

I. Disposiciones Generales

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

ORDEN ECD/853/2022, de 13 de junio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

El Estatuto de Autonomía de Aragón, aprobado mediante la Ley Orgánica 5/2007, de 20 de abril, establece, en su artículo 73, que corresponde a la Comunidad Autónoma la competencia compartida en enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, que, en todo caso, incluye la ordenación del sector de la enseñanza y de la actividad docente y educativa, su programación, inspección y evaluación, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución y leyes orgánicas que lo desarrollen.

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, aborda una renovación del sistema educativo. En ella, se introducen respecto a la anterior redacción de la norma importantes cambios, muchos de ellos derivados, tal y como indica la propia Ley en su preámbulo, de la conveniencia de revisar las medidas previstas en el texto original con objeto de adaptar el sistema educativo a los retos y desafíos del siglo XXI de acuerdo con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020-2030. El título preliminar del nuevo texto de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, incluye, entre los principios y fines de la educación, el cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, la inclusión educativa y la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. En el marco general de esta renovación la nueva redacción de la norma modifica, en concreto, la ordenación de la Educación Infantil.

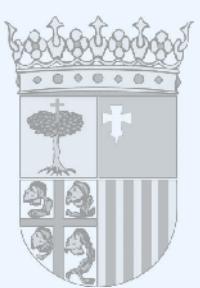
El Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, desarrolla las modificaciones anteriormente señaladas. En la norma la Educación Infantil es entendida como una etapa educativa única, con identidad propia y organizada en dos ciclos que responden ambos a una misma intencionalidad educativa. Partiendo de esta visión de conjunto el Real Decreto define los objetivos, fines y principios generales y pedagógicos del conjunto de la etapa, así como las competencias clave cuyo desarrollo deberá iniciarse desde el comienzo mismo de la escolarización, por lo que se incorpora este elemento curricular al primer ciclo de Educación Infantil. Además, se definen nuevos elementos curriculares como las competencias específicas, los saberes básicos y las situaciones de aprendizaje en las diferentes áreas de conocimiento. El citado Real Decreto tiene carácter básico y según el calendario de implantación contemplado en su disposición final tercera su contenido se implantará en el curso escolar 2022-2023.

El Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, deroga el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, en el que se basa el actual desarrollo curricular autonómico de la etapa de Educación Infantil a través de la Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, y la Orden de 14 de octubre de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Educación Infantil en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

En cumplimiento de nuestro Estatuto de Autonomía y en aplicación del ámbito de competencias autonómico, esta Orden desarrolla el nuevo marco normativo de la Comunidad Autónoma de Aragón relativo a la ordenación curricular y la evaluación de la etapa de Educación Infantil para adecuarse al citado Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero.

Esta Orden desarrolla los objetivos, fines y principios generales de la ordenación académica en esta etapa educativa, así como los principios pedagógicos básicos que deben regir la práctica educativa. Además, se contextualiza el desarrollo normativo a la realidad de la Comunidad Autónoma de Aragón, incluyendo en el currículo la aproximación al conocimiento del patrimonio, del territorio, del entorno natural y sociocultural, de las costumbres y tradiciones propias de Aragón y teniendo en consideración sus lenguas y modalidades lingüísticas.

La nueva ordenación curricular, que unifica el planteamiento en los dos ciclos de la etapa, incorporando el desarrollo de las competencias clave desde el comienzo del primer ciclo, requiere de una redefinición de los elementos que la componen. Además de los objetivos y las competencias clave comunes en toda la etapa, se establecen tres áreas de conocimiento



(Crecimiento en Armonía, Descubrimiento y Exploración del Entorno y Comunicación y Representación de la Realidad) tomando como referencia criterios psicopedagógicos, socio-lógicos, epistemológicos y socioculturales. Para cada una de ellas se establecen competencias específicas, criterios de evaluación asociados a las competencias específicas y saberes básicos que permitirán, a través de las situaciones de aprendizaje diseñadas por el profesorado, alcanzar de manera integrada los objetivos educativos de la etapa e iniciar el desarrollo de las competencias clave. Además, en esta Orden se establecen principios metodológicos generales junto con diferentes orientaciones didácticas de carácter no prescriptivo en cada área de conocimiento para guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En virtud de los principios de buena regulación normativa, esta Orden simplifica la normativa autonómica previa para la Educación Infantil incluyendo el desarrollo de las diferentes características de los procesos de evaluación. Así, se establecen las características de la evaluación, que debe ser continua, formativa y global en esta etapa educativa y debe tener en cuenta los diferentes momentos en los que debe realizarse (evaluación inicial, procesal y final), y las particularidades características del alumnado, cuidando la atención a las diferencias individuales y resaltando el papel central de la persona que ejerce la tutoría de cada grupo en los procesos de evaluación. También se concretan los diferentes documentos de evaluación que deberán utilizar los centros educativos y los procesos de información que deben establecerse con los padres, madres, tutores o tutoras legales del alumnado.

Por último, los centros educativos desarrollarán su autonomía pedagógica a través de la elaboración, aprobación, aplicación, seguimiento y evaluación de los documentos institucionales que configuran su propuesta educativa. Como parte de su autonomía, se potenciarán las variedades lingüísticas propias de la comunidad y el aprendizaje de estas lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad Autónoma de Aragón a través de enseñanzas o proyectos lingüísticos. Así mismo, en el contexto global mundial, adquiere una especial relevancia el desarrollo de las competencias comunicativas en lenguas extranjeras, por lo que se promoverá el inicio del aprendizaje de una lengua extranjera.

Para la elaboración y tramitación de esta orden han sido tenidos en cuenta los principios de buena regulación previstos en el artículo 129, de la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas, y en el artículo 39 del texto refundido de la Ley del Presidente o Presidenta y del Gobierno de Aragón, aprobado mediante el Decreto Legislativo 1/2022, de 6 de abril, del Gobierno de Aragón. En particular se ha atendido a los principios de necesidad, eficacia y proporcionalidad, dado que la iniciativa normativa está justificada por la razón de interés general que se persigue y además se constituye como instrumento adecuado, conforme a la normativa expuesta, para la implantación de las medidas educativas que pretende, repercutiendo finalmente en beneficio del alumnado y de la comunidad educativa, atendiendo por tanto al principio de eficacia. En el mismo sentido, se cumple el principio de eficiencia ya que no se incurre en cargas administrativas y se produce un uso adecuado de los medios puestos a disposición de la Administración de la Comunidad Autónoma de Aragón, efectuando una adecuada racionalización de los recursos públicos disponibles. Al principio de transparencia se da igualmente cumplimiento conforme a lo dispuesto en la Ley 8/2015, de 25 de marzo, de Transparencia de la Actividad Pública y Participación Ciudadana de Aragón, habiéndose dado la correspondiente publicidad a los documentos que han sido emitidos en cada una de las fases del procedimiento de elaboración normativa. Asimismo, la norma se enmarca en el ordenamiento jurídico vigente, atendiendo así a la necesaria seguridad jurídica que debe darse en toda aprobación normativa, y su contenido responde a una redacción clara y concisa, utilizando a su vez un lenguaje integrador y no sexista. Finalmente, se ha dado cumplimiento a lo señalado en el artículo 19.2 de la Ley 7/2018, de 28 de junio, de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en Aragón.

Durante el proceso elaboración de la esta norma se han realizado los trámites de información pública y audiencia a los interesados. Ha emitido informe la Secretaría General Técnica del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, el Consejo Escolar de Aragón y la Dirección General de Servicios Jurídicos del Gobierno de Aragón.

En su virtud, de conformidad con todo lo anterior, de acuerdo con el dictamen del Consejo Consultivo de Aragón y en el uso de las atribuciones conferidas por el artículo 1.2, apartados i) y l) del Decreto 108/2020, de 11 de noviembre, del Gobierno de Aragón, que establece la estructura orgánica del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, dispongo:



CAPÍTULO I Disposiciones generales

Artículo 1. Objeto y ámbito de aplicación.

1. Esta Orden tiene por objeto establecer la ordenación, aprobar el currículo de las enseñanzas, y regular la evaluación de los aprendizajes del alumnado y la del proceso de enseñanza en la etapa de Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Aragón.

2. Esta Orden será de aplicación en todos los centros docentes en los que se imparta el primero, el segundo o ambos ciclos de Educación Infantil.

3. El currículo de las diferentes áreas de conocimiento, que se inserta como anexo a esta Orden, constituye el desarrollo de lo dispuesto en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

Artículo 2. Fines.

1. La finalidad de la Educación Infantil es la de contribuir al desarrollo integral y armónico del alumnado en todas sus dimensiones: física, afectiva, sexual, social, cognitiva y artística, así como a la educación en valores cívicos para la convivencia.

2. En ambos ciclos se atenderá, de forma progresiva y según el momento evolutivo del alumnado, al desarrollo emocional, afectivo y cognitivo, al desarrollo de las conductas motrices y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Además, se facilitará que niños y niñas elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal.

Artículo 3. Principios generales.

1. La Educación Infantil constituye una etapa educativa de carácter voluntario, con identidad propia, que atiende a niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años de edad. Esta etapa se ordena en dos ciclos. El primero comprende hasta los tres años, y el segundo, desde los tres a los seis años de edad.

2. El segundo ciclo de esta etapa educativa será gratuito. En el marco del plan que a tal efecto establezca el Gobierno en colaboración con las Administraciones educativas, se tendrá a la progresiva extensión de la gratuidad al primer ciclo mediante una oferta pública suficiente y a la extensión de su gratuidad, priorizando el acceso del alumnado en situación de riesgo de pobreza y exclusión social y la situación de baja tasa de escolarización.

3. Con el objetivo de garantizar los principios de equidad e inclusión, la programación, la gestión y el desarrollo de la Educación Infantil atenderán 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.

4. Con este mismo objetivo, las medidas organizativas, metodológicas y curriculares que se adopten se regirán por los principios del Diseño Universal de Aprendizaje.

5. El alumnado de Educación Infantil podrá incorporarse al primer curso del primer ciclo a lo largo del primer año de vida, y al primer curso del segundo ciclo en el año natural en el que cumpla tres años de edad. La incorporación a primero de Educación Primaria tendrá lugar en el año natural en que el alumno o la alumna cumpla los seis años de edad.

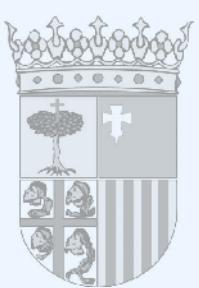
6. Los centros educativos cooperarán estrechamente con los padres, madres o tutores y tutoras legales en la educación de sus hijos e hijas en un proceso compartido de responsabilidad.

Artículo 4. Principios pedagógicos.

1. La práctica educativa en esta etapa buscará desarrollar y asentar progresivamente las bases que faciliten el máximo desarrollo de cada niño y de cada niña.

2. Dicha práctica se basará en experiencias de aprendizaje significativas y emocionalmente positivas y en la experimentación y el juego. Además, deberá llevarse a cabo en un ambiente de afecto y confianza para potenciar su autoestima e integración social y el establecimiento de un apego seguro. Así mismo, se velará por garantizar desde el primer contacto una transición positiva desde el entorno familiar al escolar, así como la continuidad entre ciclos y entre etapas.

3. En los dos ciclos de esta etapa, se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, a la gestión emocional, al desarrollo de las conductas motrices y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, la educación en valores, así como al descubrimiento del entorno, de



los seres vivos que en él conviven y de las características físicas y sociales del medio en el que viven.

4. Asimismo, se incluirán, la educación para el consumo responsable y sostenible y la promoción y educación para la salud.

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

6. Se fomentará el desarrollo de todos los lenguajes y modos de percepción específicos de estas edades para desarrollar el conjunto de sus potencialidades, respetando la específica cultura de la infancia que definen la Convención sobre los Derechos del Niño y las Observaciones Generales de su Comité.

7. De igual modo, sin que resulte exigible para afrontar la Educación Primaria, se podrá favorecer una primera aproximación a la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en las tecnologías de la información y la comunicación, en la expresión visual y musical y en cualquiera otras que el departamento competente en materia de educación no universitaria determine.

8. En el marco de lo regulado por la Comunidad Autónoma se fomentará una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la Educación Infantil, especialmente en el último año.

Artículo 5. Contextualización a la realidad de la Comunidad Autónoma de Aragón.

1. En un contexto global, complejo, cambiante e inmerso en la sociedad de la información y del conocimiento, teniendo en cuenta las peculiaridades demográficas de la Comunidad Autónoma de Aragón, se considera que la diversidad del alumnado requiere de una formación amplia que, de forma progresiva, desarrolle las competencias clave y les permita seguir formándose a lo largo de la vida.

2. En el establecimiento, concreción y desarrollo del currículo de la Educación Infantil, respetando la identidad cultural del alumnado y de su entorno familiar y social, se incorporarán aprendizajes relacionados con las producciones culturales propias de la Comunidad Autónoma de Aragón, su territorio, su patrimonio, natural, social y cultural y con las lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad dentro de un contexto global.

3. El Departamento competente en materia de educación no universitaria proporcionará orientaciones y prestará especial apoyo a la elaboración de materiales curriculares que favorezcan en este sentido el desarrollo del conjunto del currículo.

CAPÍTULO II Ordenación del currículo

Artículo 6. Estructura del currículo de la Educación Infantil.

1. Se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias clave, competencias específicas, criterios de evaluación, saberes básicos, orientaciones para la enseñanza y orientaciones didácticas y metodológicas que han de regular la práctica docente y el diseño de las situaciones de aprendizaje hacia el desarrollo integral de las capacidades del alumnado.

2. El currículo de la Educación Infantil se organiza en tres áreas de conocimiento tomando como referencia criterios psicopedagógicos, sociológicos, epistemológicos y socioculturales. A través de las mismas, el alumnado podrá alcanzar de manera integrada los objetivos educativos de la etapa e iniciar el desarrollo de las competencias clave.

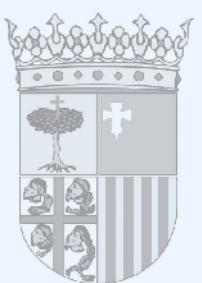
3. El currículo de la Educación Infantil se concretará y desarrollará en los centros educativos teniendo en cuenta las características del propio centro y del alumnado, así como a su realidad socioeducativa.

4. Los profesionales que atienden a los niños y las niñas adaptarán dichas concreciones a su propia práctica docente, de acuerdo con las características de esta etapa educativa y las necesidades colectivas e individuales de su alumnado.

Artículo 7. Definiciones de los elementos del currículo.

A efectos de esta Orden se entenderá por:

- Objetivos: 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 y de las competencias específicas de las diferentes áreas de conocimiento.
- Competencias clave: desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales. Aparecen recogidas en el anexo I de



- esta Orden y son la adaptación a nuestro sistema educativo de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.
- c) Competencias específicas: desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones de aprendizaje cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área de conocimiento. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, las competencias clave, y por otra, los saberes básicos y los criterios de evaluación de cada área de conocimiento.
 - d) Criterios de evaluación: referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las actividades o situaciones de aprendizaje a las que se refieren las competencias específicas de cada área de conocimiento en un momento determinado de su proceso de aprendizaje.
 - e) Saberes básicos: conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de un área de conocimiento y a través de cuyo aprendizaje se deben desarrollar las diferentes competencias específicas.
 - f) Situaciones de aprendizaje: situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones que contribuyen al desarrollo de las competencias clave y las competencias específicas y cuyo diseño involucra el aprendizaje de diferentes saberes básicos asociados a una o varias áreas de conocimiento.

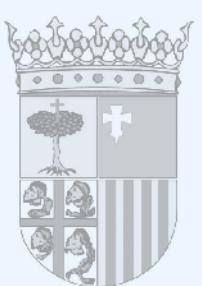
Artículo 8. Objetivos generales de la etapa.

1. Como establece el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, la Educación Infantil contribuirá a desarrollar en los niños y las niñas las capacidades que les permitan:
 - a) Conocer su propio cuerpo y el de las otras personas, así como sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
 - b) Observar y explorar su entorno familiar, natural, cultural y social.
 - c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
 - d) Descubrir, nombrar y desarrollar sus capacidades emocionales y afectivas.
 - 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 y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia.
 - f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
 - g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectura y la escritura.
 - h) Desarrollar las conductas motrices a través de las actividades físicas y artístico expresivas.
 - i) Promover, aplicar y desarrollar las normas sociales que fomentan la igualdad entre hombres y mujeres.
2. Los objetivos generales de la Educación Infantil deberán adecuarse a las distintas edades y a los ritmos de aprendizaje del alumnado.

Artículo 9. Principios metodológicos generales.

Con la finalidad de orientar la práctica docente de la Educación Infantil en el desarrollo del currículo establecido para la Comunidad Autónoma de Aragón, se señalan los siguientes principios metodológicos de carácter general, válidos para toda la etapa:

- a) La Educación Infantil constituye una etapa con identidad propia, que posee sentido educativo en un período en el que se están asentando las bases del desarrollo de las capacidades físicas, motrices, afectivas, sociales y cognitivas. Los centros educativos recogerán este carácter en su Proyecto curricular de etapa.
- b) Los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje como guía para el diseño de situaciones de aprendizaje. Mediante este enfoque el diseño inicial de la enseñanza se realiza teniendo en cuenta de forma global la atención a las diferencias individuales del alumnado en su acceso al aprendizaje, en vez de adaptar de forma particular las características de la enseñanza diseñada sin tener en cuenta dichas diferencias. Las situaciones de aprendizaje diseñadas a partir de dichos principios permiten aprender a aprender y sentar las bases para el aprendizaje durante toda la vida fomentando procesos pedagógicos flexibles y accesibles que se ajusten a las necesidades, las características y los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado.
- c) Los procesos de enseñanza y aprendizaje deben tender a un enfoque globalizador e integrador de las áreas de conocimiento del currículo como principio didáctico de esta etapa, de modo que permitan incorporar las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado en las diferentes situaciones de esos procesos.



- d) El papel activo del alumnado es uno de los factores decisivos en la realización de los aprendizajes escolares. Por ello, en su proceso de aprendizaje el alumno o alumna deben desarrollar habilidades para obtener información y para transformarla en conocimiento propio, relacionando e integrando la nueva información con las ideas previas y con la experiencia personal y sabiendo aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en las situaciones de su realidad cotidiana.
- e) El principio de globalización supone que aprender requiere establecer múltiples conexiones entre lo nuevo y lo conocido, experimentado o vivido. Es un proceso global de acercamiento del alumnado a la realidad que quiere conocer, y será más fructífero cuando le permita establecer relaciones y construir significados más amplios y diversificados.
- f) El papel del educador o de la educadora será decisivo en este proceso, siendo necesaria una actitud equilibrada, impregnada de afectividad y disponibilidad en las relaciones con el alumnado. Al mismo tiempo, en su quehacer diario se unirán la escucha activa, que responda a las necesidades de los niños y las niñas, y una postura que les dé seguridad, permitiéndoles percibir los límites y posibilidades en sus actuaciones y así conseguir que evolucionen paulatinamente hacia una mayor autonomía.
- g) En los centros educativos se fomentarán y reforzarán relaciones interpersonales para posibilitar el desarrollo de capacidades afectivas, intelectuales y sociales que permitan a los niños y las niñas integrarse paulatinamente en el mundo que los rodea. Estos procesos de interacción, en los que el papel de planificación del educador o de la educadora serán fundamentales, facilitarán aprendizajes diversos, tanto en agrupamiento de alumnado de la misma edad cronológica como en los que convivan niños y niñas de edades diferentes.
- h) Se potenciará la utilización de materiales diversos para favorecer el descubrimiento y permitir la observación, la simbolización y la representación.
- i) El juego, actividad común de todos los niños y las niñas, tendrá gran relevancia en este proceso al constituirse en el principal recurso metodológico de la etapa. Será conveniente el empleo de juegos que desarrollen contenidos concretos, pero también de materiales de uso cotidiano con diferente funcionalidad que los acerquen a la vida real. Durante el juego, por medio de la observación, se podrán extraer importantes datos sobre las conductas de los niños y las niñas, las relaciones que establecen con los demás, su lenguaje, preferencias y estados de ánimo.
- j) Teniendo en cuenta las características y necesidades del alumnado, se considera fundamental para la consecución de los objetivos educativos la adecuada organización de un ambiente favorable que incluya espacios, recursos materiales y distribución del tiempo.
- k) Esta cuidada planificación de la organización espaciotemporal y de los materiales se adecuará a las necesidades del alumnado, teniendo presentes las matizaciones propias de cada ciclo y los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.
- l) Los recursos digitales y su aplicación en el espacio educativo se deben adaptar a las características del alumnado de esta etapa y debe servirle para familiarizarse con su vocabulario, materiales, recursos y herramientas tecnológicas con los que va a trabajar en esta etapa y en las sucesivas.
- m) En un momento clave como es la incorporación de los niños y las niñas al centro educativo, es necesario planificar el período de adaptación, en el que será prioritario el apoyo de todos los recursos humanos disponibles, la selección de los materiales más apropiados y la flexibilidad horaria que permitan la atención individualizada que este momento requiere.

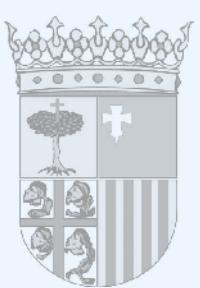
Artículo 10. Áreas de conocimiento.

1. Los contenidos educativos de la Educación Infantil se organizan en áreas de conocimiento correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil y se abordarán por medio de propuestas globalizadas de aprendizaje que tengan interés y significado para los niños y las niñas.

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

- a) Crecimiento en Armonía.
- b) Descubrimiento y Exploración del Entorno.
- c) Comunicación y Representación de la Realidad.

3. Estas áreas de conocimiento deben entenderse como ámbitos de experiencia intrínsecamente relacionados entre sí, por lo que se requerirá un planteamiento educativo que pro-



mueva la configuración de situaciones de aprendizaje globales, significativas y estimulantes que ayuden a establecer relaciones entre todos los elementos que las conforman.

Artículo 11. Competencias, criterios de evaluación, saberes básicos y situaciones de aprendizaje.

1. Como señala el anexo I del Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, en el anexo I de esta Orden se establecen las competencias clave de la etapa.

2. En el anexo II de esta Orden se fijan las competencias específicas de cada área de conocimiento, que serán comunes para los dos ciclos de la etapa, así como los criterios de evaluación y los contenidos, enunciados en forma de saberes básicos, que se establecen para cada ciclo en cada una de las áreas de conocimiento.

Para orientar la práctica y la concreción curricular que deben realizar los centros y los equipos docentes se establecen en el anexo II, orientaciones para la enseñanza asociadas a los bloques de saberes de cada área de conocimiento. Dichas orientaciones no tienen carácter prescriptivo.

3. En el anexo III, se incluyen diferentes orientaciones didácticas y metodológicas para guiar la práctica general del profesorado en la Educación Infantil. Dichas orientaciones incluyen la especial consideración que debe tenerse con los niños y las niñas en el primer año de vida.

Asimismo, para la adquisición y desarrollo de las competencias a las que se refieren los apartados anteriores, el equipo docente diseñará situaciones de aprendizaje, de acuerdo a los principios que, con carácter orientativo, se establecen en el anexo III.

Por último, las orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje se concretan con ejemplos explícitos en el anexo III que muestran cómo se articulan los diferentes elementos curriculares a través de estas actividades.

Artículo 12. Horario.

1. El horario en la etapa de Educación Infantil se entenderá como la distribución en secuencias temporales de las actividades que se realizan en los distintos días de la semana y teniendo en cuenta que todos los momentos de la jornada tienen carácter educativo.

2. El horario escolar se organizará desde un enfoque globalizador e incluirá propuestas de aprendizaje que permitan alternar diferentes tipos y ritmos de actividad con períodos de descanso en función de las necesidades del alumnado.

3. La organización horaria del centro debe realizarse de acuerdo a las características y las necesidades afectivas y de relación familiar del alumnado, la protección de sus derechos, el fomento de los valores de la coeducación y la conciliación de la vida familiar y la actividad laboral de padres, madres y tutores o tutoras legales.

4. En el segundo ciclo de la etapa, el horario semanal del alumnado será de 25 horas lectivas para el desarrollo de las tres áreas de conocimiento y la inclusión de los períodos de descanso.

CAPÍTULO III Evaluación

Artículo 13. Referentes de la evaluación.

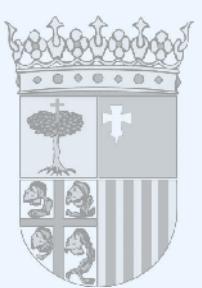
1. Los criterios de evaluación establecidos para cada ciclo en cada una de las áreas de conocimiento serán el referente fundamental para valorar la consecución de los objetivos a lo largo de la etapa, así como el grado de desarrollo de las competencias clave a partir del grado de desarrollo de las competencias específicas de cada área de conocimiento. Estos criterios de evaluación se desarrollan en el anexo II de esta Orden.

2. Corresponde al centro educativo, a los docentes y al resto de profesionales implicados, adecuar estos criterios de evaluación al contexto y a las características de todos los niños y las niñas.

Artículo 14. Carácter de la evaluación.

1. La evaluación del alumnado de Educación Infantil, que formará parte inseparable del proceso educativo, será global, continua y formativa. Por tanto, debe constituir una práctica habitual y permanente para valorar los avances que se producen como resultado de la acción educativa y proporcionar datos relevantes para tomar decisiones encaminadas a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto a nivel individual como colectivo.

2. La evaluación será global, referida al grado de desarrollo del conjunto de las competencias clave y la consecución de los logros expresados en los objetivos generales.



3. La evaluación tendrá también un carácter continuo, considerándose un elemento inseparable del proceso educativo, mediante el cual los profesionales que atienden a los niños y a las niñas recogen de forma constante información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación continua comprende la evaluación inicial, la procesual y la final.

4. La evaluación tendrá un carácter formativo, regulador y orientador del proceso educativo. La continua información recogida del proceso de evaluación se enfocará en mejorar las distintas fases y los resultados de la intervención educativa. Por tanto, la evaluación debe identificar las condiciones iniciales individuales y el ritmo y características de la evolución de cada niño o niña de forma que se puedan adoptar las medidas pertinentes de mejora.

5. La observación directa, continua y sistemática, del alumnado y de sus producciones en las situaciones de aprendizaje, constituirá el principal procedimiento de recogida de información para el proceso de evaluación.

6. La evaluación del aprendizaje del alumnado corresponde al tutor o tutora, que recogerá la información proporcionada por el resto de profesionales que participan en el proceso educativo de cada grupo o de algún alumno o alumna en particular.

7. El proceso de evaluación deberá, además, contribuir a mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje mediante la valoración de la pertinencia de las estrategias metodológicas y de los recursos utilizados. Con esta finalidad, cada profesional evaluará su propia práctica educativa.

Artículo 15. Evaluación inicial.

1. Al inicio de la escolaridad, tanto en el primer como en el segundo ciclo de Educación Infantil, el tutor o tutora de cada grupo realizará una evaluación inicial de todo su alumnado. Del mismo modo, dicha evaluación se realizará en caso de traslado de un alumno o alumna de un centro a otro. La evaluación recogerá los datos más destacados del proceso de desarrollo, tendrá en cuenta los datos relevantes aportados por la información de la familia en la entrevista inicial y, en su caso, los informes médicos, psicológicos, pedagógicos y sociales que revistan interés para la vida escolar.

2. La evaluación inicial se completará con la observación directa, por parte de los profesionales que atienden a los niños y a las niñas, del grado de desarrollo de las capacidades básicas correspondientes a la etapa evolutiva del niño o niña durante el periodo de adaptación al centro escolar.

3. Las decisiones relativas al tipo de información que se precisa en este momento inicial de la evaluación, así como las técnicas o instrumentos que se van a utilizar para recoger y consignar dicha información, deberán determinarse por el equipo docente o educativo en ambos ciclos de Educación Infantil y reflejarse en el Proyecto curricular de etapa y en la Programación didáctica.

4. El tutor o tutora elaboran, al inicio de la escolaridad, la ficha personal de cada alumno y alumna, que constituirá el primer documento de su expediente personal.

Artículo 16. Evaluación procesual y evaluación formativa.

1. De forma continua, a lo largo de cada uno de los ciclos, los profesionales que atienden al alumnado recogerán y utilizarán esa información, en las distintas actividades educativas, sobre el proceso de aprendizaje del alumnado, mediante la observación directa y otros instrumentos de evaluación.

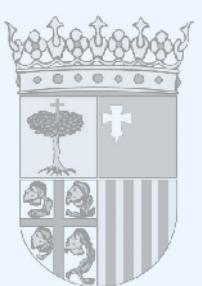
2. El fin principal de esta evaluación continua durante el proceso de enseñanza y aprendizaje es analizar progresos y dificultades, de forma que pueda ajustarse la intervención educativa, de forma global e individual, con el objetivo de mejorar el aprendizaje del alumnado.

3. A lo largo del curso se establecerán, al menos, tres sesiones de evaluación para cada grupo de alumnos y alumnas dentro del periodo lectivo, sin perjuicio de lo que, a estos efectos, los centros puedan recoger en sus respectivos Proyectos curriculares de etapa.

4. El desarrollo de las competencias clave y específicas guiará la intervención educativa y constituirá el punto de referencia inmediato de la evaluación global, continua y formativa permitirá seleccionar los procedimientos de evaluación más adecuados.

Artículo 17. Evaluación final de curso, ciclo y etapa.

1. Al término de cada curso, el tutor o tutora elaborará el informe anual de evaluación, en el que se reflejarán los datos más relevantes del proceso de evaluación continua. Dicho informe recogerá el grado de desarrollo de las competencias clave y las dificultades de aprendizaje detectadas, así como, las medidas de refuerzo y adaptación que, en su caso, hayan sido utilizadas.



2. Asimismo, al final de cada ciclo se procederá a realizar una valoración del progreso del alumnado en el desarrollo de las competencias clave, de acuerdo con lo establecido en el proyecto curricular de etapa. Esta valoración se trasladará al informe individualizado de final de ciclo.

3. Al término de cada ciclo, en el marco del proceso de evaluación continua, los profesionales que atienden al alumnado valorarán el progreso global de cada uno de ellos y facilitarán que la transición de un ciclo al siguiente se realice con garantía de continuidad y coherencia en el proceso educativo.

4. Al término de la etapa se procederá a la evaluación final del alumnado, a partir de los datos obtenidos en el proceso de evaluación continua, tomando como referente último los objetivos de etapa y las competencias clave, tal como se establezcan en el proyecto curricular de etapa.

5. Con objeto de garantizar una adecuada transición del alumnado entre las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria, así como de facilitar la continuidad de su proceso educativo, los centros de Educación Primaria establecerán mecanismos de coordinación entre el profesorado de ambas etapas.

Artículo 18. Evaluación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

1. La evaluación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo tendrá carácter preventivo y responderá a los mismos objetivos que los del resto del alumnado.

2. Será competencia del tutor o tutora la evaluación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, asesorado por los equipos o servicios de orientación, así como por el profesorado de pedagogía terapéutica y el de audición y lenguaje, y tomando en consideración la información proporcionada por otros profesionales que puedan incidir en el alumnado o apoyar a alguno de ellos en particular.

3. Las adaptaciones curriculares que se aparten significativamente de las competencias, objetivos, criterios de evaluación y saberes básicos del currículo tendrán carácter excepcional y requerirán una evaluación psicopedagógica previa. Serán elaboradas por el maestro o la maestra asesorados por los equipos o servicios de orientación, quienes determinarán las adaptaciones necesarias en cada caso. La evaluación se realizará tomando como referente fundamental las competencias, objetivos y criterios de evaluación fijados en dichas adaptaciones.

Artículo 19. Información del proceso de evaluación.

1. A principios de curso, el profesorado informará a los padres, madres o tutores, tutoras legales del alumnado, acerca de la programación de objetivos, saberes básicos, competencias clave y específicas y criterios de evaluación que se van a trabajar en el ciclo.

2. Al comienzo de cada ciclo, los procedimientos formales de evaluación, su naturaleza, aplicación y criterios de evaluación deberán ser conocidos por los padres, madres o tutores, tutoras legales del alumnado.

3. Al finalizar cada curso, se informará por escrito a los padres, madres o tutores o tutoras legales acerca de los resultados de la evaluación de su hijo o hija en ese curso.

4. El tutor o tutora trasladará por escrito la información del proceso de evaluación a los padres, madres o tutores, tutoras legales señalando los progresos y dificultades detectadas en los aprendizajes del alumnado, al menos una vez al trimestre, mediante un documento de información a las familias.

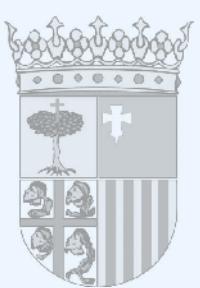
5. Esta información reflejará los progresos efectuados por los niños y las niñas, así como las posibles dificultades detectadas, el proceso de adaptación socioeducativo y las actuaciones que, en su caso, se hayan adoptado, incorporándose al expediente personal del alumnado. El contenido y formato del documento de información a las familias serán decididos por el equipo del ciclo en el marco del Proyecto curricular de etapa.

6. Con el fin de favorecer la comunicación y asegurar la necesaria conexión entre el centro y las familias, la información escrita se complementará mediante reuniones personales periódicas, así como mediante reuniones de grupo con los padres, madres o representantes legales del alumnado.

7. La información que se proporcione a los padres, madres o representantes legales del alumnado con necesidades educativas especiales constará de una valoración cualitativa del progreso de cada alumno o alumna tomando como referentes los criterios de evaluación propuestos en su adaptación curricular.

Artículo 20. Evaluación del proceso de enseñanza.

1. La evaluación del proceso de enseñanza tiene como objetivo favorecer el desarrollo profesional y la formación continua del personal implicado en los procesos de enseñanza y



aprendizaje como elemento primordial para la mejora de la calidad de dichos procesos y, en consecuencia, de los centros educativos. Por ello, el principal referente se halla en el análisis del aprendizaje del alumnado y de los resultados de la evaluación, dentro del marco de la realidad educativa.

2. Dentro del proyecto curricular de etapa se establecerán los procedimientos para evaluar los procesos de enseñanza. Los resultados de este documento de autoevaluación serán analizados por los profesionales del centro y serán claves para determinar las necesidades de formación. Además, se favorecerán procesos de coevaluación dentro de un planteamiento de trabajo en equipo.

Dichos procedimientos tendrán en cuenta aspectos como:

- a) La organización del aula, su clima escolar y la interacción entre el alumnado, así como la relación entre el profesorado y el alumnado.
- b) La coordinación entre los profesionales de un mismo ciclo y la coherencia entre los ciclos.
- c) La regularidad y calidad de la relación con los padres, madres y tutores, tutoras legales y la participación de estos en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas.

3. La Dirección General competente en materia de currículo y evaluación y la Dirección de la Inspección Educativa, dentro de sus ámbitos de actuación, dictarán las instrucciones correspondientes sobre el desarrollo de la evaluación de los procesos de enseñanza, así como de las programaciones didácticas.

4. En función de los resultados de la evaluación del proceso de enseñanza, se valorará la conveniencia de modificar el Proyecto de etapa, las Programaciones didácticas y las Programaciones de aula.

Artículo 21. Documentos de evaluación.

1. Al inicio de la escolaridad de cada uno de los ciclos de Educación Infantil, el centro abrirá un expediente personal de cada niño o niña. Dicho expediente tendrá un formato de carpeta-dossier, en cuya portada se inscribirá el nombre y apellido o apellidos del niño o niña, y los datos relativos del centro: nombre, dirección, localidad, provincia y código del centro.

2. El expediente personal estará integrado por los distintos documentos personales de cada niño o niña: la ficha personal (anexo IV), el resumen de la escolaridad (anexo V), el informe anual de evaluación (anexo VI) y el informe individualizado de final de ciclo (anexo VII). Estos documentos podrán ser sustituidos por sus equivalentes en soporte informático, de acuerdo con lo que establezca el Departamento competente en materia de educación no universitaria.

3. En la ficha personal, que se ajustará en su contenido al modelo que se presenta en el anexo IV, se consignarán los datos de filiación y los datos familiares y, si los hubiera, los datos de desarrollo, médicos, psicológicos y pedagógicos, considerados de interés educativo.

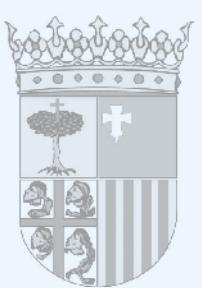
4. Los resúmenes de la escolaridad para cada ciclo de Educación Infantil reflejarán los cursos escolares realizados, el centro en que el alumno o alumna ha estado escolarizado cada año, y las observaciones sobre las circunstancias de la escolaridad, que se consignarán al finalizar cada ciclo. Los resúmenes de la escolaridad se ajustarán en su contenido al modelo del anexo V de esta Orden.

5. Cuando a un alumno o alumna se le hayan identificado necesidades educativas especiales, se incluirá en su expediente personal una copia del dictamen de escolarización elaborado al respecto por el equipo o servicio correspondiente, los apoyos propuestos y realizados y el documento individual de adaptaciones curriculares del ciclo o ciclos cursados.

6. La cumplimentación anual del resumen de la escolaridad de cada alumno o alumna en Educación Infantil es responsabilidad del respectivo tutor o tutora. El director o directora del centro y el tutor o tutora firmarán el documento en la fecha de finalización del ciclo.

7. El tutor o tutora elaborará para cada alumno o alumna un informe anual de evaluación, al finalizar cada curso, a partir de los datos obtenidos a través de la evaluación continua. Dichos informes se adjuntarán al expediente personal del alumno o alumna. El contenido y el formato del informe serán adoptados por el equipo docente o educativo del ciclo, de acuerdo con el modelo orientativo que se presenta en el anexo VI.

8. Al finalizar cada uno de los ciclos de la etapa, el tutor o tutora recogerá los datos más relevantes de los informes de cada curso y elaborará el informe individualizado, en donde se harán constar los aprendizajes adquiridos en relación con el grado de adquisición de las competencias. Asimismo, en el apartado de observaciones se harán constar las circunstancias que más condicione su progreso educativo y, en su caso, las medidas de refuerzo y adaptación que se hayan adoptado a lo largo del ciclo. El contenido y formato del informe serán adoptados por el equipo docente o educativo, de acuerdo con el modelo orientativo que se adjunta como anexo VII.



9. Cuando el alumno o alumna, al final de cada ciclo, permanezcan en el mismo centro, el informe individualizado de final de ciclo se trasladará al tutor o tutora correspondiente de Educación Infantil o de primer ciclo de Educación Primaria para facilitar la continuidad del proceso de aprendizaje. Dicho informe servirá de base para la evaluación inicial al comienzo del siguiente ciclo o etapa.

10. Cuando exista un traslado a otro centro, el centro de origen remitirá al de destino, a petición de éste, la ficha personal, los resúmenes de la escolaridad de los correspondientes ciclos, así como el informe de evaluación individualizado, si ha finalizado la etapa, o con el último informe anual, en caso de que el traslado se produzca antes de finalizar. En el centro de origen se conservará copia de los documentos durante, al menos, tres años.

11. La custodia y archivo de la ficha personal, los resúmenes de escolaridad y los informes de evaluación individualizados corresponden a la persona que ejerza las funciones de secretario o secretaria del centro.

CAPÍTULO IV Atención a las diferencias individuales, orientación y tutoría

Artículo 22. Atención a las diferencias individuales.

1. Dada la importancia que poseen en esta etapa el ritmo y el proceso de maduración, la atención individualizada e inclusiva constituirá la pauta ordinaria de la acción educativa del profesorado y demás profesionales de la educación.

2. Los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje deben ser el referente fundamental para guiar la práctica inclusiva como medida de atención de las diferencias individuales.

3. Teniendo en cuenta dichos principios, los centros educativos desarrollarán el currículo y organizarán los recursos de manera que faciliten a la totalidad del alumnado el logro de los objetivos de la etapa y el adecuado grado de desarrollo de las competencias clave, con un enfoque inclusivo y estableciendo los procesos de mejora continua que favorezcan el máximo progreso, la formación integral y la igualdad de oportunidades.

4. La intervención educativa en relación a la atención de las diferencias individuales, supone aceptar dichas diferencias, valorar que todo el alumnado posee capacidades y talentos que desarrollar y enriquecerse de esta diversidad. En este sentido el diseño de los procesos de enseñanza, a través de situaciones de aprendizaje, tendrá en cuenta de forma global y particular las diferencias individuales para que dichas situaciones sean accesibles a todo el alumnado y permitan un adecuado grado de aprendizaje y profundización a cada alumno y alumna.

5. Para dar una respuesta educativa inclusiva, en general, a todo el alumnado, y en particular a los que presentan necesidad específica de apoyo educativo, los centros deberán incorporar al Proyecto curricular de etapa las actuaciones específicas del Plan de atención a la diversidad.

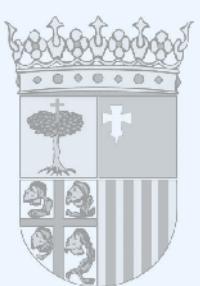
6. La respuesta al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo tendrá carácter preventivo y responderá a los mismos objetivos que los del resto del alumnado. Se ha de organizar tan pronto como se detecten las dificultades, de manera individualizada, en el contexto del aula y en coordinación con las familias. Además, se dará respuesta a las necesidades del alumnado con altas capacidades estimulando su propio ritmo de aprendizaje.

7. Las adaptaciones curriculares que se aparten significativamente de los objetivos, saberes básicos y criterios de evaluación del currículo para atender necesidades educativas especiales tendrán carácter excepcional y requerirán previamente la evaluación psicopedagógica del alumno o alumna. Dichas adaptaciones serán elaboradas por el tutor o tutora que imparte clase a dicho alumnado, en colaboración con los equipos o servicios de orientación. Se regirán por los principios de normalización e inclusión escolar y se desarrollarán evitando alternativas excluyentes para el alumnado que las requiera e incorporando las decisiones que se tomen al respecto en el continuo de actuaciones de atención a la diversidad. La evaluación se realizará tomando como referente los criterios de evaluación fijados en dichas adaptaciones.

8. El Departamento competente en materia de educación no universitaria y otras administraciones que hayan intervenido en el proceso facilitarán los recursos necesarios, proporcionará orientaciones al profesorado respecto a la atención a la diversidad y determinará los procedimientos por los cuales se autorizarán medidas de apoyo educativo para atender al alumnado.

Artículo 23. Tutoría y orientación.

1. La educación en esta etapa se concibe como un proceso compartido con las familias que se ha de favorecer desde el centro educativo a través de la tutoría.



2. La función tutorial estará dirigida al desarrollo integral y equilibrado de todas las capacidades del alumnado y se incorporará de manera integrada al propio proceso de desarrollo del currículo.

3. Cada grupo de niños y niñas tendrá su tutor o tutora, que velarán por la atención personalizada y por el seguimiento del grupo y que orientarán el proceso educativo del alumnado. La persona que ejerza la tutoría mantendrá una relación constante con las familias con el fin de hacer un seguimiento adecuado de la evolución educativa.

4. Los centros educativos concretarán los cauces de coordinación pedagógica con las familias, para garantizar la coherencia de las actuaciones educativas.

5. Los centros educativos adoptarán programas y medidas de acogida para que el período de adaptación del alumnado que se incorpora por primera vez al centro se realice con las debidas garantías.

6. Dadas las características de los centros en los que se imparte el primer ciclo, la coordinación de la acción tutorial será llevada a cabo por un maestro o una maestra con la especialidad de Educación Infantil.

7. Las líneas de acción contempladas en los apartados anteriores se recogerán en el Plan de Orientación y Acción Tutorial.

CAPÍTULO V Autonomía de los centros

Artículo 24. *Planteamientos institucionales.*

1. La autonomía pedagógica de los centros educativos se desarrollará a través de la elaboración, aprobación, aplicación, seguimiento y evaluación de los documentos institucionales que configuran su propuesta educativa en la Comunidad Autónoma de Aragón.

2. Los centros educativos elaborarán o revisarán los objetivos y prioridades educativas, así como los procedimientos de actuación y las modalidades organizativas adoptadas en el Proyecto educativo, para adecuarlo a esta Orden.

3. Los centros, asimismo, promoverán acuerdos con las familias para facilitar el progreso educativo de niños y niñas.

4. Los centros educativos, en el ejercicio de su autonomía, podrán incorporar innovaciones, planes de trabajo propios o formas de organización curricular teniendo en cuenta las condiciones que establezca el departamento competente en materia de educación no universitaria.

Artículo 25. *Proyecto curricular de etapa.*

1. El Proyecto curricular de etapa, que se integrará en el Proyecto educativo de centro, será responsabilidad de un maestro o una maestra con el título de Educación Infantil o título equivalente, si bien en su elaboración y seguimiento participarán todos los profesionales que intervengan en los ciclos.

2. Todas las decisiones adoptadas en relación con el Proyecto curricular de etapa deberán orientarse a facilitar la consecución de los objetivos de la etapa y el desarrollo de las competencias clave.

El Proyecto curricular de etapa incluirá:

a) Las directrices y las decisiones generales siguientes:

1.^a La adecuación de los objetivos generales de la Educación Infantil al contexto socioeconómico y cultural del centro y a las características del alumnado, teniendo en cuenta lo establecido en el Proyecto educativo de centro.

2.^a Las líneas pedagógicas del centro.

3.^a Las decisiones de carácter general sobre metodología, recursos didácticos, los criterios para el agrupamiento del alumnado y para la organización espacial y temporal de las actividades.

4.^a Los criterios, procedimientos e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes.

5.^a Los criterios para evaluar y, en su caso, revisar los procesos de enseñanza y la práctica docente.

6.^a Las directrices generales para la elaboración de la programación didáctica.

7.^a Las actuaciones previstas para la colaboración permanente con las familias.

8.^a Los criterios y estrategias para la coordinación entre ciclos y etapas, así como la coordinación de los distintos profesionales que intervienen en el ciclo.

9.^a Para el segundo ciclo, las estrategias de aproximación a la lectura, el desarrollo de la expresión y comprensión oral y la aproximación a la expresión escrita, así como las propuestas para iniciar el aprendizaje de lenguas extranjeras y, en los centros autorizados,



- zados, de las lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- b) El Plan de integración curricular de los recursos digitales.
 - c) El Plan de implementación de elementos transversales recogidos en los principios pedagógicos y los objetivos de la etapa.
 - d) Los Proyectos de innovación e investigación educativa.
 - e) En su caso, itinerario o proyecto bilingüe o plurilingüe o proyectos de lenguas propias de Aragón.
 - f) Las programaciones didácticas elaboradas por el equipo didáctico de ciclo, reguladas en el artículo 26 de esta orden.
3. El Claustro de profesorado o el órgano correspondiente aprobará el Proyecto curricular de etapa y cuantas modificaciones se incorporen al mismo.
4. En aquellos centros donde se cursen otras etapas educativas, el Proyecto curricular de Educación Infantil habrá de incluirse en un Proyecto curricular de centro que ha de recoger de manera integrada y coordinada los ciclos o niveles que se imparten en el mismo.
5. La Inspección educativa y los servicios educativos externos asesorarán, orientarán e informarán sobre la elaboración y posterior revisión del Proyecto curricular, las programaciones didácticas y los planes, programas, medidas y estrategias contenidas en el mismo.

Artículo 26. Programaciones didácticas.

1. Los equipos de ciclo de los centros educativos u órganos de coordinación didáctica que correspondan, tomando como referencia el Proyecto curricular de etapa, desarrollarán el currículum establecido en esta Orden mediante la programación didáctica del ciclo. Se considerarán los principios metodológicos generales establecidos en esta Orden, la contribución al desarrollo de las competencias clave, la educación en valores democráticos y el carácter global de la enseñanza.

2. La programación didáctica es el instrumento de planificación curricular específico para el ciclo y deberá incluir necesariamente, los siguientes aspectos:

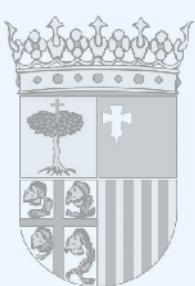
- a) Las competencias específicas y los criterios de evaluación asociados a ellas para cada una de las áreas de conocimiento para cada ciclo de la etapa.
- b) La organización y secuenciación de los saberes básicos de las diferentes áreas de conocimiento.
- c) La incorporación, concreción y tratamiento del Plan de implementación de elementos transversales al ciclo.
- d) Los procedimientos e instrumentos de evaluación del aprendizaje del alumnado.
- e) Las estrategias didácticas y metodológicas: Organización, recursos, agrupamientos, enfoques de enseñanza, criterios para la elaboración de situaciones didácticas y otros elementos que se consideren necesarios.
- f) Las actuaciones generales de atención a las diferencias individuales y las adaptaciones curriculares para el alumnado que las precise.
- g) Las actividades complementarias y extraescolares programadas por el equipo didáctico del ciclo de acuerdo con el Programa anual de actividades complementarias y extraescolares establecidas por el centro.
- h) Los procedimientos para que el equipo didáctico del ciclo evalúe, valore y revise los procesos de enseñanza y aprendizaje y el resultado de la aplicación de las programaciones didácticas.
- i) Las medidas necesarias para la utilización de los recursos digitales.
- j) En su caso, medidas complementarias que se plantean para el tratamiento del área de conocimiento dentro de proyectos o itinerarios bilingües o plurilingües, o de proyectos de lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad Autónoma de Aragón.

3. Además, para el segundo ciclo incluirán las estrategias de aproximación a la lectura y desarrollo de la expresión oral y las estrategias para la aproximación a la expresión escrita.

4. Los equipos didácticos programarán su intervención educativa y desarrollarán las actividades programadas conforme a lo establecido en el Proyecto curricular de etapa y en la programación didáctica. Corresponde a la persona que ejerza la tutoría de un grupo, en coordinación con el equipo didáctico del mismo, la adecuación de dichas programaciones, mediante unidades didácticas o proyectos, a las características específicas del alumnado que le haya sido encomendado.

Artículo 27. Desarrollo del currículo.

1. El Departamento competente en materia de educación no universitaria fomentará la elaboración de materiales que favorezcan el desarrollo del currículo a través del trabajo en



equipo, facilitando su difusión entre los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón.

2. Asimismo, impulsará la formación permanente como proceso de desarrollo profesional vinculado al diseño, aplicación y evaluación de prácticas docentes cooperativas y al impulso de redes de centros, considerando el centro educativo como unidad básica de formación y de desarrollo curricular.

Artículo 28. Enseñanzas de lenguas y modalidades lingüísticas propias de Aragón.

Los centros autorizados que imparten enseñanzas de lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad Autónoma de Aragón podrán desarrollar proyectos lingüísticos que faciliten el aprendizaje funcional de las mismas. Dichos proyectos habrán de ser aprobados por el Claustro de profesorado y por el Consejo escolar del centro u órgano correspondiente y deberán ser informados por el Servicio Provincial del Departamento competente en materia de educación no universitaria con carácter previo a su autorización por parte de la Dirección General competente en estas enseñanzas. El Departamento competente en materia de educación no universitaria promoverá la realización de dichos proyectos.

Artículo 29. Enseñanzas bilingües en lenguas extranjeras.

Los centros autorizados por el Departamento competente en materia de educación no universitaria para impartir enseñanzas bilingües en una lengua extranjera deberán incluir en su proyecto curricular de etapa y en la programación didáctica los elementos del proyectos o itinerarios bilingües o plurilingües del centro que permitan desarrollar el aprendizaje funcional de la misma.

Artículo 30. Coordinación entre ciclos y transición entre etapas.

1. Para facilitar la continuidad del proceso educativo y favorecer el tránsito del alumnado de uno a otro ciclo de Infantil, los profesionales que los atienden en el primer ciclo trabajarán en un ambiente de estrecha colaboración y coordinación con el profesorado del segundo ciclo del propio centro o de los centros a donde preferentemente se dirija el alumnado. Asimismo, elaborarán las programaciones didácticas de forma integrada en el Proyecto curricular de etapa, tal como se señala en el artículo 25.

2. El profesorado que imparte el segundo ciclo de Educación Infantil mantendrá una colaboración estrecha con el del primer ciclo de Educación Primaria, establecerá mecanismos adecuados de coordinación y elaborará las programaciones didácticas de manera integrada.

3. El profesorado y, en su caso, los profesionales que atienden a los niños y a las niñas adoptarán las medidas necesarias para que las familias tengan una implicación directa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de su alumnado.

Disposición adicional primera. Recursos humanos y materiales.

El Departamento competente en materia de educación no universitaria dotará a los centros sostenidos con fondos públicos de los recursos humanos y materiales pertinentes para atender las necesidades derivadas de sus proyectos curriculares y de la atención a la diversidad en el segundo ciclo de la Educación Infantil.

Disposición adicional segunda. Innovación e investigación educativa.

1. El Departamento competente en materia de educación no universitaria favorecerá procesos de innovación e investigación educativa encaminados a desarrollar adecuaciones del currículo y modelos flexibles de organización escolar que respondan a las necesidades del alumnado y al contexto del centro.

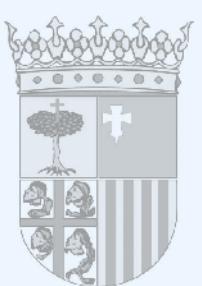
2. El Departamento competente en materia de educación no universitaria regulará los procedimientos por los que se podrán autorizar los programas de innovación e investigación educativa referidos en el punto anterior.

Disposición adicional tercera. Ámbito rural.

1. La ordenación de la Educación Infantil en centros educativos del ámbito rural adecuará lo establecido en esta Orden a sus características territoriales y a las necesidades de su alumnado.

2. Los centros rurales y las escuelas incompletas que escolaricen en un mismo grupo a niños y niñas de Educación Infantil y de Educación Primaria adecuarán lo establecido en esta Orden a las necesidades de su alumnado y a las características de los centros.

3. Los centros rurales agrupados realizarán la evaluación del alumnado y emitirán los documentos de evaluación de acuerdo con lo establecido en esta Orden, para lo que tomarán como referentes el ciclo y grupo del centro rural al que pertenezcan.



Disposición adicional cuarta. *Centros de Educación Especial.*

Los centros de educación especial o las unidades que escolaricen alumnado en Educación Infantil adaptarán lo establecido en esta Orden a sus peculiaridades, con el fin de adecuar la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje a las características y necesidades de su alumnado.

Disposición adicional quinta. *Datos personales del alumnado.*

En lo referente a la obtención de los datos personales del alumnado, a la cesión de los mismos de unos centros a otros y a la seguridad y confidencialidad de estos, se estará a lo dispuesto en la legislación vigente en materia de protección de datos de carácter personal y, en todo caso, a lo establecido en la Disposición adicional vigésima tercera de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Disposición adicional sexta. *Materiales curriculares.*

1. Los equipos didácticos del ciclo tendrán autonomía para elegir los materiales curriculares que se vayan a utilizar en cada curso. Tales materiales deberán adaptarse al currículo establecido y al concretado en el propio centro.

2. Los materiales curriculares adoptados deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como los principios y valores establecidos en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

3. Los materiales curriculares adoptados no podrán ser sustituidos por otros durante un período mínimo de tres años. Con carácter excepcional, previo informe de la Inspección educativa, el Director o la Directora del Servicio Provincial del Departamento competente en materia de educación no universitaria podrá autorizar la sustitución anticipada cuando la dirección del centro, previa comunicación al Consejo escolar, acredite de forma fehaciente la necesidad de dicha sustitución anticipada.

Disposición adicional séptima. *Supervisión y asesoramiento.*

1. Los Servicios Provinciales del Departamento competente en materia de educación no universitaria establecerán los procesos de asesoramiento necesarios para aplicar en los centros educativos lo establecido en esta Orden.

2. La Inspección educativa realizará los procesos de supervisión necesarios para el debido cumplimiento de lo establecido en esta Orden. Corresponde a la Inspección educativa supervisar el desarrollo del proceso de evaluación en los centros educativos y proponer la adopción de las medidas que contribuyan a mejorarlo.

Disposición adicional octava. *Centros en los que se imparte el primer ciclo.*

Los centros educativos que imparten el primer ciclo de Educación Infantil adecuarán lo establecido en esta Orden a las necesidades y características de su alumnado.

Disposición adicional novena. *Enseñanzas de religión.*

1. Las enseñanzas de religión se incluirán en el segundo ciclo de la Educación Infantil de acuerdo con lo establecido en la disposición adicional segunda de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

2. Los centros garantizarán que, al inicio de curso, los padres, madres, tutores o tutoras del alumnado puedan manifestar su voluntad de que estos reciban o no reciban enseñanzas de religión.

3. Los centros docentes dispondrán las medidas organizativas necesarias para que el alumnado cuyos padres, madres, tutores, tutoras legales no hayan optado por que curse enseñanzas de religión reciba la debida atención educativa, a fin de que la elección de una u otra opción no suponga discriminación alguna. Dicha atención en ningún caso comportará el aprendizaje de contenidos curriculares asociados al conocimiento del hecho religioso ni a cualquier área de la etapa. Las medidas organizativas que dispongan los centros deberán ser incluidas en su Proyecto educativo para que padres, madres o tutores, tutoras legales las conozcan con anterioridad. La concreción de tales medidas para cada curso escolar se incorporará a la Programación general anual.

4. La determinación del currículo de la enseñanza de religión católica y de las diferentes confesiones religiosas con las que el Estado español ha suscrito acuerdos de cooperación en materia educativa será competencia, respectivamente, de la jerarquía eclesiástica y de las correspondientes autoridades religiosas.



Disposición transitoria única. *Revisión del Proyecto curricular de etapa y de las programaciones didácticas.*

Los centros docentes dispondrán de un período de dos cursos escolares para elaborar o revisar su Proyecto curricular y adecuar las programaciones didácticas a lo dispuesto en esta Orden.

Disposición derogatoria única. *Derogación normativa.*

1. Queda derogada la Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

2. Queda derogada la Orden de 14 de octubre de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Educación Infantil en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

3. Quedan derogadas las demás disposiciones de igual o inferior rango se opongan a lo establecido en esta Orden.

Disposición final primera. *Facultad de aplicación.*

Se faculta a los órganos directivos del Departamento competente en materia de educación no universitaria para dictar, en el ámbito de sus respectivas competencias, cuantas resoluciones sean necesarias para la aplicación y ejecución de lo establecido en esta Orden.

Disposición final segunda. *Entrada en vigor.*

Esta Orden entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el "Boletín Oficial de Aragón" y será de aplicación a partir del curso académico 2022-2023 en todos los niveles de la etapa.

Zaragoza, 13 de junio de 2022.

**El Consejero de Educación,
Cultura y Deporte,
FELIPE FACI LÁZARO**



ANEXO I Competencias clave de la Educación Infantil

La etapa de Educación Infantil supone el inicio del proceso de adquisición de las competencias clave para el aprendizaje permanente que aparecen recogidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 y han sido adaptadas al contexto escolar, así como a los principios y fines del sistema educativo establecidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Dichas competencias son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL)
- Competencia plurilingüe (CP)
- Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)
- Competencia digital (CD)
- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)
- Competencia ciudadana (CC)
- Competencia emprendedora (CE)
- Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)

De acuerdo con lo expresado en la Recomendación, no existe jerarquía entre las distintas competencias, considerándose todas igualmente importantes. Tampoco se establecen entre ellas límites diferenciados, sino que se solapan y entrelazan. Tienen, por tanto, carácter transversal: ninguna se corresponde directa y únicamente con una única área de conocimiento; y todas se adquieren y desarrollan a partir de los aprendizajes que se producen en las distintas áreas. Este carácter transversal de las competencias favorece el enfoque globalizado propio de la etapa de Educación Infantil.

Se espera que la adquisición de estas competencias a lo largo de su escolarización permita al alumnado prepararse para afrontar con éxito los principales retos del siglo XXI: planificar hábitos de vida saludables, proteger el medio ambiente, resolver conflictos de forma pacífica, actuar como consumidores responsables, usar de manera ética y eficaz las tecnologías, promover la igualdad de género, manejar la ansiedad que genera la incertidumbre, identificar situaciones de inequidad y desarrollar sentimientos de empatía, cooperar y convivir en sociedades abiertas y cambiantes, apreciar el valor de la diversidad, formar parte de un proyecto colectivo o adquirir confianza en el conocimiento como motor del desarrollo. La respuesta a estos y otros desafíos –entre los que existe una absoluta interdependencia— necesita de los conocimientos, destrezas y actitudes que subyacen a las competencias clave y son abordados de manera global desde todas las áreas que conforman la etapa.

Por esta razón, en la elaboración de las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, se ha adoptado una visión estructural y funcional de las competencias clave, en la que sus tres dimensiones —la cognitiva o conocimientos; la instrumental o destrezas, y la actitudinal o actitudes— se integran en acciones concretas para resolver de manera eficaz una tarea significativa y contextualizada orientada al desarrollo integral de niños y niñas, respondiendo así al objetivo establecido para la etapa en 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.

Con este mismo objetivo, entre las competencias se han incorporado destrezas esenciales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, las destrezas de comunicación y negociación, las destrezas analíticas, la creatividad o las destrezas interculturales. Estas facilitan a niños y niñas el descubrimiento, el conocimiento y la comprensión de su realidad, que abarca, entre otros, el entorno y los objetos, las organizaciones y relaciones sociales, los distintos lenguajes para comunicar de una manera respetuosa y creativa sus ideas, intenciones o vivencias.



El desarrollo de las competencias viene condicionado por las distintas formas de comprender la realidad en cada momento de la etapa que, aunque tiene carácter global, se organiza en dos ciclos con intencionalidad educativa, cuyos elementos curriculares se adaptan a las características y particularidades del alumnado de cada uno de estos ciclos. En el primer ciclo se da especial relevancia a los procesos de conocimiento y dominio del propio cuerpo y de individualización, a la construcción de una trama de relaciones e interacciones en el entorno físico y social, y al uso de los lenguajes que la hacen posible. Todo ello, regido por el principio fundamental de respeto a los ritmos individuales de cada niño y niña, a sus cuidados esenciales en un entorno afectivo, participativo y de igualdad que le proporciona confianza, bienestar y seguridad. En el segundo ciclo, se amplían y refuerzan los aprendizajes adquiridos previamente, y se intensifica el protagonismo de la adquisición de destrezas que contribuyen a «aprender a ser» y «aprender a hacer», avanzando así en el camino hacia el desarrollo de un cierto grado de autonomía, responsabilidad e iniciativa en la realización de tareas. En ambos ciclos, el proceso de desarrollo y aprendizaje viene marcado por la observación, la escucha activa y el aumento progresivo de la actividad a través de la experimentación y del juego.

Las competencias clave se ven reflejadas tanto en los diferentes elementos curriculares como en los principios pedagógicos propios de la etapa.

El primero de esos principios es el fomento del desarrollo integral de niños y niñas. Esta tarea exige conocer sus necesidades, intereses e inquietudes, e implica conocer también los factores y los procesos evolutivos que configuran sus posibilidades de experimentar, de desarrollarse y de aprender. Del mismo modo, dar respuesta a esas necesidades, intereses e inquietudes, en función de su madurez y del momento vital en el que se encuentran, permite proporcionarles las herramientas que les ayuden a desenvolverse con mayor autonomía y a afrontar con responsabilidad los retos que puedan presentarse a corto y largo plazo.

Otro de los principios pedagógicos basa la práctica educativa en la experimentación y el juego, así como en experiencias de aprendizaje significativas y emocionalmente positivas. De esta manera, el aprendizaje se concibe como un proceso que realizan los niños y las niñas de forma activa, que implica su actuación sobre la realidad, su motivación, la elaboración de interpretaciones y la comprensión de significados progresivamente ajustados a los aspectos de su entorno y de sí mismos y de sí mismas que quieran explorar, descubrir y aprender. En este sentido, y para facilitar la vinculación de las situaciones de aprendizaje con las necesidades, intereses e inquietudes de niños y niñas, se espera que estas sean formuladas desde la interacción entre alumnado y docentes, estableciendo conexiones entre lo nuevo, lo sabido, lo experimentado y lo vivido. Abordar desde este enfoque los aprendizajes de la etapa, supone diseñar y desarrollar situaciones de aprendizaje funcionales, significativas y relevantes, que requieran la concurrencia simultánea o sucesiva de los conocimientos, destrezas y actitudes propios de las áreas que conforman la Educación Infantil.

Se recogen, a continuación, algunos de los modos en los que, desde la etapa, se contribuye a la adquisición de las competencias clave:

Competencia en comunicación lingüística (CCL)

En Educación Infantil, se potencian intercambios comunicativos respetuosos con otros niños y niñas y con las personas adultas, dotándolos de intencionalidad y contenidos progresivamente elaborados, a partir de conocimientos, destrezas y actitudes adquiridos que van a favorecer la aparición de expresiones de creciente complejidad y corrección sobre uno mismo y sobre vivencias, emociones y sentimientos propios y de los demás. Además, la oralidad tiene un papel destacado en esta etapa, no solo por ser el principal instrumento para la comunicación, la expresión y la regulación de la conducta, sino también porque es el vehículo principal que permite a los niños y a las niñas disfrutar de un primer acercamiento a la cultura literaria a través de las rimas, retahílas, adivinanzas y cuentos, enriqueciendo su bagaje sociocultural y lingüístico desde el respeto y la valoración de la diversidad.



Debemos entender la competencia en comunicación lingüística como una habilidad en la que los niños y las niñas desarrollen la escucha, aprendan a mantener el turno de palabra, adquieran el desarrollo del lenguaje a través de diferentes modelos, tanto del adulto o de la adulta como de sus iguales. Siendo conscientes de que no solo implica hablar, sino también escuchar y entender los distintos mensajes que se les transmiten.

Todo ello, debe ir acompañado del aprendizaje de la paralingüística, siendo capaces de interpretar y producir distintos tonos de voz, haciendo un uso correcto de la respiración y las pausas al hablar.

Competencia plurilingüe (CP)

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

Del mismo modo, en los centros que imparten enseñanzas de lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad Autónoma de Aragón, se potenciará el aprendizaje funcional de las mismas.

En líneas generales, el desarrollo de la competencia plurilingüe otorga al niño y niña la capacidad de interactuar en diferentes lenguas. Siendo primeramente a través de la comprensión y de forma progresiva irán apareciendo pequeñas producciones, que nacen de la imitación de los modelos lingüísticos que les proporcionamos.

Está estrechamente ligada a la competencia en comunicación lingüística, pero pretende, además, que se desarrolle en los niños y las niñas actitudes positivas hacia otras lenguas y culturas.

Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)

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 realización de experimentos sencillos. El proceso de enseñanza aprendizaje en Educación Infantil, se plantea en un contexto sugerente y divertido en el que se estimule, desde un enfoque coeducativo, la curiosidad de los niños y las 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. Con esta finalidad se invita a observar, clasificar, cuantificar, medir, construir, hacerse preguntas, probar y comprobar para entender y explicar algunos fenómenos del entorno natural próximo, iniciarse en el aprecio por el medio ambiente y en la adquisición de hábitos saludables. Para el desarrollo de esta competencia general, se presta una especial atención a la iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, la manipulación de objetos y la comprobación de fenómenos.

A través de esta competencia se pretende incrementar la comprensión de los aspectos básicos espaciales y temporales, así como la progresiva autonomía que permita a los niños y las niñas resolver problemas derivados y relacionados con la vida cotidiana.

Es fundamental tanto para comprender conceptos abstractos, como para la interpretación de la información.

Competencia digital (CD)

Se inicia, en esta etapa, el proceso de alfabetización digital que conlleva, entre otros, el acceso a la información, la comunicación y la creación de contenidos a través de medios digitales, así como el uso saludable y responsable de herramientas digitales. Además, el uso e integración de estas herramientas en las actividades, experiencias y materiales del aula puede contribuir a aumentar la motivación, la comprensión y el progreso en la adquisición de aprendizajes de los niños y las niñas.



El acceso a la información es ilimitado, por ello, el uso responsable y controlado de los medios digitales debe ser la base de la que se parte. Un uso crítico, en el que se vean interrelacionados el ocio y el aprendizaje, ya que es un elemento muy motivador para el alumnado. Enseñar dónde y cómo manejar la información y el uso que se puede hacer de ella. Dar un enfoque de la era digital y de la tecnología en el aula a través de nuevas metodologías que permitan introducir estos elementos en el día a día.

Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)

Resulta especialmente relevante que los niños y las niñas se inicien en el reconocimiento, la expresión y la gestión progresiva de sus propias emociones y sentimientos, y avancen en la identificación de las emociones y sentimientos de los demás, así como en el desarrollo de actitudes de comprensión y empatía. Por otro lado, la escolarización en esta etapa supone también el descubrimiento de un entorno diferente al familiar, en el que se experimenta la satisfacción de aprender en sociedad, compartiendo la experiencia propia con otras personas y colaborando con ellas de forma constructiva. Para ello, 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 del diálogo en un contexto integrador y de apoyo.

Poco a poco, van tomando conciencia de sus propias capacidades y limitaciones, así como de lo que pueden hacer por sí mismos y por sí mismas y de lo que pueden hacer con la ayuda de otras personas o recursos, dando protagonismo a la adquisición de destrezas que contribuyan a “aprender a aprender”, avanzando así en el camino hacia el desarrollo de un cierto grado de autonomía, responsabilidad e iniciativa en la realización de tareas.

Competencia ciudadana (CC)

Con el objetivo 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 unas pautas para la resolución pacífica y dialogada de los conflictos. Se invita también a la identificación de hechos sociales relativos a la propia identidad y cultura, así como al compromiso activo con los valores y las prácticas de la sostenibilidad. A tal fin, se promueve la adquisición de hábitos saludables y sostenibles a partir de las rutinas que los niños y las niñas van integrando en sus prácticas cotidianas. Además, se ponen las condiciones necesarias para crear comportamientos respetuosos con ellos mismos, con los demás y con el medio.

Se trata de que los niños y las niñas desarrollen todo tipo de habilidades, conocimientos y actitudes de respeto que combinados entre sí hagan posible que se actúe de forma correcta y democrática en la sociedad. El contexto educativo y las situaciones de la vida escolar se nos brindan como elementos clave para establecer diversos tipos de relaciones entre niños, niñas y docentes, y de los propios niños y niñas con sus iguales, donde se aprenden y practican habilidades para la convivencia y el respeto mutuo.

Competencia emprendedora (CE)

La creación y la innovación son dos factores clave para el desarrollo personal, la inclusión social y la ciudadanía activa. La Educación Infantil es una etapa en la que se estimulan la curiosidad, la iniciativa, la imaginación y la disposición a indagar y a crear a través del juego, de actividades dirigidas o libre, de proyectos cooperativos o de otras propuestas de aprendizaje, lo cual supone una oportunidad para materializar las ideas personales o colectivas. De esta manera, se asientan las bases del pensamiento estratégico y creativo, la resolución de problemas, y se fomenta desde las primeras edades, el análisis crítico y constructivo.

Trataremos de favorecer momentos en los que los niños y las niñas puedan construir su propio conocimiento fomentando que ellos mismos sean capaces de descubrir y reflexionar sobre determinados hechos y así poder crear conocimientos más complejos.



Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)

Para que los niños y las niñas construyan y enriquezcan su identidad, 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 acercamiento a las manifestaciones culturales y artísticas.

El desarrollo de las distintas formas de expresión es clave en esta etapa, por lo que les brindaremos oportunidades para poder favorecer el fomento de diversas formas de expresión artísticas como medio de comunicación y disfrute, así como la puesta en contacto con diversas manifestaciones culturales y artísticas de la Comunidad Autónoma de Aragón para el desarrollo del sentido de pertenencia. También es importante un acercamiento a otras culturas y el desarrollo del respeto hacia las mismas.



**ANEXO III
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y SITUACIONES DE APRENDIZAJE**

III.1. Sugerencias didácticas y metodológicas

La Educación Infantil es una etapa fundamental para la vida y esencial en la formación, ya que se trata del periodo educativo en el que se asientan las bases para los aprendizajes posteriores, en la cual se adquiere la autonomía, hábitos de trabajo, habilidades y valores que se mantendrán el resto de la vida. Por ello, los aspectos metodológicos deben ser elegidos adecuándose a las características de los niños y de las niñas de estas edades, adquiriendo una gran relevancia.

La **figura docente** que permita estrechar lazos entre el niño, la niña y la persona adulta será muy importante, no solo a nivel social y emocional, sino también como modelo educativo y de conducta, por tratarse de una etapa en la que la imitación para el aprendizaje, juega un papel importante.

Deberemos adecuarnos al **nivel evolutivo** del alumnado y prestar especial atención a la **atención a la diversidad**, ya que cada niño y niña tienen unas capacidades y necesidades diferentes, por lo que se adecuarán las propuestas pedagógicas a los distintos ritmos de aprendizaje.

Para que los **aprendizajes sean significativos**, será necesario el papel activo del alumnado, y por ello se deben proponer diversidad de actividades en las que ellos sean los protagonistas, y no meros espectadores. Tocar, probar, experimentar, oler, escuchar, sentir, imitar... En definitiva, vivenciar distintos tipos de experiencias.

Se favorecerán **diversas agrupaciones**, en el aula y en el centro, para desarrollar el ámbito social de los niños y de las niñas, los sentimientos y las emociones que promuevan distintos aprendizajes, y la interacción con sus iguales, es un objetivo educativo y un recurso metodológico de primer orden.

Además de las experiencias sociales, **interactuar con diversos materiales** es muy enriquecedor para el alumnado, no solo con juegos y juguetes, sino con diversidad de elementos de la vida cotidiana y del entorno que nos rodea, acercando también de ese modo a los niños y a las niñas a la naturaleza.

El **juego** será un factor esencial para el desarrollo correcto del niño y de la niña. Se combinará el juego dirigido, guiado por el adulto o la adulta a través de reglas y pasos, con materiales y propósitos definidos, con el juego libre que surge en los niños y en las niñas de forma espontánea, y a través del cual expresan lo que pasa en su interior, ayudándoles a comprender su propia experiencia, ya que está guiado por su imaginación. Este juego simbólico, se nos presenta como una gran fuente de información cuando somos observadores del mismo.

Especificaciones para niños y niñas de cero a un año

Durante el primer año de vida, todas las actividades que se realizan con los niños y con las niñas en la escuela o centro infantil tienen intencionalidad educativa. La intervención coordinada de los educadores y de las educadoras deben orientarse a que los más pequeños vayan desarrollando las capacidades que se concretan en los objetivos, competencias y saberes del ciclo, de forma que se asegure la continuidad y progresión de su desarrollo.

La intervención educativa deberá:

Dar respuesta a las necesidades básicas de cada uno, que no se restringen a las necesidades biológicas de alimentación, higiene y descanso. Para el bebé o la bebé son igualmente necesarias la seguridad, la relación y comunicación, el movimiento y exploración, el juego, el afecto y la estimulación. La intervención debe orientarse a que empiecen a descubrir su cuerpo y las personas y objetos de su entorno más próximo, a controlar sus movimientos para gatear, caminar, coger objetos y manipularlos, a expresar mediante el llanto,



emisiones vocales, movimientos, gestos y primeras palabras algunos de sus deseos y necesidades básicas de bienestar y salud, de juego y de relación.

Realizarse a través de las rutinas en torno a la comida, el sueño, la higiene, el juego, etc., que contribuyen a ofrecer al pequeño un marco estable y seguro, a la vez que responden a sus necesidades. Pueden ser consideradas como ejes globalizadores en torno a los que articular la acción educativa y trabajar contenidos de distinto tipo. El educador o la educadora deben aprovechar los momentos de alimentación e higiene para relacionarse y establecer vínculos afectivos con el bebé o la bebé, para jugar con él y con ella, hablarle, acariciarlo o acariciarla, sonreírle, etc. La aceptación y la experimentación de sensaciones agradables mientras el educador o la educadora cambian o alimentan, el gusto por estas actividades, junto a los primeros intentos de colaborar en su resolución, constituyen el primer paso en el desarrollo de hábitos de salud y bienestar que ocupará toda la etapa. Los niños y las niñas manifiestan sus necesidades utilizando los medios de expresión a su alcance (llanto, movimiento, gestos, vocalizaciones, etc.), perciben la sensación de bienestar y/o malestar, según hayan sido satisfechas o no. Para ello, el educador o la educadora han de estar atentos a las expresiones de cada bebé, interpretar su llanto, gestos o movimientos y responder a ellos. En la satisfacción de las necesidades de higiene, alimentación y descanso, los educadores o las educadoras deben respetar los ritmos individuales de cada bebé y sus experiencias previas en la familia.

Facilitar la estimulación. El educador o la educadora deben facilitar que utilicen todos sus sentidos y experimenten sensaciones diversas en la exploración de sí mismos y de sí mismas (por ejemplo, mirando y tocando su mano), de los demás (tocando su boca, pelo, etc.) y de su entorno (cogiendo, tocando, mirando, escuchando, chupando, tirando los objetos, desplazándose por el espacio, etc.). Mediante la experimentación de movimientos y posturas diversas, empezarán a controlar su cuerpo e irán adquiriendo habilidades motrices nuevas tales como levantar y controlar la cabeza, girar el cuerpo estando tumbado, sentarse, arrastrarse, gatear, ponerse de pie y caminar. Para potenciar esta experimentación es fundamental vestirlos con ropas cómodas, proporcionarles espacios cálidos y amplios, mobiliario adecuado, objetos variados y atractivos de diversas formas, texturas, tamaños, colores, etc., que favorezcan su curiosidad e iniciativa por la exploración y manipulación de los mismos.

Utilizar la comunicación y el lenguaje. Los pequeños se comunican únicamente mediante sonidos, ruidos, sonrisas y lloros, pero es importante que las personas adultas que se relacionen con ellos y con ellas utilicen el lenguaje verbal. Por lo tanto, las palabras que los educadores o las educadoras les dirijan, la atención que muestren a sus gritos y balbuceos, la forma en que les sonrían y les correspondan serán imprescindibles para el buen desarrollo de sus capacidades cognitivas y lingüísticas. El uso del lenguaje por parte del educador o de la educadora en sus interacciones con los bebés y las bebés posibilita que empiecen ya en su primer año de vida a descubrir la función comunicativa del lenguaje oral y que hacia el final de este período utilicen sus primeras palabras. Es fundamental potenciar el interés de los niños y de las niñas por participar en situaciones de comunicación y juegos de interacción social con los educadores, con las educadoras y con sus iguales. El propio cuerpo es el vehículo de comunicación y relación más importante, al tiempo que, mediante el movimiento y exploración, el bebé o la bebé van desarrollando sus habilidades perceptivo-motrices y cognitivas.

Potenciar sentimientos de seguridad y confianza. Debe primarse la calidad de la relación que se establece entre el educador o la educadora y cada bebé, que debe incluir también el afecto y el cariño que se le muestra, cómo se juega, cómo se le habla, se le acaricia, etc., en un contexto que puede y debe ser gratificante para ambos. En estas situaciones, el lenguaje verbal y no corporal del educador o la educadora actúan como verdaderos motores del desarrollo y contribuyen a la evolución armónica de los pequeños. La proximidad física de los educadores y de las educadoras, su habla tranquila y afectuosa, su atención para ofrecer a cada uno las cosas que le gustan y satisfacer sus necesidades, la estabilidad y el orden en el entorno, son algunos elementos que favorecen la sensación de seguridad y confianza en el bebé o la bebé.



Favorecer la relación entre las familias y los educadores y las educadoras. Cuando el bebé o la bebé llegan por primera vez al centro de Educación Infantil, la relación entre la familia y los educadores y las educadoras cumple la función esencial de tranquilizar a los padres, madres, tutores, tutoras legales respecto a la estancia de los bebés y de las bebés en el centro y la de planificar su colaboración para que la adaptación transcurra de forma óptima. En este sentido, es conveniente que la asistencia del bebé o de la bebé al centro se produzca de una forma progresiva, de modo que durante los primeros días y durante un tiempo limitado esté presente el padre, la madre u otra persona familiar para el niño o la niña; así, el educador o la educadora podrán conocer el modo en que interaccionan con el bebé o con la bebé y estos y estas irán adaptándose paulatinamente al nuevo entorno, al educador, educadora y a los otros niños y a las otras niñas. Esta relación contribuye a informar a ambos del funcionamiento de las rutinas y de las pequeñas incidencias que se suceden tanto en el contexto escolar como en el familiar y permite el establecimiento de acuerdos mutuos y de enriquecimientos recíprocos en la labor educativa, a la vez que es insustituible para proporcionar a las familias la seguridad de que su hijo o hija están siendo adecuadamente educados y estimulados.

III.2. Diseño de situaciones de aprendizaje

La adquisición efectiva de las competencias clave se verá favorecida por el desarrollo de una metodología que reconozca a los niños y a 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 alumnado en todas sus dimensiones y que tengan en cuenta sus potencialidades, intereses y necesidades, así como las diferentes formas de comprender la realidad en cada momento de la etapa.

El diseño de las distintas situaciones de aprendizaje, queda plasmado en las programaciones didácticas, entendiendo estas como un documento vivo y en constante cambio, que los docentes debemos modificar y adaptar en función de las capacidades, dificultades, necesidades e intereses de nuestro grupo-clase.

Las situaciones de aprendizaje deben plantear un reto o problema de cierta complejidad en función de la edad y el desarrollo del niño o de la niña, cuya resolución creativa implique la movilización de manera integrada de lo aprendido en las tres áreas de conocimiento en las que se organiza la etapa, a partir de la realización de distintas tareas y actividades. Para partir del diseño de una situación de aprendizaje deberemos conocer en primer lugar, ¿Qué sabe nuestro alumnado? Para ello, nos serviremos de las evaluaciones iniciales, que nos sirven como referente para la recogida de información y punto de partida para conocer el nivel de desarrollo en que se encuentra cada alumno o alumna. Más concretamente, nos serviremos de la observación como instrumento de evaluación en asambleas, juego libre y actividades de iniciación, así como las lluvias de ideas para conocer sus fortalezas y debilidades en torno al área y a los conocimientos que pretendemos trabajar.

Asimismo, 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. Además, deben proporcionarse escenarios en los que se favorezcan distintos tipos de agrupamiento, desde el individual al trabajo en grupos, para que el alumnado pueda asumir responsabilidades individuales, y trabajar de manera cooperativa para afrontar la resolución del reto planteado.

Estas situaciones favorecerán la transferencia de los aprendizajes adquiridos a la resolución de un problema de la realidad cotidiana del niño o niña, en función de su progreso madurativo. En su diseño, se debe favorecer el desarrollo progresivo de un enfoque crítico y reflexivo, así como el abordaje de aspectos relacionados con el interés común, la sostenibilidad, el respeto a la diferencia o la convivencia, iniciándose en la gestión de las posibles situaciones de conflicto mediante el diálogo y el consenso. De igual modo, se deben tener en cuenta las condiciones personales, sociales o culturales de los niños y de las niñas, para detectar y dar respuesta a los elementos que pudieran generar exclusión.



Para el diseño de situaciones de aprendizaje se pueden tener en cuenta varios aspectos:

El fin de la situación de aprendizaje debe ser el desarrollo de las competencias clave a través de las competencias específicas cuyo grado de desarrollo será informado por los criterios de evaluación asociados a dichas competencias específicas. Por tanto, como primer paso es necesario concretar las **competencias específicas** que la situación de aprendizaje pondrá en marcha y mediante qué criterios de evaluación se va a valorar.

Deberemos seleccionar los **saberes básicos**, es decir, los conocimientos, destrezas o actitudes a trabajar en la o las actividades propuestas (decidiendo si se trata de una actividad puntual para reforzar o afianzar algún concepto, o si por el contrario se trata de una unidad didáctica o proyecto que implique una secuenciación de actividades), y cuyo aprendizaje es básico para la adquisición de las competencias específicas que hemos concretado.

Si se decide que se trate de una **secuenciación de actividades**, habrá que contemplar cuales son de iniciación o introducción, las cuales deben ser especialmente motivadoras, planteando un reto o problema que despierte en los niños y en las niñas la curiosidad por el tema a trabajar; actividades de desarrollo donde se trabaje el aspecto elegido de diversas formas, y por último las actividades finales, que nos sirvan de evaluación y control de lo que hemos conseguido realmente con toda la secuenciación llevada a cabo.

De cada actividad deberemos planificar:

Temporalización: Siendo conscientes del número de sesiones que va a ser necesario para llevar a cabo cada propuesta, y adaptándonos a los ritmos individuales de cada niño y niña. Pueden ser actividades como talleres que ocupen varias sesiones u otras más cortas que se puedan realizar en una sola sesión. En Educación Infantil, las necesidades en la temporalización de actividades son enormes, puesto que el nivel de autonomía entre los niños y entre las niñas de 1 año y los de 5 años no son comparables.

Espacios: Deberemos de contar con todos los espacios del centro, así como fuera de este, pues todos ellos son motivadores y no deberemos limitar nuestras propuestas al uso del aula. Se necesita planificación espacial, ya que en los espacios comunes es posible tener que reservar el espacio para no solaparse con otro grupo (psicomotricidad, sala de ordenadores, biblioteca, hall, pasillos...).

Metodología: Lo fundamental en cuanto a la metodología es que sea lúdica y motivadora para los niños y para las niñas, que ellos y ellas sean los protagonistas activos del aprendizaje y les permitamos experimentar y tocar para que se utilicen el mayor número de sentidos. Además, si los niños y las niñas perciben las actividades como un juego, se van a sentir mucho más atraídos por ellas.

Agrupamientos: Otra de las decisiones que deberemos tomar en relación con el diseño de nuestras situaciones de aprendizaje son los agrupamientos que queremos realizar el alumnado. Si es trabajo en gran grupo (canciones, asambleas, teatros...); trabajo en pequeños grupos (en los que se pueden utilizar los rincones del aula), trabajo en parejas, o si se trata de trabajo individual. Esto irá en función de si nuestros objetivos marcados para las actividades están vinculados con el aprendizaje cooperativo o si por el contrario queremos ver más las capacidades individuales.

Recursos: Los recursos se componen de dos categorías diferenciadas. Por un lado, los **recursos materiales**, debiendo prever todo aquello que vayamos a necesitar para el desarrollo de cada una de las actividades y abasteciéndonos de lo necesario para llevarlas a cabo. Por otro lado, los **recursos humanos**, si se trata de actividades individuales que supongan previsiblemente mayor dificultad, deberemos de programarla y temporalizarla en sesiones en las cuales podamos contar con maestras y maestros de apoyo en el aula. Del mismo modo que si se trata de una excursión o salida al entorno cercano, deberemos de comunicarlo al centro y solicitar el acompañamiento de otras personas adultas para realizarla.



Evaluación: Este apartado también se compone de dos vertientes, por un lado, la evaluación del alumnado, para la que podemos apoyarnos en la forma en que han desarrollado las actividades propuestas los niños y las niñas, así como en todo lo que hemos observado en el proceso y las anotaciones que hemos podido ir realizando de cada uno de ellos y de cada una de ellas. En Educación Infantil, no importa tanto el resultado final de la actividad, sino el cómo la han llevado a cabo, el esfuerzo que han hecho y la evolución que van mostrando. Los **criterios de evaluación** serán los referentes que indicarán el nivel de desempeño esperados en el alumnado en la situación de aprendizaje y/o actividades propuestas, y que están referidos a las competencias específicas que se han puesto en marcha. Por otro lado, en la evaluación de la propia práctica docente, deberemos plantearnos aspectos en torno a si las actividades han sido lo suficientemente motivadoras para los niños y para las niñas, si realmente han ayudado a que los niños y las niñas consigan los objetivos planteados, si las estrategias metodológicas eran las adecuadas, si había suficiente material para todos, si el nivel era adecuado y si nos permitía adaptarnos a las necesidades individuales y a sus ritmos, entre otras muchas cosas.

Con el objetivo de garantizar la inclusión, las planificaciones de las actividades propuestas contemplarán la **diversidad del alumnado** y la adaptación de todas aquellas propuestas para que todo el alumnado tenga accesibilidad al aprendizaje evitando frustraciones, y así mismo prevenir también que sean tan sencillas que les causen aburrimiento. El diseño de situaciones de aprendizaje atendiendo a la diversidad, supone aceptar las diferencias individuales, valorarlas y enriquecerse de ellas. Todos los alumnos y alumnas poseen capacidades y talentos que desarrollar.

En definitiva, el diseño de las diversas situaciones de aprendizaje propuestas a los niños y a las niñas debe de estar lejos de la improvisación, y ser consensuadas con el resto del equipo docente, ya que hay que trabajar en estrecha coordinación horizontal y vertical.

III.3. Ejemplos de situaciones de aprendizaje

Ejemplo 1: Situación de aprendizaje relacionada con nociones matemáticas

La adquisición de las nociones aritméticas implica recurrir tanto a su representación oral como escrita, favoreciendo que la primera toma de contacto de los niños y de las niñas sea a través de una representación oral.

La situación que se describe a continuación, es una adaptación de las propuestas encontradas en dos de los manuales referencia en Didáctica de las Matemáticas: Chamorro (2003) y Aguilar et al. (2010) para el segundo ciclo de Educación Infantil. Con esta situación se pretende desarrollar el concepto de cardinalidad de una colección y el ordinal de un determinado objeto.

Esta situación está vinculada a la **competencia clave STEM**, competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería. Asimismo, se relaciona con las **competencias específicas** DEE.1 y DEE.2 del Área 2, y CRR.2. del Área 3. En relación a los **saberes**, la situación pone en marcha los siguientes conocimientos, destrezas y actitudes: cuantificadores básicos contextualizados y funcionalidad de los números en la vida cotidiana, ambos correspondientes al saber A (Diálogo corporal con el entorno. Exploración creativa de objetos, materiales y espacios) del Área 2, y otros códigos de representación gráfica: imágenes, símbolos, números... correspondiente al saber C (Comunicación verbal oral. Expresión-comprensión-diálogo) del Área 3. Los **criterios de evaluación** a considerar son los siguientes: Emplear los cuantificadores básicos más significativos en el contexto del juego y en la interacción con los demás; utilizar diferentes estrategias para la toma de decisiones con progresiva autonomía, afrontando el proceso de creación de soluciones originales en respuesta a los retos que se le planteen; e interpretar de forma eficaz los mensajes e intenciones comunicativas de los demás.



A continuación, se presenta la descripción de la situación, acompañada de aquellos aspectos que el maestro o la maestra puede valorar:

Primera fase: Disponemos de una colección de cajas de cerillas en las que existe un hueco en un lateral. Pedimos a los niños y a las niñas que tomen palillos de un bote que se sitúa en el extremo opuesto del aula e introduzcan uno y solo uno, en todas y cada una de las cajas. Es importante, que el material del que esté hecho la caja impida el control visual continuo en el desarrollo de la actividad, es decir, no puede percibirse con una sola mirada, en el transcurso de la actividad, lo ya realizado y lo que queda por realizar.

El maestro o la maestra puede valorar lo siguiente:

- 1) El niño o niña pueda realizar tantos viajes como desee para coger tantos palillos como cajas de cerillas se presentan. Esto no favorece la acción de contar, pero permite el desarrollo de diferentes estrategias: coger un palillo en cada viaje, coger la cesta completa sobrepasando el número de cajas, formación de pequeños grupos de palillos, entre otros. Con ello, los niños y las niñas comienzan con el uso de diferentes técnicas que utilizarán posteriormente cuando sí sea necesario contar: marcar las cajas que ya tienen un palillo, formar una hilera con las cajas, separar las cajas que ya tienen palillo de aquellas que no lo tienen, entre otros.
- 2) El niño y la niña pueden realizar un único viaje. En este caso debe realizarse un doble conteo. En primer lugar, se contará el número de cajas de cerillas existentes y, en segundo lugar, se construirá un conjunto con el número de palillos necesarios a través del conteo. Posteriormente, para que cada caja de cerillas contenga un único palillo, podrán utilizarse alguna de las técnicas anteriormente descritas: marcar las cajas que ya tienen un palillo, formar una hilera con las cajas, separar las cajas que ya tienen palillo de aquellas que no lo tienen, entre otros.

Segunda fase: Estas mismas cajas, las colocamos en fila y solicitamos a un niño o niña que coloque un palillo en su interior. En primer lugar, se le solicita que emita un mensaje escrito al resto del grupo/clase indicando dónde está este palillo escondido. Posteriormente, se solicita al grupo receptor del mensaje que lo interprete y determine en qué caja se encuentra.

El maestro o la maestra puede valorar lo siguiente:

- 1) Las estrategias que se utilizan para determinar el número total de cajas: si se cuentan antes de dibujarlas, si se dibujan una a una, si por el contrario no existe un dibujo de las cajas y el niño o niña utiliza otro tipo de codificación, entre otros.
- 2) Las estrategias para expresar la posición del palillo (si recurre al conteo), identificación de la primera caja de la seriación.
- 3) El tipo de codificación utilizado por el niño o niña para indicar la caja en la que se encuentra el palillo: uso del trazado de las cifras, códigos con numeraciones primitivas icónicas, entre otros.

Al acabar cualquiera de estas fases, se inicia un proceso de validación sobre si la actividad se ha realizado de manera correcta o no. En ella, los niños y las niñas pueden comprobar por sí mismos y por sí mismas si la tarea se ha realizado correctamente constatando si en cada caja hay un único palillo en la primera fase o comparando la posición de las cajas donde están los palillos en las dos filas, todo ello sin necesidad de recurrir a la autoridad del maestro o la maestra para decidir sobre la validación de la misma y si el mensaje emitido era correcto o no, fomentando de esta manera su autonomía.

Estas distintas fases pueden ser desarrolladas más adelante a lo largo de la etapa empleando otros números, y modificando ligeramente el diseño de la situación, incorporando la noción de comunicación escrita a la primera fase, donde aparece el número como cardinal de una colección, o bien planteando una tarea similar



a la de la segunda fase, donde aparece el número como ordinal de un elemento de una colección ordenada, pero en ese caso, sin necesidad de emitir ningún mensaje escrito u oral y de manera individual.

La información necesaria para realizar los procesos de evaluación se obtendrá principalmente a través de la observación continua y sistemática.

Ejemplo 2: Situación de aprendizaje para mejorar la pinza (motricidad fina)

El control progresivo de la pinza y la coordinación óculo-manual que ello implica son aprendizajes básicos para desarrollar la autonomía en los niños y las niñas que les favorecerá cada vez más las actividades cotidianas. El desarrollo de los músculos más pequeños es el último en adquirirse. Desde el aula, podemos proponer diversas situaciones de aprendizaje que favorezcan un control más preciso de estos músculos y que finalmente les prepare para una sujeción firme del lápiz para el paso a Primaria.

Así pues, el trabajo de la motricidad final a través de la pinza, repercute de forma directa con la Competencia Clave **CPSAA**, facilitando la autonomía, ayudándoles a desenvolverse en el entorno y con el control del uso de los objetos. También la **CE**, ya que, con la presentación de nuevos materiales, la imaginación y la disposición a indagar y probar a través del juego dirigido y libre se van desarrollando en esta competencia.

Por su parte, contribuye a la adquisición de competencias específicas del área 1, tales como la **CA.1**, con el progresivo control de su cuerpo y la adquisición de distintas estrategias que le permitan la realización de las actividades propuestas. La **CA.3**, ya que a medida que vaya logrando autonomía y seguridad mejorará la confianza en sí mismo y en sí misma y el autoconcepto, lo que le permitirá estar más motivado y querer participar en nuevos aprendizajes enfrentándose a nuevas dificultades y situaciones de aprendizaje propuestas. La **CA.4**, ya que las diferentes actividades que se proponen permiten establecer interacciones sociales, de cooperación, compartir materiales, conocer y respetar diferencias en torno a las capacidades y habilidades de cada uno, mostrando empatía y ayuda con los demás.

Del área 2, se ve sumamente potenciada la competencia **DEE.1**, por el gran abanico de posibilidades materiales que se pueden ofrecer a los niños y a las niñas, tanto de materiales específicos como material cotidiano, que contribuye al desarrollo sensorial.

Del área 3, se trabaja la competencia **CRR.2**, pues las instrucciones y explicaciones relativas a las actividades propuestas les supone recibir información expresada a través mensajes orales y también con soporte visual cuando se considere necesario, con pictogramas, ejemplos...

De este modo, nos proponemos como objetivo principal con las situaciones de aprendizaje que se detallan a continuación y a través de la secuenciación de otras actividades, mejorar el control de la pinza y la motricidad fina en los niños y en las niñas.

- Rasgado y pegado de papel de distintos tipos (revista, periódico, celofán, charol...), con ellos y con ellas podemos hacer diversas manualidades y collages de la temática o proyecto que se esté llevando a cabo en el aula.
- Hacer bolitas de plastilina, coger pizcos de una bola grande, hacer churros... Puede tratarse de una propuesta de cooperación, por ejemplo, en un trabajo por parejas que consigan hacer entre 2 niños y niñas 10 bolitas, de modo que además se trabajará el conteo. Con churros podemos proponerles construir su nombre para acercarles a la lectoescritura. O ver entre todos al juntar los churros cómo de largo conseguimos hacerlo para ser cooperativo y motivador.
- Insertables (de distintos tamaños y durezas según sus capacidades), que pueden aparecer como propuesta en el rincón de las construcciones.
- Actividades de hábitos y rutinas cotidianas como: abrocharse la cremallera, los botones de la bata...



- Uso de distintos tamaños de pinchitos, reduciéndolos conforme mejoran la pinza. Con ellos y con ellas se pueden trabajar los números, las letras, las figuras geométricas, las series de colores, ... las actividades planteadas combinan distintos saberes según los objetivos que nos planteamos, además de la mejora de la pinza.
- Uso de pinzas de plástico infantiles para coger distintos objetos y clasificarlos según las características que se consideren (tamaño, color, forma...), combinando de nuevo la adquisición de contenidos motrices y lógico matemáticos.
- Propuestas de actividades de la vida cotidiana, como el rincón de las tareas del hogar, donde puedan a través del juego simbólico por ejemplo lavar calcetines en una lavadora y posteriormente colgarlos con pinzas en una cuerda a simular que los secan.
- Explotar burbujas de plástico de envolver, que pueden estar presentes también en el rincón de la calma para ayudarles a relajarse.
- Actividades que impliquen arrugar papel, que después podemos utilizar para encestar en la sala de psicomotricidad en una caja trabajando otras habilidades motrices.
- Despegar y pegar gomets (adaptando los tamaños a sus capacidades), siendo cada vez más pequeños.
- Actividades plásticas de picado con punzón.
- Actividades de coser, para las que no necesariamente tenemos que comprar o tener el material ya que se les pueden proponer distintos modelos (letras, figuras, dibujos, números) creados en cartón y que los niños y las niñas cosan con lana.
- Introducir objetos dentro de otros, por ejemplo, en una botella (se pueden crear su propia botella de la calma, o trabajarla en un taller de arte).
- Juegos de enroscar y desenroscar tuercas y tornillos... (rincón del bricolaje).
- Paneles con tapones de leche reciclados donde se les pueden proponer distintas actividades de correspondencia, para los que tendrán que desenroscar y enroscar los tapes. Por ejemplo, para trabajar la lectoescritura y conciencia fonológica el panel puede tener las fotos de los compañeros o compañeras de clase y la base para enroscar el tapón al lado, y los niños y las niñas en grupos o de forma individual deberán enroscar la primera letra del nombre del compañero o compañera que estará escrita en los tapones de leche.

Estas son algunas propuestas para trabajar este objetivo con los niños y con las niñas, hacerlos variados, atractivos y con materiales diversos para que no les resulte aburrido ni excesivamente difícil. Deberemos prestar atención a la diversidad de nuestro alumnado ya que, aunque se encuentren en el mismo grupo, son de meses distintos y de capacidades diferentes y no se van a encontrar en el mismo punto evolutivo. Por ello, deberemos de adaptar los materiales a sus necesidades, por ejemplo, en las actividades de introducir objetos dentro de una botella, podremos disponer de botellas con la boca más ancha o más estrecha que les facilite la tarea según sus necesidades. Lo mismo con el tamaño de pinchitos, gomets... o con la dureza de los insertables, legos, construcciones, etc.

La temporalización también va a ser relativa, al curso en el que nos encontramos y la necesidad de cambio de actividad que presente nuestro propio grupo-clase, lo atractivas que les resulten las propuestas...

Pueden ser actividades dirigidas, o propuestas de rincones del aula al que los niños y las niñas se dirijan libremente, así como los agrupamientos, que pueden surgir por ellos mismos y por ellas mismas, o hacerlos a demanda del adulto o de la adulta de forma individual, parejas, pequeños grupos...

Los recursos variarán dependiendo de las actividades seleccionadas, como ya hemos visto pueden ser comprados, o materiales cotidianos que nos pueden resultar igualmente enriquecedores.

En cuanto a la evaluación del alumnado, será principalmente a través de la observación continua y sistemática, para valorar el punto evolutivo en el que se encuentran nuestros niños y nuestras niñas y actuar en



consecuencia aplicando más actividades y adecuando las propuestas. Ello a su vez nos sirve de evaluación de la propia práctica docente y de la idoneidad de las actividades propuestas, lo atractivas que les resultan, si nos ayudan a que los niños y las niñas adquieran el objetivo propuesto, si son suficientemente variadas y si se adecuan a los distintos niveles del aula

Ejemplo 3: Situación de aprendizaje relacionada con el desarrollo de la exploración, descubrimiento y la experimentación libre

El objetivo de esta actividad es fomentar la experimentación de los niños y de las niñas, potenciando la autonomía y la creatividad a través del descubrimiento y la curiosidad.

Esta situación de aprendizaje está relacionada con las **competencias clave CC1, CC3, CC5, CC6 y CC7**.

Del **área 1 Crecimiento en Armonía**, contribuye al desarrollo de las **competencias específicas CA2, CA3 y CA4** y al **saber básico D** “Interacción socioemocional en el entorno. La vida junto a los demás”. Los **criterios de evaluación** a considerar son los siguientes: “Manejar diferentes objetos, útiles y herramientas en situaciones de juego y en la realización de tareas cotidianas, mostrando un control progresivo y de coordinación de movimientos de carácter fino”; “Participar en contextos de juego dirigido y espontáneo ajustándose a sus posibilidades personales”.

Del **área 2 Descubrimiento y exploración del entorno**, contribuye al desarrollo de las **competencias específicas DEE1 y DEE2** y al **saber básico A** “Diálogo corporal con el entorno. Exploración creativa de objetos, materiales y espacios”. Los **criterios de evaluación** a considerar son los siguientes: “Establecer distintas relaciones entre los objetos a partir de sus cualidades o atributos, mostrando curiosidad e interés”; “Plantear hipótesis acerca del comportamiento de ciertos elementos o materiales, verificándolas a través de la manipulación y la actuación sobre ellos”; “Utilizar diferentes estrategias para la toma de decisiones con progresiva autonomía, afrontando el proceso de creación de soluciones originales en respuesta a los retos que se le planteen”.

Del **área 3 Comunicación y representación de la realidad**, contribuye al desarrollo de las **competencias específicas CRR1, CRR2 y CRR3** y a los **saberes básicos A**. “Intención e interacción comunicativa” y **G**. “Lenguaje y expresión plástica y visual”. Los **criterios de evaluación** a considerar son los siguientes: “Expresar emociones, ideas y pensamientos a través de manifestaciones artísticas y culturales, disfrutando del proceso creativo”; “Expresar gustos, preferencias y opiniones sobre distintas manifestaciones artísticas, explicando las emociones que produce su disfrute”; “Elaborar creaciones plásticas explorando y utilizando diferentes materiales y técnicas, y participando activamente en el trabajo en grupo cuando se precise”.

A continuación, se realiza una explicación de la situación de aprendizaje:

Se prepara el ambiente para que los niños y las niñas tengan acceso al material por ellos mismos y por ellas mismas, solo se presenta lo que pueden escoger y se deja que los niños y las niñas se muevan libremente por el espacio. Habrá una serie de propuestas de actividades que ellos y ellas podrán realizar de manera individual o grupal siempre favoreciendo la libre exploración.

La **organización del ambiente es por contextos**, se pueden proponer cuatro o cinco contextos que se colocarán en un lugar específico del aula. Por ejemplo, si el aula es rectangular o cuadrada, podemos colocar un contexto en cada rincón del aula y en el centro colocar una alfombra para realizar el momento de reflexión inicial y final de la actividad a modo de asamblea en gran grupo. La estructura y organización del ambiente tiene que ser acogedor, que invite al disfrute, a la investigación y a la exploración.

Proponemos los siguientes **contextos**, cada uno de ellos y cada una de ellas estará situado en un lugar específico del aula: contexto de la luz, contexto natural, contexto científico y contexto artístico. A continuación, describimos los contextos:



- Contexto de la luz: colocamos materiales diversos para la estimulación visual como mesas de luz, materiales translúcidos que puedan ser manipulados por los niños y las niñas, linternas, luz negra, materiales reflectantes...
- Contexto natural: en una bandeja suficientemente grande para que puedan jugar 4-5 niños o niñas, se colocan materiales naturales como arena, agua, piedras, palos, hojas y materiales para que manipulen si lo vemos necesario: palas, rastrillos, recipientes. También podemos colocar animales de juguete y establecer relaciones de ecosistemas (minimundos).
- Contexto científico: serán propuestas relacionadas con el pensamiento lógico matemático, experimentos de flotabilidad, habilidades motrices tales como verter.
- Contexto artístico: propondremos diferentes tipos de materiales artísticos como pinceles, pinturas, rotuladores, pintes de colores, papeles de colores, lienzos, etc.

No debe haber demasiados materiales, pues a los niños y a las niñas les costará mantener la atención, por lo que elegiremos unos cuantos materiales para cada propuesta de cada contexto.

Es importante que el profesorado solo deje al alcance de los niños y de las niñas el material que ellos y ellas puedan coger y que explique previamente qué tipo de materiales se van a utilizar. A medida que los niños y las niñas tengan experiencia en este tipo de situación, les iremos aportando cada vez más tipos de materiales. La cantidad de materiales será progresiva.

Tipo de **organización del alumnado** y **momentos** de la actividad: En el momento inicial se colocarán todos los niños y todas las niñas junto con el profesorado en el centro del ambiente haciendo una asamblea. Se explicarán los diferentes contextos y los materiales que se proponen dentro de cada contexto. A continuación, los niños y las niñas se mueven libremente por el ambiente de contexto a contexto experimentando abiertamente. Se favorecerá que el ambiente sea acogedor y calmado. Se invita a que todos los niños y todas las niñas exploren en los cuatro tipos de ambientes durante aproximadamente 30 minutos. Después, se vuelve a la asamblea para el momento final de la actividad donde cada niño o niña explican qué han hecho, a qué han jugado, qué les ha gustado más, qué producto han realizado (si ha sido así) y comparten esa explicación con los compañeros y compañeras oralmente (se pueden usar otros tipos de lenguajes expresivos).

Los **recursos materiales** son muy variados. Es importante que todos los materiales estén adaptados a la edad de los niños y de las niñas. Serán materiales específicos para cada contexto.

En cuanto a la evaluación del alumnado, será principalmente a través de la observación continua y sistemática, para valorar el punto evolutivo en el que se encuentran nuestros niños y nuestras niñas y actuar en consecuencia aplicando más actividades y adecuando las propuestas. Ello a su vez nos sirve de evaluación de la propia práctica docente y de la idoneidad de las actividades propuestas, lo atractivas que les resultan, si nos ayudan a que los niños y las niñas adquieran el objetivo propuesto, si son suficientemente variadas y si se adecuan a los distintos niveles del aula. Podemos hacer fotos de los niños y de las niñas en cada contexto y realizar un dossier para poder ver la evolución del desarrollo de la creatividad, autonomía e iniciativa personal a lo largo de un curso escolar o de toda la etapa.

Ejemplo 4: Situación de aprendizaje: el control de esfínteres

El alumnado de 1 a 2 años, comienza a interesarse por la higiene, colaborando en tareas cotidianas como puede ser el lavado de manos, peinarse, ayuda a vestirse y desvestirse, etc. Alrededor de los 19-20 meses, podemos empezar a trabajar el control de esfínteres, una de las conquistas más importantes a nivel social, por la importancia que tanto padres, madres, tutores, tutoras legales como educadores o educadoras damos a esta función corporal. Debemos tener en cuenta, que no podemos estipular su inicio, ni marcar una fecha señalada, ya que cada individuo tiene su propio ritmo, por lo que nuestra intervención educativa debe



ajustarse a las necesidades del alumnado, para así atender mejor la diversidad que podemos encontrar en nuestra aula.

Como en todo aprendizaje, la observación sistemática de la evolución madurativa de cada niño y niña, nos ayudará a conocer cuál es el momento más apropiado para iniciar este proceso. Su desarrollo es relativamente complejo, tanto para las personas adultas que lo enseñan como para los niños y para las niñas, puesto que implica un control muscular voluntario consciente e inconsciente (durante la noche), atención, conciencia del funcionamiento corporal, etc.

En Educación Infantil, la adquisición de hábitos saludables de salud, higiene y alimentación tiene una gran importancia. No solo contribuyen al cuidado, conocimiento y control del propio cuerpo (CA.1), fundamental en el proceso de identidad y autonomía de niños y niñas, también ayuda a que el niño y la niña manifiesten y regulen sus necesidades y sentimientos (CA2.) y promueve estilos de vida saludables (CA.3).

En cuanto al área de conocimiento *Descubrimiento y exploración del entorno*, los niños y las niñas aprenderán a diferenciar los momentos y lugares apropiados para esta necesidad fisiológica de los que no lo son, desarrollando actitudes de respeto, cuidado y conservación. Por ello, pondremos a su disposición objetos nuevos: el orinal, el váter, el papel higiénico, etc., y aprenderán a diferenciar cualidades básicas: limpio-sucio, seco- mojado, etc., cuantificadores como mucho o poco y nociones espaciales y temporales para ubicarse en el espacio: de pie, sentado, antes, después, ahora, etc. (DEE1. Saber A: Diálogo corporal con el entorno. Exploración creativa de objetos, materiales y espacios).

Del área de conocimiento *Comunicación y representación de la realidad* deberemos atender las habilidades comunicativas del alumnado ya que no siempre expresan su necesidad de ir al baño por medio del lenguaje oral (CRR1.). También lo hacen cuando adoptan ciertas posturas como las piernas en tijera, ponen caras, hacen gestos o muecas (CRR3.).

Existen multitud de actividades y juegos alrededor del control de esfínteres, que podemos desarrollar en el aula. Los juegos con agua (abrir y cerrar grifos, tirar de la cadena, etc.), la plastilina, la arcilla o la pintura de dedos (sustancias pringosas que sacian su interés y trabajan la habilidad de las manos), el juego simbólico (vestir y desvestir muñecos, lavarlos, ponerlos a hacer pipí, etc.), contar cuentos cuya temática sea el control de esfínteres, etc., resultan muy útiles a la hora de trabajar este proceso.

Metodología:

Cuando vemos que un niño o niña está preparado para iniciarse en el control de esfínteres, lo primero que debemos hacer como educadores o educadoras es informar a la familia nuestra decisión y establecer diálogo para comprobar que existe acuerdo mutuo y que seguirán el mismo proceso en el hogar. Para que el niño y la niña tengan mayor autonomía, pediremos a los padres, madres, tutores, tutoras legales que les vistan con ropa cómoda, para que puedan vestirse y desvestirse solos.

Introduciremos el orinal, que será un objeto más del aula, y se pondrá a disposición del alumnado para que, a través de su manipulación y juego, lo llegue a conocer y evitando así su rechazo.

El ambiente donde se va a trabajar debe ser tranquilo, aportando seguridad y confianza al alumnado. Debemos controlar y respetar, siempre que sea posible, los ritmos individuales. Puede ser que el baño se encuentre en la misma aula, facilitando su uso a los que ya tienen adquirido el control de esfínteres, o fuera de la misma, por lo que tendremos que utilizarlo con todo el grupo, estableciendo horarios y rutinas que les permita interiorizar el hábito que queremos conseguir y propiciar una mayor autonomía.

Tenemos que estar pendientes de los gestos o conductas que muestren los niños y las niñas para dar la respuesta adecuada en cada momento, ya que no siempre verbalizan la necesidad de ir al baño.



Acompañar al niño o a la niña en el proceso, colaborando en las actividades de aseo, higiene, vestido, etc., para poco a poco apartar este refuerzo, ayudando solamente cuando no puedan realizar la acción deseada. Prestar atención y elogiar todos sus logros por mínimos que sean, e ignorar los comportamientos no adecuados. Cuando existan retrocesos, no debemos volver al pañal, ya que la causa puede deberse a un cambio en la vida del niño o la niña (la llegada de un hermano o hermana, separación de los padres, madres, tutores, tutoras legales, situaciones inesperadas, etc.).

Los recursos que utilicemos (orinales, papel higiénico, agua, jabón, etc...) deben estar al alcance de los niños y de las niñas para fomentar su autonomía.

La evaluación se pondrá en marcha desde que iniciemos el proceso, a través de la observación directa, continua y sistemática, a lo largo de todo el curso. Se recogerá la información a diario, de manera individualizada, evaluando los avances y actitudes de cada niño o niña, y los pasos a seguir con cada uno de ellos y con cada una de ellas. Esta información se compartirá con las familias, para poder detectar cualquier problema que pudiese aparecer durante el proceso.

Ejemplo 5: Situación de aprendizaje “Cazadores de números”.

La adquisición del concepto de número en la etapa de Educación Infantil debe construirse teniendo como referencia la funcionalidad de los números en la vida cotidiana, por lo tanto, este se construirá mediante su propia experiencia diaria, así como a través de la experimentación y/o manipulación de diferentes materiales.

La situación de aprendizaje que se describe a continuación está contextualizada en un aula multinivel de una **escuela rural** formada por alumnado de los tres niveles (3, 4 y 5 años) del segundo ciclo de Educación Infantil. Con esta situación se pretende trabajar el reconocimiento de los números en la vida cotidiana, que pueden ser empleados bien para señalar la cantidad en un conjunto de objetos (como el número de niños y niñas en clase), la posición de un objeto concreto (como la planta en que se sitúa el aula), la medida de alguna magnitud (como la hora, la altura de un niño o niña o el precio de un objeto) o la identificación de un objeto (como la matrícula de un coche o el número de un autobús).

A través de esta situación de aprendizaje se contribuye al desarrollo de las competencias clave y, de manera especial, está vinculada a la **competencia clave STEM**, competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería.

Asimismo, se relaciona con las **competencias específicas** del Área 2. *Descubrimiento y exploración del entorno* (DEE.1 y DEE.2) y del Área 3. *Comunicación y representación de la realidad* (CRR.1 y CRR.2).

En relación a los **saberes**, la situación pone en marcha los siguientes conocimientos, destrezas y actitudes:

Área 2. Saber básico A. Diálogo corporal con el entorno. Exploración creativa de objetos, materiales y espacios. (Objetos y materiales. Interés, curiosidad y actitud de respeto durante su exploración; cuantificadores básicos contextualizados; Funcionalidad de los números en la vida cotidiana y situaciones en que se hace necesario medir).

Área 3. Saber básico D. Aproximación al lenguaje escrito (Otros códigos de representación gráfica: imágenes, símbolos, números...).

Los **criterios de evaluación** a considerar son los siguientes: emplear los cuantificadores básicos más significativos en el contexto del juego y en la interacción con los demás; identificar las situaciones cotidianas en las que es preciso medir, utilizando el cuerpo u otros materiales y herramientas para efectuar las medidas; plantear hipótesis acerca del comportamiento de ciertos elementos o materiales, verificándolas a través de la manipulación y la actuación sobre ellos; interpretar de forma eficaz los mensajes e intenciones comunicativas



de los demás; mostrar interés por comunicarse a través de códigos escritos, convencionales o no, valorando su función comunicativa.

A continuación, se presenta la descripción de la secuencia de actividades que integran la situación de aprendizaje:

- Sesión 1: El maestro o la maestra trae al aula una caja con un cartel “Cazadores de Números”, con gran expectación podemos proponer a un grupo de niños y niñas que abra la caja, dentro hay cámaras de fotos hechas de cartulina con cordones para poder colgar al cuello. Para hacerlos partícipes e implicarlos en la actividad se reparte una a cada uno y se les explica que nos hemos convertido en cazadores de números y que vamos a llenar la clase de números. ¿Queréis ser cazadores o cazadoras de números? ¿Qué son los números? ¿Hay números en esta clase? ¿Dónde? ¿Para qué sirven? De esta forma se establece una conversación y reflexión sobre la utilidad de los números que tenemos en el aula (a través de ellos conocemos el día en el que estamos en el calendario, cuántos niños o niñas se han quedado en casa hoy...). Hacemos “fotos” con nuestra cámara de los números que hemos encontrado. En esa conversación, el maestro o la maestra también señalará que hay diferentes maneras de representar los números: los números se pueden “hablar” mediante su representación oral (que puede ser diversa atendiendo a la lengua en que se expresen), los números también se pueden “escribir” bien con letras (“uno, dos, ...”) o con símbolos (“1, 2, ...”), y también hay números que se pueden representar con otros símbolos, como los puntitos de un dado.
- Sesión 2: Salida a la localidad. Todo el alumnado ataviado con su cámara de fotos y acompañados por su docente y otro maestro u otra maestra de apoyo, sale por la localidad dispuesto a cazar la mayor cantidad de números posibles. Una vez localizado un número, hacemos la foto y hablamos sobre ello, qué números son, por qué están allí, para qué sirven. De esta forma, se establece un diálogo que implica tanto expresar, como comprender e interpretar los mensajes de los demás, construyendo nuevos significados y aprendizajes.
- Sesión 3: Previamente se enviará una nota a las familias pidiéndoles colaboración. Los alumnados con ayuda de sus familias buscarán objetos de sus casas donde haya números, podrán traer los objetos (calendarios, metros, relojes, básculas, tickets de compra...) o fotografías de los objetos. Cada niño o niña presentará los demás el objeto o los objetos que ha traído y se establecerá una conversación en torno a ¿Qué objeto es? ¿Para qué sirve? ¿Dónde están los números? ¿Para qué sirven los números en el objeto?
- Sesión 4: Esta última sesión la dedicaremos a recoger, organizar y crear la exposición de “Cazadores de Números” con todos los objetos y fotografías, de tal forma que la podamos compartir con las familias y con los niños y las niñas de las otras aulas. Esta exposición tiene el objetivo de recopilar todo lo aprendido y servir como punto de referencia para evaluar si hemos conseguido el objetivo principal que nos habíamos planteado: los niños y las niñas reconozcan la funcionalidad de los números en la vida cotidiana.

En cuanto a la **evaluación** del alumnado, se realizará principalmente a través de la observación continua y sistemática, gracias a este instrumento seremos capaces de valorar el punto de partida en el que se encuentran nuestros niños y nuestras niñas y actuar en consecuencia aplicando más actividades y adecuando las propuestas. Ello a su vez nos sirve de evaluación de la propia práctica docente y de la idoneidad de las actividades propuestas, lo atractivas que les resultan, si nos ayudan a que los niños y las niñas adquieran el objetivo propuesto, si son suficientemente variadas y si se adecuan a los distintos niveles que hay en el aula.

Ejemplo 6: Situación de aprendizaje “Las escrituras del mundo”

La aproximación al lenguaje escrito en la etapa de Educación Infantil debe realizarse de forma progresiva como forma de comunicación, conocimiento y disfrute, despertando en los niños y en las niñas la curiosidad por descubrir su funcionalidad. En este proceso, los niños y las niñas crean hipótesis sobre el sistema de escritura



y poco a poco avanza en la comprensión de algunas características del lenguaje escrito. Hay que tener claro que la adquisición del código escrito no es un objetivo que se deba alcanzar en esta etapa.

La situación de aprendizaje que se describe a continuación, está contextualizada en un aula del tercer nivel del segundo ciclo de Educación Infantil. Con esta situación de aprendizaje se persigue que el alumnado muestre interés por comprender las características de los textos escritos y valoren la diversidad lingüística presente en su entorno.

A través de esta situación de aprendizaje se contribuye al desarrollo de las competencias clave, y de manera especial está vinculada a la **competencia clave CC1.**, competencia en comunicación lingüística y **CC2.**, competencia plurilingüe.

Asimismo, se relaciona con las **competencias específicas** del Área 3. *Comunicación y representación de la realidad* (CRR.4 y CRR.5).

En relación a los **saberes**, la situación pone en marcha los siguientes conocimientos, destrezas y actitudes del Área 3. Saber básico B. Las lenguas y sus hablantes (La realidad lingüística del entorno); Saber básico D. Aproximación al lenguaje escrito (Intención comunicativa y acercamiento a las principales características textuales y paratextuales. Primeras hipótesis para la interpretación y comprensión; Las propiedades del sistema de escritura: hipótesis cuantitativas y cualitativas; Otros códigos de representación gráfica: imágenes, símbolos, números...).

Los **criterios de evaluación** a considerar son los siguientes: mostrar interés por comunicarse a través de códigos escritos, convencionales o no, valorando su función comunicativa; identificar alguna de las características textuales y paratextuales mediante la indagación acompañada en textos de uso social libres de prejuicios y estereotipos sexistas y relacionarse con normalidad en la pluralidad lingüística y cultural de su entorno, manifestando interés por otras lenguas, etnias y culturas.

Esta situación de aprendizaje es posible y se enriquece gracias a la diversidad de lenguas y culturas que hay en el centro. A continuación, se presenta la descripción de la secuencia de actividades que integran la situación de aprendizaje:

- A lo largo de diferentes días visitarán el aula familiares y alumnado de distintas procedencias para presentarnos su lengua y su forma de escritura. Los colaboradores y colaboradoras nos presentarán su lengua, cómo se llama, señalarán en un mapamundi los lugares donde se habla, nos dirán cómo se dicen algunas de las expresiones más coloquiales, explicarán cómo se escribe en su lengua, cuál es su alfabeto, ... además dejarán en el aula diferentes materiales y soportes escritos en su lengua (cuentos, carteles, periódicos, calendarios...)

- La siguiente actividad consistirá en el análisis de los materiales y los sistemas de escritura por parte de los niños y niñas. Para ello, el maestro o la maestra dividirá el aula en grupos de 4 o 5 niños y niñas a los que se les entregará el material de una lengua en concreto. La tarea a realizar consistirá en observar, dialogar, hacer hipótesis sobre la forma de escritura en esa determinada lengua. Además, también se animará al grupo a escribir palabras o frases en esa lengua, copiándolo de los materiales o inventándose a partir de las hipótesis y de las conclusiones obtenidas. Es importante el papel del docente en este momento, se debe respetar el ritmo de cada uno y considerar como valiosas todas las producciones realizadas. Por último, cada grupo expondrá al resto de la clase las conclusiones sobre la lengua que ha analizado y explicará qué es lo que ha escrito.

En cuanto a la **evaluación** del alumnado, será principalmente a través de la observación directa y sistemática, gracias a este instrumento podremos valorar si las actividades son adecuadas e ir adaptando las propuestas. Ello a su vez nos sirve de evaluación de la propia práctica docente y de la idoneidad de las actividades



propuestas, lo atractivas que les resultan, si nos ayudan a que los niños y las niñas adquieran el objetivo propuesto mostrando interés y curiosidad por los textos escritos, si son suficientemente variadas y si se adecuan a los distintos niveles del aula.

En esta actividad, se podrá promover, en los centros autorizados, la presencia de las lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad Autónoma de Aragón.

III.4. Referencias bibliográficas

Aguilar, B.; Ciudad, A., Láinez, M.C. & Tobaruela, A. (2010). *Construir, jugar y compartir. Un enfoque constructivista de las matemáticas en Educación Infantil*. Jaén: Enfoques educativos.

Chamorro, M. C. (2003). *Didáctica de las matemáticas para primaria*. Madrid: Pearson Educación.

ANEXO IV
FICHA PERSONAL

Orden por la que se aprueba el currículo y las características de la evaluación de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón



Datos personales

Apellidos:			
Nombre:	Fecha de nacimiento:	Sexo:	
Lugar de nacimiento:	Provincia:	País:	Nacionalidad:
Domicilio habitual:			
Cambio de domicilio:			
Cambio de domicilio:			
Teléfono de contacto en caso de urgencia:		Teléfono 2:	
Nombre y apellidos de la madre, del padre, del tutor o la tutora legal 1:			
Nombre y apellidos de la madre, del padre, del tutor o la tutora legal 2:			
Número total de hermanos o hermanas:		Lugar que ocupa entre ellos y ellas:	
Hermanos y Hermanas en el centro	Nombre y apellidos:		
	Nombre y apellidos:		
	Nombre y apellidos:		
Otras personas que viven en el hogar familiar:			

Informe

Datos psicopedagógicos

--	--

Adaptaciones curriculares

--	--

Recursos educativos

--	--

Datos médicos

Entidad médica	Nº de filiación
Observaciones médicas significativas:	

Fecha de ingreso en el centro:
Fecha de baja en el centro:

El/La Directora/a

Sello del Centro

Fdo.: _____



**ANEXO V
RESUMEN DE LA ESCOLARIDAD**

Orden por la que se aprueba el currículo y las características de la evaluación de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón

RESUMEN DE LA ESCOLARIDAD DEL _____⁽¹⁾ CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Curso académico	Edad	Nombre y domicilio del centro

Fecha de finalización del ciclo:

Los datos consignados en este documento son conformes a la documentación custodiada en la Secretaría de este Centro.

_____, ____ de _____ de 20____

El/La Tutor/a

El/La Director/a

Sello del Centro

Fdo.: _____

Fdo.: _____

Observaciones sobre la escolaridad⁽²⁾:

⁽¹⁾ Indíquese "PRIMER" o "SEGUNDO", según convenga.

⁽²⁾ Se consignarán cuantas circunstancias concurren en el Régimen de escolarización del niño o niña.

ANEXO VI
INFORME ANUAL DE EVALUACIÓN

Orden por la que se aprueba el currículo y las características de la evaluación de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón

Centro:	Código de centro:	<input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Privado
Localidad:	Provincia:	Código postal:
Dirección:		Teléfono:
Fecha de apertura del expediente ⁽¹⁾ :	Nº de Expediente:	Nº Registro de Matrícula:

Datos personales

Apellidos:	Nombre:	Fecha de nacimiento:	
Lugar de nacimiento:	Provincia:	País:	Nacionalidad:
Domicilio:		Código postal:	
Nombre del/de la padre, madre o tutor/a legal:		Nombre del/de la madre, madre o tutor/a legal:	
Teléfono 1:	Teléfono 2:	Teléfono 3:	Teléfono 4:

Grado de desarrollo de las competencias

COMPETENCIAS	Apreciación del grado de desarrollo ⁽²⁾
A) En relación con la evolución del propio alumno o alumna	
B) En relación con las competencias enunciadas en el currículo – Competencia en comunicación lingüística (CCL) – Competencia plurilingüe (CP) – Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM) – Competencia digital (CD) – Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) – Competencia ciudadana (CC) – Competencia emprendedora (CE) – Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)	
C) En relación a las competencias específicas de cada área de conocimiento: – Crecimiento en Armonía. – Descubrimiento y Exploración del Entorno. – Comunicación y Representación de la Realidad.	

A) Se tendrá en cuenta la situación de partida detectada en la evaluación inicial, comparada con el cambio experimentado por el alumno o la alumna durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

B) Se tendrá en cuenta el grado de desarrollo alcanzado con respecto a las competencias clave enunciadas en el currículo.

C) Se tendrá en cuenta el grado de desarrollo alcanzado con respecto a las competencias específicas enunciadas en el currículo.

⁽¹⁾ Esta fecha coincidirá con la del expediente LOMCE por ser una continuidad, salvo en los iniciados con fecha igual o posterior al 1/09/2022.

⁽²⁾ Iniciado/En desarrollo/Adquirida/Adquirida Plenamente



DIFICULTADES ENCONTRADAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN RELACIÓN CON EL GRADO DE ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS ENUNCIADAS EN EL CURRÍCULO

APLICACIÓN, EN SU CASO, DE LAS MEDIDAS EDUCATIVAS DE REFUERZO

ADAPTACIONES CURRICULARES

OTRAS OBSERVACIONES

_____, ____ de _____ de 20____

El/La Tutor/a

VºBº del/de la Director/a

Sello del Centro

Fdo.: _____

Fdo.: _____



ANEXO VII
INFORME INDIVIDUALIZADO

Orden por la que se aprueba el currículo y las características de la evaluación de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón

INFORME INDIVIDUALIZADO DE FINAL DE _____⁽¹⁾ CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Centro:	Código de centro:	<input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Privado
Localidad:	Provincia:	Código postal:
Dirección:		Teléfono:
Fecha de apertura del expediente ⁽²⁾ :	Nº de Expediente:	Nº Registro de Matrícula:

Datos personales

Apellidos:	Nombre:	Fecha de nacimiento:	
Lugar de nacimiento:	Provincia:	País:	Nacionalidad:
Domicilio:		Código postal:	
Nombre del/de la padre, madre o tutor/a legal:		Nombre del/de la madre, madre o tutor/a legal:	
Teléfono 1:	Teléfono 2:	Teléfono 3:	Teléfono 4:

Grado de desarrollo de las competencias

COMPETENCIAS	Apreciación del grado de desarrollo ⁽³⁾
A) En relación con la evolución del propio alumno o alumna	
B) En relación con las competencias enunciadas en el currículo – Competencia en comunicación lingüística (CCL) – Competencia plurilingüe (CP) – Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM) – Competencia digital (CD) – Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) – Competencia ciudadana (CC) – Competencia emprendedora (CE) – Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)	
C) En relación a las competencias específicas de cada área de conocimiento: – Crecimiento en Armonía. – Descubrimiento y Exploración del Entorno. – Comunicación y Representación de la Realidad.	

A) Se tendrá en cuenta la situación de partida detectada en la evaluación inicial, comparada con el cambio experimentado por el alumno o la alumna durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

B) Se tendrá en cuenta el grado de desarrollo alcanzado con respecto a las competencias clave enunciadas en el currículo.

C) Se tendrá en cuenta el grado de desarrollo alcanzado con respecto a las competencias específicas enunciadas en el currículo.⁽¹⁾

Indíquese "PRIMER" o "SEGUNDO", según convenga.

⁽²⁾ Esta fecha coincidirá con la del expediente LOMCE por ser una continuidad, salvo en los iniciados con fecha igual o posterior al 1/09/2022.

⁽³⁾ Iniciado/En desarrollo/Adquirida/Adquirida Plenamente



DIFICULTADES ENCONTRADAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN RELACIÓN CON EL GRADO DE ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS ENUNCIADAS EN EL CURRÍCULO

APLICACIÓN, EN SU CASO, DE LAS MEDIDAS EDUCATIVAS DE REFUERZO

ADAPTACIONES CURRICULARES

OTRAS OBSERVACIONES

_____, ____ de _____ de 20 ____

El/La Tutor/a

VºBº del/de la Director/a

Sello del Centro

Fdo.: _____

Fdo.: _____