblioteca de aula...
Aprendizajes no planificados	Ha nacido un hermanito, se ha helado un charco...

3.5. LOS CENTROS DE INTERÉS:

Es una concepción que nace de Decroly. El maestro escoge un tema de interés para los niños, el cual suele referirse al entorno, de él surgen actividades de observación, asociación y expresión (fases de los centros de interés). El maestro planifica y guía estas actividades que suelen realizarse en gran grupo.

Hoy en día los centros de interés vienen marcados por la mayoría de editoriales, algunos ejemplos son: la familia, la casa, los juguetes, los animales, el colegio o el cuerpo...

Añadir que hoy en día han evolucionado creándose una nueva fase, la motivación, que pretende introducir al niño en el tema, despertar sus interés.

Para finalizar este punto comentar que la forma de planificar estas UD no es lineal, sino que se presentan superpuestas en el tiempo: algunas abarcan una quincena, otras un trimestre, hay anuales...Veamos un ejemplo de Planificación anual de las UD

UNIDADES DIDÁCTICAS PREVISTAS GRUPO 4-5 AÑOS						
Primer trimestre		Segundo trimestre			Tercer trimestre	
UD 2. Rincones de actividad						
UD 1 Hábitos y rutinas	UD 3 Taller de escritura					
	UD 5 La Navidad	UD 4 El juego de la sorpresa				
		UD 6 Proyecto de trabajo	UD 7 Proyecto de trabajo	UD 8 Taller de cocina: la transformación	UD 9 Prepara- mos la visita a la Granja	UD 10 Fiesta del AGUA. Talleres
		UD 11 La hora del cuento			UD 12 El rincón de la biblioteca	
UD13 Talleres integrales permanentes						

4. LA CONTINUIDAD ENTRE LA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA.

En este punto comentaremos brevemente que la etapa de infantil convive en los centros escolares como una etapa más lo que conlleva un hecho relevante: la necesidad de coordinarse infantil y primaria.

Pensemos que los niños al llegar a infantil provienen de diferentes centros o de la familia (no han sido previamente escolarizados), nos llegan con muchas diferencias individuales y es en infantil donde paliaremos esas diferencias.

Realizaremos un trabajo, adoptaremos una metodología, unos criterios, haremos adaptaciones curriculares... todo ello durante tres años, y ¿no parece obvio que todo este trabajo, todo lo observado y analizado

durante este tiempo deberemos compartirlo con nuestros compañeros de primaria? Esa coordinación y comunicación son las que realmente garantizaran una continuidad entre nuestra etapa y la suya.

No podemos olvidar que el paso a Primaria es un cambio significativo para el niño, un cambio de metodología, de organización de espacios, tiempo y materiales, un cambio de actividades... por el bien de nuestros alumnos, a los que hemos “criado” durante tres años, debemos garantizar que ese paso sea flexible y gradual.

Para ello son muchas las medidas que podemos adoptar: visitar el aula de primero, ver lo que hacen, conocer a su nuevo tutor... En primaria continuar algunas de las propuestas de infantil: algún proyecto, taller de mates...

En el Decreto curricular 75/2023 se establece que con el fin de facilitar la transición desde la Educación Infantil a la Educación Primaria, se prestará una especial atención a la coordinación entre ambas etapas para posibilitar la coherencia pedagógica y organizativa y evitar desajustes en el progreso académico del alumnado.

Veámoslo mejor en el siguiente punto.

5. MEDIDAS CURRICULARES Y VÍAS DE COORDINACIÓN

En el preámbulo de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, (LOMLOE) de Educación ya nos habla de la necesaria coordinación entre etapas, y dentro de cada etapa entre los diferentes ciclos que la componen. En esa primera instancia se nos menciona en dicho preámbulo lo siguiente:

En relación con la organización de las enseñanzas y el aprendizaje a lo largo de la vida, se añaden unas precisiones sobre la educación básica, con el fin de garantizar la continuidad, coordinación y cohesión entre las dos etapas que la componen y de resaltar que su finalidad consiste en universalizar los conocimientos y las competencias que permitan aprender a todos los alumnos y alumnas a aprender a lo largo de la vida y faciliten su plena participación social y laboral.

5.1. MEDIDAS CURRICULARES:

Están basadas en la realización coordinada de los Proyectos curriculares de las dos etapas. De hecho, la mayoría de los profesionales de la EI han participado en la elaboración del PCC de Primaria. Se presupone que en la elaboración de los mismos se establecen las vías de coordinación así como la coherencia y continuidad entre los objetivos y contenidos de las etapas.

Cuando el equipo directivo y claustro se plantean la elaboración de un proyecto establecen responsabilidades para los coordinadores de ciclo, para los equipos de ciclo o interciclo, para los departamentos que integran profesores de diferentes ciclos y etapas... y, se supone que logramos una adecuada coordinación con estas medidas.

Si acudimos al desarrollo evaluativo, podemos afirmar que existen vías de coordinación claramente definidas como una concepción similar de la evaluación, la confección de un informe final de ciclo/etapa para el compañero de primaria, que resultan interesantes pero insuficientes.

A pesar de estas medidas, es bien cierto que hay discrepancias entre ambos ciclos, principalmente en torno a dos problemas: el planteamiento de la lectoescritura y las matemáticas y el cambio de metodología.

5.2. VÍAS DE COORDINACIÓN:

Ante los conflictos planteados, precisamente la profesionalidad, debe estar por encima de problemas personales y planteamientos inmovilistas. Algunas de las posibles medidas pueden ser:

5.2.1. EN EL ÁMBITO DE LA ORGANIZACIÓN:

Entre otras destacaremos:

- Establecer reuniones de coordinación entre Infantil y el primer ciclo de Primaria.
- Plantear tanto los puntos de fricción como los acuerdos o progresos realizados en la COCOPE.

- Establecer mecanismos de conocimiento mutuo: A veces estar un día en una clase de infantil y observar los muchísimos contenidos trabajados en propuestas como los Talleres resulta más enriquecedor que todas las reuniones anuales.
- Realizar Proyectos comunes que ayuden a resolver miedos y fricciones metodológicas. (Realizar un proyecto como planificar una Fiesta pero conjuntamente).
- Ligar experiencias comunes durante el último trimestre de los 5 años con Primaria.
- Por último merece la pena mencionar una experiencia que aún siendo “poco legal” se lleva a cabo en algún centro con autorización expresa de la Inspección y que resulta fantástica: considerar en las rotaciones anuales al equipo del primer ciclo de Primaria, en finalizar esta rotación (5 años máximo) los puntos de fricción son mínimos. Sin embargo requiere la aceptación de todas las partes implicadas.

5.2.2. EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN:

Posiblemente las medidas más adecuadas deberían de enfocarse desde este punto de vista, especialmente el problema “estrella”, la lectoescritura. Así:

- Realizar una “formación en centros” modalidad formativa en el propio centro, en horario lectivo y con posibilidad de asesoramiento externo que lima muchas de las asperezas y obtiene buenos resultados. Posibilita el crecimiento profesional del grupo y el análisis de casos similares y búsqueda de soluciones similares, etc.
- Realizar cursos monográficos para equipos de ciclo completos de Infantil y Primaria también puede ser crucial. Aunque en este caso dependen de la voluntad del equipo.

Estas medidas resultan fundamentales para la coordinación sin embargo, a pesar de todo, el principal escollo es reconocer que existe el problema. Son muchísimos los centros que tienen este problema, son pocos los que lo asumen y tratan de solucionarlo y, claro, el día menos pensado o el más estresado, estalla irremisiblemente.

6. CONCLUSIONES

La programación en el segundo ciclo de Infantil, descansa en los pilares de la práctica diaria. Se establecen rutinas que refuerzan hábitos y nos marcan ejes temporales y seguridad afectiva, se buscan planteamientos globalizadores que nacen de los intereses de nuestros alumnos y se integran diferentes elementos curriculares en función de las necesidades planteadas; por último se diseñan TR específicos que permiten trabajar muchísimas de las habilidades que en nuestra planificación encontramos descompensadas. Creamos así un ambiente de aprendizaje único, donde el desarrollo de las capacidades de nuestros niños crece de forma natural, motivadora y constructiva.

Pero esta visión práctica debe seguir teniendo sus referentes. El currículo oficial y los PCE serán nuestros referentes para constatar que contenidos trabajamos, para analizar aquellos que merecen un tratamiento especial, para observar si son compensados y atienden a conceptos, procedimientos y actitudes. Será el referente de las capacidades que expresan los objetivos, tanto generales como de área.

Planificar estas UD, programarlas de forma coherente, adaptarlas continuamente, no es más que tender un puente, pero un puente importante, un puente capaz de unir la teoría con la práctica, un puente capaz de trasladar a los niños de la dependencia absoluta al placer de sentirse independientes, un puente capaz de conectar la necesidad de sentirse único y especial con el placer de compartir en el grupo, un puente que les traslade desde ese sentimiento de sentirse inseguros afectivamente a la capacidad de desarrollar al máximo sus aspectos cognitivos.

En el ámbito de su responsabilidad, y dentro del marco del ordenamiento educativo, los profesores han de contribuir a determinar, concretar y desarrollar los propósitos educativos a través de los Proyectos de etapa o de ciclo, de las programaciones y de su propia práctica docente. Programamos pues, por muchos motivos y razones, entre ellas incluso porque es una obligación impuesta por el propio sistema educativo pero, nunca hemos de perder de vista que aquello importante en una programación son nuestros alumnos, jamás los papeles

7. BIBLIOGRAFÍA, WEBGRAFÍA Y LEGISLACIÓN

BIBLIOGRAFÍA:

ANTON, M. (Coord.) (2008): *Planificar la etapa 0-6. Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana*. Editorial Grào. Barcelona

ANTUNEZ, Serafín (1991): *"Del proyecto educativo a la programación de aula"*. Graó. Barcelona.

BASEDAS, HUGUET y SOLÉ: (1998) *"Aprender y enseñar en la educación infantil"*. Graó. Barcelona.

CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN INFANTIL. Mieres, 2006 *La escuela infantil: una educación a su altura*

GALLEGO, J. L. (1995): *"Educación infantil"*. Aljibe. Málaga.

HERNÁNDEZ, Fernando (1989): *"La organización del currículo por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio"*. Graó. Barcelona.

LAGUÍA, M. J. y VIDAL, M. C. (1987): *"Rincones de actividad en la escuela infantil"*. Graó. Barcelona.

Alba Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible, en Navarro, J., Fernández, M^a T., Soto, F. J. y Tortosa F. (coords.) (2012). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia, Consejería de Educación, Formación y Empleo.

CAST (Center for Applied Special Technology) (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0 (2013): Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Texto completo (versión 2.0)

EDUCADUA (2013) *Página web del proyecto DUALETIC dedicada al Diseño Universal para el Aprendizaje en español*. <http://www.educadua.es>

WEBGRAFÍA

<https://www.educacionyfp.gob.es/> *Página oficial del Ministerio de Educación.*

www.waece.org. *Asociación Mundial de Educadores Infantiles.*

www.educacióninfantil.com. *Fuente de recursos que contiene artículos, actividades, juegos y otros.*

LEGISLACIÓN

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. (BOE 02/02/2022)

Decreto 75/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Infantil e implantación del mismo en la Comunidad Autónoma de Euskadi.

TEMA 22

Evolución de la expresión plástica en los niños y niñas. Elementos básicos del lenguaje plástico. Objetivos, contenidos, materiales, actividades, estrategias metodológicas y de evaluación de la expresión plástica.

Modelos y estereotipos

0. INTRODUCCIÓN
1. EVOLUCIÓN PLÁSTICA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS
 - 1.1. Las etapas de la expresión plástica
 - 1.1.1. Etapa del garabato (1-4 años):
 - 1.1.2. Etapa preesquemática (4-7 años)
2. ELEMENTOS BÁSICOS DEL LENGUAJE PLÁSTICO.
 - 2.1. Percepción del color
 - 2.2. Percepción de la línea
 - 2.2.1. En relación al trazo
 - 2.2.2. Con relación a la situación en la superficie gráfica
 - 2.2.3. Con relación a las formas
 - 2.2.4. Con relación a la construcción del grafismo
 - 2.3. El volumen y las formas
3. OBJETIVOS, CONTENIDOS, MATERIALES, ACTIVIDADES, ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA.
 - 3.1. Objetivos y competencias específicas
 - 3.2. Los contenidos
 - 3.3. Materiales
 - 3.3.1. Papel
 - 3.3.2. Pinturas líquidas y sólidas
 - 3.3.3. Modelado
 - 3.4. Técnicas y actividades
 - 3.4.1. Técnicas y actividades con papel
 - 3.4.2. Técnicas y actividades con pinturas
 - 3.4.3. Modelado
 - 3.4.4. Collage
 - 3.4.5. Construcción
 - 3.5. Estrategias metodológicas
 - 3.5.1. Papel del maestro y maestra
 - 3.5.2. Niños y niñas
 - 3.5.3. Actividades
 - 3.5.4. Ambiente
 - 3.6. Evaluación
4. MODELOS Y ESTEREOTIPOS
5. CONCLUSIONES
6. BIBLIOGRAFÍA, WEBGRAFÍA Y LEGISLACIÓN

0. INTRODUCCIÓN

Antes que nada deberemos tener claro el enfoque que le vamos a dar al término “Educación Plástica” entendiéndola como un auténtico juego de experimentación, manipulación y descubrimiento con los materiales, los procedimientos y las técnicas más elementales, en el marco del respeto y la valoración de la expresión de cada niño.

La expresión plástica es un tipo de lenguaje que utiliza medios plásticos, es decir, materiales físicos (papel, cajas, pinturas...), que pueden ser manipulados, dispuestos en el espacio, transformados... con el objetivo de transmitir o expresar algo mediante sensaciones.

La Expresión Plástica es, junto a la Expresión Musical y Gestual, una de las primeras formas que tiene el niño de comunicarse con los demás. Ahí reside su importancia por ello, es necesario educar en este campo, no con el fin de lograr obras artísticas ni niños pintores, sino con el fin de ayudar al niño a comprender mejor el mundo que le rodea y a saber expresarse y comunicarse en él.

En el Decreto 75/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Infantil e implantación del mismo en la Comunidad Autónoma de Euskadi se establece como uno de los fines de la Educación Infantil. Lo fundamental es, no el producto final, sino el proceso que sigue y saber emplear ese proceso en diferentes contextos. Además de ser una expresión gozosa que aporta bienestar, alegría, orden, capacidad creativa.

1.- La finalidad de la Educación Infantil es contribuir al desarrollo integral y armónico de niños y niñas en todas sus dimensiones: física, emocional, sexual afectiva, social, cognitiva y artística, potenciando la autonomía personal y la creación progresiva de una imagen positiva y equilibrada de sí mismos y de sí mismas, así como a la educación en valores cívicos para la convivencia. Todo ello, en estrecha cooperación con las familias.

Hablamos del desarrollo de una de sus dimensiones: la artística. Lo fundamental es, no el producto final, sino el proceso que sigue y saber emplear ese proceso en diferentes contextos. Además de ser una expresión gozosa que aporta bienestar, alegría, orden, capacidad creativa.

Por tanto, como medio de comunicación va ligado a otros temas del temario, concretamente al t.21 (lenguaje musical), t.23 (gesto y movimiento), con el lenguaje verbal (t. 18, 19 y 20), la imagen (t. 24) y el lenguaje lógico- matemático (t.25). Constituyendo todos ellos el Bloque de “Comunicación y lenguajes”.

1. EVOLUCIÓN DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS

La expresión plástica forma parte inseparable de la vida del niño/a desde sus primeros años y poco a poco va a ir evolucionando.

En su evolución el niño/a pasa por diferentes etapas. Pero no todos los niños/as pasan de una etapa a otra a la vez, el desarrollo es progresivo y resulta difícil decir cuando termina una etapa y comienza otra. Es un proceso personal, cada niño pasará a la siguiente etapa cuando alcance la madurez necesaria.

Aún así, estas etapas suelen sucederse ordenadamente y descubrirlas y verificarlas es útil para comprender la capacidad artística de un niño/a en un momento dado. La evolución en la expresión plástica viene determinada por un conjunto de factores relacionados con el proceso madurativo y de desarrollo del niño/a:

- El progresivo control de su cuerpo le permite una creciente habilidad, los movimientos que consigue hacer, el control que ejerce sobre ellos.

- La identificación de su propio esquema corporal, su capacidad de movimiento en el espacio, todo ello hace que vaya adquiriendo una conciencia cognitiva que es básica para poder expresarse, comunicarse y representar la realidad mediante producciones plásticas.
- La coordinación motriz, por ejemplo, la coordinación óculo-manual. Ej: en la etapa del garabato, no “ve” lo que hace, es incontrolado.
- La comprensión de conceptos temporales y espaciales, de las características de los objetos de sus formas, etc.
- La mejora de la percepción a través de sus sentidos, recibidas en su actuación con la materia, por los que el contacto con diferentes materiales plásticos y soportes puede ofrecer una gran variedad de experiencias sensoriales (táctiles y visuales).
- El poder mostrar sus opciones afectivas y sus estados anímicos, es decir en la medida en que un dibujo es libre y no copia, supone la elección de situaciones, de personajes, posiciones relativas de unos respecto de otros.

1.1. LAS ETAPAS DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA

Las etapas del lenguaje infantil han sido exploradas por psicólogos, teóricos del arte y pedagogos como Lüquet (1977), C. Freinet (1970), V. Lowenfeld (1961), Wallon (1968), Strauss (1984), Cornam, etc.

En el estudio sobre las fases de evolución del dibujo infantil, los autores coinciden básicamente en el “cómo” dibujan los niños (manera), y “cuando” dibujan (edad mental o bien proceso ordinario que suelen seguir). En cambio, se plantean como más relativo más complejo el “porque” (causa), las formas, colores, proporciones, espacios, etc, que plasma el niño/a son realizados de una manera aparentemente incongruente, en relación a la realidad que ve.

Todas estas primeras etapas infantiles están caracterizadas por la espontaneidad y la originalidad. Es una fase de una calidad estética peculiar, escondida bajo formas y colores aparentemente primarios y que no se manifestará en ninguna otra fase. Cada etapa tiene sus características

A continuación, veremos las etapas según Lowenfeld, por ser la que más ampliamente trata las mismas y estar más a la par con la mayoría de psicólogos, pedagogos, y teóricos del arte que hemos nombrado anteriormente.

Las etapas a las que nos referimos en la Educación Infantil son:

- La etapa del garabato (entre el año y los 4 años)
- La etapa preesquemática (desde los 4 hasta 7 años).

El establecer unas “etapas” no debe ser una confirmación de que los niños van aprendiendo a realizar un tipo de grafismo o dibujo estándar propio de cada edad, sino, en todo caso, ayudara a los adultos a entender la expresión de los niños en cada momento de su evolución.

Destacaremos como características comunes en la evolución de la expresión plástica.

1.1.1 ETAPA DEL GARABATO (1-4 AÑOS):

Normalmente se habla de que el niño ha realizado su primer garabato a partir del momento en que es capaz de sostener un lápiz.

Los garabatos son “los primeros trazos incontrolados y enrevesados que el niño realiza al coger por primera vez un color o lápiz”.

Son los trazos incontrolados que realiza al coger un lápiz por primera vez

Para Lowenfeld la etapa del garabato se puede dividir en tres estadios de desarrollo motriz:

Las primeras manifestaciones gráficas voluntarias se llaman garabatos. Los garabatos son trazos que tienden a seguir un orden bastante predecible.

En términos generales, los garabatos se clasifican en tres categorías principales:

- Garabato desordenado o incontrolado.
 - » Garabato controlado.
 - » Garabato con nombre.
- Garabato desordenado o incontrolado.

Algunas características de esta etapa:

1. Esta etapa comienza alrededor de los 18 meses.
2. Los primeros trazos no tienen sentido, y son desordenados, varían en longitud y dirección aún cuando puede haber alguna repetición a medida que el niño/a mueve el brazo hacia delante y hacia atrás.
3. A menudo el niño/a mira hacia otro lado al producir ese dibujo.
4. La calidad de la línea suele variar considerablemente, con resultados un tanto accidentales.
5. Es imposible pedir que copien una muestra.

El proceso evolutivo para pasar al siguiente nivel sería el siguiente:

1. Mejorar el control de los movimientos proximales
 - » Cuando adquiera control de la articulación del codo, podrá realizar el garabato llamado “barrido”.
 - » Aparecerá el garabato “circular” cuando haya coordinado la flexión y extensión del codo con el movimiento de avance y retroceso del brazo
2. Mejorar los movimientos distales.
 - » Aparecerán los “bucles” y trazos cicloidales cuando aparece el control de la muñeca y la rotación del puño
3. Mejorar la presión en el trazo

El hecho de trazar líneas al azar le resulta sumamente agradable. El niño/a se siente fascinado por esta actividad y goza de sus garabatos, como movimiento y como registro de una actividad kinestésica.

Es muy importante que el niño/a tenga oportunidad de garabatear por lo que le proporcionaremos los instrumentos que precise.

Algunos padres tratan de encontrar en estos garabatos algo que pueda reconocerse, y en algún momento tratará de dibujar alguna cosa para que el niño/a la copie. Mientras un niño/a está en la etapa del garabateo desordenado, trazar un dibujo de algo “real” es inconcebible. Hasta que el niño/a no haya establecido control visual sobre sus movimientos de garabateo, carecerá de sentido requerirle control sobre otras actividades.

- Garabato controlado (comienza alrededor de los 2 años).

En algún momento, el niño/a descubrirá que hay una vinculación entre sus movimientos y los trazos que ejecuta en el papel. Esto puede suceder unos seis meses, aproximadamente, después que ha comenzado a garabatear. Es un paso muy importante, pues el niño/a ha descubierto el control visual sobre los trazos que ejecuta aunque aparentemente no haya gran diferencia entre unos dibujos y otros, el haber logrado controlar los movimientos es una experiencia vital para el niño/a.

Descubre que las líneas se pueden repetir, y a veces las dibuja con una gran dosis de vigor. Estas líneas se pueden trazar horizontalmente, verticalmente, en círculos y le encanta repetir los que le gustan.

Ahora, los trazos serán casi el doble de largos, y algunas veces tratará de usar diferentes colores en su dibujo. En esta etapa le gusta llenar toda la página; ya no se sale de ella. Los garabatos son ahora más elaborados y en algunas ocasiones el niño/a descubre con alegría ciertas relaciones entre lo que ha dibujado y algo del ambiente. Aunque, puede haber muy poca relación entre lo que ha dibujado y una representación visual de aquello a lo que él se refiere.

El papel del adulto es ahora más importante, el niño/a acudirá a él con sus garabatos, deseoso por hacerlo participe de su entusiasmo. Esta participación en una experiencia es lo importante y no el dibujo en sí.

- Garabato con nombre (3 – 4 años)

El niño empieza a dibujar “algo” de su entorno, le da nombre y busca el reconocimiento del adulto.

Esta nueva etapa es de mucha trascendencia en el desarrollo del niño/a. En este momento el niño/a comienza a dar nombre a sus garabatos. Puede ser que diga: “Esta es mamá”, o: “Este soy yo, que estoy corriendo”, aunque en el dibujo no se pueda reconocer ni a la madre ni a él. Esta actitud de dar nombre a los garabatos es muy significativa pues es indicio de que el pensamiento del niño/a ha cambiado. Antes de esta etapa, el niño/a estaba satisfecho con los movimientos que ejecutaba, pero ahora ha empezado a conectar dichos movimientos con el mundo que lo rodea. Ha cambiado del pensamiento kinestésico al pensamiento imaginativo. Esta etapa tiene lugar alrededor de los tres años y medio. Es en este momento cuando el niño desarrolla una base para la retención visual.

Antes, el niño/a podía ver una relación entre lo que había dibujado y algún objeto, ahora dibuja con una intención.

La cantidad de tiempo que un niño/a le dedica ahora al dibujo aumentará y los garabatos serán mucho más diferenciados. Los trazos pueden estar bien distribuidos por toda la página y a veces estarán acompañados por una descripción verbal de lo que se está haciendo. Esta conversación no va dirigida a ningún adulto, es como una comunicación con el propio yo.

Lo importante es que los garabatos o líneas que los adultos pueden considerar sin sentido alguno, tienen en cambio un significado real para el niño/a que los está dibujando. Algunos de los movimientos circulares o de los trazos longitudinales pueden parecer combinarse para llegar a formar una persona en el dibujo. Puede ser realmente peligroso que los padres, madres y los maestros/as impulsen al niño/a a que dé nombre o encuentre explicación a lo que ha dibujado. Por el contrario, padres, madres y maestros/as deben tratar de inculcar confianza y entusiasmo en este nuevo modo de pensar.

1.1.2. ETAPA PREESQUEMÁTICA (4-7 AÑOS)

- *La importancia de la etapa preesquemática.*

Ha comenzado un método diferente de dibujo. Ahora el niño/a crea conscientemente ciertas formas que tienen alguna relación con el mundo que le rodea. El niño/a está tratando de establecer una relación con lo que él intenta representar. Esto origina una gran satisfacción al niño/a.

Generalmente hacia los cuatro años el niño/a hace formas reconocibles, aunque resulte un tanto difícil decidirse sobre qué representan. Hacia los cinco años, ya se puede observar, casi siempre, personas, casas, árboles, y a los seis años las figuras han evolucionado hasta construir dibujos claramente distinguibles y con un tema

- *Características de los dibujos preesquemáticos*

Los movimientos circulares y longitudinales evolucionan hacia formas reconocibles, y estos intentos de representación provienen directamente de las etapas de garabateo. Generalmente, el primer símbolo logrado es un hombre.

La figura humana se dibuja con un círculo por cabeza y dos líneas verticales que representan las piernas. Estas representaciones “cabezón” o “renacuajo” son comunes en los niños/as de cinco años. La representación del renacuajo es la primera forma de representar al ser humano de manera egocéntrica.

La figura humana evoluciona del renacuajo a la figura humana con extremidades y detalles faciales.

- *Significado del espacio*

El niño/a concibe el espacio como aquello que le rodea. Es decir, los objetos aparecerán arriba, abajo o uno junto a otro, en la forma en que el niño/a lo comprende. El espacio se concibe como algo que está a su alrededor.

Poco a poco evoluciona su visión y a los 7 años pasa a la etapa esquemática donde aparece la línea base. Tras esta etapa (7-9 años) vendrían la realista (9-12 años) y la pseudonaturalista (12-14 años).

Para concluir señalar que tal y como defiende Lowenfeld, es muy importante que el niño garabatee siempre, por ello es importante poner a su alcance el material necesario. Así favoreceremos su creatividad, gusto por la expresión plástica y comunicación no verbal.

2. ELEMENTOS BÁSICOS DEL LENGUAJE PLÁSTICO.

El color, la línea y el volumen constituyen los elementos básicos del lenguaje plástico. Es conveniente insistir en la importancia que adquiere su tratamiento en el periodo 0-6 años.

2.1. PERCEPCIÓN DEL COLOR:

Los niños/as aprenden muy pronto a nombrar los colores. Continuamente hacen observaciones sobre los colores de sus ropas y comparándolas con las de los demás, los colores de los objetos cotidianos... Pero el objetivo de la expresión plástica no es aprenderse el nombre de los colores, sino descubrir sus posibilidades de uso y la magia que resulte del juego con ellos.

¿Cómo percibe el color? Por medio del juego, experimentación libre, sin interferir el adulto, una de las mejores maneras que tiene el niño para poder experimentar con el color es tocándolo. Para ello le proporcionaremos las pinturas, el espacio y los utensilios (cuencos, delantales...) adecuados. Le permitiremos que se acerque libremente, no influiremos diciéndole los colores o pidiéndole que los nombre, deberemos dejarlo para que realice las acciones libremente.

Cuando el niño experimenta y manipula, surge la forma natural de utilizar los colores: la mancha, la huella, los surcos, los trazos, el dibujo.

¿Qué papel juega el color en infantil? Durante la etapa del garabateo el color desempeña un papel secundario. Los colores le atraen en cuanto estímulo visuales y los usa para diferenciar un esquema gráfico de otro.

Sólo cuando el niño entra en la etapa del garabateo con nombre es cuando desea realmente emplear diversos colores. En esta etapa el niño/a debe tener la oportunidad de poder realizar cierta elección en el color.

El color, como parte del proceso de garabateo en la pintura es, principalmente exploratorio, y el uso de ciertos colores puede estar vinculado más íntimamente con la distribución física de los colores que con problemas emocionales del niño/a.

Durante la etapa preesquemática el aspecto más importante es la forma, el color está en segundo plano, es irrelevante.

Normalmente hay poca relación entre el color elegido para pintar un objeto y el objeto representado: un hombre puede ser rojo, azul o amarillo.

Entre las razones que determinan la selección de un color se encuentran: elige su color favorito, sea más espeso y se corra menos, o que el pincel del color elegido tenga el mango más largo, sea más cercano, más nuevo, lo use el compañero, etc. Puede suceder que los niños/as tengan razones psicológicamente más profundas para la elección de un color, pero estos significados tienden a ser estrictamente individuales y los adultos se verán en posición muy difícil si tratan de interpretar lo que esos colores significan.

El uso del color a esta edad es una experiencia cautivante y disfruta usando el color a su gusto. Esto es así cuando la pintura empleada le permite usar colores vivos y aplicarlos con fluidez. Es evidente que si se le critica a un niño/a el uso de color o se le indica cual es el color correcto para tal o cual dibujo, se estará interfiriendo con su expresión.

La correspondencia color-objeto la realiza alrededor de los 5-6 años.

2.2. PERCEPCIÓN DE LA LÍNEA

La línea es el elemento base del dibujo

El gesto gráfico es un gesto de orden motor y, como tal, va a evolucionar, pasando por diversas etapas. Kellogg distingue diferentes categorías de estructuración del gesto gráfico en relación al trazo, a la superficie gráfica, a la forma y a la construcción del grafismo:

2.2.1. EN RELACIÓN AL TRAZO.

Se desarrollan diferentes garabatos básicos. Son veinte clases de trazos realizados por niños de dos años e incluso menores, mediante movimientos espontáneos con o sin control ocular.

El orden en que aparecen carece de importancia desde el punto de vista del desarrollo. Los garabatos básicos, son los siguientes:

Los trazos de más fácil ejecución con lápiz o con los dedos son los garabatos múltiples (verticales, horizontales, diagonales y curvas) que resultan de un rápido movimiento de un lado a otro. Otros son: punto, línea vertical, horizontal, diagonal y curva simple o compuestas, línea errante, zigzag, con presilla, espiral y círculos.

2.2.2. CON RELACIÓN A LA SITUACIÓN EN LA SUPERFICIE GRÁFICA.

Hace referencia a los patrones posicionales, o formas más o menos estables de distribución del garabateo en la hoja. Requieren tanto la capacidad visual como la guía de la mano por parte del ojo.

A partir de los dos años los niños ya son capaces de controlar la superficie sobre la que trabajan y empiezan a existir patrones posicionales definidos, situando los dibujos en relación con los bordes del papel. Los patrones posicionales encontrados por Kellogg son 15: global, centrado, medio plano horizontal, medio plano vertical, eje diagonal, abanico...

2.2.3. CON RELACIÓN A LAS FORMAS.

Kellogg habla de seis diagramas. Estos son las figuras geométricas que se combinarán para formar dibujos. Son seis, cinco de ellos figuras geométricas regulares: el rectángulo o cuadrado, el óvalo o círculo, el triángulo, la cruz griega, el aspa y una figura cerrada curva e irregular.

Los diagramas no suelen encontrarse de forma aislada en los dibujos infantiles, se encuentran mezclados con garabatos o con otros diagramas.

2.2.4. CON RELACIÓN A LA CONSTRUCCIÓN DEL GRAFISMO.

Kellogg distingue entre combinaciones cuando los diagramas se combinan de dos en dos, y agregados, cuando se combinan en grupos mayores, se unen tres o más.

En cuanto a las combinaciones, existen 21 pares de diagramas posibles, y, la combinación de dos de esas figuras básicas, puede hacerse de muchas formas: separadas, superpuestas, contenidas o incluidas... con lo cual podría llegarse hasta sesenta y seis pares.

Respecto a los agregados, hay infinitas formas de agrupar tres o más diagramas. Entre los tres y los cinco años, las series de agregados son uno de los dibujos favoritos.

Los radiales son líneas que parten de un punto y pasan siempre por él.

Los mandalas son combinaciones formadas por un círculo o un cuadrado cruzadas por líneas, están divididos por una o varias cruces.

Los soles no son combinaciones, ni agregados, pues carecen de líneas que se cruzan en su centro. Suelen estar formados por un óvalo, círculo o rectángulo con líneas pequeñas que cortan el perímetro, de éste hacia fuera, o de éste hacia el interior.

El sol es una estructura muy simple, y sin embargo, no aparece hasta que los niños han trazado ya agregados complejos.

2.3. EL VOLUMEN Y LAS FORMAS.

Todo cuanto nos rodea tiene tres dimensiones, y por tanto volumen. Los niños cuando manipulan espontáneamente las cosas no perciben su forma plana, lo que hacen es descubrir el volumen.

En la expresión plástica, el volumen se trabaja a partir del modelado y en la elaboración de figuras tridimensionales con diversos objetos (cartón, papel, madera, telas, cuerdas...).

La manipulación de materiales moldeables desarrollan diversos estímulos sensoriales y motrices. Los primeros contactos los hacen los niños con materiales naturales como el barro o la arena de la playa. Los niños realizan juegos espontáneos con la arena: llenar, vaciar, amontonar, trasvasar, aplastar, alisar, mezclar con agua para poder modelar, con las manos, hacer “flanes” con cubos... mezclar la arena con palos, piedras; dejar las huellas de los pies, de las manos, hacer dibujos en la arena...

En la etapa de Educación Infantil los materiales que se pueden poner a disposición de los niños son: masa de pan, arcilla, plastilina. Cada uno de estos materiales tiene sus peculiaridades.

La masa de pan es idónea para los más pequeños, puede ser su primer contacto con un material que le permita crear formas, ya que es sencillo y fácil de manipular.

Pero existen muchas posibilidades más para que los niños y niñas experimenten con el volumen, como son los juegos infantiles en los que los niños transforman grandes espacios, los juegos con materiales deformables, los juegos de construcción y ensamblaje, y las construcciones tridimensionales con material de desecho o reciclable.

3. OBJETIVOS, CONTENIDOS, MATERIALES, ACTIVIDADES, ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA.

El Decreto curricular 75/2023 señala que el lenguaje plástico tiene un sentido educativo que incluye la manipulación de materiales, texturas, objetos e instrumentos, y el acercamiento a las producciones plásticas con espontaneidad expresiva, para estimular la adquisición de nuevas habilidades y destrezas y despertar la sensibilidad estética y la creatividad.

Dos competencias claves serán desarrolladas entorno a la expresión plástica :

- COMPETENCIA EN CONCIENCIA Y EXPRESIÓN CULTURALES

Para que los niños y niñas construyan y enriquezcan su identidad libre de estereotipos se fomenta en esta etapa la expresión creativa de ideas, sentimientos y emociones a través de diversos lenguajes y distintas formas artísticas. Asimismo, se ayuda al desarrollo de la conciencia cultural y del sentido de pertenencia a la sociedad a través de un primer acercamiento crítico a las manifestaciones culturales y artísticas. Para ello, se acercará a los niños y niñas al mundo plástico y artístico, partiendo siempre de sus intereses y capacidades. En nuestro sistema educativo la competencia en conciencia y expresión culturales vascas cobra especial relevancia, en los niños y niñas, ya que muchos de ellos y ellas entrarán por primera vez en contacto con la cultura vasca.

- **COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA**

El desarrollo de la competencia en comunicación lingüística está íntimamente ligado, tanto en la comprensión como la expresión con el uso del resto de códigos de comunicación, principalmente con el uso del gesto y el movimiento mediante el lenguaje corporal y al uso de la imagen y la representación con el lenguaje icónico, e lenguaje plástico es un lenguaje más.

3.1. OBJETIVOS, COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

El Decreto curricular 75/2023 establece unos objetivos para la etapa de los que podemos destacar en este tema que nos ocupa:

a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, así como sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.

f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

Pero los objetivos no deben asumirse por parte de los maestros/as sin haber hecho una reflexión acerca de su adecuación al contexto, al medio en el que se va a desarrollar la intervención educativa. Los maestros/as deben en caso de que sea necesario, adaptar estos objetivos al contexto social y cultural del medio, así como a las características individuales de los niños y niñas con los que se va a trabajar.

Como ya hemos visto, en la nueva normativa cobra especial relevancia las competencias específicas. En este caso podemos destacar dentro del área 3 “Comunicación y Representación de la Realidad” que establece que con respecto al lenguaje plástico, en esta etapa se irán adquiriendo y desarrollando de forma progresiva diferentes destrezas, al tiempo que se experimenta con distintas técnicas y materiales para expresar ideas, emociones y sentimientos. A su vez, se los pondrá en contacto con diferentes modelos relacionados con diversas expresiones artísticas, para iniciar así el desarrollo del sentido estético y artístico.

Competencias específicas:

2. Interpretar y comprender mensajes y representaciones apoyándose en conocimientos y recursos de su propia experiencia para responder a las demandas del entorno y construir nuevos aprendizajes. La comprensión supone recibir y procesar información expresada a través de mensajes variados (orales, escritos, multimodales...), representaciones y manifestaciones personales, sociales, culturales y artísticas próximas al interés o a la necesidad personal, en distintos ámbitos y formatos.

3. Producir mensajes de manera eficaz, personal y creativa, utilizando diferentes lenguajes, descubriendo los códigos de cada uno de ellos y explorando sus posibilidades expresivas, para responder a diferentes necesidades comunicativas.

Con esta competencia específica se pretende que el alumnado utilice diferentes formas de expresión de una manera libre y creativa a partir de su conocimiento e interpretación de la realidad y la conceptualización y el dominio de los sistemas de simbolización y de las técnicas requeridas en cada caso (verbales, no verbales, plásticas, musicales, digitales...). El alumnado irá descubriendo, mediante la experimentación y el uso, las posibilidades expresivas de cada uno de dichos lenguajes, en función del momento concreto de su proceso madurativo y de aprendizaje.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO
COMPETENCIA 2 2.2. Expresar sensaciones, sentimientos y emociones ante distintas representaciones y manifestaciones artísticas y culturales.	2.1. Interpretar los mensajes transmitidos mediante representaciones o manifestaciones artísticas, o en formato digital, reconociendo la intencionalidad del emisor y mostrando una actitud curiosa y responsable.
COMPETENCIA 3 3.2. Explorar las posibilidades expresivas de los diferentes lenguajes, utilizando los medios materiales propios de los mismos. 3.3. Producir mensajes ampliando y enriqueciendo su repertorio comunicativo con seguridad y confianza.	3.4. Elaborar creaciones plásticas explorando y utilizando diferentes materiales y técnicas, y participando activamente en el trabajo en grupo cuando se precise

3.3. LOS CONTENIDOS Y SABERES BÁSICOS

El Decreto curricular 75/2023 establece los siguientes saberes básicos:

SABERES BÁSICOS	
PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO
G. Lenguaje y expresión plástica y visual <ul style="list-style-type: none"> • Materiales, colores, texturas, técnicas y procedimientos plásticos. • Expresiones plásticas y visuales. Otras expresiones artísticas. 	G. Lenguaje y expresión plástica y visual. <ul style="list-style-type: none"> • Materiales específicos e inespecíficos, elementos, técnicas y procedimientos plásticos. • Intención expresiva de producciones plásticas y pictóricas. • Manifestaciones plásticas variadas. Otras manifestaciones artísticas.

3.3. MATERIALES.

El conseguir los materiales apropiados es una parte importante de la expresión plástica, ya que solo por medio de unos determinados materiales puede realizarse. Es necesario, un conocimiento profundo de los materiales que se usan para poder aprovechar sus cualidades intrínsecas.

Existe una variedad prácticamente ilimitada de materiales que se pueden usar para llevar a cabo las diferentes técnicas plásticas.

A la hora de utilizar los materiales seguiremos los siguientes criterios de selección:

- Adecuación al nivel de desarrollo en que se encuentra el niño/a y ajustarse a las necesidades que tengan.
- Su aplicabilidad, es importante tener en cuenta cualquier material que se utilice debe facilitar la expresión del niño y no entorpecerla.
- El manejo de los materiales, ha de explicarse con las menos reglas posibles.
- El manejo de los materiales, ha de explicarse con las menos reglas posibles.
- El interés de los niños
- La finalidad perseguida, ver cuáles responden a las posibilidades de los niños. Algunas reglas fundamentales a seguir son las siguientes:

- Que el niño se tome cierto tiempo para explorar todas las posibilidades.
- Aunque conviene dar a los niños una idea de la calidad y riqueza de cada material, no se debe mostrar contrariedad si el niño usa el material de forma inadecuada e imprevista.
- Nunca se detendrá al niño en la mitad de su proceso de expresión para señalarle la forma correcta de utilizar un determinado material (cómo se sostiene correctamente el pincel...)
- El/la maestro/a no debe obligar nunca al niño a usar demasiados materiales
- Los materiales se colocarán en lugares al alcance de los niños.

3.3.1. PAPEL

Hace la función de soporte y de material manipulativo.

El papel se empleará de diversos tipos. Es preciso utilizar muchas clases diferentes de éste para que el niño pueda aprender las diferencias de texturas, absorbencia, durabilidad, dureza y transparencia.

Asimismo, se presentará en distintos tamaños. El tamaño va en razón inversa al niño, es decir cuanto más pequeño sea el niño más grande será el papel, puesto que un niño pequeño controla peor sus movimientos y necesita espacios mayores.

Se encuentra papel de muchos tipos: Papel blanco de dibujo, papel de seda, papel charol, papel pinocho, papel celofán, papel de envolver, papel de periódico o revista, cartulina, cartón, papel cebolla, manila, vegetal, metalizado, calco, goma eva, cartón pluma...

3.3.2. PINTURAS LIQUIDAS Y SÓLIDAS

Pinturas líquidas:

Témperas, pinturas de dedos, acuarelas, acrílicos, temple, óleos...

Pinturas sólidas:

Ceras: blandas, duras, finas, gruesas; tizas, rotuladores gruesos y finos, pinturas de madera, pincel.

3.3.3. MODELADO.

El objetivo principal es que los niños y niñas experimenten sensaciones a través de la manipulación de diversas pastas de modelar, que ofrecen diferentes texturas.

Las pastas de modelar se diferencian por su dureza y textura. A continuación nombraremos algunas de ellas: Plastilina, barro o arcilla, masa de harina, masa de sal, masa de serrín, pasta de papel, escamas de jabón, pastilla de jabón, pasta para modelar ceras.

Por último señalar material específico como son: tijeras, pegamentos, punzones, corcho, rodillos, cuchillos... y material general: botes, esponjas, hilos... y material de desecho.

3.4. TÉCNICAS Y ACTIVIDADES

Para llevar a cabo las actividades de expresión plástica existen una gran variedad de técnicas que se adaptan a las distintas necesidades de expresión del niño.

Con ellas, se desarrollan, además de la expresión y capacidad creadora del niño, los siguientes aspectos, incidiendo cada una de ellas más en uno u otro: la motricidad, la coordinación viso-manual, la prensión, la presión, el tono muscular, la orientación...

Aquí se hace una pequeña propuesta de actividades, aunque, en la práctica diaria, con el grupo de niños/as, el trabajo se realiza en forma global, a través de proyectos de trabajo, decoración del aula, preparación de fiestas y otros.

3.4.1. TÉCNICAS Y ACTIVIDADES CON PAPEL.

Comenzamos con el trabajo de las manos para posteriormente introducir el uso de instrumentos (tijeras, punzones...).

Se incluyen todas las técnicas que tienen como base el papel y que engloban las figuras planas y el trabajo del volumen.

La primera técnica a trabajar es la manipulación y descubrimiento de diferentes texturas.

Arrugado: consiste en arrugar trozos regulares de papel formando bolitas. Primero con la mano y luego con los dedos.

Rasgado: Consiste en rasgar el papel con las manos, primero libremente, luego flecos, figuras...

Pegado: esta técnica se combina con la del rasgado, arrugado y recortado... Consiste en pegar distintos trozos de papel sobre un soporte. Al principio esta técnica ofrece dificultades en cuanto a la distribución del pegamento y al uso de pinceles.

Plegado: Se ha de comenzar con el plegado de hojas, simplemente en dos partes. La forma más complicada de esta técnica son las realizaciones de papiroflexia. Los papeles que se suelen utilizar para llevar a término esta técnica son: de periódico, revista, folio, de envolver... Primero se dobla libremente y después siguiendo las líneas marcadas.

Picado: Consiste en picar con un punzón sobre el papel. Esta técnica precisa de un buen control de la presión y la presión.

Recortado: Consiste en cortar con la tijera.

Otras técnicas: Plisado, transparencias, cosido...

Con todas estas técnicas podemos realizar murales, mosaicos, composiciones...

3.4.2. TÉCNICAS Y ACTIVIDADES CON PINTURAS

Se trata de actividades donde se expresa y/o representa con diferentes objetos. Contribuyen a la manipulación y descubrimiento del color.

Dáctilo pintura: Consiste en pintar directamente con los dedos, con toda la mano, e incluso con los pies descalzos.

De chorreo: Se prepara la pintura un poco más fluida que de costumbre (pero no aguada) y pintando en un plano vertical se empapan los pinceles y se presionan fuertemente contra el papel para hacer que la pintura resbale. Se trabaja el plano vertical.

Al goteo: Para realizarla el niño se mantiene de pie y utilizando pintura también fluida, y sosteniendo el pincel sobre el papel, situando en el suelo, deja la pintura gotear y estrellarse.

Salpicada: Esta técnica es similar a la anterior, pero con la diferencia de que se lleva a cabo al aire libre para que se pueda salpicar con más tranquilidad. Los materiales se preparan como en el caso anterior.

Impresión. Estampado. Manchas.

- El estampado se realiza dejando huella de objetos impregnados con pintura, y abarca desde la simple mancha hasta el estampado o impresión. Objetos: tampones, corchos, tubérculos, lino, tela de saco, hojas de árboles, monedas, manchar rodajas de naranja, limón...

Estarcido: Consiste en estampar dibujos sobre una superficie con una plantilla, colocada ésta en el soporte, de forma que, al levantarla, queda la silueta de dicha figura sin cubrir, contrastando con el resto. También se puede realizar al contrario, pintando su interior.

Esgrafiado: Consiste en obtener un dibujo rayando sobre una superficie de pintura blanda o húmeda.

Lavado: La técnica del lavado se realiza pintando sobre papel con capas gruesas de pintura y, una vez seco, se lava con un trapo o con un pincel mojado en agua. De este modo se consiguen transparencias.

Teñido: dibujo con cera blanda y posterior teñido de manera que aparece el dibujo realizado anteriormente.

3.4.3. MODELADO:

Ejemplos de actividades:	
<ul style="list-style-type: none"> • Amasar y estirar. • Pellizcar • Presionar • Hacer bolitas • Hundir una bola para hacer un pequeño cuenco 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer churros con barro. Y luego un caracol... • Hacer bolitas con plastilina y, por adición, formar cuerpos humanos o de animales.

3.4.4. COLLAGE:

Esta composición combina el empleo de distintas técnicas, en la que se utilizan muy variados materiales (bolitas de papel, piedras, botones, gomets, legumbres...). Esta clase de composición requiere un soporte más consistente como puede ser cartón duro.

3.4.5. CONSTRUCCIÓN

Actividades en las que se construye o inventa algo: caretas, marionetas, disfraces, móviles, casas, coches, inventos, juguetes...

3.5. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

El currículum señala que no hay una metodología mejor ni peor, pero sí una serie de principios que subyacen en la práctica docente: sentido y significatividad, emplear la observación, la manipulación y experimentación, el aprendizaje activo, el juego, el respeto a la individualidad, fomentar la socialización y establecer un clima de seguridad, afecto y confianza.

Concretamente en la expresión plástica hablamos de las siguientes estrategias metodológicas:

3.5.1. PAPEL DEL MAESTRO Y MAESTRA

- Su función primordial es estimular la libertad creativa del niño, para lo que, además de conocimientos técnicos y experiencia práctica en lo que se refiere a la expresión plástica infantil, necesita dotes de observación, espontaneidad, flexibilidad, imaginación, iniciativa, capacidad de motivación, respeto a las creaciones plásticas infantiles, dotes de organización, capacidad de control del aula.
- Su papel será el de observar el proceso. Estará alerta en todo momento para prestar ayuda al niño solo si éste lo necesita.
- Su actitud ha de ser abierta y positiva, a la par de flexible e imaginativa.
- Sus instrucciones serán siempre claras y concisas, sencillas y comprensibles.
- Les dará el tiempo necesario para realizar sus producciones.
- Vigilará que los niños adopten una postura correcta y estén cómodos.

- Concienciar a las familias de la importancia de pintar, que valoren sus producciones, que no coaccionen a pintar o colorear de un modo concreto y que tengan cuidado con las interpretaciones.
- Además organizan el espacio, tiempo, material... para alcanzar los objetivos.

3.5.2. NIÑOS Y NIÑAS

Es fundamental la creación de hábitos referidos a:

- La correcta utilización de instrumentos y herramientas
- La limpieza y el orden en el transcurrir de la actividad plástica.
- La inmediata recogida y almacenamiento del material plástico una vez utilizado.
- El cuidado y respeto hacia la propia obra plástica y hacia la ajena.

3.5.3. ACTIVIDADES

Se plantearán en función de los objetivos propuestos y tendrán un carácter global. En su planificación hay que incluir el tiempo de los siguientes momentos:

- Presentación y preparación de los materiales.
- Ejecución del trabajo.
- Recogida, limpieza de los materiales y del espacio utilizado.
- Puesta en común para conversar sobre las experiencias realizadas.

3.5.4. AMBIENTE

- Será organizado de acuerdo con las actividades previstas
- Estimulará la iniciativa y la espontaneidad el hecho de que el niño sienta curiosidad y se divierta, sintiéndose libre, seguro y respetado.
- Hay que procurar mantenerlo en orden y limpio.

3.6. EVALUACIÓN.

Es difícil evaluar ya que en estas edades se trata de una respuesta personal y de un lenguaje particular, resulta difícil establecer unos indicadores objetivos que nos sirvan para medir la calidad de la expresión del niños/a.

La evaluación de la expresión plástica debe entenderse como un instrumento orientador que nos permita seguir de cerca el proceso expresivo de cada niño/a y que sirve para ajustar la intervención del educador.

La evaluación no puede reducirse sólo a la evaluación del resultado final, sino al proceso, para ver que errores se pueden dar y paliarlos. Atendiendo a todos los aspectos: adecuación a la edad, material, ambiente, técnicas...

Para evaluar nos valdremos de los comentarios de los niños, para disponer de información de la situación que rodea a la producción.

La mejor técnica de evaluación es la observación directa y continuada, para ello fecharemos los trabajos y observaremos la progresión. En una hoja control anotaremos sus actitudes, reacciones a los diferentes materiales, intereses...

A continuación nombraremos algunos aspectos objeto de evaluación en expresión plástica , con cada uno de los materiales:

- Adquisición de hábitos de limpieza, orden...
- Acercamiento a la materia plástica.
- Actuación ante la materia plástica.
- Implicación personal.
- Sensaciones recibidas en el contacto y manipulación con la materia.
- Formas de pensamiento manifestadas.
- Estrategias utilizadas.
- Cambios de tratamiento en la materia.
- Capacidad de autoorganización.
- Tiempos de interés, atención y perseverancia.
- Capacidad de creación personal (creatividad).
- Actuación compartida.
- Sentido estético.
- Grado de satisfacción con su producción.

4. MODELOS Y ESTEREOTIPOS.

Hay un aspecto fundamental en la Etapa de la Educación Infantil que a ningún maestro/a nos debería pasar por alto y deberíamos tenerlo como una norma es la de evitar totalmente el suministro de modelos para copiar. Esto se refiere tanto a los modelos que puede ofrecer el educador (en la pizarra, fichas o cuadernos), como los de los libros de colorear o rellenar u otros libros.

Inconscientemente ofrecemos modelos que los niños asumen como correctos y copian exactamente, pormiedo a no recibir nuestra aprobación ¿qué niño ha visto un pájaro en forma de V? ¿y en la ciudad las casitas con chimenea?

Un estereotipo es una forma de representar un elemento siempre del mismo modo

Los niños actualmente se ven bombardeados por unos estereotipos que no les ayudan en nada a fomentar la creatividad, la estética y la parte artística que todos ellos tienen. Todo esto es debido a modelos surgidos de la publicidad, motivos clásicos infantiles (Disney...) y dibujos animados del momento. Les producen inseguridad y copian para conseguir la aprobación, experimentando miedo a probar nuevos materiales y técnicas.

Podría verse afectado el gusto estético del niño/a por esta proliferación de modelos y estereotipos en la decoración y actividades que realiza. La no valoración por parte del adulto de sus producciones, hace que el niño/a acabe no valorándose a sí mismo y acogiéndose a esos modelos como patrones estéticos. Pero es positivo, poner en contacto a los niños/as con el arte, es particularmente beneficiosos el arte primitivo (el africano por ejemplo) y la escultura contemporánea, ya que el niño/a le encuentra más similitud con sus realizaciones. Esto supone una forma de conocer distintas interpretaciones y producciones y de desarrollar el sentido estético.

La escuela y la familia tienen un papel muy importante, para acercar al niño a las producciones artísticas de calidad y fomentar así su creatividad, evitando las reproducciones de estereotipos clásicos infantiles.

Aquí juega un papel muy importante las Competencias clave de la Educación Infantil que podemos encontrar en el Anexo I del decreto 100/2022, en concreto la Competencia en conciencia y expresión cultural indica que “Para que las niñas y los niños construyan y enriquezcan su identidad, se fomenta en esta etapa la expresión creativa de ideas, sentimientos y emociones a través de los diferentes lenguajes y distintas formas artísticas. Así mismo, se ayuda al desarrollo de la conciencia cultural y del sentido de pertenencia a la sociedad por medio de un primer acercamiento a las manifestaciones culturales y artísticas”.

5. CONCLUSIONES.

La expresión plástica se convierte en uno de los lenguajes no verbales utilizados por el niño/a que el adulto tiene que aprender a descifrar, a compartir y a favorecer: La expresión de cada niño/a nos dice mucho de su mundo afectivo y personal, de sus investigaciones sobre el entorno. Normalmente cuando un niño/a nos habla utilizando las palabras, le escuchamos y le respondemos, pero no le indicamos previamente lo que tiene que decirnos, pues tampoco le diremos lo que tiene que pintar.

Por lo tanto, la educación para la libre expresión debe de eliminar los medios y técnicas estereotipadas y fomentar la creatividad a través de distintas experiencias. Atendiendo de igual manera a todos los niños/as, tanto a los que muestren tener condiciones creadoras, como a los que repiten continuamente

Por lo que la escuela adoptará los métodos de aprendizaje que sean apropiados y sobre todo activos, con el fin de dar un enfoque constructivista y significativo a los aprendizajes.

La mejor edad para fomentar la creatividad es la infancia, pues es la etapa en que menos influidos están por los condicionamientos sociales. Por tanto, evitaremos los estereotipos y favoreceremos la creatividad.

6. BIBLIOGRAFÍA, WEBGRAFÍA Y LEGISLACIÓN.

BIBLIOGRAFÍA:

CASTANER, M. (2000): *Expresión corporal y Danza*. Editorial Inde. Barcelona

CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN INFANTIL. Mieres, 2006 *La escuela infantil: una educación a su altura*.

LOZANO, R. (2011) "*Las 'TIC/TAC': de las tecnologías de la información y comunicación a las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento*"

PALACIOS, CARRETERO y MARCHESI, C.: "*Psicología Evolutiva*". Desarrollo cognitivo y social del niño".

PASCUAL MEJÍA, J. (2002): "*Didáctica de la música*". Pearson Educación. Madrid.

PIAGET. J. e INHELDER, B. (1975): "*Psicología del niño*". Morata. Madrid

MARTÍNEZ, L. M^a (2004): "*Arte y símbolo en la infancia. Un cambio de mirada*". Barcelona. Octaedro.

MOLINA, Á. (2006): *Niños y niñas que exploran y construyen*. Editorial UPR.

GALLEGO, Jose Luis (1995). "*Educación infantil*". Aljibe, Málaga.

KELLOG, R. (1979): *Anàlisis de la Expresión Plàstica del Preescolar*. Cincel. Madrid.

LOWENFELD (1980): *El desarrollo de la capacidad creadora*. Kapeluz. Buenos Aires.

REVISTAS:

GUIX D' EDUCACIÓ INFANTIL. Barcelona.

Graó INFANCIA. Barcelona. Rosa Sensat

WEBGRAFÍA

<https://www.educacionyfp.gob.es/> Página oficial del Ministerio de Educación.

www.waece.org. Asociación Mundial de Educadores Infantiles.

www.educacióninfantil.com. Fuente de recursos que contiene artículos, actividades, juegos y otros.

LEGISLACIÓN

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. (BOE 02/02/2022)

Decreto 75/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Infantil e implantación del mismo en la Comunidad Autónoma de Euskadi