



UNIVERSIDAD DE BURGOS

FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL:

**LOS MATERIALES CURRICULARES EN EL  
2º CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL  
DE LOS CENTROS PÚBLICOS DE BURGOS  
Y SU INCIDENCIA EN LAS ESTRATEGIAS  
METODOLÓGICAS**

Doctoranda:  
Teresa Alonso Pedrosa

Directora de la Tesis Doctoral:  
Rosa María Santamaría Conde

Burgos, Octubre de 2015



## AGRADECIMIENTOS

Observando el largo camino recorrido para la finalización de este trabajo, sólo cabe pensar en aquellas personas que han sido motivación para la consecución del mismo, así como la pasión que se extrae de los textos escritos por todos aquellos amantes de la educación, que han trabajado sobre este tema y que han hecho que mis anhelos se hicieran posible, alimentando el deseo por conocer en la situación educativa en que se encuentran las aulas de Educación Infantil de nuestra ciudad de Burgos actualmente.

Agradecer la inestimable ayuda prestada por mi Directora de Tesis, Rosa María Santamaría, que ha sido una fuente inagotable de estimulación para seguir adelante en los momentos en que el trabajo parecía ir a la deriva. Su dedicación y compromiso han dado a este estudio luz en los momentos más oscuros.

También, a mi familia, por la comprensión en los días que el encierro y de desesperación, ellos siempre han creído en mí y nunca cejaron de tirar de mis ánimos por sacar este trabajo adelante.

A lo largo de estos años he encontrado en mi entorno laboral personas interesadas por su labor docente como maestros de Infantil, que han apoyado mi labor y han reforzado mi motivación de seguir adelante. Agradecer especialmente la ayuda a todos aquellos maestros que contestaron al cuestionario, sin el que este estudio hubiera podido salir adelante.

Mi agradecimiento a los niños, que siempre han sido el leiv motive de esta tesis.

Agradecer, a todos aquellos que de una u otra forma más o menos directa han aportado su experiencia, saberes o afecto, colaborando así en la consecución de esta labor.



# ÍNDICE

Introducción .....	7
--------------------	---

## ***I.MARCO TEÓRICO***

<b>Capítulo 1. Justificación y estudios anteriores .....</b>	<b>11</b>
1.1. Justificación .....	11
1.2. Estudios anteriores referidos a los materiales curriculares en el 2º ciclo de Educación Infantil .....	14
<b>Capítulo 2. Marco contextual de la Educación Infantil .....</b>	<b>17</b>
2.1. Corrientes psicológicas .....	21
2.2. Corrientes pedagógicas .....	24
<b>Capítulo 3. Marco legislativo de la Educación Infantil en el Sistema Educativo Español .....</b>	<b>43</b>
3.1. Exposición de motivos .....	46
3.2. Niveles educativos .....	47
3.3. Finalidad y carácter .....	48
3.4. Educación Especial .....	52
3.5. Órganos de Gobierno .....	53
3.6. Centros .....	54
3.7. Director .....	56
3.8. Actuación preventiva y compensatoria .....	56
3.9. Profesorado .....	57
3.10. Disposiciones finales y adicionales .....	59
<b>Capítulo 4. La Educación Infantil a través de los materiales curriculares y las editoriales .....</b>	<b>63</b>
4.1. Qué se entiende por material curricular .....	65
4.2. Manuales escolares y patrimonio histórico- educativo. Del escepticismo a la continuidad del libro de texto .....	72
4.3. Algunas contradicciones internas de la tecnología del libro de texto. Relación libro – mercado .....	83
4.4. Materiales hipermedia .....	86
4.5. Los libros de texto en las aulas de Educación Infantil .....	89

## **II.MARCO METODOLÓGICO**

<b>Capítulo 5. Diseño de la investigación</b> .....	<b>105</b>
5.1. Planteamiento de interrogantes y objetivos de la investigación .....	106
5.2. Diseño de la investigación: Fases .....	108
<b>Capítulo 6. Justificación de la muestra</b> .....	<b>111</b>
6.1. Material utilizado en el periodo 2006-2013 .....	112
6.1.1. Delimitación de categorías y subcategorías .....	115
6.2. Materiales en los Centros de Educación Infantil de Burgos .....	129
6.3. Cuestionario a Profesores de Educación Infantil de Burgos .....	130
<b>Capítulo 7. Metodología</b> .....	<b>131</b>
7.1. Clasificación del material utilizado en el periodo 2006-2013 .....	131
7.1.1. Fiabilidad y validez del sistema categorial .....	131
7.1.2. Aplicación de registros .....	132
7.2. Materiales en los Centros de Educación Infantil de Burgos .....	207
7.3. Cuestionario a Profesores de Educación Infantil de Burgos .....	219
7.3.1. Recogida de datos .....	219
<b>Capítulo 8. Resultados del diseño</b> .....	<b>225</b>
8.1. Resultados del material utilizado en el periodo 2006-2013 .....	225
8.2. Resultados de los materiales utilizados en los centros públicos de Educación Infantil de Burgos (2ºciclo) .....	237
8.3. Resultados del cuestionario a profesores de Educación Infantil de Burgos .....	239
8.3.1. Datos demográficos .....	239
8.3.2. Materiales curriculares .....	242
8.3.3. Aspectos formales .....	260
<b>Capítulo 9. Conclusiones</b> .....	<b>267</b>
<b>Capítulo 10. Propuestas de mejora y avance de futuras líneas de investigación</b> .....	<b>275</b>
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	<b>277</b>

## **ANEXOS**

<b>A. Marco legislativo en el Sistema Educativo Español</b> .....	<b>283</b>
<b>B. Análisis bibliográfico de los textos seleccionados para el análisis</b> .....	<b>311</b>

## Introducción

La Tesis que a continuación se expone trata de ser un breve estudio descriptivo que surge de un intento de entender qué ocurre en las aulas de Educación Infantil de nuestra ciudad de Burgos. La exposición que pasamos a desarrollar ha brotado del reflejo de la colaboración entre la extensa experiencia laboral de la directora de tesis y mi corta vida profesional.

La presente tesis doctoral, consta de dos partes diferenciadas. La primera parte o marco teórico recoge varios capítulos en los que se trata de hacer una ardua revisión bibliográfica del marco en el que se encuadra la Educación Infantil actual. Y la segunda parte, recoge el marco metodológico que da entidad al estudio.

Con el objetivo de tratar de esclarecer y describir qué materiales se utilizan en las aulas de Educación Infantil y cuál es su influencia en la metodología de los profesionales que los utilizan, hemos realizado esta división en dos apartados. Primeramente, trataremos de situarnos en un marco global que nos ayude a entender de donde partimos y cuál es la idea de material curricular sobre el que trabajar; para posteriormente describir los materiales curriculares que se encuentran a disposición de los docentes, cual es la elección que de ellos se hace en los centros de nuestra ciudad y que opinión merecen para los profesionales que los utilizan.

En el apartado referido al marco teórico, primeramente, se ha realizado una revisión de las principales corrientes psicológicas y pedagógicas que dan cuerpo a esta etapa educativa y la influencia que han tenido en los materiales curriculares que se encuentran en nuestras aulas de Educación Infantil en la actualidad. Partiendo de los diversos saberes y de los distintos ámbitos de estudio desde los que se observa al niño como figura del aprendizaje, se va dando sentido a una nueva visión del mismo no como un adulto pequeño, sino como un individuo con sus propias características, intereses, motivaciones, al que escuchar y por tanto para el que determinar nuevas formas de enseñar y con las que él pudiera autónomamente aprender. A lo largo de este recorrido, se han recogido las influencias que dichas teorías propuestas han tenido calado en los materiales curriculares que se encuentran en los centros de Educación Infantil en la actualidad.

A continuación, se recoge el encuadre legal que trata de facilitar la visión política y legislativa por la que ha ido pasando esta etapa educativa en el último siglo. Se trata de manera paralela cómo varias leyes desglosan los aspectos más primordiales del funcionamiento de los centros de Educación Infantil (segundo ciclo), a través de los cuales y de manera cronológica, podemos apreciar los grandes cambios que han aportado cuerpo y entidad propia a esta etapa educativa. Podemos, a través de este recorrido, observar los cambios que ha sufrido esta etapa a través de los años, los cuales influyen y penetran en la forma en que se han visto tratados los materiales curriculares a través de los diferentes cambios legislativos. Más concretamente, en nuestro

estudio, nos centraremos en el periodo que transcurre entre la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006) y la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE, 2013), que en la actualidad rige nuestro sistema educativo.

Finalmente, en el último capítulo de este apartado se recoge una revisión bibliográfica extensa en la que se esclarece qué es un material curricular, qué han transmitido a lo largo de la historia escolar, los aspectos más positivos y negativos de su existencia y uso, su relación con la sociedad, la política, el mercado o la era digital, para finalmente centrarnos en su existencia en las aulas de Educación Infantil. En este capítulo, tratamos de hacer una visión global de por qué tiene tanta importancia el estudio de los materiales curriculares, que aún a pesar de ser considerados materiales fungibles en esta etapa, han llegado a tener un aspecto formal de libro de texto y al que con el paso de los años se ha acompañado de una inmensa cantidad de materiales complementarios anexos que le dan un peso muy importante en la actividad de las aulas. Nos plantearemos cómo evolucionan a lo largo de la era digital en la que nos encontramos y su estado de salud para los próximos años. Así, también, tratamos de recoger qué es lo que las propias editoriales reflejan acerca de por qué y para qué se han realizado, llevando a cabo una colección de las reseñas en las que las mismas se refieren a los aspectos, según su opinión, más importantes a desarrollar en la etapa de Educación Infantil (segundo ciclo).

Una vez ubicados en el encuadre teórico que estos capítulos nos aportan, se desarrolla la parte metodológica del estudio, donde trataremos de dar solución a una serie de objetivos planteados, que giran en torno al conocimiento de los materiales curriculares que se utilizan en el segundo ciclo de Educación Infantil de los centros públicos en Burgos.

La segunda parte de este estudio, se ajusta al marco metodológico, a través del cual hemos tratado de plantearnos unos interrogantes y objetivos a los que dar respuesta basándonos en una metodología y unas fases de estudio; dicho estudio lo hemos realizado a través de la delimitación de tres muestras, véase, 1) el material editado y utilizado en las aulas de Educación Infantil en el periodo 2006-2015; 2) el material utilizado en los centros públicos de Burgos capital en el segundo ciclo de Educación Infantil; y 3) un cuestionario realizado a los profesores que realizan su labor educativa en esta etapa.

A través de estas tres grandes muestras se ha tratado de recoger de la manera más minuciosa posible cuál es el estado actual de los materiales curriculares escritos en castellano dirigidos al segundo ciclo de Educación Infantil.

Se ha realizado el estudio de la primera muestra, referida al material editado y utilizado en las aulas de Educación Infantil en el periodo 2006-2015, mediante diversos cuadros categoriales a través de los que se ha podido valorar el contenido y la forma de los mismos, de manera muy minuciosa, centrándonos en el material para el alumnado, el material para el profesorado, el material para el aula, los centros de interés en torno a los que giran los aprendizajes que proponen, cómo se refieren al ámbito descriptivo en cuanto a sus intenciones y ámbito de aplicación, se ha analizado su función en torno a las intenciones educativas, en función de los requisitos para el aprendizaje, en función de la atención a la diversidad y finalmente en función de los aspectos formales.

Una vez realizado este análisis, se pasa posteriormente a seleccionar y valorar la evolución y uso de los mismos en las aulas de los centros públicos de Burgos capital en el segundo ciclo de Educación Infantil, acercándonos así aún más a la realidad de los alumnos y de los centros de nuestra ciudad. Para ello se realiza la recogida de los materiales elegidos en los centros públicos de Educación Infantil de la ciudad de Burgos, derivándose de los datos que continuidad y progresión se da al uso de los mismos en la realidad de las aulas de nuestra ciudad.

Posteriormente, yendo un poco más allá, se expone la opinión que detallan los profesionales que los usan, recogiendo su pensamiento a través de un cuestionario, en el que se hace, también, alusión a su forma de utilizarlos y en cómo influyen en su metodología de trabajo.

Una vez recogidos los datos derivados de cada muestra, se realiza un acopio de conclusiones parciales, a través de las que tratamos de dar una visión más delimitada de cada una de las muestras del estudio, aclarando diversas conclusiones que nos ayudan a dar una visión más específica de cada una de las realidades estudiadas.

Finalmente, a través del análisis de los resultados parciales, se derivan unas conclusiones generales con las que trataremos de dar respuesta a los objetivos inicialmente planteados y mediante las que presentar una descripción de la situación actual de nuestras aulas de Educación Infantil en el segundo ciclo en Burgos, con referencia a la metodología utilizada y a los materiales curriculares, así como de plantear futuras líneas de investigación al respecto.

El planteamiento de este estudio tratamos de considerarlo como el inicio de otros más, ya que éste, como cualquier proceso de aprendizaje no lo podemos considerar como acabado o terminado, sino como un continuo, abierto y siempre en constante proceso de actualización. Este estudio descriptivo muestra una realidad muy pequeña con respecto a la gran realidad educativa, mas nos da una visión amplia de un cuerpo de estudio muy escasamente trabajado, la etapa de Educación Infantil en un marco temporal en torno a la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación* (LOE, 2006) y en un marco espacial muy concreto, los centros públicos de Burgos.

En definitiva, este estudio pretende ser el inicio de otros posteriores en donde la utilización de los materiales curriculares en nuestras aulas en general, y en las de Educación Infantil en particular, está sufriendo un importante cambio que afecta directamente a la metodología. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación se han introducido con fuerza en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no por ello debe implicar la eliminación de materiales más tradicionales; por el contrario se debería apostar por la complementariedad de los distintos formatos de recursos curriculares, y más en los inicios de la escolaridad.



# **I. MARCO TEÓRICO**

## **Capítulo 1**

### **Justificación y estudios anteriores**

#### **1.1. Justificación**

La curiosidad y el ansia de tratar de dar lo mejor al alumnado ha sido el *leit motive* que ha llevado a cabo este estudio. Durante los años de formación en la carrera de Magisterio se plantea ante nuestros ojos una visión muy general y globalizadora de la educación, de la evolución del niño/a, de las corrientes psicológicas y pedagógicas,... Este es sólo un punto de partida desde el que reflexionar sobre distintas formas y ópticas a partir de la que abordar el trabajo en el aula, enriqueciéndola. Este bagaje teórico debe ser la primera piedra que nos haga conscientes de todo lo que queda por aprender para poder seguir enseñando.

Un aula de Educación Infantil con más de veinte alumnos a los que atender y el convencimiento de la necesidad de no renunciar a la individualización de los aprendizajes hacen que nos planteemos muchas formas de afrontar esta educación. Además, siendo una etapa no obligatoria del sistema educativo, nos encontramos con un Decreto (*Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León*) en el que se establece el Currículo de la Educación Infantil que cumplir, que dirige nuestros pasos, lo cual, nos hace darnos cuenta de la importancia de la estimulación globalizadora que se lleva a cabo en el desarrollo del alumno en esta etapa. Una etapa en la que nos planteamos que nuestra función compensatoria es prioritaria, sobre todo, manteniendo actitudes preventivas de desamparo, compensación de dificultades y desarrollo lingüístico.

Acercarse a la individualización de los aprendizajes y ver lo necesario que resulta que el profesorado se amolde a su alumnado y no al revés, es una tarea que nunca podemos dejar de hacer en el día de a día de nuestra posterior vida laboral. Desde las especialidades de Audición y Lenguaje y Educación Especial se aporta una pincelada que nos lleva a valorar el conocimiento de las particularidades de cada alumno y la necesidad de la reflexión y preocupación constante por cada uno de ellos, la individualización de cada ritmo de aprendizaje, los diferentes contextos familiares, los diversos estilos de aprendizaje, variados niveles cognitivos, motivaciones, destrezas físicas, lingüísticas, emocionales,... personalizado y distinto del de sus compañeros. Los prerequisites de aprendizaje tienen que ser desbrinzados en pequeñas competencias para empezar desde lo más básico trabajar: percepción visual, atención visual, percepción auditiva, atención auditiva, memoria visual, memoria auditiva, estimulación sensorial,... muchas de ellas se dan por innatas y sin embargo requieren un trabajo intenso y pormenorizado para ser adquiridos, por lo cual la adaptación a cada alumno es la prioridad del trabajo del día a día.

Asimismo, el convencimiento de la importancia de esta etapa en el desarrollo global de los educandos, durante este estudio, han hecho que las incertidumbres hayan ido en aumento, tratándolas de dar respuesta: ¿Preparamos adecuadamente a nuestros alumnos para el paso a Educación Primaria?, ¿Qué metodologías son más apropiadas?, ¿Qué técnicas usar?, ¿Cuál es la mejor manera de hacerlo?, ¿Qué decisiones pueden influir en su fracaso escolar?,... Además, cuando se valoran los desniveles que se pueden apreciar al iniciar un curso de primero de Educación Primaria, respecto a las destrezas manipulativas finas, la lectura, la escritura, la autonomía personal y el cálculo estimas de manera objetiva la importancia que tiene en el desarrollo individual del niño la Etapa de Educación Infantil.

Tal como afirma Jaramillo (2007), creemos que la reflexión y el debate sobre la infancia ha sido un proceso silencioso y decisivo para el reconocimiento de los derechos de la infancia en las sociedades occidentales y para el desarrollo de políticas sociales destinadas a este grupo social. Las políticas y los derechos de la infancia “configuran en sí mismas, en última instancia, formas de interrelación entre la infancia y los adultos como grupos o categorías sociales” (Jaramillo, 2007, p.112) Y con este estudio, sólo tratamos de dar un granito de arena más acerca de la reflexión que el proceso de enseñanza-aprendizaje (alumno-docente y viceversa) se merece.

Afirmo la idea de que la mejor manera de ayudarles y de favorecerlos en nuestra labor docente es la de seguir formándonos, leyendo y descubriendo formas para llegar a sus aprendizajes, por lo que comenzó mi idea de ir recopilando datos para su posterior estudio, tras el convencimiento de que una formación continua es necesaria para ejercer una mejor docencia.

Aprender de los compañeros que ejercen la misma función en la provincia de Burgos, el conocimiento de nuevas perspectivas, de diversas formas de organización de otros centros y de diferentes estrategias de enseñanza nos permite abrir la mente a nuevos interrogantes, ya que el trabajo en grupo y la capacidad de coordinación son dos cualidades que deben de acompañar nuestro trabajo profesional. Reflexionar conjuntamente sobre nuestro propio trabajo y su desarrollo en el aula nos aporta la capacidad de priorizar en que debemos de mejorar a la hora de autoevaluarnos como profesionales, una vez que hemos finalizado nuestros estudios reglados qué competencias son necesarias para una buena labor profesional, cómo valorar de la manera más objetiva y ajustada posible si nuestras destrezas son las más adecuadas, cómo autogestionar nuestros errores o nuestros avances,...

Úcar, Belvis, Pineda y Moreno (2007) se planteaban que la realidad laboral del profesorado de la Educación Infantil ha variado notablemente en el territorio español en los últimos años, sobre todo a partir de las últimas reformas educativas. La Educación Infantil —de 0 a 6 años— es la primera etapa del sistema educativo y, aunque es voluntaria, obliga a las administraciones educativas a proveer plazas escolares a la población que lo solicite. Esto supone dotar a los centros de Educación Infantil de profesionales bien preparados que sean capaces de cumplir su principal objetivo: el de contribuir al desarrollo físico, social, afectivo y moral de los niños y niñas de 0 a 6 años. Esta preparación, necesariamente compleja, pasa, sin duda alguna, por una sólida formación inicial —competencia de las universidades— pero también por una formación continua actualizada y de calidad. (Úcar, Belvis, Pineda y Moreno, 2007, p.1)

Los materiales curriculares que encontramos en el mercado y en nuestras aulas nos dan pistas, ayudas, todos ellos materiales fungibles, que impregnan nuestras clases para la elaboración de las sesiones de artística, las asambleas, los rincones,... nos aportan muchos aspectos positivos, guían nuestro trabajo de programación de actividades, agrupamientos, sesiones grupales,... mas conllevan mucho de tiempo de adaptación a nuestro aula, de contextualización de actividades al entorno en el que trabajamos, de hilarles a la motivación de nuestros alumnos y de temporalización de las mismas, acomodando los tiempos a la individualidad de nuestros alumnos. Por lo que profundizar en cada uno de ellos para poderlos conocer y así realizar esta elección adecuadamente, requiere un extenso trabajo y una amplia reflexión. Sin embargo, muchas veces, nos encontramos con que son paquetes curriculares que no hemos elegido, ni conocemos y al cual debemos de adaptarnos en los diez primeros días de Septiembre, sin conocer todavía a ninguno de nuestros alumnos, lo cual supone una desventaja extra, aunque no insalvable con capacidad de adaptación y dedicación.

Todas estas experiencias, han sido las motrices de este estudio, ya que cuanto más investigo menos sé y cuanto menos sé más necesito investigar para saber, ya que nuestro aprendizaje influye en el aprendizaje y desarrollo como personas de nuestros alumnos.

Como he comentado al principio, esta labor trata de ser un estudio descriptivo de los textos que invaden las aulas para poder analizarlos pormenorizadamente, poder decidir con criterios y tratar de sacar lo mejor de cada uno de ellos. En este periodo, llegó a mis manos el texto de Parcerisa (1996): *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*, que me ayudó a comenzar a objetivar y sistematizar mi trabajo. Finalmente, me sirvió de ayuda para elaborar los cuadros categoriales que han dado cuerpo a parte de este estudio.

Una vez introducida esta labor, se trató de sacar a la luz qué pensamiento sobre la Educación Infantil existe detrás de cada uno de ellos y escrutar, además, cómo se presenta cada método, a nivel más comercial, para tratar de ver a qué aspectos dan mayor importancia, así como tratar de valorar qué entiende cada uno de ellos sobre qué es un material curricular y cuáles son los pensamientos que se esconden detrás de su concepto en los proyectos curriculares de la etapa.

Posteriormente, el trabajo me llevó a comprobar cuáles de ellos se utilizaban en las aulas de Burgos, y ver qué evolución tiene en ellas, si se da continuidad a los alumnos/as, si influye el cambio de profesionales, cómo se informa a las familias a través de las páginas web de los centros,...

Finalmente, y no por ello menos importante, procuramos estar más en contacto directo con muchos profesionales de la etapa infantil, de realizar y pasar una encuesta a varios profesores que ejercen y han ejercido su labor en las aulas de nuestra ciudad, y observar y objetivar sus puntos de vista de los materiales usados y de las decisiones metodológicas que de su uso se averiguan.

## 1.2. Estudios anteriores referidos a los materiales curriculares en el 2º ciclo de Educación Infantil

Durante el tiempo en el que se ha llevado a cabo este estudio y la reflexión sobre la Educación Infantil, se han encontrado diversas opiniones de varios autores y numerosos estudios en los que se ha asumido cómo enfrentarse a los materiales curriculares en las aulas.

Inicialmente, haremos referencia a algunos de los estudios que han abordado el tema de la presente tesis doctoral, siendo sólo una breve muestra de la extensa documentación que existe al respecto:

- *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*, de Parcerisa (1996). En este libro se dan claves muy importantes en las que nos hemos basado para seleccionar los materiales. De él hemos recogido los cuadros categoriales con los que poder conocer más profundamente los materiales, si bien, hemos realizado alguna adaptación a la etapa de la Educación Infantil, mas aún así, es una herramienta muy útil y sobre todo nos ha aportado ideas iniciales de cómo comenzar a sistematizar el estudio.

- Asimismo, el estudio titulado *la Evolución de la sociedad y tipos de valores contemplados en el Sistema Educativo Español* de Santamaría (2000), ha sido una pieza clave para entender las diversas influencias de varios autores en la formación y posterior evolución de la etapa de Educación Infantil. Son muchos los pedagogos y psicólogos que han colaborado con sus teorías a lo largo de la historia de la educación a la formación de una etapa de Educación Infantil con una entidad tal como la tiene ahora.

- Cabe destacar el texto descrito por Zabalza (1996), *Calidad en la educación*, del que se extraen aspectos muy importantes de cómo abordar la Etapa de la Educación Infantil.

No se han encontrado estudios referidos al análisis de los materiales curriculares en la etapa de Educación Infantil, tal como nosotros nos planteamos, sin embargo, sí algunos referidos a la etapa de la Educación Primaria, que nos han servido de ayuda para la realización de nuestro estudio, como: La tesis doctoral de García (1996), titulada *los Libros de texto y reforma educativa. Un análisis de los textos de Educación Primaria*. En la que encontramos un trabajo similar, realizado con los proyectos utilizados en la provincia de Zaragoza en los dos primeros ciclos de Primaria. El estudio de Cánovas (1987), titulado *el Análisis pedagógico del contenido del aprendizaje lector (inicial) a través de los términos de los libros de texto*. La investigación realizada por Pérez (2004), acerca de *los Libros de texto para la Primaria aprobados en España durante el siglo XIX, estudio de la influencia ejercida desde el campo político, económico y pedagógico*. La tesis doctoral de Velázquez (2009), acerca de *La escuela moderna: una editorial y sus libros de texto (1901-1920)*. O el artículo de Rodríguez (1999), *El progresismo pedagógico y el libro de texto, en el que se trata de ratificar la importancia que todavía tiene el libro de texto en las aulas, y se justifica su continuidad ya que facilita el trabajo de los docentes y también, debido a la intervención de las editoriales*.

Sin embargo, son varios los libros, artículos y estudios encontrados que se plantean la importancia de la etapa de Educación Infantil y la disparidad de metodologías que en ella surgen. Estos textos, nos sirvieron de punto de partida para seguir cultivando nuestra curiosidad inicial, mas trataremos de ir más allá con nuestro estudio y abordar la unión de ambos conceptos, Educación Infantil y materiales curriculares, tratando de llegar al conocimiento de los materiales que se usan en nuestras aulas de segundo ciclo de Infantil de Burgos en este periodo. Algunos de estos textos que nos ayudaron en los primeros impulsos fueron: La tesis realizada por Calvo (1994) acerca de *La Educación Infantil en España. Planteamientos legales y problemática actual. La Propuesta y validación de un modelo de calidad en Educación Infantil*, aportada por Ruiz (2002). El texto de Díez (1995), titulado *La oreja verde de la escuela*. El libro de Chillón (2001), titulado *los Proyectos de trabajo: Una escuela diferente*. El planteamiento aportado por Guzmán (2009) sobre los proyectos y su secuencia de trabajo. El estudio realizado por Hernández (1996) acerca de la globalización mediante proyectos de trabajo. O la guía aportada por Vizcaíno (2008) para programar en Educación Infantil (0-6 años), entre otros.

Como hemos relatado, hemos encontrado varios estudios, monografías y documentos que nos han ayudado a aportar distintos rasgos y pinceladas con los que comenzar a investigar, mas nuestra labor ha sido muy ardua de entremezclar, sistematizar y correlacionar todos estos aspectos en un solo estudio: Educación Infantil, segundo ciclo, material curricular, proyecto, unidad didáctica,... y ubicarlos en un periodo *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)* y actualmente, en la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)* y un espacio (provincia de Burgos).

Durante el tiempo de estudio y reflexión acerca de este trabajo, apreciamos cómo son muchos los autores que se centran en los estudios referidos a esta etapa educativa, mas como hemos relatado anteriormente, es difícil centrarnos en la individualización de los aprendizajes que dan entidad e importancia especial a esta etapa educativa, ya que son muchos los alumnos que hay que atender en las aulas, es muy variada su heterogeneidad y es difícil acertar con las estrategias metodológicas que cada uno de ellos pueda necesitar en su propia individualidad de caracteres, motivaciones e intereses.

Las propuestas teóricas que encontramos los profesionales a veces no se ajustan a nuestra realidad, lo cual hace que el trabajo de contextualización de los materiales curriculares que tratamos de llevar a las aulas sea más difícil que la creación de los mismos, pero a la vez, nos sirven de gran guía directriz que llevar nuestros pasos. Encontrándonos en esta divergencia, no nos queda otro remedio que seguir buscando, ya que el convencimiento de que esta etapa educativa es la base primordial de muchos de los aprendizajes que vendrán en las siguientes etapas, no es sino un motor muy fuerte para poder seguir estudiando acerca de los mismos.

Para poder mirar con perspectiva la situación presente, en el siguiente capítulo, vamos a remontarnos a las visiones de la infancia que muchos otros estudiosos han aportado a lo largo de la evolución de la historia de la educación, y desde las que trataremos de dar una nueva óptica a la situación en la que nos encontramos y en la que se encuentran los materiales curriculares en la actualidad.



## Capítulo 2

### Marco contextual de la Educación Infantil

La mayor parte de las habilidades que utilizamos en un día se basan en aprendizajes adquiridos en los primeros años de nuestra vida. Los logros conseguidos en la etapa infantil nos seguirán a lo largo de toda nuestra historia personal. Por ello, el objetivo de la etapa educativa, no puede ser otro que el de acompañar al alumno en todos sus aprendizajes para conseguir un desarrollo global e íntegro de su persona.

En estos años el alumnado tiene que pasar de una dependencia absoluta del adulto a lograr los hitos de su autonomía personal, construyendo una imagen positiva de sí mismo. Es por lo que nuestra figura de adulto se vuelve imprescindible, siendo la imagen estimuladora y procurando el ajuste apropiado a las capacidades del alumno.

Los adultos debemos de considerar a los niños como personas protagonistas de su propio desarrollo, a las que hay que dar oídos para favorecer su manera de descubrir y ponerse en contacto con el mundo. Por tanto, la escuela en esta etapa debe de favorecer un clima de interacción privilegiado.

Gútiérrez (1995, p.102) señala que la infancia tiene una gran importancia en el proceso de maduración del individuo, ya que en los tres primeros años de vida se va a desarrollar la mitad del potencial intelectual del ser humano, es decir, que la capacidad y necesidad de desarrollo intelectual es mayor cuanto menor sea la edad del niño y, consecuentemente, las posibilidades de recibir una atención adecuada van a determinar su desarrollo futuro. Un fracaso en estas etapas supone un factor determinante en la aparición del fracaso escolar. La escuela infantil debe configurarse como una oferta educativa generalizada para la población comprendida entre los cero y los seis años, dirigida a lograr el crecimiento y la optimización del desarrollo de los niños durante esa etapa.

Por su parte, Jaramillo (2007, p.110) entiende por *primera infancia* el periodo de la vida, de crecimiento y desarrollo comprendido desde la gestación hasta los siete años aproximadamente y que se caracteriza por la rapidez de los cambios que ocurren. Esta primera etapa es decisiva en el desarrollo, pues de ella va a depender toda la evolución posterior del niño en las dimensiones motora, lenguaje, cognitiva y socioafectiva, entre otras. Los autores Musen, Coger y Kagan (1972) manifiestan que la psicología del desarrollo tiene como fines primordiales la descripción, la explicación y la predicción de la conducta humana, y de manera más especial, el crecimiento y el desarrollo de la conducta humana. Afirman, además, que el desarrollo que ocurre a edad temprana afecta la conducta posterior. Escuchar, respetar y comprender al alumno desde su peculiaridad infantil demanda formación y recursos, ya que encorsetar al alumno no supone ninguna calidad para que el alumno desarrolle sus propias capacidades. No debemos de considerar la etapa como una simple etapa preparatoria para las posteriores. La educación en esta etapa debe suponer el cimiento principal para el establecimiento de los posteriores a lo

largo del sistema educativo, la dedicación en esta etapa supone una prevención de problemas posteriores que pueden surgir a lo largo del resto de la escolaridad.

Desde que diversos autores comenzaron a plantearse la importancia de la educación en las primeras etapas, surgen como tal diversas corrientes que plantean la necesidad de crear el estudio de esta etapa de la vida y generar una serie de criterios para establecer una etapa con entidad, objetivos, principios y cuerpo propios. Surgen, a través de diversas Leyes y Órdenes distintas pinceladas, que le van dando identidad propia. Es así como se establece como tal una etapa en la que el desarrollo del niño/a de 0 a 6 años es el centro. En la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo Español*, (LOGSE, 1990), se llevó a cabo un avance significativo al considerar esta etapa como el primer tramo en el sistema educativo.

Durante todos estos años, nos damos cuenta de que los principios que rigen la Educación Infantil no son estancos, tienen que fluir y cambiar de acuerdo con la evolución de los tiempos en las que los alumnos viven, crecen y se educan. Por ello, este estudio, no trata de ser mas que uno de esos granitos que hagan plantearnos hacia dónde debería ir en el Siglo XXI la Educación Infantil en nuestra ciudad.

Durante esta etapa, y gracias a los diferentes estudios médicos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos,... somos conscientes de la importancia de los rapidísimos cambios fisiológicos, del gran desarrollo de la etapa afectiva, del trepidante desarrollo motor, de los múltiples cambios afectivos y sociales que se desarrolla en torno al niño (apego, egocentrismo, apoyo entre iguales, dependencia del adulto, conquista de la autonomía,...) es una etapa en la que se marcan las primeras pautas de actuación y en la que se marca el desarrollo integral posterior del alumno.

Si nos centramos más concretamente en el segundo ciclo de Educación Infantil, en las edades de 3 a 6 años, nos encontramos con alumnos/as que han tenido tres años de experiencias familiares y sociales muy diversas, en las que unos meses de vida en ocasiones suponen grandes diferencias en el desarrollo, alumnos que han o no tenido una experiencia en las escuelas infantiles y/o en guarderías, una etapa no obligatoria, pero cada vez considerada más importante por los profesionales e imprescindible por las familias, tanto a nivel educativo como necesario para conciliar de la manera más adecuada posible su vida laboral y familiar.

Argos, Ezquerria y Castro (2011, p.1) afirman que en los últimos años, se ha producido un incremento en el interés por escuchar la voz del niño y su perspectiva dentro del ámbito educativo. Se entiende esta participación activa como fruto de la nueva concepción existente sobre la infancia. Este nuevo concepto de infancia emergente, presenta al niño como un actor social de pleno derecho, en vez de un sujeto pasivo dentro de la sociedad. Esto implica que los niños sean considerados como individuos competentes, miembros fuertes y poderosos de la sociedad (Bruner, 1996; Dahlberg, Moss y Pence, 1999) y como personas capaces, expertos en sus propias vidas y poseedores de conocimientos e intereses.

El ubicarnos en este nuevo marco provoca que la infancia comience a ser considerada digna de estudio al mismo nivel que se le venía concediendo a los estudios en los que participaban padres y educadores (James y Prout, 1990;

Corsaro y Molinori, 2000; Christensen y James 2000; Lloyd-Smith y Tarr, 2000; O' Kane, 2000).

Jaramillo (2007, p.110) asevera que la noción de infancia tiene un carácter histórico y cultural y es por ello que ha tenido diferentes apreciaciones en la historia; su concepción depende del contexto cultural de la época. Un rápido recorrido sobre el concepto de infancia a través de la historia nos muestra los cambios que ha tenido esta categoría. De acuerdo con Puerto (2002), en los años 354-430 hasta el siglo IV se concibe al niño como dependiente e indefenso (“los niños son un estorbo”, “los niños son un yugo”). Durante el siglo XV en la concepción de infancia se observa cómo “los niños son malos de nacimiento”. Luego, en el siglo XV, el niño se concibe como algo indefenso y es por ello que se debe tener al cuidado de alguien y se define el niño “como propiedad”. Para el siglo XVI ya la concepción de niño es de un ser humano pero inacabado: “el niño como adulto pequeño”. En los siglos XVI y XVII se le reconoce con una condición innata de bondad e inocencia y se le reconoce infante “como un ángel”, el niño como “bondad innata”. Y en el siglo XVIII se le da la categoría de infante pero con la condición de que aún le falta para ser alguien; es el infante “como ser primitivo”. A partir del siglo XX hasta la fecha, gracias a todos los movimientos a favor de la infancia y las investigaciones realizadas, se reconoce una nueva categoría: “el niño como sujeto social de derecho”. La “reinvención” moderna de la infancia se inicia desde el siglo XVIII en las sociedades democráticas y muy especialmente a través de Rousseau, quien advertía las características especiales de la infancia. Son muy numerosos los autores que a partir de este siglo comprendieron que la infancia tiene formas particulares de ver, de entender y de sentir y que por ello debían existir formas específicas de educación y de instrucción.

Este nuevo concepto de Educación Infantil requiere de la existencia de profesionales bien preparados y en continua formación. Por ello, se ha de garantizar la adecuada formación de todo el personal que trabaje con los niños de esta etapa. Entender la importancia de esta etapa y no exigir una formación de acuerdo con ella sería una discordancia.

Asimismo, debemos de entender la escuela infantil actual como un espacio de interacción y relación entre familias. Es así, como la comunidad educativa se va haciendo consciente de la necesidad de crear estudios específicos para preparar a los profesionales que se especializan en la educación de esta etapa.

Para llegar a este concepto actual de la etapa Infantil debemos de recapitular y recolectar todas aquellas corrientes y cambios legislativos que nos han hecho madurar como sociedad acerca del concepto de la infancia, por ello realizaremos un breve recorrido a través de los mismos, centrándonos sobre todo en el tema que nos ocupa, cómo han influenciado en las metodologías y materiales que les mostramos a los niños en nuestras aulas.

Colmenar (1995, p.18) destaca que diversos autores coinciden en afirmar que no se puede hablar de Educación Infantil o Preescolar propiamente dicha hasta que no se produce el nacimiento de los sistemas nacionales de educación, aunque, por supuesto, una vez iniciada la andadura de éstos, se tardará aún muchos años en conseguir un grado importante de desarrollo de este primer nivel educativo. Sin embargo, esto no obsta para que, anteriormente a su institucionalización, hayan existido precedentes teórico-pedagógicos que hayan tenido en consideración la importancia de la educación

del niño menor de seis o siete años, como preparación para la escuela, es decir, para la correcta inserción del niño en el ámbito escolar.

A través de un breve análisis de la trayectoria histórica de la Educación Infantil trataremos de recordar las variables y hechos que han ido configurando esta etapa educativa. Las aportaciones de las distintas ciencias vinculadas a la medicina, la incipiente pedagogía y los esfuerzos de ilusionadas figuras como Fröebel, Pestalozzi o Montessori, así como las necesidades sociales y culturales de una sociedad industrializada son algunas de las variables más significativas que posibilitaron las decisiones políticas tendentes a la extensión de la Educación Infantil a toda la población. Nos centraremos en las corrientes pedagógicas y psicológicas que más influencia han tenido en esta etapa y en especial, cómo se recogen sus influencias en los materiales curriculares actuales. La mayor parte de esta revisión está basada en aquellos autores que a nuestro modo de ver han tenido una mayor incidencia en el ámbito educativo y más concretamente en la Educación Infantil, haciendo un bosquejo de sus principales aportaciones.

## 2.1. Corrientes psicológicas

Durante muchos siglos los niños fueron considerados como adultos más pequeños. Poco a poco se comienza a delimitar la etapa infantil como diferente a la adultez. Nos vamos a centrar, en esta ocasión, en diferentes corrientes psicológicas que han ayudado a que esta visión de la infancia se desarrollara. Destacamos algunas de las corrientes psicológicas que han tenido una mayor repercusión sobre los materiales curriculares que encontramos en nuestras aulas infantiles.

- Psicología conductista, promovida por investigadores como Paulov (1849-1936) y Watson (1878-1958) basándose en el conocido condicionamiento clásico y Skinner (1904-1990) a través del condicionamiento operante. A pesar de sus limitaciones en el campo educativo su utilización actual se centra en las técnicas de modificación de conducta, técnica de aproximaciones sucesivas, la atenuación, encadenamiento, los sistemas de economía de fichas, etc. En alguno de los métodos investigados vemos cómo se utilizan varios materiales influenciados por estas corrientes: los sellos para premios y castigos, los carnés de conductas, los carteles de hábitos y rutinas...

- Freud (1856-1939). Nos referimos a él en cuanto que fue uno de los primeros en afirmar que los primeros años de vida son cruciales en el desarrollo. Descubre una secuencia de estadios emocionales para el desarrollo cognitivo: etapa oral, etapa anal y etapa fálica.

- Wallon (1879-1962) estableció una serie de estadios del desarrollo muy relacionados con la personalidad: estadio impulsivo, estadio emocional, estadio sensoriomotor y proyectivo y estadio del personalismo. Para Wallon la imitación es determinante en el desarrollo psicológico del niño, tanto desde el punto de vista intelectual como del desarrollo de la personalidad. Son varios los materiales curriculares que siguen esta línea en la que se da importancia a la imitación o los juegos de rol, ya que se consideran que son determinantes para el desarrollo del alumno.

- Piaget (1896-1980) está considerado como precursor de la teoría constructivista. Delimita los siguientes periodos en la evolución de la inteligencia: estadio sensoriomotor, estadio preoperacional, estadio de las operaciones concretas y estadio de las operaciones formales. Destacamos su teoría de la construcción del conocimiento a través de los procesos de asimilación y acomodación. En casi todos los materiales curriculares se hace referencia en la justificación metodológica a las influencias de Piaget en la distribución de los hitos de aprendizaje de los alumnos con referencia a la edad, si bien, cada vez se encuentra más superada la influencia de Piaget, que se sigue manteniendo como referencia mas se entiende que los alumnos se desarrollarán de acuerdo a sus capacidades, ámbito social, habilidades,... de manera totalmente individualizada. (Se entienden como hitos de referencia, no como estadios estancos).

- Vigotsky (1896-1934) afirma que los contextos sociales provocan el desarrollo humano mediante mecanismos como la actividad social y la interacción entre los individuos y los grupos. Desarrolla su teoría sobre el aprendizaje en la *Zona de Desarrollo Próximo*. Juega un importante papel el grupo de iguales, el juego, la imitación y la negociación con el adulto.

Sus teorías acerca del ámbito social y el desarrollo de la *Zona de Desarrollo Próximo* también siguen influenciando de muchas formas los libros de texto y materiales curriculares que se usan en las aulas y en muchos de ellos se hace referencia a estos dos conceptos.

- Erikson (1902-1994). Seguidor de Piaget, marca con él algunas diferencias: Ya que considera que el desarrollo de la personalidad no finaliza en la infancia. Cada etapa incluye dimensiones positivas y negativas. Las etapas que establece son: confianza *versus* desconfianza, autonomía *versus* vergüenza, iniciativa *versus* culpabilidad. Asimismo, valora como muy importantes las expectativas que los adultos proyectan en el niño. Sus influencias también impregnan las justificaciones iniciales de muchos de los materiales curriculares estudiados, por ejemplo, en las edades más tempranas se dan a las familias orientaciones para trabajar en los alumnos los dualismos: autonomía vs vergüenza (o dependencia), por ejemplo. En la mayor parte de las guías también se valora la importancia de las expectativas que los padres y profesores proyectan hacia los alumnos y que influirán en el desarrollo de toda su etapa escolar.

- Bowlby (1907-1990). Descarta su teoría del apego infantil. Esta teoría aparece desarrollada de una u otra forma en casi todos los materiales curriculares, sobre todo en los del primer ciclo de infantil y en los dedicados al primer curso del segundo ciclo, en el llamado periodo de adaptación.

- Bruner (1915) y su teoría del andamiaje tutorial, afirma que el desarrollo del pensamiento es mediado. El desarrollo depende de la interacción sistemática con los representantes de la cultura, fundamentalmente a través del lenguaje.

- Bronfenbrenner (1917-2005). Se fija en la relación dinámica entre los escenarios de desarrollo, distinguiendo microsistemas, mesosistemas y macrosistemas.

- Ausubel (1918-2008). Teoría del aprendizaje significativo. Esta teoría se expone como la principal en muchos de los materiales curriculares actuales, si bien, los matices de los que se impregna son tantos y variados como los propios materiales.

- Feuerstein (1921-2014). Destaca el papel del mediador, de modo que el profesor, los padres o la escuela en general pueden convertirse en mediadores de la cultura contextualizada.

- Bandura (1925). Una de sus principales teorías se basa en la importancia del aprendizaje por observación (aprendizaje vicario). En los materiales curriculares observamos la influencia de esta corriente en algunas actividades:

actividades de imitación, actividades repetitivas que los alumnos mejoran observando a sus compañeros, actividades en las que el profesor actúa de modelo a través de gestos, poesías, mímica, y que los alumnos observan y aprenden imitando.

- Kohlberg (1927-1987). Afirma que el desarrollo moral y cognitivo están relacionados. El niño evoluciona de lo egocéntrico e intuitivo a lo social y a las normas.

- Gardner (1943). Sus trabajos, que han fomentado grandes cambios en los modelos educativos, le hicieron llegar a la conclusión de que la inteligencia está compuesta por varias facetas que se entremezclan (Inteligencias múltiples). Suponiendo que hay lugar para desarrollar más de una sola facultad a lo largo de un solo camino, también deben tomarse decisiones de una clase mucho más centrada. En el caso de cada individuo, los responsables de planear la educación deben decidir cuáles medios se pueden aplicar mejor para ayudar al individuo a lograr la competencia, habilidad o papel deseados. (Gardner, 2001, p.289) Su influencia se ha visto reflejada de manera especial en los últimos años en los materiales curriculares, sus teorías han tenido un gran impulso en los últimos libros de texto editados.

- Goleman (1946). Propulsor de la teoría de la Inteligencia Emocional, afirma que existe una clara evidencia de que las personas emocionalmente desarrolladas, es decir, las personas que gobiernan adecuadamente sus sentimientos, y asimismo saben interpretar y relacionarse efectivamente con los sentimientos de los demás, disfrutan de una situación ventajosa en todos los dominios de la vida, desde el noviazgo y las relaciones íntimas hasta la comprensión de las reglas tácitas que gobiernan el éxito en el seno de una organización. Las personas que han desarrollado adecuadamente las habilidades emocionales suelen sentirse más satisfechas, son más eficaces y más capaces de dominar los hábitos mentales que determinan la productividad. Quienes, por el contrario, no pueden controlar su vida emocional, se debaten en constantes luchas internas que socavan su capacidad de trabajo y les impiden pensar con la suficiente claridad, Goleman (1995). El conocimiento de nuestra emocionalidad y su desarrollo desde las edades más tempranas ha hecho que varios materiales curriculares se encuentren empapados de su filosofía en los últimos años.

En este breve apartado hemos tratado de aportar un amplio encuadre, de las teorías psicológicas, que cronológicamente, más influencia han aportado a los materiales curriculares que actualmente encontramos en el mercado y en nuestras aulas. Son muchas las teorías a las que podríamos hacer referencia, mas no es este el objeto de nuestro estudio, sino que hemos recogido aquellas de las que se hace alusión en las justificaciones metodológicas de los materiales curriculares que llegan a nuestras aulas de Educación Infantil.

## 2.2. Corrientes pedagógicas

A continuación, de manera similar a como se ha realizado anteriormente, al hacer referencia a las corrientes psicológicas, vamos a hacer una reseña cronológica de aquellas corrientes pedagógicas que más influencia y a las que más se referencia en los materiales curriculares que encontramos en nuestras aulas del segundo ciclo de Educación Infantil. Como podemos apreciar, son mucho más extensas y de mayor calado las influencias que se localizan en los materiales curriculares, de manera explícita o más velada, referentes a las corrientes pedagógicas.

- Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.). Considera que los niños tienen que estar en la casa paterna hasta los siete años. Señala que a los niños se les debe excitar al movimiento empleando diversos medios, sobre todo el juego. Después de tantos siglos, valoramos que el juego sigue siendo una pieza fundamental y estratégica en la forma de enseñar a los alumnos de Educación Infantil. A través de las actividades lúdicas, los niños aprenden a simbolizar la realidad, a generalizar sus aprendizajes en diferentes ambientes y a conocer el mundo que los rodea. No hemos encontrado ningún material en Educación Infantil que no trabaje a través de este primer principio metodológico que desde las lecturas de Aristóteles ya se atisba.

- Quintiliano (35-95). Critica a quienes valoran que no debe formarse a los menores de siete años en las letras. Aunque no progresen demasiado, sí deben llevar precozmente algunos aprendizajes que hagan más fácil su posterior tarea, si bien, no han de ser arduos. Durante toda la etapa de Educación Infantil, se va preparando al niño a los procesos de lectoescritura, en los primeros años se trabaja la coordinación óculo-manual, la motricidad fina, los prerrequisitos de aprendizaje: atención visual, memoria visual, atención auditiva, discriminación auditiva, memoria auditiva o percepción visual; así como la orientación espacial y temporal, la lateralidad, etc. Tal como decía ya Quintiliano realizaremos un acercamiento a los aprendizajes, de manera temprana, que ayuden muy claramente a alcanzar de manera sencilla el mundo de la lectoescritura.

- Comenius (1592-1670). Considerado como el representante del realismo pedagógico y precursor del paidocentrismo. Piaget afirmaba sobre él que la actualidad más sorprendente de Comenius radica en haber asentado los fundamentos de la educación para todos los hombres y para todos los pueblos. Al escribir su *Didáctica Magna*, contribuyó a crear una ciencia de la educación y una técnica de la enseñanza, como disciplinas autónomas. Es en definitiva uno de esos autores a los que no es necesario corregir para modernizarlos. Basta solamente con traducirlos. Comenio abrió los ojos a que la educación es un beneficio para la sociedad y por ello hay que formar a los miembros, desde las edades más tempranas, de dicha sociedad. Además, ya se atisba un impulso a la educación pública y para todos.

Comenio da un primer impulso al paidocentrismo y plantea al niño como centro del aprendizaje. Realiza una graduación de los aprendizajes desde las

primeras etapas, comienza con la preparación para la escuela o educación maternal a la Educación Infantil, dando importancia al aprendizaje desde las fases más iniciales del niño. Destaca, también, su contribución a reflexionar sobre las técnicas de enseñanza, adaptándolas a las distintas etapas, lo cual comienza a dar cuerpo a la ciencia de la educación, sin la que no se hubiera llegado al nivel de conocimiento que tenemos actualmente sobre ella.

Algunas de sus principales obras son: *Didáctica Magna* “Enseñar todo a todos y totalmente”, de la que destacamos la división de los grados educativos, en los que se incluye la escuela maternal en el hogar, y preparación para la escuela. Su obra *Pampaedia*, en la que se destaca la educación universal e integra a través de la acción de la escuela, los libros y los maestros y la ampliación del número de escuelas, entre ellas la prenatal, de la infancia en la casa materna, infantil,...

- Rousseau (1712-1778). Considerado el iniciador del naturalismo en pedagogía y precedente de la psicología infantil. Afirma que la educación tiene que ser natural y centrada en el alumno. En su obra *El Emilio* destaca: “¿Qué razón hay para que no empiece la educación antes que hable y oiga el niño, puesto que la elección sola de los objetos que se le presentan es capaz de hacerle cobarde o valiente?” Rousseau (1762, p.49). Rousseau se muestra como el mejor ejemplo de maestro que comienza a escuchar, mirar y observar al niño, dando ejemplo con Emilio. Vemos como se basa en una educación natural, el niño centra los pasos del educador y observándole y escuchándole podemos seguirle en sus aprendizajes. Considera que el niño aprende desde el momento en el que da comienzo su vida, por lo que actualiza la idea de que no existe una edad desde la que empezar a enseñar.

- Pestalozzi (1746-1827). Es partidario de una educación que garantice el desarrollo integral. Sus principios pedagógicos básicos son la revalorización de la intuición (la experiencia) y la curiosidad intelectual. En su obra *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (1801), propone un método de enseñanza basado en la psicología del alumno, convirtiéndose éste en el verdadero protagonista del proceso educativo. Apoya la libertad en la educación en los primeros años del niño, de tal modo que experimente el contacto directo con todo lo que le rodea. Afirma que la vida es la verdadera educadora, y por consiguiente la educación debe de responder a las necesidades y desarrollo natural del ser humano, de tal modo que se asegure el pleno desarrollo de todas las facultades humanas. Defiende el método de la intuición como principio básico del proceso de aprendizaje, partiendo siempre de la experiencia más próxima para alcanzar, de manera gradual, los conocimientos más complejos. Los medios elementales de la instrucción se centran en los conceptos de forma, número y palabra. Se pretende: que el niño tenga un conocimiento de las partes que forman la unidad de cada objeto, que conozca su medida y proporción, así como la extensión y profundidad de las palabras que designan a los objetos más usuales. El objetivo principal de la enseñanza elemental se centra en alcanzar un conocimiento claro, preciso y exacto.

Vemos como Pestalozzi ya lanza ideas que fueron consideradas imprescindibles en nuestra historia actual de la educación. Una de ellas es la Educación integral, de la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo Español* de 1990, (LOGSE) se hizo eco. Asimismo, destacamos, como muchos

materiales didácticos, actualmente, siguen el principio de la curiosidad intelectual, que ya Pestalozzi se plantea, dichos materiales lanzan retos, interrogantes y principios de investigación para los alumnos. También, los nuevos materiales se plantean el que el alumno debe tener contacto con todo lo que le rodea, y aprender de ello, así como el hecho de que debemos partir de la experiencia del alumno y aprovechar la intuición de los alumnos, principios que ya Pestalozzi destacaba como importantes.

- Pablo Montesino (1781-1849). Se centró en el poder cognoscitivo del niño desde su más temprana edad. Sus trabajos pedagógicos se centraban en torno a la instrucción pública, destacando como propulsor de la "Sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo" (creada en 1838 por la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País), que llevó a cabo una importantísima labor en la expansión de la instrucción en los niveles más inferiores (párvulos). En su *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, definía dichas escuelas como destinadas a recoger y educar a los niños pobres de ambos sexos de dos a seis años de edad. El trabajo de Sanchidrián (1991), narra de manera muy precisa las funciones de la escolarización de la infancia y los objetivos y creación de las primeras escuelas de párvulos en España.

Otra importante labor la desarrolló en torno a la formación del profesorado. Su gran interés por la formación cualificada del docente. Además, a él debemos la creación de la primera Escuela Normal en 1839 (Seminario Central de Maestros del Reino), como consecuencia de la gran preocupación de este pensador hacia la formación específica del maestro, ya que la escolarización se intentaba extender a toda la población, analfabeta en su mayoría, y esto requería un cuerpo de maestros altamente cualificado. Esta formación se fundamentaba en dos pilares: por un lado la importancia de prepararse en cuanto a conocimientos culturales y pedagógicos; y por otro, llevar a cabo prácticas en la escuela aneja, con el fin de hacerse con estrategias didácticas y metodológicas que se han estudiado a nivel teórico. Esta formación se llevaba a cabo durante dos cursos. Así pues, la Escuela Normal se componía de: Seminario (formación teórica) y Escuela de Niños (formación práctica). No obstante, hay que destacar que en realidad la formación en el ámbito pedagógico fue muy escasa y de pequeño valor. Esta nueva concepción arraigó una gran innovación a nivel nacional, ya que las Escuelas Normales se fueron instaurando en todas las provincias españolas, y ante esta rápida ramificación, en 1842 fue aprobado el Reglamento para el régimen y gobierno de la Escuela Normal-Seminario Central de Maestros de instrucción primaria, con objeto de formar a profesionales instruidos para dirigir la Escuelas Normales provinciales.

Pedagógicamente, Montesino le da un nuevo impulso a la experiencia sensorial (influencia del empirismo de Locke); una revalorización de los conceptos de desarrollo y maduración infantil en relación con los procesos naturales, así como el valor pedagógico del juego en estas edades (influencia del pensamiento naturalista de Rousseau). A ello hay que añadir la huella kantiana en la defensa y prioridad de la educación y autonomía moral, entendiendo la educación, más que como mera instrucción, como una reforma moral de la persona.

Montesino apostó por la formación del profesorado. Dicha formación ha evolucionado en los últimos años, en concreto en la Educación Infantil, se ha

realizado una especialización de los profesionales, considerándose que las personas que ejerzan en el primer ciclo de Educación Infantil tendrán la titulación de Técnico Superior en Educación Infantil, siendo una Formación Profesional de Grado Superior de la familia profesional de servicios socioculturales y a la comunidad y los profesionales que ejerzan en el segundo ciclo deberán disponer del título de Magisterio especialista en Educación Infantil. Desde la creación de las Escuelas Normales hasta la actualidad, en la que hemos vivido una sucesión de leyes educativas, también universitarias, ha hecho que evolucionen los sistemas educativos y titulaciones necesarias para ejercer esta labor educativa; LOGSE (1990), LOU (2001), LOCE (2002), LOE (2006) y LOMCE (2013) han hecho que actualmente se dé importancia a la parte teórica de la carrera, mas también, se dé igual importancia a la parte de formación práctica del alumnado, que se desarrollará en los centros y colegios de Educación Infantil.

- Fröebel (1782-1852). Creó su primer jardín de infancia en 1819, "Kindergarten", centrandó su trabajo en la reforma de la Educación Preescolar y por tanto en la manera de llevar a cabo la crianza de los hijos por parte de las familias.

Metodológicamente su trabajo gira en torno al puerocentrismo, la individualidad, la educación como un proceso global y en el que la actividad espontánea del niño es esencial para su aprendizaje.

Tal como defiende Taylor (1989), Fröebel, influenciado por las teorías de la educación materna de Pestalozzi así como por el nacionalismo de Fichte, concibió el jardín de infancia como una institución que extractara estos enfoques, destacando tanto los aspectos positivos de los ámbitos públicos de la ciudadanía como los aspectos positivos de la privacidad, expresadas a través de la educación materna. El jardín de infancia de Fröebel encarnó una mezcla entre la educación de los hijos en el hogar y la desarrollada en una institución; restringiendo sus sesiones a tres o cuatro horas al día, intentó completar y no suplantar a la familia.

Fröebel afirma que el niño se desenvuelve y crece si es ayudado por padres y maestros. La experiencia infantil en el presente es objetivo importante para el maestro. Asevera que es necesario que no se empeñe en que aprenda para mañana, sino en atender a lo que está sucediendo hoy, tenga en cuenta al niño o niña y a su pensamiento que está unido a la acción misma que realiza. La expresión motora y el aprender haciendo son el mejor método de enseñanza y de aprendizaje. Piensa, que el papel del educador es guiar al niño en su experiencia y en su acción espontánea, facilitándole actividades en grupo que le permitan aprender a cooperar y desarrollar buenas actitudes y hábitos de ayuda mutua, bondad, amistad. Se favorecerá la espontaneidad, la alegría y se empleará una suave y razonable disciplina dictada por el amor a los niños.

Se lleva a cabo una gran reforma de la educación preescolar a través de muchos de los ideales que promulgaba Fröebel. Se centra en la individualidad del alumno y en la independencia de sus aprendizajes. Reflejo de esta individualidad vemos como varios de los materiales curriculares tratan de adaptarse y darnos claves de cómo adaptarnos a los diferentes niveles de aprendizaje y cómo poder registrarlos. Otro de los puntos clave en los que nos insiste Fröebel consiste en que nuestra labor es la de completar y o suplantar a la familia; el alumno aprende ayudado por familias y maestros, nuestra función

es mediar y guiar en los aprendizajes. Respecto a este aspecto la mayor parte de los materiales que nos encontramos en las aulas para estas edades contienen pequeñas guías y revistas de ayuda para las familias, carnés para mantener relación con ellas, boletines de evaluación,... con este objetivo. Nos insiste también, en la idea de que hay que aprender en lo que sucede hoy en las aulas, no en aprender para mañana y en el hecho de aprender haciendo; en muchos de los materiales vemos una clara incidencia de esta idea, ya que la mayor parte de ellos se llenan de actividades individuales, de grupo, experiencias, talleres, recursos,... que se proponen como medio para poder llegar a estos aprendizajes a través de la acción.

- Giner de los Ríos (1839-1915). Distingue entre educación e instrucción. Por un lado, la educación pretende la formación integral del hombre; y por otra, la instrucción se refiere a que el hombre alcance solamente una serie de conocimientos. El pensamiento pedagógico de Francisco Giner de los Ríos reviste una considerable importancia, vertebrando buena parte del ideario de la Institución Libre de Enseñanza (I.L.E.). Aporta un nuevo concepto de educación que intenta ajustarse a las necesidades del hombre moderno, apostando por los nuevos valores: la libertad intelectual y académica, la ciencia como propiciadora del hombre libre, el desarrollo de la tolerancia en medio de una sociedad plural, y la humanización del hombre. Está claro que para Giner de los Ríos la educación es tratada con una mentalidad renovadora y progresista, de ahí que también la coeducación sea un aspecto plenamente aceptado y necesario, ya que la enseñanza conjunta de hombres y mujeres contribuye a la ansiada transformación social. Como representantes de la I.L.E. podemos destacar a: Cossío, que entre sus aportaciones pide fomentar las escuelas de párvulos y a Costa como regeneracionista y europeísta.

Las impregnaciones de Giner de los Ríos en la escuela actual siguen siendo especialmente patentes. Primeramente, en las aulas de Infantil, ya que siguiendo su convicción, se pretende despertar el interés de los alumnos hacia una amplia cultura general, hacia una educación global y que toque todos los ámbitos del desarrollo. En los materiales curriculares queda reflejada esta tendencia, no sólo se instruye a los alumnos en matemáticas o lenguaje escrito, sino que se trata de dar una educación general y desarrollar todas las competencias del alumno. En todos los materiales de Educación Infantil vemos cómo la coeducación sigue siendo un principio esencial, así como era para las escuelas de la Institución Libre de Enseñanza. Nuestro sistema educativo sigue teniendo este principio como resorte fundamental y es el más poderoso instrumento para acabar con la discriminación por razón de género. Si bien, en la Institución Libre de Enseñanza se aspiraba a que los alumnos se sirvieran de los libros como fuente de cultura no empleaban libros de texto ni lecciones de memoria, ya que consideraban que el maestro tiene la función de despertar y mantener vivo el interés de los niños. Actualmente, los materiales curriculares se encuentran en la mayor parte de las aulas de Educación Infantil, aunque se consideran como un material auxiliar a la labor de mediador del profesor entre el aprendizaje y el alumno. Dicha Institución fomentaba, también, la activa cooperación entre la familia y el centro, como veremos en los cuadros categoriales, así, en la mayor parte de los paquetes curriculares y proyectos que se utilizan en nuestras aulas existe un material específico para mantener el contacto directo con los padres, como el boletín de notas, revistas para la

familia, hojas de recogida para entrevistas con los padres, carnés de conducta,... Otro de los pilares de la Institución afirmaba que la educación elemental y la secundaria no deben separarse. Haciendo extensible este punto es cierto que en la mayor parte de los materiales curriculares de Infantil no se refleja de manera evidente una coordinación o una continuidad con la Educación Primaria. En los métodos para el desarrollo de sus clases usaban técnicas como la conversación, el método intuitivo, el diálogo socrático y consideraban el aula como un taller. Asimismo aprovechaban los juegos y las actividades libres para observar a los niños. Muchas de estas técnicas se utilizan en las aulas actuales aunque si bien, en Infantil, adaptadas en un nivel menos elevado. Dicha Institución, así mismo, ponía gran interés en formar a los alumnos, entre otras cosas, en la salud y la higiene; como veremos en los cuadros categoriales, la mayor parte de las editoriales siguen abordando este centro de interés, junto con el del conocimiento del cuerpo de manera generalizada.

- Andrés Manjón (1846-1923). Entiende que la instrucción de todas las clases sociales, incluso las más bajas, harían realidad la reforma social; por ello, da importancia y otorga poder a la educación desde las edades más tempranas, incluyendo buena parte de la vida. También, hizo hincapié en la ubicación de las escuelas, que deberían estar situadas en un "ambiente natural sano", en permanente contacto con la naturaleza, de manera que se pudieran llevar a cabo clases al aire libre. Manjón se plantea una educación desde los primeros años y le da el adjetivo y la cualidad de ser compensatoria, para ayudar a igualar la sociedad en posibilidades educativas. Vemos como él se planteaba la importancia de la ubicación de las escuelas, ya que considera esencial las salidas al entorno próximo y el conocimiento de la realidad que les rodea, tratando de compensar con ello las dificultades que los alumnos puedan encontrar en sus entornos familiares y sociales, enriquecerlos. Actualmente, vemos como en muchos centros, la alta ratio de alumnos, la falta de materiales y medios y la dificultad de individualizar los aprendizajes hacen más difícil esta labor compensatoria de dificultades de nuestro alumnado, mas sigue siendo un pilar imprescindible en nuestra labor diaria.

- Dewey (1859-1952). Valorado como uno de los principales promotores de movimiento moderno pedagógico, ayudando a revolucionar el panorama educativo. Como impulsor de la *Escuela Nueva* realizó importantes contribuciones que aún en nuestros días están vigentes. Su pedagogía puede resumirse en tres características: pragmatismo (acción que conduce a pensar y conocer), experimentalismo (actuar científicamente) y socialismo (entendido éste como la organización social como fundamento de la vida). De esta manera, considera que tanto el método experimental como la socialización de la educación contribuyen a que el niño se prepare para vivir, de un modo funcional, en sociedad. Considerado como el creador del llamado método «de proyectos», propone, que preparar para la vida será poner al niño en condiciones de proyectar, de procurar los medios de realización, llevar a la práctica, evaluar sus propias concepciones y realizaciones, corregirlas y perfeccionarlas. La escuela, en la época de Dewey, era vista como el lugar donde se iniciaba al niño en el conocimiento de su civilización, para lo que se le tenía que proveer de información a través de las diversas asignaturas, por lo

que el maestro era considerado como el organizador del conocimiento, y debía hacerlo de lo más simple a lo más complejo. Sin embargo, para él la escuela debía dar la oportunidad de someter a prueba los conocimientos a recibir y además dar la oportunidad a los alumnos de desarrollar sus competencias. Por lo que fue el iniciador de la metodología de problemas y precursor de los proyectos. Como hemos visto actualmente ha aumentado el número de editoriales que publican proyectos para su uso en el aula, aunque si bien su flexibilidad y apertura varía.

- Rosa Agazzi (1866-1951) y Carolina Agazzi (1870-1945). Afirman que el alumno debe poder acceder a todo un mundo que le permita hacer uso de las cosas con un sentido pragmático. Basan la actividad en el canto, el dibujo, las prácticas de jardinería, el juego y el lenguaje, a través de la escuela materna. Tratan de potenciar el juego libre y ordenado, mediado por el ejercicio de la sociabilidad, la bondad y la fraternidad. Sostienen que el silencio y la inmovilidad no son signos que demuestren orden, sino que ahogan la iniciativa, la espontaneidad,... generando en el alumno apatía. Utilizan un material didáctico de muy bajo coste, incluyendo el reciclaje, con el que elaboran su propio "museo".

De estas autoras podemos ver una clara influencia en todas nuestras aulas, ya que ellas basaban sus aprendizajes en la realización de pequeñas tareas domésticas, es más, se reflejan en cada una de las actividades que se desarrollan en varios de los rincones de juego simbólico: cocinita, lavadora, tienda, taller,... En la mayoría de los materiales curriculares vemos cómo se nos proponen varios rincones de aprendizaje influidos por esta línea de trabajo. Asimismo, fueron propulsoras de las actividades realizadas con bajo coste en materiales y recursos basadas en el reciclaje y la reutilización, de las cuales muchos materiales curriculares también se hacen eco. También es una de sus más conocidas propuestas la realización del museo del aula; dicho planteamiento aparece en varios materiales, si bien, actualmente es una propuesta muy extendida, no se realiza de la manera tan extensa y con una oferta tan completa como realizaban las hermanas Agazzi, sino como una simple y temporal exposición de dibujos o trabajos. Además, nos proponen el acompañamiento de las actividades con canciones. Si bien, en los materiales no las encontramos tal como ellas proponían, sí constatamos que los materiales curriculares, van acompañados en su mayoría con canciones, audiciones o sonidos a trabajar en los diferentes apartados teniendo en cuenta las temáticas o centros de interés. Dichas autoras también nos hablan de la conveniencia de tener la disposición del aula de determinada manera, es decir, de la importancia de los espacios en el aula, en concreto ellas proponían una disposición circular de la misma. En casi todos los materiales analizados vemos como se sigue este criterio de la influencia de la distribución de los espacios y de su influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Actualmente, según vemos en los diversos métodos, las disposiciones que más se proponen son: el trabajo en gran grupo con disposición aleatoria en el suelo, el trabajo individual en mesas distribuidas en pequeños grupos de cuatro a seis alumnos y los rincones de juego y/o trabajo en pequeños grupos.

- María Montessori (1870-1952). Se basa en su conocimiento psiquiátrico y psicológico del niño, para ello propone potenciar la individualidad, libertad y la

actividad. Promueve la autoeducación. Se centra sobre todo en la pedagogía "científica", es decir, influenciada por la antropología científica o positivista, su punto de partida es el conocimiento psiquiátrico y psicológico del individuo. Con el fin de desarrollar este programa metodológico, María Montessori fundó en 1907 la *Casa dei Bambini* -"Casa de los niños" de tres a siete años de edad-. En ella se pretendía dar respuesta a las distintas necesidades que cada niño tenía, al tiempo que se defendía la libertad individual. Algunas de las claves que contribuyeron a crear un clima agradable y sereno en las escuelas montessorianas son: su método, el material didáctico, mobiliario y la intervención precisa del educador; sin embargo, en ocasiones se ha acusado a su método de favorecer poco las relaciones sociales, así como de prestar una corta atención a la elaboración de proyectos creativos. Piensa que el niño, con su enorme potencial físico e intelectual, es un milagro, por lo que este hecho debe ser transmitido a todos los padres, educadores y personas interesadas en niños, porque la educación desde el comienzo de la vida podría cambiar verdaderamente el presente y futuro de la sociedad. Es partidaria así mismo, de la independencia y libertad del alumno, creyendo que el éxito de un profesor es que pudiera ver como sus alumnos trabajaran como si él no existiera. Potencia, además el movimiento, ya que considera que siempre tiene una intención.

¿Qué influencias de Montessori encontramos en los materiales de Educación Infantil? Inicialmente nos encontramos con que ya hablaba de autoeducación y de evaluación inicial o partir del conocimiento del niño, así en los materiales curriculares que encontramos en nuestras aulas, si bien no aparecen muchas actividades para trabajar estos aspectos, si aparecen cuadros para registrar ambos. Otro de los aspectos que encontramos en nuestros materiales es la tendencia a la normalización del alumno; influenciados y dirigidos por la leyes educativas que promulgan este principio de normalización, todos los materiales curriculares que nos encontramos vienen impregnados por actividades y objetivos para ayudar a esta tarea del profesor. Montessori crea un programa metodológico completo, asimismo, los materiales que llegan a nuestras manos, tienen, también una tendencia a crear programas completos de programación de objetivos, contenidos, actividades, metodología, evaluación,... para un curso y para un ciclo, si bien, no cuentan con la adaptación al centro en el que se van a usar, dicho trabajo de contextualización corresponde al maestro.

- Decroly (1871-1932). Influenciado por las principales corrientes de la psicología contemporánea propuso un planteamiento didáctico basado en la globalización, en función de unos centros de interés. Así pues, el proceso de enseñanza-aprendizaje apoyado en estos centros de interés, que suprime la tradicional clasificación por materias o asignaturas, trata de dar respuesta a los intereses determinados de los educandos de una manera globalizada, sin divisiones; a través de las distintas actividades escolares, orientadas en torno a un centro de interés, se alcanza el fin de la educación que no es otro que el perfeccionamiento y conservación de la vida, es decir, el educar para la vida y a través de ésta. En definitiva, la escuela debe satisfacer las necesidades fundamentales del alumno, lo cual implica también un conocimiento del medio ambiente (familia, escuela, sociedad, animales, plantas, tierra, etc.). El método didáctico adoptado por Decroly (*L'école de l'ermitage*) comprende un proceso

que abarca tres fases: observación (activa e inmediata), asociación, y expresión, todo ello por medio de actividades lúdicas. Destaca que la metodología de la lectura y escritura adopta un nuevo perfil: si los métodos tradicionales partían de los fonemas para llegar a las frases, Decroly entiende que es más lógico -atendiendo al principio de globalización- partir de la frase hasta analizar cada uno de los elementos (fonemas). Afirma que la escuela ha de ser para el niño, no el niño para la escuela, adaptándose ésta a sus alumnos. Es necesario, según afirma, que el niño posea un gran número de experiencias sensoriales y motrices para poder pasar a la abstracción que constituyen las palabras. Procura que siempre que sea posible, los alumnos esten activamente ocupados y vivan las lecciones en lugar de escucharlas.

Podemos observar cómo efectivamente la globalización a partir de unos centros de interés, sigue siendo en todos los materiales escolares que hemos estudiado en este periodo uno de los pilares básicos. Si bien, en ocasiones la globalización resulta poco natural y bastante forzada, ya que se tratan de meter contenidos en unidades didácticas en las que en ocasiones hay que “obligar” a que casen, lo cual hace que sea difícil que el alumno vea de manera natural el proceso de generalización de los aprendizajes. En cuanto a los centros de interés, vemos cómo hay muchos temas que se reiteran, ya que la mayor parte de los materiales trabajan como centros de interés los ambientes y relaciones sociales más cercanos al niño (escuela, familia, casa); sin embargo, en muchos materiales podemos observar cómo el niño va eligiendo y dirigiendo sobre lo que sabe y lo que le gustaría saber, por lo que crea y se centra su aprendizaje en los centros de interés que verdaderamente le interesan.

- Kilpatrick (1871-1965). Es uno de los mayores propulsores del método de proyectos. Propone pequeños proyectos de investigación, con seis diferencias significativas:

- Los temas a trabajar surgen y no se provocan.
- Se tiene en cuenta lo que saben y lo que quieren saber los niños.
- La programación es provisional y se adapta al desarrollo.
- Los tiempos son flexibles.
- Los errores educan.
- Priman los procesos sobre los resultados.

Beyer (1997, p.513) afirma que para la escuela progresista en general, como se puede observar en el “método de los proyectos” de Kilpatrick, los niños son personas que están y deberían estar activamente comprometidas en el intento de comprender mejor y estar dotados de mayores competencias el mundo en que viven. Lo que muchos progresistas no ponen de relieve, incluido Kilpatrick, es la necesidad una dirección articulada hacia la cual debiera orientarse este esfuerzo educativo. A continuación, se muestra en un cuadrante, de manera comparada, las diferentes fases que pueden guiar el desarrollo de un proyecto, como metodología de trabajo, según los siguientes autores:

*Cuadro 2.1. Fases del proyecto según Parejo y Pascual (2014)*

Fases del proyecto				
Kilpatrick (1921)	Carbonell y Gómez del Moral (1993)	Chicharro López (2004)	Vizcaino (2008)	Jose Luis Parejo y Cristina Pascual (2014)
Propósito	Fase de elección y organización.	Elección del tema.	Fase de Motivación: elección del tema	Elección del tema de estudio.
		Detección de las ideas previas.	Reconocimiento de ideas previas.	¿Qué sabemos y qué queremos saber?
Elaboración de un mapa conceptual.		Planificación y desarrollo de las ideas.		
Propuestas de actuación.		Organización y propuesta de actividades.	Búsqueda de información sobre el tema.	
Planificación		Fase de relación con la información.	Recogida de información, selección y clasificación.	Organización del espacio. Organización del tiempo. Búsqueda de información
	Guión de trabajo		Recopilación, organización y estudio de la información, los materiales y los recursos obtenidos.	
Elaboración del dossier, cuento, vídeo, fichero, recopilación,..	Elaboración de las actividades.		Realización de actividades.	
Evaluación	Fase de síntesis y evaluación.	Evaluación.	Síntesis y evaluación	Evaluación, reflexión y mejora.
				Elección del siguiente tema. ¿Sobre qué tema vamos a investigar ahora?

Varias editoriales se siguen haciendo eco de esta metodología de trabajo, si bien, el hecho de editarlas conlleva “cerrarlas”, es decir, darlas una pequeña forma, lo cual hace que el proceso no sea tan adaptado y adecuado al alumno como proponía Kilpatrick. En la primera fase de elección del tema, si se cuenta con las ideas e interés de los alumnos será atractivo para su aprendizaje y cautivará su motivación y atención. La segunda fase, de planificación, será el profesor el que tenga un papel importante. Y en la fase de conclusión tenemos que recoger y plasmar lo aprendido. En este esquema, están basados muchos de los proyectos propuestos por las editoriales, si bien, la primera fase tiene que ser dirigida por parte del maestro al resultar un material ya completado. Si bien es cierto, que como proponía Kilpatrick los proyectos hacen que las vivencias traspasen las paredes del centro educativo y al experimentarlo en la vida real se procura que el aprendizaje se produzca de una manera más significativa y contextualizada.

- Claparade (1873-1940). Considera que es imprescindible tener en cuenta los intereses y el desarrollo natural del niño, así como las necesidades que se derivan de ello. Propone un proceso de enseñanza-aprendizaje individualizado, es decir, una formación "a la medida" que satisfaga las diferencias individuales de cada educando, ya que considera que cada uno cuenta con unas aptitudes muy particulares. Observamos cómo en muchos de los materiales curriculares aparecen entrevistas previas y/o evaluaciones iniciales que hacen que

podamos adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a nuestros alumnos. Así mismo, vemos como las fichas de refuerzo y ampliación que se proponen en la mayor parte de los métodos podemos entenderlas como un primer acercamiento a la individualización.

- Rosa Sensat (1873-1961). Da especial importancia a la didáctica de las ciencias. Su pasión por transmitir el amor a la naturaleza a sus alumnos es uno de sus logros principales. El conocimiento del niño y el respeto de su personalidad y de sus derechos son los ejes sobre los que ha de girar la educación. También, hace especial hincapié, creando su propia escuela, a la formación permanente del profesorado. Cree en que como la sociedad se transforma, la escuela debe modificar sus tendencias para adaptarlas a las necesidades del presente y en las que están por venir. Tal como afirmaba el Ministerio de Educación y Ciencia (2004), la sociedad tiene derecho a exigir a los y las profesionales que trabajen con las criaturas de estas primeras edades que estén profesionalmente preparados y preparadas para su rol profesional, y, por ello, deben disponer de una titulación que ofrezca garantías de su formación, de su cultura. Tal como afirmaba Rosa Sensat el niño es un ser individual, con su personalidad propia, que debemos de respetar y conocer; este pensamiento se hace patente en la mayor parte de los materiales curriculares, que tratan, partiendo de los aprendizajes generalizados para todos, individualizar las enseñanzas a los niveles de aprendizaje de cada niño, respetando su individualidad, si bien es cierto, que son pocos métodos los que proponen niveles distintos para la realización de una misma actividad. Es importante reflexionar acerca de la formación permanente, para mejorar la calidad de la educación. Rosa Sensat planteaba estudiar sobre la propia práctica escolar y buscar dentro de ella las respuestas. En los materiales curriculares que hemos estudiado aparecen algunas técnicas y registros para autoevaluarse y evaluar la práctica docente, si bien son escasas y no se plantean muchas propuestas de mejora de las mismas o soluciones para que en el caso de que en el aula ocurran ciertas circunstancias podamos actuar. Si bien, tanto el Centro de Formación del Profesorado como las editoriales sí que realizan una formación permanente del profesorado.

- Cousinet (1881-1973). Elaboró todo un trabajo sobre la necesidad del trabajo por equipos, a través de sus obras como: *El trabajo escolar colectivo* (1922) y *Un método de trabajo libre por grupo* (1945). Afirma que el niño es su propio educador y sobre él se ha de actuar, siendo partidario de un aprendizaje que trata de ser práctico y efectivo, todo él centrado en los estudiantes. El trabajo en equipo es abordado en muchos de los materiales curriculares, si bien de una manera muy escueta. El trabajo en grupos o las actividades colectivas (rincones, asamblea, talleres, etc.) son más trabajadas en estos materiales a estas edades que en las etapas posteriores, si bien, en los materiales curriculares normalmente sólo se realizan de manera oral o manipulativa y no dejan un reflejo escrito, por lo que las familias muchas veces no las entienden o no se les explica su importancia. En todas las actividades grupales que se plantean en los materiales debemos de tener presente que a través del intercambio social, como afirmaba Cousinet, el niño construye su pensamiento.

- Neill (1883-1973) y su corriente antiautoritaria entiende que el respeto de la libertad del niño es esencial. Por ello, su escuela fundada en 1923 (Summerhill) es autogestionada, pudiéndose encuadrar dentro de las “escuelas libres”.

- Makarenko (1888-1939). Como máximo representante de la escuela soviética, intentó plantear una escuela fundamentada en la dimensión colectivista y productiva de la sociedad que emergía a raíz de la Revolución de 1917. Sus pilares son la educación colectiva y politécnica. Por ello, proponía una educación individual y colectiva (con primacía de esto último respecto a lo individual) encaminada a la politécnica total, es decir, a la integración de la instrucción formal, la formación social, política y moral, y el trabajo manual (la conjunción de los intereses de la escuela y de la fábrica). Al tiempo que determinaba como objetivo de la educación el crear una persona profundamente imbuida por el ideal comunista, implicando un decidido desarrollo de la disciplina. Sin embargo, a pesar de ser bien acogidas, en principio, las ideas de Makarenko, en la práctica no se logró una eficaz unión entre el trabajo manual y el intelectual, persistiendo el planteamiento tradicional, eminentemente prescriptivo y teórico (en el fondo porque todavía existía una sociedad clasista, con acusadas desigualdades). No obstante, hay que reconocer que su pensamiento educativo ha estado muy presente durante buena parte de este siglo.

Las teorías de Makarenko nos hacen reflexionar sobre el proceso educativo, en el que se produce varias relaciones sociales, alumno-alumno, padres-alumnos... De ello se desprende la necesidad de la colaboración de la familia con la escuela; dicha colaboración queda patente a través de los materiales curriculares en las revistas de información a las familias, los boletines de evaluación o los dossiers de información de las familias. Si bien, también se plantea la necesidad de la comprensión de la psicología del aula para evitar buscar culpables en las relaciones del aula y el estudio de los subsistemas y relaciones que se establecen entre profesores, profesores y alumnos. Estos apartados quedan bastante olvidados en los materiales curriculares estudiados, no aparecen sociogramas, técnicas para estudiar las agrupaciones del aula, técnicas para coordinarse con los otros profesionales del ciclo, formas de extraer información a los alumnos acerca de sus relaciones con los iguales; en definitiva, sobre estos temas sólo encontramos algunas técnicas de trabajo en grupo y escuetas referencias a la distribución de los espacios y tiempos en el aula. De las ideas de Makarenko también destacamos que el profesor además de formación pedagógica y formación científica, debe poseer conocimientos de tipo psicológico para controlar y adecuar de manera adecuada las relaciones sociales que se dan en el aula. El profesor desde su situación de superioridad, autoridad y poder tiene que cuidar sus expectativas sobre el niño y los procesos de comunicación e interacción que ocurre entre ellos y entre ellos con los profesionales del centro.

- Freinet (1896-1966). Plantea una escuela popular con una nueva visión pedagógica fundamentada en una serie de técnicas didácticas, tales como: el uso de la imprenta en la escuela, la correspondencia interescolar, el cálculo vivo, las conferencias, el trabajo cooperativo, el texto libre, el método natural de lectura y escritura. Entiende que es necesario establecer la educación del

trabajo a través de la determinación de un "plan de trabajo", que fomente el orden, la disciplina y la autoeducación, sin olvidar el trabajo cooperativo en grupo. Rompe con la estructura del aula introduciendo talleres, como el huerto. Tal como afirma Crespo (1981), en España, y durante nuestra Guerra Civil, surge la *Escuela Proletaria*, como aplicación de las teorías de *Freinet*, en Aragón y Cataluña. En la actualidad, siguen la metodología de Freinet de forma más o menos fiel y acertada un buen número de maestros, si bien no se ha generalizado. En cambio, sí se han extendido pequeñas recetas del contenido pedagógico que nos legó.

Aunque no de manera tan explícita como hacía Freinet, el uso de la imprenta y la correspondencia en las aulas de Educación Infantil se sigue utilizando, si bien solamente como actividades aisladas, propuestas en varios de los materiales curriculares que se han estudiado. En cualquier caso, el uso de la imprenta se ha actualizado al uso de internet, revistas digitales, artículos en tablet, información en la web, etc. Asimismo, de la misma manera se refieren en los diversos materiales curriculares, distintos talleres, si bien, no se estructura la clase de acuerdo con ellos, sino que se plantean como actividades más puntuales y casi siempre con un matiz plástico, musical o de expresión corporal. Esta forma de organización y estructuración espacial se establece para que los niños tengan un material organizado que facilite sus experiencias, favorezca la autonomía, la formulación de hipótesis y además les permita aprender de su propio error.

- Nemirovsky (1937- ). Como especialista en la enseñanza de la lecto-escritura en las primeras etapas propone una concepción distinta de la enseñanza de la lectura y la escritura, desde la perspectiva constructivista, partiendo de algunas novedosas premisas como:

- El objeto de estudio es el lenguaje escrito que existe en la vida social.
- Los niños tienen conocimientos.
- La alfabetización es un proceso.
- Situaciones didácticas equivalentes a las de la vida social. Nemirovsky (2003).

La propia Nemirovsky, recientemente en 2012, afirmaba que hay puntos esenciales que podríamos señalar: por un lado, es fundamental el hecho de asumir que el sujeto va aprendiendo a leer y escribir a través de procesos que van estando marcados por sus propias ideas, sus hipótesis, sus maneras de interpretar los hechos. Por otro, en este proceso de lecto-escritura se suceden una serie de fases sucesivas en todos los casos, y se necesita estar en un entorno (que en nuestro caso sería la escuela), en donde haya otros sujetos (los docentes, los niños que asisten a la escuela) para que inmersos en una interacción social y a través de textos verdaderos, vayan transitando por las distintas fases que contribuirán a la consolidación de la lectura y la escritura.

Son varias editoriales las que entienden la escuela como espacio a alfabetizador. El niño percibe desde su entorno más cercano la lectoescritura, y cada vez se le estimula a ello desde edades más tempranas. La mayor parte de las editoriales ya acercan a los alumnos a las letras desde los tres años. Mas no todas las editoriales lo hacen desde las ideas de Nemirovsky. Si bien, de manera muy liviana sí que algunos materiales curriculares trabajan los diferentes tipos de texto (poesía, teatro, cuento, revista,...).

- Emilia Ferreiro (1936- ) y Ana Teberosky (1937- ). Plantean una planificación a partir de su propuesta de los niveles del proceso de aprendizaje del sistema de escritura. Tal como afirmaba Ferreiro (1991) y posteriormente, Nemirovsky (1999), al comienzo del primer nivel, los niños buscan criterios para distinguir entre los modos básicos de representación gráfica: el dibujo y la escritura. La linealidad y la arbitrariedad de las formas son las dos características que aparecen muy tempranamente en las producciones escritas de los niños pequeños. A medida que avanzan en este nivel los niños establecen exigencias cuantitativas (cuántas letras debe tener como mínimo una palabra) y exigencias cualitativas (cuáles variaciones debe haber entre las letras); ambas exigencias constituyen dos principios organizadores. Un control progresivo de las variaciones cualitativas y cuantitativas lleva a la construcción de modos de diferenciación entre escrituras. Éste es uno de los principales logros del segundo nivel de desarrollo. A partir del tercer nivel los niños comienzan a establecer relación entre los aspectos sonoros y los aspectos gráficos de la escritura, mediante tres modos evolutivos sucesivos: la hipótesis silábica, la silábico-alfabética y la hipótesis alfabética. Creen que la lectura y la escritura no son sólo materias escolares, existen fuera de la clase, y los niños no son aprendices pasivos, no copian los modelos adultos que están a su alrededor ni esperan a ir a la escuela para comenzar el proceso de aprendizaje. Este comienzo precoz y esta actitud activa, sin embargo, requiere de ambientes ricos en experiencias letradas, necesita de adultos que al igual que reconocen en los balbuceos iniciales de los bebés una intención comunicativa, puedan ver en los garabatos y en las respuestas de los niños de 3 o 4 años a los precursores de la escritura (Teberosky, 2000).

Si bien sus planteamientos no son muy abordados desde los materiales curriculares, sí que se puede dirimir de ellos que el niño comienza el proceso de aprendizaje antes de la escuela y que la lectura y escritura existe fuera del aula. Asimismo, para que el niño haga este comienzo precoz necesita de ambientes ricos y estimulantes. Por lo que en las revistas para las familias se echa en falta el modo de enriquecer dichos ambientes que propician la generalización de estos aprendizajes.

- Escuelas Waldorf. La pedagogía Waldorf fue fundada en 1919 por el filósofo austriaco Rudolf Steiner (1861-1925) en Alemania, en una empresa tabacalera llamada Waldorf-Astoria con el fin de dar formación a los hijos de los empleados.

- Glenn Doman (1919-2013). Fundador y creador de los institutos para el logro del potencial humano, basaba su método de lectura en los siguientes principios, según recoge Bautista (2010, p.2-3):

- Desarrollar la atención y estimulación temprana en los niños para prevenir posibles deficiencias, facilitar los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje y aminorar las diferencias de desarrollo.
- Los niños de corta edad quieren y pueden aprender a leer.
- El cerebro infantil es capaz de absorber gran cantidad de información.
- El proceso de aprendizaje de la lectura tiene que ser divertido.
- Se tienen que seguir las instrucciones al pie de la letra.
- Pueden aprender no solo un idioma extranjero, sino hasta cinco.

De toda la metodología de trabajo expuesta por Glenn Doman, en los materiales curriculares estudiados ha tenido gran calado el uso de los bits de Inteligencia. Imágenes entendidas como unidades mínimas de información que se muestran reiteradamente en las aulas. Si bien, en las diversas editoriales no se ha usado en todas de la misma manera, ya que hay imágenes de diversos tamaños, dibujos en lugar de fotografías, bits sin información detrás, materiales en los que no se varía el número de imágenes según los años de los alumnos, por lo que el sentido último es el mismo, pero no se es totalmente fiel a la utilización expuesta por Doman.

- Malaguzzi (1920-1994). Afirmaba que los niños tienen cien maneras de expresarse, pero les robamos noventa y nueve, de modo que corresponde a nosotros facilitar la comunicación entre los niños y el mundo. Siguiendo sus ideas acerca de que el aprendizaje se debe indagar a través de la experimentación y la búsqueda, muchos materiales curriculares se han visto impregnados en los últimos años de pequeñas investigaciones, cuadernos informativos, cuadernos de campo y libros de trabajo para experimentar. Asimismo, otra de sus ideas claves consiste en la necesidad de valorar todas las formas de expresión y comunicación de los niños, ya que considera que lo importante de la educación no es hablar, es escuchar a los alumnos. En cuanto a este respecto, son pocas las editoriales que recojan cómo se expresan y se comunican los alumnos, ni cómo deberían ser, aunque si bien, cada vez más en las guías a las familias aparecen algunos juegos de expresión oral y en las guías didácticas aparecen recursos lingüísticos, mas se basan en qué dicen o tienen que decir y en la forma (poesías, trabalenguas,...) mas no en lo que dicen los niños de manera espontánea (su forma de relacionarse, forma de expresar su manera de pensar, sus diálogos o monólogos espontáneos),... por lo que muchas veces se deja de escuchar a los alumnos para explicarles cómo tienen que hablar.

Por otro lado, Malaguzzi en 1945 funda las escuelas *Reggio Emilia* en el norte de Italia; en ellas los espacios son diseñados y propuestos para promover una red de relaciones y encuentros entre adultos y niños, la participación de las familias y la presencia de los talleres son algunas de sus señas de identidad. Las escuelas *Reggio Emilia* dan especial importancia al clima del aula y destacan la importancia de la existencia de una ambiente acogedor y con calma. En el estudio de los materiales curriculares podemos observar, como en casi todas las guías didácticas se sigue dando una especial importancia a la buena creación del adecuado clima del aula, si bien, las claves para conseguirlo se dan de manera escueta y muy poco detallada. En cuanto a los rincones de trabajo estas escuelas destacan que deben ser espacios que tienen que tener identidad y ser espacios motivadores y ricos en potencial. Esta experiencia permite: multiplicar el espacio, darle mejores oportunidades, multiplicar el espacio,... Al igual que en lo referido acerca del clima del aula, en cuanto a la utilización de rincones en las aulas, en casi todas las guías didácticas aparecen detalladas por cada unidad didáctica algunas posibilidades para su preparación y desarrollo, así como en los murales de aula aparecen en algunas editoriales esquemas para su desarrollo. Si bien, se echan en falta distintos niveles para su uso, dependiendo de la individualidad de los alumnos,

y en pocas editoriales aparecen cuadros de registro para poder observar el comportamiento de los alumnos y el uso que hacen de los mismos.

- Robert Swartz (1930- ). Es el director *The National Center for Teaching Thinking*. Promulga el aprendizaje basado en el pensamiento. Trata de fomentar el pensamiento crítico y creativo en la escuela. Afirma que cuanto antes enseñemos a nuestros pequeños a pensar, antes tendrán la destreza para hacerlo y lo harán mejor. Asevera que para aprender, hay que impulsar que los niños piensen tomando consciencia de sus procesos mentales, que desarrollen sus todas funciones ejecutivas.

- Francesco Tonucci (1940- ). Asevera que el niño es el protagonista de su aprendizaje. Se parte de que el niño sabe y va a la escuela para reflexionar sobre sus conocimientos, profundizarlos y desarrollarlos en grupo. La escuela constructivista debe caracterizarse por creer en la diversidad y admitir la relación del grupo. Cree que el maestro garantiza el método no la verdad.

- Ibáñez Sandín (1949- ). Presenta en su libro *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula* la idea original del protagonista de la semana, con la que consiguió el Premio Nacional de Experiencias Pedagógico-didácticas “Aurora Medina” como mejor propuesta del año. Asimismo, fue una de las precursoras del uso en el aula de los bonos de autonomía, en los que se implica a la familia en la realización de actividades de autonomía personal. También da especial importancia al trabajo durante el periodo de adaptación y al estudio del vínculo del apego. Si bien no aparecen como tal explícitos, sí que en varios métodos se hace un pequeño guiño a la idea del protagonista de la semana a través de las actividades de la asamblea o de trabajo en gran grupo. En cuanto a los bonos de autonomía no se han encontrado materiales que lo trabajen como tal, mas sí que en las revistas de información a la familia se hace hincapié en el trabajo de los aspectos de la autonomía personal, y en los murales aparecen para el trabajo en el aula varios hitos de autonomía. En cuanto al apego y al periodo de adaptación, también en las revistas de información de las familias se hacen pequeñas referencias a ellos.

Existen otros autores y corrientes pedagógicas que se nombran en los materiales curriculares estudiados, o que se descubren de sus planteamientos, tales como: los mapas conceptuales, propuestos por Novak (1932), la teoría de los mapas mentales y alfabetismo mental, avalados por Buzan (1942) o los mapas hipertextuales. Durante un tiempo, se han visto las aulas invadidas de materiales referidos al aprendizaje de la lecto-escritura, que ayudasen a discernir cómo realizarla: Palau, Lamela, Micho, Letrilandia, etc. Actualmente, encontramos gran variedad de métodos y técnicas matemáticas que tienen mayor relevancia en la actualidad: las regletas de George Cuisenaire (1891-1976), Numicon, Mercé Edo Basté, Jose Antonio Fernández Bravo, Método ABN, Aloha, etc. que son nombrados o descritos en las introducciones metodológicas o propuestas iniciales de los materiales curriculares estudiados, como dentro del material o como anexos al mismo. Asimismo, para no extendernos, ya que no se hacen alusiones extensas a ellos en los materiales curriculares, nombraremos algunos movimientos y estudios como la *Guía Portage*, que se centra en el núcleo familiar en la que los padres son los

principales estimuladores del desarrollo y el profesor sólo es el apoyo y constataador del proceso, el *Currículo Carolina* elaborado por la Universidad de Carolina del Norte para la atención temprana de 0 a 2 años, las *escuelas de Pelouro*, el *Centro de investigación MANES* de Manuales escolares, o los Programas de Educación Infantil en casa y programas de convalecientes.

A continuación, y de manera muy breve recogemos en este cuadro resumen las influencias que, los diversos autores, atendiendo a sus saberes psicológicos y/o pedagógicos, han aportado a la actual situación educativa en las aulas de Educación Infantil. Destacamos las palabras clave que nos ayudan a entender los movimientos que más han influenciado en los materiales curriculares de esta etapa:

*Cuadro 2.2. Corrientes psicológicas y pedagógicas*

<b>Autores</b>	<b>Influencias en los materiales curriculares de Educación Infantil</b>
<b>Corrientes Psicológicas</b>	
<b>Paulov y Watson Skinner</b>	Economía de fichas, sellos de premios, carteles de hábitos y rutinas, sistemas de premios y castigos, técnicas y programas de modificación de conducta.
<b>Freud</b>	Iniciación de los estadios emocionales.
<b>Wallon</b>	Desarrollo de la personalidad. Imitación.
<b>Piaget</b>	Hitos de aprendizaje. Construcción del aprendizaje.
<b>Vigotsky</b>	Zona de desarrollo próximo. Ámbito social.
<b>Erikson</b>	Expectativas de las familias y entorno hacia el alumno. Superación de dualismos (autonomía vs vergüenza).
<b>Bowlby</b>	Apego.
<b>Bruner</b>	Andamiaje tutorial. Aprendizaje mediado.
<b>Brofenbrenner</b>	Microsistemas, mesosistemas y macrosistemas.
<b>Ausubel</b>	Aprendizaje significativo.
<b>Feuerstein</b>	Papel de mediador.
<b>Bandura</b>	Juegos y técnicas de imitación.
<b>Kohlberg</b>	El desarrollo moral y cognitivo están relacionados.
<b>Gardner</b>	Inteligencias múltiples.
<b>Goleman</b>	Inteligencia emocional.
<b>Corrientes pedagógicas</b>	
<b>Aristóteles</b>	El juego.
<b>Quintiliano</b>	Acercamientos a la lectoescritura.
<b>Comenius</b>	Paidocentrismo. Aprendizaje desde las etapas iniciales. Enseñar todo a todos y totalmente.
<b>Rousseau</b>	No existe edad desde la que empezar a enseñar. Educación natural: escuchar, mirar y observar al niño.
<b>Pestalozzi</b>	Desarrollo integral. Intuición y curiosidad. Contacto con lo que le rodea.

<b>Montesino</b>	Formación del docente.
<b>Fröebel</b>	Puerocentrismo. Individualidad. Proceso global. Actividad espontánea. Completar y/o suplantar a las familias.
<b>Giner de los Ríos</b>	Educación e instrucción. Amplia cultura general. Coeducación. Institución Libre de Enseñanza. Cooperación entre familia y centro. Conversación, método intuitivo, diálogo socrático. Salud e higiene.
<b>Manjón</b>	Desde los primeros años. Compensatoria. Ubicación de las escuelas.
<b>Dewey</b>	Conocimiento de su civilización. El maestro es organizador del conocimiento. Iniciador de la metodología de problemas y precursor de proyectos.
<b>Agazzi</b>	Tareas domésticas. Rincones de trabajo. Reciclaje. Museo. Canciones. Disposición en el aula.
<b>Montessori</b>	Autoeducación. Evaluación inicial. Materiales curriculares.
<b>Decroly</b>	Globalización. Centros de interés.
<b>Kilpatrick</b>	Metodología por proyectos.
<b>Claparade</b>	Formación "a medida" Intereses y desarrollo natural del niño.
<b>Sensat</b>	Didáctica de las ciencias. Formación permanente del profesorado. Ser individual que debemos respetar.
<b>Cousinet</b>	Aprendizaje práctico. En equipo.
<b>Neill</b>	Educación autogestionada.
<b>Makarenko</b>	Educación colectiva y politécnica. Psicología del aula. Profesor con formación psicológica.
<b>Freinet</b>	Imprenta, talleres, huerto, trabajo cooperativo, correspondencia interescolar
<b>Nemirovsky</b>	Lectoescritura.
<b>Ferreiro y Teberosky</b>	Comienzo precoz de la lectoescritura.
<b>Doman</b>	Bits de Inteligencia.
<b>Malaguzzi</b>	Clima y espacios. Rincones de trabajo con identidad. Maneras de expresarse.
<b>Swartz</b>	Aprendizaje basado en el pensamiento.
<b>Tonucci</b>	Protagonista de su aprendizaje.
<b>Ibañez Sandín</b>	Periodo de adaptación. Protagonista de la semana. Bonos de autonomía.
<b>Novak. Buzan.</b>	Mapas conceptuales. Mapas mentales.
<b>Otros</b>	G. Cuisenaire. Numicon. F. Bravo. M. Edo Basté. Método ABN....

Finalmente, dando por concluido este apartado en el que hemos tratado de dar un encuadre teórico de las corrientes psicológicas y pedagógicas, que más han influido en los materiales curriculares que encontramos en nuestras aulas en la actualidad, vamos a hacer un recorrido por el marco legislativo de los últimos años, que nos ayude a enmarcar nuestro estudio de una manera más adecuada.

## Capítulo 3

### Marco legislativo de la Educación Infantil en el Sistema Educativo Español

Enmarcaremos nuestro estudio en la situación legislativa actual, para ello hemos seleccionado el periodo de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006) como punto de referencia para nuestra investigación y más concretamente en el segundo ciclo de Educación Infantil. Si bien, intentaremos dar una visión más general que nos ayude a enmarcar el estudio en los años anteriores y posteriores a la misma. Trataremos de analizar los cambios que ha sufrido la etapa de Educación Infantil de acuerdo con los cambios legislativos que la han hecho posible y que actualmente hacen que la etapa sea tal y como la conocemos. Asimismo, somos conscientes de que tal y como afirmaba Parcerisa (1996) una de las características específicas de los libros de texto es que para poder ser utilizados en los centros escolares deben de haber sido autorizados por la administración educativa. Por este motivo, es de interés conocer qué disposiciones prescriptivas y qué orientaciones establece dicha administración.

Colmenar (1995, p.17) afirmaba que desde una perspectiva histórica, los cambios socioeconómicos y mentales han ido conformando las modalidades de Educación Infantil, que han ido oscilando desde la impartida en el marco doméstico hasta la llevada a cabo y, a veces compaginada con la anterior, en casas-cuna, guarderías o escuelas de párvulos. En todo caso, la creación de centros de atención y de Educación Infantil, desde comienzos del siglo pasado, ha ido a la par con el desarrollo económico y social de los respectivos países, incluyendo una gran variedad de formas. Antes y después de la aparición de instituciones específicas, la Educación Infantil tuvo su origen y raíces en el cuidado y responsabilidad de los padres hacia sus hijos, a quienes -excepto en determinadas épocas- se educaba en el entorno de la familia, antes extensa y después nuclear, con diverso grado de acierto a lo largo de la historia de la humanidad.

Vila, ya en el año 2000 (p.2) afirmaba que la Educación Infantil es una realidad imparable que se extiende como una mancha en el mundo occidental. En España, por ejemplo, la escolarización a partir de los 3 años alcanza a más del 80% de los niños, y en las grandes ciudades entre un 40% y un 50% de los de 2 años acude a algún servicio educativo (Vila, 1998). Varias son las razones que justifican esta circunstancia: por una parte, la modificación de las condiciones de vida, como son la desaparición de la familia numerosa, la incorporación masiva de la mujer al mundo laboral, la concentración de la población en el mundo urbano y análogos, ha supuesto que el cuidado de la primera infancia debe hacerse de forma diferente a como se ha realizado tradicionalmente. Por otra, existe cada vez mayor conciencia social de la importancia de la educación, lo cual alcanza no sólo a las etapas obligatorias sino también a las no obligatorias. Tal es el caso de la Educación Infantil, de forma que cada vez hay más familias que se sitúan ante este tramo educativo

no sólo como una forma de cuidado infantil, sino también como una expresión institucional que da satisfacción a sus necesidades educativas y a las de sus hijas o hijos.

No podemos ser ajenos por tanto a esta nueva realidad que rodea a nuestro alumnado y por tanto a nuestras aulas. Además, como sigue destacando Vila (2000), sabemos también que el mundo actual determina para los niños y las niñas formas de vida muy distintas; por ejemplo, en las grandes ciudades (contexto lleno de peligros para la infancia) son enormemente dependientes de los adultos; hace sólo tres generaciones era impensable que los padres (especialmente las madres) no atendieran permanentemente las necesidades de sus hijas e hijos, ya que la infancia tenía un acceso natural a su entorno físico y social, de modo que sus experiencias con otros niños y con otros adultos a través de distintas actividades estaban aseguradas. Hoy no es así y los niños de las grandes ciudades no pueden salir solos a la calle, no pueden explorar autónomamente el medio físico y social, y no pueden participar en experiencias creadas por ellos y entre ellos. Eso significa, como dice Erler (1990) que una atención adecuada a la infancia requiere entornos de desarrollo que garanticen el acceso libre de la infancia a otros niños y niñas, a otras áreas de exploración seguras fuera del hogar y al acceso adecuado a adultos de distintas procedencias y edades. De Miguel (1988) realizó en España un estudio sobre los efectos de la escolarización a los 4-5 años sobre el rendimiento escolar a lo largo de la enseñanza obligatoria; sus resultados muestran la importancia de que los niños y niñas participen en contextos educativos antes de iniciar la enseñanza obligatoria. Todo ello, nos hace plantearnos la importancia de tener en cuenta todos los cambios sociales a los que nos enfrentamos en la actualidad, a la hora de llevar a cabo los cambios legislativos que van a enmarcar esta etapa educativa, ya que no pueden ser ajenos a la realidad.

La Educación Infantil comienza a suscitar interés, según García (1995, p.74) a mediados del siglo pasado. Los nombres de Fröebel, Decroly y Montessori, en el extranjero, y el de Pablo Montesino, en España, son algunos, entre otros muchos, que podrían mencionarse, según afirma García. Ellos constituyen el arranque de una inquietud que día a día ha ido recobrando un mayor empuje y relevancia social. Desde hace algunas décadas la etapa de Educación Infantil está captando de una forma prodigiosa la atención de distintos organismos y estamentos implicados en la educación. El tema es de tal transcendencia que periódicamente se viene insistiendo en él. En 1948 lo hacía la *Organización Mundial de la Educación Preescolar*; en 1960, se insistía sobre el tema en la *Revista Analítica de Educación*, de la UNESCO; en 1961, volvía sobre el tema la *XXIV Conferencia de Instrucción Pública* desarrollada en Ginebra. Desde entonces hasta nuestros días la Educación Infantil se ha llevado un buen porcentaje de las actuales producciones literarias, referidas a temas educativos.

Desde entonces hasta ahora ha sido constante la lucha de distintos e importantes colectivos sociales por reivindicar la implantación de este ciclo educativo con un carácter obligatorio y gratuito. Así lo han ido imponiendo todos los gobiernos de las naciones desarrolladas económica y culturalmente. En España, hasta 1970, las expresiones empleadas encastellano para referirse a este nivel suelen incluir el término "párvulo", maestro/a de párvulos, escuela de párvulos, etc. El término "Educación Preescolar" es el que ha prevalecido a

lo largo de los últimos veinte años, prácticamente desde la *Ley General de Educación* de 1970 hasta la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo Español* de 1990, que emplea el término “Educación Infantil” para referirse a la que se ofrece a los niños de cero a seis años. El término “Educación Infantil”, por el que apuesta la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo Español* de 1990 (LOGSE, 1990), intenta definir un nivel educativo con su propia entidad y caracterizado no sólo por estar antes de la educación escolar. (Sanchidrián, 1991). También Torroba (1991) añade que la *Ley Orgánica del Sistema Educativo Español* (LOGSE, 1990), mediante el mecanismo legal está introduciendo una reforma educativa de amplias dimensiones como lo fueron, en su momento, la *Ley Moyano* (1857) y la *Ley General de Educación* (1970). Es por ello, que nos sumamos a este impulso que creemos se debe otorgar a esta etapa educativa, tratando de esclarecer, en este apartado algunos aspectos legales fundamentales para su entendimiento, promulgados por las distintas leyes educativas.

Es por ello, por lo que no nos retiraremos más en el tiempo, sino que comenzaremos a recoger las leyes educativas desde el año 1970 hasta la actualidad. Con este resumen legislativo pretendemos dar una visión general a la Educación Infantil y contextualizar nuestro estudio desde la evolución de dicha normativa. Se recogen solamente aquellos artículos en los que se habla expresamente de la Educación Infantil. En el **Anexo I** se muestran los artículos de dichas leyes referidos a la Educación Infantil, mas para facilitar su lectura y comparación en este apartado sólo las introduciremos a través de varias tablas según los apartados o temas que tratan.

### 3.1. Exposición de motivos

Posteriormente se muestra un cuadro comparativo de los artículos anteriormente mencionados, de estas leyes educativas que nos servirá para ver la evolución del tratamiento que han hecho las leyes al respecto de esta etapa educativa en su exposición de motivos:

Cuadro 3.1. Preámbulo y exposición de motivos

LEY	Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. LGE	Ley Orgánica 5/1980 de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de centros Escolares LOECE	Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. LODE	Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. LOGSE	Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes. LOPEGCE	Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación LOCE	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación LOE	Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. LOMCE
PREÁMBULO EXPOSICIÓN DE MOTIVOS				<p>Proceso de experimentación, después una reflexión profunda. Diferentes experiencias de innovaciones metodológicas y cambios curriculares. La revisión crítica y analítica de tales experiencias ha permitido entender con mayor precisión los efectos reales que produciría su eventual extensión.</p> <p>Instrumento esencial de la reforma. No sólo de superar las deficiencias del pasado y del presente, sino, sobre todo, de dar respuesta adecuada y ambiciosa a las exigencias del presente y del futuro.</p> <p>El derecho a la educación es un derecho de carácter social.</p>	<p>Reestructurado el conjunto del sistema educativo.</p>	<p>Reforzar significativamente un sistema de oportunidades de calidad para todos, empezando por la Ed. Infantil. Nuestro sistema de educación y formación – red de oportunidades – objetivos de formación. Configuración flexible, que se adapte a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración de las personas, justamente para no renunciar al logro de resultados de calidad para todos.</p> <p>El Título I redefine la estructura del Sistema Educativo: educación preescolar educativa y de atención y cuidado. Oferta de plazas. Voluntaria pero gratuita - compensación. Iniciación a la lectura, a la escritura y al cálculo. Periodo decisivo en la formación de la persona.</p>	<p>Estruc. de las ens. recuperando la E.I. -una etapa. Título I Etapa única, dos ciclos-intencionalidad educativa, no necesariamente escolar, y desde el 1º ciclo con una propuesta pedagógica específica. En el 2º, aproximación a la lecto-escritura, a la iniciación en habilidades lógico-matemáticas, a una lengua extranjera, al uso de las TIC y al conocimiento de los diferentes lenguajes artísticos. Administraciones públicas -oferta suficiente de plazas en el 1º ciclo y conciertos-gratuidad del 2º ciclo.</p> <p>Alumnado extranjero, a las víctimas del terrorismo y de actos de violencia de género, al régimen de los datos personales de los alumnos, a la incorporación de créditos para la gratuidad del segundo ciclo de educación infantil y al fomento de la igualdad entre hombres y mujeres. Disp. transitorias, la adaptación de los centros para impartir la E.I.</p>	

Como vemos, no es hasta la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990), cuando encontramos referencias en el preámbulo o en la exposición de motivos respecto a la Educación Infantil. En la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990), se hace hincapié en este apartado a aspectos globales como el proceso de experimentación o la revisión crítica y analítica; así mismo se trata de no superar las deficiencias, sino procurar una mejora continua, además se entiende la educación como un derecho. Frente a esta visión en la *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes* (LOPEGCE, 1995), se plantea una reestructuración del sistema educativo, mas no afectando de manera extraordinaria a la Educación Infantil. La *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (LOCE, 2002), sin embargo, se centra en la adaptación de las diferencias de los individuos para obtener una educación de calidad y se dan pinceladas de la reestructuración del sistema (voluntaria y gratuita). En la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006), se continúa dando importancia a la estructura de la etapa, proponiéndose como una etapa única con dos ciclos y se añaden fórmulas de adaptación de los centros para impartir la Educación Infantil. Sorprende, sin embargo que en la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE, 2013), ni siquiera se nombre a la etapa en este apartado.

### 3.2. Niveles educativos

Con respecto a los niveles educativos cabe destacar, según referenciamos en el siguiente cuadro:

*Cuadro 3.2. Niveles educativos*

<b>NIVELES</b>	<p>Título Primero Sistema Educativo</p> <p>Capítulo primero Disposiciones generales</p> <p>Art. doce.</p> <p>Uno. El sist. Educ. se desarrollara a través de los niveles de educación preescolar,...</p>	<p>Art. 9.</p> <p>1. Los centros docentes, en atención a los niveles educativos que imparten, pueden ser:</p> <p>a) de Educación Preescolar.</p>	<p>Art. 3</p> <p>1. El sistema educativo comprenderá enseñanzas de régimen general y enseñanzas de régimen especial.</p> <p>2. Las enseñanzas de régimen general se ordenarán de la siguiente forma:</p> <p>a) Educación infantil.</p>	<p>De los principios generales</p> <p>Art. 7. Ámbito.</p> <p>1. El sistema educativo comprende la educación preescolar, las enseñanzas escolares y la enseñanza universitaria.</p> <p>2. La educación preescolar tendrá carácter educativo-asistencial y dispondrá de una regulación específica.</p> <p>3. Las enseñanzas escolares son de régimen general y de régimen especial.</p> <p>Las enseñanzas escolares de régimen general se organizan en los siguientes niveles:</p> <p>Educación Infantil.</p>	<p>CAPÍTULO II</p> <p>La organización de las enseñanzas y el aprendizaje a lo largo de la vida</p> <p>Artículo 3. Las enseñanzas:</p> <p>1. El sistema educativo se organiza en etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza de forma que asegure la transición.</p> <p>2. Las enseñanzas que ofrece el sistema educativo son las siguientes:</p> <p>a) Educación infantil.</p>

Primeramente, destacaremos que en tres leyes educativas: *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación* (LODE, 1985), *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes* (LOPEGCE, 1995) y *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE, 2013), que actualmente nos ocupa, no se hace referencia alguna a los niveles de la Educación Infantil.

Durante el periodo comprendido desde la *Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE, 1970), a la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo Español* (LOGSE, 1990), se hace referencia a la Educación Preescolar; la llegada de la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo Español* (LOGSE, 1990), hizo que se convirtiera en una etapa de régimen general que se pasó a llamar Educación Infantil y que se continúa en la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006); si bien, llama la atención que en la exposición de los niveles que propone la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (LOCE, 2002) se volviera a la nomenclatura de Educación Preescolar para el periodo entendido como educativo-asistencial (y con regulación específica) frente a las enseñanzas de régimen general en la que estaría incluida la Educación Infantil.

### 3.3. Finalidad y carácter

Cuadro 3.3. Finalidad y carácter

FINALIDAD Y CARÁCTER	Sección primera. Educación preescolar	CAPÍTULO PRIMERO. De la E.I.	CAPÍTULO II De la Ed. Preescolar	CAPÍTULO III De la E. Infantil	CAPÍTULO IV De la E. Primaria	TÍTULO I Las Enseñanzas y su Ordenación	CAPÍTULO V De la E. Secundaria	TÍTULO II Las Enseñanzas y su Ordenación	CAPÍTULO VI De la E. Superior	Artículo 6 bis. Distribución de competencias.
	<p><b>Art. trece.</b></p> <p>Uno. La educación preescolar tiene como objetivo fundamental el desarrollo armónico de la personalidad del niño.</p> <p>Dos. La ed. preescolar, que tiene carácter voluntario, hasta los 5 años, en 2 etapas:</p> <p>A) en el jardín de la infancia, para niños de 2 y 3 años, la formación, aunque estará originada sistemáticamente, tendrá un carácter semejante a la vida del hogar.</p> <p>B) en la escuela de párvulos, para niños de cuatro y cinco años, la formación tendrá a promover las virtualidades del niño.</p> <p>Tres. En centros estatales la ed. preescolar será gratuita y podrá ser también en los centros no estatales que soliciten voluntariamente el concierto.</p> <p><b>Artículo catorce.</b></p> <p>Uno. La educación preescolar comprende juegos, actividades de lenguaje, incluida, en su caso, la lengua nativa, expresión rítmica y plástica, observación de la naturaleza, ejercicios lógicos y prenuméricos, desarrollo del sentido comunitario, principios religiosos y actitudes morales.</p> <p>Dos. Los métodos serán predominantemente activos para lograr el desarrollo de la espontaneidad, la creatividad y la responsabilidad.</p>	<p><b>Título primero</b></p> <p><b>Art. 1.</b> El régimen jurídico de los centros correspondientes a los niveles de Preescolar... se regulará por lo establecido en la presente ley y en las disposiciones que la desarrollen.</p> <p><b>Artículo 3.</b></p> <p>1. Todos -derecho a recibir una educación básica y profesional... sin que la obligatoriedad pueda afectar a los menores de 6 años. Se extenderá la gratuidad, en cuanto las posibilidades presupuestarias lo permitan, a la etapa preescolar.</p>	<p><b>Art. 7</b></p> <p>1. La ed. Infan., que comprenderá hasta los 6 años de edad, contribuirá al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños. Los centros docentes de educación infantil cooperarán estrechamente con los padres o tutores a fin de tener en cuenta la responsabilidad fundamental de éstos en dicha etapa educativa.</p> <p>2. La educación infantil tendrá carácter voluntario. Las Administraciones públicas garantizarán la existencia de un número de plazas suficiente para asegurar la escolarización de la población que la solicite.</p> <p>3. Las Administraciones coordinarán la oferta de puestos escolares de ed. Inf.I de las distintas Administraciones públicas asegurando la relación entre los equipos pedagógicos de los centros que imparten distintos ciclos.</p> <p><b>Art. 8</b></p> <p>La E.I. contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades:</p> <p>a) Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción.</p> <p>b) Relacionarse con los demás a través de las distintas formas de expresión y de comunicación.</p> <p>c) Observar y explorar su entorno natural, familiar y social.</p> <p>d) Adquirir progresivamente una autonomía en sus actividades habituales.</p> <p><b>Art. 9</b></p> <p>1. La E.I. comprenderá 2 ciclos. El 1º ciclo hasta los 3 años y el 2º desde los 3 hasta los 6 años de edad.</p> <p>2. 1º ciclo de E. I. se atenderá al desarrollo del movimiento, al control corporal, a las primeras manifestaciones de la comunicación y al lenguaje, a las pautas elementales de la convivencia y relación social y al descubrimiento del entorno inmediato.</p> <p>3. 2º ciclo se procurará que el niño aprenda a hacer uso del lenguaje, descubra las características físicas y sociales del medio en que vive, elabore una imagen de sí mismo positiva y equilibrada y adquiera los hábitos básicos de comportamiento que le permitan una elemental autonomía personal.</p> <p>4. Los contenidos educativos se</p>	<p><b>Artículo 10. Ámbito.</b></p> <p>1. La E.P. finaliza la atención educat. y asistencial a la primera infancia.</p> <p>Dirigida hasta los 3 años.</p> <p>2. Las Comunidades Autónomas- la organización de la atención dirigida a los niños de esta etapa educativa y el establecimiento de las condiciones que habrán de reunir los centros e instituciones y los procedimientos de supervisión y control.</p> <p>3. La E. Preescolar será impartida por profesionales.</p> <p>4. Voluntario para los padres. Las Administraciones- necesidades de las familias y la oferta de plazas suficientes.</p> <p>5. Se atenderá al desarrollo del movimiento, al control corporal, a las primeras manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social y al descubrimiento del entorno inmediato.</p> <p><b>Artículo 11. Ptas. generales.</b></p> <p>1. Carácter voluntario y gratuito, estará constituido por un ciclo de tres años académicos, que se cursará desde los 3 a los 6 años de edad. Será impartida por maestros con la especialidad.</p> <p>2. Administraciones - la existencia de puestos gratuitos en centros públicos y privados concertados para atender la demanda de familias.</p> <p>3. Las Adm. Educ. promoverán la escolarización de los alumnos con n.e.</p> <p><b>Artículo 12. Objeto.</b></p> <p>1. La finalidad es el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral.</p> <p>Cooperarán estrechamente con los padres ayudándoles a ejercer su responsabilidad.</p> <p>2. Desarrollar -capacidades: a) Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción.</p> <p>b) Observar y explorar su entorno</p>	<p>familiar, social y natural.</p> <p>c) Adquirir una progresiva autonomía.</p> <p>d) Relacionarse con los demás y convivir.</p> <p>e) Desarrollar sus habilidades comunicativas orales e iniciarse en el aprendizaje de la lectura y de la escritura.</p> <p>f) Iniciarse en las habilidades numéricas básicas.</p> <p>3. Adm. educativas incorporarán de una lengua extranjera especialmente en el último año. Fomentarán experiencias de iniciación temprana en las T.I.C.</p> <p><b>Art. 13. Organización</b></p> <p>1. Los contenidos en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo inf. - act. globalizadas que tengan interés y significado para el niño.</p> <p>2. Metodología -experiencias, las act. y el juego, y en un ambiente de afecto y de confianza.</p>	<p><b>Art. 12. Principios generales.</b></p> <p>1. La E.I. constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a niños/as desde el nacimiento hasta los 6 años.</p> <p>2. Voluntario y su finalidad- desarrollo físico, afectivo, social e intelectual.</p> <p>3. Con objeto de respetar la responsabilidad fundamental de las madres y padres o tutores en esta etapa, los centros de E.I. cooperarán estrechamente con ellos.</p> <p><b>Artículo 13. Objetivos.</b></p> <p>La E.I. contribuirá a desarrollar las capacidades que le permitan:</p> <p>a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.</p> <p>b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.</p> <p>c) Adquirir progresivamente autonomía.</p> <p>d) Desarrollar sus capacidades afectivas.</p> <p>e) Relacionarse con los demás y pautas elementales de convivencia y relación social, así como resolución pacífica de conflictos.</p> <p>f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.</p> <p>g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.</p> <p><b>Artículo 14. Ordenación y ptes. pedagógicas.</b></p> <p>1. La etapa de E.I. se ordena en 2 ciclos. El 1º comprende hasta los 3 años, y el 2º, desde los 3 a los 6 años de edad.</p> <p>2. El carácter educativo de uno y otro ciclo será recogido en una propuesta pedagógica.</p> <p>3. En ambos ciclos de la E.I. se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al mov. 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 en el que viven. Además se facilitará que elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal.</p> <p>4. Los contenidos ed. y social y de relación se desarrollarán y se abordarán por medio de act. globalizadas que tengan interés y significado para los niños.</p> <p>5. Corresponde a las Adm. Educ. fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del 2º ciclo de la E.I.</p>	<p>especialmente en el último año. Asimismo, fomentar una primera aproximación a la lectura y a la escritura, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en TIC, y en la expresión visual y musical.</p> <p>6. Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autonomía e integración social.</p> <p>7. Adm. determinarán los contenidos educativos del 1º ciclo de la E.I. de acuerdo con lo previsto en el presente capítulo.</p> <p>Y regularán los requisitos que hayan de cumplir los centros: relación número alumno-profesor, a las instalaciones y al número de puestos escolares.</p> <p><b>Art. 15. Oferta de plazas y gratuidad.</b></p> <p>1. Adm. públicas promoverán un incremento progresivo de la oferta de plazas públicas en el 1º ciclo. Asimismo coordinarán las políticas de cooperación entre ellas y con otras entidades para asegurar la oferta educativa en las condiciones en las que podrán establecerse convenios con las corporaciones locales, otras Adm. y entidades privadas sin fines de lucro.</p> <p>2. El 2º ciclo de la E.I. será gratuito. A fin de atender las demandas de las familias, las Administraciones educativas garantizarán una oferta suficiente de plazas en los centros públicos y concertados con centros privados, en el contexto de su programación educativa.</p> <p>3. Los centros podrán ofrecer el 1º ciclo, el 2º o ambos.</p> <p>4. De acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas, el primer ciclo de la educación infantil podrá ofrecerse en centros que abarquen el ciclo completo o una parte del mismo. Aquellos centros cuya oferta sea de al menos un año completo del citado ciclo deberán incluir en su proyecto educativo la propuesta pedagógica a la que se refiere el apartado 2 del artículo 14 y deberán contar con el personal cualificado en los términos recogidos en el artículo 92.</p>	<p><b>Artículo 6 bis. Distribución de competencias.</b></p> <p>3. Para el 2º ciclo de E. I., las enseñanzas artísticas profesionales, las enseñanzas de idiomas y las enseñanzas deportivas, el Gobierno fijará los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación del currículo básico, que requerirán el 50 por 100 de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 por 100 para aquellas que no la tengan.</p> <p><b>Disposición final séptima bis.</b></p> <p>Bases de la ed. plurilingüe.</p> <p>El Gobierno establecerá las bases de la ed. plurilingüe desde el 2º ciclo de E.I. hasta Bachillerato, previa consulta a las C. Autónomas.</p> <p><b>Disposición adicional cuarta.</b></p> <p>Promoción de la actividad física y dieta equilibrada.</p>		

Respecto al apartado de finalidad y carácter veremos la evolución de varios aspectos:

Tanto en la Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE, 1970), como en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo Español (LOGSE, 1990), y posteriormente en la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), y la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006), se defiende que su objetivo

es el desarrollo armónico del alumno o de sus diferentes ámbitos: social, físico, e intelectual.

Se hace referencia a la gratuidad de la etapa tanto en la *Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE, 1970), *Ley Orgánica 5/1980 de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de centros Escolares* (LOECE, 1980) que por otro lado no se llegó a desarrollar, *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (LOCE, 2002), sólo de la Educación Infantil, *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006), se promoverá también en el primer ciclo.

Como podemos observar en este apartado se da una gran reestructuración de los niveles y de las edades, frente a la *Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE, 1970), que dispone de dos etapas: 1) jardín de infancia para dos y tres años, y 2) la escuela de párvulos para cuatro y cinco años, en la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo Español* (LOGSE, 1990), se propone una etapa con dos ciclos que se desarrollan de cero a tres años y de tres a seis años. Como ya hemos destacado en el apartado referido a los niveles, llama la atención que la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (LOCE, 2002), propusiera la vuelta a la separación de la Educación Preescolar y la Educación Infantil. Sin embargo, finalmente en la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006), se vuelve a la misma estructura propuesta por la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo Español* (LOGSE, 1990), y en la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE, 2013), se continúa en la misma inercia, mas no se hace referencia al respecto.

En cuanto a la metodología, ya en la *Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE, 1970) se hace referencia a una metodología activa y basada en el juego, si bien en la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo Español* (LOGSE, 1990), la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (LOCE, 2002) y *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006), se da importancia a las experiencias, al afecto y a la globalización y el interés del alumno, haciendo referencia a las mismas de manera casi clonada.

Destacar por otro lado, cómo desde la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo Español* (LOGSE, 1990), en la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (LOCE, 2002) y la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006), se destaca la necesidad de que los padres y tutores cooperen en esta etapa. Llama la atención de que sólo en la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (LOCE, 2002), se haga referencia a la necesidad de que las administraciones promuevan la escolarización de los alumnos con n.e.e. en este apartado.

A continuación, vamos a destacar la evolución según la legislación del desarrollo de las capacidades que se deben de procurar en la Educación Infantil, para lo cual se expone en cada punto cómo cada ley se refiere a cada una de ellas:

a. **Lengua nativa** - *Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa* (LGE, 1970).

-Relación con los demás a través de las formas de expresión y comunicación - *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo Español* (LOGSE, 1990).

-Desarrollar sus habilidades orales, iniciarse en la lectura y escritura - *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (LOCE, 2002).

-Habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión. Iniciarse en la lectoescritura - *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006).

b. **Expresión rítmica y plástica** - *Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa* (LGE, 1970).

-Su propio cuerpo y posibilidades de acción - *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo Español* (LOGSE, 1990) y *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (LOCE, 2002).

-Su propio cuerpo y posibilidades de acción y respetar diferencias. Iniciarse en el movimiento, gesto y el ritmo. Expresión visual y musical - *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006).

c. **Observación de la naturaleza** - *Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa* (LGE, 1970).

-Observar y explorar su entorno familiar, natural y social - *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo Español* (LOGSE, 1990), la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (LOCE, 2002) y la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006).

d. **Ejercicios lógicos y prenuméricos** - *Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa* (LGE, 1970).

-Habilidades numéricas básicas - *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (LOCE, 2002).

-Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas - *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006).

e. **Sentido comunitario** - *Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa* (LGE, 1970).

-Desarrollarse con los demás y pautas elementales de convivencia y relación social, así como resolución pacífica de conflictos - *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006).

f. **Principios religiosos y actitudes morales** - *Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa* (LGE, 1970).

g. **Autonomía** – Se refieren a ella la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo Español* (LOGSE, 1990), la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (LOCE, 2002) y la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006).

h. **Desarrollar sus capacidades afectivas** - *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006).

i. **Lengua extranjera** (último año) - *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (LOCE, 2002), en el segundo ciclo la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006) y de manera plurilingüe la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE, 2013).

j. **Lengua cooficial** - la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE, 2013).

k. **Tecnologías de la información y la comunicación** - *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (LOCE, 2002) y la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006)

l. **Actividad física y dieta equilibrada** - *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE, 2013).

Por otra parte, se destaca la voluntariedad de la etapa en la *Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE, 1970), en la *Ley Orgánica 5/1980 de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de centros Escolares* (LOECE, 1980), en la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo Español* (LOGSE, 1990), en la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (LOCE, 2002) y en la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006).

Llama extraordinariamente la atención cómo se han incrementado de manera exponencial las enseñanzas a impartir en esta etapa, sin variarse, sin embargo aspectos como la obligatoriedad de la etapa, existiendo por tanto un mayor desfase de los alumnos que la cursan y los que no al llegar a la etapa de Educación Primaria. En ninguna de las leyes, en este apartado se hace referencia a la coordinación con la etapa primaria ni con el primer ciclo de Educación Infantil, no se establecen sistemas de coordinación vertical, ni se explicita la necesidad de que existan.

### 3.4. Educación Especial

Cuadro 3.4. Educación Especial

EDUCACIÓN ESPECIAL	Capítulo VII Educación especial								
	<p>Artículo cincuenta. El Ministerio de Educación y Ciencia establecerá los medios para la localización y el diagnóstico de los alumnos necesitados de educación especial. A través de los servicios médico-escolares y de orientación educativa y profesional, elaborará el oportuno curso con la colaboración del profesorado especialmente el de educación preescolar y educación general básica, de los licenciados y diplomados en pedagogía terapéutica y centros especializados. También procurará la formación del profesorado y personal necesario y colaborará con los programas de otros Ministerios, corporaciones, asociaciones o particulares que persigan estos fines.</p>				<p>DISPOSICIONES ADICIONALES SEGUNDA. Escolarización de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.</p> <p>3. Con el fin de ampliar la oferta del segundo ciclo de la Educación Infantil, las Administraciones educativas podrán establecer sistemas de financiación con Corporaciones locales, otras Administraciones públicas y entidades privadas titulares de centros concertados, sin fines de lucro. Las Administraciones educativas promoverán la escolarización en este ciclo educativo de los alumnos con necesidades educativas especiales.</p>			<p>SECCIÓN PRIMERA. ALUMNADO QUE PRESENTA NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES</p> <p>Artículo 74. Escolarización.</p> <p>4. Corresponde a las Administraciones educativas promover la escolarización en la educación infantil del alumnado que presente necesidades educativas especiales y desarrollar programas para su adecuada escolarización en los centros de educación primaria y secundaria obligatoria.</p> <p>Artículo 81. Escolarización.</p> <p>1. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar una actuación preventiva y compensatoria garantizando las condiciones más favorables para la escolarización, durante la etapa de educación infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación básica y para progresar en los niveles posteriores.</p> <p>2. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar medidas singulares en aquellos centros escolares o zonas geográficas en las cuales resulte necesaria una intervención educativa compensatoria.</p>	

Destacar que solamente en la *Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE, 1970), la *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes* (LOPEGCE, 1995) y la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006), se detallan artículos referidos a la Educación Especial en esta etapa de manera concreta. Mientras que en la *Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE, 1970), sólo se hace referencia a la localización y diagnóstico de estos alumnos, en la *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes* (LOPEGCE, 1995), se da importancia a la promoción de su escolarización; es en la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006), donde se dan claves como la promoción de su escolarización, desarrollo de programas para su escolarización y sobre todo se trata de asegurar una actuación preventiva y compensatoria para garantizar las condiciones más favorables, incluyéndose en la Educación Infantil.

### 3.5. Órganos de Gobierno

Cuadro 3.5. Órganos de Gobierno

<b>ÓRGANOS DE GOBIERNO</b>	<p>Artículo cincuenta y siete. Se establecerá la participación y coordinación entre los órganos de gobierno de los centros docentes y los representantes de las asociaciones de padres de alumnos, cuando se trate de centros de educación preescolar, general básica, educación especial, Formación Profesional de primer grado y bachillerato y de las asociaciones de padres y de las de alumnos, si fuesen centros de Formación Profesional de segundo grado o de educación universitaria.</p>	<p>Artículo 26. 1. El Consejo de Dirección estará compuesto por los siguientes miembros: A) en los centros de Educación Preescolar y de Educación General Básica: a) el Director del centro, que será su presidente. b) el Jefe de estudios. c) cuatro profesores docentes y los representantes de las asociaciones de padres de alumnos. e) dos alumnos de la segunda etapa de Educación General Básica elegidos por los delegados de curso. f) un representante elegido por el personal no docente. g) un miembro de la corporación municipal en cuyo territorio este ubicado el centro. h) el Secretario del centro, con voz y sin voto.</p>				<p><b>CAPÍTULO I Del Consejo Escolar de los Centros Docentes Públicos</b> <b>ARTICULO 10. Composición del Consejo Escolar del Centro.</b>  4. En los centros específicos de Educación Infantil, en los incompletos de Educación Primaria, en los de Educación Secundaria con menos de ocho unidades, en centros de Educación Permanente de Personas Adultas y de Educación Especial, en los que imparten enseñanzas de régimen especial, así como en aquellas unidades o centros de características singulares, la Administración educativa competente adaptará lo dispuesto en este artículo y en el artículo 9, letra b), a la singularidad de los mismos.</p>	<p><b>TÍTULO V Participación, autonomía y gobierno de los centros</b> <b>CAPÍTULO I Participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros</b> <b>Artículo 118. Principios generales.</b>  7. Corresponde a las Administraciones educativas adaptar lo establecido en este Título a las características de los centros que imparten únicamente el primer ciclo de educación infantil. Esta adaptación deberá respetar, en todo caso, los principios de autonomía y participación de la comunidad educativa recogidos en el mismo.</p> <p><b>CAPÍTULO III Órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente de los centros públicos</b> <b>SECCIÓN PRIMERA. CONSEJO ESCOLAR</b> <b>Artículo 126. Composición del Consejo Escolar.</b>  7. En los centros específicos de educación infantil, en los incompletos de educación primaria, en los de educación secundaria con menos de ocho unidades, en centros de educación permanente de personas adultas y de educación especial, en los que se imparten enseñanzas artísticas profesionales, de idiomas o deportivas, así como en aquellas unidades o centros de características singulares, la Administración educativa competente adaptará lo dispuesto en este artículo a la singularidad de los mismos.</p>
					<p><b>SECCIÓN 3.a ÓRGANOS DE PARTICIPACIÓN EN EL CONTROL Y GESTIÓN DE LOS CENTROS</b>  <b>Artículo 81. Consejo Escolar.</b> 7. En los centros específicos de Educación Infantil, en los incompletos de Educación Primaria, en los de Educación Secundaria con menos de ocho unidades, en centros de educación permanente de personas adultas y de Educación Especial, en los que se imparten enseñanzas de régimen especial, así como en aquellas unidades o centros de características singulares, la Administración educativa competente adaptará lo dispuesto en este artículo y en el artículo 75 de esta Ley a la singularidad de los mismos.</p>		

En cuanto a los órganos de gobierno, cabe destacar que en la *Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE, 1970), se hiciera hincapié a la participación y colaboración de los órganos de gobierno y los representantes de las asociaciones de alumnos. Es en la *Ley Orgánica 5/1980 de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de centros Escolares* (LOECE, 1980), cuando se trató, de que entraran todos los miembros de la comunidad educativa, incluidos los alumnos a formar parte del Consejo de Dirección, aunque como hemos dicho anteriormente no llegó a desarrollarse. Es de manera idéntica como tanto en la *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes* (LOPEGCE, 1995), como en la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (LOCE, 2002) y en la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006), se establece respecto al consejo escolar en los centros específicos de Educación Infantil la singularidad de que la Administración educativa competente adaptará lo dispuesto para el resto de centros. Si bien, se recuerda en la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006), que lo dicho no excluye respetar los principios de autonomía y de participación de la comunidad educativa.

### 3.6. Centros

Cuadro 3.6. Centros

<p><b>CENTROS</b></p>	<p><b>Capítulo II Centros docentes estatales</b></p> <p><b>Sección primera. Centros de educación preescolar y general básica</b></p> <p><b>Art. cincuenta y ocho.</b> Los centros de ed. preescolar pueden ser jardines de infancia, centros de párvulos o centros comprensivos de ambas etapas. En este último caso la ed. correspondiente a cada una de ellas se impartirá en unidades separadas y solo excepcionalmente la educación podrá ser conjunta.</p>	<p><b>Título II: De los centros públicos</b></p> <p><b>Art. 22.</b> Los centros públicos de Ed. Preescolar, de Educación General Básica de Bachillerato y de Formación Profesional se denominarán Centros Preescolar, Colegios, Institutos de Bachillerato e Institutos de Formación Profesional, respectivamente.</p>	<p><b>Art. Veinticuatro.</b> 2. Por razones de profecía a la infancia, los centros privados que acogen de modo regular niños de edades correspondientes a la E.I., quedarán sometidos al principio de autorización administrativa a que se refiere el art. 23.</p>	<p><b>Art. 11</b></p> <p>1. Los centros de E.I. podrán impartir el primer ciclo, el segundo o ambos.</p> <p>2. Las Adm. Educativas desarrollarán la E.I. A tal fin determinarán las condiciones en las que podrán establecerse convenios con las Corporaciones locales, otras Adm. públicas y entidades privadas sin fines de lucro.</p> <p><b>DISP. ADICIONALES</b></p> <p><b>Octava</b></p> <p>1. Los centros docentes privados de E. preescolar, de educación general básica y de formación profesional de primer grado que tengan autorización o clasificación definitiva en virtud de normas anteriores a esta ley, así como los centros docentes de bachillerato y de formación profesional de segundo grado clasificados como homologados, adquirirán automáticamente la condición de centros autorizados prevista en la disposición adicional sexta de esta ley para impartir los correspondientes niveles educativos actuales hasta su extinción.</p> <p>2. En función de la ordenación del sist. educ. establecida en la presente ley, los centros privados autorizados a que se refiere el apartado anterior se entenderán autorizados para impartir las siguientes enseñanzas:</p> <p>a) Centros de educación preescolar: educación infantil de segundo ciclo.</p> <p><b>DISPOSICIONES ADICIONALES</b></p> <p><b>Decimoséptima</b></p> <p>1. La conservación, el mantenimiento y la vigilancia de los edificios destinados a centros de E.I. de 2º ciclo, primaria o especial, dependientes de las Adm. educativas, correspondiente al municipio respectivo. No obstante, dichos edificios no podrán destinarse a otros servicios o finalidades sin autorización previa de la Adm. educativa correspondiente.</p> <p>2. Cuando el Estado o las C. Autónomas deban afectar, por necesidades de propiedad municipal en los que se hallen ubicados centros de E. preescolar, educación general básica o educación especial dependientes de las Administraciones educativas, para impartir educación secundaria o</p>	<p><b>Artículo 65. Tipología de centros.</b></p> <p>1. Los centros docentes, en función de las enseñanzas que impartan, podrán ser de:</p> <p>a) Educación Infantil.</p> <p>2. La adaptación de lo preceptado en esta Ley y los centros que impartan enseñanzas no comprendidas en el apartado anterior, así como a los centros que abarquen dos o más de las enseñanzas a que se refiere este art., se efectuará por las Adm. educativas.</p> <p><b>CAPÍTULO II</b></p> <p><b>De los centros públicos</b></p> <p><b>Artículo 71. Denominación de los centros públicos.</b></p> <p>1. Los centros públicos de E.I. se denominarán Escuelas Infantiles.</p> <p>2. Los centros no comprendidos en el apartado anterior se denominarán de acuerdo con lo que dispongan sus reglamentaciones especiales.</p> <p><b>Disposición adicional quinta.</b> Sobre la admisión de alumnos en los centros sostenidos con fondos públicos en caso de no existir plazas suficientes.</p> <p>1. En los procedimientos de admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos que impartan Ed. Primaria o Ed. Secundaria Obligatoria o Bachillerato, cuando no existan plazas suficientes, tendrán prioridad aquellos alumnos que tengan adscritos, siempre que dichas enseñanzas estén sostenidas con fondos públicos.</p> <p><b>Disposición adicional sexta.</b> De los centros que estén autorizados para impartir el 1º ciclo de E.I. Los centros docentes privados que a la entrada en vigor de la presente Ley estuvieran autorizados para impartir el 1º ciclo de la E.I. quedarán automáticamente autorizados</p>	<p><b>CAPÍTULO III</b></p> <p><b>Escolarización en centros públicos y privados concertados</b></p> <p><b>Artículo 84. Admisión de alumnos.</b></p> <p>7. En los procedimientos de admisión de alumnos en centros públicos que impartan educación primaria, educación secundaria obligatoria o bachillerato, cuando no existan plazas suficientes, tendrán prioridad aquellos alumnos que procedan de los centros de educación infantil... respectivamente, que tengan adscritos. En el caso de los centros privados concertados se seguirá un procedimiento análogo, siempre que dichas enseñanzas estén concertadas.</p> <p><b>CAPÍTULO II</b></p> <p><b>Centros públicos</b></p> <p><b>Artículo 111. Denominación de los centros públicos.</b></p> <p>1. Los centros públicos que ofrezcan educación infantil se denominarán escuelas de Educación Infantil... que tengan adscritos. En el caso de los centros privados concertados se seguirá un procedimiento análogo, siempre que dichas enseñanzas estén sostenidas con fondos públicos. Asimismo, tendrán prioridad en el área de escolarización que corresponda al domicilio o al lugar de trabajo de alguno de sus</p>	<p><b>Setenta y dos.</b> El apartado 7 del art. 84 queda redactado de la siguiente manera:</p> <p>7. En los procedimientos de admisión de alumnos en centros públicos que impartan E.P., E.S.O. o Bachillerato, cuando no existan plazas suficientes, tendrán prioridad aquellos alumnos y alumnas que procedan de los centros de Educación Infantil... que tengan adscritos. En el caso de los centros privados concertados se seguirá un procedimiento análogo, siempre que dichas enseñanzas estén sostenidas con fondos públicos. Asimismo, tendrán prioridad en el área de escolarización que corresponda al domicilio o al lugar de trabajo de alguno de sus</p>
				<p>formación profesional, asumirán, respecto de los mencionados centros, los gastos que los municipios vinieran sufragando de acuerdo con las disposiciones vigentes, sin perjuicio de la titularidad demanial que puedan ostentar los municipios respectivos.</p> <p><b>DISPOSICIONES TRANSITORIAS</b></p> <p><b>Primera</b></p> <p>1. Los centros que actualmente atiendan a niños menores de 6 años y que no estén autorizados como centros de educación preescolar dispondrán, para adaptarse a los requisitos mínimos que se establezcan para los centros de E.I., del plazo que en la fijación de los mismos se determine.</p> <p>2. Sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado anterior, los centros privados de ed. preescolar que no tengan autorización o clasificación definitiva podrán obtenerla con sujeción a las normas específicas anteriores a esta ley hasta la aprobación de los requisitos mínimos correspondientes a los centros de E.I.</p>	<p>para impartir la ed. preescolar establecida en esta Ley.</p> <p><b>Disp. adicional decimotercera.</b> Concertación de la E.I. En relación con lo dispuesto en el artículo 11.2 de la presente Ley, las Adm. Ed. en el régimen de conciertos a que se refiere el art. 75 de la misma, y teniendo en cuenta lo previsto en el art. 76.1, atenderán las solicitudes formuladas por los centros privados, dando preferencia, por este orden, a las unidades que se soliciten para primero, segundo y tercer curso de la E.I.</p> <p><b>Disp. transitoria segunda.</b> De la adaptación de los centros que impartan E.I.</p> <p>1. Los centros que a la entrada en vigor de la presente Ley atiendan a niños menores de tres años, y que no estén autorizados como centros de E.I., deberán adaptarse a los requisitos mínimos que el Gobierno, previa consulta a las C. Autónomas, establezcan para los centros de Ed. Preescolar. En la fijación de los requisitos mínimos se establecerá el plazo de que dispondrán los centros para realizar la correspondiente adaptación.</p> <p>2. Sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado anterior, los centros privados de E.I. que no tengan autorización podrán obtenerla con sujeción a las normas específicas anteriores a esta Ley hasta la aprobación de los requisitos mínimos correspondientes a los centros de Ed. Preescolar.</p> <p><b>Disposición transitoria sexta.</b> Transformación de los conciertos.</p>	<p>E.I.,... dependientes de las Adm. educativas, para impartir educación secundaria o formación profesional, asumirán, respecto de los mencionados centros, los gastos que los municipios vinieran sufragando de acuerdo con las disposiciones vigentes, sin perjuicio de la titularidad demanial que puedan ostentar los municipios respectivos. Lo dispuesto no será de aplicación respecto a los edificios escolares de propiedad municipal en los que se impartan, además de educación infantil y educación primaria o educación especial, el primer ciclo de educación secundaria obligatoria. Si la afectación fuera parcial se establecerá el correspondiente convenio de colaboración entre las Administraciones afectadas.</p> <p><b>Disposición transitoria novena. Adaptación de los centros.</b> Los centros que atiendan a niños menores de tres años y que a la entrada en vigor de esta Ley no estén autorizados como centros de educación infantil, o lo estén como centros de educación preescolar, dispondrán para adaptarse a los requisitos mínimos que se establezcan del plazo que el Gobierno determine, previa consulta a las C. Autónomas.</p> <p><b>Disposición transitoria décima. Modificación de los conciertos.</b></p> <p>2. Los concertos, convenios o subvenciones aplicables a los centros de educación preescolar y a los centros de educación infantil se referirán a las enseñanzas de primer ciclo de educación infantil y a las de segundo ciclo de educación infantil respectivamente.</p> <p><b>Disposición transitoria decimosexta. Prioridad de concertos en el segundo ciclo de educación infantil.</b></p>	<p>padres, madres o tutores legales aquellos alumnos y alumnas cuya escolarización en centros públicos y privados concertados venga motivada por traslado de la unidad familiar debido a la movilidad forzosa de cualquiera de los padres, madres o tutores legales, o a un cambio de residencia derivado de actos de violencia de género.</p>

En cuanto a los apartados referidos a los centros que aparecen en las diversas leyes encontramos artículos que hacen alusión a datos muy diversos:

- En la Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE, 1970), se hace alusión a su nomenclatura como Jardines de Infancia o Centros de Párvulos, si bien pueden ser centros que incluyan las dos etapas se impartirán de manera separada. En la Ley Orgánica 5/1980 de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de centros Escolares

(LOECE, 1980), sólo se hace alusión a su nomenclatura como Centro Preescolar.

- La *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación* (LODE, 1985), sin embargo no habla de nomenclaturas sino sólo que serán centros sometidos al principio de autorización administrativa.

- Dada la reestructuración del sistema, en la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo Español* (LOGSE, 1990), se convierten en centros de Educación Infantil y podrán tener un ciclo o ambos y se da especial importancia a las adaptaciones de los centros privados y públicos a la nueva etapa y de la pertenencia de los edificios al municipio correspondiente para la realización de las adaptaciones.

- En la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (LOCE, 2002), se vuelve a recordar la tipología de centros de Educación Infantil y la nomenclatura de las Escuelas Infantiles. Se recuerdan los procesos para la autorización y adaptación de los centros que imparten el primer ciclo de Educación Infantil y se dice que en el caso de no haber plazas suficientes para los alumnos en la etapa de Educación Primaria se dará prioridad a los que procedan de los centros de Educación Infantil a los que están adscritos.

- En la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006), se nombra a los centros como Escuelas Infantiles y Colegios de Educación Infantil y Primaria. Se hace referencia de la misma manera que en la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (LOCE, 2002), al caso de no haber plazas suficientes y a la adaptación de los centros. De la misma manera que en la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo Español* (LOGSE, 1990), se recuerda la pertenencia de los edificios al municipio. También se hace referencia a la modificación y priorización de los conciertos.

- Finalmente, en la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE, 2013), sólo se hace alusión al caso de no haber plazas suficientes, incluyéndose los centros privados concertados.

### 3.7. Director

Cuadro 3.7. Director y actuación preventiva y compensatoria

DIRECTOR	<p>Artículo sesenta.</p> <p>Uno. Todo centro de Educación General Básica tendrá un director, que estará asistido por el claustro de profesores y por un Consejo asesor, en el que estarán representados los padres de los alumnos. El director será nombrado, de entre los profesores titulares del centro, por el M.E.C., de acuerdo con las normas reglamentarias y oído el claustro y el Consejo asesor.</p> <p>Dos. Corresponderá al director la orientación y ordenación de las act. del centro, así como la coord. de su profesorado.</p> <p>Tres. Reglamentariamente se establecerán la composición y atribuciones de los órganos a que se refiere el apartado primero y se dictarán las normas sobre gobierno, administración y régimen docente de los centros de educación preescolar y de Educación General Básica.</p>	<p>Art. 25.</p> <p>1. La autoridad del Director será en todo caso la propia de este cargo. El Director será nombrado entre profesores numerarios de Educación General Básica, de Bachillerato y de Formación Profesional, en los niveles de Educación Preescolar y Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional, respectivamente.</p>			<p>Art. 18. Requisitos para ser Candidato a Director.</p> <p>1. Podrá ser candidato a Director cualquier profesor, funcionario de carrera, que reúna los siguientes requisitos:</p> <p>a) Tener una antigüedad de al menos 5 años en el cuerpo de la función pública docente desde el que se opta y haber sido profesor, durante un período de igual duración, en un centro que imparta enseñanzas del mismo nivel y régimen.</p> <p>b) Tener destino definitivo en el centro, con una antigüedad en el mismo de al menos un curso completo.</p> <p>c) Haber sido acreditado por las Adm. educativas para el ejercicio de la función directiva.</p> <p>2. En los centros específicos de Educación Infantil, las Adm. educativas podrán eximir a los candidatos de cumplir alguno de los requisitos.</p>	<p>CAPÍTULO VI</p> <p>De la selección y nombramiento del Director de los centros docentes públicos</p> <p>Art. 91. Nombramiento con carácter extraordinario.</p> <p>1. En ausencia de candidatos o cuando la Comisión correspondiente no haya seleccionado ningún aspirante, la A. educativa nombrará Director, por un período de 3 años, a un profesor funcionario de alguno de los niveles educativos y régimen de los que imparta el centro de que se trate, que reúna, al menos, los siguientes requisitos:</p> <p>a) Tener una antigüedad de al menos 5 años en el cuerpo de la función pública docente de procedencia.</p> <p>b) Haber sido profesor, durante un período de 5 años, en un centro público que imparta enseñanzas del mismo nivel y régimen.</p> <p>2. En el caso de centros de nueva creación, se estará a lo dispuesto en el apartado 1 de este art. En estos centros, la duración del mandato de todos los órganos de gobierno será de 3 años.</p> <p>3. En los centros específicos de Educación Infantil, las Adm. educativas podrán eximir a los candidatos de cumplir los requisitos establecidos en el apartado 1 de este art.</p>	<p>Artículo 134. Requisitos para ser candidato a director.</p> <p>2. En los centros específicos de educación infantil, las Adm. educativas podrán eximir a los candidatos de cumplir alguno de los requisitos establecidos en el apartado 1 de este art.</p>
	COMPENSATORIA MUJER	<p>Artículo noventa y ocho. Las entidades y empresas que erigieren el trabajo de la mujer a cualquier nivel, en el número mínimo que el gobierno señale, a propuesta de los Ministerios de Educación y Ciencia y de Trabajo, oída la organización sindical, estarán obligadas a contribuir, en las condiciones que reglamentariamente se precepten, a la creación y sostenimiento de centros de educación preescolar para los hijos de sus empleados.</p>		<p>Art. 64</p> <p>Las A. educativas asegurarán una actuación preventiva y compensatoria garantizando, en su caso, las condiciones más favorables para la escolarización, durante la educación infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales, por la procedencia de un medio familiar de bajo nivel de renta, por su origen geográfico o por cualquier otra circunstancia, supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación obligatoria y para progresar en los niveles posteriores.</p>			

En cuanto a la figura del director, destacamos los siguientes aspectos más relevantes: en la *Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE, 1970), respecto a la figura del director se entiende que existirá un director asistido por un Claustro y un Consejo escolar y su función será la de coordinar y ordenar las actividades del centro y la coordinación del profesorado. En la *Ley Orgánica 5/1980 de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares* (LOECE, 1980), sólo se hace referencia a que será nombrado por los profesores. Y podemos comprobar como de manera análoga en la *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes* (LOPEGCE, 1995), en la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (LOCE, 2002) y en la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006), las Administraciones educativas podrán eximir a los candidatos de cumplir los requisitos solicitados para otro tipo de centros educativos.

### 3.8. Actuación preventiva y compensatoria

Es significativo, que sólo en la *Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE, 1970) y en la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo Español* (LOGSE, 1990), se haga referencia a la necesidad de actuar de manera preventiva y compensatoria para escolarizar a los alumnos en esta etapa.



cuando se requieran. La función pública sigue ordenada en un cuerpo de maestros, que desempeñan funciones en la Educación Infantil y Primaria.

Si bien, vemos como a la par que aumenta el número de conocimientos a recibir por los alumnos, según han evolucionado las leyes, como hemos comentado anteriormente, sigue aumentándose la especialización de los profesionales que han de impartirlas en esta etapa, si bien, no ha evolucionado la adscripción como cuerpo de maestros de la función pública, siendo igual para Infantil que para Educación Primaria.



Finalmente, hacer referencia, además de dichas Leyes a algunos de los Reales Decretos, Órdenes y Decretos que nos ayudan a terminar de hacer un encuadre legislativo a nuestro estudio, si bien, no profundizaremos más en los mismos, pues no es el objetivo prioritario de este estudio.

- *Real Decreto 1330/1991, de 6 de septiembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de Educación Infantil.* (BOE núm. 215, de 7 de septiembre de 1991, p.29619 a 29622).

- *Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil.* (BOE núm. 216, de 9 de septiembre de 1991, p.29716 a 29726)

- *Orden de 12 de noviembre de 1992 sobre evaluación en Educación Infantil.* (BOE núm. 280, de 21 de noviembre de 1992, p.39609 a 39611)

- *Real Decreto 377/1993 de 12 de marzo, por el que se regula el procedimiento de admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.* (BOE núm. 71, de 24 de marzo de 1993, p.8816 a 8820)

- *Orden de 1 de abril de 1993, por la que se regula el procedimiento de admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.* (BOE núm. 102, de 29 de abril de 1993, p.12793 a 12793)

- *Real decreto 819/1993, de 28 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y los Colegios de Educación Primaria.* (BOE núm. 146, de 19 de junio de 1993, p.18891 a 1890)

- *Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria.* (BOE núm. 44, de 20 de febrero de 1996, p.6061 a 6074)

- *Real Decreto 829/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Infantil.* (BOE núm. 156, de 1 de julio de 2003, p.25288 a 25292)

- *Real Decreto 828/2003, de 27 de junio, por el que se establecen los aspectos educativos básicos de la Educación Preescolar.* (BOE núm. 156, de 1 de julio de 2003, p.25286 a 25288)

- *Real Decreto 1537/2003, de 5 de diciembre, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas escolares de régimen general.* (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2003, p.43808 a 4381)

- *Real Decreto 114/2004, de 23 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil.* (BOE núm. 32, de 6 de febrero de 2004, p.5041 a 5050)

- *Real Decreto 113/2004, de 23 de enero, por el que se desarrollan los aspectos educativos básicos y la organización de las enseñanzas de la Educación Preescolar, y se determinan las condiciones que habrán de reunir los centros de esta etapa.* (BOE núm. 32, de 6 de febrero de 2004, p.5034 a 5041)

- *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.* (BOE núm. 4, de 4 de enero de 2007, p.474 a 482)

- Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil. (BOE núm. 5, de 5 de enero de 2008, p.1016 a 1036)

- Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. (BOCyL núm. 1, de 2 de enero de 2008, p.6 a 16)

- Orden EDU/721/2008, de 5 de mayo, por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. (BOCyL núm. 89, de 12 de mayo de 2008, p.8737 a 8743)

- Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria. (BOE núm. 62, de 12 de marzo de 2010, p.24831 a 24840)



## Capítulo 4

### La Educación Infantil a través de los materiales curriculares y las editoriales

Partiendo de este entorno legislativo y curricular nos planteamos, a través de las diversas reflexiones e investigaciones de cómo se han visto empañados y cómo han evolucionado los textos curriculares en este periodo en la etapa de Educación Infantil.

Comenzaremos, para ello, realizando una revisión bibliográfica de qué consideran los autores acerca de qué es un material curricular, cómo han evolucionado en estos años, si les han influido los cambios legislativos o los argumentos para su continuidad o desaparición. Finalmente, se darán unas breves pinceladas acerca de cómo los materiales curriculares que vamos a estudiar definen la Educación Infantil y cuales consideran que son las prioridades a trabajar en este periodo educativo.

Inicialmente, trataremos de vislumbrar en qué punto de la actualidad de los libros de texto nos encontramos. A modo de introducción, recogemos la opinión de varios autores acerca de cómo se asume un cambio de mentalidad en el periodo post *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo Español* (LOGSE, 1990), con respecto al periodo pre-LOGSE, en cuanto a la forma de llegar al alumno a través de la Educación.

Si bien Martínez (2001, p.25) manifiesta que como ha mostrado un documentado estudio de Cantarero (2000) los libros de texto post-LOGSE son prácticamente iguales a los pre-LOGSE, y en cualquier caso, afirma que no son coherentes con los principios que inspiraron esa Reforma.

Sin embargo, Rodríguez (1999, p.105) con respecto al periodo de la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo Español* (LOGSE, 1990) afirmaba que el cambio de concepción en el libro de texto es una consecuencia más del cambio en el espíritu educativo de las reformas comprensivas de la enseñanza, ya que se persigue un tipo de educación que vincule el aprendizaje de las escuelas con la vida cotidiana. Un tipo de educación polivalente con la que los alumnos puedan adquirir habilidades y capacidades prácticas, más allá de la simple propedéutica teórica.

La *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo Español* (LOGSE, 1990) no sólo persigue el antiguo reto de la formación integral, sino que además, desarrolla la habilidad práctica y la capacidad de razonamiento abstracto. Por ello, afirma que se precisa de una parte capacitación, es decir, de un desarrollo de conocimientos y destrezas y también socialización o el desarrollo de ciertas actitudes y comportamientos ligados a la disciplina, la iniciativa, la responsabilidad o el trabajo en equipo.

En el estudio en el que Rodríguez (1999, p.107) se plantea el método *versus* los contenidos afirma que las nuevas orientaciones pedagógicas, además de pretender cambios estructurales en la organización educativa, intentaron cambiar la conceptualización y materialización del currículo. Sobre este

aspecto, tratan las primeras aportaciones públicas sobre el currículo, hechas explícitamente en el marco de la sociología. Musgrove (1968) por ejemplo, se plantea la reticencia de muchos profesores a las innovaciones curriculares que ponen en duda las disciplinas más tradicionales. Holey (1969) llega a preguntarse “cómo cambia el currículo”, y Eggleston (1977), desbordado quizá por la problemática de tal cuestión, manifiesta la dificultad de llevar a cabo el cambio. Cualquier intento de alterar el currículo supone la polarización y enfrentamiento de grupos de presión cada vez más numerosos. Siguiendo las opiniones de Rodríguez (1999), creemos que los contenidos del currículo, y la pertinencia de sus cambios, sigue siendo en la mayor parte de Europa un motor de la puesta en práctica de nuevas políticas educativas. Tal como afirma, si en otro tiempo el currículo tradicional era reflejo de la jerarquización, el uniformismo y el *establishment* social, hoy las nuevas políticas educativas ligadas al progresismo pedagógico intentan disolver este eje de coordenadas, lo que evidentemente no significa que lo hayan conseguido. Actualmente, cobra especial relevancia, en educación las enseñanzas que capaciten a aprender como se aprende. Según recoge en sus estudios Rodríguez (1999), existen cuatro demandas específicas sobre los propósitos a los que debe tender la educación:

- Realzar el aprendizaje experimental y fomentar la capacidad de aprender cómo se aprende.
- Desarrollar las nociones de integración, manipulación y aplicación del conocimiento a través de “áreas de estudio”, no por disciplinas aisladas.
- Familiarizar a los alumnos con proyectos de decisión complejos.
- Atender y facilitar los procesos de auto-entendimiento.

Estamos de acuerdo, en que debemos de orientar nuestro trabajo pedagógico a enseñar capacidades. Por lo que coincidimos en la importancia de poner de manifiesto que la labor de la escuela no es asegurar el aprendizaje de contenidos, sino en dotar al alumnado de herramientas que les permitan desenvolverse. Hablando de saberes, tal como asevera Rodríguez (1999, p.110), podríamos decir que no sería tan importante *qué* saber, sino *cómo* saberlo.

Nos encontramos, por tanto, en un periodo en el que se ha tratado de realizar un cambio en el currículo y en el modo de ver la educación, tras un intento de cambio general de mentalidad al respecto de estos aspectos. Mas nos centraremos en si ese cambio se ha producido en los materiales curriculares que utilizamos para llevar de manera concreta el currículum al aula, por ello, vamos a dar un paso más allá, y empezamos revisando qué entienden distintos autores por qué es un material curricular.

#### 4.1. Qué se entiende por material curricular

A lo largo de un breve recorrido vamos a recoger cómo varios autores intentan definir el material curricular, presente en nuestras aulas.

Nos encontramos que en la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo Español* (LOGSE, 1990), en su artículo 55, se hace alusión a los materiales curriculares, en cuanto se establece que los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, entre los que se encuentran los recursos educativos. Para Gimeno (1991, p.10) siguen siendo herramientas de carácter muy amplio, ya que los define como cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza. Sin embargo, Santos (1991, p.29) diferencia entre los materiales curriculares -por su función- didácticos, es decir con una finalidad expresa, y el conjunto de medios, recursos o instrumentos que pueden en un momento determinado ser curriculares. En este sentido, señala este autor, los llamados medios audiovisuales y las hoy denominadas nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación que no tienen en sí una inexorable capacidad didáctica, según lo recoge Ballesta (1996, p.35). Para Zabala (1995, p.173) son todos aquellos medios que proveen al educador de pautas y criterios para la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su evaluación. Constituyen así los medios que ayudan al profesorado a dar respuesta a los problemas que se les plantean en los distintos momentos de planificación, ejecución y evaluación.

Años posteriores a la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo Español* (LOGSE, 1990), en el *Real Decreto 388/1992 del Ministerio de Educación y Ciencia*, la definición de éstos es muy restringida, circunscribiéndose a “aquellos libros de texto y otros materiales editados que profesores y alumnos utilicen en los centros docentes, públicos y privados, para el desarrollo y aplicación del currículo de las enseñanzas de régimen general.”

Según Martínez (1992, p.10), un material curricular no sólo es el soporte o medio para la instrucción, es también, y fundamentalmente, un modo de concebir el desarrollo del currículo y el trabajo del profesorado y los estudiantes. El material codifica la cultura seleccionada en el currículo y le da una forma pedagógica. Así también, resalta su papel en el desarrollo del currículo Blázquez (1994, p.514) ya que incluye a los materiales curriculares como medios de enseñanza y entiende como medio didáctico a cualquier recurso que el profesor prevea emplear en el diseño o desarrollo del currículo por su parte o por los alumnos para aproximar o facilitar los contenidos, mediar en las experiencias de aprendizaje, provocar encuentros o situaciones, desarrollar habilidades cognitivas, apoyar sus estrategias metodológicas o facilitar o enriquecer la evaluación. Y Sevillano (1995, p.465), entiende por materiales didácticos aquellos soportes en los que se presentan los contenidos y que son capaces de suscitar algún tipo de transformación de carácter positivo y optimizante en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Para clarificar la función y las características de los materiales curriculares, y poder analizarlos, Zabala (1995, p.174) establece la siguiente clasificación:

- Según el ámbito de intervención.
- Según su intencionalidad o función.
- Según los contenidos y la manera de organizarlos.
- Según el tipo de soporte.

Para Ballesta (1996, p.29), es conveniente clarificar la función de los materiales que se convierten en medios didácticos al participar activamente en el desarrollo del currículum. Constatamos un abuso del concepto de material curricular asociándolo al del libro de texto y supone un gran error, ya que en la actualidad existe una amplitud de fuentes de información que deben ser incorporadas al trabajo del aula. Es fundamental la selección de materiales, según el tipo de contenidos que se quiera enseñar, la propuesta de actividades y los alumnos a los que va dirigido. Además Ballesta, pone de manifiesto la necesidad de no caer en el sincretismo de igualar al libro de texto como único material curricular. Por su parte Area (2001, p.39) define los medios y materiales curriculares como un tipo particular de productos culturales cuya función básica, como es bien conocido, consiste en facilitar el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje. Son en consecuencia uno de los componentes sustantivos y presentes en todo proceso de desarrollo o puesta en práctica del currículum en los centros y aulas. Esto significa que lo que enseña el profesorado y lo que aprende el alumnado, entre otros factores, está regulado y condicionado por el conjunto de medios y materiales utilizados.

Por otro lado, Vargas (2001, p.249), centra su opinión acerca del carácter auxiliar didáctico del libro de texto, que afirma que puede facilitar, dificultar o hasta impedir el aprendizaje escolar. Esto dependerá de la combinación de dos factores: por un lado, de sus características técnico-pedagógicas, y, por el otro, del uso escolar que se haga de él. En ese sentido, es incuestionable la necesidad de estudiar estos dos puntos si queremos determinar su impacto educativo. Pero también es incuestionable que el abordaje científico de ambos factores implica una serie de retos teóricos y metodológicos que se deben ser apropiadamente asumidos por varios y diversos estudios sistemáticos.

En cuanto al libro de texto, Vargas (2001, p.250) asegura que además de la congruencia entre currículum, concepciones teóricas subyacentes y estrategias didácticas, el libro de texto debe presentar algún tipo de organización interna entre las partes que lo forman. Así, el conjunto de bloques, lecciones, ejercicios y actividades deberán formar una unidad coherente (Martínez, 1992; Torres, 1989). A este respecto, Parcerisa (2001, p.44), centrándose en el libro de texto, afirma que los materiales curriculares, y especialmente el libro de texto, cumplen una función mediadora entre la enseñanza y el aprendizaje. Dicha función puede constituir una ayuda para desarrollar el proyecto docente del profesorado pero también, puede suceder que el material se convierta en el proyecto, y el profesorado se ponga a su servicio. Para evitar lo segundo y convertir los materiales curriculares en un recurso útil y adecuado se requiere que el profesorado los evalúe para tomar decisiones más fundamentadas respecto a su uso en el día a día del aula. En esta evaluación hay que contemplar, entre otros aspectos, las intenciones del material y los elementos facilitadores del aprendizaje que incluye. Así, Martínez (2001, p.23) acerca del

libro de texto, afirma que es una herramienta de trabajo, considerándolo un recurso técnico para facilitar a los estudiantes la asimilación de los saberes elaborados, y también para simplificar las tareas docentes del profesorado. En tanto que instrumento técnico de la actividad de enseñanza -tal vez el más importante de ellos- requiere de teoría, de investigación y de evaluación de sus resultados. Al fin y al cabo, su presencia material es una forma de aplicación de alguna forma de ciencia para la obtención de algún resultado práctico que, en efecto, actúe como una eficaz herramienta de trabajo. Como podemos ver las definiciones de estos autores se centran mucho más en el concepto de libro de texto, no siendo tan amplias como las primeramente expuestas.

Sin embargo, Parcerisa (2001, p.45) da de nuevo un paso más allá, definiendo los materiales curriculares como un recurso o un medio para ayudar en el proceso de aprendizaje. Pero asevera, que según el concepto de educación escolar serán más adecuados unos materiales que otros. Los libros de texto, por ejemplo, dice han respondido tradicionalmente a una concepción de educación homogénea, centrada en los conocimientos y en la memorización, donde se esperaba que el profesorado cumpliera prioritariamente funciones transmisivas. Se trata de una concepción bastante alejada de las ideas de educación integral, de aprendizaje con sentido y de funcionalidad. Estas concepciones demandan materiales distintos al libro de texto tradicional. Prendes (2001, p.2), sin embargo, en el mismo año, afirma que el libro de texto ha sido, y quíerese o no, sigue siendo uno de los materiales de mayor usualidad en la escuela, tal como hacía Escudero (1979, p.10). La relevancia de este material es puesta en clara evidencia en el estudio de Martínez (1992, p.8), que asegura que la práctica totalidad del tiempo de trabajo del escolar se realiza sobre o en relación con un tipo específico de material, el libro de texto. Gran parte del trabajo del profesorado en la planificación, desarrollo y evaluación se realiza tomando como referencia un libro de texto. El mercado editorial mueve todos los años cientos de millones de euros en la publicación y venta de libros de texto. Y las familias valoran a menudo lo que se enseña a sus hijos por el avance en el temario del libro de texto.

Area (2001, p.39) en esta misma línea afirma que los materiales o medios impresos de enseñanza (libros, libros de texto, enciclopedias, periódicos y revistas, cuadernos de lectura, fichas de actividades, cómics, diccionarios, cuentos, etc.) son con mucho los recursos más usados actualmente en el sistema escolar. En muchos casos son medios exclusivos, y en numerosas aulas son predominantes y en otras son complementarios de medios audiovisuales y/o informáticos, pero en todas, de una forma u otra, están presentes. Pudiéramos afirmar que los materiales impresos representan la tecnología dominante y hegemónica en gran parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en el contexto escolar. Así, Area (2001, p.40) determina que la cultura oficial que transmite la institución escolar es la cultura académica occidental, la cual ha sido elaborada alrededor de la tecnología impresa (McClintock, 1993) y considera que desde el inicio de la escolaridad institucionalizada a mediados del siglo diecinueve, las dos funciones pedagógicas básicas de los materiales fueron asumidas por un determinado tipo de material didáctico: el libro de texto. Este material se convirtió en el referente simbólico y representativo de los procesos institucionalizados de educación. Posteriormente, Bravo (2004, p.114) dice que

los medios o recursos de enseñanza son componentes activos en todo proceso dirigido al desarrollo de aprendizajes y desde el punto de vista del profesorado, para conocer los medios de enseñanza y poder enseñar o apoyar sus enseñanzas en estos, considera, que debemos partir desde una triple perspectiva:

- 1) Conocer los medios y ser capaces de interpretar y manejar sus códigos de comunicación.
- 2) Saber utilizarlos, es decir, conocer su manejo desde el punto de vista puramente técnico cuando el recurso ya está elaborado o poder dar un paso más y ser capaz de elaborarlos con el dominio de la técnica específica para su realización.
- 3) Saber aplicarlos a la situación de aprendizaje concreta que quiere poner en marcha.

Respecto a la forma de clasificación de los medios de la enseñanza, Bravo (2004, p.117) realiza el siguiente planteamiento:

a. Medios de apoyo a la exposición oral, donde incluimos los medios tradicionales y de carácter fundamentalmente visual:

- Pizarra y sus variantes como magnetógrafo y papelógrafo.
- Transparencias para retroproyector.
- El Cartel
- Diapositivas en formato fotoquímico y digital.
- Vídeo de baja elaboración como apoyo a la clase presencial.
- Sistemas de presentación con ordenador.
- La pizarra electrónica

b. Medios de sustitución o refuerzo de la acción del profesorado, es decir, aquellos medios potentes desde el punto de vista expresivo que son capaces de transmitir un contenido completo y no se emplean conjuntamente con la acción del profesor.

- Libros y apuntes que se comportan como una extensión de los contenidos que se imparten en clase. En ellos se fijan los conceptos y se desarrollan de forma extensa los contenidos que han sido presentados en clase.
- Vídeo educativo
- Sistemas multimedia

c. Medios de información continua y a distancia:

- Páginas Web
- Videoconferencia
- Correo electrónico
- Charla electrónica o chat
- Sistema completo de teleformación

Ruesga, Valls y Rodríguez (2006, p.2), siguen, años más tarde, afirmando que los libros de texto constituyen los materiales curriculares con mayor incidencia cuantitativa y cualitativa en el aprendizaje del alumnado dentro del aula. Se estima que en ocasiones los libros de texto llegan a condicionar de forma importante el tipo de enseñanza que se realiza, puesto que muchos enseñantes los usan de manera cerrada. Collados (2008, p.326) recoge de la *Historia ilustrada del libro escolar en España* (1997) del profesor Agustín Escolano Benito la idea de que todo libro de texto es un soporte curricular que

conlleva la *vulgata* escolar, es decir el conocimiento que las instituciones educativas han de transmitir. A este respecto, un manual es una representación textual reducida, formalizada pedagógicamente, del universo científico o cultural a que se refiere. Posteriormente, Cañas (2010, p.4), se centra en las funciones que pueden cumplir los materiales curriculares y determina que son:

- Innovadora, al introducir un nuevo material en la enseñanza.
- Motivadora, captando la atención del alumnado.
- Estructuradora de la realidad, ya que cada material tiene unas formas específicas para presentarla.
- Configuradora del tipo de relación que el alumnado mantiene con los contenidos de aprendizaje, ya que cada material facilita preferentemente un determinado tipo de actividad mental.
- Controladora de los contenidos a enseñar.
- Solicitadora, al actuar el material como guía metodológica.
- Formativa, global o estrictamente didáctica, ya que el material ayuda al aprendizaje de determinadas actitudes.

Ante este panorama, cabe preguntarnos si son tan importantes los materiales curriculares y los medios materiales para la calidad de nuestra educación. A este respecto, tenemos que destacar, del estudio realizado por Lebrero y Fernández (2009), *Indicadores organizativos para la calidad en educación infantil*, los datos referidos a los recursos materiales, que analizando la financiación del centro y la importancia de los recursos materiales, el aspecto más valorado de los seis propuestos es el de la cantidad, calidad y variedad de los recursos didácticos, seguido del tamaño, iluminación, temperatura y estado del aula y el estado del patio de recreo, todos ellos con una media superior a 4,40 sobre los cinco puntos posibles. Como se constata en su estudio, hay poca divergencia de valoraciones al distinguir entre centro público, privado o concertado, observándose un grado perfecto de consonancia en las valoraciones en cuanto a la importancia de los ordenadores y la tecnología y casi perfecto en lo referido al estado del aula y del recreo. Al interrogar al profesorado por la metodología empleada, valoran los aspectos, por orden de preferencia, del siguiente modo:

- 1º Claridad expositiva del profesorado.
- 2º Estrategias didácticas.
- 3º Uso de recursos didácticos y audiovisuales.
- 4º Grado de utilidad de los contenidos.
- 5º Distribución del tiempo.

Como hemos podido observar de los datos reflejados de este estudio, los materiales curriculares y la financiación son dos indicadores muy valorados por el profesorado como indicadores de la calidad educativa.

Y entonces, si fuéramos un poco más allá y nos decidiéramos a elaborar nuestros propios materiales impresos, ¿cómo debería ser un buen libro de texto? Como afirma Ballesta (1996, p.37) un buen libro de texto debería, formalmente:

- Secuenciar adecuadamente los contenidos.
- Favorecer la reversibilidad del pensamiento.
- Estimular la creatividad del lector.
- Poseer un diseño atractivo.

- Posibilitar su uso en combinación con otros materiales curriculares.
- Contener actividades de evaluación de conocimientos, procedimientos y actitudes, potenciando la autoevaluación en el alumnado.

Por otra parte, si proyectamos y elaboramos nuestros propios materiales, ¿qué criterios debemos de seguir? Según establece Bautista (2001, p.4) uno de los fundamentales marcos generales de la profesionalización docente viene determinado porque la misma depende, en cierta medida, del grado de protagonismo del profesorado en la participación en la elaboración de los materiales curriculares. Por ello, es necesario impulsar esta tarea de producción, que sigue el esquema de “reflexión-producción-reflexión”. Pensamos que se debe partir, para la elaboración de cualquier material curricular que el profesorado ponga en marcha, de un proceso de reflexión y de una evaluación permanente de la rentabilidad y potencialidad del material en contextos particulares. La elaboración de materiales está estrechamente vinculada con su evaluación, algo que supone un acto de reflexión continuada puesta al servicio de la mejora permanente. De nuevo, Parcerisa (1996, p.61-65) establece una serie de criterios que creemos fundamentales cuando los profesores adoptan posturas activas en la elaboración de materiales:

- Coherencia con el proyecto curricular
- Diversidad de materiales
- Adecuación al contexto
- Coherencia con las intenciones educativas y con las bases psico-pedagógicas
- Rigor científico
- Visión global de los materiales
- Reflexión sobre los valores
- Aspectos formales
- Evaluación del material

Méndez (2001, p.223) afirma que los materiales curriculares pueden ser perfectamente compatibles con la innovación y la calidad educativa, siempre que persigan las siguientes finalidades:

- Formar parte del diseño curricular del centro.
- Fomentar estrategias activas en los alumnos.
- Facilitar el aprendizaje significativo.
- Desarrollar el autoaprendizaje y la autoevaluación.
- Evitar la reproducción de ideas y valores culturales determinados.
- Favorecer la reflexión y el pensamiento, partiendo de la observación, la exploración y la investigación.
- Promover la colaboración.
- Partir del conocimiento previo de los alumnos.
- Atender la diversidad del alumnado y sus ritmos de aprendizaje.
- Trabajar los contenidos en sus tres vertientes: conceptual, procedimental y actitudinal.
- Promover la evaluación formativa.
- Facilitar la tarea docente y su capacidad creativa.
- Facilitar la participación de toda la comunidad educativa y social del entorno.

- No distorsionar la realidad, con informaciones partidistas.
- Generar el contraste con otras fuentes informativas.
- Complementarse con otros materiales.

Durante este recorrido, podemos apreciar cómo los autores van haciéndose eco de una realidad que parece invadir nuestras aulas. De concepciones más abiertas que admiten como material curricular todos los medios o cualquier instrumento que pueda servir para planificar, llevar a cabo o evaluar el aprendizaje del alumnado, pasamos a ver, desde el año 1992 principalmente, donde el Ministerio de Educación da especial importancia al libro de texto o a los materiales impresos, cómo se van produciendo unas visiones más reduccionistas del material curricular hacia materiales solamente impresos y libros de texto. Como hemos visto, muchos autores se hacen eco de que son los materiales curriculares más usados, aunque en ocasiones no del todo bien utilizados; además son en los que más confianza parecen depositar las familias. Ante el peligro de caer en este reduccionismo material curricular = libro de texto, vamos a tratar de entender con unas breves pinceladas su evolución histórica y trataremos de vislumbrar si tiene o no sentido su continuidad en nuestra sociedad actual.

## **4.2. Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. Del escepticismo a la continuidad del libro de texto**

En este apartado vamos a tratar de esclarecer, a través de la reflexión de varios autores, la relación que existe entre los manuales escolares y el patrimonio histórico-educativo.

Primeramente, recogemos una reflexión de Martínez (2001, p.24), con la que estamos totalmente de acuerdo, ya que son muchos los movimientos que se han generado en los últimos años en torno a la gratuidad de los libros y hacia la desaparición de los mismos, debido al prestigio que les otorgan las familias y las editoriales, mas son mínimos los esfuerzos que se dedican a valorar su científicidad, su validez o su calidad. Ante el convencimiento de que no nos podemos convertir en consumidores pasivos e interesados desconocedores de los mismos, tratamos de aportar con este trabajo un granito más a los escasos estudios realizados a este respecto. Así, Martínez (2001, p.24) se plantea que en nuestro país, el interés por una teoría general del libro de texto es prácticamente nulo, si lo juzgamos a la luz de la producción científica publicada al respecto. En el área de Didáctica son escasas las tesis doctorales que se ocupan específicamente del libro de texto, así como las monografías o ensayos científicos publicados al respecto. Hemos entrado en el nuevo milenio con toda la población escolarizada hasta los 16 años (al menos legalmente), y en ese proceso el libro de texto ha jugado un papel primordial. Afirma, que todos los niños y niñas han vivido su escolaridad al lado de un texto, y ha aumentado el interés de los padres y madres, y de los sindicatos por la gratuidad de los libros de texto. Aunque muchos ayuntamientos pequeños han hecho realidad esta reivindicación política, ninguno de esos agentes sociales levantó una voz por la calidad científica de los textos que reclama gratuitos.

En cuanto al papel que ha de otorgarse a estos materiales Ballesta (1996, p.44) afirma que los recursos didácticos nunca sustituyen la labor del profesorado, sino que están a su servicio, que es quien los adapta y los utiliza según las necesidades del alumnado. Sin embargo, Collados (2008, p.325) reflexiona acerca de la importancia que ejercen los manuales escolares, como parte del currículo escrito, ya que constituyen una importante fuente documental y son uno de los escasos testimonios que permiten acercarnos a aquello que ocurrió en las aulas, y dibujar el mapa cambiante del territorio que va recorriendo a través del tiempo una disciplina y un concepto de los que forman parte de ella, como es el caso que nos ocupa, siendo, en palabras de Goodson (1995), estúpido querer ignorar la importancia central del control que ejercen éstos en tanto representantes del currículo escrito. Collados (2008, p.325) recuerda que alrededor de la década de los ochenta, se puso de manifiesto en el marco de la investigación histórica en educación la importancia del análisis de manuales escolares como reflejo de la actividad que se realiza en el aula, tal y como revelan diversos estudios sobre el tema (Choppin, 1980; Goodson, 1995; Jhonsen, 1996). Su estudio se puede abordar desde diferentes puntos de vista, como indica el profesor Choppin (1980), ya que representan simultáneamente producto de consumo, soporte de conocimientos escolares, indicadores de valores ideológicos y culturales, e instrumentos pedagógicos, razón por la cual se ha considerado importante estudiar su contribución en la construcción de las disciplinas escolares, ya que es uno de los pocos

elementos que pueden contribuir a recuperar parte de nuestra memoria histórica como colectivo.

En términos generales, Vargas (2001, p.249) asevera que puede afirmarse que el libro de texto posee una incuestionable importancia como instrumento educativo; no sólo por ser uno de los soportes más fieles del currículo escolar ejercido y una guía privilegiada para su ejecución, sino porque su presencia en las escuelas ha sido muy amplia. También, puede afirmarse que el libro de texto trasciende el ámbito educativo e impacta sobre la cultura en general; no sólo por su capacidad de transmitir contenidos culturales e ideológicos a nutridos grupos de población, sino por ser un objeto cultural que adopta dinámicas específicas fuera de los ámbitos estrictamente escolares; por ejemplo, resulta notable el papel económico que tiene en la industria editorial de varias regiones del mundo. Estas dos peculiaridades, su relevancia educativa y transcendencia cultural, han colocado al libro texto como objeto susceptible de examen científico y obligada autoría social. La existencia de centros de investigación o asociaciones que se ocupan de ellos, como la *International Association for Research on Textbooks and Educational Media* (IARTEM) es claro reflejo de ello. No podemos ser ajenos a esta realidad ni ser desconocedores de la existencia de estos centros que nos ayudan en la realización de nuestra labor docente. El estudio de los manuales escolares, tal como afirma Collados (2008, p.325), abre novedosas líneas de investigación, entre las cuales podemos destacar la del estudio del uso real que se dio a los manuales en las aulas, la importancia de las imágenes como transmisoras de valores y configuradoras de un determinado imaginario, o su estudio como instrumento pedagógico que recoge y da testimonio del conjunto de estrategias y prácticas educativas que se desarrollaron en torno a un concepto y que forman parte de la historia de su disciplina. Si bien es cierto, que este estudio no es fácil y que presenta dificultades, como asegura Collados (2008, p.326) no podemos olvidar el importante papel de mediadores culturales que han ejercido, y ejercen, los manuales escolares en la transmisión del conocimiento que se imparte en la escuela y en cada una de sus disciplinas. Por tanto, el desconocimiento, no nos hace más que posibles repetidores de una historia que quizás no nos beneficie, por lo que no podemos tener los ojos cerrados a todo el bagaje histórico que estos manuales nos aporta.

Además, como ya comentábamos anteriormente, los cambios educativos son el reflejo de cambios políticos, a través de los cuales surgen diferentes filosofías de la enseñanza, según afirma Rodríguez (1999, p.113). En este sentido, se puede ver el libro de texto como un reducto de la memoria educativa, y por tanto política, que se ha ido sucediendo en la sociedad. En él quedan representados los valores, actitudes, estereotipos e ideologías que caracterizan la mentalidad dominante de una época. Pero además, también podemos decir que en ellos se imprime la huella de los modos y procesos de comunicación pedagógica que han caracterizado cada reforma de la enseñanza y las estrategias didácticas usadas por el profesorado en el desarrollo del programa escolar. Los libros de texto son, según la expresión de Roger Chartier (1992), una “representación” del mundo que los produce y de la cultura que se los apropia.

Así mismo, siguiendo a Collados (2008, p.326) los manuales escolares son, sin duda alguna, agentes que seleccionan, priorizan e imponen unos contenidos frente a otros, así como una determinada forma de transmitirlos;

también, son representaciones del currículo y su papel principal es y ha sido actuar como nexos entre el currículo y el aula, de ahí su incuestionable influencia en su aplicación y cristalización, hecho que le otorga un lugar en el denominado “jardín secreto del currículo” (Goodson, 1995).

En cuanto a la manera en que podemos abordarlos a través del paso del tiempo para facilitarnos su estudio, Ossenbach (2010, p.120) afirma que generalmente se diferencian *grosso modo* dos periodos en la historia del libro escolar en el mundo occidental: por una parte, el periodo comprendido entre los siglos XVI al XVIII, y por otra el que va asociado al origen de los sistemas educativos nacionales en los siglos XIX y XX: “En el primero de ellos surge la imprenta y la tecnología que la hizo posible, así como la enseñanza, extensión y formalización de las lenguas vernáculas. El segundo periodo va asociado a la renovación de las técnicas de impresión y a la consideración del libro escolar como instrumento básico para la difusión y organización democrática de la enseñanza” (Rotger, 1997, p.102-103). Se destaca, en cuanto a su estudio, que en el primer periodo surgen especialmente las cartillas, catones y catecismos propios para la enseñanza de la lectura y la doctrina cristiana en lengua vernácula (Viñao, 1997), aunque también tendríamos que situar en esa época la publicación de la obra que constituiría el modelo por antonomasia de libro escolar para niños y jóvenes hasta la época contemporánea: el *Orbis Sensualium Pictus (El mundo sensible en imágenes)* de Comenio, de 1658. No sería sino hacia mediados del siglo XVIII, con el progreso que experimentó entonces el método de enseñanza simultánea, que el libro escolar empezaría a tener una mayor difusión. Este método ideado a finales del siglo XVII por los Hermanos de las Escuelas Cristianas de Juan Bautista de La Salle, dividía a los estudiantes por clases según edades y niveles de aprendizaje, dando origen a la necesidad de que cada uno de los alumnos de una clase contara con un material pedagógico uniforme. Ello supuso la “racionalización, normalización y estandarización” (Choppin, 2008, p.56) de la producción impresa destinada a la escuela, y en definitiva el origen del libro escolar que se difundiría ya de forma definitiva y masiva con el origen y expansión de los sistemas educativos nacionales a lo largo de los siglos XIX y XX.

Del mismo modo, Ossenbach (2010, p.121) entiende que este tipo de libros escolares se desarrollaron a lo largo de la época contemporánea conforme se fueron consolidando y expandiendo los sistemas escolares. Aunque se mantiene una relativa ambigüedad en su denominación (manuales escolares, libros de texto, textos escolares, etc.) y en su definición, se ha llegado a algunos acuerdos básicos entre la comunidad de investigadores sobre lo que se debe entender por manual o libro de texto. No todo libro utilizado por los alumnos o empleado en la escuela es un manual escolar en sentido estricto. Se tiende a considerar en este grupo sólo a aquellas obras concebidas expresamente con la intención de ser usadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, intención indicada por su título, por su asignatura, nivel o modalidad, por su estructura didáctica interna, y por su contenido, que contemplaría la exposición ordenada y secuencial de una disciplina escolar. Para ello, destaca que sus principales características, en sentido estricto, serían entonces las siguientes:

- a. Intencionalidad por parte del autor (o editor) de ser expresamente destinado al uso escolar.
- b. Sistemática en la exposición de los contenidos.

- c. Secuencialidad, es decir, una ordenación temporal que organiza los contenidos desde los más simples a los más complejos.
- d. Adecuación para el trabajo pedagógico, ajustando el nivel de complejidad de los contenidos a un determinado nivel de maduración intelectual y emocional de los educandos.
- e. Estilo textual expositivo, es decir, un estilo literario y un uso de los recursos lingüísticos en los que predominan formas expositivas, declarativas y explicativas (aunque cambiantes a través del tiempo, desde la primacía de la forma catequística al uso de la argumentación razonada).
- f. Combinación de texto e ilustraciones, en relación variable según las épocas, desde el predominio casi total del texto hasta la preponderancia de las imágenes en la actualidad.
- g. Presencia de recursos didácticos manifiestos, como resúmenes, cuadros, ejercicios y tareas para los alumnos, ampliación de lecturas, etc.
- h. Reglamentación de los contenidos, de su extensión y del tratamiento de los mismos, que debe ajustarse a unos enunciados curriculares y a un plan de estudios establecidos.
- i. Intervención estatal administrativa y política, a través de la reglamentación jurídica (que selecciona, jerarquiza o excluye saberes y valores), y/o de la autorización expresa o implícita, anterior o posterior a la publicación de la obra (aunque la tendencia internacional más reciente es a suprimir la previa autorización políticoadministrativa).

Como hemos podido apreciar, la delimitación entre lo que es y lo que no es un manual escolar no es fácil. Ya que se han producido libros que sin ser destinados a la escuela han sido de gran uso, y otros que siéndolo no han cumplido los criterios establecidos para ser considerados como tal. Choppin (2008), uno de los más importantes estudiosos de los textos escolares, reconoce varias categorías de libros que, según él, no pueden definirse como manuales escolares en sentido estricto, si bien guardan una gran cercanía con ellos (“on the borders of textbooks”, Choppin, 2008 p.19-36). Entre ellos, distingue a los libros destinados a la educación doméstica, propia sobre todo del periodo anterior a la creación de los sistemas educativos nacionales; los libros religiosos; los libros destinados al mercado profesional (libros que contenían los conocimientos técnicos y profesionales necesarios para ejercer un oficio determinado, y que circularon fuera de la escuela); los libros de divulgación o vulgarización de conocimientos y la literatura infantil y juvenil.

Siguiendo con la idea anteriormente desbrizada de la desaparición de las enciclopedias o grandes libros de consulta, Escolano (2009, p.175) afirma que las ejemplificaciones entresacadas de libros escolares nos pueden servir para observar los cambios que se producen en la representación de los textos a que aluden, que son a su vez reflejo de las transformaciones curriculares operadas al pasar de los viejos modelos enciclopédicos a la nueva organización del conocimiento académico y a sus correlatos en la disposición de los manuales de la moderna generación. Este cambio se inicia, en el caso de España, con las reformas de los años sesenta, que inducirán la desaparición de la enciclopedia como manual unificado de todas las disciplinas y la proliferación de textos específicos para cada una de las materias del curriculum. La disolución del libro-*summa* y la consolidación de los manuales diferenciados

por asignaturas expresa, es en este sentido una importante transformación en la teoría y en la práctica del currículo.

Martínez (2001, p.24) reflexiona sobre el carácter más científico de la edición de los libros, asegurando que en primer lugar, el libro de texto es un hecho empírico sobre el que el científico educacional, desde su investigación experimental, elabora enunciados generalizables. La nueva etapa de desarrollo de la escuela de enseñanza general plantea a la ciencia pedagógica, en la esfera de la edición del libro docente, complejas tareas que pueden resolverse de manera exitosa solamente sobre la base de una profunda y detallada elaboración teórica de los problemas cruciales que se refieren al contenido del libro de texto, sobre la base de penetrar en la esencia de la estructura del libro docente y en la diversidad de problemas pedagógicos y bibliográficos que están relacionados con su creación, afirma. Sólo la profunda comprensión teórica de los problemas permitirá hacer realidad la inmensa experiencia práctica que se ha acumulado en el proceso de creación de la literatura docente, preparar una nueva generación de libros de texto, un complejo de libros docentes científicamente fundamentados (un libro para cada asignatura escolar) llamados a garantizar la formación activa de la personalidad armónicamente desarrollada. Es absolutamente evidente que la experiencia pedagógica, que comprende la práctica en la edición del libro docente, debe ser estructurada sobre la sólida base de la teoría, llamada a revelar y fundamentar las regularidades que rigen la realización de la función social más importante de la escuela (Zuev, 1988).

En cuanto a la asepticidad de los libros de texto, Martínez (2001, p.24) continúa afirmando que el concepto libro de texto se refiere siempre a un fenómeno concreto -invariante- sobre el que hemos obtenido datos suficientes para construir y confirmar teorías y proponer acciones, por tanto, parece natural que un libro de texto sea siempre un libro de texto independientemente de contextos, políticas, ideologías u otros factores influyentes. De modo que una teoría del libro de texto, en este enfoque, debería ocuparse de las funciones y estructura de ese hecho empírico en el interior de ese otro individual fenoménico más amplio: el sistema de enseñanza, la fragmentación, el reduccionismo operacional, la invarianza, o la neutralidad valorativa son formas de hacer de ese programa de investigación científica. Por tanto, según establece el siguiente supuesto es que tal racionalidad nos permite el control y organización de una práctica social, es decir, su tecnologización. De modo que de la teoría del libro de texto en tanto que hecho empírico es posible construir ahora una tecnología por la que prever, ordenar, organizar y controlar su correcta aplicación. Bunge (1972) hablaba del paralelismo lógico entre enunciados normo-lógicos y enunciados normo-pragmáticos. Y en este mismo sentido, un tercer supuesto es que el uso de enseñanza y de aprendizaje del artefacto técnico libro de texto puede devenir de un esquema representacional previo, siendo en esencia el problema del libro de texto un inconveniente de la acción educativa, así como la racionalidad con la que normativizar las funciones y estructura del libro de texto para esa acción pretende ser una teoría previa que domine la práctica. En ese sentido, la acción educativa con el libro de texto es una acción técnica, resultado de la aplicación tecnológica de conceptos explicativos de alguna forma de conocimiento científico sobre la educación. Sólo es posible responder a los problemas que surgen en el proceso de creación de los libros de texto, mediante una teoría íntegra del libro

de texto, creada por los esfuerzos mancomunados de las ciencias pedagógicas y la bibliología. En la actualidad, se puede afirmar que en estas dos ciencias, la orientación de las investigaciones hacia la elaboración de las bases científicas y la tecnología de la creación del libro de texto, es capaz de garantizar una elaboración multilateral de los problemas teóricos fundamentales del libro de texto escolar. Por tanto, tomada la educación como ingeniería, el libro de texto es una pieza fundamental del sistema de enseñanza.

Intentar reflexionar sobre los usos y prácticas escolares sobre los medios y materiales curriculares desde una perspectiva pedagógica amplia significa superar el análisis a las características individuales del profesorado que los utiliza (su pensamiento y creencias pedagógicas o sus habilidades docentes), así como el contexto particular en el que se usan (método de enseñanza desarrollado en el aula, disponibilidad de recursos en el centro), según Area (2001, p.39). Este tipo de aproximación ya ha sido realizado en diversas ocasiones y fue uno de los temas o líneas de investigación que se han desarrollado en los últimos años. Por el contrario, parte del supuesto de que el uso de los medios y materiales en los procesos educativos escolares están condicionados histórica y contextualmente por el origen y la naturaleza específica de la cultura de la institución escolar. Esta cultura pertenece al canon de la cultura impresa que ha sido hegemónica e incuestionable durante todo el siglo XIX y XX. Sin embargo, nos encontramos en plena vorágine del cambio social y cultural provocado por el desarrollo y generalización de las tecnologías de la información y comunicación lo que debe suponer reformular esa cultura para dar entrada a formas culturales multimedios e hipertextuales.

Ante todos los cambios que se están produciendo en el siglo al que nos enfrentamos y siendo conscientes de la importancia de estudiar el patrimonio histórico-educativo que los manuales escolares nos aportan y decididos a categorizar, objetivar y tratar de aprender de los que se usan en las aulas de Educación Infantil, vamos a plantearnos un paso más, ¿los manuales escolares que utilizamos se plantean la situación histórica en la que se van a desarrollar? Sólo en algún material de los seleccionados para la muestra, como en el que a continuación se muestra, se encuentran comentarios al respecto.

En la Editorial Everest, en el material *Cuentoaventura* (2011) su equipo de Educación Infantil, atento siempre a los cambios que se producen en la sociedad y la repercusión que ellos tienen en la infancia, ha constatado que actualmente a la hora de trabajar en las clases con ellos, presentan más dificultades de lo habitual para ser motivados y su atención, en general, suele estar más dispersa. Esto se traduce en un esfuerzo sobreañadido de los docentes en su trabajo diario y en un menor rendimiento escolar. Según se afirma en dicho material, el docente suele paliar esta circunstancia cambiando constantemente de estrategias para motivar y atraer la atención del alumnado, pero a veces su trabajo no es lo eficiente que desea, lo cual implica que algunos objetivos y contenidos no se hayan podido trabajar lo suficiente o incluso se hayan quedado en el camino. Se plantean que no van a realizar un estudio sociológico al respecto, sino solamente constatan la realidad y los efectos negativos para, en la medida de lo posible, paliar éstos con un proyecto que ayude al docente a realizar un trabajo eficaz y proporcione al alumnado unos materiales adaptados a los momentos que está viviendo.

Si bien, como hemos podido observar los materiales curriculares que llenan nuestras aulas no justifican de manera muy extensa la realidad en la que se encuentran, sí queremos pensar que de manera soterrada se encuentran adaptadas y situadas en la actualidad. Si bien, será en los cuadros categoriales donde procuraremos dar respuesta a esta cuestión.

Durante los últimos años, se han dado muchas y variadas opiniones acerca de la conveniencia o no de la desaparición o continuidad de los libros de texto y/o materiales curriculares, por lo que a continuación, vamos a revisar qué piensan varios autores al respecto.

Partimos de la realidad que nos plantea Gavidia (2003, p.228), en la que el recurso didáctico más utilizado en el aula es, sin duda, el libro de texto. Los materiales curriculares ubicados en los centros educativos, aulas y hogares de alumnos, son infrautilizados, según afirma Monedero (1999, p.1). En los centros educativos a veces el desorden o imprevisión, los conduce a un inexplicable derroche. La actitud del profesorado ante la enseñanza incide significativamente en la frecuencia, tipo y evaluación de materiales en las aulas. Desconsiderar las influencias culturales e interpretativas de los medios, así como las diferentes posibilidades de cada familia a la hora de potenciar los aprendizajes curriculares de sus hijos, es descontextualizar la enseñanza alejándola de su semblante socio-ambiental y avocándola casi a un seguro fracaso. Sin embargo, según recogen Salgado y Salinas (2009, p.490), utilizando palabras de Cajaraville y Guisande (1999), deducen que los libros de texto desempeñan un papel relevante en educación ya que fueron desde su aparición un medio básico en la enseñanza (Prendes, 1997) y considerados en el pasado como un factor esencial para el aprendizaje (Rosales, 1983); son difícilmente sustituibles pero sí mejorables y promueven aprendizajes dirigidos (García, 1997). Los libros de texto continúan siendo el material curricular más utilizado en las aulas, llevando a identificar en ocasiones material curricular con libros de texto. Además, pueden ser valiosas herramientas de apoyo para el profesorado (Herbel-Eisenmann, 2007), presentando dos características importantes (Chevallard, 1991), una es ofrecer una concepción del saber y otra establecer una progresión del conocimiento de los estudiantes.

A la hora de llevar a la práctica el currículo se utilizan una serie de materiales, los cuales tienen un papel muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Trueba (1997, p.42) propone que cada profesor, debería buscar una coherencia entre su modelo profesional y los materiales curriculares que utiliza. No podemos olvidarnos de esta función y la labor tan importante y trascendental que conlleva, ya que el profesorado es quien tiene los criterios para la elección de los materiales, cuya selección según Trueba (1997, p.42) está unida a un paradigma o modelo educativo determinado, aunque no siempre es consciente de este modelo subyacente. Además, debe tener en cuenta que el material escolar por sí mismo no tiene efectividad, por lo que resulta necesario que conozca las posibilidades y usos de los materiales para su elección correcta.

Como vemos, son varios los autores que plantean aspectos más o menos positivos del uso de los libros de texto; así por ejemplo, Martínez (2001, p.27) se hace eco de la crudeza con que la realidad escolar arroja cada día la imagen de miles de niños, según expone, con sus carteras repletas de libros de texto no hace sino evidenciar la ausencia de un debate epistemológico sobre las formas con que pretendemos proporcionar racionalidad al modo en que

hacemos circular las relaciones entre conocimiento y poder. Sin embargo, otros, como Méndez (2001, p.1) siguen apuntalando la importancia que los materiales curriculares y en especial los impresos han tenido en el ámbito educativo. Tradicionalmente, los libros de texto han sido el eje central del proceso de enseñanza, instrumento básico y fundamental, y en muchísimas ocasiones, único de la información en la escuela, supeditándose todo el quehacer didáctico al mismo y condicionando la actividad tanto del profesorado como la del propio alumno. Esta excesiva dependencia generó un lógico rechazo a su uso durante el siglo XX en los partidarios de una nueva escuela, donde la pasividad diera paso a la actividad y donde surgieran otras formas metodológicas que mejoraran el proceso de enseñanza y aprendizaje de los escolares. Aunque estas críticas en su momento fueran fundamentadas y justificadas, no hay que restarle la importancia y transcendencia que adquieren los libros de texto y otros materiales curriculares impresos, sobre todo si se diseñan y se usan con un enfoque totalmente opuesto al que generó su rechazo. Hay que ser conscientes de que la mayoría del profesorado prefiere trabajar con libros de texto y ante esta situación lo que interesa es saber la relación que debe mantener el libro de texto con un currículo abierto y cómo ha de elaborarse para que sea útil tanto a los profesores como a los alumnos.

Según cita Alegre (2002, p.7), en muchos casos el libro de fichas funciona como guía, orientador y organizador de las actividades. Es también un recurso dirigido al profesorado para que desarrolle un determinado proceso de enseñanza, con unos determinados modelos de la clase y del papel que desempeña en ella. A menudo, se ofrece un plan completo y elaborado para el desarrollo de las actividades en el aula. Muchas veces, es el único material de que dispone el profesor, cediendo sus responsabilidades planificadoras a un elemento ajeno al contexto de su aula y aplicando las propuestas del texto, aunque realice matizaciones o adaptaciones.

En cuanto a las razones que desacreditan el uso del libro de texto, destacaremos como Rodríguez (1999, p.103) plantea que no hace mucho tiempo se divulgó la idea de que el libro de texto se había quedado obsoleto. La razón por la que surgió este tipo de denuncias venía motivada por el carácter libresco que había caracterizado a la enseñanza desde que, en los orígenes del siglo XIX, se publicaron las primeras ediciones específicamente escolares. A partir de entonces se ha venido constatando la centralidad de los manuales escolares dentro de las aulas y fundamentalmente, la dependencia didáctica a la que han sometido al profesorado en la exposición de sus lecciones. Como respuesta a esta tradición, afianzada a través del código disciplinar de la enseñanza, los autores del modelo curricular de la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo Español* (LOGSE, 1990), comienzan a articular una serie de razones por las cuales la puesta en práctica del nuevo sistema debería acabar con los libros de texto. En primer lugar porque no suscitan el crecimiento o la ampliación del conocimiento, y en segundo lugar porque no promueven el tratamiento de aspectos metodológicos. La centralidad no estaba ya en lo que se pudiera aprender en los libros, sino en lo que se podía aprender a través de ellos. Es decir, se dotaba al libro de texto de un nuevo carácter instrumental, no siendo un fin, sino un medio por el que se podía acceder a un tipo de conocimiento mayor que el que estaba condensado en las páginas de los manuales.

Por otra parte, las proyecciones sobre la modalidad telemática de la enseñanza fueron tan optimistas en sus orígenes, que pronto hicieron disminuir los manuales escolares vinculados al tipo de enseñanza presencial. En su lugar propusieron materiales de apoyo ligados a los soportes telemáticos, audiovisuales o multimedia, de los que se podía hacer uso a través de internet. Indudablemente las posibilidades de estos medios aseguran prósperos beneficios para el mundo de la enseñanza, sin embargo, hasta el momento no han supuesto una revolución radical. Las “aulas virtuales” están lejos de sustituir, en estos momentos, a la enseñanza presencial, máxime si consideramos los niveles de escolarización obligatorios. De la misma manera, los materiales didácticos tampoco han evolucionado hasta el punto de hacer desaparecer el material impreso, a pesar de que cada vez se utilizan más otros tipos de soportes digitalizados. La era del “libro electrónico” todavía no ha llegado, pasará algo de tiempo hasta que las escuelas dejen acceso a las nuevas tecnologías. Si la aparición del libro de texto cuestionó la legitimidad del maestro como depositario y transmisor del saber, las nuevas tecnologías ponen nuevamente sobre la mesa el papel del profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Además de que el espíritu de la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo Español* (LOGSE, 1990), era contrario, por cuestiones pedagógicas, al papel de los libros de texto, no debemos olvidar las cuestiones técnicas que de igual modo dificultan su difusión en el sistema de enseñanza. La diversificación de la toma de decisiones curriculares implica la diversificación de los currículos específicos, a pesar de que como ya sabemos las prescripciones ministeriales obligan a respetar unos contenidos mínimos. Por tanto, el libro de texto difícilmente va a servir de soporte curricular ya que la autonomía y el proceso de cada centro generarían diseños que, en gran parte, requerirían materiales mucho más modulares o, en algunos casos, la elaboración por parte del profesorado de cada centro de sus propios materiales curriculares.

Diez años después de que se implantara la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo Español* (LOGSE, 1990), podemos constatar, según afirma Rodríguez (1999, p.104), que los libros de texto no han desaparecido de las aulas, es más, en la actualidad gozan de una buena salud. Según los datos de ventas de las editoriales, facilitados por la Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza (ANELE), más del 90% de los centros docentes han elegido libros de texto para la Educación Primaria y Secundaria.

Los inconvenientes de una conducta centrada en el libro de texto, según Alegre (2002, p.8), son entre otros:

- Fomenta la rutina del maestro, que tiende a inhibirse, a no crear nuevas situaciones, a no renovarse.
- Las experiencias de los alumnos se realizan a través de un único medio, por lo que la percepción e información será parcial, con un sistema simbólico en detrimento de otros.
- Los libros de texto se hacen para todo el conjunto de la población escolar, por lo que no pueden tener en consideración las específicas características del grupo concreto. Generalmente, se potenciarán experiencias desvinculadas del contexto de los alumnos.

Sin embargo, si tratamos de evidenciar factores positivos que argumenten la importancia de la continuidad de los mismos, nos volvemos a referir al estudio realizado por Rodríguez (1999, p.104), en el que plantea, que la razón principal de la continuidad del manual escolar es que facilitan la tarea docente del profesorado. En primer lugar sirven de *vademécum* del currículo. Es decir, el libro de texto es el soporte curricular a través del cual se dirige el conocimiento académico que las instituciones educativas han de transmitir. Podemos decir que cada manual escolar se convierte en el programa de la asignatura. Por otra parte, permiten estructurar la actividad de la clase de manera fácil y metódica, determinando no sólo los contenidos que se imparten sino también las actividades o ejercicios que se realizan, de tal manera que inducen a la planificación del tiempo dedicado a cada tarea. A este respecto, se plantea que aunque este es uno de los verdaderos motivos de la continuidad del libro de texto, las editoriales no han permanecido al margen de un asunto tan delicado para su supervivencia. Lejos de aceptar las amenazas que suponía la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo Español* (LOGSE, 1990), a efectos editoriales, piensa que hicieron de la necesidad una virtud. Decidieron aliarse con el "enemigo" en cuanto al espíritu de la reforma y se convirtieron en los mejores promotores de las nuevas exigencias didácticas, a saber: más método y menos contenido, produciéndose un cambio, por tanto, en la concepción del libro de texto. De tal forma que el material didáctico se empezó a evaluar de acuerdo a la capacidad funcional que tuviera, es decir, dependiendo de que propiciara en el alumnado un aprendizaje participativo, entendido como un aprendizaje por descubrimiento. En esta misma línea, de continuidad y aunque está de acuerdo con que en la actualidad se le sigue cuestionando, Aienza (1994, p.1), atestigua que incluso desde los ámbitos institucionales, al menos en el aspecto formal, el manual ha rendido tradicionalmente servicios inestimables a la educación, argumentando que:

- Ha asegurado el acceso y difusión de una cultura común entre los miembros de una misma generación a través de todo un país, permitiendo así la construcción de la necesaria "cultura compartida".
- Ha permitido, renovándose, el relevo cultural entre las distintas generaciones.
- Ha facilitado el trabajo del profesor y de los alumnos, mediando entre ellos, y también, como luego observaré, suscitando la mediación del profesor.
- Ha convertido a los padres en colaboradores de los procesos de construcción de conocimientos de sus hijos y, en definitiva, les ha constituido en co-formadores.
- En fin, el manual también ha servido en ocasiones para completar la formación de los propios padres o, al menos, para refrescar sus conocimientos.

Pero, asimismo afirma, que al lado de estas y otras virtudes bien conocidas de todos, el uso del manual ha entrañado y entraña vicios que tampoco son extraños a nadie:

- Ha uniformado la cultura, no dando cabida a la pluralidad, la diversidad, la diferencia, la marginalidad.

- Ha conducido y adiestrado nuestra mirada sobre la realidad, para que proceda desde lo de fuera, lejano y universal, a lo de dentro (el medio en que uno vive), cercano y concreto, cuando el camino más útil y más liberador es, sin duda, el inverso.
- Ha impulsado un modo de acceder al conocimiento libresco, centrado sobre el escrito y minusvalorador del canal oral: no se conoce y no es digno de ser conocido, más que lo que está escrito, lo que se puede estudiar.
- Ha privilegiado los aprendizajes memorísticos, no significativos, ignorando otras estrategias e inhibiendo otros estilos cognitivos.
- Ha potenciado la desigualdad en el aula, siendo más útil a aquellos que o bien dominaban ya de entrada el lenguaje y las técnicas de acceso al conocimiento estandarizadas en y por la escuela, o bien disponían de ayudas suplementarias, del orden que fuese, fuera del aula.
- Ha hecho del profesor un instrumento de ideas, proyectos, intereses, sistemas de valores, concepciones educativas, pedagógicas y didácticas ajenas, en principio, a él mismo y, por su mediación, esas ideas y sistemas de valores se han impuesto a los escolares, alumnos y estudiantes.
- Ha asegurado y consolidado la división del trabajo entre los teóricos y los prácticos, relegando al profesor a un rol sucursalista.
- Ha servido de instrumento básico -no sólo por los contenidos vehiculados, sino sobre todo, por el modo de utilización perfectamente canonizado en instrucciones de uso no escritas pero no por ello menos eficaces- de la reproducción del sistema de valores dominante, objetivo esencial éste de todo sistema de educación y enseñanza, pero objetivo al que el profesor no tiene por que someterse ni someter a él a sus alumnos.

Como hemos podido valorar, son muchas las opiniones fundadas acerca de su seguimiento y/o así como de su desaparición. Si bien, trataremos de conocerlos más a fondo para poder establecer los criterios que nos ayuden a defender si en concreto los que usamos en nuestras aulas de Infantil se utilizan de manera adecuada o no, tratándonos de quedar con los aspectos positivos que nos aporta su continuidad y evitando aquellos que asumamos como menos positivos para su uso. Por ello, continuaremos nuestro estudio, tratando de valorar aquellas contradicciones internas que puede presentar su tecnología.

### **4.3. Algunas contradicciones internas de la tecnología del libro de texto. Relación libro-mercado**

Al igual que ya hacía Martínez (2001, p.27) nos planteamos si ¿es, entonces, el libro de texto una eficiente herramienta de trabajo para la docencia? ¿Su aplicación muestra una elaborada teoría coherente con un sistema teórico más amplio del que es dependiente? ¿Cumple con eficacia las funciones didácticas que le asignó la teoría didáctica? Creo que estas cuestiones nos remiten ahora a la lógica interna con que actúa el esquema tecnológico del libro de texto. Una de mis hipótesis de trabajo es que en el interior de su propia lógica, el libro de texto es ya una herramienta obsoleta, y poco competitiva con otros artefactos y sistemas que pudieran cumplir las funciones didácticas que se le asignan con mayor eficacia tanto desde el punto de vista del aprendizaje como de la enseñanza. Y que su mantenimiento como organizador central del complejo de tareas en el aula responde, entonces, a otras lógicas y a otros intereses. Como hemos visto anteriormente, el libro de texto se ha convertido en una herramienta para transmitir la cultura histórica, mas no sólo divulgan este aspecto, también los libros de texto establecen una relación con la evolución política, pedagógica y del mercado.

Tal como asegura Escolano (2009, p.1), el manual es al tiempo un soporte de la cultura que la escuela transmite, un espejo de la sociedad que lo produce y en la que circula y un vademécum de los trabajos y los días de alumnos y maestros. También Ferreyro (2009, p.1) reflexiona en su trabajo sobre cómo los libros de texto se constituyen en la piedra de toque que permite analizar la relación estado-mercado y educación. Los libros de textos poseen un doble capital: material y simbólico, un producto de consumo garantizado y, a la vez, considerado como una mirada sobre el futuro –expresan un modelo posible– y dirigido hacia el futuro, a la infancia y a los jóvenes. Forman parte de un currículo, participan del sistema de conocimientos, de lo que la sociedad ha reconocido como legítimo y verdadero, poseen un fuerte poder configurador del conocimiento escolar y de las prácticas docentes. Asegura, que amalgamado en el contenido se encuentra un mensaje claramente didáctico: cómo construir modos de aproximación al saber, formas singulares de pensamiento y de acción, y todo bajo una estética que proclama qué es lo bello. Definitivamente se aleja de conformar un material presuntamente neutral, siendo un dispositivo que posee como propósito incorporar a las nuevas generaciones a una determinada cultura. Por lo tanto, cabe preguntarnos realmente quiénes deciden sobre los textos escolares, y aquí debemos destacar de que hay muchas circunstancias que en ocasiones superan el ámbito educativo.

Por otro lado, Blanco (1994, p.263) afirma que en nuestro país, y en los de nuestro entorno cultural, el libro de texto sea el único mecanismo y el único material que, en grado tan extendido, “cierra” el currículo prescrito no siendo producto de una necesidad lógica de tipo alguno. Es la consecuencia de una concepción política y pedagógica específica respecto al currículo y al profesorado. Una política curricular centralista y reglamentista (Contreras, 1990), una mentalidad tecno-burocrática (Martínez, 1991) basada en una profunda desconfianza en el profesorado, una concepción tecnológica y tecnocrática sobre la enseñanza, un excesivo énfasis en la racionalidad instrumental y la eficacia (Angulo, 1989, 1991), una política de formación

inadecuada e insuficiente, así como una específica configuración del puesto de trabajo del profesorado (Gimeno, 1988), todo ello ha llevado consigo la percepción que se tiene ahora del libro de texto.

La cultura hacia el libro, según explica Ferreyro (2009, p.2), se materializaba y se irradiaba a partir de uno de los dispositivos por excelencia, la escuela y los docentes, estos últimos con un claro rol ejecutor de la política educativa. La alianza entre la familia y la escuela debe garantizar la universalización, ya que la extensión de la escuela está comprendida y avalada por las familias que reconocen en ella la posibilidad de aportar al progreso de sus hijos. En este contexto el libro de texto se constituye en un recurso prioritario para este cometido, un elemento por el cual se va a traer a la escuela el mundo, el mundo tal y como debe ser percibido y entendido.

Otra de las metas o fines de estas redes universales de escolarización ha sido el ofrecer una cultura común que permitiese homogeneizar la formación de toda la población de un país, según Area (2001, p.40). Para cumplir esta función fue necesaria la existencia de algún mecanismo o recurso que codificase y presentase de forma estable la cultura transmitida por la escuela. Esta función la han cumplido los textos escolares, que de este modo garantizan que todos los estudiantes reciban uniformemente el mismo currículo y consiguientemente sean formados bajo un mismo patrón de cultura estándar que garantice la cohesión social y prepare a los ciudadanos para las demandas del sistema productivo de la nación (Apple, 1989; Westbury, 1991; Gimeno, 1994). En esta misma línea de afirmar que el libro de texto era una herramienta muy valiosa para establecer la uniformidad, Ferreyro (2009, p.2), dice que un currículo único para todos se garantizaba en alguna medida a partir del libro de texto único, un texto estandarizado que comprendía métodos caracterizados por un control detallado y una intervención puntual, la instrucción simultánea se materializaba. El Estado que emergía asumía una tarea claramente reguladora sobre las acciones escolares, los textos escolares, específicamente los manuales se suman como un instrumento que colabora en la administración de los tiempos y en la dosificación de los contenidos a impartir.

En cuanto al cambio, en torno a las nuevas leyes educativas, y a la importancia del estudio al respecto de su impregnación en los materiales, Ossenbach (2010, p.119) destaca que desde principios de la década de 1990 los manuales escolares se han revalorizado también como una importante fuente de investigación en el ámbito de la Historia de la Educación, al producirse entonces un importante giro historiográfico a partir del cual la investigación empezó a transitar hacia enfoques emparentados con la nueva historia cultural, analizando la llamada "cultura de la escuela". En España este giro historiográfico vino a coincidir en el tiempo con la reivindicación de los viejos libros escolares como lugares de la memoria histórica de la dictadura franquista, dando lugar a una peculiar coyuntura favorable a la patrimonialización de los manuales escolares.

Podemos afirmar, por tanto, que los libros de texto ayudan a transmitir la cultura general y pedagógica y ayudan a mantenerla y transmitirla fuera de la escuela y a lo largo de los años. Como se ha planteado anteriormente, también las leyes del mercado parecen tener gran influencia en la elaboración de los textos escolares y su uso en las aulas.

En cuanto al planteamiento de que no sólo son y transmiten historia, sino que también son un asunto de mercado, Ferreyro (2009, p.5), añade que hacia

finales del siglo XX, en el escenario mundial las expresiones sociales, culturales, políticas y económicas se encuentran atravesadas por un modelo, que tal como lo describe Rigal (2004), se define como neoliberal y neoconservador. Es así que la economía de mercado debe ser garantizada y por lo tanto, erigida como punto de referencia para contar con la libertad política, al mismo tiempo que debe combinarse con una clara preocupación por conservar el orden social. Algunos autores enmarcan este proceso de globalización como la última estrategia de implantación del capitalismo en la que es central la apropiación del cambio en la tecnología y la desaparición del Estado-nación en función del capital. El neoliberalismo se instituye como el programa político que subsidiariamente con la teoría económica legitiman una visión del mundo y construyen un discurso hegemónico en la época. En este sentido resulta ilustrativo considerar las transformaciones que se expresan en el mundo editorial, ya que se produce una transnacionalización del mercado. A este respecto, Ferreyro (2009, p.5), recoge el pensamiento de Shavelzon (2007) en el que se plantea que las editoriales pasan a ser sociedades de capitales anónimos, con participación de grupos de inversión cuyo único objetivo es la rentabilidad.

Como podemos apreciar, sólo con estas breves pinceladas, son muchos los factores que influyen en la tecnología del material curricular y del libro de texto, no sólo son testigos de la historia, son atestiguadores de los cambios políticos, legislativos, culturales, económicos y de mercado, lo cual hace que su tecnología y su estudio sea muy rico y a la vez complejo. Ante una nueva y parece que potente influencia de las nuevas tecnologías en la, valga la redundancia, tecnología del material curricular, en el siguiente apartado vamos a tratar de esclarecer en qué situación se encuentra el libro de texto ante estos grandes factores de cambio tecnológico.

#### 4.4. Materiales hipermedia

Finalmente, vamos a reunir la opinión de varios autores acerca de la tecnología del libro de texto, ya que la consideran obsoleta en plena era digital.

Actualmente, la vida de los niños y niñas que llegan a nuestras aulas de Educación Infantil está rodeada de tecnología, dice Vázquez (2009, p.2): cámaras digitales, teléfonos móviles, ordenadores personales... mil y un objetos a los que nuestros alumnos se acercan con motivación y curiosidad. Si las TICC (Tecnologías de la Información, la Comunicación y el Conocimiento) están integradas con naturalidad dentro de la vida de nuestros alumnos, ¿por qué hemos de romper este proceso en llegar a la escuela? ¿No sería más lógico utilizar las posibilidades de estas tecnologías para hacer más interesantes y aplicar mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula? Se cuestiona esta autora que tópicos debemos de romper a la hora de plantearnos integrar las TICC en nuestras aulas de Educación Infantil, destacando que no son la panacea y que no implican dejar de lado otras prácticas docentes interesantes.

El problema, dice Area (2001, p.42) es que la escuela como institución, en este último cuarto de siglo, ha perdido su hegemonía socializadora sobre la infancia y la juventud, teniendo que compartirla en estos momentos con los medios de comunicación de masas y las tecnologías digitales, por lo que es previsible que si en los próximos años no renueva profundamente su papel social, sus metas, sus contenidos y su metodología entrará en una profunda crisis ya que la cultura y conocimientos que se ofertan desde el sistema escolar están empezando a ser obsoletos y ajenos a las experiencias y necesidades de nuestro alumnado. El problema existe, y la inmensa mayoría de los docentes, educadores, padres y madres, administradores reconocen que su alumnado, hijos/as o infancia leen pocos libros, se interesan poco por las materias escolares, ven mucha tele, consumen muchos videojuegos, invierten mucho tiempo en oír música, les atrae la imagen y poco la letra escrita; ante ello, se encogen los hombros, se critica que esta juventud es menos culta y más despreocupada que la generación anterior, y se descalifica y culpabiliza a la televisión, a los videojuegos o a Internet. Es la política del avestruz: ante el problema, ocultar la cabeza. Sin embargo, Escolano (2009, p.176) defiende que Internet no está destinado a sustituir a los libros, como parecen suponer los más simplistas e ingenuos sociólogos, sino que puede llegar a ser un buen complemento e incentivo para leer más. Desde esta perspectiva, el libro de texto podría seguir siendo el *master* o *magister* que selecciona información y orienta la búsqueda de otras informaciones, función que no pueden cubrir por sí mismas las redes de estructuras fragmentarias y caóticas del ciberespacio.

Pero, ¿verdaderamente nos encontramos preparados para afrontar este cambio tecnológico en las aulas de Educación Infantil? El proceso de innovación tanto tecnológica como pedagógica que impone la incorporación de la cultura digital a las escuelas, será un proceso lento y complejo sometido a la presión de múltiples factores, destaca Area (2001, p.42) en sus estudios. Entre ellos destaca la preparación y cualificación de los agentes educativos para usar con fines educativos la diversidad de tecnologías de la información y comunicación. Pero esta formación no debe centrarse exclusivamente en la adquisición de los conocimientos técnicos de manejo del software, sino también

debe estimular un cambio en las mentalidades, valores y actitudes de los docentes hacia la tecnología. En definitiva, el problema que estamos enunciando hace referencia a que en el currículo actualmente que se desarrolla en las aulas están ausentes procesos de enseñanza basados en las formas culturales de lo audiovisual y digital. Una parte importante del profesorado en activo y consecuentemente sus prácticas docentes obvian el desarrollo de una alfabetización en el alumando en el campo de la imagen y el ordenador. Las razones que se han apuntado son muchas y exigirían importantes inversiones económicas en tecnología, desarrollar planes sistemáticos de formación del profesorado en este campo, cambios en la organización y modos de presentación del conocimiento al alumnado, producción de materiales didácticos multimedia, etc., pero sobre todo reformular el papel de la institución escolar teniendo en cuenta los nuevos requerimientos socioculturales de la sociedad de la información. Así, otros estudiosos de los llamados Sistemas Hipermedia (SH) *on-line* para el aprendizaje, Prieto, Leighton, García y Gros (2005, p.1), certifican que presentan, en general, algunas limitaciones importantes. Éstas son básicamente tres: 1) la desorientación que se produce en algunos estudiantes al recorrer sitios que contienen gran cantidad de información sobre los temas ofrecidos; 2) la fatiga cognitiva que experimentan algunos usuarios al obtener contenidos en diferentes formatos de información y de manera simultánea; y 3) la utilización de una única estrategia instruccional, asumiendo que los estudiantes están dotados de las mismas capacidades, conocimientos, experiencias y estilos para procesar y percibir la información que se les proporciona.

Por ello, son partidarios de una alternativa que disminuye el impacto de las limitaciones anteriormente descritas son los Sistemas Hipermedia Adaptativos (SHA), que esencialmente son Sistemas Hipermedia con capacidad de adaptar la presentación de contenidos, los formatos de información y las opciones de navegación a características de sus potenciales usuarios, esto con el fin de proporcionar la información más relevante y en los formatos más adecuados para cada uno de ellos. Particularidades como el nivel de conocimientos, las experiencias previas, el idioma y los intereses fueron inicialmente modeladas para producir la adaptación en los primeros SHA destinados a favorecer el aprendizaje, en un área específica del conocimiento (Prieto et al. 2004). Posteriormente, estos tipos de sistemas han incorporado otras variables, como los estilos cognitivos o los estilos de aprendizaje de los estudiantes-usuarios. Esta nueva forma de basar la adaptación se fundamenta en que distintos estudiantes no logran un igual grado de desempeño frente a una única forma de enseñanza, que es la que esencialmente proporcionan los Sistemas Hipermedia, sino que requieren de estrategias instruccionales adecuadas a la forma como procesan y perciben la información (Prieto et al. 2004).

No debemos, por tanto, permanecer impasibles ante estos cambios, ni considerarlos como un ataque ante los materiales tradicionales de uso en las aulas. Es evidente, que los estudios y aprendizajes de los nuevos maestros deben de ir también hacia estos campos. Como incide Prendes (2001, p.1) en el ámbito de la investigación de la tecnología educativa vivimos en los últimos años una enorme profusión de estudios sobre la informática y sus aplicaciones (especialmente se habla de multimedia) y más recientemente da la sensación de que el único tema de interés es el de las redes. La relevancia de tales temas

es incuestionable y más aún si de lo que tratamos es de la denominación de "nuevas tecnologías". No obstante, es importante no olvidar que además de la informática y las redes hay multitud de medios que de forma tradicional se han utilizado en educación y enseñanza. No sólo es que se hayan utilizado sino que de forma predominante se siguen utilizando. Es incuestionable la necesidad hoy en día de defender una enseñanza multimedia en el sentido de combinar los distintos medios que tenemos a nuestro alcance. La sociedad del presente, no ya la del futuro, es, nos guste o no, multimedia; la enseñanza no puede permanecer al margen de esa realidad. Las nuevas tecnologías, pues, no vienen a eliminar ninguna de las anteriores, esas consideradas como tradicionales, sino a convivir en armonía con ellas. Los videntes que preconizaron en su momento la muerte de la radio o del cine han podido ver cómo estos medios han sobrevivido y de igual modo les ocurrirá a todos los que prevén la muerte de los medios impresos. Los medios impresos, entre ellos el libro de texto, siguen hoy día siendo un recurso didáctico de enorme importancia y es por tal motivo que no ha de abandonar la investigación en torno a ellos.

Como se ha visto anteriormente, aún a pesar del cambio de mentalidad producida en los últimos años, y los nuevos cambios legislativos, sociales, de mercado y políticos, los libros de texto han sufrido algunas modificaciones, menos de las esperadas en principio y siguen manteniendo su auge frente a otro tipo de materiales curriculares en las aulas, si bien, todavía nos queda mucho de conocer de su elaboración, uso o evaluación.

#### **4.5. Los libros de texto en las aulas de Educación Infantil.**

A continuación, tras este breve recorrido acerca de la salud de los libros de texto en las aulas a nivel general, vamos a centrarnos en la etapa educativa de Educación Infantil.

Cada vez más, nos encontramos en las aulas de Educación Infantil, con libros de texto (aunque de carácter fungible) como guía del resto de los materiales curriculares que se han de utilizar en las mismas. Así, Salgado y Salinas (2009, p.488) afirman que los libros de texto están presentes en muchas aulas de Educación Infantil y aseguran que su uso hace que jueguen un papel importante en la construcción de conocimientos. Recogen, que los maestros de Educación Infantil, según Martínez (1995), son los que a partir de su práctica educativa determinan la mayor parte de los procesos de aprendizaje y en muchas ocasiones los procedimientos que se siguen son los que exponen los libros de texto. La preocupación didáctica de los libros de texto fue hasta hace pocos años técnica, se centraba en aspectos formales y estructurales como son entre otros diseño, formato, tipo de letra e ilustraciones. Hoy en día la preocupación es otra, ya que los materiales curriculares, entre los que se incluyen los libros de texto, se consideran el eje de las acciones pedagógicas que se llevan a cabo en las aulas.

A continuación, vamos a abordar y recoger diferentes puntos de vista, según las diversas editoriales y materiales curriculares, para partir de una visión más amplia de lo que cada una de ellas entiende como propio de esta etapa, planteando qué aspectos hay que trabajar en ella. Como hemos podido observar, no todas las editoriales reflexionan sobre este punto, por lo que hemos recogido una muestra significativa de las mismas. Si bien, se dispone de manera cronológica, no agrupada por editorial, para poder observar de manera más rápida cómo la evolución legislativa y cultural ha influido en la visión de esta etapa educativa, según queda reflejado en estos textos.

a) La Editorial Everest en el material curricular “Fantasía” (1998), destinado al segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil. Su proyecto se entiende como una continuidad del ciclo anterior, por lo tanto, la intervención educativa debe dirigirse a afianzar los logros alcanzados en el período anterior, ampliarlos y enriquecerlos teniendo en cuenta los aspectos evolutivos y las características de los niños de este ciclo; no obstante para algunos niños de tres años será su primer año de escolarización, por lo que se han de prever los mecanismos necesarios para facilitar su adaptación al centro y a la vida en grupo.

La intervención educativa en este ciclo no debe perder de vista: la importancia de la acción, la experimentación, el intercambio social con los adultos y compañeros, y el juego, la necesidad de estructurar y organizar las experiencias, el papel de la regularidad y las rutinas para la seguridad y organización del propio niño, la elaboración de normas que contribuyan a regular la actividad individual con las del grupo, así como la estrecha relación con las familias con el fin de que la actuación educativa sea individual y adaptada a las peculiaridades de cada uno.

Así mismo, piensan que el niño y la niña presentan unas características detectables en este segundo ciclo, que más que definirle como ciclo, estadio o

etapa, hay que entenderlo como una progresión ininterrumpida de sucesos madurativos que se apoyan o descansan uno sobre otro, sirviendo de base al proceso constructivo del desarrollo individual de cada uno.

b) La Editorial Algaida, en su material curricular “Duendes Mágicos”, destaca en su proyecto curricular (2003-2004), que a lo largo de esta etapa educativa se sientan las bases para el desarrollo personal y social y se integran aprendizajes fundamentales para el posterior desarrollo de competencias que se consideran básicas para todo el alumnado. En el segundo ciclo de esta etapa, se da especial relevancia a los aprendizajes orientados al conocimiento, la valoración y el control que los niños y las niñas van adquiriendo de su propia persona, de sus posibilidades y de la capacidad para utilizar con cierta autonomía los recursos disponibles en cada momento. En este proceso, resulta relevante la adquisición de destrezas para realizar las actividades habituales con un cierto grado de responsabilidad, autonomía e iniciativa en la utilización adecuada de los espacios y materiales, y en el desempeño de las diversas tareas que se realizan en el aula. Las interacciones con el medio, el creciente control motor, la constatación de sus posibilidades y limitaciones, el proceso de diferenciación de los otros harán que los niños y las niñas vayan adquiriendo una progresiva independencia con respecto a las personas adultas.

El lenguaje verbal cobra una especial importancia ya que en este ciclo se inicia de forma sistemática la adquisición de la lengua al proporcionar contextos variados que permiten ampliar el marco familiar y desarrollar las capacidades comunicativas de los menores. No hay que olvidar que en este proceso intervienen otros tipos de lenguaje, como son el corporal, el artístico, el audiovisual y el matemático, y que en su conjunto son básicos para enriquecer las posibilidades de expresión y el desarrollo general de los niños y de las niñas.

A lo largo de este ciclo, el entorno de las niñas y de los niños se amplía y se diversifica, lo que supone afrontar experiencias novedosas e interactuar con elementos nuevos hasta entonces desconocidos. Realizan aprendizajes orientados al establecimiento de relaciones sociales cada vez más amplias y diversas. Los contenidos educativos se orientan a lograr el desarrollo integral y armónico de los menores.

c) Nuevamente en la Editorial Everest, en su material curricular “Luna Llena”, encontramos en su proyecto curricular (2004), la reseña que refiere que los niños de esta etapa muestran unas características comunes como son:

- La adquisición de la autonomía necesaria para desplazarse y actuar con seguridad e independencia en los espacios y ambientes conocidos e ir descubriendo a lo largo del ciclo otros menos habituales. Son capaces de realizar por sí mismos diversas actividades de alimentación, vestido, limpieza, etc.
- La motricidad dinámica general va ganando precisión en el control del propio cuerpo y sus movimientos, traduciéndose en una progresiva habilidad fina y diferenciada para la realización de tareas gráficas y de expresión plástica. Se va definiendo la lateralidad que estará claramente establecida al final de la etapa.
- En el terreno del lenguaje se dan progresos de suma importancia, pasando a ser un instrumento de planificación y regulación de la propia

- conducta. Aparte de la función de comunicación social que tiene, el lenguaje se va convirtiendo cada vez más en una herramienta de comunicación consigo mismo, en un elemento planificador y regulador del propio comportamiento. A través del lenguaje, el niño y la niña van organizando su acción, ordenándola y planificándola antes de ejecutarla.
- La capacidad intelectual se ve reforzada por una mayor atención y memorización, pero aún muestra dificultades para descentrarse de su propio punto de vista y adoptar el de los demás. Va dando pruebas de razonamiento mental e inventa medios para resolver problemas. Ha afianzado su inteligencia sensoriomotora y se va internando en el ámbito de lo simbólico.
  - A partir de los tres años el juego solitario con objetos se va transformando en juego cada vez más socializador, en el que van apareciendo la adopción de los roles sociales. Va estableciendo vínculos emocionales duraderos con sus educadores y adquiriendo hábitos de destrezas de interacción con los compañeros y compañeras, desarrollando y descubriendo su propia identidad.

Vuelve a reiterar que el ciclo, estadio o etapa, hay que entenderlo como una progresión ininterrumpida de sucesos madurativos, de modo que el educador necesita estudiar las capacidades de este ciclo, para así entender mejor sus necesidades, limitaciones y posterior desarrollo, y poder actuar en consecuencia. Como podemos observar, los argumentos aportados por esta editorial en este proyecto, son los mismos que los aportados en el material curricular “Fantasía”, del año 1998, exceptuando este último apartado en el que se destaca la labor del educador como persona que va a estudiar estas capacidades.

d) En la Editorial Anaya, en el material curricular “Monigotes”, encontramos en su proyecto curricular (2005) la reflexión acerca de que en todas las culturas y en todas las civilizaciones, la educación ha sido una de las grandes preocupaciones de los gobiernos de los pueblos. Se ha presentado ante la opinión pública como un objetivo social deseable que contribuiría, de manera eficaz, a la mejora de la calidad de vida de todos los hombres y las mujeres que dan forma a las sociedades. Hoy, detallan, los modernos ordenamientos la presentan como una necesidad pública que habrá de ser satisfecha por el Estado, al tiempo que se define como un derecho fundamental de todos los ciudadanos y una obligación para los poderes públicos que habrán de desarrollar su ordenación de acuerdo con las características propias de cada país.

El grupo de “Monigotes”, afirma que su proyecto se fundamenta en la consideración de que la Educación Infantil es una etapa de importancia decisiva en el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas, en la que hay que proporcionarles experiencias que estimulen su desarrollo personal completo. Destacan, que en Anaya son conscientes, además, de que la Educación Infantil es un punto de partida que continuará en otras etapas educativas y que puede contribuir a favorecer la integración exitosa de los niños y de las niñas en el sistema educativo.

e) En la Editorial Everest, en su material curricular “Nuevos Magos y Genios”, destacan en el apartado referido a su proyecto curricular (2005) que se dotará a los niños de las competencias, destrezas, hábitos y actitudes que puedan facilitar su posterior adaptación a la Educación Primaria. Dicen que la edad de desarrollo de tres a seis años es el resultado de las interacciones existentes entre la propia persona y las experiencias adquiridas en su relación con el entorno (tanto familiar como social) que le rodean.

f) La Editorial Oxford en su material curricular “Meñiques”, destaca en su apartado referido a la programación docente (2006), que la Educación Infantil es una etapa fundamental para asentar las bases de los aprendizajes que los niños y niñas irán consolidando posteriormente y, lo que es aun más importante, para ayudarlos a resolver los retos que plantea la vida cotidiana, estimulando el desarrollo de todas sus capacidades, tanto físicas como afectivas, intelectuales y sociales.

g) La Editorial Edebé en su “Proyecto Cucú” (2006), destaca que de los tres a los seis años los niños y niñas elaboran progresivamente una imagen positiva y equilibrada de sí mismos y adquieren hábitos básicos de comportamiento que les permiten adquirir una autonomía personal. Además, destacan que mediante los aprendizajes los alumnos desarrollan distintas formas de comunicación y descubren las características físicas y sociales del medio en el que viven. Para conseguir todo esto, los niños y niñas necesitan un ambiente cálido, en el que puedan desplegar sus posibilidades y estar abiertos a todos los recursos y aprendizajes que se les ofrecen. A su vez, este ambiente debe satisfacer el deseo de conocer y descubrir.

h) En la Editorial Edelvives en su material curricular “Rumbo Nubaris” encontramos en su apartado referido al proyecto curricular (2008) que destaca cómo los cambios sociales y las nuevas perspectivas hacen indispensable asignar nuevos objetivos a la educación y, por consiguiente, modificar la idea de su utilidad, definiendo que la finalidad principal de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social. Asimismo, la educación a lo largo de toda la vida y la necesidad de avanzar hacia una sociedad educativa son, a juicio de la Comisión Delors (1985-1992), elementos claves para hacer frente a los nuevos retos que se presentan en el siglo XXI. Este proceso educativo que se desarrolla a lo largo de la vida no es un ideal lejano, es un imperativo democrático, con el que se pretende que cada individuo ejerza la capacidad de dirigir su destino en un mundo en el que la aceleración del cambio, acompañada del fenómeno de globalización, tiende a modificar la relación de hombres y mujeres con el tiempo y el espacio. Haciendo referencia al informe de la Comisión Delors, destacan los cuatro aprendizajes fundamentales o pilares del conocimiento, indispensables para que la educación pueda cumplir el conjunto de funciones que le demanda el nuevo milenio: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

Por otro lado, se considera que nuestra acción como educadores debe estar encaminada a que los niños aprendan a ser ellos mismos (aprender a ser), aprendan a comprender, tanto en los aspectos de tipo social (aprender a vivir juntos) como de tipo meramente cognitivo (aprender a conocer y a hacer).

También, afirman que la Educación Infantil tendrá como propósito alcanzar los mínimos necesarios para lo que nos demanda el siglo XXI: bilingüismo; aptitudes matemáticas y de lectura; habilidad para un trabajo en equipo que ayude a resolver problemas; comprensión y disfrute de la ciencia y tecnología; utilización de la informática y los medios de comunicación; tolerancia y respeto a las diferencias. Es en ese contexto donde valoran que la Educación Infantil se ha convertido, por derecho propio, en un elemento fundamental para la correcta socialización y desarrollo integral de los niños y, en consecuencia, en uno de los principales vectores para conseguir un mundo mejor. La Educación Infantil, tal como asigna la Comisión Delors, deberá configurarse en “un pasaporte para toda la vida”. En esta etapa, más que en cualquier otra, desarrollo y aprendizaje son procesos dinámicos que tienen lugar como consecuencia de la interacción con el entorno. Además, también se sientan las bases para el desarrollo personal y social, y se integran aprendizajes que serán la base del posterior desarrollo de competencias, que se consideran básicas para todo el alumnado.

En otro orden de cosas, también destacan que cada niño tiene su ritmo y su estilo de maduración, por ello, su afectividad, sus características personales, sus necesidades, intereses y estilo cognitivo deberán ser también elementos que condicionen la práctica educativa en esta etapa. En todo este proceso adquiere una relevancia especial la participación y colaboración de las familias. Los primeros años constituyen un período de intenso aprendizaje y desarrollo que tiene como base la propia constitución biológica o genética, pero en el cual desempeñan un papel clave las experiencias sociales, es decir, la interacción con otras personas, ya sean adultos o niños. Del tipo de experiencias en las que los niños y niñas participen a temprana edad dependen muchos de los aprendizajes fundamentales para su vida futura.

Finalmente, se hace referencia a que la bibliografía pedagógica señala que en esta etapa se instauran las bases fundamentales del desarrollo de la personalidad, que en las sucesivas fases de la vida se consolidarán y perfeccionarán. La Educación Infantil tiene como principal finalidad contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de niñas y niños en cooperación con las familias. Por ello, en esta etapa, además de ayudar a sentar las bases para el desarrollo personal y social, se trabaja para integrar los aprendizajes que serán el pilar del posterior desarrollo de las competencias consideradas básicas para todo el alumnado.

i) La Editorial Anaya, en su material curricular “Cachalote”, a este respecto, destaca en su proyecto curricular (2008) que entre los tres y los seis años, el niño experimenta una considerable evolución. Comienza este segundo ciclo de la Educación Infantil con un precario control de su propio cuerpo, una socialización y una capacidad de comunicación limitadas y un mundo afectivo incipiente. A los seis años, el niño tiene ya un considerable dominio del espacio, un interés por relacionarse con los demás y un universo afectivo más amplio y rico en experiencias. A lo largo de este ciclo empieza a comprender el ambiente inmediato y a manejarse en nuevas situaciones. El juego, la experimentación y la realización de actividades de carácter globalizado parecen un medio eficaz para conseguirlo.

Destacan, que los objetivos establecen las capacidades que los niños y las niñas deben conseguir al finalizar el proceso educativo, refiriéndose, como

mínimo, a cinco grandes tipos de capacidades humanas: cognitivas o intelectuales, psicomotrices, afectivas, de relación interpersonal y de actuación e inserción social.

j) En la Editorial Everest, al desarrollar su material curricular “Mundo Flopi”, desterrnan en su proyecto curricular (2008) que el material curricular y los recursos educativos que el docente encuentra en Mundo Flopi han sido elaborados pensando en las circunstancias actuales del mundo infantil, referidas a la dispersión de su atención y a la dificultad para ser motivado, que ocasionan al docente serias dificultades para realizar su trabajo diario en las aulas y que le obliga a realizar un esfuerzo sobreañadido. La eficacia en el trabajo, o lo que es lo mismo, mínimo esfuerzo con máximo rendimiento para conseguir el desarrollo integral y armónico de la personalidad de los niños y niñas de estas edades, lo potencia Mundo Flopi al ofrecer un material motivador, atrayente, fácil de trabajar y rico en estrategias, entre otras cualidades.

k) Posteriormente la Editorial Oxford en su material curricular “Exploradores”, dentro del capítulo dedicado al proyecto curricular (2009), considera que la compleja personalidad de los alumnos en Educación Infantil se asocia con unas características psicoevolutivas propias; de ahí la necesidad de la escuela de orientar su estructura, organización y funciones con arreglo a dichas características. Al final de esta etapa, destacan que:

- El niño habrá superado la etapa “preconceptual” para adentrarse plenamente en el pensamiento intuitivo, donde primará la percepción, las apariencias y el egocentrismo, por lo que tendrá dificultades para asumir puntos de vista diferentes al suyo.
- Habrá evolucionado hacia la capacidad de planificar la acción con el pensamiento, pero todavía depende de la inmediatez, es decir, de la posibilidad de hacer en el presente aquello que planifica.
- Debe tenerse presente que sus opiniones sobre el mundo y los fenómenos naturales estarán asociados a un pensamiento animista (vive lo que se mueve), el artificialismo (todo lo hace el hombre) y su realismo (todo se materializa).
- Aparecerán las primeras tentativas de pensamiento abstracto, que serán más o menos evidentes según el grado de madurez que haya ido alcanzando cada alumno.
- El niño podrá fusionar los distintos momentos en un proceso de secuencias temporales cada vez más largas.
- Será más realista y menos espontáneo.
- Mejorará su atención, pero demandará cambios frecuentes en las actividades.
- Mostrará mayor interés por la realización final de sus trabajos, y su autoestima será mayor cuando se le reconozca su esfuerzo y el producto final conseguido.
- El vocabulario se incrementará notablemente, así como el gusto por conocer significados.
- Articulará frases de seis palabras.
- Su propia evolución sexual le llevará a mostrar interés por el progenitor de sexo contrario y un cierto rechazo hacia el propio sexo (complejo de

Edipo), lo que le provocará conflictos que se resolverán de manera no traumática durante su crecimiento en la mayoría de los casos.

- La evolución de su sociabilidad se orientará hacia una progresiva sustitución de la familia por el contacto con los compañeros, irá adquiriendo la conciencia del propio yo, el grupo de amigos cobrará mayor importancia y los juegos de reglas comenzarán a ser la actividad de cooperación más destacada.

Como síntesis, cabe decir que el niño empezará a estar capacitado para iniciarse y alcanzar progresivamente el dominio de las técnicas instrumentales básicas; podrá enfrentarse a los conocimientos mediante la observación y la experimentación del medio donde vive; su grado de madurez favorecerá su capacidad expresiva; y la adquisición de hábitos le facilitará un incremento de su autonomía.

l) En la Editorial Casals al desarrollar su material curricular “Torbellinos” (2009) se destaca de manera muy especial el pensamiento central de que la Educación Infantil favorece el desarrollo de unas capacidades que permitirán el crecimiento integral de los niños y niñas mediante aprendizajes progresivos.

m) La Editorial Edelvives en su material curricular “Tocalotodo”, defiende en su propuesta pedagógica (2010) que estamos inmersos en una época en la que se están produciendo cambios culturales muy profundos en todos los ámbitos, desde el local hasta el mundial. Cambios de gran calado que parten del contexto científico y tecnológico, y que son evidentes en el desarrollo de una nueva sociedad en el marco de la globalización económica. Uno de los cambios más destacados es el enorme desarrollo de las ciencias de la información y la comunicación, cuya presencia se ha vuelto esencial en numerosos aspectos de la vida cotidiana. En cuanto al campo de la educación, todas estas transformaciones se observan en las políticas educativas, diseñadas con planteamientos comunes por los distintos países, y que en nuestra esfera se traducen en informes o en nuevos planes de estudio que afectan a las diferentes etapas educativas. Así, la etapa de Educación Infantil no es ajena a esta situación.

La sociedad actual, en la que se desenvuelve la vida de los niños que se escolarizan en esta primera etapa educativa, se ha renovado: los medios de comunicación, información y transporte han acercado espacios, tiempos, objetos y personas que anteriormente estaban muy distantes. Estos cambios sociales, que afectan a muchos sectores a escala mundial, implican nuevos y mayores desafíos para la selección y organización de los contenidos curriculares. Para hacer frente a estos desafíos debemos avanzar hacia niveles óptimos de calidad. Esta nueva realidad cambiante supone un reto para los profesionales de esta etapa, pues serán los encargados de elaborar proyectos y de desarrollar programas con propuestas educativas que respondan adecuadamente a las características, necesidades y fortalezas de los niños de hoy. Pero no solo nos enfrentamos a cambios socio-culturales, afirman. Por otro lado, los avances de la neurociencia han aportado información fundamental para orientar las prácticas educativas. Hoy está claro que nacemos con unas determinadas potencialidades y que las capacidades se desarrollan en mayor o

menor grado dependiendo, sobre todo, de los estímulos que los niños reciban tanto de las personas como de su entorno.

En definitiva, concluyen que la pregunta es el gran recurso educativo para este milenio. Pero una pregunta que produzca un conflicto intelectual, que accione el pensamiento del niño, no la pregunta con respuestas obvias que limita el trabajo intelectual y empobrece el aprendizaje del niño. Debemos valorar las hipótesis que formulan desde la más temprana edad. Si a los tres años son capaces de hacerse preguntas y construir hipótesis, lo seguirán haciendo durante toda su vida, porque esa habilidad del pensamiento se empieza a conformar en esta etapa de la vida. Al niño se le considera, con todo lo que ello supone, como un ser sujeto-persona desde su nacimiento. Decir que el niño es sujeto significa que tiene capacidad para actuar, y reconocerle como persona le equipara a los adultos como ser humano, con sus mismos rasgos de humanidad: es singular, relacional, creativo, contingente, con capacidad de decisión, etc. Proponen una pedagogía de la escucha donde el niño nos ayuda a encontrar los sentidos del aprendizaje. Caminando hacia una pedagogía de las fortalezas, de las oportunidades y de la esperanza que tendrá como propósito alcanzar los mínimos necesarios que nos demanda el siglo XXI: habilidades matemáticas y de lectura, expresión de ideas y sentimientos en varios idiomas, capacidad para trabajar en equipo y resolver problemas, comprensión y disfrute de la ciencia y la tecnología, tolerancia y respeto por las diferencias, etc. En esta etapa, más que en cualquier otra, desarrollo y aprendizaje son procesos dinámicos que tienen lugar como consecuencia de la interacción con el entorno. Además, también se sientan las bases para el desarrollo personal y social, y se integran aprendizajes que serán la base del posterior desarrollo de competencias, que se consideran básicas para todo el alumnado. Cada niño tiene su ritmo y su estilo de maduración, por ello, su afectividad, sus características personales, sus necesidades, intereses y estilo cognitivo deberán ser también elementos que condicionen la práctica educativa en esta etapa. En todo este proceso adquiere una relevancia especial la participación y colaboración de las familias.

n) La Editorial Everest al referirse en su material curricular “Cuentoaventura” al proyecto curricular (2011), explica que el equipo de Educación Infantil de “Cuentoaventura”, atento siempre a los cambios que se producen en la sociedad y la repercusión que ellos tienen en los niños y las niñas de las edades que nos ocupan, ha constatado que actualmente a la hora de trabajar en las clases con ellos, presentan más dificultades de lo habitual para ser motivados y su atención, en general, suele estar más dispersa.

Esto se traduce en un esfuerzo sobreañadido de los docentes en su trabajo diario y en un menor rendimiento escolar. El docente, destacan que suele paliar esta circunstancia cambiando constantemente de estrategias para motivar y atraer la atención del alumnado, pero a veces su trabajo no es lo eficiente que desea, lo cual implica que algunos objetivos y contenidos no se hayan podido trabajar lo suficiente o incluso se hayan «quedado en el camino». Se plantean varios interrogantes al respecto, mas afirman que no van a realizar un estudio sociológico al respecto. Solamente constatamos la realidad y los efectos negativos para, en la medida de lo posible, paliar éstos con un proyecto que ayude al docente a realizar un trabajo eficaz y proporcione al alumnado unos materiales adaptados a los momentos que está viviendo.

Al finalizar esta breve revisión, si bien, no vamos a analizar cada una de ellas, si sería un tema a tratar en posteriores estudios la influencia legislativa y editorial de la presentación que los mismos materiales hacen de la etapa de Educación Infantil y del desarrollo que consideran que el alumnado puede realizar en ella.

A continuación, vamos a recoger algunas opiniones al respecto de la etapa, que pueden servirnos de contrapunto a la visión de que las editoriales estiman de la misma en los mismos periodos de tiempo. Así por ejemplo, Gútiez (1995, p.112) detalla que la Educación Infantil debe:

- Ofrecer un servicio cualificado para la primera infancia pasando de una concepción meramente asistencial y de protección a una concepción educativa y generalizada, tal y como ha quedado reflejado en la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990).
- Procurar una continuidad en la educación de los niños, cubriendo todas sus necesidades desde el momento de su nacimiento y que, a su vez, sirva como enlace y preparación para una integración posterior en la enseñanza obligatoria.
- Proporcionar una atención educativa a la población infantil de cero a seis años.
- Contribuir a la reflexión y debate sobre propuestas organizativas y orientaciones en la escuela infantil.
- Apoyar, asesorar y formar tanto al maestro de apoyo como a la familia en su tarea educativa.
- Apoyar y facilitar el proceso de integración de niños con necesidades educativas especiales.

A la concepción de infancia, como destaca Jaramillo (2007, p.111), es necesario darle la importancia y reconocer su carácter de conciencia social, porque ella transita entre agentes socializadores: la familia, como primer agente socializador y la escuela, como segundo agente que en estos tiempos, cuando la mujer ha entrado a participar en el mercado laboral, asume un rol fundamental. La importancia de la educación inicial se expresa claramente en este enunciado: “El aprendizaje comienza al nacer. Esto requiere de atención temprana a la infancia y de Educación Infantil, que se pueden proporcionar a través de disposiciones que impliquen la participación de la familia, las comunidades o programas institucionales, según corresponda” (Conferencia Mundial de Educación para Todos, 1990). En el Informe de la UNESCO para la *Comisión Internacional sobre la Educación inicial para el siglo XXI*, (1996) se declara: “Una escolarización iniciada tempranamente puede contribuir a la igualdad de oportunidades al ayudar a superar los obstáculos iniciales de la pobreza o de un entorno social y cultural desfavorecido. Puede facilitar considerablemente la integración escolar de niños procedentes de familias inmigrantes o de minorías culturales y lingüísticas. Además, la existencia de estructuras educativas que acogen a niños en edad preescolar facilita la participación de las mujeres en la vida social y económica”. Gómez (1998) reafirma su importancia cuando expresa que la Educación Infantil prepara mejor a los niños para la escuela y para la vida; en tal sentido se ha encontrado que los niños que participan en programas preescolares demuestran una mejor

preparación física y mental para la escuela; ello se refleja en menor absentismo, menos deserción y repetición, más rendimiento y mejores calificaciones. (Jaramillo, 2007, p.113)

En esta misma línea de trabajo, García (2003, p.235) afirma que las investigaciones realizadas en los campos de la Antropología, la Biología, la Psicología y la Pedagogía, según Medina (1996), permiten llegar a tres conclusiones:

- 1) Que la llamada Educación Infantil es fundamental para una correcta orientación y funcionamiento de los procesos evolutivo, madurativo y de desarrollo del niño, como factores que posibilitan y condicionan su educación posterior.
- 2) Que las carencias, dificultades o insuficiencias educativas de este periodo inicial, se corresponden paralelamente, con dificultades específicas y procesos de desarrollo inconvenientes, quizás irreversibles o de difícil recuperación posterior.
- 3) Que la calidad de las acciones educativas preescolares va a condicionar, en buena medida, toda la potencialidad del proceso educativo posterior. En efecto, hoy la investigación psicopedagógica sabe bien que en el periodo de cero a seis años tienen lugar procesos que son determinantes del estilo cognitivo, desarrollo aptitudinal y configuración de la personalidad del niño, cuyas manifestaciones serán más acusadas en etapas posteriores de su desarrollo. (Medina 1996, p.16)

El niño de Educación Infantil, destaca García (2003, p.235), debe ser considerado como un todo, y la escuela debe encargarse, conjuntamente con la familia, del desarrollo integral de la personalidad del niño.

Nos queda claro, por tanto, la importancia de la Educación Infantil en el desarrollo de la personalidad del niño, y que las editoriales también consideran esta etapa como prioritaria para el aprendizaje, mas, ¿en qué situación nos encontramos los docentes que nos hacemos cargo de esta etapa educativa? Utilizando palabras de Jaramillo (2007, p.119), el papel del educador en la Educación Infantil no consiste en transmitir contenidos al niño o la niña para que éste los aprenda como fruto de esa transmisión, sino en facilitar la realización de actividades y experiencias que, conectando al máximo las necesidades, intereses y motivaciones de los niños y las niñas, les ayuden a aprender y desarrollarse. El educador debe asegurar que la actividad del niño o la niña sea una de las fuentes principales de su aprendizaje y desarrollo. Lógicamente no es una labor sencilla abordar las necesidades que pueda tener un docente para formar al alumnado del futuro, desconociendo a priori las nuevas competencias que puedan necesitar. Así, en la tarea de aclarar esta labor Cáceres y Andrés (1988, p.35) afirman que será difícil componer y fijar un currículo específico para este profesional, pero al determinar las necesidades previas y los compromisos a afrontar nos facilitará el trabajo. El profesional que estas necesidades y estos compromisos requieren deberá ser definido por sus:

- Conocimientos de los fundamentos psicológicos y sociológicos del desarrollo y del aprendizaje infantil.
- Conocimientos de puericultura, higiene, sanidad y nutrición infantil.
- Conocimientos y habilidades en los campos de la expresión musical, plástica y corporal.

- Conocimientos en las didácticas de las distintas áreas: lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales,...
- Dominio práctico de las diversas técnicas didácticas, metodologías, planificación y evaluación curricular.

Los aspectos que deba comprender la formación inicial del profesorado dependerá del posicionamiento teórico y práctico desde el cual se realice la planificación y la intervención en el desarrollo curricular. Así, desde la racionalidad técnica, nos recuerda cómo esta concepción distingue tres componentes en el conocimiento profesional: 1) un componente de ciencia básica o disciplina subyacente (de acuerdo a las teorías y técnicas científicas); 2) un componente de ciencia aplicada o ingeniería (con los procedimientos para la solución de problemas); y 3) un componente de competencias y actitudes (según la forma como utilice los dos componentes anteriores). Ahora bien, desde una perspectiva sociocrítica y reflexiva la perspectiva técnica es insuficiente como han puesto de manifiesto Schön (1987) o Pérez (1988). (Bassa, 1996, p.2).

A la hora de concretar un poco más la futura profesionalización del docente, podemos tener en cuenta la aportación de Bartolomeis (1986, p.59) respecto a cinco competencias integradas:

1. La competencia disciplinar
2. La competencia didáctica
3. La competencia psicopedagógica
4. La competencia organizativa y de gestión
5. La quinta competencia, que Bartolomeis deja abierta a una competencia extraprofesional múltiple y diversa.

Si bien, es cierto, como destacan en sus estudios Moreno, Vélez, Martín, Padilla y Carrasco (1999, p.1) con la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo Español* (LOGSE, 1990), se establece una nueva concepción de la profesión docente. Se instaura un nuevo modelo de actuación y autonomía del profesorado respecto al currículo. Supone también el reconocimiento de la Educación Infantil como la primera etapa del Sistema Educativo. Los docentes que se encuentran inmersos en una realidad problemática como la que se ha descrito anteriormente, acentúan su creencia de que la Educación Infantil es la gran olvidada del Sistema Educativo (paradójicamente en muchos centros estas enseñanzas se encuentran incluso en un edificio aparte del resto de las modalidades educativas). En muchos casos, la incorporación de niños y niñas menores de cuatro años supone también un problema añadido para el profesorado, cuya tarea se centraba en preparar al alumnado para el inicio de la Primaria y que carecen de mecanismos para desempeñar su profesión como les demandan las nuevas circunstancias (De Pablo, 1992).

A todas estas circunstancias hay que añadir, que la reforma del sistema educativo demanda a estos maestros y maestras un nuevo perfil profesional. Todo lo anterior implica que el profesorado de Educación Infantil, debe ser mediador entre la teoría y la práctica; debe investigar en el aula; debe ser capaz de trabajar en equipo; debe adaptar su práctica a los avances en el conocimiento científico, técnico y pedagógico; debe responder a los principios de enseñanza comprensiva e individualizada; debe responder a las exigencias

del conocimiento disciplinar e interdisciplinar; debe acomodar las propuestas curriculares al aula y al contexto en que trabajen; debe formular, inventar y experimentar técnicas y estrategias metodológicas de evaluación, etc. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989). En un intento de buscar vías para la reflexión que nos faciliten el reencuentro de caminos favorables a todos estos nuevos planteamientos de la profesión, Zabalza (1996, p.19-31) establece unos ejes de proyección de nuevas expectativas, claves para el desarrollo del profesorado de Educación Infantil: "1º El desarrollo de la Escuela Infantil como institución educativa, a través del refuerzo de su identidad y de sus lazos de relación con la Primaria. 2º El concepto de niño como sujeto de derechos y el concepto de niño competente. 3º El currículo en cuanto a su planificación, multidimensionalidad formativa y continuidad. 4º El profesorado y su acomodación al alumnado de tres años, su profesionalización y la calidad de vida".

Avanzando un paso más, Úcar et al. (2007, p.1) afirman que la realidad laboral del profesorado de la Educación Infantil ha variado notablemente en el territorio español en los últimos años, sobre todo a partir de las últimas reformas educativas -*Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo Español* (LOGSE, 1990) y *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (LOCE, 2002)-. La Educación Infantil, de cero a seis años de edad, es la primera etapa del sistema educativo español y, aunque es voluntaria, obliga a las administraciones educativas a proveer plazas escolares a la población que lo solicite. Esto supone, reflexionar, dotar a los centros de Educación Infantil de profesionales bien preparados que sean capaces de cumplir su principal objetivo: el de contribuir al desarrollo físico, social, afectivo y moral de los niños y niñas de cero a seis años. Esta preparación, necesariamente compleja, pasa, sin duda alguna, por una sólida formación inicial -competencia de las universidades- pero también por una formación continua actualizada y de calidad.

Se puede afirmar que la formación continua en el sector de la Educación Infantil es poco homogénea y está muy dispersa, dado que son muchas y diversas las entidades que ofertan dicha formación y existe poca regulación al respecto. Se produce, además, una diferencia importante entre los dos ciclos que integran la Educación Infantil: cero a tres años y tres a seis años. El primero está en manos de los centros privados y dispone de poca oferta pública mientras que el segundo ciclo se haya ubicado mayoritariamente en los centros educativos de Educación Primaria y tiene una provisión de plazas públicas muy similar a la que se da para las etapas obligatorias. Esta diferencia entre los dos ciclos, respecto a la oferta educativa de la Educación Infantil, se plasma también en la formación continua que recibe el profesorado, tanto en lo que se refiere al acceso y a los recursos disponibles como a la propia calidad de la formación recibida. El periodo de prácticas, entendido como un periodo de aprendizaje directo en las aulas de Educación Infantil y como una oportunidad de empezar la docencia, es una parte sustancial de la formación del alumno y del currículum de magisterio. En este periodo se facilita al profesional, bajo la tutorización de un maestro, a conocer qué ocurre en el día a día del aula, así como la manera de afrontar situaciones cotidianas y también especiales. Por ello, consideramos que es un periodo imprescindible en la función docente, si bien, muchas veces son consideradas por los alumnos como cortas y en las

que sólo se pueden tener como marco de referencia dos realidades educativas, a veces no muy enriquecedoras. Según Gimeno y Fernández (1980, p.151) afirman que las prácticas de enseñanza tienen que ser un momento de “choque” para el futuro profesor, ocasión que le haga interrogarse sobre la validez de la experiencia escolar que él mismo ha tenido y de la propia realidad que tiene delante, así como una oportunidad para producir interrogantes que hagan más significativo el aprendizaje de los conocimientos teóricos de orden psicológico y pedagógico fundamentalmente. Ese choque y esa interrogación no surge necesariamente de forma espontánea, hay que provocarla adecuadamente.

A lo largo del desarrollo de este marco teórico, hemos pretendido delimitar dónde nos encontramos en estos momentos y por qué realizamos un estudio de los materiales curriculares en Educación Infantil, ya que consideramos que están condicionados por una serie de factores, tales como: los aspectos pedagógicos, psicológicos, la historia educativa, cultural, social, económica, etc., incidiendo en mayor o menor medida en la metodología desarrollada en las aulas de Educación Infantil. Por todo ello, tratamos con el siguiente apartado de esclarecer cómo son los materiales que usamos, cuál es el lugar que ocupan en nuestras aulas y cómo los profesionales que los utilizan los entienden, centrándonos en especial en nuestro entorno de los centros públicos de Burgos.



## **II. MARCO METODOLÓGICO**

Tras el desarrollo del marco teórico que nos ha servido de encuadre para determinar en qué realidad educativa nos encontramos, vamos a tratar de dar en este segundo gran apartado sentido a nuestra investigación. Partimos, como hemos determinado en los capítulos anteriores de una realidad educativa compleja, con muchos cambios legislativos, políticos, tecnológicos, de mercado y culturales desarrollados en un breve periodo de tiempo. Nuestras aulas se ven en un momento de gran calado de los materiales curriculares, en los que se desarrollan y se recogen ideas e impregnaciones de muchas corrientes psicológicas y pedagógicas, mas este es el momento, en el que nos podemos parar a reflexionar sobre cómo todos ellos influyen en nuestra forma de llevar el material curricular a las aulas y en cómo afrontar el día a día de las estrategias metodológicas que en nuestras clases llevamos a cabo.

Para dar cuerpo a este estudio vamos a pasar a relatar el diseño de la investigación, en el que nos plantearemos unos objetivos y unas fases a desarrollar. A continuación, recogeremos las tres muestras que han dado sentido a nuestro estudio, véase: 1) la muestra de los materiales curriculares utilizados en las aulas en el periodo 2006-2013 que va ser objeto de estudio; 2) los materiales utilizados en los centros públicos de educación de Burgos en el segundo ciclo de Educación Infantil; y 3) el cuestionario detallado para el profesorado de Educación Infantil de Burgos. Por consiguiente, a través de la aplicación de registros, cuadros categoriales y el análisis descriptivo de los datos, trataremos de determinar unos resultados que nos ayuden a detallar conclusiones específicas y generales a nuestro estudio. A través de ellos, propondremos, además futuras líneas de investigación y propuestas de mejora.



## Capítulo 5

### Diseño de la investigación

El interés por la etapa de Educación Infantil nos ha llevado a plantearnos qué materiales curriculares se utilizan en el segundo ciclo de Educación Infantil de los centros públicos de Burgos y cuál es su incidencia en las estrategias metodológicas: estudio de los libros de texto, fichas, material más utilizado, evolución y trayectoria seguida en cuanto al uso de materiales, etc.

Por lo tanto, trataremos de describir la realidad escolar y centrarnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, más concretamente, en el proceso de enseñanza y en las características del material curricular que el docente de Educación Infantil utiliza en el día a día de su realidad en el aula.

No podemos olvidar que la escuela es una de las instituciones con más influencia en la formación de los futuros ciudadanos y que esta formación será, en una parte importante, fruto de los años escolares. Renunciar a plantearse qué modelo de ciudadano queremos, y por lo tanto qué modelo de educación escolar, significa aceptar los modelos dados por otros (la administración, los libros de texto, etc.) y contribuir a la consecución de estos modelos actuando, probablemente inconscientemente, como simples instrumentos al servicio de intereses ajenos (Parcerisa, 1996).

Los materiales curriculares editados en soporte papel, y en especial los llamados libros de texto, constituyen uno de los principales recursos para la tarea docente del profesorado, siendo el principal recurso en muchos casos. Por lo tanto, son muy relevantes las características didácticas de esos materiales. Asimismo, el papel real que tiene en el interior de cada aula depende en gran medida del uso específico que de ellos haga el profesor o la profesora correspondiente. Algunos docentes elaboran en parte o en su totalidad los materiales que utilizan, lo que constituye una variante específica en la concepción de dichos materiales (Parcerisa, 1996).

Partiendo de esta perspectiva, trataremos de estudiar y analizar, desde la llegada de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006), cuál es la realidad de las aulas de Educación Infantil de los centros públicos de la ciudad de Burgos, sobre todo centrándonos en cuáles son las metodologías más habituales que se usan para enseñar en dichas aulas, para lo que se realizará un estudio exhaustivo de los materiales curriculares (en soporte papel y material complementario al mismo).

## 5.1. Planteamiento de interrogantes y objetivos de la investigación

La finalidad que pretendemos con este estudio es conocer todos los materiales curriculares editados en torno al cambio legislativo del año 2006, *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006), y aquellos que editados en años anteriores han sido utilizados en los centros de la provincia de Burgos durante el periodo que abarca la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006), así como los editados posteriormente en el periodo post-LOE mediante una descripción y análisis sistemático del contenido y forma de dichos materiales.

Para ello, nos basaremos en el método de investigación aportado por Bardin (1986), que incluye un conjunto de técnicas para el análisis de las comunicaciones. El análisis de contenido, como técnica de investigación, reúne los requisitos metodológicos para investigar la naturaleza del discurso, analizar y cuantificar los materiales que intervienen en los procesos de comunicación.

En nuestro trabajo, el análisis tiene un código y un canal específicos. Se trata de una comunicación lingüística escrita que se transmite de forma unidireccional, ya que no permite al lector una comunicación bidireccional con su emisor. Por ello el profesor se convierte en el mediador que debe valorar y seleccionar los textos de acuerdo con su alumnado y con los objetivos marcados.

Como el propósito de nuestra investigación es obtener un conocimiento objetivo de cada uno de los materiales analizados y realizar una valoración de los mismos optamos por la utilización del análisis de contenido, como técnica de investigación.

Las tareas de la primera fase se han visto reforzadas por el trabajo en las aulas de Educación Infantil, por el contacto con otros profesionales de Educación Infantil y por el apoyo tutelado. La atenta observación sobre el uso y manejo de los materiales curriculares y su influencia en la metodología de los profesionales desemboca en los siguientes planteamientos: tras las diversas reformas educativas, ¿Qué textos se utilizan en las aulas? ¿Cómo influyen en la metodología de los profesores? ¿Por qué se eligen unos y no otros? ¿Han variado los materiales de acuerdo con los cambios legislativos? ¿Cuál es la situación actual en las aulas de Educación Infantil de nuestra ciudad?

Para dar solución a éstos y otros interrogantes nos hemos planteado los siguientes objetivos:

- Conocer los materiales curriculares que se utilizan en el segundo ciclo de Educación Infantil de los centros públicos de Educación Infantil de nuestra provincia.
- Analizar en profundidad estos materiales, en concreto los presentados en soporte papel, y sus materiales complementarios, desde la puesta en vigor de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006).
- Reflexionar sobre la influencia de dichos materiales en las estrategias metodológicas.
- Describir la realidad actual del segundo ciclo de Educación Infantil como punto de partida para posteriores estudios e investigaciones.

Dichos objetivos se llevarán a cabo, principalmente, a través de las tareas de recoger y analizar cuál es la situación general de la enseñanza en la etapa de Educación Infantil de nuestra ciudad y la reflexión sobre la situación actual de la enseñanza en la etapa de Educación Infantil, todo ello desde la visión de los docentes.

En el siguiente apartado esclareceremos las fases llevadas a cabo para la realización de la presente investigación.

## 5.2. Diseño de la investigación: Fases

En este apartado se ha recogido el diseño y el desarrollo de las fases metodológicas aplicadas en nuestro estudio, apoyándonos en el modelo presentado en el título precedente. Éste se ha aplicado al material curricular que se utiliza en Educación Infantil y posteriormente, valoraremos su influencia en la metodología del profesorado que lleva a cabo su labor docente en nuestra ciudad.

Siguiendo el enfoque del análisis de contenido, hemos tenido en cuenta las siguientes fases:

- Planteamiento de interrogantes y objetivos de la investigación.
- Justificación de la muestra:
  - o Material utilizado en el periodo 2006-2013.
  - o Materiales utilizados en los centros públicos de Educación Infantil de Burgos (2º ciclo).
  - o Cuestionario a profesores de Educación Infantil de Burgos.
- Metodología:
  - o Material utilizado en el periodo 2006-2013.
  - o Materiales utilizados en los Centros Públicos de Educación Infantil de Burgos (2º ciclo).
  - o Cuestionario al profesorado de Educación Infantil de Burgos.
- Resultados parciales del diseño.
- Conclusiones.
- Propuestas de mejora y avance de futuras líneas de investigación.

La técnica descriptiva del análisis de contenido delimita, según los expertos una serie de fases metodológicas que ayudan a controlar todo el proceso y la calidad de éste.

El análisis de contenido es una de las técnicas para el análisis de comunicación humana utilizadas tradicionalmente para decodificar los mensajes manifiestos, latentes y ocultos plasmados en diferentes documentos. Como técnica asume como principio, que los documentos reflejan las actitudes y creencias de las personas e instituciones que los producen, así como las actitudes y creencias de los receptores de éstos (Cabero y Loscertales, 2002, p.1).

Para poder llevar a cabo de manera adecuada la delimitación de las fases en las que delimitar nuestro campo de estudio, hemos tenido en cuenta las aportadas por Bardin (1986), que organiza el análisis de contenido en torno a estos ejes muy bien delimitados:

Cuadro 5.2. Fases según Bardin (1986)

Fases	Preanálisis	Formación del sistema categorial	Exploración y codificación	Tratamiento de resultados e interpretaciones
<b>Tareas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetivos concretos que se van a perseguir.</li> <li>Formulación de las hipótesis.</li> <li>- Identificación y selección de los textos.</li> <li>- Selección de la muestra.</li> <li>- Revisión de literatura e investigaciones similares.</li> <li>- Primera toma de contacto y lectura superficial de documentos.</li> <li>- Elaboración de indicadores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Categorización: categorías a considerar.</li> <li>- Revisión teórica y conceptual de su objeto de estudio.</li> <li>- Otros sistemas categoriales previos formulados por otros autores, opiniones de expertos y especialistas en el objeto de estudio.</li> <li>- Preacercamiento a los textos de análisis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descomposición: unidades a considerar.</li> <li>- Enumeración: reglas de recuento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Operaciones estadísticas y pruebas de validez.</li> <li>- Síntesis de los resultados.</li> <li>- Inferencias.</li> <li>- Interpretación de los resultados.</li> </ul>

Utilizaremos, la adecuación de las fases, propuestas por Bardin (1986), siguiendo los pasos establecidos por Boronat (2005, p.171). En su trabajo sobre la aplicación del análisis de contenido a los suplementos educativos de la prensa, que contempla las siguientes fases, que hemos aplicado en nuestro estudio:

- Delimitación de los objetivos de la investigación.
- Elección de la muestra: Selección de los documentos.
- Determinación de las unidades de análisis.
- Delimitación de las categorías. Elaboración de una guía.
- Análisis e interpretación de los datos.
- Elaboración de los resultados y conclusiones.

A continuación, vamos a definir y concretar las muestras con las que vamos a trabajar. Para que el estudio sea más clarificador vamos a delimitar cada una de las fases de acuerdo a las tres muestras: Los materiales utilizados en el periodo 2006-2013, materiales en los centros públicos de Educación Infantil de Burgos (segundo ciclo) y el cuestionario al profesorado de Educación Infantil de Burgos.



## Capítulo 6

### Justificación de la muestra

El capítulo que nos ocupa define las tres líneas de trabajo principales que han ocupado este estudio. Inicialmente, se determinó estudiar y categorizar el material utilizado en las aulas en el periodo en el que estaba en vigor la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006), entre los años 2006 y 2013 en Burgos. Por tanto, en el ámbito legal de la Comunidad de Castilla y León y delimitándose, también así, al material escrito en castellano.

La segunda muestra gira en torno a un modelo más definido en tiempo y espacio, ya que en ella se han recogido los materiales utilizados en los centros públicos de Educación Infantil (segundo ciclo), con el objeto de reparar en la elección, continuidad y uso de los mismos en nuestro entorno de la ciudad de Burgos.

Y finalmente, la tercera muestra que da base a nuestro estudio recoge una muestra significativa de opiniones del profesorado de Educación Infantil de Burgos acerca del material curricular y de las estrategias metodológicas que se derivan de su uso en las aulas.

Comenzaremos, detallando la muestra del material utilizado en las aulas de Educación Infantil en el periodo 2006-2013.

## 6.1 Material utilizado en el periodo 2006-2013

En este apartado presentamos, de forma objetiva, minuciosa y descriptiva el contenido y los aspectos más relevantes de los libros de texto utilizados en las aulas de segundo ciclo de Educación Infantil de los centros de Burgos. Esta descripción pretende lograr una perspectiva aproximada a los textos, con objeto de resaltar individualmente sus aspectos más identificativos. Con este estudio se pretende obtener conocimientos válidos para seleccionar los materiales que van a ser objeto de un análisis más pormenorizado y así poder extraer las categorías y subcategorías que serán analizadas en el siguiente apartado, estando claros varios criterios de preselección, que hicieran delimitar el corpus o conjunto de materiales objeto de análisis, y que a continuación se detallan:

- a) Materiales curriculares utilizados en las aulas entre los años 2006-2013. Por ello, su edición está en torno a dichos años, si bien, hemos añadido algunos textos que aunque están editados en años anteriores, han sido utilizados en las aulas en dicho periodo. Se han añadido tres textos editados en el periodo post-*Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006), editados en el año 2014 para poder valorar si los cambios legislativos posteriores han conllevado algún cambio en los mismos.
- b) Se delimita la muestra en el segundo ciclo de Educación Infantil, ya que actualmente, en los centros de Educación Infantil y Primaria sólo se ha incorporado este ciclo educativo. Aunque si bien es cierto que cada vez más en el primer ciclo de Educación Infantil se utilizan los materiales impresos, la mayor parte surge de paquetes metodológicos que ya se usaban en el segundo ciclo, y se elaboran de manera similar. Por lo que en este estudio nos centraremos sólo en el material de este segundo ciclo.
- c) Sólo se han seleccionado los textos escritos en castellano y editados para ser usados en Castilla y León, ya que es el ámbito territorial y lingüístico de nuestra ciudad de Burgos.
- d) Los materiales que vamos a seleccionar para nuestra muestra son materiales impresos y que traten los aprendizajes de manera globalizada.

Al ser una muestra representativa del conjunto de origen, consideramos que es un muestreo riguroso. De este modo, los volúmenes que son objeto de nuestra investigación aparecen reflejados en la siguiente tabla:

Tabla 6.1. Material utilizado en el periodo 2006-2013

TÍTULO	EDITORIAL
¡Qué idea! Cachalote Proyectos Monigotes	<b>ANAYA</b>

Juntos con Lola, Max y Zeta Otito, Ota y yo LoboRojo	<b>BRUÑO</b>
Torbellinos Bichitos Todos al agua	<b>CASALS</b>
Kids Proyecto Cucú TicTac	<b>EDEBÉ</b>
Proyecto Nubaris Rumbo Nubaris Dimensión Nubaris Tocalotodo ¿Lo ves?	<b>EDELVIVES</b>
Papelillos Papapapú Duendes Mágicos Proyectos Pompas de jabón	<b>ALGAIDA</b>
En ruta con Peko Peko explora Cuentoaventura Daniel y los Diversónicos Peko Fantasía Luna Llena Nuevo Magos y Genios Mundo Flopi Pro +	<b>EVEREST</b>
Alethea. La isla de Cucas, Eli y Pan Exploradores Meñiques	<b>OXFORD</b>
El viaje de Suso Mica y sus amigos Nuevo Cocorolos Birli – Birloque Chiribitas Cúanto Sabemos	<b>SANTILLANA</b>
Guau Colorines Volteretas A la de tres Volteretas y más vueltas El cole viajero	<b>S.M.</b>
Espiral Mágica	<b>VICENS VIVES</b>

En total, se han seleccionado un total de 49 materiales y/o libros de texto, de 11 editoriales, que han sido publicados y/o utilizados en los centros de Burgos, durante los cursos 2006-2013.

Posteriormente, como establecía Krippendorf (1990) pasaremos a su descomposición que supone fijar cuáles van a ser las unidades que vamos a tener en cuenta y qué elementos vamos a observar. A continuación, nos centramos en las normas de enumeración o forma de identificar las categorías. En nuestro análisis categorial, hemos tenido principalmente en cuenta la presencia o ausencia de la categoría (sí, no o en blanco cuando se desconoce) y la frecuencia ponderada de las mismas. Con respecto a la categorización, hemos establecido nueve categorizaciones con diversas subcategorías cada una. Para ello, utilizaremos un modelo propuesto por Parcerisa (1996), en su obra *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos* como punto de partida. A través de esta herramienta conseguiremos operativizar el análisis de todos los materiales que se utilizan en las aulas y que han aparecido en el mercado desde la puesta en marcha de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006), dirigidos al segundo ciclo de este nivel educativo.

En el **Anexo II** se recogen los datos bibliográficos de los textos seleccionados en la muestra, así como una breve descripción tal y como las propias editoriales presentan su material.

### 6.1.1. Delimitación de categorías y subcategorías.

La delimitación de las categorías y subcategorías conlleva la utilización de fichas de registro. Nos permite formalizar los datos obtenidos en las cuestiones categoriales. Es preciso que el código y los criterios lógicos que lo acompañan sean claros y concretos, de modo que no requieran una interpretación del codificador; dicha claridad fomentará el que no exista ambigüedad en la codificación e interpretación de los datos obtenidos.

Comenzamos valorando diversas propuestas explicitadas en el estudio de Méndez (2001, p.2) en el que se establecen pautas y criterios para el análisis y evaluación de materiales curriculares. A este respecto, Bernard (1976, p.10), uno de los autores nacionales pioneros en esta temática, plantea que los criterios para la evaluación de materiales impresos han de poseer para ser eficaz, al menos, estos tres atributos:

- 1.Objetivos, o lo que es igual, apoyarse en aspectos claramente observables y mensurables, que eviten peligrosos subjetivismos.
- 2.Flexibles, en el sentido de que puedan adaptarse a la diversidad de niveles educativos y materias.
- 3.Operables, o lo que es igual, expresados en normas concretas de aplicación. Los criterios que puede proporcionar la didáctica general (actividad, funcionalidad, objetividad, etc.) Aunque válidos, resultan por sí solos insuficientes.

Por otro lado, los criterios básicos para evaluar un texto escolar y que configuraran su propuesta de modelo se reducen a los cuatros siguientes:

- 1.El concepto general de educación que utiliza el texto o meta final que se propone: transmisión de conocimientos, desarrollo de aptitudes personales, creatividad, etc.
- 2.Su adecuación a las capacidades psicológicas de los alumnos.
- 3.Las bases de programación empleadas en el texto, en relación con las distintas fases y aspectos esenciales del proceso total del aprendizaje: objetivos, contenidos, metodología y evaluación.
- 4.La medida en que se atiene a la normativa legal, en relación con el material escolar.

Asimismo, el *Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado* (1987) resalta estos criterios para la evaluación de materiales y equipos didácticos:

- Rigor y actualización científica de los materiales y equipos en los planos disciplinar, psico-socio-pedagógico y didáctico.
- Coherencia de planteamientos en estos tres planos.
- Selección, articulación y contextualización de los contenidos.
- Adecuación de los contenidos a los objetivos pretendidos y al nivel formativo al que van dirigidos.
- Ejemplificaciones y recursos técnico-pedagógicos empleados en su elaboración.
- Potencialidad técnica y formal de los materiales para potenciar la autoformación.

- Especificidad de los materiales para solucionar los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Vinculación con otros temas o áreas de conocimiento.
- Flexibilidad de los materiales para favorecer el trabajo en equipo y su utilización en otros niveles de manera interdisciplinar.
- Legibilidad de los textos (redacción cuidada, diagramación adecuada, presencia de resúmenes y cuadros, frecuencia de gráficos, mapas, etc.).

Resumiendo las propuestas de diversos autores, Cabero (1994) confecciona una ficha para el análisis de los materiales impresos que puede ser de gran utilidad. El modelo se divide en tres grandes bloques: 1) los datos de la publicación; 2) la evaluación numérica de los elementos que componen un texto escolar; y 3) la clasificación del texto según los puntos localizados. Por su parte, Zabala (1995, p.193) considera que derivadas de las propias características del material y de las necesidades del aprendizaje se pueden establecer los siguientes criterios y pautas:

- Detectar los objetivos educativos subyacentes y comprobar hasta qué punto coinciden con los establecidos por el centro y con los que van dirigidos a los alumnos en cuestión.
- Averiguar qué contenidos se trabajan, comprobando si existe una correspondencia entre los objetivos y los contenidos.
- Averiguar qué secuencias de actividades se proponen para cada uno de los contenidos y determinar su progresión y orden.
- Analizar cada una de las secuencias de actividades propuestas para comprobar si cumplen los requisitos del aprendizaje significativo en relación con los contenidos establecidos.
- Establecer el grado de adaptación al contexto en que se tendrán que utilizar.

Por su parte, Sevillano (1995, p.469) nos ofrece una interesante ficha de análisis para realizar la evaluación de libros de textos, al tiempo que estima que los materiales impresos deben reunir una serie de requisitos en torno a:

- Objetivos.
- Contenidos.
- Estilo.
- Estructura
- Ilustraciones.
- Actividades.
- Adecuación al alumno que aprende.
- Materiales adicionales.
- Impresión del texto.

Durante el preanálisis se ha verificado el contenido de los materiales curriculares, mientras, paralelamente, se han establecido los criterios de clasificación que nos han permitido delimitar las categorías establecidas; para ello, finalmente, se partió de las ideas propuestas por Parcerisa (1996), adaptándolas al nivel Infantil, ya que tras observar y estudiar varios instrumentos de evaluación y análisis de materiales curriculares, nos parece el más completo para el tipo de trabajo que se lleva a cabo. Asimismo, se ha

integrado alguna categoría más, consiguiendo que todas las características validatorias quedaran dentro del sistema clasificatorio, lo cual nos ha permitido conseguir un índice de frecuencias adecuado. Hemos tratado que los resultados brutos sean afrontados de manera que resulten significativos, es decir, que hablen y sean válidos, siguiendo las premisas de Bardin (1986).

A continuación, reflejamos el instrumento que nos ha servido como iniciación a nuestro proceso de categorización, establecido por Parcerisa (1996, p.79 y ss.) en su obra *Materiales curriculares cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*.

*Cuadro 6.1.1 Fecha y referencia editorial del material a analizar. Parcerisa (1996)*

<p>Fecha del análisis: ..... de ..... de .....</p> <p><b>Material objeto de análisis</b>          Autor/a:          Título:          Subtítulo (si existe):          Editorial:          Localidad de edición:          Número de edición:          Año:          Colección (si forma parte de alguna):          Otros datos de interés:</p> <p><b>Material dirigido al profesorado</b>          Autor/a:          Título:          Subtítulo (si existe):          Otros datos de interés:</p> <p><b>Observaciones:</b></p>
--

*Cuadro 6.1.2 Ámbito descriptivo. Parcerisa (1996)*

<p><b>Intenciones y ámbito de aplicación</b></p>
<p>a) El material a analizar</p> <p><input type="checkbox"/> Pretende ser autosuficiente</p> <p><input type="checkbox"/> Forma parte de un paquete curricular</p> <p><input type="checkbox"/> Es un material complementario</p> <p>b) Desarrolla objetivos y contenidos</p> <p><input type="checkbox"/> De un solo grado o curso: el de .....</p> <p><input type="checkbox"/> De un ciclo:</p> <p>c) Desarrolla objetivos y contenidos</p> <p><input type="checkbox"/> De una sola asignatura o área curricular: .....</p> <p><input type="checkbox"/> De diversas asignaturas o áreas: .....</p> <p>Observaciones</p>

## Componentes

- a) El material del alumnado está constituido
- Por un solo componente .....
  - Por diversos componentes .....
- b) Existe material dirigido al profesorado aparte del material dirigido al alumnado
- Sí
  - No
- c) En el análisis
- Se deberán relacionar distintos componentes
  - No se tendrán que relacionar distintos componentes

Observaciones

## Organización de los contenidos

- a) Los contenidos que desarrolla el material
- Se han organizado sin relaciones entre las áreas
  - Se han organizado con relaciones entre las áreas
  - Se presentan con una programación globalizada

Observaciones

## Tipo de material

- a) El material es
- De consulta o de información
  - De propuestas de actividades
  - De lectura
  - Mixto: .....
- a.1.) En el caso de que el material sea de información y de actividades, el esquema que sigue cada tema o unidad didáctica es:
- Información + actividades al final del tema o de la unidad
  - Información + actividad o actividades + información + actividad o actividades + ...
  - Actividad o actividades + información + actividad o actividades + información,...
- b) Se trata de un material
- Fungible
  - No fungible
- c) El uso del material por parte del alumnado pretende que sea
- Individual
  - Colectiva
- d) El material
- Es para uso exclusivo del alumnado
  - Es para uso mixto del alumnado y del profesorado (con una parte específica para éste)
  - Está constituido por dos o más componentes separados: uno o unos para uso del alumnado y otro u otros para uso del profesorado

Observaciones

**Lengua del material**

a) El material está escrito en .....

**Organización didáctica: apartados**

a) El material está estructurado en:

- Unidades o temas
- Otro tipo de apartados: .....
- No se diferencian apartados

Observaciones

**Material complementario necesario**

a) En el material que se analiza

- Toda la información para realizar las actividades se encuentra en el texto y, por lo tanto, el alumno no necesita ningún otro material.
- En el material se sugieren posibilidades de ampliación consistentes en la consulta o el trabajo con otros materiales.
- En el material se propone recurrir a otros materiales

a.1.) En caso que sea necesario recurrir a otros materiales, éstos

- Forman parte del paquete curricular de la editorial
- No forman parte del paquete curricular de la editorial

Observaciones

*Cuadro 6.1.3 Ámbito de análisis en función de las intenciones educativas.  
Parcerisa (1996)*

<b>CUESTIONES A ANALIZAR</b>		<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
<b>A. OBJETIVOS</b>	a) Los objetivos generales especificados en el material se corresponden con los objetivos generales establecidos en el Proyecto Educativo y/o Curricular del propio centro.				
	a.1.) Se incluyen todos los objetivos generales que, según las intenciones y el ámbito de aplicación del material, se deberían incluir.				
	b) Los objetivos didácticos especificados en el material son adecuados a la edad del alumno.				
	c) Los objetivos didácticos son coherentes entre sí.				
<b>B. CONTENIDOS</b>	a) En el material se diferencia explícitamente entre distintos tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales).				
	a.1.) Se diferencia explícitamente entre distintos tipos de contenidos conceptuales.				
	a.2.) Se diferencia explícitamente entre distintos tipos de contenidos procedimentales.				
	a.3.) Se diferencia explícitamente entre distintos tipos de contenidos actitudinales.				
	b) Los contenidos indicados en el material se corresponden con los objetivos generales especificados en el mismo material.				
	b.1.) Los contenidos conceptuales indicados en el material se corresponden con los objetivos generales especificados en el mismo material.				

	b.2.) Los contenidos procedimentales indicados en el material se corresponden con los objetivos generales especificados en el mismo material.				
	b.3.) Los contenidos actitudinales indicados en el material se corresponden con los objetivos generales especificados en el mismo material.				
	c) Los contenidos se interrelacionan entre sí.				
	c.1.) Existe una buena interrelación entre los contenidos del mismo tipo, la cual se manifiesta mediante una tabla, un mapa conceptual.				
	c.2.) Existe una buena interrelación entre contenidos de diferente tipo, la cual se manifiesta mediante una tabla, mapa conceptual.				
	d) Se da una proporción coherente entre los distintos tipos de contenidos.				
	d.1) Se da una proporción coherente entre hechos y otros contenidos conceptuales.				
	e) El material es adecuado para el aprendizaje de los contenidos procedimentales especificados.				
	f) El material es adecuado para el aprendizaje de los contenidos actitudinales especificados.				
	g) Los contenidos que desarrolla el material son rigurosos y se encuentran actualizados.				
	h) (Materiales de lectura) Se combinan realidades diversas: próximas y lejanas, reales e imaginarias,...				
	i) (Materiales de lectura) Existe una adecuada diversidad textual.				
	j) (Materiales de lectura) Los textos se ajustan suficientemente a las "estructuras canónicas".				
	k) En general, los contenidos desarrollados en el material se corresponden con los contenidos recogidos en el proyecto curricular de centro.				
	k.1) (Sólo si en el proyecto curricular del centro se especifican objetivos terminales o referenciales) Existe una correspondencia entre los objetivos terminales y /o referenciales del centro y los desarrollados en el material (o los contenidos).				
	l) En general, los contenidos que se desarrollan en el material son coherente con el entorno donde se encuentra ubicado el centro.				
	l.1) Se incluyen todos aquellos contenidos que, atendiendo a las intenciones y al ámbito de aplicación del material se deberían incluir.				
	m) (CONCLUSIONES) En el material se encuentran todos los contenidos necesarios para la consecución de los objetivos definidos.				
	n) (CONCLUSIONES) Con los contenidos desarrollados en el material es de prever que se conseguirán los objetivos.				
<b>C. ACTIVIDADES</b>	a) Las actividades propuestas se corresponden con los objetivos y contenidos definidos en el material.				
	b) Para cada objetivo y para cada contenido se prevén las actividades necesarias para facilitar su aprendizaje (según las intenciones y el ámbito de aplicación del material).				
	c) Las actividades propuestas son en general adecuadas para la consecución de los objetivos definidos en el material.				

	c.1) Para el aprendizaje de cada contenido, se da una adecuada progresión de las actividades.				
<b>D. EVALUACIÓN</b>	a) Las propuestas de evaluación incluidas en el material se encuentran en función de los objetivos especificados en el mismo.				
	b) Las propuestas de evaluación se refieren a los distintos tipos de contenidos que se pretenden enseñar.				
	c) En general, los criterios de evaluación son coherente con los criterios recogidos en el proyecto curricular del centro.				
<b>E. TEMAS O EJES TRANSVERSALES</b>	a) En el material se plantean explícitamente objetivos y/o contenidos correspondientes a ejes transversales del currículum.				
	b) (En caso de que el material incluya propuestas de actividades.) Se proponen las actividades necesarias para facilitar el aprendizaje de los contenidos correspondiente a ejes transversales (según las intenciones y el ámbito de aplicación del material).				
	c) (En caso de que el material incluya propuestas de evaluación) Se proponen actividades para evaluar el proceso de aprendizaje de objetivos correspondientes a ejes transversales.				
	d) Las ilustraciones son coherentes con los objetivos de ejes transversales especificados en el material.				
	e) Las ilustraciones son coherentes con los valores asumidos en el proyecto educativo y/o curricular del centro.				
	f) El tono, las afirmaciones y los ejemplos del texto son coherentes con los objetivos de ejes transversales especificados en el material.				
	g) El tono, las afirmaciones y los ejemplos del texto son coherentes con los valores asumidos en el proyecto educativo y/ curricular del centro.				
	h) (En caso de que el material incluya propuestas de actividades) Las actividades propuestas son coherentes con los objetivos de ejes transversales especificados en el material.				
	i) Las actividades propuestas son coherentes con los valores asumidos en el proyecto educativo y/o curricular del centro.				
<b>F. JUSTIFICACIÓN</b>	a) Las opciones tomadas en el material se encuentran explícitamente justificadas.				

· Cuadro 6.1.4 *Ámbito de análisis en función de los requisitos para el aprendizaje. Parcerisa (1996)*

	<b>CUESTIONES A ANALIZAR</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
<b>A. MATERIALES INFORMATIVOS O DE CONSULTA</b>	a) Adecuación del nivel lingüístico: es adecuado a la edad del alumnado.				
	a.1) Adecuación del nivel lingüístico: las dificultades de vocabulario se pueden resolver con el propio material.				
	a.2) Adecuación del nivel lingüístico: las frases no son excesivamente largas ni rebuscadas.				
	b) Densidad informativa: es adecuada.				
	c) Carácter dogmático/abierto: se da una visión abierta, no dogmática de la realidad.				
	d) Secuencias de lectura: existen introducciones y organizadores previos que pretenden facilitar la conexión de los nuevos contenidos con los aprendizajes previos de cada alumno y alumna.				
	e) Secuencias de lectura: hay elementos facilitadores de la motivación.				
	f) Secuencias de lectura: se facilitan diversos grados de lectura.				
	g) Secuencias de lectura: existen síntesis y resúmenes.				
<b>B. MATERIALES CON PROPUESTAS DE ACTIVIDADES</b>	g.1) Las síntesis y los resúmenes facilitan realmente la comprensión de los aspectos esenciales del texto.				
	a) Secuencias de actividades: se proponen actividades o se sugieren pautas para la evaluación inicial.				
	b) Secuencias de actividades: existen actividades que pretenden promover la motivación y ayudar a conectar con la realidad.				
	b.1) Secuencias de actividades: las actividades de motivación propuestas ayudan a que el alumnado valore positivamente el tema a estudiar y/o la tarea a realizar y le ayudan también a crear expectativas positivas.				
	c) Secuencias de actividades: se plantean interrogantes.				
	c.1) Secuencias de actividades: los interrogantes planteados ayudan a crear verdaderamente conflictivos cognitivos.				
	d) Secuencias de actividades: se proponen actividades de búsqueda de información.				
	d.1) Secuencias de actividades: se proponen también otros tipos de actividades de elaboración y de construcción de significados.				
	e) Secuencias de actividades: se proponen actividades de descontextualización y de aplicación.				
	f) Secuencias de actividades: se proponen actividades de memorización y/o de ejercitación comprensiva.				
	f.1) Secuencias de actividades: las actividades de memorización y/o ejercitación propuestas son suficientes para posibilitar el aprendizaje de los contenidos especificados.				
	g) Secuencias de actividades: existen actividades de síntesis.				
	h) Secuencias de actividades: se proponen actividades y/o se sugieren pautas para la evaluación formativa.				
i) Secuencias de actividades: Se proponen actividades y/o se proponen pautas para la evaluación sumativa.					
i.1) Se proponen pautas para la evaluación del profesorado y del currículum.					

	j) Carácter individual o grupal de las actividades: se da un equilibrio entre las actividades individuales y las actividades para realizar en grupo.				
	j.1) Carácter individual o grupal de las actividades: se da una adecuación entre el tipo de actividad (individual o grupal) y las características de los contenidos a aprender.				
	k) Criterios de organización del aula: en el material se proponen criterios de organización del aula.				
	k.1) Criterios de organización del aula: los criterios que se especifican responden a una concepción del aula como un ambiente de aprendizaje, en el cual las diversas variables se encuentran interrelacionadas.				
<b>C. MATERIALES DE LECTURA</b>	a) Estructura: los textos son desconocidos para el lector o lectora, pero de fácil acceso.				
	b) Estructura: existe algún tipo de hilo conductor.				
	c) Estructura: se utilizan correctamente las marcas tipográficas.				
	d) Estructura: existen introducciones adecuadas.				
	e) Estructura: existen resúmenes adecuados.				
	f) Estructura: la longitud de los textos es adecuada.				
	g) Léxico: las dificultades léxicas pueden resolverse en el propio material.				
	h) Léxico: no se da un exceso de dificultades léxicas.				
	i) Secuencias de actividades: el material propone actividades de lectura diversificada.				
	j) Secuencias de actividades: existen actividades de lectura guiada y/o orientada.				
	k) Secuencias de actividades: existen actividades de lectura independiente.				
	l) Secuencias de actividades: el material propone actividades que obligan a establecer inferencias, a utilizar el contexto,...				
	m) Secuencias de actividades: el material propone actividades para realizar antes, durante y después de la lectura.				
m.1) Secuencias de actividades: las actividades propuestas para realizar antes, durante y después de la lectura son adecuadas y diversificadas.					

*Cuadro 6.1.5 Ámbito de análisis en función de la atención a la diversidad  
Parcerisa (1996)*

	<b>CUESTIONES A ANALIZAR</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
<b>A. ACTIVIDADES</b>	a) En ocasiones, para el aprendizaje de un mismo contenido se proponen distintas posibilidades de actividades.				
	b) Se explicitan distintos niveles de realización de las actividades.				
	c) Se proponen actividades de ampliación.				
	d) Se proponen actividades de refuerzo.				

<b>B. EVALUACIÓN</b>	a) En el apartado de evaluación toman como referente las capacidades a adquirir sin centrarse en la realización de conductas muy concretas.				
	b) Las propuestas de evaluación toman como referente las capacidades a adquirir sin centrarse en la realización de conductas muy concretas				

*Cuadro 6.1.6 Ámbito de análisis en función de los aspectos formales  
Parcerisa (1996)*

	<b>CUESTIONES A ANALIZAR</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
<b>A. DISEÑO Y MAQUETACIÓN</b>	a) El aspecto general del material es atractivo.				
	b) Por su formato y número de páginas, el material es manejable.				
	c) La encuadernación es adecuada.				
	d) En la cubierta se especifican claramente el título y la autoría.				
	e) En el interior se da una adecuada visualización de las jerarquías (diagramación).				
	f) La letra es adecuada.				
	g) El papel no es demasiado brillante ni desagradable al tacto. (Si se trata de un cuaderno fungible: es apropiado para escribir y dibujar en él.)				
	h) El contraste entre el color del texto y el papel facilita la legibilidad.				
	i) Las ilustraciones son coherentes con el texto y cumplen su función adecuadamente.				
	i.1) Las ilustraciones más destacadas son las más importantes.				
	i.2) Cada ilustración tiene su referencia.				
	j) El tipo de impresión es el adecuado.				
<b>B. OTROS ASPECTOS</b>	a) Existe un índice bien situado.				
	b) Se incluye bibliografía y/u otra información complementaria.				
	b.1) La bibliografía es adecuada.				
	c) El precio de venta del material es adecuado.				

En la fase exploratoria y descriptiva nos hemos familiarizado con los textos y materiales utilizados en los centros de Educación Infantil de Burgos, además de haber realizado una primera selección cuantitativa de los mismos, siguiendo los criterios de adecuación, representatividad, homogeneidad, productividad y pertinencia, de acuerdo a la técnica del análisis de contenido. De este modo, se han acotado los ejemplares más significativos de las tendencias editoriales que se pueden encontrar, consiguiéndose una muestra manejable para aplicar un análisis, comparación y reflexión sobre su contenido.

Siguiendo las fases descritas anteriormente sobre los pasos a seguir en el análisis de contenido, en este apartado nos proponemos delimitar las categorías y sus correspondientes subcategorías, objeto de análisis.

La fundamentación conceptual, junto con el rastreo bibliográfico de los materiales y el análisis descriptivo realizado en el apartado anterior, a la luz de los objetivos que pretendemos alcanzar en esta investigación, nos lleva a delimitar y analizar las categorías y subcategorías siguientes:

#### **A. Material del alumnado**

- Cuaderno de actividades
- Carpeta o archivador
- CD o DVD
- Documentación para la familia (Informe, revista, carta, pasaporte de puntos, cuestionario inicial, etc)
- Cuentos o libros de lectura
- Adhesivos o gomets
- Troqueles y recortables
- Grafomotricidad
- Láminas de plástico y/o de fiesta
- Caretas, llaveros, peluches, mascotas,...
- Propuestas (matemáticas, lecto-escritura, ciencias, desarrollo de capacidades, etc.).
- Murales (de hábitos, vocabulario, letras, etc.).

#### **B. Material del profesorado**

- Propuesta didáctica, libro de aula o guías
- Material de apoyo didáctico
- Cuaderno de evaluación
- CD de recursos (concreción del currículum, programaciones de aula, actividades para la pizarra digital, material online, etc)
- Material del mundo
- Propuestas de música
- Propuestas de psicomotricidad
- Propuestas de plástica
- Propuestas de recursos orales
- Propuestas (numeración, valores, talleres, rincones, etc.)

#### **C. Material de aula**

- Caja contenedor
- Láminas murales (calendario, cumpleaños, etc.)
- Registro de conducta
- Cuentos gigantes
- Póster organizador de aula
- Juegos y habilidades manipulativas
- CD o DVD (libro digital e interactivo).
- Mascota
- Bits y tarjetas
- Letras, troquelados o abecedario, etc.

#### **D. Centros de interés que tratan**

- |               |               |               |
|---------------|---------------|---------------|
| 1. El colegio | 3. El otoño   | 5. La casa    |
| 2. La calle   | 4. El paisaje | 6. La Navidad |

7. El Invierno	18. La granja	31. Biblioteca. Libros
8. Las plantas	19. El cuerpo	32. El reciclaje
9. La primavera	20. Viajes	33. La ropa
10. Los alimentos	21. El coche	34. Los oficios
11. El sistema solar	22. Juegos y disfraces	35. El mercado
12. El verano. Las vacaciones	23. Animales	36. Los inventos
13. Los transportes	24. Ocio y tiempo libre	37. Dinosaurios
14. Los medios de comunicación	25. Historia	38. Deportes
15. Los continentes y océanos	26. Arte y los artistas. El museo.	39. Niños y niñas del mundo
16. La familia	27. Higiene y cuidado del cuerpo	40. Carnaval
17. Fenómenos atmosféricos	28. Los sentidos	41. Elementos de la vida
	29. Las elecciones	42. El teatro
	30. Música	43. El tiempo. El reloj
		44. Las emociones

#### **E. Ámbito descriptivo. Intenciones y ámbito de aplicación**

- El material es autosuficiente o paquete curricular.
- Desarrolla objetivos y contenidos: de un ciclo o de un curso.
- Desarrolla objetivos y contenidos: de un área o de varias.
- Constituido por varios componentes.
- Se deben relacionar dichos componentes.
- Los contenidos se presentan con una programación globalizada.
- El material es fungible.
- El uso del material pretende ser individual.
- El material está dividido en unidades o temas.
- En el material toda la información para realizar las actividades: se encuentra en el texto, sugiere posibilidades de ampliación o propone recurrir a otros materiales.
- Los materiales a los que propone recurrir vienen sugeridos en el paquete curricular.

#### **F. Ámbito de análisis en función de las intenciones educativas**

- Los objetivos didácticos son adecuados a la edad del alumno.
- Se diferencian los tipos de contenidos.
- Los contenidos se corresponden con los objetivos.
- Los contenidos se interrelacionan entre sí.
- Los contenidos están actualizados.
- Las actividades se corresponden con los objetivos y contenidos.
- Las propuestas de evaluación se encuentran en función de los objetivos.
- En el material se plantean objetivos y/o contenidos correspondientes a ejes transversales.
- Se proponen actividades para facilitar el aprendizaje de los ejes transversales.
- Las ilustraciones son coherentes con los ejes transversales.
- El tono, las afirmaciones y los ejemplos del texto son coherentes con los valores asumidos.
- Las opciones tomadas en el material están explícitamente justificadas.

### **G. Ámbito de análisis en función de los requisitos para el aprendizaje**

1. Materiales informativos (libro informativo para el alumno)
  - El nivel lingüístico es adecuado a la edad del alumno
  - Densidad informativa adecuada
2. Materiales con propuestas de actividades. Se proponen actividades:
  - De evaluación inicial
  - De motivación y que ayuden a concretar con la realidad
  - Se plantean interrogantes que creen conflictos cognitivos
  - De búsqueda de información
  - De construcción de significados
  - De descontextualización y aplicación
  - De memorización
  - De síntesis
  - De evaluación formativa
  - De evaluación sumativa
  - De evaluación del profesorado y del currículum
  - Individuales
  - Grupales
3. Plantea criterios para la organización del aula
4. Materiales de lectura:
  - Son de fácil acceso
  - La estructura y longitud es adecuada
  - El léxico es adecuado
  - Se proponen actividades para realizar antes, durante y después de la lectura.

### **H. Ámbito de análisis en función de la atención a la diversidad**

- Para un mismo aprendizaje se proponen distintas posibilidades de actividades.
- Explicita distintos niveles para la realización de las actividades.
- Se proponen actividades de ampliación.
- Se proponen actividades de refuerzo.
- En las propuestas de evaluación el referente son las capacidades, sin centrarse en la realización de conductas muy concretas.

### **I. Ámbito de análisis en función de los aspectos formales**

- Es atractivo
- Nº de páginas
- Tamaño
- Horizontal/ Vertical
- Troquelado
- Agujeros
- Espiral
- 1 ó 2 caras
- Tapa dura
- En la cubierta aparece el título
- En la cubierta aparece el autor
- Se establece un diagrama
- Letra mayúscula
- Letra minúscula

- Tamaño de letra adecuado
- Papel adecuado
- Las ilustraciones tienen referencia
- El tipo de impresión es adecuado
- Imágenes: dibujos blanco y negro
- Imágenes: dibujos en color
- Imágenes: fotografías blanco y negro
- Imágenes: fotografías en color
- Tiene índice
- Incluye bibliografía
- Precio (aproximado)

Tras la delimitación de la primera muestra referida a los materiales utilizados en el periodo 2006-2013 y delimitadas las categorías y subcategorías con las que vamos a estudiar dicha muestra, pasamos a detallar la segunda muestra elegida, referida a los materiales utilizados en los centros públicos de Educación Infantil de Burgos (segundo ciclo).

## **6.2. Materiales en los centros públicos de Educación Infantil de Burgos (2º ciclo)**

Siendo conscientes, de que como afirmaba Parcerisa (1996), cuando alguien se pregunta cuáles o de qué tipo son los materiales curriculares más adecuados, hay que tener presente que la respuesta debe tener en cuenta las características de los propios materiales pero que, asimismo, su grado de adecuación estará en función del uso que se haga del material. Decidir sobre la adecuación de un material comporta un proceso en el que primero hay que manifestar una opinión sobre el grado de adecuación y posteriormente sobre la manera más adecuada para usarlo. Un material será más o menos adecuado como recurso en un aula también en función de cuál sea la manera prevista de utilizarlo, decidimos dar un paso más y analizar qué métodos se están usando en nuestra ciudad y otro paso más allá, cómo influyen (si lo hacen) en la metodología de los profesores de nuestra ciudad.

Se han recogido todos los materiales globalizados utilizados en los centros públicos de Educación Infantil y Primaria en el segundo ciclo de Infantil, durante los cursos 2012 al 2015, ¿por qué estos cursos? Se decidió recoger los datos de estos cursos para tener las reseñas de un curso en el que estaba en vigencia la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006), el curso en el que se aprobó la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE, 2013) y un curso después. Esta selección nos dará una perspectiva de si la situación ha cambiado o no en nuestra ciudad, al unísono de los cambios legislativos. Los datos se han seleccionado a través de las páginas web de los centros, ya que hemos considerado que es el canal de información con el que pueden contar mayor número de personas, por ejemplo, las familias que vayan a escolarizar a sus hijos en el curso siguiente en Educación Infantil; en definitiva, es a través de las web donde pueden comparar los materiales y métodos utilizados por cada centro antes de determinar su decisión.

Finalmente, vamos a delimitar la tercera muestra en la que hemos determinado como objeto de estudio al profesorado que utiliza dichos materiales curriculares en las aulas de Educación Infantil de nuestra ciudad.

### **6.3. Cuestionario a profesores de Educación Infantil de Burgos**

Se lleva a cabo un cuestionario, que en el siguiente apartado mostramos, en el que tratamos de definir qué opinan los profesionales que utilizan los materiales curriculares sobre ellos y recoger unas breves nociones acerca de su metodología de trabajo en las aulas. Dichos cuestionarios se pasaron, a través de correo electrónico a todos los centros públicos de Educación Infantil de la capital burgalesa en los que se imparte segundo ciclo de Educación Infantil (3 a 6 años), con la aprobación de la Dirección Provincial y desde la Dirección de mi centro. Se dio la opción de rellenarlo en formato Word o a través de una plantilla digital.

Los centros a los que han sido enviados los cuestionarios suman una totalidad de 18 centros, siendo todos los centros públicos de Burgos en los que se imparte el segundo ciclo de Educación Infantil.

Dicho cuestionario enviado a través de Internet no fue contestado por ningún centro ni maestro, lo que llamó extraordinariamente nuestra atención, por la falta de implicación de los centros y maestros en el desarrollo de los estudios de este tipo. Por lo que tuvimos que replantearnos la manera de hacer llegar los cuestionarios al mayor número de profesionales. A través de cuestionarios en papel, encontramos mucha más colaboración, por lo que aprovechamos la realización de las oposiciones de Educación Infantil en Burgos como momento en el que encontrar a muchos profesionales juntos de nuestra ciudad.

Finalmente, la muestra se ha determinado a la realización de 45 cuestionarios por parte de profesoras de Educación Infantil de nuestra ciudad, que como hemos dicho anteriormente fueron seleccionadas de manera aleatoria en el periodo en el que se realizaron las oposiciones de Educación Infantil en Burgos.

## **Capítulo 7**

### **Metodología**

#### **7.1. Clasificación del material utilizado en el periodo 2006-2013**

En este apartado vamos a comenzar describiendo el uso del sistema categorial para el análisis de los libros de texto y el material curricular, tratando de describir la fiabilidad y validez del sistema categorial, para posteriormente dar paso al estudio categorial en sí de la muestra elegida de los materiales curriculares en el periodo de 2006 a 2013. Para ello se han determinado varias tablas de registro en las que detallaremos las frecuencias de la aparición de las distintas categorías delimitadas para su estudio.

##### **7.1.1. Fiabilidad y validez del sistema categorial**

Tal como afirma Cortés (2006, p.139), el análisis de los libros de texto puede enfocarse desde muy distintos puntos de vista (García, 1999, Jiménez, 2000), entre otros: el estilo (Strube, 1989), el contenido (Jiménez, 1994, Martínez, 2002), las exigencias cognitivas (Shayer y Adey, 1984), las ilustraciones (Constable et al., 1988, Martínez y Gil, 2001), las actividades prácticas (García y Martínez, 2001), etc. En este trabajo se ha llevado a cabo un análisis del contenido. Tal como cita en su estudio Solís (2006, p.170), Allport (1942) lo considera un método para estudiar y analizar las comunicaciones de forma sistemática, objetiva y cuantitativa, a fin de medir variables. Mientras que Berelson (1952) lo define como una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de una comunicación. Sin embargo, años más tarde Holsti (1969), proporciona una definición en la que afirma que es cualquier técnica de investigación que sirva para hacer inferencias mediante la identificación sistemática y objetiva de las características específicas de un texto. Finalmente, Bardin (1986) delimita que es un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes.

Tanto para Bardin (1986), Clemente y Santallana (1990), De Fleur (1993), Krippendorff (1990), Stember (2001), Kimberly (2002) o Carrasco (2007), el análisis de contenido parte del principio de que examinando y contrastando textos es imposible conocer no sólo su significado sino también obtener información sobre su modo de producción y contexto, es decir, tratan los textos no sólo como signos dotados de un significado, sino como elementos que proporcionan indicios sobre el emisor, el modo de producción de un texto y el entorno donde se ha producido.

Las definiciones han ido evolucionando desde sus orígenes hasta el procesamiento de textos mediante la tecnología actual, mas para no

extendernos lo recogeremos en un cuadro resumen elaborado por Solís (2006, p.170).

*Cuadro 7.1.1. Evolución del análisis de contenido según Solís (2006)*

<b>Evolución del análisis de contenido.</b>		
<b>AÑO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
1942	ALLPORT	Método para estudiar y analizar el contenido de las comunicaciones escrita, oral o visual, en forma sistemática, objetiva y cualitativa.
1952	BERELSON	Técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cualitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones con el fin de interpretarlas.
1968	HOLSTI	Técnica para realizar inferencias mediante la identificación sistemática y objetiva de características específicas de los mensajes.
1971	TRAVERS	Grupo de técnicas diseñadas para analizar las comunicaciones verbales.
1977	BARDIN	Conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones que apunta procedimientos sistemáticos y objetivos del contenido de los mensajes.
1981	FOX	Procedimiento para categorizar datos verbales y de conducta con fines de clasificación, resumen y tabulación.
1981	KERLINGER	Método para analizar y estudiar las comunicaciones de una manera sistemática, objetiva y cuantitativa. Observación.
1990	KRIPPENDORFF	Técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos dentro de un texto, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto.

A continuación, vamos a determinar las tablas de registro que se han elaborado para realizar el estudio del contenido de los materiales curriculares determinados en la muestra, que como ya hemos dicho anteriormente, suman un total de 49 materiales curriculares de 11 editoriales diferentes. Se explicita en cada tabla las categorías y subcategorías en las que se ha delimitado el registro.

### **7.1.2. Aplicación de registros**

Elaboradas las hojas de registro definitivas, partiendo, como se ha comentado, de las aportas por Parcerisa (1996), se aplicaron a los materiales de texto recogidos en la investigación. Este registro se ha realizado de manera sistemática, siguiendo las orientaciones emanadas de la aplicación del análisis categorial. Finalmente, se ha realizado un recuento y cómputo de las frecuencias relacionadas con cada una de las categorías. Los resultados obtenidos se presentan porcentualmente y se valoran, a tenor de las categorías presentadas.

Inicialmente, comenzaremos categorizando el material que está dirigido al alumnado:

Tabla 7.1.1. Material del alumnado

MATERIAL DEL ALUMNADO							
Cuadernos de actividades	Carpeta o archivador	C.D. o D.V.D.	a) Informe para la familia b) Revista o carta para la familia c) Pasaporte de puntos d) Cuestionario inicial e) Otros	Cuentos o libros de lectura	Adhesivos o gomets	Troqueles B- Recortables	
¡Qué idea! – Anaya	Tres por trimestre	X		A (también por competencias)	3 cada trim+ cuento emociones	X	
Cachalote – Anaya	Tres por trimestre	X		A Cuaderno Ev. Cachaporte	3 cada trim	X	
Proyectos – Anaya	10	X			Libro de información. En algunos cuentos	X	X
Monigotes – Anaya	Tres por trimestre (en el primer trim de 1º 2 )				3 (en 1º trim de 1º 2 cuentos)	X (bolsa de materiales manipulativos)	X (bolsa de materiales manipulativos)
Juntos con Lola, Max y Zeta - Bruño	3 Láminas de iniciación (1º t de cada curso) + 3 Ud + 1 libro - proyecto	X	C.D. Digital de activ. En el 1ºtrim.	A Boletín de ev.	2 cada trim.		Material manipulativo
Otito, Ota y yo - Bruño	Tres por trimestre	X	Libro digital	A y B	2 en primer trimestre 1 cuento + 1 historias tradicionales en 2º trim y 1 cuento y 1 de poesía en el 3º. 3 en inglés	X	
LoboRojo – Bruño	X	X					
Torbellinos – Casals	Investigo y razono / Torbellinos científicos/– 2 por trim Torbellinos expertos – uno en 2º y otro en el 3ºt Pienso y resuelvo	X		A y b – pautas de actuación conjunta		X	
Bichitos – Casals	Somos investigadores, somos matemáticos y pequeña enciclopedia	X					
Todos al agua – Casals	Dos por trimestre	X	CD 1º Tr.	B	Magacín – 2 por trim	X	
Kids - Edebé	Dos por trimestre	x		A y B	Las aventuras de...	X	
Proyecto Cucú – Edebé	Tres por trimestre	X		A D (Guía)	3 por trim	X	X
TicTac – Edebé	Tres por trim. Incluyen carta para la familia, fichas sobre los centros de interés, 3 fichas de grafomotricidad por unidad y trabajo de hábitos y medio ambiente.	X		A y B (Carta para la familia)	Cuentos-revistas con historias, actividades, trabajo de educación emocional y un monográfico.	X	X
Proyecto Nubaris – Edelvives	Tres por trimestre	X		A Y B (Nubaris informa)	Tres cuentos informativos por trimestre – Los sueños de Nuba	X	Cuaderno de troqueles en el que se organizan los talleres.
Rumbo Nubaris - Edelvives	Tres por trimestre	X		A Y B (Nubaris informa)	Tres cuentos informativos por trimestre – Los sueños de Nuba	X	Cuaderno de troqueles en el que se organizan los talleres de plástica, las láminas del entorno y las cubiertas trimestrales

<b>Dimensión Nubaris – Edelvives</b>	Dos Unidad de adaptación y dos unidades didácticas encuadradas en espiral que incluyen las páginas de pegatinas	X		A y B (revista de información para la familia en el primer trimestre).	Dos cuentos narrativos.  Dos libros informativos.	X Encuadradas con las fichas	
<b>Tocalotodo – Edelvives</b>	Dos por carpeta	x		A y B (revista (sólo en 1º trimestre) y vacaciones en familia (1º y 2º trimestre))	X	X	
<b>¿Lo ves? – Edelvives</b>	X	x		B)Carta para la familia C) Carnet E) Diploma Material personalizable	X Cuento narrativo y libro informativo	X	
<b>Papelillos – Algaida</b>	Tres por trimestre (unidad 0 en 1º trimestre y 2º trimestre para trabajar un poco más )3+2+3	x	CD de juegos digitales interactivos	B – libro para la familia D – Cuestionario inicial – información y sugerencias para la familia (por unidad)	3 Por cada unidad (2 en el segundo trimestre) y 3 de ed. emocional	Adhesivos	
<b>Papapapú – Algaida</b>	Tres por trimestre. Una unidad flexible	X	C.D. Interactivo – 1º Trim	A – Boletín de información trimestral B – 1º Trimestre D - Cuestionario inicial (1º T en 1º)	3 cuentos	X (Bolsa de materiales compl.)	
<b>Duendes Mágicos – Algaida</b>	Unidad inicial (1º t), 3 unidades y una de recordatorio (1º t sólo en 1º) 3 unidades y una de carnaval (2ºt) 3 unidades (3º t) además en 2º y 3º unidad final	X	Cd de nuevas tecnologías (1ºt)	A	3 Cuentos por trimestre	x	
<b>Proyectos – Algaida</b>	Libro del alumno. Cuaderno de campo.	X Sobres 4 : sobre de fichas, sobre de troqueles + Información de la familia, de trabajos terminados.		B – Notas informativas. Libros de información. Sobre con información para la familia.		Gomets. Pegatinas relacionadas con cada unidad, .... Bosas de plástico	Troqueles de letras y números. Tarjetas de nombres propios, monedas, ...de cada unidad
<b>Pompas de jabón – Algaida</b>	Dos cuadernos por trimestres en el 1º que hay 3 (unidad inicial)	X	C.D. de juegos digitales interactivos	A)Boletín de información trimestral B) Dos suplementos - "Seguimos aprendiendo en familia" (cada trim) + Libro para la familia (1ºt) D) Cuestionario inicial (1ºt)	3 Cuentos en el 1º trim y 2 en los 2º y 3º trim + cuaderno "aprendo con los cuentos"	X	
<b>En ruta con Peko - Everest</b>	Tres por trimestre	X	C.D. de canciones (en el material de familia para cada alumno) C.D. – Diverteté y aprende jugando con Peko – Libro digital, juegos interactivos, actividades de láminas digitales.	B – revista Pekoypedia – curiosidades e información adicional sobre el tema.  Dentro de la guía del docente documentación de contenidos a las familias, sugerencias de actividades en casa.	X	X	X
<b>Peko explora – Everest</b>	Cuadernos de 16 a 24 fichas			B		x	x
<b>Cuentoaventura - Everest</b>	X (Tres por trim)	X	Cd canciones	A	3 cuentos (con pictogramas)	X	x
<b>Daniel y los Diversónicos - Everest</b>	X Tres por trimestre	X	Cd de canciones – 1º trimestre	A y b C – carné diversónico – si se han conseguido las competencias	Cuentos (trabajan emociones)	X	En 4 y 5 años los troquelados de los personajes. X En el cuaderno de creatividad
<b>Peko - Everest</b>	X (Dos unidades temáticas por trimestre – 6 en total) (en el 1º t de 3 – unidad de período de adaptación)	X	C.D. de canciones	A – Boletín de evaluación trimestral. B – Revista para las familias	Cuentos de Peko. Pekoypedia.	Pegatinas	X
<b>Fantasia – Everest</b>	Tres- 9 Unidades didácticas					X Hoja pegat.	
<b>Luna Llena - Everest</b>	Tres por trimestre (en el 1º t de 2º y 3º hay 4 unidades)	En el 1º trim.					
<b>Nuevo Magos y Genios – Everest</b>	Tres unidades por trim. 1º y 3º 9 unidades. En 2º se añade unidad 0.	X		A		X	X
<b>Mundo Flopi – Everest</b>	Tres unidades por trim.	X	X	A y b	10 Cuentos	X	

<b>Pro + - Everest</b>	X (con 3 niveles de dificultad)					X	
<b>Alethea. La isla de Cucas, Eli y Pan - Oxford</b>	Dos unidades por trimestre y en primer trimestre unidad 0	X	2 C.D. -Cuentos y canciones -Actividades interactivas	A Y B	2 por trimestre y en primer trimestre 3 Y El gran libro de...	X	X
<b>Exploradores - Oxford</b>	Tres por trimestre	X	En el primer trimestre (sonidos y audiciones ; otro de cuentos y canciones)	A y B	3 por trimestre		
<b>Meñiques – Oxford</b>	3 Cuadernos por trim. + Unidad 0 (solo para 3 años)	x	CD con las narraciones	A y b Libro de familia Boletines de evaluación trimestral	9 Cuentos + CD con las narraciones		
<b>El viaje de Suso – Santillana</b>	Seis 1+2+2 mas 0 +1+1 unidades especiales en 1º En 2º y 2º 2+2+2 y 1+1+1 especiales	X		A y b (mensuales)	La biblioteca de Suso (cuentos, álbumes y libros informativos) • Cuentos de Suso. • Álbumes ilustrados (en 3 años). • Libros informativos (en 4 y 5 años).	X	
<b>Mica y sus amigos – Santillana</b>	Tres unidades – en 3 años sólo 7 ud ya que en el primer trimestre sólo hay 1 ud – periodo de adap.	x	CD	A) información mensual e información trimestral. E)Libro de salud Bolsito para comunicaciones. Títere del dedo. Mascota	3 Cuentos cada trimestre	X	
<b>Nuevo Cocorolos - Santillana</b>	Tres cuadernos , uno por trimestre En las fichas no aparece por detrás lo que hay que hacer, sólo actividades complementarias	X		B – Cuaderno para la familia		X En un sobre	B
<b>Birli – Birloque Santillana</b>	Nueve proyectos en 2º y 3º	X Una anual				1hoja	
<b>Chiribitas – Santillana</b>	Tres por trim	X Una por trim		B Carta para los padres En el cuaderno de actividades en la contraportada aparece información para la familia y algunas sugerencias.	3 por trim	1 hoja por cuaderno	
<b>Cúanto Sabemos – Santillana</b>	X					1 hoja	1 hoja
<b>Guau –S.M.</b>	Tres por trimestre . En tres años 1º trimestre 2	x	C.D. 10 canciones por trimestre C.D. TIC – grafomotricidad y matemáticas	A Y B por trim	Cuento mascota 1 por unidad. 1 Libro informativo por trimestre – curiosidad del mundo. 1 tradicional 1 emocional - por trim encuadernados en el mismo libro	Removibles	
<b>Colorines – S.M.</b>	Dos por trim	1 x trim	C.D. TIC – Uno por trim y CD Cantamos – 1 por curso CD de canciones y CD Tic para la familia.	B- Cuaderno Dialogar y pensar en familia a través de los cuentos y Dípticos para la familia	2 en trim – uno de ellos tradicional	x	x
<b>Volteretas- S.M.</b>	Tres por trimestre	x	CD de canciones y CD Tic para la familia.	A y B	9 cuentos (ed. Emocional)	X	X B – 1º Tr
<b>A la de tres – S.M.</b>	Dos unidades por trimestre	X			1 cuento	X	X
<b>Volteretas y más vueltas – S.M.</b>	Tres por trimestre	x	CD de canciones y CD Tic para la familia.	A y B	9 cuentos (ed. Emocional)	X	X B – 1º Trim.
<b>El cole viajero – S.M.</b>	Tres cuadernos de fichas	X		A y B (boletín de evaluación, cuaderno de viajes y viajar en familia)	3 por trim.	X	X (Bolsa de autocierre)
<b>Espiral Mágica – Vicens Vives</b>	Tres Serie de 10 cartulinas – 1º t. 3 años – p. adapt – la escuela. Cuadernos de fichas con temas específicos para cada unidad y que trabajan cada área de forma globalizada.	X	X	A , B Y Carpeta de comunicación con las familias.	X	X	
<b>Sí</b>	100% 3 por trim. (con variables) - 29 1 cada proyecto 7 1 cuaderno por unidad 3 2 cuadernos por trimestre 10	44	21	39 Por apartados: A – 30 B – 31 C – 3 D – 4 E – 2	37 Por apartados: Cuentos 29 Emociones 7 Informativos 11	44	22 Entre los cuales hay 3 B
<b>NO</b>	0	5	28	10	12	5	27
<b>Sí %</b>	100%	89,79%	42,86%	79,60%	75,51%	89,8%	44,9%
<b>NO %</b>	0%	10,20%	57,14%	20,40%	24,49%	10,20%	55,1%

MATERIAL DEL ALUMNADO				
Grafomotricidad	Láminas de plástica y/o láminas de fiesta	Caretas, llaveros, peluches, mascotas,...	a) Matemáticas b) Lectoescritura c) Ciencia d) Des. Capacidades y/o emociones	Murales: a) hábitos b) mascotas c) Vocabulario o letras
<b>¡Qué idea! – Anaya</b>	10 ideas + plástica y música			
<b>Cachalote – Anaya</b>	Compl	Cuaderno	A y B Compl	
<b>Proyectos – Anaya</b>		Papeles especiales, arte, pigmentos, ... dependiendo del proyecto		C tarjetas de vocabulario y letras troqueladas
<b>Monigotes – Anaya</b>		Una actividad en cada unidad y música con C.D. (para el profe) (dentro de las fichas de la unidad)	C – Fichas especiales de experiencias – un taller en cada U.D. (dentro de las fichas de la unidad)	
<b>Juntos con Lola, Max y Zeta - Bruño</b>		Carpeta creo y coloreo		
<b>Otito, Ota y yo - Bruño</b>	Compl		A y B Compl C Taller de ciencia y pequeño proyecto D Comp	C Compl
<b>LoboRojo – Bruño</b>				
<b>Torbellinos – Casals</b>	Trazo (con pizarra) (cuaderno anual)	Vivo el arte, vivo la música y vivo las fiestas (cuaderno anual)	A - Incluye 2 juegos matemáticos b- Torbellinos lectores (2 por trim) y Leo y escribo (Complementarios) c- experimento (cuaderno anual)	
<b>Bichitos – Casals</b>				
<b>Todos al agua – Casals</b>		16 cartulinas por trimestre – 4 plástica, 6 estaciones y fiestas, 1 lengua, una matemáticas, dos de valores y dos de cancionero		
<b>Kids - Edebé</b>		Artkida – plástica, música y escénica Hoy es fiesta – papel y digital	C – cosmokids D - Emociona-T – Emociones	
<b>Proyecto Cucú – Edebé</b>	Cuaderno en el primer trim	Anexo de láminas de arte y tapas del álbum todos los trimestre	C Cuaderno – un día dedicado a...	
<b>TicTac – Edebé</b>		<b>Taller de Plástica</b> con láminas gruesas para experimentar con técnicas y actividades plásticas, elaborar manualidades e interpretar obras de arte. Incluye figuras, plantillas troqueladas y las tapas de los álbumes Hojas en blanco.	Llavero A, B y D material por separado con su correspondiente material didáctico - ja contar!, ja pensar! y lectoescritura	a. Para llevar a casa – con adhesivos
<b>Proyecto Nubaris – Edelvives</b>		Troqueles – láminas de plástica	C - Troqueles – láminas del entorno	
<b>Rumbo Nubaris - Edelvives</b>		Troqueles – láminas de plástica	C - Troqueles – láminas del entorno	
<b>Dimensión Nubaris – Edelvives</b>		Talleres de plástica en los cuadernos	A Cuaderno pensar con las manos para trabajar la lógica matemática desde una perspectiva manipulativa. Juego matemático manipulativo. C) Pack con láminas del entorno.	
<b>Tocalotodo – Edelvives</b>		X (14 estaciones, fiestas y lenguajes plásticos)	C Conocimiento de sí mismo y del entorno Inglés y vacaciones	
<b>¿Lo ves? – Edelvives</b>		Material específico - láminas	Juego de ¿Lo ves? – En el proyecto de plantas carnívoras	

<b>Papelillos – Algaida</b>	(Complementario 2 niveles)	Libro de plástica		A y B (Complementario 3 niveles)	
<b>Papapapú – Algaida</b>	(Material complementario 2 niveles)	X (Bolsa de materiales complementarios) Y cubiertas para otros trabajos.	Bolsa de materiales complementarios	A y B (Material complementario 3 niveles)	
<b>Duendes Mágicos – Algaida</b>		X (Cartulinas de plástica)		A – Material complementario – 3 cuadernos para cada curso) (B –Material comp. – 5 cuadernos – 1 y 2 para 2º y 3,4 y 5 para 3º , dos de grupos consonánticos y trabadas, 2 cuadernos de lectura)	
<b>Proyectos – Algaida</b>					
<b>Pompas de jabón – Algaida</b>		Bolsa trimestral con láminas “Ambientación, fiestas y arte”. Incluye adhesivos y láminas opcionales de recortado.		A - En 2º y 3º trimestre Cuaderno “Pensar con Popeta”	
<b>En ruta con Peko - Everest</b>		Con mis manos: propuestas para trabajar las estaciones, arte, música, días especiales, valores, sentimientos y autonomía.	Piezas manipulables para cada nivel en el primer trimestre.		
<b>Peko explora – Everest</b>				C - Carnet de investigador.	
<b>Cuentoaventura - Everest</b>	(Cuadernos de repaso)			A y B (Cuadernos de repaso) A (Juegomat – complementario) B (Leo con Alex – complementario)	
<b>Daniel y los Diversónicos - Everest</b>		X Cuaderno de creatividad (8 fichas por trimestre: arte, fiestas, estaciones,...)		D – mi libro personal (desarrollo de emociones) – se rellena con ayuda de las familias.	A – 3 Años – póster de los personajes. En 4 y 5 años los troquelados de los personajes. C - Diverpedia - Un libro por trimestre, con la reproducción de las láminas murales de cada Unidad y su vocabulario en inglés y español. También incluye curiosidades y material adicional sobre la cultura de otros países, de las diferentes Comunidades Autónomas o relacionado con el pasado.
<b>Peko - Everest</b>	Taller de grafomotricidad y de maduración lectoescritora	Taller de creatividad		A – Taller lógico-matemática B - Taller de grafomotricidad y de maduración lectoescritora.	
<b>Fantasia – Everest</b>	Cuaderno de grafomotricidad.	Cuaderno de psicomotricidad. El tratamiento de la <b>música</b> se expone en el apartado Expresión sonora musical y en la ficha número 17 (3 años), en la 11 (4 años) y en la 13 (5 años) de cada Unidad.		C –Cuaderno de las estaciones.	
<b>Luna Llena - Everest</b>		Se incluye en el 1º T		B - Se incluye en el 1º Trím	
<b>Nuevo Magos y Genios – Everest</b>					
<b>Mundo Flopi – Everest</b>	Cuadernos de grafomotricidad y madurez lectora	Láminas de expresión artística			
<b>Pro + - Everest</b>					
<b>Alethea. La isla de Cucas, Eli y Pan - Oxford</b>		Desarrollo de la creatividad		C – Ciencias y experimentación  D - Habilidades de pensamiento y aprendizaje emocional uno por trimestre	
<b>Exploradores - Oxford</b>	Cuaderno en el primer trimestre	Opcional : carpeta del artista		C – opcional – cuaderno del explorador	
<b>Meñiques – Oxford</b>		3 Talleres de fiestas (Navidad, Carnaval y Verano)	Sobre de materiales manipulativos		
<b>El viaje de Suso – Santillana</b>	X – cuadernos (4 años)	X artística – cuadernos		A – cuadernos ( 5 años)	

<b>Mica y sus amigos – Santillana</b>		Cuadernos de ed. artística		B – Libro de letras para formar palabras de vocabulario infantil. (5 años) C-Para saber más (4 – uno por trimestre y 5 años- uno por unidad)- profundizar	
<b>Nuevo Cocorolos - Santillana</b>	Cuaderno: Taller de trazos	Cuaderno: Taller de creatividad		A – Taller de matemáticas B Taller de literatura infantil C – Taller de experimentos	
<b>Birli – Birloque Santillana</b>	Cuaderno anual de grafomotricidad	Cuaderno anual de Plástica		A – Cuaderno anual de matemáticas	
<b>Chiribitas – Santillana</b>		Cuaderno de trabajos plásticos. uno por trimestre			
<b>Cúanto Sabemos – Santillana</b>					
<b>Guau –S.M.</b>	Mi tableta mágica – Excepto en 1º trim de 3 años	1 por trimestre , con troqueles de días especiales		A – material manipulativo de matemáticas – más plástico	
<b>Colorines – S.M.</b>			Póster del personaje sólo 1º trim		
<b>Volteretas- S.M.</b>	X (1º trimestre)	X	Careta (2º Trimestre)		B (para la familia)
<b>A la de tres – S.M.</b>		Cartulinas (en 3 años)		A, B Y C Cuaderno de actividades lúdicas para el desarrollo de capacidades previas de lectura y razonamiento matemático (2º y 3º t.) ( en 3 años) Cuaderno específico en cada trimestre de conocimiento de uno mismo, resolución de problemas y comprensión lectora – 4 años. Un cuaderno de comprensión lectora (3ºt.), de resolución de problemas (2º t.) y conocimiento del entorno. – 5 años	
<b>Volteretas y más vueltas – S.M.</b>	X (1º trimestre)	X	Careta (2º Trimestre)		B (para la familia)
<b>El cole viajero – S.M.</b>	X (1º t en 1º)				
<b>Espiral Mágica – Vicens Vives</b>	X	X Cuaderno de música con Cd		B en 5 años	
<b>SÍ</b>	19 4 Complementarios	38	9	30 Por apartados: A – 16 B – 14 C – 16 D - 5	6 Por apartados: A – 2 B – 2 C - 3
<b>NO</b>	30	11	40	19	43
<b>SÍ %</b>	38,78%	77,55%	18,37%	61,22%	12,24%
<b>NO %</b>	61,22%	22,45%	81,63%	38,78%	87,76%

A continuación, se lleva a cabo la categorización del material dirigido a ser usado por el profesorado:

Tabla 7.1.2. Material del profesorado

MATERIAL DEL PROFESORADO				
	Propuesta didáctica Libro de aula o guías	Material de apoyo didáctico	Cuaderno de evaluación	C.D. de recursos A-Proyecto curricular. B- La programación. C-Actividades para la pizarra digital interactiva. D- Recursos E – Material on-line
¡Qué idea! – Anaya	X Y digital	Actividades complementarias – Guía		B
Cachalote – Anaya	X	Ampliación y refuerzo	X	A,B,C,D
Proyectos – Anaya	X			A,B,D
Monigotes – Anaya	X Cuadernos: Presentación. Materiales para el profesor. Organización de aula. Explotación de unidades.	Act. de refuerzo y ampliación	X	D- 3 C.D. por nivel – Cuentos, canciones y sonidos. De recursos. CD-ROM Interactivo
Juntos con Lola, Max y Zeta – Bruño	X			C - Soportes informáticos con audios y activ. digitales
Otito, Ota y yo - Bruño	X Y digital	Actividades complementarias – Guía		A,B,C,D
LoboRojo – Bruño	X	Caja II y III de Estimulación temprana: tarjetas informativas de gran formato.(tipo bits)		A,B
Torbellinos – Casals	X 3 para cada curso. En el 1ºT el anexo "vivo las fiestas"	A 30 tarjetas para cada curso con imágenes que representan cantidades y atributos. Refuerzo de contenidos matemáticos.		C 90 Fichas para pizarra interactiva
Bichitos – Casals	X		X	C – C.D. interactivo de actividades TIC D – Recursos para cada unidad temática
Todos al agua – Casals	Propuesta didáctica – Sugerencias y orientaciones de trabajo, distribución del espacio y tiempo, cartas a las familias, registro de evaluación.			B- Propuesta didáctica en línea. D-De audio en el primer trimestre- cuentos populares enlazados en la propuesta didáctica.
Kids – Edebé	Guía y mapas de la unidad	Fotocopiable		B – Recursos para la gestión del aula C – DVD para ordenador y PDI D - Cd de audio en inglés y 2 CD de audio español E - App
Proyecto Cucú – Edebé	3 libros guía uno por trimestre	Fotocopiable		B – CD – Rom de gestión C – CD Tic D – CD Audio
TicTac – Edebé	Libros guías trimestrales	Fotocopiable		C- DVD proyectable en pizarra digital y/o en soporte informático que contiene: - Cuentos de las unidades animados. - Fichas de grafomotricidad y de series interactivas. - Juegos y actividades multimedia. - Fichas de las unidades y la revista. D- 2 Cd de audio y de gestión de aula
Proyecto Nubaris – Edelvives	X  Una guía por trimestre	Láminas fotocopiables de refuerzo y ampliación.	Cuaderno de programación y eval.	
Rumbo Nubaris - Edelvives	X  Se adapta a las competencias básicas	Láminas fotocopiables de refuerzo y ampliación.	Cuaderno de programación y eval.	

<b>Dimensión Nubaris – Edelvives</b>	Con caja contenedor. Documentos que recogen la explotación didáctica: - Dimensión Nubaris, una emocionante aventura. –Tareas integrales. Competencias básicas. –Propuestas didácticas para cada trimestre.	Láminas fotocopiables de refuerzo y ampliación	X en el Cd	Propuesta digital: Cd de recursos Nub@riclic y Cd de programación y evaluación. B, D y E
<b>Tocalotodo – Edelvives</b>		Materiales fotocopiables	X en el Cd	B- Cd de programación, informes y evaluación C- Recursos para P.D.I. D – Cd de canciones en inglés y Cd de recursos
<b>¿Lo ves? – Edelvives</b>	Guía didáctica – Distintos itinerarios para que puedan configurar su camino.			D – Con cuento narrativo animado, canción, libro informativo, galería de imágenes, documentos editables de todo tipo. Imágenes relacionadas con el tema – mapa conceptual
<b>Papelillos – Algaida</b>	Una por nivel. Libro de programación de aula (incluye coordinación con 1º de primaria) y libro de temas educativos de interés para la familia.	Libro de material fotocopiable para la atención a la diversidad.	Libro de evaluación	A y B y registros de evaluación C – Proyecto digital
<b>Papapapú – Algaida</b>	Libro programación didáctica LOE. Propuestas didácticas ( por trimestre) Tb de inglés	Actividades complementarias – Guía	X en el Cd	B - Cd (programaciones, Coordinación con primaria, registro evaluaciones, ficha personal de cada alumno,...)
<b>Duendes Mágicos – Algaida</b>	X Proyecto curricular, propuesta didáctica y cuadernillos de cada unidad	Material fotocopiable (Refuerzo y ampliación)	X en el Cd	A y B – Cd Proyecto curricular, programación de aula y registros de evaluación
<b>Proyectos – Algaida</b>	Propuesta didáctica del proyecto y de cómo trabajar un proyecto.			
<b>Pompas de jabón - Algaida</b>	1 Por nivel – cada archivador tiene 4 libros y un cd Libro de Programación Didáctica y Evaluación. Cd con el Proyecto curricular, las programaciones y todos los registros de evaluación. 3 Propuestas didácticas trimestrales.	Fotocopiable		
<b>En ruta con Peki</b>	X – Guías didácticas trimestrales Mapas de contenidos Recuro sopara decoración	Fotocopiables y materiales complementarios.	Recursos de apoyo didáctico: evaluaciones ,boletines ,plantillas ,... (C.D. formato digital)	B,C,D,E  Recursos audiovisuales para pdi y ordenador. Recursos didácticos descargables documentación: programaciones,...
<b>Peki explora-Everest</b>	Guía de cada proyecto (programación, evaluación, propuestas,...)	Fotocopiable		
<b>Cuentoaventura - Everest</b>	X (Guías didácticas)	X Fotocopiable y en el Cd	X en el Cd	A , B, D Cd rom de apoyo didáctico: -Proyecto curricular. - Programaciones de aula. - Periodo de adaptación. - Evaluaciones. - Atención a la diversidad.
<b>Daniel y los Diversónicos - Everest</b>	Guías trimestrales con actividades para trabajar los contenidos programados. Cuenta con mapas de contenidos por niveles.  Libro de aula.	Programaciones adaptadas a cada CC.AA., boletines, evaluaciones, fichas de refuerzo y ampliación y otros documentos de interés en formato editable Fotocopiable .		E
<b>Peki - Everest</b>	X Guía de unidades.(Carpeta) Información psicopedagógica. Guía de recursos.	X en el Cd	X en el Cd	Cd ROM de apoyo didáctico (contiene A, B y C , también evaluaciones y atención a la diversidad)
<b>Fantasia – Everest</b>	Desarrollo de las Unidades didácticas	Actividades complementarias – Guía		
<b>Luna Llena - Everest</b>	Libro guía para cada curso (uno por trimestre más uno de lectoescritura – 4 por curso). En 3 años se incluye uno sobre el p. de adaptación. Con esta estructura: Mapa de conceptos y presentación, organización del espacio, organización del tiempo, recursos didácticos, juegos, actividades de psicomotricidad, TIC, materiales para la unidad, colaboración con la familia, educación en valores, desarrollo de la inteligencia, desarrollo de la unidad, actividades de refuerzo y ampliación y evaluación de la unidad.	Actividades complementarias – Guía y fotocopiable		E – En la página web.
<b>Nuevo Magos y Genios – Everest</b>	Libro guía uno por trimestre, incluye: Periodo de adaptación, carta y entrevista inicial a la familia, rincón del ordenador, talleres de cocina, plástica,... , inventos y experimentos, música, canciones, audiciones, sonidos,... y recursos para trabajar cada ficha.	Actividades complementarias – Guía		E en la página web.

<b>Mundo Flopi – Everest</b>	Guía didáctica por trimestre	Fotocopiable		
<b>Pro + - Everest</b>	Guías didácticas			D - Cd de recursos
<b>Alethea - Oxford</b>	Justificación metodológica Propuestas didácticas trimestrales	Materiales fotocopiables (por unidad en las propuestas didácticas)	Registro evaluación (por unidad en las propuestas didácticas)	C) Cd de PDI D) DVD de recursos para profesor y aula
<b>Exploradores - Oxford</b>	Carpeta +Propuestas didácticas trimestrales	Material fotocopiable de refuerzo y ampliación.		D- Colección de cd : - sonidos y audiciones - cuentos y canciones - multirom - proyectos
<b>Meñiques – Oxford</b>	Propuesta didáctica trimestral	Cuadernos con fichas fotocopiables de refuerzo y ampliación y complementarias en guía		C y D - Cd de canciones y audiciones. Cd de cuentos . Cd-ROM de recursos didácticos. Cd-ROM interactivo «Aprende jugando»
<b>El viaje de Suso – Santillana</b>	Documentos curriculares organizativos y guías didácticas trimestrales	Recursos para fotocopiar		D- DVD Recursos digitales
<b>Mica y sus amigos - Santillana</b>	9 guías didácticas Biblioteca de recursos – Organizadores didácticos contiene: Expediente personal. Registro de inscripción y listado de asistencias. Desarrollo de competencias básicas. Programación y evaluación. Guiones didácticos. Grafomotricidad y conceptos matemáticos. Actividades y recursos para P.D.I. Comunicación con la familia. Artículos de interés.	- Propuestas fotocopiables para el refuerzo. - Recursos a la carta – para ampliación: - Lectoescritura en 4 y 5 años. - Cuentos tradicionales: planes lectores. - Plantillas de libre utilización. - Unidades especiales.		
<b>Nuevo Cocorolos - Santillana</b>	Carpeta de recursos: - Programación y evaluación Fichas fotocopiables - Guiones didácticos trimestrales - Propuesta de animación lectora	X Fotocopiable	X	E - Página web – comunidad virtual
<b>Birli – Birloque Santillana</b>	X			
<b>Chiribitas – Santillana</b>	Guía de programación y evaluación. Guión didáctico de cada unidad.	Actividades fotocopiables al final de cada guías		
<b>Cúanto Sabemos – Santillana</b>	1 cartel para el aula. Guía teórico – práctica Guía del proyecto: Explicación detallada de la propuesta educativa, desarrollo didáctico de cada ficha, programación, mapa conceptual del tema del proyecto, anexos: comunicaciones con la familia, hoja de evaluación, actividades plásticas,... Guía de ciclo para los proyectos del castillo y el circo.			Se añade Cd recursos digitales
<b>Guau – S.M.</b>	Maletín de neopreno 3 guías (1 por trim) contiene: Mapa conceptual y programación Desarrollo de cuentos y murales. Sugerencias didácticas para todas las fichas con actividades multinivel. Actividades de inglés y Tic Enfoque pedagógico – presentación del proyecto	Sugerencias didácticas para todas las fichas con actividades multinivel. (guía)  Cuaderno con fotocopiables de refuerzo y ampliación	X	C - Tic Actividades del alumno D- Dvd de cuentos Cd canciones audiciones y sonidos USB Recursos
<b>Colorines – S.M.</b>	Enfoque metodológico – presentación del proyecto. 3 guías (una por trim) 1 carpeta por trim Cuaderno dialogar y pensar en el colegio	Fichas fotocopiable de ampliación y refuerzo	De ev y seguimiento	B Y D – Cd Recursos y programación Cd cantamos (igual que el de los alumnos) C - Cd PDI (unidades didácticas en digital) Cd TIC
<b>Volteretas- S.M.</b>	9 guías didácticas independientes de cada unidad con la explotación de todos los recursos. Y enfoque pedagógico.	Material fotocopiable	X Material de evaluación	A, B, C y D Cd de recursos y programación. DVD de 18 cuentos animados en español e inglés. Cd Tic con actividades para pizarra digital. Cd con actividades en inglés. Cd de canciones y otros recursos digitales. Cd de excursiones autonómicas.
<b>A la de tres – S.M.</b>	Libro de presentación del proyecto. Un libro de navegación en 3 años y tres en 4 y 5 años.	X Cuaderno fotocopiable de refuerzo y ampliación.	X	B (con generador de recursos organizativos) y C ( El parque de las Tic) y D- Cd de cuentos y cd de canciones.
<b>Volteretas y más vueltas – S.M.</b>	9 guías didácticas independientes de cada unidad con la explotación de todos los recursos. Y enfoque pedagógico.	Material fotocopiable	X Material de evaluación	A, B, C y D Cd de recursos y programación.DVD de 18 cuentos animados en español e inglés. Cd Tic con actividades para pizarra digital. Cd con actividades en inglés. Cd de canciones y otros recursos digitales. CD de excursiones autonómicas.

<b>El cole viajero – S.M.</b>	X Maleta del profesor y maleta de murales. Enfoque pedagógico y metodología. Guía didáctica y programación de cada unidad.	Fotocopiables de atención a la diversidad y números.		Cd de audio con música, dramatizaciones,... y Cd de tic con actividades y propuesta didáctica y Cd multimedia de recursos y programaciones de aula. - B, C y D
<b>Espiral Mágica – Vicens Vives</b>	Programación didáctica, Guía didáctica por fichas y trimestres.	Actividades de iniciación y motivación. Material fotocopiable de refuerzo y ampliación de cada unidad.	Evaluación inicial, continua y final	Cd – Rom con A y B
<b>SI</b>	49	41	21	39 A- 11 B- 22 C – 21 D – 26 E - 7
<b>NO</b>	0	8	28	10
<b>SI %</b>	100%	83,68%	42,86%	79,60%
<b>NO %</b>	0%	16,33%	57,14%	20,41%

<b>MATERIAL DEL PROFESORADO</b>						
	<b>Material del mundo</b>	<b>Propuestas de música</b>	<b>Propuestas de psicomotricidad</b>	<b>Propuestas de plástica</b>	<b>Propuesta de recursos orales</b>	<b>Propuestas: a) números - ciencia b) valores c) Talleres, rincones, proyectos,... d) Grafomotricidad</b>
<b>¡Qué idea! – Anaya</b>						
<b>Cachalote – Anaya</b>			X	X		
<b>Proyectos – Anaya</b>		Tarjetas de algún músico	Alguna propuesta de juego	X		
<b>Monigotes – Anaya</b>					Dramatización y animación a la lectura.	
<b>Juntos con Lola, Max y Zeta – Bruño</b>						
<b>Otito, Ota y yo - Bruño</b>						
<b>LoboRojo – Bruño</b>						
<b>Torbellinos – Casals</b>		12 láminas de música para cada curso.	16 tarjetas reversibles para cada curso asociadas a las pautas de dramatización y juego dramático. Teatro de sobremesa para los tres cursos 200 fichas con actividades psicomotrices - complement			
<b>Bichitos – Casals</b>			Activ. de hábitos de autonomía y sociales y desarrollo psicomotriz			
<b>Todos al agua – Casals</b>						
<b>Kids – Edebé</b>						

<b>Proyecto Cucú – Edebé</b>						Adhesivos y troquelados derepuesto.
<b>TicTac – Edebé</b>			x		Cuaderno de recursos orales y dramatizaciones	A y b (girasol)
<b>Proyecto Nubaris – Edelvives</b>						
<b>Rumbo Nubaris - Edelvives</b>						
<b>Dimensión Nubaris – Edelvives</b>						A ) Propuesta didáctica <i>pensar con las manos</i>
<b>Tocalotodo – Edelvives</b>	Láminas del entorno. (También cuentos de animales en 1º de Inf)		X (Y Juegos cooperativos en 1º de Inf)	Lenguajes plásticos (2º y 3º infantil)	Literarios (Además en 1º poemas ilustrados y adivinanzas para jugar)	B – Cuadernos de construcción personal (2º y 3º infantil), 60 flashcards (2º y 3º infantil), cuaderno de anécdotas
<b>¿Lo ves? – Edelvives</b>						
<b>Papelillos – Algaida</b>			Libro de psicomotricidad		Libro de competencias lingüísticas y guía de cuentos.	
<b>Papapapú – Algaida</b>				Carpeta cultural (opcional)		
<b>Duendes Mágicos – Algaida</b>					Materiales para la iniciación a la lectoescritura	
<b>Proyectos – Algaida</b>						
<b>Pompas de jabón - Algaida</b>			Libro de psicomotricidad.			
<b>En ruta con Peko</b>			Recursos de psicomotricidad, juegos y talleres (en las guías didácticas)	Juegos y talleres de manualidades (en las guías didácticas)	Recursos lingüísticos, propuestas de audiciones. Recursos de animación a la lectura, lingüísticos (en las guías didácticas)	
<b>Peko explora-Everest</b>		Sugerencias para trabajar la música (en la guía)		Plástica, manualidades y arte(en la guía)	X (en la guía)	A-Experimentos y Apartado aventurate que son actividades cuyo objetivo es relacionar los contenidos sobre el tema que se trabaja con la realidad del niño. (en la guía)
<b>Cuentoaventura - Everest</b>						
<b>Daniel y los Diversónicos - Everest</b>		Protagonistas y la música		Arte Láminas con las obras (material del aula).	Lectoescritura y lenguaje oral <ul style="list-style-type: none"> <li>• Baraja de pictogramas y vocabulario.</li> <li>• Motricidad fina. Juego para ensartar, juego para coser y juego para atar y desatar.</li> <li>• Lenguaje. Sencillos juegos que servirán para el trabajo del lenguaje, ya que estimulará a los niños a expresarse de forma oral inventando historias y buscando soluciones sobre variadas situaciones de la vida cotidiana.</li> <li>• 3 años: Buenos modales y comportamiento social.</li> <li>• 4 años: Secuencias de la vida cotidiana.</li> <li>• 5 años: Situaciones emocionales (material del aula).</li> </ul>	A - Logica-matemática Láminas de números y formas con relieve para ayudar a la realización del trazo. Material que trabaja diversas habilidades cognitivas como orientación espacial, observación y atención: Puzzle (animales y sus hábitats). Loto (alimentación saludable). Números. (solo para 5 años). Formas. Juego de atención y observación. Entorno 3 años. Educación vial. 4 años. Juego de reciclaje. 5 años. Estaciones y salud. B -Educación emocional y valores Tarjetas de emociones, hábitos de autonomía y habilidades sociales con ilustraciones y fotografías. El saco de las emociones. Medallas de las emociones. Sellos refuerzo para mejorar el Apoyo (material del aula).

<b>Peky - Everest</b>			Guía de recursos. (psicomotricidad)	Guía de creatividad. Guía de recursos. (manualidades y juegos)	Guía de recursos. (poemas, teatro,...)	A y D Guía de lógica- matemática, guía de grafomotricidad
<b>Fantasia – Everest</b>		Monográficos: Tratamiento de la música.	Monográficos: Tratamiento de la psicomotricidad.			A y D Monográficos: Tratamiento de la grafomotricidad. Tratamiento de las estaciones.
<b>Luna Llena - Everest</b>						
<b>Nuevo Magos y Genios – Everest</b>						
<b>Mundo Flopi – Everest</b>						
<b>Pro + - Everest</b>						
<b>Alethea - Oxford</b>			Expresión corporal y psicomotricidad (por unidad en las propuestas didácticas)		Recursos lingüísticos y canciones (por unidad en las propuestas didácticas)	C - Propuestas de rincones y talleres, el cuento, el mural, el gran libro de,...
<b>Exploradores - Oxford</b>				Propuesta didáctica artística	Propuesta didáctica taller de teatro.	A - Propuesta didáctica experimentación. C - Propuesta didáctica proyectos del explorador (3 al año) Propuesta didáctica: taller de las estaciones.
<b>Meñiques – Oxford</b>						
<b>El viaje de Suso – Santillana</b>					La biblioteca de Suso	
<b>Mica y sus amigos - Santillana</b>						
<b>Nuevo Cocorolos - Santillana</b>					Animación lectora	
<b>Birli – Birloque Santillana</b>						
<b>Chiribitas – Santillana</b>				(los de la guía, no extras)	Los de la guía, no extras	
<b>Cúanto Sabemos – Santillana</b>						
<b>Guau – S.M.</b>		Cuaderno de música	Cuaderno de psicomotricidad	En la guía pero no asociados a una unidad específica – Suercias didácticas del cuaderno de plástica	Canciones y recursos lingüísticos (en la guía) En la guía pero no asociados a una unidad específica – Propuestas para trabajar cuentos tradicionales y emocionales	A y D En la guía pero no asociados a una unidad específica – sugerencias para trabajar trazos y material manipulativo de matemáticas .  Y para trabajar los libros informativos.
<b>Colorines – S.M.</b>		x	x	x	Láminas de cuentos 3 años	
<b>Volteretas- S.M.</b>	X colegitos por el mundo.	X Ficheros individuales.	X Ficheros individuales.	X Ficheros individuales .	X Lo que te cuento del cuento (Póster y recursos por unidad – murales fotográficos y de vocabulario y cuaderno de competencia lingüística)	C - 3 proyectos por curso.  Colegitos de fiesta – para fechas señaladas.
<b>A la de tres – S.M.</b>		X (En una carpeta de lenguaje artístico y corporal)	X (En una carpeta de lenguaje artístico y corporal)	X (En una carpeta de lenguaje artístico y corporal)	Cuaderno de recursos lingüísticos)	
<b>Volteretas y más vueltas – S.M.</b>	X colegitos por el mundo.	X Ficheros individuales.	X Ficheros individuales.	X Ficheros individuales .	X Lo que te cuento del cuento	C - 3 proyectos por curso. (Lo que te cuento del cuento) Colegitos de fiesta – para fechas señaladas.
<b>El cole viajero – S.M.</b>		X	X	X (también con propuestas para días señalados)		C - Carpeta de excursiones temáticas para celebrar días especiales.

<b>Espiral Mágica – Vicens Vives</b>			Cuaderno de sesiones de psicomotricidad, en relación con cada unidad.			
<b>SI</b>	2	11	19	16	19	13 A – 7 B – 3 C – 5 D – 2
<b>NO</b>	47	38	30	33	30	36
<b>SI %</b>	4,08%	22,45%	38,78%	32,65%	38,78%	26,53%
<b>NO %</b>	95,92%	77,55%	61,22%	67,35%	61,22%	73,47%

Posteriormente, se llevó a cabo la categorización del material que está determinado para el uso en el aula:

*Tabla 7.1.3. Material de aula*

<b>MATERIAL DE AULA</b>					
	<b>Caja contenedor</b>	<b>a) Láminas murales b) Calendario c) Cumpleaños d) Otros</b>	<b>Premios o registro de conducta</b>	<b>Cuento gigante</b>	<b>Póster organizador de aula</b>
<b>¡Qué ideal – Anaya</b>		A, B y C		9 En láminas	(Contenidos del trimestre, no en póster)
<b>Cachalote – Anaya</b>		A, B y C	Sello	Libro de mascota	
<b>Proyectos – Anaya</b> <small>(Viene como material del profesor no del aula)</small>		A y D soportes colectivos para registros (en2)			Mural para el mapa conceptual
<b>Monigotes – Anaya</b>		A – 8 en 1º 9 en 2º y 3º		Láminas de cuentos	
<b>Juntos con Lola, Max y Zeta - Bruño</b>		A Murales de observación y de proyectos			
<b>Otito, Ota y yo - Bruño</b>		A y planisferio B y árbol de estaciones			
<b>LoboRojo – Bruño</b>	3 cajas	A			
<b>Torbellinos – Casals</b>		A - 1 póster "siento" y otro "abecedario" para los 3 cursos, 6 pósteres cada curso "investigo y razono", 3 póster por curso "vivo las fiestas" B - el tiempo que pasa- 1 por curso		24 láminas para cada curso (4 para cada uno de los 6 cuentos).	
<b>Bichitos – Casals</b>		A			
<b>Todos al agua – Casals</b>	X	A B – Panel de aula y Fungibles de fiestas y estaciones D – De hábitos de autonomía y de hábitos sociales – 6 + 6 cada curso		Láminas de cuentos y de cuentos populares	
<b>Kids - Edebé</b>	2 Mega box y minibox	A, B, C, y D Visual display – material manipulable para ritual del aula y otros contenidos curriculares. Si (temas motivadores, trabajo por proyectos, cumpleaños, tiempo, estaciones y hábitos)		Libro atril con láminas de los cuentos y adhesivos de las mascotas	
<b>Proyecto Cucú – Edebé</b>		A – 9 Murrales y 3 murales de hábitos		Láminas de cuentos de las unidades Láminas de cuentos populares y troquelados de los personajes Láminas de cuentos de educación emocional.	
<b>TicTac – Edebé</b>		A y C		Láminas de cuentos y cuentos	
<b>P. Nubaris – Edelvives</b>	Caja de aula	A – 9 ejes globalizadores C – Láminas de pautas de convivencia			

<b>Rumbo Nubaris - Edelvives</b>	Caja de aula	A - 9 ejes globalizadores C - Láminas de pautas de convivencia			
<b>Dimensión Nubaris - Edelvives</b>	2 - de murales y caja de aula	A - 6 de unidades B - 4 de estaciones y fiestas 2 de Carnaval y Navidad D - 1 de normas(3 años), láminas de convivencia (4 años), mural para reflexionar sobre derechos y deberes (5 años), Mapamundi ( 4 años) y línea del tiempo (5 años)		Libro gigante	
<b>Tocalotodo - Edelvives</b>	X	A - Carpeta láminas murales unidades y B una de las estaciones		Libro gigante	
<b>¿Lo ves? - Edelvives</b>					
<b>Papelillos - Algaida</b>	X	A (y del cuerpo), B (árboles) Y C, belén y D símbolos del tiempo (en 3º horario y orla)	Semáforo de clase	Secuencias de cuentos	
<b>Papapapú - Algaida</b>	X	A B- Calendario semanal , C y belén y gorros del tiempo, árbol del tiempo, con pegatinas,... D Listado de clase, diploma y orla.	Semáforo de clase. Carnets.	Libro del personaje. Láminas de cuentos secuenciadas.	
<b>Duendes Mágicos - Algaida</b>	x	A - 8 murales de unidades temáticas, 9 unidades por curso. B - Calendario semanal, láminas del tiempo, mural del árbol y pegatinas de adorno, ropa para estaciones, Belén C , D		Murales de segundos cuentos	
<b>Proyectos - Algaida</b>	Carpetas contenedores	A - murales de cada unidad			
<b>Pompas de jabón - Algaida</b>	X	A - Del cuerpo y de las unidades B - Cuatro murales del árbol y del tiempo C - De cumpleaños D - Belén troquelado Mural de asistencia. Pictogramas del tiempo atmosférico. En 5 años horarios y orla	Semáforo	Libro en formato A3 de cuentos Libro viajero	
<b>En ruta con Peki - Everest</b>	De plástico	A		X Cuento gigante e ilustraciones de cuentos.	
<b>Peki explora - Everest</b>		A y D Y mural para el mapa conceptual			
<b>Cuentoaventura - Everest</b>	Caja para murales y maletín de material	A - Láminas murales (9 por edad). Por detrás tiene los sonidos trabajados.		x	
<b>Daniel y los Diversónicos - Everest</b>	X	A, B Y C Láminas murales • Centro de interés. • Personajes. • Árbol de las estaciones. • Cumpleaños. D Pósteres para organizar los rincones		X y Láminas de cuentos populares	
<b>Peki - Everest</b>	Carpeta	A - Murales impresos y en pizarra digital - mural de cuerpo humano y pirámide de alimentos (2º y 3º)		Cuento gigante	
<b>Fantasia - Everest</b>		A y B • Nueve láminas, una por cada Unidad didáctica, con dos caras: - Ilustración del cuento (lámina A). - Ilustración correspondiente al centro de interés de la Unidad (lámina B). • Una lámina para las cuatro estaciones y la psicomotricidad.		X	
<b>Luna Llena - Everest</b>		A - 9 para 3 años. 10 para 4 y 5 años. La letra A indica que son del centro de interés y B que son del cuento.		X	
<b>Nuevo Magos y Genios - Everest</b>		A 9 en 1º y 10 en 2º y 3º (en caja-tubo)			
<b>Mundo Flopi - Everest</b>	X	A		Láminas de cuentos	
<b>Pro + - Everest</b>					
<b>Alethea - Oxford</b>		A - Murales de las unidades temáticas B - Imantado de rutinas	Sellos del personaje	Cuentos de presentación de personajes	
<b>Exploradores - Oxford</b>	Baúl del explorador.	A - 9 murales gigantes B - murales de estaciones		9 cuentos gigantes	

<b>Meñiques – Oxford</b>	Caja de aula	A – 9 murales		9 libros de gran formato.	
<b>El viaje de Suso – Santillana</b>	X Caja	A – láminas de ambientación B – Calendario organizativo			
<b>Mica y sus amigos - Santillana</b>	Maleta	A – De temáticas - en 3 años pegatinas, en 4 y 5 años carteles. D – De recursos		Superlibro y cuentos secuenciados	
<b>Nuevo Cocorolos - Santillana</b>		A -10		X	
<b>Birli – Birloque Santillana</b>	(No se dispone)				
<b>Chiribitas – Santillana</b>	(No se dispone)	A 1 Lámina por unidad			
<b>Cúanto Sabemos – Santillana</b>		A,B, D <b>Se añaden</b> murales de aula (asamblea, equipos, fases del proyecto, mapa y rincones)			
<b>Guau – S.M.</b> (como material de profesor no de aula)	Carpetas con murales y caja	A – 8 para 3 años y 9 para 4 y 5 , también para PDI. B- Árbol y libro gigante de estaciones C y tarta de cumpleaños con velas. D Y mural de mascota	De mascota carita sonriente y estrella		Planificador anual
<b>Colorines – S.M.</b>	Carpeta de murales y caja de aula juega y aprende	A – 6 por curso C y D Y tableros de historias y troqueles – dialogar y pensar en el colegio Mural del personaje	Del personaje	Grandes cuentos para compartir	
<b>Volteretas-S.M.</b>	X	A – 9 murales de cada unidad. B - Mural para la asamblea. C – Mural de cumpleaños. D - Mural del personaje. Mapa de España y Mapamundi.	Tampón de la mascota	X	X Planificador anual
<b>A la de tres – S.M.</b>	X Cajón dos en uno – 1º cajón del maestro y 2º del aula.			X Láminas de cuentos y cuadernos de propuestas	
<b>Volteretas y más vueltas – S.M.</b>	X	( se organiza en el material del profesor) A – 9 murales de cada unidad. B - Mural para la asamblea. C – Mural de cumpleaños. D - Mural del personaje. Mapa de España y Mapamundi.	Tampón de la mascota	X	( se organiza en el material del profesor) X Planificador anual
<b>El cole viajero – S.M.</b>	X	14 murales: A – 9 murales “busca y encuentra” B- estaciones (con troqueles). D Mapa de España, Mapamundi y de los personajes, mural para pasar lista.		Secuencias de cuentos clásicos	
<b>Espiral Mágica – Vicens Vives</b>		A de cada unidad. B – 1 - De estaciones - se podrá decorar según estaciones y fiestas. 2 - Atmosférico semanal. 3 - Y de curso – donde anotar actividades de clase y centro. C y D. Y medidor de altura.		Láminas murales de los cuentos	
<b>SI</b>	27	45 A – 45 B – 23 C – 16 D – 18	9	32	5
<b>NO</b>	No se dispone - por lo que sólo podemos afirmar que estos lo tienen				
<b>SI %</b>	55,10%	91,84%	18,37%	65,30%	10,20%

MATERIAL DE AULA					
	Juegos y habilidades manipulativas	a) C.D. o D.V.D. b) Interactivo c) Libro digital	Mascota	a) Bits b) Tarjetas de valores c) Tarjetas de vocabulario d) T. de arte e) Láminas de hábitos f) Otros	Letras troqueladas o abecedario, números, formas,...
<b>¡Qué idea! – Anaya</b>	Baraja de animales De clasificación Sobres de colores.	A, B y C	X	A, C y D	
<b>Cachalote – Anaya</b>	Puzles Memory (4) Reloj(5)	A y B	X	A, C y E	
<b>Proyectos – Anaya</b> <small>(Viene como material del profesor no del aula)</small>	En algunos			D	(En el material del alumno)
<b>Monigotes – Anaya</b>	Secuencias. (3 y 4 años) Puzles de cuentos clásicos. (3, 4 y 5 años) 3 años: Animales divertidos. Puzle de cantidades 4 años: Encajables de formas geométricas. Juego de memoria. Bingo de frutas y números. 5 años: Cuadros de doble entrada. Letras, números y signos, reloj. Retratos con códigos			B - Lotería de vocabulario F - Carpetas de grafomotricidad	
<b>Juntos con Lola, Max y Zeta - Bruño</b>			Siluetas de personajes y peluches	A D Láminas de arte creo y coloreo	Tarjetas de números, signos, ... y abecedario y puntos y flechas
<b>Otito, Ota y yo - Bruño</b>		A Material en soporte digital	X	A	
<b>LoboRojo – Bruño</b>	Caja I Materiales manipulables: Números, alfabeto, regletas, formas geométricas,...	A de canciones infantiles y de audiciones musicales			
<b>Torbellinos – Casals</b>		A y B CD «Vivo las fiestas», el CD «Cuentos y canciones» y el DVD «Actividades TAC».	X	A – 200 fichas – complementario – juego y aprendo D- 12 láminas para cada curso «Vivo el arte», «Trazo», libros «Siento». E – 6 de hábitos de autonomía personal y 6 autonomía social por curso	
<b>Bichitos – Casals</b>		B Fichas P.D.I.	X		
<b>Todos al agua – Casals</b>		B – e casals – página web	X		
<b>Kids - Edebé</b>	Material manipulable – en 4 y 5 años bloques lógicos		X Libro viajero y mochila Tesoros	E- Láminas de hábitos. F De emociones – 9 con fotografías de las expresiones del proyecto. Desplegables de números, formas, colores, ... Flashcards. Imágenes de tesoros,	
<b>Proyecto Cucú – Edebé</b>	Caja de juegos y materiales: cartas numéricas, juego con nociones temporales, juego de vocabulario, juego de atributos, dominó de colores, dominó de fomas, juego de acciones y juego de nociones espaciales.	A		D	
<b>TicTac – Edebé</b>	Dominó o memory		X (con bolsa)	C(fototarjetas), D y E	X y 0 al 9 (bolsa de plástico)
<b>Proyecto Nubaris – Edelvives</b>		A – Cd Al ritmo de la música y Cd Cantamos y contamos con Nuba B - Cd. Ciber Nub@ris	X	A C – Tarjetas de vocabulario y pictogramas- Programa de lectura D – Láminas ImaginArte F- Libro de aula – para que los niños expresen sus vivencias	
<b>Rumbo Nubaris - Edelvives</b>		A – Cd Al ritmo de la música y Cd Cantamos y contamos con Nuba B- CdCiber Nub@ris	X	A C – Tarjetas de vocabulario y pictogramas- Programa de lectura D – Láminas ImaginARTE F- Libro de aula – para que los niños expresen sus vivencias	

<b>Dimensión Nubaris – Edelvives</b>		A. Contar y cantar para encantar (cd de audio) B- Nub@rijuegos (actividades interactivas).	X	A – Galería de imágenes C – Tarjetas de pictogramas y vocabulario (programa de lectura) D- Imaginarie y galería de imágenes F – Libro viajero	Láminas de matemáticas
<b>Tocalotodo – Edelvives</b>	(16 en 1º, 27 en 2º y 24 en 3º) láminas de matemáticas. Memory	A – Cd de canciones, audiciones,... B – Cd interactivo.	X	A – 68 Bits B- Láminas de buenos tratos C – (28 en 1º, 40 en 2º y 52 en 3º) de vocabulario y (9 en 1º, 12 en 2º y 15 en 3º) de pictogramas D – 6 de arte 2 de posiciones espaciales 4 tarjetas doradas en 3º de Inf. 11 láminas de organización de aula en 3º de Inf. F - Bolsa mágica	
<b>¿Lo ves? - Edelvives</b>		B – Web Quest – 3 unidades – Prehistoria, malvados y manos		A – Bits	
<b>Papeliillos – Algaida</b>	Encajables del cuerpo, parejas decolores, números y figuras,(1º), parejas de contrarios, láminas deprendas de vestir (2º) lotos (1º y 2º) Palabras de encajar, encajables de figuras, láminas de siluetas, juegos de sumas y restas, tableros de cosidos (3º) Puzzles (los 3 cursos)	A – Cd canciones, música clásica, cuentos animados, cd audiciones de cuentos y lotos sonoros B – Juegos digitales interactivos	X (En 1º caja con gato, en 2º bata y 3º reloj) Libro de mascota	A – Láminas de fotografías C – cartulinas de imágenes y pictogramas F Etiquetas de psicomotricidad Rótulos de acciones, lugares y objetos	Desplegable de números. Etiquetas nexos (2º y 2º) Cartulinas de palabras (3º)
<b>Papapapú – Algaida</b>	Láminas de equipos y símbolos individuales. Encajables, puzles, atados de lazos, dominós, cosido de números, láminas para calcar, juegos de series, siluetas	A Cd educación musical. Cd de cuentos animados por nivel.	X	A – Láminas de imágenes C – Tarjetas de pictogramas para cuentos. F - Mural del cuerpo y ropa del tiempo. Cartulinas de imágenes, nexos y pictogramas. Etiquetas.	Mural de números y mural de figuras, abecedario, Rótulos de acciones, lugares y objetos.
<b>Duendes Mágicos – Algaida</b>	Material fotocopiable	A Cd música clásica y Cd de canciones y sonidos.	X	A – Fotografías	Mural de figuras y abecedario.
<b>Proyectos – Algaida</b>	Material manipulativo relacionado con cada unidad: monedas de plástico, bolsas de plástico,...				Números y letras
<b>Pompas de jabón – Algaida</b>	Encajables del cuerpo Puzzles En 5 años – bolsa de letras, juego de sumas y restas y lámina de siluetas	A) DVD de pelis animadas de los cuentos. Cd de audiciones de cuentos, lotos sonoros, vocabulario y expresiones en Inglés. Cd de música clásica. Cd de canciones. B)Cd de juegos digitales interactivos. C) Libro digital App de los cuentos – para familias en tiendas virtuales. Actividades on-line. Portal interactivo–inglés on line	X – 3 años – pompero 4 – traje con abrochables y 5 años – bolsa con letras Hada Popeta	A - Cartulinas de imágenes y pictogramas. (En 4 años nexos y pictogramas) (5 años nexos) Minitarjetas de imágenes para jugar, C - Rótulos de acciones, lugares y objetos D - Láminas de fotografías de arte y cultura – con información al dorso. E y F semáforo de la clase F - Etiquetas de psicomotriciad.	Desplegable de números
<b>En ruta con Peki - Everest</b>	Dado mágico, Juegos colectivos : puzles, series y dominó Láminas para coser.	A – Cd de audiciones y sonidos	A - Mascotas de Peki sus amigos. Troqueles de los personajes. Buzón de aula.	A, C, D, F Fotografías, postales Tarjetas de colores y pictogramas Murales de arte (C,D)	Tarjetas de letras y números
<b>Peki explora - Everest</b>	Recursos digitales : actividades de numeración , puzles, formas y colores, libro digital, documentación – diario de clase, evaluaciones, plantillas de diagnóstico, pautas de observación. – para pdi y ordenador		Buzón de aula, postales,		
<b>Cuentoaventura - Everest</b>		A – Cd rom cuentoaventura (lotos, puzles,...) B - Cd interactivo – 5 cuentos clásicos		A – 350 en 1º 374 en 2º 270 en 3º (Cuentos, palabras, educación emocional, compositores, imágenes de arte,...)	
<b>Daniel y los Diversónicos - Everest</b>	Juegos populares. • 3 años. Dominó en madera. • 4 años. Tres en raya y paracaídas. • 5 años. Juego de la oca y el pañuelo. Folleto de actividades.	B Cd Interactivo – para pizarra digital			

<b>Peky - Everest</b>	Láminas para coser. Juegos colectivos: cuento, puzles y dominós. Troqueles del los personajes. Juegos de mesa (2º)	A – Cd de audiciones y sonidos B	X	A –Dados mágicos con bits C – Sujetos y complementos para la lectura de frases, números, formas, colores y vocabulario, iniciación a la suma (2º) D – Láminas de arte . En 2º también de compositores.	Frases, números, colores, formas,...
<b>Fantasia – Everest</b>		A Una cinta con canciones inéditas para 3, 4 y 5 años, cuyos títulos coinciden con los de las Unidades. Para cada canción se ofrecen diferentes propuestas de trabajo en el apartado de Expresión sonora musical, en la Unidad correspondiente.			
<b>Luna Llena - Everest</b>		A 1 Cd de canciones y uno de audiciones.			
<b>Nuevo Magos y Genios – Everest</b>		A Cd de canciones y Cd. de audiciones.	X		
<b>Mundo Flopi – Everest</b>	Puzles murales, lotos, dominós, secuencias temporales y láminas de perspectivas.	A – Cd de audiciones B- Cd ROM de cuentos y actividades.	X (La misma los 3 cursos)	B, C y D	
<b>Pro + - Everest</b>					
<b>Alethea - Oxford</b>	Desarrollo de la creatividad: Tarjetas de aula. Mi amigo semilla 3 años. Estrellagram – 4 años Cuentos de pared – 5 años.		X Y máscaras del personaje (3 años) y marionetas de palo (4 y 5 años) Tarjetas de 3 y 5 años del personaje y mural hexagonal de mascota de 4 años	D - De obras de arte Tarjetas memory Friso reglas del juego para pensar mejor. Mural nacimiento del personaje Tarjetas de emociones; tarjetas, reloj de emociones y árbol de las preocupaciones. Ciencias y experimentación – Tarjetas de aula. F –Habilidades de pensamiento y lenguaje: Tarjeta de ilusiones ópticas	
<b>Exploradores - Oxford</b>	- Recursos para los pequeños científicos: lupas, botes-lupa para insectos, caja de muestras e imanes (3º) - Texturas. - Foam con las formas geométricas		X	El baúl del explorador incluye: D - Carpeta con láminas de arte. C - Tarjetas de vocabulario, formas, colores y cantidad. F - Recursos para los pequeños científicos: lupas, botes-lupa para insectos, caja de muestras e imanes. (3º) - Texturas. - Foam con las formas geométricas.	Tarjetas de formas, colores y cantidad.
<b>Meñiques – Oxford</b>	Teatrillo. Caja de aula con múltiples materiales y juegos didácticos		X		
<b>El viaje de Suso – Santillana</b>		A y B Estuche de recursos digitales con cd, canciones, juegos, fichas y escenarios magnéticos.	X de Suso y títeres del perro, burro y oveja.		Troqueles y pegatinas para el aula.
<b>Mica y sus amigos - Santillana</b>	Juegos para el aula, dado de juegos y eduteca de matemáticas.	A y B Cd de canciones, tic y documentos curriculares.	Muñeca Mica, títere, tarjetas de felicitación corona de felicitación		

<b>N. Cocorolos - Santillana</b>		A Casette Y vídeo	Títeres		
<b>Birli – Birloque Santillana</b>					
<b>Chiribitas – Santillana</b>		A De música y cuentos	X		
<b>Cúanto Sabemos – Santillana</b>		A y B <b>Se añaden</b> - Cd de canciones Y portafolios digital			
<b>Guau – S.M. (como material de profesor no de aula)</b>	Alfombra geométrica Puzle cuerpo humano	B y C Recursos digitales  Actividades TIC, cuentos interactivos actividades PDI, Libro digital	X y mochila con manita a Libro viajero Blu - tack	A – Bils sonoros E - 40 Tarjetas de hábitos, destrezas y números (personalizables con anotaciones)	
<b>Colorines – S.M.</b>	Cuaderno jugamos y aprendemos: program de juegos, canciones, cuentos,... Puzleado 18 piezas Panel de tarjetas de doble entrada En 3 años: Piezas de construcción – 40 piezas de espuma Puzle de animales En 4 :Figuras geométricas En 4 y 5: juegos de mesa En 5: Tampones de abecedario		x	A - 50 Imágenes C – 144 tarjetas	A-
<b>Volteretas- S.M.</b>	Regletas, formas con texturas,...	C Recursos digitales y libro digital	X	A y F	
<b>A la de tres – S.M.</b>	Láminas de texturas, cuerpos geométricos, puzles con soporte, ( 3 años) Dominó de texturas, ensartables con volumen y bolsa de monedas (4 años) Tableros de geoformas, ensartables planos y cajas de monedas y billetes. (5 años). En los 3 niveles: Letras de cosido y cordones de colores.		X En 5 años cámara de fotos y carrete	A	Tarjetas de números
<b>Volteretas y más vueltas – S.M.</b>	Se detalla lo que contiene la caja: -3 años: piezas para esculturas, puzle de animales y caja de parejas. - 4 años: hojas de cosido, regletas y baraja de dominó. - 5 años: Tampones de letras, regletas y barajas de familias.	C Recursos digitales y libro digital	X y su camita	A, C y F Libro viajero.	Puzleado – cubo para troqueles de vocabulario. Panel para organizar secuencias y tarjetas de vocabulario.
<b>El cole viajero – S.M.</b>	Puzles con soporte, tableros de cosido, tableros de geoformas, juegos de texturas, catalejo, prismático, caja de fotos con carretes, cuerpos geométricos, dominó de colores y formas, regletas, dominó táctil y ensartables.		X	A 100 bits	Láminas de números y conceptos. Tarjetas de números y atributos.
<b>Espiral Mágica – Vicens Vives</b>	Material para los rincones: -9 puzzles de cuentos. - Caja de tarjetas: hábitos de conducta, autonomía personal, arte, vocabulario, conceptos básicos,... - Caja de secuencias temporales - Caja de vocabulario. - Caja de estructura de la frase (3 y 4 años) - Caja de figuras geométricas ensartables. - Caja de los colores (3 años) - Caja de cartas de vocabulario (5 años) - Caja de dominó de palabras (5 años) - Láminas térmicas autocorregibles. - Flashcards. - Ficheros del "lógico primo" - Rincón web	A Cd música clásica	2 por nivel	B,C,D y E (en material para rincones) E – Murales de hábitos de conducta (en material para rincones – tarjetas)	Láminas murales de figuras geométricas y números. Abecedario mural (5 años)
<b>SI</b>	30	34 A – 27 B – 20 C – 5	36	32 A - 23 B - 4 C - 17 D - 17 E - 7 F - 14	17
<b>NO</b>	No se dispone - por lo que sólo podemos afirmar que estos lo tienen				
<b>SI %</b>	61,22%	69,39%	73,47 %	65,31%	34,69%

En las siguientes categorizaciones determinamos qué centros de interés utilizan cada uno de los textos como leitmotiv de sus unidades didácticas o proyectos de trabajo, se han determinado cuarenta y cuatro:

Tabla 7.1.4. Centros de interés

	CENTROS DE INTERÉS								
	El colegio	La calle	El otoño	El paisaje	La casa	La Navidad	El invierno	Las plantas	La primavera
<b>¡Qué idea! – Anaya</b>	1º T los 3 cursos	1º T en 2º			1º T en 1º y 3º	1º T los 3 cursos		3º T en 1º	
<b>Cachalote – Anaya</b>	X (En los tres cursos de forma creciente)	X	X		X	X			X
<b>Proyectos – Anaya</b>								(las flores)	
<b>Monigotes – Anaya</b>	1º T en 1º		1º T en 1º	2º T en 2º (bosque)	1º T en 2º y 3º (indios y trogloditas)	1º T en 1º, 2º y 3º			
<b>Juntos con Lola, Max y Zeta - Bruño</b>	1º T en 1º	2º T en 1º 2º T en 2º (Educación vial y transportes urbanos)	1º T en 1º	1º T en 2º	1º T en 1º Proyecto 1º T en 1º La casa	1º Ten 1º 1º T en 2º 1º T en 3º	2º T en 1º	3º T en 1º flores	3º T en 1º
<b>Otito, Ota y yo - Bruño</b>	1º T en 1º 1º T en 2º 1º T en 3º		1º T en 2º 1º T en 3º	1º T en 1º	2º T en 1º 2º T en 3º	1º T en 1º 1º T en 2º 1º T en 3º	2º T en 3º	3º T en 1º Taller ciencias-agua, planta, tierra 3º T en 2º 3º T en 3º	3º T en 1º 3º T en 2º 3º T en 3º
<b>LoboRojo – Bruño</b>	X	X	X			X		X	X
<b>Torbellinos – Casals</b>					1º T en 2º			3º T en 1º (flores) en 2º (árboles) En 3º (plantas)	
<b>Bichitos – Casals</b>	1º Curso				2º curso (tipos de casas) 3º curso (electrodomésticos)			1º Curso (flores) 2º curso (árboles) 3º curso (árboles)	
<b>Todos al agua – Casals</b>	Unidad 1 – 1º T en 1º				Unidad 2 1º T en 2º			Unidad 5 3º T en 1º (El huerto) Unidad 5 3º T en 2º El bosque	
<b>Kids – Edebé</b>	1º T en 1º La escuela	1º T en 2º La gran ciudad							
<b>Proyecto Cucú – Edebé</b>	1º T en 1º, 2º y 3º	3º T en 2º (parque)	1º T en 3º	1º T en 3º (rural/ubano)		1º T en 1º, 2º y 3º		3º T en 3º	3º T en 1º y 2º
<b>TicTac – Edebé</b>	1º T en 1º, 2º y 3º	1º T en 1º, 2º y 3º	1º T en 1º, 2º y 3º	1º T en 1º y 2º	1º T en 1º, 2º y 3º	1º T en 1º, 2º y 3º	2º T en 1º, 2º y 3º	3º T en 1º, 2º y 3º	3º T en 2º y 3º Y la naturaleza (en 1º)
<b>Proyecto Nubaris – Edelvives</b> 3 años vivencias fantásticas, 4 lugares del mundo y 5 momentos históricos	1º T en 1º, 2º y 3º	1º T en 1º, 2º y 3º	1º T en 1º, 2º y 3º	3º T en 1º, 2º y 3º (en 3º universo)	2º T en 1º, 2º y 3º	1º T en 1º, 2º y 3º	2º T en 1º, 2º y 3º	2º T en 1º, 2º y 3º	2º T en 1º, 2º y 3º
<b>Rumbo Nubaris - Edelvives</b>	1º T en 1º, 2º y 3º	1º T en 1º, 2º y 3º	1º T en 1º, 2º y 3º	3º T en 1º, 2º y 3º (en 3º universo)	2º T en 1º, 2º y 3º	1º T en 1º, 2º y 3º	2º T en 1º, 2º y 3º	2º T en 1º, 2º y 3º	2º T en 1º, 2º y 3º

<b>Dimensión Nubaris – Edelvives</b> 3 años su entorno, 4 lugares, 5 desarrollo histórico				2ºT en 1º, 2º y 3º Y tiendas		3ºT en 1º, 2º y 3º (en 3º universo)	1ºT en 1º, 2º y 3º			2ºT en 1º, 2º y 3º	
<b>Tocalotodo – Edelvives</b>	Cuadernos de construcción 1º T en 1º, 2º y 3º	1º T en 1º, 2º y 3º				2º T en 1º (montaña) 2º T-dos unidades en 2º - (cuidados de la naturaleza y el agua)	1º T en 1º 2º y 3º			2º T en 3º	
<b>¿Lo ves? – Edelvives</b>										Plantas carnívoras	
<b>Papelillos – Algaida</b>	Comenzamos y conocimiento de las mascotas – unidad 0 y 1 - 1º T en 1º, 2º y 3º 2º T en 1º, 2º y 3º T en 2º (unidad para saber más en casa o en el cole)	1º T en 1º - la plaza 3º T en 1º - payasos en el parque				3º T en 2º - jardín y selva 1º T en 3º - un castillo en la montaña 3º T en 3º - Un cuentacuentos en el jardín botánico y el desierto	1º T en 1º y 2º	1º T en 2º y 3º (mercadillo de Navidad)		2º T en 1º en 3º (esquiando en las nubes)	
<b>Papapapú – Algaida</b> Solo 3 años	1ºT en 1º	1ºT en 1º	1ºT en 1º			3º T en 1º Agua	1ºT en 1º	1ºT en 1º		2º T en 1º	
<b>Duendes Mágicos – Algaida</b>		2º T	1º T					1º T		3º T	
<b>Proyectos – Algaida</b>						X cuidamos la naturaleza			X	La paz	
<b>Pompas de jabón - Algaida</b>	Unidad 0 en 1º, 2º y 3º	Unidad 3 en 1º Unidad 3 en 3º					Unidad 2 en 1º, 2º y 3º			La flor estrella 5 en 2º	Unidad 5 en 1º
<b>En ruta con Peki - Everest</b>	1º, 2º y 3º unidad 0 ¿Cómo es mi escuela?	1º Unidad 3 ¿Dónde vivo? 3º Unidad 3 ¿Qué hay en mi ciudad?									
<b>Peki explora - Everest</b>											
<b>Cuentoaventura - Everest</b>	1º T en 1º, 2º y 3º	2º T en 1º, 2º y 3º					1º T en 1º, 2º y 3º		2º T en 1º y 3º	3º T en 1º y 3º	3º T en 1º, 2º y 3º
<b>Daniel y los Diversónicos - Everest</b>	Unidad 1 2º Unidad 1 3º	Unidad 3 1º Unidad 2 3º Unidad 4 3º - ciudad	Unidad 1 1º Unidad 2 2º				Unidad 2 1º Unidad 3 3º	Unidad 2 1º Unidad 3 2º	Unidad 3 1º Unidad 4 2º Unidad 4 3º	Unidad 6 1º Unidad 7 2º - Huerta y primavera Unidad 7 3º Jardín botánico y primavera	
<b>Peki - Everest</b>	1º T en 1º ¡Quiero Saber! ¿En qué lugares aprendo y convivo?	3º T en 1º ¡Quiero Saber! ¿Dónde de juego y me divierto? (El parque) 2º T en 3º ¿Qué hay en mi ciudad?					2º T en 1º ¡Quiero Saber! ¿Dónde vivo? 1º T en 2º ¡Quiero Saber! ¿Qué hay a mi alrededor? (Riesgos domésticos)			3º T en 1º ¡Quiero Saber! ¿Cómo son los seres vivos?	
<b>Fantasia – Everest</b>	1º T en 1º, 2º y 3º	1º T en 1º, 2º y 3º	1º T en 1º, 2º y 3º				1º T en 1º, 2º y 3º	1º T en 1º, 2º y 3º	2º T en 1º, 2º y 3º	3º T en 1º, 2º y 3º	3º T en 1º, 2º y 3º

<b>Luna Llena - Everest</b>	1º T en 1º, 2º y 3º	1º T en 1º, 2º y 3º	1º T en 1º, 2º y 3º	1º T en 1º y 3º y 3º T 3º (naturaleza)		1º T en 1º, 2º y 3º (en 2º y 3º unidad 4)	2º T en 1º, 2º y 3º	3º T en 2º	3º T en 1º y 2º
<b>Nuevo Magos y Genios – Everest</b> <i>(es difícil por el título saber el centro de interés)</i>	1º T en 2º y en 3º (en 3º unidad 0 y 1)	3º T en 1º (Ciudad y pueblo) 1º T en 3º (barrio y parque) 3º T en 3º (educación vial)	1º T en 2º y 3º	3º T en 1º (naturaleza) y 3º T en 2º (naturaleza – huerto) y 2º T en 3º (naturaleza y agua)	1º T en 2º y 3º y 2º T en 3º	1º T en 1º, 2º y 3º	2º T en 2º y 1º T en 3º	3º T en 2º	3º T en 1º, 2º y 3º
<b>Mundo Flopi – Everest</b> <i>(no tienen título, sólo se numeran – conocimiento del entorno)</i>	1º T en 1º y 2º	1º T en 1º, 2º y 3º	1º T en 1º y 3º	2º T en 1º, 2º y 3º (naturaleza) (el agua más en 3º)	1º T en 1º, 2º y 3º	1º T en 1º, 2º y 3º	2º T en 3º	3º T en 1º, 2º y 3º	3º T en 1º, 2º y 3º
<b>Pro + - Everest</b>		Camina seguro (ed. Vial)		Jugamos con el agua					
<b>Alethea – Oxford</b>	1º T Unidad 0 en 1º y 2º				1º T Unidad 0 en 2º (casas del mundo)				
<b>Exploradores - Oxford</b>	1º T en 1º y 2º	2º T en 1º 2º T en 2º 2º T en 3º (en este curso – la ciudad-rural)	1º T en 1º	2º T en 3º (montaña)	1º T en 1º		1º T en 1º 1º T en 3º	2º T en 1º 3º T en 2º 3º T en 3º	2º T en 1º
<b>Meñiques – Oxford</b> <i>(unidad 0 de adaptación – sin título)</i>	1º T en 1º, 2º y 3º	2º T en 1º, 2º y 3º	1º T en 3º		1º T en 1º, 2º y 3º	1º T en 1º, 2º y 3º		3º T en 3º	3º T en 1º, 2º y 3º
<b>El viaje de Suso – Santillana</b>	1º T en 1º y 2º	2º T en 1º (calle, parque, juego) en 2º (barrio)		3º T en 3º (seres vivos, campo y montaña, nuestro planeta, ecosistemas)	1º T en 1º, 2º y 3º	1º T en 2º y 3º	2º T en 1º	3º T en 1º (huerto) y 2º	
<b>Mica y sus amigos - Santillana</b>	1º T en 1º y 2º	2º T en 1º - la calle y jugamos en la calle, 2º - barrio y 3º - localidad y poideportivo			1º T en 2º y 3º	1º T en 2º y 3º		3º T en 1º, 2º y 3º	
<b>Nuevo Cocorolos - Santillana</b>	1 - Descubro mis cosas (casa, cole,...) 2 - Descubro cómo es (animales, plantas,...) 3 - Descubro el mundo								
<b>Birli – Birloque Santillana</b>					3º T en 2º ¿cómo viven allí?			3º T en 3º ¿Están vivas las plantas?	
<b>Chiribitas – Santillana</b>	1º T en 1º, 2º y 3º (unidad 1)	2º T en 1º, 2º y 3º (Unidad 6)			1º T en 1º, 2º y 3º (unidad 2)	1º T en 1º, 2º y 3º (unidad 3)		3º T en 1º, 2º y 3º (unidad 7)	
<b>Cúanto Sabemos – Santillana</b>								3º T en 2º El girasol	
<b>Guau – S.M.</b>	Unidad 1 1º - la clase Unidad 1 2º Unidad 1 3º	Unidad 2 2º Unidad 2 3º				Unidad 2 en 1º Unidad 3 2º Unidad 3 3º		Unidad 6 en 1º Unidad 7 2º Unidad 7 3º	
<b>Colorines – S.M.</b>	1º	3º			2º			1º Plantas, árboles y huerto 2º Carac. de las plantas 3º plantas	

<b>Volteretas-S.M.</b>								Proyecto 2º Los bosques	
<b>A la de tres – S.M.</b>	3 años – 1º T			Entorno 4 años 4 – 2º T	4 años 2 – 1º T			5 Años 5 - 3º T	
<b>Volteretas y más vueltas – S.M.</b>								Proyecto 2º Los bosques	
<b>El cole viajero – S.M.</b>	1º T en 1º Unidad 1	2º T en 3º Unidad 4 Calle y barrio.	1º T en 1º Unidad 2		2º T en 1º Unidad 4 1º T en 2º Unidad 3	1º T en 1º Unidad 3	1º T en 1º Unidad 3 2º T en 2º Unidad 4	2º T en 1º, 2º y 3º Unidad 7 Huerta	2º T en 1º, 2º y 3º Unidad 7
<b>Espiral Mágica – Vicens Vives</b>	1º T en 1º, 2º y 3º	1º T en 1º, 2º y 3º	1º T en 1º, 2º y 3º		1º T en 1º, 2º y 3º	1º T en 1º, 2º y 3º	1º T en 1º, 2º y 3º	2º T en 1º, 2º y 3º (en 2º también huerto)	2º T en 1º, 2º y 3º
<b>SI</b>	37	33	20	19	34	25	18	38	19
<b>NO</b>	22	16	29	30	15	24	31	11	30
<b>SI %</b>	75,51%	67,35%	40,81 %	38,78%	69,39%	51,02%	36,73%	77,55%	38,78%
<b>NO %</b>	44,90%	32,65%	59,19 %	61,22%	30,61%	48,98%	63,27%	22,45%	61,22%

<b>CENTROS DE INTERÉS</b>											
	<b>Los alimentos</b>	<b>El sistema solar</b>	<b>El verano- vacaciones</b>	<b>Los transportes</b>	<b>Los medios de comunicación</b>	<b>Los continentes y océanos</b>	<b>La familia</b>	<b>Fenómenos atmosféricos</b>	<b>La granja</b>	<b>El cuerpo</b>	<b>Viajes</b>
<b>¡Qué idea! – Anaya</b>		2º T en 2º (Planetario)	3º T en 1º, 2º y 3º (vacaciones, playa y montaña)				2º T en 1º		2º T en 1º	2º T en 1º, 2º	2º T en 1º, 2º y 3º (China, Egipto, Roma)
<b>Cachalote – Anaya</b>			X				X			X	X
<b>Proyectos – Anaya</b>		X					(los bebés)			X	
<b>Monigotes – Anaya</b>	2º T en 1º	2º T en 3º	3º T en 1º, 2º y 3º	2º T en 1º y 2º T en 2º			1º T en 2º			1º T en 3º	
<b>Juntos con Lola, Max y Zeta – Bruño</b>	3º T en 2º Frutas y hortalizas	1º T en 2º - la tierra 1º T en 3º - El universo. El sistema solar.	3º T en 1º	2º T en 3º	3º T en 3º	3º T en 2º el ciclo del agua 3º T en 3º el mar	1º T en 1º	2º T en 1º		2º T en 1º también la identidad 2º T en 3º El cuerpo, movimientos y expresiones Proyecto : 2º T en 1º el cuerpo	2º T en 3º
<b>Otito, Ota y yo - Bruño</b>	2º T en 3º		3º T en 3º	3º T en 1º 3º T en 2º 3º T en 3º	3º T en 3º		2º T en 2º	2º T en 2º	3º T en 1º	2º T en 2º 2º T en 3º	3 en 1º T - América, Asia y África
<b>LoboRojo – Bruño</b>	X		X				X			X	X
<b>Torbellinos – Casals</b>	2º T en 1º	2º T en 2º (planetas)		1º T en 3º	3º T en 1º (teléfono)						
<b>Bichitos – Casals</b>	1º Curso (cocina)	2º curso (planetas)		3º curso					1º Curso	1º Curso	

<b>Todos al agua – Casals</b>	Unidad 4 2º T en 1º	Unidad 6 3º T en 2º (Los planetas)		Unidad 4 2º T en 2º	Unidad 4 2º T en 3º				Unidad 3 2º T en 2º		Unidad 5 3º T en 3º (Paisajes del mundo)
<b>Kids – Edebé</b>	1º T en 1º La fábrica de dulces	1º T en 3º El espacio y los viajes espaciales		3º T en 3º En globo					3º T en 2º		2º T en 1º El desierto y los castillos 2º T en 2º El Amazonas y Egipto. 3º T en 2º Piratas 2º T en 3º La vida en los polos
<b>Proyecto Cucú – Edebé</b>	2º T en 1º, 2º y 3º		3º T en 1º, 2º y 3º	3º T en 1º (bici)				1º T en 1º, 2º y 3º	3º T en 1º y 2º		3º T en 2º (viajar)
<b>TicTac – Edebé</b>	3º T en 1º, 2º y 3º	3º T en 1º, 2º y 3º	3º T en 1º, 2º y 3º	3º T en 1º, 2º y 3º	2º T en 1º, 2º y 3º	1º T en 3º				2º T en 1º, 2º y 3º	
<b>Proyecto Nubaris – Edelvives</b>	1º T en 1º, 2º y 3º	El universo 3º T en 3º	3º T en 1º, 2º y 3º	3º T en 1º, 2º y 3º	3º T en 1º, 2º y 3º			1º T en 1º, 2º y 3º		1º T en 1º, 2º y 3º	
<b>Rumbo Nubaris - Edelvives</b>	1º T en 1º, 2º y 3º	El universo 3º T en 3º	3º T en 1º, 2º y 3º	3º T en 1º, 2º y 3º	3º T en 1º, 2º y 3º			1º T en 1º, 2º y 3º		1º T en 1º, 2º y 3º	
<b>Dimensión Nubaris – Edelvives</b>	1º T en 1º, 2º y 3º	El universo 3º T en 3º		3º T en 1º, 2º y 3º	3º T en 1º, 2º y 3º			1º T en 1º, 2º y 3º		1º T en 1º, 2º y 3º	
<b>Tocalotodo – Edelvives</b>	Cuadernos de construcción 2º T en 1º, 2º y 3º	2º T en 3º		3º T en 1º	3º T en 2º					3º T en 1º y Cuadernos de construcción 1º T en 1º, 2º y 3º	Cuadernos de construcción (Comunidad Autónoma) 1º T en 1º, 2º y 3º
<b>¿Lo ves? – Edelvives</b>	Cocina y alimentos	Constelaciones			Internet	Caballitos de mar (mar)				Las manos El cerebro	
<b>Papelillos – Algaida</b>		3º T en 3º (¿qué hay en el espacio?)	3º T en 1º y 2º						3º T en 1º		
<b>Papapapú – Algaida</b>	2º T en 1º		Unidad final	3º T en 1º						2º T en 1º	
<b>Duendes Mágicos – Algaida</b>			3º T							1º T (Médico, niño/a,...)	
<b>Proyectos – Algaida</b>					X (Teléfono)						
<b>Pompas de jabón - Algaida</b>	Unidad 3 en 2º restaurante	Unidad 5 en 2º el espacio (últimas láminas) Unidad "cosas del espacio en 3º en 3º t				Unidad 6 en 2º (mar)		Unidad 4 en 2º hielos Unidad 5 en 3º El espantabues		Unidad 1 en 1º Unidad 1 en 2º órganos internos del cuerpo (últimas láminas)	Los indios Unidad 2 en 1º A la selva Unidad 4 a 1º A la india Unidad 6 a 1º Unidad 2 en 2º china Unidad 3 en 2º Venecia Unidad 4 en 2º Polo Norte y Sur Unidad 5 en 2º el espacio Unidad 6 en 2º Los piratas (últimas láminas) Al desierto Unidad 4 en 3º

<b>En ruta con Peko – Everest</b>		3º Unidad 4 ¿Cómo viajar al espacio?		Unidad 4 en 1º ¿Cómo me comunico y me traslado?		2º Unidad 5 ¿Qué secretos tiene el mar?				Unidad 2 en 1º ¿cómo soy y cómo me cuido?	
<b>Peko explora – Everest</b>		x									Castillo –Edad Media – Europa Coches – N York Hielo –Ártico Al pasado – prehistoria Dinosaurios – Norteamérica Estrella – espacio Everest – Nepal Piratas – Caribe Sol – África
<b>Cuentoaventura - Everest</b>			3º T en 1º, 2º y 3º	2º T en 1º	2º T en 1º, 2º y 3º				1º T en 1º, 2º y 3º	1º T en 1º, 2º y 3º	
<b>Daniel y los Diversónicos - Everest</b>			Unidad 8 1º Unidad 9 2º	Unidad 5 1º	Unidad 6 2º				Unidad 3 2º Unidad 3 3º	Unidad 1 1º Unidad 2 2º La salud	Unidad 9 3º
<b>Peko - Everest</b>		2º T en 3º ¡Quiero Saber! ¿Cómo viajar al espacio?	3º T en 1º; ¡Quiero Saber! ¿Dónde juego y me divierto? 3º T en 2º; ¡Quiero Saber! ¿Qué secretos tiene el mar?	2º T en 1º; ¡Quiero Saber! ¿Cómo me comunico y me traslado?	2º T en 1º; ¡Quiero Saber! ¿Cómo me comunico y me traslado?					1º T en 1º ¡Quiero Saber! ¿Cómo soy y cómo me cuido?	3º T en 3º; ¡Quiero Saber! ¿Qué puedo ver en un safari?
<b>Fantasia – Everest</b>			3º T en 1º, 2º y 3º						1º T en 1º, 2º y 3º	2º T en 1º, 2º y 3º	
<b>Luna Llena -Everest</b>			3º T en 1º y 2º y 3º (unidad 10 en 2º y 3º)		2º T en 2º y 3º (unidad 7)				1º T en 1º	2º T en 1º, 2º y 3º	2º T en 1º
<b>Nuevo Magos y Genios – Everest</b>			3º T en 1º (en relación con el pueblo) 3º T en 2º, Unidad 0 – 1º T en 3º y 3º T en 3º						1º T en 1º	3º T en 1º	1º T en 1º y 2º
<b>Mundo Flopi – Everest</b>		2º T en 3º	3º T en 1º, 2º	3º T en 2º y 3º	3º T en 3º				1º T en 1º, 2º y 3º		
<b>Pro + - Everest</b>	Restaurante en el aula				Me comunico y me informo. Una sorpresa en mi buzón.					Un rayo de sol	
<b>Alethea – Oxford</b>		3º T Unidad 5 3º en 1º, 2º y 3º - De la semilla a la fruta. Producto natural y elabora.	2º T Unidad 3 en 3º - Descubrimientos espaciales – astronautas.	2º T Unidad 3 en 1º - Viajes - Seguridad vial. Excursiones		2º T Unidad 3 en 2º - Viajes por mar – Vikingos			1º T Unidad 0 en 1º	1º T Unidad 1 en 1º, 2º y 3º - Actividad física y el juego. Los deportes - La ciencia médica	2º T Unidad 3 en 1º, 2º y 3º - Tierra, mar, aire.

	Productos elaborados con plantas.										
<b>Exploradores - Oxford</b>	3º T en 2º 1º T en 3º		3º T en 1º	3º T en 2º 3º T en 3º	2º T en 2º		1º T en 2º	2º T en 2º 2º T en 3º	3º T en 2º	1º T en 3º	3º T en 3º (diferencias culturales – diversidades nacionalidades)
<b>Meñiques – Oxford</b>			3º T en 1º, 2º (playa)	3º T en 3º	2º T en 1º, 2º y 3º				3º T en 1º, 2º y 3º		
<b>El viaje de Suso – Santillana</b>			3º T en 1º, 2º y 3º		2º T en 3º				3º T en 1º	1º T en 1º, 2º y 3º	
<b>Mica y sus amigos - Santillana</b>		3º T en 3º (universo)	3º T en 1º, 2º y 3º		2º T en 2º y 3º						
<b>Nuevo Cocorolos - Santillana</b>											
<b>Birli – Birloque Santillana</b>	3º T en 2º ¿Qué come? Comida de los animales	2º T en 2º ¿Qué hay en el cielo?		1º T en 3º se mueve	3º T en 3º ¿Ha venido el cartero? Y ¡Una noticia genial!			1º T en 2º ¿Quién lo mueve? viento 1º T en 3º - Sombras		1º T en 1º Soy yo 1º T en 2º Historia de... 1º T en 3º Cumpleaños	
<b>Chiribitas – Santillana</b>											3º T en 1º, 2º y 3º (Unidad 9)
<b>Cúanto Sabemos – Santillana</b>	2º T en 1º El chocolate 2º El cocinero	2º T en 3º El Astronauta		2º T en 3º El tren	3º T en 1º El cartero	1º Sirenas y tritones					3º T en 3º La vuelta al mundo
<b>Guau – S.M.</b>	Unidad 4 1º Unidad 5 2º Unidad 5 3º	Unidad 9 3º	Unidad 8 1º	Unidad 6 en 2º	Unidad 6 3º		Unidad 2 1º Unidad 3 en 2º Unidad 3 en 3º			Unidad 3 1º Unidad 4 en 2º Unidad 4 3º	
<b>Colorines – S.M.</b>					1º La conversación 2º Formas, medios y lenguajes de comunicación y expresión 3º La comunicación oral, escrita y gestual				1º Los animales de la granja	1º El cuidado del cuerpo 2º El cuerpo y las emociones 3º El cuerpo por dentro	
<b>Volteretas- S.M.</b>				Proyecto 2º Llegamos volando							
<b>A la de tres – S.M.</b>							4 años 6 – 3º T			3 Años 3 – 2º T 4 años 4 – 2º T	5 Años 2 – 1º T

<b>Volteretas y más vueltas – S.M.</b>				Proyecto 2º Llegamos volando							
<b>El cole viajero – S.M.</b>	2º T en 1º, 2º y 3º Unidad 5		3º T en 1º, 2º y 3º Unidad 9	3º T en 1º Unidad 9 2º T en 2º y 3º Unidad 6 y 4	3º T en 3º Unidad 9		2º T en 2º Unidad 4 1º T en 3º Unidad 3		2º T en 1º Unidad 6	1º T en 1º, 2º y 3º Unidad 1	
<b>Espiral Mágica – Vicens Vives</b>	2º T en 1º - fruta		3º T en 1º, 2º y 3º	3º T en 1º, 2º y 3º	3º T en 1º, 2º y 3º				3º T en 3º	1º T en 1º, 2º y 3º	
<b>SI</b>	26	24	27	29	27	7	21	7	14	33	19
<b>NO</b>	23	25	22	20	22	42	28	42	35	16	30
<b>SI %</b>	53,06 %	48,98 %	55,10%	59,18 %	55,10%	14,29%	42,86 %	14,29 %	28,58 %	67,35%	38,78%
<b>NO %</b>	46,94 %	51,02 %	44,90%	40,81 %	44,90%	85,71%	57,14 %	85,71 %	71,43 %	32,65%	61,22%

CENTROS DE INTERÉS										
El coche	Juegos y disfraces	Animales	Ocio y tiempo libre	Historia	Arte y los artistas. El museo	Higiene y cuidado del cuerpo	Los sentidos	Las elecciones	Música	Biblioteca Libros
¡Qué idea! – Anaya		3º T en 2º y 3º		3º T en 3 cursos (Prehistoria, Edad Medio y futuro)	2º T en 3º	2º T en 3º 3º T en 1º y 2º	3º T en 1º y 2º			
Cachalote – Anaya	X	X	X	X	X					
Proyectos – Anaya	Juegos de siempre	Gusanos de seda y las vacas		Prehistoria, Los castillos				X		
Monigotes – Anaya	2º T en 3º (piratas)	2º T en 1º y 2º T en 3º (safari)	3º T en 1º, 2º y 3º (empieza a el espectáculo, circo, espectáculos)	2º T en 2º (castillo)	Pintores y artistas – 3º T en 1º y 2º y en 3º (museo)				3º T en 1º, 2º y 3º	2º T en 2º (dragones y monstruos)
Juntos con Lola, Max y Zeta – Bruño	1º T en 1º (jugetes)	3º T en 1º Insectos y animales domésticos 3º T en 2º Del bosque 2º T en 3º Los animales de los polos 3º T en 3º - Animales salvajes y animales marinos Proyectos: 3º T 1º Los gatos, 3º T en 2º los zorros, 3º T en 3º los canguros		1º T en 2º Edad Media y castillos 1º T en 3º La prehistoria Proyectos: 1º T en 2º El castillo 1º T en 3º la Prehistoria	2º T en 2º Espacios culturales. El cuerpo en el arte Proyecto o 2º T en 2º el museo		2º T en 1º		1º T en 2º Instrumentos musicales	
Otito, Ota y yo - Bruño	2º T en 1º 2º T en 2º 2º T en 3º	3º T en 2º 3º T en 3º				2º T en 1º	2º T en 2º 2º T en 3º			
LoboRojo – Bruño		X				X	X			
Torbellinos – Casals	1º T en 1º (juguetes)	1º T en los 3 cursos (rana, topo y lagartija)	2º T en 1º (espectáculos)							
Bichitos – Casals	1º Curso	1º Curso (mariquita) 2º curso (hormiga y tiburón) 3º curso (grillo y felinos)								
Todos al agua – Casals		Unidad 2 1º T en 1º (La tortuga marina) Unidad 3 2º T en 2º (Los animales de compañía) Unidad 1 1º T en 2º (el pulpo) Unidad 1 1º T en 3º (La ballena) Unidad 3 2º T en 3º (los animales salvajes)		Unidad 6 3º T en 3º (la prehistoria, los dinosaurios)	Unidad 6 3º T en 1º (El arte)					
Kids – Edebé		3º T en 1º Animales	3º T en 1º El circo							1º T en 3º
Proyecto Cucú – Edebé		3º T en 2º y 3º (zoo)				2º T en 1º (médico) 2º T en 2º (el baño y la piscina) 2º T en 3º (doctor y esqueleto)				
TicTac – Edebé		2º T en 1º, 2º y 3º	2º T en 1º, 2º y 3º							
P. Nubaris – Edelvives	2º T en 1º, 2º y 3º	2º T en 1º, 2º y 3º	2º T en 1º, 2º y 3º				1º T en 1º, 2º y 3º			
R. Nubaris - Edelvives	2º T en 1º, 2º y 3º	2º T en 1º, 2º y 3º	2º T en 1º, 2º y 3º				1º T en 1º, 2º y 3º			
Dimensión Nubaris – Edelvives		2º T en 1º, 2º y 3º								

<b>Tocalotodo – Edelvives</b>			2º T en 1º			3º T en 3º Paleta de colores	Cuadernos de construcción 2º T en 1º, 2º y 3º	Cuadernos de construcción 3º T en 1º, 2º y 3º Experiencias		3º T en 2º	3º T en 3º Lluvia de letras (biblioteca y libros)
<b>¿Lo ves? – Edelvives</b>			Caballitos de mar (mar) Ornitorrinco		Prehistoria Aztecas Calzadas romanas						Dragones (fantasía) Malvados de cuento Brujas y magos
<b>Papelillos – Algaida</b>		2º T en 1º - unidad de disfraces. 2º T en 2º - Un fantasma con gafas y me gusta el guacamole. + 2º T en 2º unidad de disfraces – los piratas Unidad de disfraces 2º T en 3º									
<b>Papapapú – Algaida</b>		2º T en 1º Unidad carnavales	3º T en 1º				2º T en 1º médico				
<b>Duendes Mágicos – Algaida</b>		2º T juguetes	2º T	3º T circo							
<b>Proyectos – Algaida</b>			X			X (Miguel Ángel)					Los libros y los escritores
<b>Pompas de jabón – Algaida</b>			Unidad 6 en 1º (Ratones) Unidad 6 en 3º (un animal muy claro)		Unidades en 3º "Cosas de la prehistoria" 1º t "Cosas del antiguo Egipto" 2º t	Un mamut en el museo Unidad 1 en 3º	Unidad 1 en 2º Doctor Sanasana				
<b>En ruta con Peki – Everest</b>	2º Unidad 4 ¿qué es la Fórmula 1?	Unidad 6 en 1º ¿Dónde juego y me divierto?	Unidad 5 en 1º ¿Cómo son los seres vivos? 3º Unidad 5 ¿Qué puedo ver en un safari?		2º Unidad 3 ¿Cómo eran las ciudades medievales? 3º Unidad 1 ¿Cómo vivían en los castillos? 3º Unidad 2 ¿Cómo eran los primitivos?	2º Unidad 6 ¿Dónde puedo ver una obra de arte?					
<b>Peki Explora – Everest</b>	x				x						

<b>Cuentoaventura - Everest</b>		2º T en 1º, 2º y 3º	3º T en 1º, 2º y 3º							
<b>Daniel y los Diversónicos - Everest</b>		Unidad 4 1º - El parque y los juguetes Unidad 5 2º - Carnaval y actividades de ocio	Unidad 7 1º Unidad 8 2º animales domésticos Unidad 8 3º Animales salvajes	Unidad 5 3º Espacios de ocio						
<b>Peky - Everest</b>	2º T en 2º ¡Quiero Saber! ¿Qué es la Fórmula 1?	3º T en 1º ¡Quiero Saber! ¿Dónde juego y me divierto?	3º T en 1º ¡Quiero Saber! ¿Cómo son los seres vivos?		2º T en 2º ¡Quiero Saber! ¿Cómo eran las ciudades medievales? 1º T en 3º ¡Quiero Saber! ¿Cómo vivían en los castillos? 1º T en 3º ¡Quiero Saber! ¿Cómo eran los hombres primitivos?	3º T en 2º ¡Quiero Saber! ¿Dónde puedo ver una obra de arte?	1º T en 1º ¡Quiero Saber! ¿Cómo soy y cómo me cuido?			
<b>Fantasia – Everest</b>		2º T en 1º, 2º y 3º	3º T en 1º, 2º y 3º				2º T en 1º, 2º y 3º			
<b>Luna Llena - Everest</b>		2º T en 1º y 2º	3º T en 1º, 2º y 3º							
<b>Nuevo Magos y Genios – Everest</b>		2º T en 1º (juguetes) y 3º (juguetes y regalos)	3º T en 2º				2º T en 1º, 2º y 3º	Se da mucha importancia en todas las unidades.		
<b>Mundo Flopi – Everest</b>			3º T en 1º, 2º y 3º	2º T en 1º el circo, en 2º la feria y el circo y en 3º servicios de ocio.			2º T en 2º (salud)			
<b>Pro + - Everest</b>			Animales del mundo	Montamos el circo. Una feria multicolor		Descubriendo el arte	Cuido mi salud			
<b>Alethea - Oxford</b>			3º T Unidad 6 en 1º, 2º y 3º Cómo nacen. Relaciones y comunicación entre ellos. Grandes contrastes del reino animal.	1º T Unidad 2 en 3º Ocio - cine	2º T Con profesiones en unidad 4 en 1º, 2º y 3º Mi abuelo era. La aldea medieval. La prehistoria.	1º T Unidad 2 en 2º Artes plásticas.				1º T Unidad 2 en 1º Los cuentos
<b>Exploradores - Oxford</b>		2º T en 1º 1º T en 3º	3º T en 1º 3º T en 3º				3º T en 2º 1º T en 3º	1º T en 2º 3º T en 3º		
<b>Meñiques – Oxford</b>			(granja)							
<b>El viaje de Suso – Santillana</b>			3º T en 2º (bichos)	2º T en 1º (circo)						2º T en 1º (cuentos)

<b>Mica y sus amigos - Santillana</b>			3º T en 1º, 2º y 3º								
<b>Nuevo Cocorolos - Santillana</b>											
<b>Birli – Birloque Santillana</b>			1º T en 2º ¿Respiran los peces?				2º t en 3º No quiero estar malito	1º T en 1º veo veo 2º en 1º - toca toca 3º t en 1º ¡Hummm! Y ¿Suenan? 3º t en 2º Flota o no			2º T en 1º ¡ Cuenta cuentos ! 2º t en 2º ¿Cómo se hace un cuento ? 2º T en 3º ¿Miedo a los monstruos ?
<b>Chiribitas – Santillana</b>		2º T en 1º, 2º y 3º (Unidad 4)	3º T en 1º, 2º y 3º (Unidad 8)								
<b>Cúanto Sabemos – Santillana</b>			1º T en 1º El caracol 3º T en 1º El pollito 3º T en 2º El delfín 2º Los pingüinos 3º T en 3º El león y la leona 3º El gorila	2º T en 1º El circo PROYECTO DE CICLO EL CIRCO	Proyecto de ciclo el castillo 1º T en 3º El castillo 1º T en 3º Los dragones 3º T en 3º La Prehistoria	1º T en 2º El museo	2º T en 1º El resfriado				1º T en 1º El hada y el duende 1º T en 2º La bruja 2º T en 2º Los indios 3º T en 2º Los piratas
<b>Guau – S.M.</b>			Unidad 5 1º - domésticos Unidad 7 1º - salvajes Unidad 8 en 2º animales marinos								
<b>Colorines – S.M.</b>		1º El juego	1º de la granja 2º salvajes 3º características de los animales	2º Las fiestas							
<b>Volteretas- S.M.</b>		Proyecto 1º Juegos y juguetes	Proyecto 1º el mundo submarino Proyecto 2º la vida subterránea Proyecto 3º las mascotas		Proyecto 3º arquitectos medievales						Proyecto 3º Had as de cuento
<b>A la de tres – S.M.</b>		Titeres 3 años 6 – 3º T 5 años 6 – 3º T Juegos y aventuras	4 Años 1 – 1º T 5 Años 3 – 2º T	5 años 5 – 3º T Nos divertimos		5 años 4 – 2º T	4 años 5 – 3º T				5 años 1 – 1º T Cuentos

<b>Volteretas y más vueltas – S.M.</b>		Proyecto 1º Juegos y juguetes	Proyecto 1º el mundo submarino Proyecto 2º la vida subterránea Proyecto 3º las mascotas		Proyecto 3º arquitectos medievales					Proyecto 3º Had as de cuento	
<b>El cole viajero – S.M.</b>		2º T en 1º Unidad 4	3º T en 1º, 2º y 3º Unidad 8 Animales salvajes 2º T en 3º Unidad 6 Animales domésticos	2º T en 2º Unidad 5			2º T en 1º, 2º y 3º (Unidad 5, 6, 5)				
<b>Espiral Mágica – Vicens Vives</b>		2º T en 1º, 2º y 3º (juegos y juguetes)	2º T en 1º, 2º y 3º	3º T en 1º, 2º y 3º - el tiempo libre							
<b>SI</b>	4	26	46	18	16	14	17	10	1	3	12
<b>NO</b>	45	23	3	31	33	35	32	39	48	46	37
<b>SI %</b>	8,16%	53,06%	93,88%	36,73%	32,65%	28,57%	34,70%	20,40%	2,04%	6,12%	24,49%
<b>NO %</b>	91,84%	46,94%	6,12%	63,27%	67,35%	71,43%	65,30%	79,60%	97,96%	93,88%	75,51%

CENTROS DE INTERÉS													
	El reciclaje	La ropa	Los oficios	El mercado	Los inventos	Dinosaurios	Deportes	Niños y niñas del mundo	Carnaval	Elementos de la vida	El teatro	El reloj – el tiempo	Las emociones
<b>¡Qué idea! – Anaya</b>													
<b>Cachalote – Anaya</b>													
<b>Proyectos – Anaya</b>	X												
<b>Monigotes – Anaya</b>		2º T en 2º (El oeste)											
<b>Juntos con Lola, Max y Zeta – Bruño</b>				2º T en 1º - las tiendas			2º T en 2º de invierno				Proyectos 2º T en 3º el teatro		
<b>Otito, Ota y yo - Bruño</b>		3º T en 3º											
<b>LoboRojo – Bruño</b>			X										
<b>Torbellinos – Casals</b>			2º T en 2º		3º T en 2º	2º T en 3º	2º T en 3º	3º T en 3º					
<b>Bichitos – Casals</b>			2º curso	2º curso	2º curso	3º curso	3º curso	3º curso					
<b>Todos al agua – Casals</b>								Unidad 2 1º T en 3º					
<b>Kids – Edebé</b>					1º T en 2º	3º T en 3º	2º T en 3º Los juegos olímpico						
<b>Proyecto Cucú – Edebé</b>			2º T en 1º, 2º y 3º						2º T en 1º y 2º				

<b>TicTac – Edebé</b>										2ºT en 1º, 2º y 3º				
<b>Proyecto Nubaris – Edelvives</b>		1º T en 1º, 2º y 3º	3º T en 1º, 2º y 3º	1º T en 1º, 2º y 3º Las tiendas										
<b>Rumbo Nubaris - Edelvives</b>		1º T en 1º, 2º y 3º	3º T en 1º, 2º y 3º	1º T en 1º, 2º y 3º Las tiendas										
<b>Dimensión Nubaris – Edelvives</b>														
<b>Tocalotodo – Edelvives</b>							3º T en 1º							Cuadernos de construcción 3º T en 1º, 2º y 3º
<b>¿Lo ves? – Edelvives</b>					Somb ras									
<b>Papelillos – Algaida</b>			2º T en 1º - la panadería	3º T en 2º - aventura en el centro comercial		3º T en 3º								
<b>Papapapú – Algaida</b>														
<b>Duendes Mágicos – Algaida</b>					3º T									
<b>Proyectos – Algaida</b>				x										
<b>Pompas de jabón – Algaida</b>														
<b>En ruta con Peko – Everest</b>							2º Unidad 2 ¿Cómo ser un buen deportista?					3º Unidad 6 ¿Qué se esconden detrás del telón?		¿En qué lugares aprendo y convivo? – reconocer sentimientos – Unidad 1 en 1º
<b>Peko explora - Everest</b>						x								
<b>Cuentoaventura - Everest</b>								2º T en 3º						
<b>Daniel y los Diversónicos - Everest</b>				Unidad 4 2º Tiendas	Unidad 6 3º Inventos y máquinas		Unidad 2 3º			Unidad 5 2º				
<b>Peko - Everest</b>							2º T en 1º ¿Quieres Saber! ¿Cómo ser un buen deportista?					3º T en 3º ¿Quieres Saber! ¿Qué		

											se esc ond e detr ás del teló n?		
<b>Fantasia – Everest</b>									2ºT en 1º, 2º y 3º	3ºT en 1º, 2º y 3º			
<b>Luna Llena - Everest</b>													
<b>Nuevo Magos y Genios – Everest</b>	3º T en 3º (contaminación)		2ºT en 1º y 2º y 3º T en 3º (este último relacionado con los oficios del verano)							2ºT en 1º, 2º y 3º		3º T en 3º	
<b>Mundo Flopi – Everest</b>								3º T en 3º		Carnaval 2º T en 1º y 2º y en los 3 cursos como fiestas y costumbres			
<b>Pro + - Everest</b>	Cuidamos nuestro mundo				Los inventos y las máquinas								Cómo me siento
<b>Alethea – Oxford</b>			2º T Unidad 4 en 1º, 2º y 3º					1º T Unidad 0 en 3º Las relaciones con los demás, etnias del mundo					
<b>Exploradores - Oxford</b>			2º T en 3º				2º T en 2º						
<b>Meñiques – Oxford</b>	1º T en 3º		2º T en 1º, 2º y 3º										
<b>El viaje de Suso – Santillana</b>				2º T en 2º (¿Jugamos a ser actores?)- el mercado. En 2º T de 3º - Centro comercial y de ocio						2º T en 1º, 2º y 3º			
<b>Mica y sus amigos - Santillana</b>			2º T en 1º y 2º		2º T en 2º			1º T en 3º - Hemos crecido - somos diferentes					
<b>Nuevo Cocorolos - Santillana</b>													
<b>Birli – Birloque Santillana</b>					2º T en 3º ¿Cómo funciona? 2º T en 2º Vaya invento								
<b>Chiribitas – Santillana</b>			2º T en 1º, 2º y 3º (Unidad 5)										
<b>C. Sabemos - Santillana</b>			2º T en 2º Los bomberos										

<b>Guau – S.M.</b>						Unidad 8 3º				Unidad 9 2º - agua			
<b>Colorines – S.M.</b>							3º El deporte						2º cuerpo y emociones
<b>Volteretas- S.M.</b>	Proyecto 1º reciclaje												
<b>A la de tres – S.M.</b>		3 años 2º – 1º T							3 Años 4 – 2º T				
<b>Volteretas y más vueltas – S.M.</b>	Proyecto 1º reciclaje												
<b>El cole viajero – S.M.</b>		1º T en 1º y 2º Unidad 2											
<b>Espiral Mágica – Vicens Vives</b>			3º T en 1º, 2º y 3º										
<b>SI</b>	6	6	15	8	9	6	10	7	8	3	3	1	4
<b>NO</b>	43	43	34	41	40	43	39	42	41	46	46	48	45
<b>SI %</b>	12,24%	12,24%	30,61%	16,33%	18,37%	12,24%	20,41%	14,29%	16,33%	6,12%	6,12%	2,04%	8,16%
<b>NO %</b>	87,76%	87,76%	69,39%	83,67%	81,63%	87,76%	79,59%	85,71%	83,67%	93,88%	93,88%	97,96%	91,84%

*Destacar que en los cuatro primeros cuadros categoriales, que hasta aquí se han detallado, al encontrar una casilla en blanco implica que no.*

Se procede, después, a la categorización referente al ámbito descriptivo. Intenciones y ámbito de aplicación:

*Tabla 7.1.5. Ámbito descriptivo. Intenciones y ámbito de aplicación.*

Ámbito descriptivo. Intenciones y ámbito de aplicación.								
El material		Desarrolla objetivos y contenidos		Desarrolla objetivos y contenidos		Constituido por varios componentes	Se deben relacionar dichos componentes	
Es autosuficiente	Paquete curricular	De un ciclo	De un curso	De un área	De varias áreas			
	x	x			x	x	X Se superponen	
	x	x			x	x	X Se superponen	
x			x		x	x	x	
	x	x			x	x	X Se superponen	
	x	X			X	X	X Se superponen	
	X	X			X	X	X Se superponen	
	X	X			X	X	X Se superponen	
	X	x			x	x	X Se superponen	
	x	x			x	x	X Se superponen	
	x	X			X	X	X Se superponen	
	x	X			X	X (Materiales complementarios fuera del proyecto- Lecoescritura, primeras lecturas y cuadernos de números y lógica matemática).	X (Superponen- cuento – actividades)	
	X	X			X	X Cuentos, revistas, taller de plástica,...	X Se superponen	
	x	x			x	x	X Cuadernos que se superponen	
	x	x			x	x	X Cuadernos que se superponen	
	x	X			X	X	X Cuadernos que se superponen	
	x	x			x	x	X Cuadernos que se superponen	

<b>¿Lo ves? – Edelvives</b>	X			Según tipo de letra, recomendados pero adaptables a distintos niveles		X	X	X Carta para la familia, libro informativo, láminas de material específico, cuento, bits, guía.
<b>Papelillos – Algaida</b>		X	X			X	X	X Cuento, mural, guía,...
<b>Papapapú – Algaida</b>		x	x			x	X pocos	X Se superponen
<b>Duendes Mágicos – Algaida</b>		X	X			X	X	X Cuento, guía, plástica,...
<b>Proyectos – Algaida</b>	X			X (No edades)		X	X	X Informativo, fichas, láminas,...
<b>Pompas de jabón – Algaida</b>		x	X			X	X	X Se superponen
<b>En ruta con Peki – Everest</b>		x	x			x	x	X Se superponen
<b>Peki explora – Everest</b>	x			X no edades		x	X pocos	X Se superponen
<b>Cuentoaventura - Everest</b>		X	X			X	X	X Se superponen
<b>Daniel y los Diversónicos - Everest</b>		X	X			X	X	X Se superponen
<b>Peki - Everest</b>		x	x			x	x	X Se superponen
<b>Fantasia – Everest</b>		X	X			X	X pocos Cuento, unidad	X No
<b>Luna Llena - Everest</b>		X	X			X	X Plástica, iniciación lectoescritura, ... guía	X No
<b>Nuevo Magos y Genios – Everest</b>		X	X			X	X	X Se superponen
<b>Mundo Flopi – Everest</b>		X	X			X	X	X Cuento – ficha
<b>Pro + - Everest</b>	X			X No se determina curso		X	X pocos	X Muy pocos
<b>Alethea – Oxford</b>		X	X			X	X	X Por temáticas, en la guía aparecen las sesiones interrelacionadas y no sólo ordenadas por orden de ficha, aunque luego las fichas aparecen seguidas. Interrelación de los trabajos del trimestre en un cuadro al inicio de la guía.
<b>Exploradores - Oxford</b>		x	x			x	x	X Se superponen
<b>Meñiques – Oxford</b>		X	X			x	X	X Cuadernos y vacaciones
<b>El viaje de Suso – Santillana</b>		X	X			X	X	X Se superponen
<b>Mica y sus amigos - Santillana</b>		X	X			X	X	X Cuentos, láminas, Cd... Se superponen

<b>Nuevo Cocorolos - Santillana</b>		X	X			X	X	X Cuadernos que se superponen (mate, plástica,...)
<b>Birli – Birloque Santillana</b>	X	)	X			X	X	X Cuadernos que se superponen (mate, plástica,...)
<b>Chiribitas – Santillana</b>		X	X			X	X	X Cuento, plástica y cuaderno
<b>Cúanto Sabemos – Santillana</b>	X			Individuales, para tres niveles		X	X pocos	X Mural, cuaderno, guía , carta para la familia y Cd
<b>Guau – S.M.</b>		x	x			x	x	X Se superponen
<b>Colorines – S.M.</b>		X	X			X	X	X En paralelo: propuestas de música, psicomotricidad, plástica,...
<b>Volteretas- S.M.</b>		X	X			X	X	X Se superponen
<b>A la de tres – S.M.</b>		X	X			X	X	X Fichas en paralelo
<b>Volteretas y más vueltas – S.M.</b>		X	X			X	X	X Se superponen
<b>El cole viajero – S.M.</b>		X	X			X	X	X Guía
<b>Espiral Mágica – Vicens Vives</b>		X	X			X	X	X Guía – cuento, boletín,...
<b>SI</b>	6	43	43	6	0	49	49	47
<b>NO</b>	43	6	6	43	49	0	0	2
<b>SI %</b>	12,24%	87, 76%	87, 76%	12,24%	0%	100%	100%	95,92%
<b>NO %</b>	87, 76%	12,24%	12,24%	87, 76%	100%	0%	0%	4,08%

<b>Ámbito descriptivo. Intenciones y ámbito de aplicación.</b>								
	Los contenidos se presentan con una programación globalizada	El material es fungible	El uso del material pretende ser individual	El material está dividido en unidades o temas	En el material toda la información para realizar las actividades			Los materiales a los que propone recurrir vienen sugeridos en el paquete curricular
					Se encuentra en el texto	Sugiere posibilidades de ampliación	Propone recurrir a otros materiales	
<b>¡Qué idea! – Anaya</b>	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No se dispone de guía
<b>Cachalote – Anaya</b>	No se dispone de guía	Sí	Sí	Sí	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía
<b>Proyectos – Anaya</b>	No se dispone de guía	Sí	Sí	Sí	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía
<b>Monigotes – Anaya</b>	No se dispone de guía	Sí	Sí	Sí	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía
<b>Juntos con Lola, Max y Zeta – Bruño</b>	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sólo actividades previas en la guía	No	Guía, otros materiales,...
<b>Otito, Ota y yo - Bruño</b>	No se correlaciona por temática, único hilo la mascota	Sí	Sí	Sí	Sí	Guía	No	Cuentos, proyecto, experimentos, ...

<b>LoboRojo – Bruño</b>	Sí	Sí	Sí	Sí	En cada ficha aparece motivación y actividades	En la guía actividades grupales	No	Guía
<b>Torbellinos – Casals</b>	No se dispone de guía	Sí	Sí Y pautas de actuación conjunta - cuaderno	2 temas por trim	Sí	No	No	No se dispone de guía
<b>Bichitos – Casals</b>	No se dispone de guía	Sí	Sí	Sí	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía
<b>Todos al agua – Casals</b>	No se dispone de guía	Sí	Sí	Sí	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía
<b>Kids – Edebé</b>	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No en el texto, en la guía	Guía
<b>Proyecto Cucú – Edebé</b>	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Guía – actividades de aprendizaje y complementarias	No en el texto, en la guía	Guía
<b>TicTac – Edebé</b>	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Guía – Iniciales motivación, desarrollo, complementarias y refuerzo y ampliación.	No	Guía
<b>Proyecto Nubaris – Edelvives</b>	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Guía – Previas, en la lámina y complementarias	No	Guía
<b>Rumbo Nubaris - Edelvives</b>	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Guía – Previas, en la lámina y complementarias	No	Guía
<b>Dimensión Nubaris – Edelvives</b>	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Guía (no se dispone de guía, sólo de programación)	No	Guía
<b>Tocalotodo – Edelvives</b>	Sí. Diferente estructura las fichas que los cuadernos de construcción – se analizan unidades	Sí	Sí	Sí	Sí	Actividades previas, en lámina (ficha), complementarias y actividades TIC (Guía) También al final de cada unidad: de expresión corporal, musical, audiciones, recursos del lenguaje, Taller Tic, proyectos de trabajo, rincones y taller cooperativo	No	Guía
<b>¿Lo ves? – Edelvives</b>	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Guía, web,...	Sí
<b>Papelillos – Algaida</b>	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	X Guía	No	Guía
<b>Papapapú – Algaida</b>	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	x	No	No
<b>Duendes Mágicos – Algaida</b>	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	X Guía	No	Guía
<b>Proyectos – Algaida</b>	Sí (Por temática)	Sí	Sí	Sí	Sí	Guía	No	Guía
<b>Pompas de jabón – Algaida</b>	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	X Guía – Actividad individual, otras posibilidades para trabajar la ficha, Actividades para desarrollar las inteligencias múltiples.	No	Sí
<b>En ruta con Peki – Everest</b>	No se dispone de guía	Sí	Sí	Sí	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía

<b>Peky explora - Everest</b>	Sí	Sí	Sí	Cuadernos separados	Sí	No	Guía Recursos web	Sí
<b>Cuentoaventura - Everest</b>	Sí (por unidades)	Sí	Sí	Sí	Sí	En la guía para grupo, motivadora y complementarias. Habla de inteligencias múltiples	No en la ficha, sí en la guía	Guía
<b>Daniel y los Diversónicos - Everest</b>	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Guía	Apartado de recursos en cada ficha - internet	Guía
<b>Peky - Everest</b>	No se dispone de guía	Sí	Sí	Sí	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía
<b>Fantasia - Everest</b>	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Guía	No	Guía
<b>Luna Llena - Everest</b>	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Guía	No	Guía
<b>Nuevo Magos y Genios - Everest</b>	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Guía	En la guía	Guía
<b>Mundo Flopi - Everest</b>	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí En las fichas - contenido y actividad individual	Guía	Guía	Guía
<b>Pro + - Everest</b>	Cada cuaderno sí. No entre ellos.	Sí	Sí	Diversos proyectos por temáticas	Sí	Guía Pocos materiales	No	No
<b>Alethea - Oxford</b>	Sí En todas las fichas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí - actividades de aprendizaje, actividades de la lámina y de la diversidad.	Recordatorios al margen - Para familias y recuerda, para leer, adhesivos y troquelados, en la PDI, vamos a usar (materiales) e Internet	Sí
<b>Exploradores - Oxford</b>	No se dispone de guía	Sí	Sí	Sí	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía
<b>Meñiques - Oxford</b>	Sí mucho	Sí	Sí	Sí	X	Actividades colectivas - motivación y consolidación Actividades individuales Atención a la diversidad (guía)	No	Guía
<b>El viaje de Suso - Santillana</b>	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Actividades previas, otras actividades y actividades posteriores	No	Guía
<b>Mica y sus amigos - Santillana</b>	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Guía - Actividades previas, en ficha y posteriores. Claves de observación y registro de evaluación	Guía - El especialista informa - web	Sí
<b>Nuevo Cocorolos - Santillana</b>	Sí	Sí	Sí	Sí 3 trim	Sí del profesor	Fotocopiable	No (web)	No
<b>Birli - Birloque Santillana</b>	(no se dispone de guía)	Sí	Sí	Sí	Sí	(no se dispone de guía)	(no se dispone de guía)	(no se dispone de guía)
<b>Chiribitas - Santillana</b>	Sí	Sí	Sí	Sí 3 trim	Sí	(Guía)	No	No
<b>Cúanto Sabemos - Santillana</b>	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí Antes de empezar, durante la propuesta y para terminar. Investigación	No	No
<b>Guau - S.M.</b>	No se dispone de guía	Sí	Sí	Sí	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía

<b>Colorines – S.M.</b>	Sí , salvo una o dos fichas por cuaderno	Sí	Sí	Sí	Sí	Guía – Actividades de de aprendizaje, actividad multinivel (diversidad) y actividad complementaria	No	Sí
<b>Volteretas- S.M.</b>	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí
<b>A la de tres – S.M.</b>	Sí	Sí	Sí	Sí	En cada ficha por detrás se explicitan contenido, actividades, presentación de la ficha y recursos	Guía – actividades complementarias y "además" Recursos – Cd audiciones	No	Sí
<b>Volteretas y más vueltas – S.M.</b>	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí
<b>El cole viajero – S.M.</b>	Dibujos de fichas globalizado	Sí	Sí	Sí	Sí	Motivación, actividades previas, actividades y atención a la diversidad	No	Guía
<b>Espiral Mágica – Vicens Vives</b>	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Previas, paso a paso y más actividades.	Mural, Cd, cuento,... Alguna página web que remite a imágenes.	Guía
<b>SI</b>	37	49	49	49	40	37	8	32
<b>NO</b>	1	0	0	0	0	2	31	5
<b>No se dispone</b>	11	0	0	0	9	10	10	12
<b>SI %</b>	75,51%	100 %	100%	100%	81,63%	75,51%	16,33%	65,3%
<b>NO %</b>	2,04%	0%	0%	0%	0%	4,8%	63,27%	10,20%
<b>SI % Eliminando datos perdidos</b>	97,37%	100 %	100%	100%	100%	94,87%	20,51%	86,49%

A continuación, se muestra la categorización de los apartados referentes al ámbito de análisis en función de las intenciones educativas:

Tabla 7.1.6. *Ámbito de análisis en función de las intenciones educativas*

Ámbito de análisis en función de las intenciones educativas.							
	Los objetivos didácticos son adecuados a la edad del alumno	Se diferencian los tipos de contenidos	Los contenidos se corresponden con los objetivos	Los contenidos se interrelacionan entre sí	Los contenidos están actualizados	Las actividades se corresponden con los objetivos y contenidos	Las propuestas de evaluación se encuentran en función de los objetivos
<b>¡Qué ideal – Anaya</b>	Por bloques y unidades. Son muchos Hay anexo por competencias	No	Sí	No Sólo por la temática	Sí	Sí	Sí. Sólo aparecen objetivos y contenidos. En las competencias básicas si que hay indicadores de seguimiento
<b>Cachalote – Anaya</b>	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía
<b>Proyectos – Anaya</b>	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía
<b>Monigotes – Anaya</b>	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía
<b>Juntos con Lola, Max y Zeta – Bruño</b>	Sí	No por áreas sólo	Sí	No sólo por la temática	Sí	Sí	No aparecen en la programación
<b>Otito, Ota y yo - Bruño</b>	Sí, Fines, objetivos generales, por áreas y bloques. Competencias básicas.	No. Por áreas y bloques	Sí	Por temáticas	Sí	Sí	Sí Generales y por áreas
<b>LoboRojo – Bruño</b>	Por áreas En el área 3 son muchos (el doble que en las otras)	Sí. Conceptos Procedimientos Actitudes	Sí. De cada objetivo, tres contenidos de cada tipo	Sí. Por temáticas. Uno de cada tipo se van correlacionando, concepto, procedimiento y actitud	No Tradicionales	Sí. En cada ficha se explicita en la guía el objetivo y los contenidos que se trabajan	Sí. En cada ficha se explicitan pautas de valoración (1 ó 2) Al final de la unidad se explicitan valoración criterial de la unidad No se relacionan directamente, sí por temática
<b>Torbellinos – Casals</b>	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía
<b>Bichitos – Casals</b>	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía
<b>Todos al agua – Casals</b>	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía
<b>Kids – Edebé</b>	Sí muchos	No Por bloques	Sí Los contenidos están más específicos, los objetivos son mas globales.	No. Por temáticas	Sí	Sí	No todos los objetivos se relacionan.

<b>Proyecto Cucú – Edebé</b>	Sí	Sí. Por áreas – Al lado de cada uno se refiere C,P o V	Sí	No. Por temáticas	Sí	Sí, en el cuadro objetivos, contenidos, principales actividades de aprendizaje y actividades de evaluación	Sí. Guía -Los llaman actividades de evaluación (no criterios o ítems) Indicadores de evaluación continua y fichas fotocopiables para evaluación trimestral
<b>TicTac – Edebé</b>	Sí	Sí. Por áreas – Conceptos, procedimientos, valores	Sí	No. Por temáticas	Sí	Sí. En cada ficha se explicita por detrás objetivos, contenidos y actividades	Sí. Se mezclan. Ficha de evaluación y pautas de evaluación continua.
<b>Proyecto Nubaris – Edelvives</b>	Sí Muchos	No. Ejes globalizadores, identidad, emociones, hábitos, números y operaciones, medida, forma, orientación, representación en el espacio y grafomotricidad y por áreas	Sí	No. Por temática	Sí	Sí En cada actividad un objetivo	Sí
<b>Rumbo Nubaris - Edelvives</b>	Sí Muchos	No. Ejes globalizadores, identidad, emociones, hábitos, números y operaciones, medida, forma, orientación, representación en el espacio y grafomotricidad y por áreas	Sí	No. Por temática	Sí	Sí En cada actividad un objetivo	Sí
<b>Dimensión Nubaris – Edelvives</b>	Sí Muchos	No. Por áreas y bloques	Sí	No. Por temática	Sí	Sí	Sí
<b>Tocalotodo – Edelvives</b>	Sí (En la guía para cada ficha con competencias básicas)	No, por áreas (son globales, en un mapa de contenido al comenzar la guía de cada unidad)	Sí. Objetivos se explicitan muchos, los contenidos pocos pero muy globales	Sí Por temática En el cuaderno Tocalotodo un proyecto del Siglo XXI – Secuencia de contenidos 3,4 y 5 años	Sí	Sí. Actividades con objetivos y competencias	Sí
<b>¿Lo ves? – Edelvives</b>	Sí Adaptables Competencias básicas e Inteligencias múltiples	No. Por áreas	Sí	Sí. Mapa de contenidos, mapa mental, dossier y enlaces	Sí	Sí cuadro al principio del proyecto	Sí
<b>Papelillos – Algaida</b>	Sí Competencias básicas	No. Por áreas	Sí. Muchos contenidos	Sí. Esquema de contenidos al principio de cada unidad.	Sí	Sí. En cada ficha de 1 a 4 contenidos.	Sí. Muchos objetivos, pocos criterios de evaluación. Guía – Indicadores de evaluación. Aspectos de evaluación.
<b>Papapapú – Algaida</b>	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía
<b>Duendes Mágicos – Algaida</b>	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía
<b>Proyectos – Algaida</b>	Sí	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No. Por temáticas	Sí	No se dispone de guía	No se dispone de guía
<b>Pompas de jabón – Algaida</b>	Sí Competencias básicas	No. Por áreas	Sí	No, por temática	Sí	Sí. En cada actividad se correlaciona en la guía con contenidos y competencias básicas.	Sí Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.
<b>En ruta con Peko - Everest</b>	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía

<b>Peky explora - Everest</b>	No. Para cualquier edad	No Muchos Generales Por fichas	Sí Muchos Se mezclan generales y de proyecto	No Sólo por la temática	Sí	Sí	Sí Indicadores de evaluación Muchos
<b>Cuentoaventura - Everest</b>	Son muchos - por áreas - (20-30)	No, por bloques	Sí	No. Sólo por temática	Sí	Sí. Se explicita un objetivo por ficha	Sí
<b>Daniel y los Diversónicos - Everest</b>	2 ó 3 por ficha Competencias básicas	No. Por áreas	Sí	No. Sólo por temática	Sí	Sí. En cada ficha 2 ó 3 objetivos y competencias	Sí. Por áreas, por competencias y carné diversónico.
<b>Peky - Everest</b>	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía
<b>Fantasia - Everest</b>	Sí	Sí. Conceptos, procedimientos y actitudes. Transversales. Por áreas Mapa conceptual - Por áreas y funciones cognitivas.	Sí	No. Por temática	Sí	Sí. En cada ficha (guía) se explicitan objetivos y contenidos.	Sí. Evaluación del alumno - guía - ítems - no están función de los objetivos. Al final de la evaluación ficha de evaluación continua.
<b>Luna Llena - Everest</b>	Sí Inteligencias múltiples.	No. Por áreas y bloques. Mapa de contenidos en la guía.	Sí	No. Por temática	Sí	Sí. En cada ficha en la guía - objetivos, contenidos, hábitos, evaluación. Adquisición de valores, proceso didáctico, Actividades individuales y complementarias.	Sí
<b>Nuevo Magos y Genios - Everest</b>	Sí (Generales del nivel) Sí por tres áreas y por bloques	Sí. Conceptos, procedimientos y actitudes	Sí	No Sólo por temáticas	Sí	Sí. Se explicita en la guía un objetivo por actividad y tres contenidos, uno de cada tipo.	Sí.
<b>Mundo Flopi - Everest</b>	Sí	No, por áreas y bloques	Sí	No Sólo por temática	Sí	Sí En cada ficha un objetivo, tres o cuatro contenidos	No en capacidades y por áreas (En la guía evaluamos al alumno y boletín)
<b>Pro + - Everest</b>	No adaptados a ninguna edad, trabaja propuestas generales. Competencias básicas.	No	Sí	No. Por temática	Sí	Sí En cada ficha en 6 idiomas.	Sí
<b>Alethea - Oxford</b>	Sí Planifica objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación por trimestres no por unidades.	No - Por áreas	Sí	No. Temática	Sí	Sí. En cada ficha se determina de 1 a 3 objetivos y desarrollo de competencias. En cada actividad se determina una intención. En cada sesión varios objetivos 1 a 3. Y 1 a 3 competencias emocionales o habilidades de pensamiento.	Sí. Trimestral. Registro de evaluación por áreas al finalizar cada unidad.
<b>Exploradores - Oxford</b>	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía
<b>Meñiques - Oxford</b>	Sí	Sí. Por áreas y bloques También adaptado a competencias básicas En la guía sí aparecen contenido, procedimientos y actitudes	Sí (Objetivos muy globales, por ejemplo 4 y contenido desglosados, por ejemplo 12)	Sí (muy unidas con el centro de interés)	Sí	Sí, pero sobre todo con las competencias básicas y los contenidos	Sí, se establece por áreas y por competencias Indicadores de evaluación e ítems de evaluación
<b>El viaje de Suso - Santillana</b>	Sí. Cada ficha objetivo, contenidos, competencia básicas y materiales	No. Por áreas	Sí	No. Temáticas	Sí	Sí. Un objetivo, un contenido en cada ficha.	Sí. Inicial, Ev. Unidad y Ev. Final trimestre. En cada ficha qué hemos aprendido - previas, en ficha, síntesis y evaluación. Registro de evaluación

<b>Mica y sus amigos - Santillana</b>	Sí. Competencias y por áreas. Desarrollo de competencias básicas (cuadro a parte) – Situaciones didácticas para el diagnóstico.	No. Por áreas	Sí	No. Temáticas	Sí	Sí	Sí. Guía – Por capacidades y hábitos y actitudes.  En cada ficha - Claves de observación y registros de evaluación.  Evaluación global – Criterios de evaluación e indicadores de evaluación final.
<b>Nuevo Cocorolos - Santillana</b>	Sí. En cuadro general de ciclo.	Sí Planifica por áreas, 3 trim y bloques En el cuadro anual conceptuales, procedimentales y actitudinales	Sí	No. Se repiten 1º curso, 2º y 3º	Sí	Sí. Cuadro contenido/ ficha Desproporcionado: en unos uno, en otros seis,....	No Pautas de observación del ciclo, capacidades y actitudes
<b>Birli – Birloque Santillana</b>	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía
<b>Chiribitas – Santillana</b>	Sí (sólo se dispone de 5 años)	No (Por bloques y categorías)	Sí	No, por temáticas.	Sí	Sí. En la guía por cada actividad se plantea un objetivo y un contenido	Sí
<b>Cúanto Sabemos – Santillana</b>	Sí aunque son temáticas sin conexión entre ellas	No	Sí	Sí. Mapa conceptual y dossier	Sí	Sí cuadro al principio de la guía	Sí Muy escueta y sólo hace referencia a lo aprendido de la temática trabajada.
<b>Guau – S.M.</b>	No se dispone de guía.	No se dispone de guía.	No se dispone de guía.	No se dispone de guía.	No se dispone de guía.	No se dispone de guía.	No se dispone de guía.
<b>Colorines – S.M.</b>	Sí. De 1 a 4 objetivos por cada ficha	No. En un diagrama al principio de la unidad en la guía – Por áreas	Sí	No. Por temáticas	Sí	Sí. En cada ficha de dos a cinco actividades, relacionados con uno a cuatro objetivos- no se corresponden en número.	Sí pero más – Cuaderno de evaluación: 1. Registros de observación - Aprender a ser, aprender a pensar, aprender a descubrir y aprender a convivir. - Indicadores de inteligencias múltiples. 2. Ficha de seguimiento individual 3. Informes trimestrales para la familia.
<b>Volteretas- S.M.</b>	Sí. Competencias básicas	No. Áreas y bloques	Sí	No. Por temáticas	Sí	Sí	Sí
<b>A la de tres – S.M.</b>	Muchos por tema , por áreas y bloques	Sí, por áreas, bloques y conceptos, procedimientos y actitudes	Sí	No. Por temáticas	Sí	Sí. En cada ficha dos o tres contenidos	No Cuaderno a parte, no directamente correlacionados (por áreas) . Ficha de seguimiento individual del alumno, ficha de seguimiento colectivo por trimestres, registro de observación de rincones y otras formas de evaluación - analógica
<b>Volteretas y más vueltas – S.M.</b>	Sí. Competencias básicas	No. Áreas y bloques	Sí	No por temáticas.	Sí	Sí	Sí

<b>El cole viajero – S.M.</b>	Sí En cada ficha 1 ó 2 objetivos	Sí. Conceptos, procedimientos y actitudes, por áreas.	Sí. Por cada objetivo un contenido coceptual y uno procedimental  Mapa conceptual 1º hoja de la programación.	No. Por temáticas	Sí	Sí. En cada actividad por detrás se explicitan objetivos, motivación y actividades.	No se explicitan criterios de evaluación en la programación, sino al final de cada unidad indicadores de evaluación específicos y generales en el cuadro de registro.
<b>Espiral Mágica – Vicens Vives</b>	Sí Competencia s básicas	No. Por áreas.	Sí	No. Por temáticas	Sí	Sí. En cada ficha objetivos, contenidos, competencias básicas y material que necesitamos. (guía)	Sí
<b>SI</b>	34	9	35	6	35	35	28
<b>NO</b>	2	26	0	30	1	0	7
<b>No se dispone</b>	13	14	14	13	13	14	14
<b>SI %</b>	69,39%	18,37%	71,43%	12,24%	71,43 %	71,43%	57,14%
<b>NO %</b>	4,08%	53,06%	0%	61,22%	2,04%	0%	14,29%
<b>SI % Eliminando datos perdidos</b>	94,44%	25,71%	100%	16,67%	97,22 %	100%	80%

<b>Ámbito de análisis en función de las intenciones educativas.</b>					
	En el material se plantean objetivos y/o contenidos correspondientes a ejes transversales	Se proponen actividades para facilitar el aprendizaje de los ejes transversales	Las ilustraciones son coherentes con los ejes transversales	El tono, las afirmaciones y los ejemplos del texto son coherentes con los valores asumidos	Las opciones tomadas en el material están explícitamente justificadas
<b>¡Qué idea! – Anaya</b>	No	No	No	No	No
<b>Cachalote – Anaya</b>	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía
<b>Proyectos – Anaya</b>	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía
<b>Monigotes – Anaya</b>	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía
<b>Juntos con Lola, Max y Zeta – Bruño</b>	No explicita un punto que se llama actitudes y valores	Sí. Se trabaja en la lámina y ficha 1 – trabajo con las emociones	Sí – trabaja poco	Sí – poco	Se justifica el proyecto trimestral, las fichas no.
<b>Otito, Ota y yo – Bruño</b>	Sí. En cada ficha se plantea por detrás valores personales, sociales, culturales o ecológicos	Sí. Todas	Sí	Sí	Fines, presentación de la unidad
<b>LoboRojo – Bruño</b>	Sí. En la guía temas traversales diferentes de valores, en las fichas (guía) se referencia al margen	Sí. En cada ficha se dice lo que se trabaja	Sí	No , sí en la guía	Al inicio de cada unidad
<b>Torbellinos – Casals</b>	No se dispone de guía	Sí. Cuaderno siento y coopero Carnets mis hábitos y mis valores	Sí	Sí	No se dispone de guía

<b>Bichitos – Casals</b>	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía
<b>Todos al agua – Casals</b>	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía
<b>Kids – Edebé</b>	Sí. En la programación anual – como enseñanzas transversales	No se explicitan como tal. Emociona-t	Sí. Emociona-t	Sí. Emociona-t	No se dispone de guía completa
<b>Proyecto Cucú – Edebé</b>	Sí. Cuento de educación emocional (con actividades en guía y una ficha fotocopiable) y mural de hábitos	Sí. Cuento y mural	X poco	Sí.	No
<b>TicTac – Edebé</b>	Sí. Educación moral y cívica, educación vial, educación ambiental,... Mural de hábitos.	Se suponen transversales, no hay actividades concretas.	Sí	Sí	No
<b>Proyecto Nubaris – Edelvives</b>	Sí. Láminas de pautas de convivencia	No	Sí	No	No
<b>Rumbo Nubaris - Edelvives</b>	Sí. Láminas de pautas de convivencia	No	Sí	No	No
<b>Dimensión Nubaris – Edelvives</b>	Sí. Mural y láminas de convivencia	No	Sí	No	No
<b>Tocalotodo – Edelvives</b>	Sí. Sólo en el taller de trabajo cooperativo	Sí. R	No	No	En el cuaderno Tocalotodo un proyecto del Siglo XXI
<b>¿Lo ves? – Edelvives</b>	Sí. Inteligencia interpersonal e intrapersonal	No como tal	Sí	Sí	Inicio de la guía se explicitan algunos aspectos: proyectos, rincones, talleres,...
<b>Papelillos – Algaida</b>	Educación del comportamiento. Educación en valores y para la convivencia. (Temas transversales) Propuestas de ideas a trabajar. Cuentos trimestral educación emocional.	No como tal, propuestas.	Sí	Sí	Se explicitan algunos aspectos, pero no se justifican.
<b>Papapapú – Algaida</b>	No	No	No	No	No
<b>Duendes Mágicos – Algaida</b>	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía
<b>Proyectos – Algaida</b>	No se dispone de guía	Sí (no como tal, pero en todos los proyectos transversalmente)	Sí	Sí	No se dispone de guía
<b>Pompas de jabón – Algaida</b>	Sí. En la guía por cada unidad aparece un apartado planificación de la convivencia (ejes transversales) En torno a un cuento de educación emocional	Actividades en torno a ese cuento – comprensión lectora, expresión oral y corporal, actividad en grupo, actividad individual, poesía,...	Sí	Sí	No
<b>En ruta con Peki - Everest</b>	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía
<b>Peki explora - Everest</b>	No	No	No	Sí. Interculturalidad	Hay justificación
<b>Cuentoaventura - Everest</b>	Sí. Inteligencia naturalista y emocional	Sí.	Sí. R	Sí.	Justificación inicial por temas

<b>Daniel y los Diversónicos - Everest</b>	Sí. Diveremociones. Recurso para la interacción social y recursos para el desarrollo emocional. Mi libro personal.	Sí. Objetivos, competencias y desarrollo del juego.	Sí.	Sí.	Inicio de la guía 10 hojas "¿Qué criterios metodológicos hemos seguido para su elaboración?"
<b>Peky - Everest</b>	No se dispone de guía.	No se dispone de guía.	No se dispone de guía.	No se dispone de guía.	No se dispone de guía.
<b>Fantasia – Everest</b>	Sí	No como tal, se sobreentienden.	Sí	Sí	No
<b>Luna Llena - Everest</b>	Sí. En cada ficha (guía) – hábitos y adquisición de valores.	Sí	Sí	Sí	No
<b>Nuevo Magos y Genios – Everest</b>	Sí. En cada ficha en la guía se explicitan normas de convivencia que se trabajan.	Sí	Sí	Sí	Las decisiones están justificadas pero no aparece justificación inicial.
<b>Mundo Flopi – Everest</b>	Sí. Educamos en valores (en la guía) – no actividades como tales, sólo lámina y algunas iniciativas a hacer en clase.	Sí. R	No	No	Sólo inicial en el material
<b>Pro + - Everest</b>	No como tal	No. Algunos cuadernos hacen referencia – interculturalidad, ecología,...	Sí	Sí	Al principio de cada unidad se justifica el trabajo por proyectos.
<b>Alethea – Oxford</b>	Sí. Aprendizaje emocional en 5 dimensiones: Autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales,	Sí	Sí	Sí	Libro de Justificación metodológica
<b>Exploradores - Oxford</b>	No se dispone de guía.	No se dispone de guía.	No se dispone de guía.	No se dispone de guía.	No se dispone de guía.
<b>Meñiques – Oxford</b>	Sí. Objetivos de educación en valores y habilidades sociales	Sí. Se propone que en las actividades se incida en ellas. No hay actividades para ello	Sí	Sí	No
<b>El viaje de Suso – Santillana</b>	No	No	No	No	Sólo presentación de la unidad.
<b>Mica y sus amigos – Santillana</b>	Sí. A través de las competencias social y ciudadana y autonomía e iniciativa personal. Unidades especiales – las emociones	Sí	Sí	Sí	Presentación.
<b>Nuevo Cocorolos - Santillana</b>	No	No	No	No	No
<b>Birli – Birloque Santillana</b>	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía
<b>Chiribitas – Santillana</b>	No	No	No	No	No
<b>Cúanto Sabemos – Santillana</b>	No	No	No	No	Muy brevemente al principio como se trabaja por proyectos.

<b>Guau – S.M.</b>	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía
<b>Colorines – S.M.</b>	Sí. Inteligencias interpersonal e intrapersonal.	Sí. Taller de emociones, cuento.	Sí	Sí	Cuaderno dialogar y pensar en el colegio (Metodología y propuestas de técnicas y dinámicas para contextualizar el aprendizaje.)
<b>Volteretas- S.M.</b>	Sí	Sí	Sí	Sí	Al principio de las unidades- más bien introductorio.
<b>A la de tres – S.M.</b>	No	No	No	No	No
<b>Volteretas y más vueltas – S.M.</b>	Sí	Sí	Sí	Sí	Al principio de las unidades- más bien introductorio.
<b>El cole viajero – S.M.</b>	Sí. En el resumen inicial se explicitan tres puntos para trabajar Educación en valores y educación emocional.	No, se propone a trabajar en toda la unidad.	Sí	Sí	No
<b>Espiral Mágica – Vicens Vives</b>	Sí. Lámina de hábitos de conducta, educamos en valores	Sí. Poco	Sí	Sí	No
<b>SI</b>	26	19	28	26	15
<b>NO</b>	10	19	10	12	20
<b>No se dispone</b>	13	11	11	11	14
<b>SI %</b>	53,06%	38,78%	57,14%	53,06%	30,61%
<b>NO %</b>	20,41%	38,78%	20,41%	24,49%	40,82%
<b>SI % Eliminando datos perdidos</b>	72,22%	50%	73,67%	68,42%	42,86%

Procedemos a la categorización de los aspectos referidos al ámbito de análisis en función de los requisitos para el aprendizaje:

*Tabla 7.1.7. Ámbito de análisis en función de los requisitos para el aprendizaje*

<b>Ámbito de análisis en función de los requisitos para el aprendizaje</b>									
	<b>Materiales informativos</b>		<b>Materiales con propuestas de actividades. Se proponen actividades</b>						
	El nivel lingüístico es adecuado a la edad del alumno	Densidad informativa adecuada	De evaluación inicial	De motivación y que ayuden a concretar con la realidad	Se plantean interrogantes que creen conflictos cognitivos	De búsqueda de información	De construcción de significados	De descontextualización y aplicación	De memorización
<b>¡Qué idea! – Anaya</b>	Sí	Sí. 3 frases por página, poco densa	Lámina de observación- veo veo	Cuento	R	R	Sí	No	Poema
<b>Cachalote – Anaya</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone

<b>Proyectos – Anaya</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone
<b>Monigotes – Anaya</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone
<b>Juntos con Lola, Max y Zeta – Bruño</b>	Sí	Sí	En cada actividad se explicitan actividades previas	Actividades en el mural de observar y comentar	Actividades en el mural para analizar	Actividades en el mural para imaginar	Actividades en el mural para reflexionar	Trabajo con las emociones y juego de dramatización. Actividades colectivas e individuales. Actividades de expresión y comprensión	Retahílas, cuentos, trabalenguas,...
<b>Otito, Ota y yo - Bruño</b>	No hay	No hay	Asamblea ficha y mural	En todas las fichas aparece una motivación. Ficha 1, mural, cuento	Proyecto trimestral Y taller de ciencias	En cada ficha actividad de investigación (guía) Proyecto trimestral Y taller de ciencias	Proyecto trimestral Y taller de ciencias	Proyecto trimestral Y taller de ciencias. Música, inglés, movimiento, ...	Poemas
<b>LoboRojo – Bruño</b>	No hay	No hay	Previa – guía Las llama previas	Sí ficha Las llama básicas – de motivación	R	No	R Las llama básicas – individuales	X Las llama básicas grupales	Sí
<b>Torbellinos – Casals</b>	Alto	No. Mucho texto – mayúsculas	Lámina de observación	R	Sí	Sí	Sí	R	No
<b>Bichitos – Casals</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone
<b>Todos al agua – Casals</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone
<b>Kids – Edebé</b>	Sí – letra impresa	Sí. Poco	Grupo clase	Grupo clase cuento y ficha	R	R	R	R	Sí
<b>Proyecto Cucú – Edebé</b>	No hay	No hay	Evaluación inicial unidad 0 y pautas de observación. Dibujo inicial (ficha) y asamblea	Cuento, lámina	R	R	R	R	Alguna en la guía
<b>TicTac – Edebé</b>	Sí	Sí – se mezcla en cursiva información para leer con el profesor y mayúscula- Se encuaderna por el otro lado del cuento.	No	Cuento, mural, ficha 1, canciones	R	R	R	R plástica, psicomotricidad, complementarias, Tic, números,...	Recursos orales y cuentos
<b>Proyecto Nubaris – Edelvives</b>	Sí	Sí	No	Mural y cuento	R	R	Sí Plástica, expresión corporal y musical, audición, psicomotricidad, arte	R	Sí Recursos de lenguaje y literarios

<b>Rumbo Nubaris - Edelvives</b>	Sí	Sí	No	Mural y cuento	R	R	Sí Láminas de entorno, Plástica, expresión corporal y musical, audición, psicomotricidad, arte	R	Sí Recursos de lenguaje y literarios
<b>Dimensión Nubaris – Edelvives</b> (no se dispone de guía)	Sí	Sí (leerlos con el adulto)	Sí Ficha 2	Mural, cuento, ficha 1	R	R	Sí	R	Sí
<b>Tocalotodo – Edelvives</b>	No hay	No hay	No	Cuento, Mural de motivación	R	R	Cuadernos a parte	R	Recursos de lenguaje (guía)
<b>¿Lo ves? – Edelvives</b>	Sí	Sí. alguna letra en cursiva para leer con los adultos	Sí ¿Qué sabemos? Dibujo inicial.	Rutas de motivación . Cuento narrativo. Organización de recursos.	Qué queremos saber o hacer	Búsqueda de información, organizar el trabajo e investigar . Libro informativo, dossier, recursos expresivos y enlaces	Recoger lo aprendido y mostrarlo. Rincones, talleres y ventana al mundo.	Relación con su realidad y familia. Carta de la familia.	Recursos lingüísticos
<b>Papelillos – Algaida</b>	No hay	No hay	No Unidad inicial	Mural, cuento, canciones.	R	R	R ¿Sabías qué?	Actividad individual (ficha) y propuesta de actividades. Plástica, musical e inglés.- guía	Rima, adivinanza,.. guía.
<b>Papapapú – Algaida</b>	No hay	No hay	No Unidad inicial	Sí .Cuento	R	R	R	R	R Poesía o rima
<b>Duendes Mágicos – Algaida</b>	No hay	No hay	No. Unidad inicial	Sí. Cuento, guía.	R	R	R	R	R Poesía,...
<b>Proyectos – Algaida</b>	Sí	Sí A veces tipos de letras difíciles	Ideas previas, así empezó todo, evaluación inicial	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Poco
<b>Pompas de jabón – Algaida</b>	No hay	No hay	Sí. Ficha 1	Mural, cuento de la unidad, cd audiciones	R	R	R	R Actividades plásticas, recursos que favorecen la inteligencia musical, lógico – matemática e iniciación a la lengua inglesa.	Expresión oral
<b>En ruta con Peki – Everest</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone
<b>Peki explora - Everest</b>	No hay	No hay	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No No se generaliza	No Sólo material del profe
<b>Cuentoaventura - Everest</b>	No hay	No hay	No	Sí. Cuento	R	R	R	No	Guía
<b>Daniel y los Diversónicos - Everest</b>	Sí Diverpe día	Sí	Sí Detección de conocimientos previos y motivación	Preparamos la unidad- Espacios - Ambientación de aula y rincones - Tiempos - Rutinas,	R	R	R	Guía: Diveremociones, taller de creatividad, recursos de lógica matemática, recursos musicales, recursos plásticos,	Recursos del lenguaje

				salidas, rechas relevantes y visitas al centro. - Materiales - Del proyecto, aportados por los alumnos y otros materiales - Mural, cuento, cuento popular ficha 1 (se entremezclan en la unidad, no al principio todo)				recursos para la interacción con el medio: Naturaleza, taller de experimentos, psicomotricidad, motricidad fina, expresión corporal, relajación.	
<b>Peky - Everest</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone
<b>Fantasia – Everest</b>	No hay	No hay	No	Mural y motivación inicial. En cada ficha una motivación	R	R	R	R Propuestas de trabajo en grupo (guía) y propuestas de trabajo individual	Poema, adivinanza.
<b>Luna Llena -Everest</b>	No hay	No hay	Sí .Divide 3 momentos : Momento global Cuestionario	Ambientación de aula, mural, canción Ficha 1  En cada ficha momento de motivación	Momentos :Momento de análisis: En cada ficha en la guía – Proceso didáctico (motivación y experiencias activas) , actividades individuales y actividades complementarias	R	R	Lenguaje escrito, lenguaje lógico-matemático, lenguaje artístico (música y expresión corporal), juego, psicomotricidad y Tic	Lenguajes oral: cuentos, poemas,...
<b>Nuevo Magos y Genios – Everest</b>	No hay	No hay	Sí .Cada unidad se distribuye en síntesis, análisis y síntesis. En cada unidad hay actividades individuales y en la guía previa, de refuerzo, ampliación y normas de convivencia. Se recoge de la asamblea	Lámina y fichas de cuento	R	R	R	R	Guía
<b>Mundo Flopi – Everest</b>	No hay	No hay	Sí .En la guía se propone un tiempo global, un tiempo de análisis y un tiempo de síntesis.	Lámina, ficha 1 y cuento	R	Situaciones de aprendizaje (por cada ficha en la guía)	Tiempo de análisis	R	Jugamos con el lenguaje (Guía)
<b>Pro + - Everest</b>	No hay	No hay	¿Qué sabemos?. Primeras fichas	Se propone un problema	Qué queremos saber o hacer	Búsqueda de información, organizar el trabajo e investigar	Recoger lo aprendido y mostrarlo	Relación con su realidad y familia	No

<b>Alethea – Oxford</b>	Sí	Sí	Sí. Unidad o evaluación de diagnóstico	Cuento. Mural. Ficha 1	Libro de Cucas	Gran libro de Cucas. Última ficha.	Habilidades de pensamiento, aprendizaje emocional, desarrollo de la creatividad, ciencia y experimentación.	Rincones y talleres. Expresión corporal. Psicomotricidad.	Recursos lingüísticos y canciones.
<b>Exploradores - Oxford</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone
<b>Meñiques – Oxford</b>	No hay	No hay	No	Cuento, mural, cada actividad actividades de grupo de motivación	R	R	Actividades colectivas de consolidación	R	Taller de música y de lenguaje
<b>El viaje de Suso – Santillana</b>	Sí	Sí	Sí. Pensamos juntos, reflexión, ¿qué pasa? Y preguntas para pensar.	Mural	Vamos a experimentar. Preguntas.	Sí	Sí	Sí	Sí
<b>Mica y sus amigos - Santillana</b>	Sí	No Cursiva – adultos	Sí Detección de conocimientos previos – guía	Mascota, cuento, lámina, ficha 1. Todas las actividades – Actividades previas en la guía	R	R	R	A Relajamos, inglés, aula opina, dramatización,...	Recursos musicales y literarios.
<b>Nuevo Cocorolos - Santillana</b>	No hay (Sólo fichas)	No hay	Sí Actividades previas (en la guía)	Cuento y mural	R	R	S Actividades en la ficha	R Actividades posteriores	R Recursos literarios (guía)
<b>Birli – Birloque Santillana</b>	No hay	No hay	Sí ¿Cuál es el proyecto? ¿Qué sabemos?	¿Qué podemos hacer para aprenderlo?	¿Qué queremos saber?	Carta a la familia – búsqueda de información Investigamos	Investigamos	¿Cómo mostramos de lo que ya sabemos?	Alguna
<b>Chiribitas – Santillana</b>	No hay	No hay	Sí Actividades previas.	Lámina de observación en cuaderno y del aula y salidas Cuento del alumno y cuento tradicional de la guía	R	R	R	R	Adivinanzas, poemas,...
<b>Cúanto Sabemos – Santillana</b>	No hay	No hay	Sí ¿Qué sabemos? Dibujo inicial. Adivinanza	Cuento. Mural Organización de recursos.	Qué queremos saber o hacer	Búsqueda de información, organizar el trabajo e investigar.	Recoger lo aprendido y mostrarlo.	Relación con su realidad y familia. Carta de la familia. Manualidad	Recursos lingüísticos
<b>Guau – S.M.</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone de guía	Inicial	Aprende a pensar	R	R	R	R
<b>Colorines – S.M.</b>	No hay	No hay	Sí. Ficha 1	Mural, cuento y taller de emociones	R	R	R	Psicomotricidad, plástica, música, C.D., P.D.I.	En algunas fichas poemas y canciones.
<b>Volteretas - S.M.</b>	No hay	No hay	Sí. Asamblea y mural	Cuento, láminas, ficha relacionada con el mural inicial.	Proyecto	Proyecto	R	R	Sí
<b>A la de tres – S.M.</b>	No hay	No hay	Sí. Dibujo inicial	Lámina, observación	Sí	Sí	Sí	R	R

<b>Volteretas y más vueltas – S.M.</b>	No hay	No hay	Sí. Asamblea y mural	Cuento, láminas, ficha relacionada con el mural inicial.	Proyecto	Proyecto	R	R	Sí.
<b>El cole viajero – S.M.</b>	No hay	No hay	No	Decoramos la clase. Otras propuestas: Actividades colectivas, excursiones y visitas Jugamos con los sentidos. Cuento. Mural. Lámina motivadora.	R	R	R	Sí Creatividad. Grafomotricidad. Música. Plástica. Psicomotricidad. Excursiones temáticas. Crear y jugar.	Recursos lingüísticos. Cuento clásico.
<b>Espiral Mágica – Vicens Vives</b>	No hay	No hay	Alguna actividad en la guía en el apartado de evaluación	Murales, cuentos, Cd...,	Con los cuentos y las láminas.	R	R	R Grafomotricidad.	No
<b>SI</b>	13	12	29	41	41	40	41	38	37
<b>NO</b>	1	2	11	0	0	1	0	3	4
<b>No hay</b>	26	26							
<b>No se dispone</b>	9	9	9	8	8	8	8	8	8
<b>SI %</b>	26,53%	24,49%	59,18%	83,67%	83,67%	81,63%	83,67%	77,55%	75,51%
<b>NO %</b>	2,04%	4,08%	22,45%	0%	0%	2,04%	0%	6,12%	8,16%
<b>SI % Eliminando datos perdidos</b>	92,86%	85,71%	72,5%	100%	100%	97,56%	100%	92,68%	90,24%

<b>Ámbito de análisis en función de los requisitos para el aprendizaje</b>											
	<b>Materiales con propuestas de actividades. Se proponen actividades</b>						<b>Plantea criterios para la organización del aula</b>	<b>Materiales de lectura</b>			
	De síntesis	De evaluación formativa	De evaluación sumativa	De evaluación del profesorado y del currículum	Individuales	Grupales		Son de fácil acceso	La estructura y longitudes adecuadas	El léxico es adecuado	Se proponen actividades para realizar antes, durante y después de la lectura
<b>¡Qué idea! – Anaya</b>	No	No	No	Guía	SI	Guía	Guía	SI	SI	SI	Guía
<b>Cachalote – Anaya</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone
<b>Proyectos – Anaya</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone
<b>Monigotes – Anaya</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone

<b>Juntos con Lola, Max y Zeta – Bruño</b>	En la lámina final - ficha de reflexión	No	No	Sí (en el proyecto trimestral – libro proyecto – distinto tipo de actividades)	Sí	Guía	No	Sí	Sí	Sí	Guía
<b>Otito, Ota y yo - Bruño</b>	Sí en el material del alumno	Sí en el material del alumno	Sí en el material del alumno Guía – competencia estimulada y evaluación	Sí en el material del alumno	Sí	Sí (Guía)	Sobre todo de uso común: bits, murales,...	Sí	Sí, algunos escritos en cursiva	Sí	Sí
<b>LoboRojo – Bruño</b>	No	Lo llama pautas de valoración en cada ficha en la guía pero no como actividades sino como registros	No	No	Sí	Sí (Guía) Y de motivación en la ficha	No hay	No hay	No hay	No hay	No hay
<b>Torbellinos – Casals</b>	No	No	No	No	Sí	No	No se dispone de guía	No hay	No hay	No hay	No hay
<b>Bichitos – Casals</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone
<b>Todos al agua – Casals</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone
<b>Kids – Edebé</b>	No	No	Sí (Al final de cada unidad)	Sí .Guía (También actividades TIC y complementarias)	Sí	Sí. En la guía	Sí. En la guía	Sí	Sí	Sí Poco texto M – 3 My Mi – 4 Mi-5	Sí .Guía
<b>Proyecto Cucú – Edebé</b>	Última ficha repaso	Autoevaluación – última ficha	Autoevaluación – última ficha	No	Sí De aprendizaje , complementaria, plástica , psicomotricidad, arte	Sí. Guía	En la guía a nivel general	Sí	Sí	Sí	Sí
<b>TicTac – Edebé</b>	No	Pautas de evaluación continua .Apartado: Preparación de la evaluación, ¿qué hemos aprendido? En el que se explicitan actividades.	Autoevaluación , ficha de repaso	Carita	Sí	Sí. Guía	Cuadro de registro	Sí	Mucho texto y letra cursiva para leer el padre o profesor	Sí	Sí

<b>Proyecto Nubaris – Edelvives</b>	No	Sí (apuntes profesor)	Ficha final	No	Sí	Algunas en la guía	Pocos – presentación de la unidad, motivación, decoración y proyecto de trabajo o-Intención educativa, desarrollo y para concluir	Sí	Sí	Sí	Sí
<b>Rumbo Nubaris - Edelvives</b>	No	Sí (apuntes profesor)	Ficha final	No	Sí	Algunas en la guía	Pocos – presentación de la unidad, motivación, decoración y proyecto de trabajo o-Intención educativa, desarrollo y para concluir	Sí	Sí	Sí	Sí
<b>Dimensión Nubaris – Edelvives (no se dispone de guía)</b>	Recordar a – última ficha	Sí (apuntes profesor)	No	No	Sí	Algunas en la guía	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
<b>Tocalotodo – Edelvives</b>	No	En la actividad cooperativa – cuadro de observación	No	No	Sí	Guía	Rincones	Sí	Sí	Sí	Sí – en el libro del alumno y en la guía
<b>¿Lo ves? – Edelvives</b>	¿Qué hemos aprendido? Actividad de cierre	Dibujo final. Mapa conceptual	Observación profesor guía	Autoevaluación. Evaluación del proyecto	Sí	Sí. Guía	Rincones, talleres, organización del espacio.	Sí	Sí	Sí	Sí. Guía
<b>Papelillos – Algaida</b>	No	Sí (Guía)	Sí (Guía)	Sí (Guía)	Sí	Sí Guía	Principio de la unidad – guía – organización del espacio – ambiente organización del aula y rincones y organización del tiempo – rutinas.	Sí	Sí	Sí	R

<b>Papapapú – Algaida</b>	No	No	No	No se dispone de guía	Sí	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No hay	No hay	No hay	No hay
<b>Duendes Mágicos – Algaida</b>	No	Sí. Guía	Sí. Guía	Sí. Guía	Sí.	(No se dispone de guía)	(No se dispone de guía)	Sí	3 poco texto. 5 años mayúscula y mismo texto en minúscula	Sí	Guía
<b>Proyectos – Algaida</b>	Poco	Poco	Poco	En material del alumno no (no se dispone de guía)	Sí.	Sí.	No se dispone de guía	No hay	No hay	No hay	No hay
<b>Pompas de jabón – Algaida</b>	No	No	Sí Registrados profesor	No	Sí	Guía	Pocos – principio de cada unidad a en la guía – organización espacio y tiempo.	Sí	Sí	Sí	Sí
<b>En ruta con Peki – Everest</b>	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía
<b>Peki explora – Everest</b>	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Fuera del cuadro	No	No hay	No hay	No hay	No hay
<b>Cuentoaventura - Everest</b>	Cuaderno de repaso	No	No	No	Sí	Guía	Sí Guía	Sí	Sí (algunos mucho texto)	Sí	Sí En el cuento comprensión de texto y pictogramas. En la guía más
<b>Daniel y los Diversónicos - Everest</b>	No	Carné diversónicos	Evaluación por áreas y por competencias (registro guía profesor ) Boletín	Evaluación de la práctica educativa – antes, durante y después de la actividad educativa.	Sí	Guía	Sí Preparamos la unidad- Espacios, tiempos y materiales.	Sí	Sí	Sí	Sí
<b>Peki - Everest</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone
<b>Fantasia – Everest</b>	No	Sí. Guía	Sí Guía	Sí Guía	Sí	Guía-pocas – ambientación de aula y rincos	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí. Guía
<b>Luna Llena - Everest</b>	Momento de síntesis - guía	Sí Guía recogida de información	Sí Guía	Sí Guía	Sí	Sí Guía	Al principio de cada unidad – espacio y tiempo	Sí Guía	Sí Guía	Sí Guía	Sí Guía

<b>Nuevo Magos y Genios – Everest</b>	No	Sí	Ficha final y coevaluación	Final de cada unidad en la guía- evaluación de la unidad y de la práctica docente	Sí	Sí Guía – juegos	Sí (guía)	No son para el alumno	No	No	Sí
<b>Mundo Flopi – Everest</b>	Tiempo de síntesis Actividades complementarias (guía)	No	En la guía items – evaluamos al alumno	En la guía – evaluamos la intervención educativa	Sí	Sí Guía	R (alguno en la guía)	Sí	Sí	Sí	Actividades en la guía
<b>Pro + - Everest</b>	Ficha final ¿Qué hemos aprendido?	Autoevaluación – última ficha	Dibujarlo aprendido.	En la guía – Del proyecto y de la práctica educativa	Sí	Toma de decisiones comunes	Poco	No hay	No hay	No hay	No hay
<b>Alethea – Oxford</b>	Última ficha	Sí registro para profesor	Sí. Guía	Sí. Guía	Sí	Sí. Guía	Sí (Organización de aula y materiales y Rincos y talleres)	No Letra en cursiva, difícil acceso en los primeros cursos	Sí	Sí	Sí
<b>Exploradores - Oxford</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone
<b>Meñiques – Oxford</b>	No	No	No	No	Fichas	Sí. Guía	Rincos en la guía	Sí	Sí	Sí	Sí. Guía
<b>El viaje de Suso – Santillana</b>	Sí	¿Qué hemos aprendido	Registro de evaluación	No	Sí	Guía	Guía	Sí	Sí	Sí	Guía de animación a la lectura.
<b>Mica y sus amigos - Santillana</b>	No	Sí. Guía	Guía – capacidades y actitudes	No	Sí	Sí. Guía	Poco	Sí	Sí	Sí	Sí
<b>Nuevo Cocorolos - Santillana</b>	No	No	No	No	Fichas	Fichas no	Rincos en el planteamiento inicial I-PG-GG	No hay	No hay	No hay	No Hay
<b>Birli – Birloque Santillana</b>	No	No	¿Qué hemos aprendido?	No	Sí.	En las fichas propuestas de diálogos y experimentos	(No se dispone de guía)	No hay	No hay	No hay	No hay
<b>Chiribitas – Santillana</b>	Síntesis de la unidad	No	Última lámina	No	Sí	En la ficha no, en la guía	En la guía de cada unidad unas breves pinceladas	Sí	Sí	Sí	Sí pero en la guía, en los libros no.

<b>Cúanto Sabemos – Santillana</b>	¿Qué hemos aprendido?	Dibujo final. Mapa conceptual	Observación profesor guía	No	Si	No	No	No hay	No hay	No hay	No hay
<b>Guau – S.M.</b>	No	No se dispone	No se dispone	No se dispone	Si	Si. En torno a una ficha	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone
<b>Colorines – S.M.</b>	¿Qué hemos aprendido? En cada cuaderno – autoevaluación y repaso	Caritas, semáforos,... de autoevaluación Dístico para alumno ¿Qué hemos aprendido? En cada cuaderno – autoevaluación, evaluación - dibujo	Cuadernos evaluación	No	Si	No	No	Si	Poco texto. Más para que cuente el maestro	Si	Si. Guía
<b>Volteretas- S.M.</b>	R (profesor)	R (profesor)	R (profesor)	R (profesor)	Si.	Si. En la guía algunas	Si.	Si.	Si.	Si.	Si.
<b>A la de tres – S.M.</b>	Dibujo o recogida de información	¿Qué hemos aprendido? , dibujo final	Otras posibilidades de evaluación en la guía de evaluación	No	Si	Si	Si. Guía	Si	Muy poco texto	Si	Si Cuaderno poco, guía si
<b>Volteretas y más vueltas – S.M.</b>	R (profesor)	R (profesor)	R (profesor)	R (profesor)	Si.	Si. En la guía algunas	Si.	Si.	Si.	Si.	Si.
<b>El cole viajero – S.M.</b>	No	No	Registro final de la unidad	No	Si	Si. Guía	No – Sólo decoramos la clase en cada unidad	Si	Si	Si	Si
<b>Espiral Mágica – Vicens Vives</b>	No	Seguimiento de las actividades – guía – pocas orientaciones por guía	Evaluación final de cada cuaderno – guía Tabla para evaluar – por contenidos divididos en áreas.	No	Si	Si. Guía.	Pocas en el apartado preparamos el aula	Si	Si	Si	Si – guía
<b>SI</b>	19	27	30	18	41	36	29	29	30	30	31
<b>NO</b>	22	13	10	20	0	3	6	2	1	1	0
<b>No se dispone</b>	8	9	9	11	8	10	14	9	9	9	9
<b>No hay</b>								9	9	9	9
<b>SI %</b>	38,78%	55,10%	61,22%	36,73%	83,67%	73,47%	59,18%	59,18%	61,22%	61,22%	63,27%
<b>NO %</b>	44,9%	26,53%	20,41%	40,82%	0%	6,12%	12,24%	4,08%	2,04%	2,04%	0%
<b>SI % Eliminando datos perdidos</b>	43,34%	67,5%	75%	47,37%	100%	92,3%	82,86%	93,55%	96,77%	96,77%	100%

En el siguiente cuadro categorizaremos los apartados referentes al ámbito de análisis en función de la atención a la diversidad:

*Tabla 7.1.8. Ámbito de análisis en función de la atención a la diversidad*

	Ámbito de análisis en función de la atención a la diversidad				
	Para un mismo aprendizaje se proponen distintas posibilidades de actividades	Explicita distintos niveles para la realización de las actividades	Se proponen actividades de ampliación	Se proponen actividades de refuerzo	En las propuestas de evaluación el referente son las capacidades, sin centrarse en la realización de conductas muy concretas
<b>¡Qué idea! – Anaya</b>	R	No	Guía	No	Guía Indicadores de evaluación
<b>Cachalote – Anaya</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone
<b>Proyectos – Anaya</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone
<b>Monigotes – Anaya</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone
<b>Juntos con Lola, Max y Zeta – Bruño</b>	R En torno a una ficha	No	No	No	Sólo boletín de evaluación – No en la guía (no se dispone)
<b>Otito, Ota y yo – Bruño</b>	En torno a la ficha – objetivos, motivación, actividades y valores. En la guía otras actividades: De ampliación, de refuerzo y de investigación.	No	En cada ficha (guía)	En cada ficha (guía)	Por competencias, mas aparecen algunas muy concretas como "Hace sumas hasta el seis"
<b>LoboRojo – Bruño</b>	Varias actividades en torno a una ficha	No	Si en la guía las llama complementarias y aparecen con una A	Si en la guía las llama complementarias y aparecen con una R	Lo llama pautas de valoración y valoración criterial de la unidad. Se mezclan muy globales con alguna muy específica
<b>Torbellinos – Casals</b>	En la ficha no. No se dispone de guía	En la ficha no.	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía
<b>Bichitos – Casals</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone
<b>Todos al agua – Casals</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone
<b>Kids – Edebé</b>	No	No	Fotocopiables	Fotocopiables	En general amplios, pero en algunos muy concretos: cuadrado, número 1,...
<b>Proyecto Cucú – Edebé</b>	De aprendizaje	No	Fotocopiable (poco)	Fotocopiable (poco)	Se mezclan
<b>TicTac – Edebé</b>	En torno a la ficha, iniciales- motivación, desarrollo y complementarias	No – complementarias	Fotocopiables	Fotocopiables	Preparación de la evaluación – actividades de evaluación. Registro. Se mezclan
<b>Proyecto Nubaris – Edelvives</b>	Guía – previas, lámina y complementarias	R – guía complementarias	Fotocopiables guía	Fotocopiables guía	Se mezclan
<b>Rumbo Nubaris – Edelvives</b>	Guía – previas, lámina y complementarias	R – guía complementarias	Fotocopiables guía	Fotocopiables guía	Se mezclan – competencias
<b>Dimensión Nubaris – Edelvives</b> (no se dispone de guía)	Guía	R – guía complementarias	Fotocopiables guía	Fotocopiables guía	Se mezclan – competencias
<b>Tocalotodo – Edelvives</b>	No Guía - Actividades previas, de lámina, complementarias, Tic	No	Algunas fichas más – recursos fotocopiables	Algunas fichas más – recursos fotocopiables	Se mezclan

<b>¿Lo ves? – Edelvives</b>	Orientaciones previas, opciones de trabajo, aprendizaje cooperativo y notas o ideas. En cada actividad en la guía se explicitan objetivos, contenidos, competencias básicas e inteligencias múltiples.	No	No pero material muy abierto	No pero material muy abierto	Sí, amplias, se mezclan del proyecto y generales.
<b>Papelillos – Algaida</b>	No – guía – actividad individual (guía) y propuesta de actividades.	No	Fotocopiables	Fotocopiables	Se mezclan.
<b>Papapapú – Algaida</b>	No – guía	No	Material complementario	Material complementario	Se mezclan generales con los de unidad. Son muchos.
<b>Duendes Mágicos – Algaida</b>	No – guía	No	Fotocopiable	Fotocopiable	Mezclan
<b>Proyectos – Algaida</b>	Sí ya que es muy abierto	Muy abierto	Se facilita al ser muy abierto (No se dispone de guía)	Se facilita al ser muy abierto (No se dispone de guía)	Sí
<b>Pompas de jabón – Algaida</b>	De cada ficha – actividades para desarrollar inteligencias múltiples.	No	Fotocopiables	Fotocopiables	Se mezclan. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje (muchos)
<b>En ruta con Peki – Everest</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone
<b>Peki explora – Everest</b>	Sí Sólo en el cuaderno individual	No	Fichas fotocopiables	No	Sí
<b>Cuentoaventura - Everest</b>	No	No	Sí (Guía fotocopiables)	Sí (Guía fotocopiables)	Mezcladas amplias con concretas
<b>Daniel y los Diversónicos - Everest</b>	Actividades previas, actividades de la ficha y actividades complementarias. Juego. En inglés y español detrás de cada ficha contenidos y actividades.	No	Sí En la guía – atención a la diversidad. Fotocopiables	Sí En la guía – atención a la diversidad. Fotocopiables	Por áreas se mezclan. Por competencias – más amplias
<b>Peki - Everest</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone
<b>Fantasia – Everest</b>	Propuestas de trabajo individual y propuestas de trabajo en grupo (afectivas, cognitivas, lógica-matemática, motrices,...) Actividades complementarias – en cada ficha ampliación y refuerzo.	No	Actividades complementarias – en cada ficha ampliación y refuerzo.	Actividades complementarias – en cada ficha ampliación y refuerzo.	Muy amplias
<b>Luna Llena - Everest</b>	Guía – Proceso didáctico – motivación y experiencias activas. Actividades individuales y actividades complementarias.	No	Guía y fotocopiable.	Guía y fotocopiable.	Mezcla
<b>Nuevo Magos y Genios – Everest</b>	No	No	En la guía	En la guía	En general sí, pero se mezclan con concretas, como por ejemplo conocer el color azul.
<b>Mundo Flopi – Everest</b>	R (en la guía situaciones de aprendizaje, actividades complementarias y actividad individual)	No	Fotocopiables , se explicita en la guía para las mismas fichas actividades de ampliación y refuerzo.	Fotocopiables , se explicita en la guía para las mismas fichas actividades de ampliación y refuerzo.	En general si, pero se mezclan con concretas, como por ejemplo conocer el número 8.
<b>Pro + - Everest</b>	No se dispone de guía	3 Niveles detrás de cada ficha	No se dispone de guía	No se dispone de guía	Sí
<b>Alethea - Oxford</b>	Sí. Actividades de aprendizaje, actividades de la lámina, actividades para la diversidad.	Sí. Actividades para la diversidad.	Fotocopiables.	Fotocopiables.	Se mezclan.
<b>Exploradores – Oxford</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone

<b>Meñiques – Oxford</b>	Colectivas: motivación y consolidación, actividades individuales (ficha), atención a la diversidad.	No	3- 16 4- 24 5 – 30 fichas	3- 16 4- 24 5 – 30 fichas	El boletín de la familia muy concreto. Los criterios de evaluación son amplios.
<b>El viaje de Suso – Santillana</b>	Guía	No	Fotocopiable	Fotocopiable	Bastante amplios
<b>Mica y sus amigos - Santillana</b>	Previas, ficha y posterior	No	Fotocopiable – material profesorado	Fotocopiable – ampliación- en recursos a la carta.	Capacidades y actitudes. Se mezclan amplios y no .
<b>Nuevo Cocorolos - Santillana</b>	Previas En la ficha Y Posteriores	Sí No se propone el texto en las actividades para que cada uno pueda hacer distintas flexibilidades	Sí Fotocopiables más recursos	No	Pautas de observación de ciclo Guiones didácticos Cuadro Capacidades y actitudes
<b>Birli – Birloque Santillana</b>	En las fichas no, no se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía	No se dispone de guía
<b>Chiribitas – Santillana</b>	En las fichas no, en la guía, de cada ficha propone actividades previas, Actividades en ficha, actividades posteriores , recursos literarios y buzón de ideas	No	Fotocopiables en la guía de cada unidad	Fotocopiables en la guía de cada unidad	Se mezclan con algunas concretas
<b>Cúanto Sabemos – Santillana</b>	Antes de empezar, en la ficha, durante la propuesta, y para terminar.	No	No pero material muy abierto	No pero material muy abierto	Sólo del proyecto, no amplias.
<b>Guau –S.M.</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone
<b>Colorines – S.M.</b>	Actividades de aprendizaje, Multinivel y actividad complementaria	En la guía – Actividad multinivel 3 – Por debajo del estándar - Estándar (En la ficha del alumno) - De ampliación	Sí – multinivel Y fotocopiables	Fotocopiables	Sí
<b>Volteretas- S.M.</b>	En torno a una ficha	No	Fotocopiable	Fotocopiable	Se mezclan
<b>A la de tres – S.M.</b>	Sí en las fichas y más de ampliación en la guía	Sí, aunque hay varias descritas en la misma ficha y por tanto obligatorias	Fotocopiables y en la guía	Fotocopiables	Se mezclan
<b>Volteretas y más vueltas – S.M.</b>	En torno a una ficha	No	Fotocopiable	Fotocopiable	Se mezclan
<b>El cole viajero – S.M.</b>	Previas, fichas y diversidad	Ficha no, en la guía diversidad.	Atención a la diversidad en la guía y fotocopiables	Atención a la diversidad en la guía y fotocopiables	Distingue indicadores generales y específicos
<b>Espiral Mágica – Vicens Vives</b>	Previas, paso a paso y más actividades – guía	No	Fotocopiables	Fotocopiables	Mezcla
<b>SI</b>	30	10	36	33	28
<b>NO</b>	7	29	1	4	9
<b>No se dispone</b>	12	10	12	12	12
<b>SI %</b>	61,22%	20,41%	73,47%	67,35%	57,14%
<b>NO %</b>	14,29%	59,18%	2,04%	8,16%	18,37%
<b>SI % Eliminando datos perdidos</b>	81,08%	25,64%	97,3%	89,19%	75,68%

Finalmente, se realiza la categorización del ámbito de análisis en función de los aspectos formales:

Tabla 7.1.9. *Ámbito de análisis en función de los aspectos formales*

Ámbito de análisis en función de los aspectos formales									
	Es atractivo	Nº de páginas	Tamaño	Horizontal/Vertical	Troquelado	Agujeros	Espiral	1 ó 2 caras	Tapa dura
<b>¡Qué idea! – Anaya</b>	Sí	12 – 3 años 16 - 4	Actividades – 30x 25 o 30 x 22 Cuento – 22x 22 Plástica – 30 x 25, 5 o 30 x 22 Música – 30 x 25 o 30 x 22 Conoce a – 30 x 22 Familia – 25,5 x 24 10 ideas – 30,5 x 21,5	H	Sí	Sí	No	1 Cara – 2 Fichas a 2	No
<b>Cachalote – Anaya</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone
<b>Proyectos – Anaya</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone
<b>Monigotes – Anaya</b>	Algo desfasado	15, 20,16,18, 20,20,20	No se dispone	H	Sí	Sí	No	20 a 1 cara 1 a 2	No
<b>Juntos con Lola, Max y Zeta – Bruño</b>	Sí	En 3 años Iniciación – 10 Unidades 16,8,16 Proyecto 48 En 4 años Iniciación – 10 Unidades 20,12,20 Proyecto 48 En 5 años Iniciación – 10 Unidades 24,12,24 Proyecto 48	Actividades – 30,5 x 25 Proyecto – 25 x 22 Cuentos – 21 x 21	H	No	No	Sí	Alguno a 2 caras	No
<b>Otito, Ota y yo - Bruño</b>	Sí	3 años – 19 Ciencias y proyecto - 8 4 años – 23 Ciencias y proyecto - 12 5 años- 23 Ciencias y proyecto - 16	Cuaderno y ciencias y proyecto 3 años - 30 x 25 4 y 5 años - 30 x 22 Libro de familia – 21 x 21 Boletín de evaluación – 22 x 17	H	No	No	Sí Lado.	Pocas, sólo grafomotricidad	No acharolada
<b>LoboRojo – Bruño</b>	Algo desfasado	En las unidades 0 siempre 8 3 años – 12 todas menos la unidad 11 que tiene 10 4 años - 20 5 años - 24	29 x 22, 5	H	Sí	Sí	No grapas	1	No
<b>Torbellinos – Casals</b>	R	Investigo y razono 24 - 36 Pienso y resuelvo 24 Siento 10 Coopero 11 Pautas de actuación conjunta Vivo las fiestas 32 - 32 - 32	Investigo y razono 29x23 Pienso y resuelvo 21 x 30 Siento 24 x 22 Coopero 29,5 x 16 Pautas de	Investigo y razono H	No (encuadernado arriba aunque agujeros al lado)	Sí	No grapa	1	No

		Vivo la música 32-32 - 48 Vivo el arte 32 - 32 - 32 Experimento razono Trazo 32 - 48- 32 Quién soy. De dónde soy - 13	actuación conjunta 22x24 Vivo las fiestas 24,0 x 34,0 - 24,0 x 34,0 - 34,0 x 24,1 Vivo la música 24,1 x 34,0- 23,0 x 29,0 - 23,0 x 29,1 Vivo el arte 24,0 x 34,1- 24,0 x 34,0 - 24,0 x 34,0 Experimento razono Trazo 24,2 x 34,3- 24,0 x 32,0 - 23,7 x 32,0						
<b>Bichitos – Casals</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone
<b>Todos al agua – Casals</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone
<b>Kids – Edebé</b>	Sí	3 – 18 4 – 22 más dibujo y manualidad 5 -26 Al final encuadernados pegatinas y troqueles	Cuaderno – 30 x 23,5 Cuentos e información – 19 x 21 Emociona-t- 24 x 24 Arte – 21 x 30 Boletín – 21 x 15	H	Arriba	Lado	Sí arriba	2 fichas no una sí aproximadamente, mates o poemas	No
<b>Proyecto Cucú – Edebé</b>	Algo desfasado	3 años – 8(unidad0), 18 ,19 4 años-23 5 años –25	Cuadernos - 32 x 23,5 Cuento – 21x 21 Boletín – 21 x 15	H	Arriba	Lado	No	1	No - acharolada
<b>TicTac – Edebé</b>	Sí	3 años – 14 -1º T 19 -2º y 3ºT 4 años- 22 5 años - 25	Cuaderno- 3 años formato más grande 32 x 24 4 y 5 años 21 x 30,5 Boletín – 16 x 22 Cuento- 25 x 21	H	Sí arriba 3 años Lado 4 y 5 años	Lado	No 3 años grapas arriba 4 y 5 años Grapas lado	Alguna 2 caras - grafomotricidad	No. Blanda tipo charol
<b>Proyecto Nubaris – Edelvives</b>	Sí	3 – 16 4 – 20 5 – 24	Actividades y troqueles - 31 x 21,5 Informa – 26 x 19 Boletín -22 x 16,5	H	Sí	Sí Lado	No	Algunas Pocas – grafomotricidad o poesías	No
<b>Rumbo Nubaris - Edelvives</b>	Sí	3 – 16 4 – 20 5 – 24	Actividades -31 x 22 Informa – 26 x 19 Boletín -22 x 16,5	H	No	No	Sí	Algunas	Sí
<b>Dimensión Nubaris – Edelvives</b>	Sí	3 – 24 4- 28 5 – 32	Láminas 30,5 X 22 Pensar con las manos 30,5 x 21,5 Troqueles, unidad de adaptación 31 x 21,5 Boletín informativo- 19 x 26 Boletín Evaluación - 22 x 16,5 Cuadernos de información – 22 x 24 Cuento – 24 x 22	H	No	No	Sí	La mitad a dos caras	Sí

<b>Tocalotodo – Edelvives</b>	Sí	3 años – 20 4 años – 24 5 años - 28	Actividades – 33, 5 x 24 Cuadernos de construcción, láminas de plástica, inglés y vacaciones - 31 X 21, 5 Boletín – 16,5 x 22	H	No	No	Sí	Algunas a dos caras de grafomotricidad	Sí
<b>¿Lo ves? – Edelvives</b>	Sí	Variables: 18, 20, 28,... más hojas en blanco al final	Cuadernos - 33 x 24 Libro de investigación y cuento - 22x 24 uno a lo ancho y otro a lo largo.	H	Sí arriba	Sí lado	Sí arriba Pegatinas y troqueles encuadernados	1	Sí. Cartulina con brillo
<b>Papelillos – Algaida</b>	Algo desfasado.	3 años – 11, 15 4 años – 19 5 años – 15	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	Algunas a dos caras-pocas – qué sabemos y grafomotricidad	Sí Cartulina con brillo
<b>Papapapú – Algaida</b>	Algo desfasado	8 -Inicial 11- 3.1 15- Todas las demás 3 años 8 - Final Carnaval - 5	31 x 25	H	Sí	Sí	No	A 2 caras de 2 a 4 fichas – grafom.	No
<b>Duendes Mágicos – Algaida</b>	Sí	3 años – 16 4 años – 5 años - 20	31 x 25	H 2003 y 2004 se cambian alguna fichas, cuento, ... se analiza 2004	Sí. Lado	Sí. Lado.	No. Grapas Lado	1	No Acharolado
<b>Proyectos – Algaida</b>	Sí	Láminas sueltas, se pueden usar las que se quiera Hasta 50	30 x 25	H	No	No	No	1	No cartulina suelta Cuaderno de campo – encuadernado arriba y tapas duras
<b>Pompas de jabón – Algaida</b>	Sí pero infantilizado	3 años - 20	31x 25	H	No	No	Sí	2	No. Cartulina brillante.
<b>En ruta con Peki – Everest</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone
<b>Peki explora – Everest</b>	Sí	16- 24	No se dispone	H	No	Sí	Sí	1	No
<b>Cuentoaventura - Everest</b>	Un poco desfasado o el cuaderno de actividades	3 – 15 4 – 19 5- 19	Actividades – 29,5 x 24 Cuento – 22,5 x 17 Información familias- 24 x 17 Notas – 23 x 17	V	Sí Lado	Sí	No. Grapas a un lado	Todo a 2 caras	No
<b>Daniel y los Diversónicos - Everest</b>	Sí	3- Unidad 0 – 8 16 4- 24 5- 24	Cuaderno – 3 años 30 x 24,5 (Formato un poco más grande) 4 y 5 años – 29 x 24 Unidad 0 – 25 x 30 Creatividad – 3 años - 25 x 31 4 y 5 años 24 x 28,5 ¿Quién	H	No	No	Sí. Arriba Unidad 0 con grapas Pegatinas encuadernadas con el cuaderno.	1 ó 2 grafomotricidad	No Acharolada

			soy?- Boletín – 17 x 23 Carné – 15 x 10 Revista – 21 x 30						
<b>Peky - Everest</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone
<b>Fantasia – Everest</b>	Un poco desfasado	3 años – 17 4 años – 25 5 años - 25	29,5 x 24	H	Sí. Arriba	Sí. Arriba	No archivador y grapas	1	No. Acharolada
<b>Luna Llena - Everest</b>	Un poco desfasado	3 años – 12, 15, 19 4 años – 19, 23 5 años – 19, 23 Iniciación a la lectura y escritura – 23 a dos caras Plástica - 8	Unidades, iniciación a la lectura y escritura y plástica - 28,5 x 24	H	Sí. Lado	Sí Lado	No. Grapas - Lado	Cuento	No. Acharolada
<b>Nuevo Magos y Genios – Everest</b>	Un poco desfasado	4 años – Unidad 0 – 8 1º T – 20 2º y 3º T – 24 (No se dispone de 3 y 5 años)	Actividades – 28,5 x 24 Evaluación – 23 x 17	H	Sí	Sí	No	2 caras grafométrica algunas fichas, el cuento y una frase con pictogramas	No
<b>Mundo Flopi – Everest</b>	Sí	3 años - 19 4 años – 23 5 años -23	Actividades- 29,5 x 24 Grafométrica- 29,5x24 Boletín- 23 x 17 Información a la familia – 17 x 24	V	Sí	Sí	No grapas	Alguno 2 caras de grafométrica o numeración	No pero sí con brillo – charol
<b>Pro + - Everest</b>	Sí	16	28 x 24	H	Sí Lado	Sí Lado	No grapas lado	1 cara	No. Acharolada
<b>Alethea – Oxford</b>	Sí	3 años – 0,1 y 2 – 12 láminas 3,4 y 5 – 16 láminas 6 – 12 láminas Habilidades de pensamiento, desarrollo de la creatividad y ciencias y experimentación – 12 Aprendizaje social y emocional -. 22 4 años – 0,1 y 2 – 12 láminas 3,4, 5 y 6 – 16 láminas Habilidades de pensamiento – 18 Desarrollo de la creatividad y ciencias y experimentación – 16 Aprendizaje social y emocional -. 28 5 años – 0,1 y 2 – 16 láminas 3,4,5 y 6 – 20 láminas Habilidades de pensamiento – 24. Desarrollo de la creatividad y ciencias y	Cuaderno de fichas y ciencias y experimentación 32 x 24 Desarrollo de la creatividad 32 x 23,5 Cuento 21 x 21 Boletín - Cuaderno 22x 16 informativo – 28 x 22 Libro informativo - 22,5 x 27, 5	H	No	No	Sí arriba También el de ciencias y experimentación. Desarrollo de la creatividad – Sin espiral, encuadernado al lado y sin troquel ni agujeros.	Algunas a dos	Sí

		experimentación – 20 Aprendizaje social y emocional - 29							
<b>Exploradores - Oxford</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone
<b>Meñiques – Oxford</b>	Sí	Adaptación - 6 3 años – 12, 16, 12, 16, 12, 16, 12 4 años – 20, 20, 16, 20, 16, 20, 20, 16 5 años – 24, 24, 20, 24, 24, 24, 20	Fichas- 29x 23,5 Vacaciones- 30,5 x 24,5 Boletín familia – 22,5 x 16 Información familia- 25 x 20	H	Sí	Sí	No	Algunas de grafomotricidad a dos caras	No
<b>El viaje de Suso – Santillana</b>	Sí	3 años – 1º T 16/18 – 30,31 4 años – 21,22 5 años 23	Cuaderno – 30x 23 Cuaderno de 3 años formato más grande – 33,5 x 24 Libro – 20,5 x 21 Inform. – 21,5 x 24 Cuento tradicional – 20,5 x 15	H	No	Sí	No	1 cara 2 o 3 fichas a dos caras	No
<b>Mica y sus amigos - Santillana</b>	Sí	3 años – Unidad 1 – 32 15 -16 4 años – 18 -19 5 años – 18 -20	Cuadernos y artística 29,5 x 23,5 1º en 3 años – 33,5 x 25 – tamaño más grande Para saber más y cuento – 20,9 x 20,9 Sobre información de la familia – 24 x 20	H	Sí lado 1º 3 años – Espiral, encuadernado arriba, con las pegatinas encuadernadas . Tapa más dura. Láminas de arte en folder.	Sí	No. Pegado Pegatinas al final no encuadernado.	Pocas de grafomotricidad y matemáticas	Cartulina
<b>Nuevo Cocorolos - Santillana</b>	Algo desfasado	3.1– 51 3.2 3.3– 48 4.1– 55 4.2. – 49 4.3 – 60 5.1 - 61	Actividades - 29,5 x 21 Creatividad – 23,5 x 30	H	No	Sí	No	1cara 263 fichas a 2 caras	No
<b>Birli – Birloque Santillana</b>	Sí	3 años -16 4 años – 16 5 años – 20	Todos los cuadernos 30 x 23,5	H	No	No	No	Sólo en el cuaderno de matemáticas y grafomotricidad a dos caras	No
<b>Chiribitas – Santillana</b>	Sí	3 años – 10, 12, 14, 15, 15, 15, 14, 12 4 años – 16, 19, 16, 19, 18, 20, 21, 21, 17 5 años- 20, 20, 16, 20, 20, 20, 19, 17	Fichas- 29,5 x 23,5 Plástica- 29,5 x 23,5 Cuento- 19,5 x 16 Carta padres- 16 x 23	H	No	Sí	No	Algunas a dos caras	Cartón
<b>Cúanto Sabemos – Santillana</b>	Sí	27, 28	30 x 23, 5	H	Sí Arriba	Sí Lado	Sí. Arriba	1	Sí
<b>Guau – S.M.</b>	Sí	3 años - 16	30 x 23,5	H	Sí. Arriba	Sí Lado	Sí arriba	Algunas	Sí. Cartulina con brillo
<b>Colorines – S.M.</b>	Sí	3 años – De 11 a 16 4 años- De 27 a 29 5 años – De 27 a 32	3 años – 33,5 x 24 Formato más grande 4 y 5 – 29,5 x 24	H 3º trimestre e 5 años Último cuader	Sí arriba 3º trimestre 5 años Último cuaderno N	Sí Lado 3º trimestre 5	Sí arriba 3º trimestre 5 años Último cuaderno N – Grapas lateral	Algunas a dos caras – grafomotricidad, autoevaluación, recursos, disparates,	Sí

			5 años unidad 6 - 29 x 22,5  ¿Qué hemos aprendido? y cuentos - 21 x 21 Dialogar y pensar en familia a través de los cuentos - 29 x 21	no Vertical		año s Últi mo cua der no N		números,...	
<b>Volteretas- S.M.</b>	Sí	12 – 3 años 20 – 4 años	33 x 24 – 3 años 29 x 23 – 4 y 5 años	H Unidad 9 de 5 años - V	Sí 3 años – arriba 4 y 5 años - lado	Sí. 3 año s – arri ba 4 y 5 año s - lado	Sí 3 años – arriba 4 y 5 años - lado	1 algunas dos - grafomotrici dad	No. Charol.
<b>A la de tres – S.M.</b>	Sí	3 – 10, 9, 13, 14, 14, 13 4 – 27, 30, 30, 29,30, 30 5- 21, 21, 29, 28, 27, 29	Actividades - 29,5 x 23, 5 Cuento – 26, 5 x 22, 5 Otros cuadernos- 29 x 22, 5	H	Sí En tres sin unir	Sí	No	1 cara	No hay tapas
<b>Volteretas y más vueltas – S.M.</b>	Sí	12 – 3 años 20 – 4 años	33 x 24 – 3 años 29 x 23 – 4 y 5 años	H Unidad 9 de 5 años - V	Sí. 3 años – arriba 4 y 5 años - lado	Sí. 3 año s – arri ba 4 y 5 año s - lado	Sí. 3 años – arriba 4 y 5 años - lado	1 algunas dos - grafomotrici dad	No. Charol.
<b>El cole viajero – S.M.</b>	Sí	3 años - 12 Unidad 1 a 4 16 Unidad 5 a 9 - 4 años - 18 5 años – 19	Cuaderno fichas y cuaderno de viaje -29, 5 x 23,5 Cuento – 22,5 x 26 Boletín evaluación - 19 x 21 Cuadernos de fichas, libro de viaje y grafomotrici dad (formato más grande)3 años -34,5 x 24,5	H	Sí – Lado  1º T en 3 años – Sí arriba	Sí – Lad o  1º T en 3 año s – No	No – grapas lado  1º T en 3 años – Grapas arriba	Alguna a dos caras – grafomotrici dad o números	Sí brillo
<b>Espiral Mágica – Vicens Vives</b>	Sí	3 años – 16 4 años - 20 5 años - 20	Cuadernos – 32,5 x 23,5 Boletín e información a la familia – 16 x 22 Cuentos – 21 x 22	H	Sí - Lado	Sí - Lad o	No – grapas	1 Algunas pocas a 2 grafomotrici dad	No. Blanda con brillo
<b>SI</b>	32	3 años – 9 a 24 páginas 4 años - 16 a 30 páginas 5 años – 15 a 32 páginas 3 proyectos variados	33,5 a a 28 x 21 a 25	H- 39	26	31	16	1 cara -11 2 caras- 2	12
<b>NO</b>	10			V- 2	15	10	25	Algunas- 29	30
<b>No se dispone</b>	7			8	8	8	8	7	7
<b>SI%</b>	65,31%			H- 79,6%	53,06%	63,2 7%	32,65%	1-22,45% 2- 4,08%	24,49%
<b>NO %</b>	20,41%			V- 4,08%	30,61%	20,4 1%	51,02%	59,18%	61,22%
<b>SI % Eliminando datos perdidos</b>	76,19%			H – 95,12% V- 4,88%	63,41%	75,6 1%	39,02%	1 cara – 26,19 2 caras – 4,76% Algunas – 69,05	28,57%

Ámbito de análisis en función de los aspectos formales									
	En la cubierta aparece el título	En la cubierta aparece el autor	Se establece un diagrama	Letra mayúscula	Letra minúscula	Tamaño de letra adecuado	Papel adecuado	Las ilustraciones tienen referencia	El contraste entre texto y papel facilita la legibilidad
<b>¡Qué idea! – Anaya</b>	Sí	No	No En contraportada a índice con página	Palabras clave 3 y 4	Profe	Variable	Sin brillo (reciclado?)	No	Sí
<b>Cachalote – Anaya</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone
<b>Proyectos – Anaya</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone
<b>Monigotes – Anaya</b>	Sí	No. (en carpeta)	Sí .Última hoja	Sí - 3	3 No	Sí	Sí – Parece fino	No	Sí
<b>Juntos con Lola, Max y Zeta – Bruño</b>	Sí	No.(últim a hoja)	Sí .En la guía	SI – 3,4,5 Cuentos – 3 mayúscula Proyectos – Mezcla mayúscula y cursiva	Cuentos – 4 y 5 cursiva	Sí Letra fina -3 Proyecto 3,4,5 Negrita	Fino y transparente	No	Sí
<b>Otito, Ota y yo - Bruño</b>	Sí	No en la carpeta	No	3 años 4 y 5 mezcla	4 y 5 mezcla	Sí	Sí – Algo transparente	No	Sí
<b>LoboRojo – Bruño</b>	Sí	No Contraportada	No	Muy poco y en mayúscula y minúscula a la vez. Sólo trazo.	Sólo trazo. Mu y poco y en mayúscula y minúscula a la vez. En 3 una de colorea minúsculas, En 4 una por unidad de trazo de letras. En 5 trazo o colorea letras. Nada de lectura y escritura	Sí	Mate y transparente a un poco	No	Sí
<b>Torbellinos – Casals</b>	N Investig o y razono no título, sólo dos fotos de los temas	No	No	3 S 4 ¿ 5 S	3N 4 ¿ 5 S	Sí	Sí	No	Sí
<b>Bichitos – Casals</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone
<b>Todos al agua – Casals</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone
<b>Kids – Edebé</b>	Sí	No	Sí .En poster. En el cuaderno distribución de fichas.	Actividades 3 , 4 y 5 Cuentos 3 – May 4 – las dos	Actividades: 5 Cuentos : 4 – las dos 5 - Min	Sí	Un poco fino para rotulador	No	Sí
<b>Proyecto Cucú – Edebé</b>	Sí	No Carpeta	Sí .1º Página – información a los padres	3 años y 4 años 5 años – se mezcla con minúsculas	5 años – se mezcla con minúsculas	Sí	Fino	No	Sí
<b>TicTac – Edebé</b>	Sí	No carpeta	Sí .1º hoja Resumen de contenidos – Información para la familia	3 años 4 años 1º y 2º T	3º T de 4 años y 5 años mezcla	Sí	Algo transparente	No	Sí

<b>Proyecto Nubaris – Edelvives</b>	Sí	No 2º hoja	No	3 (muy poca letra), 4 y 5 mezcla	3 (muy poca letra), 4 y 5 mezcla	Sí	Sí	No	Sí
<b>Rumbo Nubaris - Edelvives</b>	Sí	No 2º hoja	No	5 Mezcla mayúscula y minúscula	5 Mezcla mayúscula y minúscula	Sí	Sí transparente a un poco	No	Sí
<b>Dimensión Nubaris – Edelvives</b>	Sí	No Contraportada	No	3 años sin letra 4 años	5 años	Sí	Sí transparente a un poco	No	Sí
<b>Tocalotodo – Edelvives</b>	Sí	No En la carpeta	Sí. En el cuaderno última ficha – distribución de fichas – competencias básicas Diagrama de contenidos – mapa conceptual – guía	3 y 4 años En 5 años se mezcla mayúscula y minúscula - va creciendo el número de palabras.	En 5 años se mezcla mayúscula y minúscula - va creciendo el número de palabras	Sí	Un poco transparente	No	Sí
<b>¿Lo ves? – Edelvives</b>	Sí	No. Contraportada 2º pag	Sí. Mapa conceptual Guía	Depende del proyecto se explicita - 10	Depende del proyecto se explicita 5	Sí	Sí transparente a un poco	No	Sí
<b>Papelillos – Algaida</b>	Sí	No se dispone	No se dispone	3 y 4 años 5 mezcla	5 mezcla	Sí	Sí	No	Sí
<b>Papapapú – Algaida</b>	Sí	No	Sí. ¿Qué aprenderemos? – para el profesor en la primera página de cada cuaderno de actividad del niño	3 Sí	No	Sí Varía	Sí Transparenta un poco	No	Sí
<b>Duendes Mágicos – Algaida</b>	Sí	No. Carpeta	Sí. Primera ficha ¿Qué aprendemos?, fichas intermedias, acharoladas, información a la familia y lectura de imágenes, Final de la unidad ¿Cómo aprendemos?	Mezcla en todas las edades	Mezcla en todas las edades	Sí	Sí Transparenta un poco	No	Sí
<b>Proyectos – Algaida</b>	Sí	No Carpeta	No	Sí	No	Sí	Sí Transparenta un poco	No	Sí
<b>Pompas de jabón – Algaida</b>	Sí	No Carpeta	Sí. Ficha 1 en cada unidad – aprenderemos...	3 años	No se dispone	Sí	Sí	No	Sí
<b>En ruta con Peki – Everest</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone
<b>Peki explora – Everest</b>	Sí	No	Sí	No	No	No hay	Sí	No	Sí
<b>Cuentoaventura - Everest</b>	Sí	No. Por dentro de la cubierta	Índice de fichas (en la guía diagrama)	3 años 4 años	5 años	Sí	Mate Transparenta un poco	No	Sí
<b>Daniel y los Diversónicos - Everest</b>	Sí	No – Sólo en la guía	No	Poca letra 3 años 4 años mezcla	4 años mezcla 5 años	Sí	Mate Transparenta un poco	No	Sí
<b>Peki - Everest</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone
<b>Fantasia – Everest</b>	Sí	No – Última hoja	No	No	3 años nada 4 y 5 años minúscula	Sí	Sí un poco transparente	No	Sí, poco brillo
<b>Luna Llena - Everest</b>	Sí	No. Última hoja	No	No	3, 4 y 5 años	Sí. Letra pequeña	Sí. Un poco transparente.	No	Sí, poco brillo.

<b>Nuevo Magos y Genios – Everest</b>	No	No.En la última hoja de la unidad 0	Sí. En la guía	4 años sólo algún cartel o pictograma	4 años	Sí	Sí pero transparenta un poco	No	Sí
<b>Mundo Flopi – Everest</b>	Sí	No ( en la guía)	Sí. Un esquema de contenidos en la guía	En 3 no aparece letra En 4 y 5 poca per o mayúscula	No	Sí	Sí	No	Sí
<b>Pro + - Everest</b>	Sí	No. Última hoja	No	Ninguna letra	Ninguna letra	No hay	Sí Transparenta un poco	No	Sí
<b>Alethea – Oxford</b>	Sí	No. Contraportada, última hoja	No - Sólo de contenidos trimestrales en la guía	3 años nada 4 años algún título 3 y 4 años libro informativo	Cursiva 3, 4 y 5 años emociones y habilidades de pensamiento y cuentos 5 años cuaderno y libro de Pan	Sí. Muy pocas, títulos.	Sí	No	Sí
<b>Exploradores - Oxford</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone
<b>Meñiques – Oxford</b>	Sí	No. Contraportada	Sí. Contraportada – Índice de fichas	4 años poco	5 años poco En 3 no aparecen letras	Sí	Sí Transparenta	No	Sí
<b>El viaje de Suso – Santillana</b>	Sí	No. En la carpeta	Sí. Mapa conceptual – guía No Consejos Qué vamos a aprender	3 sin letra 3 cuento 3 tradicional 4 cuaderno y cuento mayúscula	5 mezcla cuaderno o 5 cuento 4 tradicional al 5 - tradición al en cursiva 3, 4 y 5- Información (cursiva)	Sí	Sí un poco transparente	No	Sí
<b>Mica y sus amigos - Santillana</b>	Sí	No Carpeta	No	3 años 4 años comienza a mezclar 5 mezcla	4 y 5 años. En 5 también con cursiva.	Sí	Sí	No	Sí
<b>Nuevo Cocorolos - Santillana</b>	Sí	No Contraportada	No Índice contraportada	3 ninguna palabra 4.1.- 1 4.2.- 1 4.3.- 1 5.1 – 4 fichas	3 y 4 años 0 5.1- Una en imprenta	Sí	Poco brillo	No	Delante sí Por detrás en gris
<b>Birli – Birloque Santillana</b>	Sí	No Sólo dentro de la carpeta	No	Todos los cuadernos	No	Sí	Mate Un poco transparente	No	Sí
<b>Chiribitas – Santillana</b>	Sí	No Sólo en la carpeta	No	3, 4 y 5 años	En 5 años las dos mezcladas	Sí	Sí	No	Sí
<b>Cúanto Sabemos – Santillana</b>	Sí	No. Por dentro de la portada	Sí. Mapa conceptual guía	3 y 4 años	No se dispone	Sí	Sí. Transparenta un poco	No	Sí
<b>Guau – S.M.</b>	Sí	No Carpeta	No	3 años	No se dispone	Sí	Sí. Transparenta un poco	No	Sí
<b>Colorines – S.M.</b>	Sí	No , sólo en la carpeta	Sí – correspondencia inteligencias múltiples con fichas. En guía cuadro de los contenidos.	Cuadernos y cuentos 3 y 4 años 5 Años mezcla	5 Años mezcla	Sí	Sí. Transparenta un poco.	No	Sí
<b>Volteretas- S.M.</b>	Sí	No. Contraportada	Sí. Contenidos trabajados por ficha en última página.	3,4 y 5	Algo en 5	Sí	Transparenta	No	Sí
<b>A la de tres – S.M.</b>	Sí	No , sólo en la carpeta	No	3, 4 y 5 En los cuentos también.	5 algunas	Sí	Sí	No	Sí

<b>Volteretas y más vueltas – S.M.</b>	Sí	No. Contraportada	Sí. Contenidos trabajados por ficha en última página.	3,4 y 5	Algo en 5	Sí	Transparenta	No	Sí
<b>El cole viajero – S.M.</b>	Sí	No Carpeta	Sí. En la guía cuadro de contenidos	Todos los cuadernos	No	Sí	Sí Transparenta un poco	No	Sí
<b>Espiral Mágica – Vicens Vives</b>	Sí	No. Contraportada por fuera	No	3 y 4 años 5 años mezcla Cuentos	5 años mezcla	Sí	Sí transparenta un poco	No	Sí
<b>SI</b>	40	0	20	38	30	39	42	0	42
<b>NO</b>	2	41	21	4	7	Variable – 1 No hay - 2	0	42	0
<b>No se dispone</b>	7	8	8	7	12	7	7	7	7
<b>SI%</b>	81,63%	0%	40,82%	77,55%	61,22%	79,59%	85,71%	2,04%	85,71%
<b>NO %</b>	4,08%	83,67%	42,86%	8,16%	14,29%	V-2,04% No hay-4,08%	0%	83,67%	0%
<b>SI % Eliminando datos perdidos</b>	95,24%	0%	48,78%	90,48%	81,08%	92,86%	100%	0%	100%

Ámbito de análisis en función de los aspectos formales								
	El tipo de impresión es adecuado	Imágenes: Dibujos blanco y negro	Imágenes: Dibujos en color	Imágenes: Fotografías blanco y negro	Imágenes: Fotografías en color	Tiene índice	Incluye bibliografía	Precio (aproximado)
<b>¡Qué idea! – Anaya</b>	Sí	No	Sí	No	Poco	Final de cada cuaderno del alumno	No	Completo -88,50 Por trim – 29,50
<b>Cachalote – Anaya</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	Completo – 86,09
<b>Proyectos – Anaya</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	6 cada trimestre
<b>Monigotes – Anaya</b>	Sí	No	Sí	No	Sí	No	No (autores en carpeta)	Por trim – 25,65 Completo – 76,85
<b>Juntos con Lola, Max y Zeta – Bruño</b>	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Distribución de fichas contraportada	No	Por trimestre – 30,88
<b>Otito, Ota y yo - Bruño</b>	Sí	Sí	Sí	No	Sí. Pocas y de objetos concretos	Última hoja	No	Por trim – 31,25
<b>LoboRojo – Bruño</b>	Sí	Sí. Alguno para rellenar de color	Sí	No	Sí	No	No	Completo- 72,6
<b>Torbellinos – Casals</b>	Sí	No	Sí	No	Sí	No	No	Por trim – 30,99
<b>Bichitos – Casals</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	Por trim – 25,80
<b>Todos al agua – Casals</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	No se dispone	Por trimestre - 32
<b>Kids – Edebé</b>	Sí	Sí. Una para colorear en algunos cuadernos	Sí – Más bien paisajes	No	Sí	Contraportada distribución fichas	No	Por trim – 32
<b>Proyecto Cucú – Edebé</b>	Sí	Sí	Sí	No	Muy poco, objetos, no fotografías generales	No	No	Por trim – 24,50
<b>TicTac – Edebé</b>	Sí	Sí	Sí	No	Sí	2º hoja distribución	No	Por trim – 29,80

<b>Proyecto Nubaris – Edelvives</b>	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Última hoja	No	Por trim – 29, 95
<b>Rumbo Nubaris - Edelvives</b>	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Última hoja	No	Por trim – 29,95
<b>Dimensión Nubaris – Edelvives</b>	Sí	Sí	Sí	No	Sí	2º hoja	No	Por trim – 34,95
<b>Tocalotodo – Edelvives</b>	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Contraportada distribución de fichas	No	Por trim – 29,39
<b>¿Lo ves? – Edelvives</b>	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	No	Proyecto – 21,9
<b>Papelillos – Algaida</b>	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No se dispone	No	Completo – 56,65
<b>Papapapú – Algaida</b>	Sí	No	Sí	No	Sí	No	No	Por trim – 31,25
<b>Duendes Mágicos – Algaida</b>	Sí	Sí	Sí	No	Sí poco	No	No	Por trim – 29
<b>Proyectos – Algaida</b>	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	No	26 cada proyecto
<b>Pompas de jabón – Algaida</b>	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	No	Por trim. - 32,10
<b>En ruta con Peki – Everest</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	Por trimestre 29,45				
<b>Peki explora – Everest</b>	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí Sin nº	No	Por proyecto – 11,35
<b>Cuentoaventura - Everest</b>	Sí	Sí	Sí	No	Sí 1 ó 2 por cuaderno, sobre todo en arte o música	De fichas en contraportada	No	Por trim – 30
<b>Daniel y los Diversónicos - Everest</b>	Sí	Sí	Sí	No	Sí – pocas, objetos concretos	Sí Última hoja	No	Por trim – 31
<b>Peki - Everest</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	Completo - 50				
<b>Fantasia – Everest</b>	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	Por trim – 22
<b>Luna Llena - Everest</b>	Sí	Sí	Sí	No	Sí. Pocas, objetos concretos.	No	No	Por trim - 25
<b>Nuevo Magos y Genios – Everest</b>	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	No	Por trim – 27
<b>Mundo Flopi – Everest</b>	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	No	Por trim – 30,27
<b>Pro + - Everest</b>	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	No	6 por proyecto
<b>Alethea – Oxford</b>	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No – En póster distribución de fichas	No	Trimestre 28,45 /29,45 Completo 75,91
<b>Exploradores - Oxford</b>	No se dispone	No se dispone	No se dispone	Completo – 81,05				
<b>Meñiques – Oxford</b>	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Contraportada	No	Completo – 75,95
<b>El viaje de Suso – Santillana</b>	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Distribución de fichas	No	Por trim – 31,25

<b>Mica y sus amigos - Santillana</b>	Sí	Sí	Sí	No	Sí	2º hoja	No	Por trim – 26,90
<b>Nuevo Cocorolos - Santillana</b>	Sí	Detrás	Delante	No	Alguna 6 ó 7 por cuaderno	Sí	No	190 \$ completo
<b>Birli – Birloque Santillana</b>	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	No	Por trim – 17,30 (grafomotricidad 7 euros por separado)
<b>Chiribitas – Santillana</b>	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	No	Completo – 78,4
<b>Cúanto Sabemos – Santillana</b>	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	No	Cada proyecto – 15
<b>Guau – S.M.</b>	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Última hoja	No	Por trimestre – 25
<b>Colorines – S.M.</b>	Sí	Sí	Sí	No	Sí	En la contraportada – última ficha	No	Por trim. – 28, 78 a 30,30
<b>Volteretas- S.M.</b>	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	No	Por trim. 28 a 29 euros
<b>A la de tres – S.M.</b>	Sí	Sí pocos	Sí	No	Sí	No	No	
<b>Volteretas y más vueltas – S.M.</b>	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	No	Por trim. 28 a 29 euros
<b>El cole viajero – S.M.</b>	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Última hoja distribución de fichas	No	Por trim – 27, 80
<b>Espiral Mágica – Vicens Vives</b>	Sí	Sí	Sí	No	Sí. Pocas, objetos concretos.	No	No	Por trim – 30,65
<b>SI</b>	42	38	42	0	41	19	42	Media de los paquetes curriculares por trimestre 27,89€  Media de los proyectos 14,38€
<b>NO</b>	0	4	0	42	1	22	0	
<b>No se dispone</b>	7	7	7	7	7	8	7	
<b>SI%</b>	85,71%	77,55%	85,71%	0%	83,67%	38,78%	85,71%	
<b>NO %</b>	0%	8,16%	0%	85,71%	2,04%	44,9%	0%	
<b>SI % Eliminando datos perdidos</b>	100%	90,48%	100%	0%	97,62%	46,34%	100%	

## 7.2. Materiales utilizados en los centros públicos de Educación Infantil de Burgos (2º ciclo)

A continuación, se recogen, en nueve cuadros los materiales utilizados en cada uno de los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de Burgos, los materiales curriculares impresos que se solicitan a los padres para su compra a través de la página web de los centros. Dichos cuadros se distribuyen de los cursos 2012-2013, 2013-2014 y 2014-2015, tal como se ha justificado en la elección de la muestra y se han establecido en primero, segundo y tercero de Infantil.

### LIBROS DE TEXTO – EDUCACIÓN INFANTIL CURSO 2012-2013

*Cuadro 7.2.1. Curso 2012-2013 - 1º de Infantil*

Centros Ed. Infantil 1º Infantil 3 años	Volteretas y más vueltas S.M.	Dimensión Nubaris Edelvives	Proyecto Papelillos Algaida	Proyectos ¡Cuánto sabemos! Santillana	El viaje de Suso Santillana	Mica y sus amigos Santillana	Ningún texto globalizado ni por proyectos
CEIP Alejandro Rodríguez Valcárcel	X						
CEIP Antonio Machado		X					
CEIP Claudio Sánchez Albornoz							X
CEIP Fernando de Rojas				El resfriado El pollito			
CEIP Francisco de Vitoria		X					
CEIP Fuentes Blancas			X (1º y 3º T.)				
CEIP Juan de Vallejo				X El hada y el duende El pollito			
CEIP Jueces de Castilla							Escalera de caracol + cuadernos
CEIP Los Vadillos							X
CEIP Marceliano Santamaría					X		
CEIP Miguel Delibes		X					
CEIP Padre Manjón							X No se explicita
CEIP Ribera del Vena						X (1º y 3º T.)	
CEIP Río Arlanzón					X (1º y 3º T.)		
CEIP Sierra de Atapuerca						X (3º T.)	
CEIP Solar del Cid					X (2º y 3º T.)		
CEIP Venerables		X (1º y 3º T.)					

CEIP Fuentecillas							
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>3 y 1 dos trimestres</b>	<b>1 dos trimestres</b>	<b>2 proyectos cada centro</b>	<b>1 y 2 dos trimestres</b>	<b>1 y 1 dos trimestres</b>	<b>4</b>

*Cuadro 7.2.2. Curso 2012-2013 - 2º de Infantil*

Centros Ed. Infantil 2º Infantil 4 años	Volteretas y más vueltas S.M.	Dimensión Nubaris Edelvives	Proyecto Papelillos Algaida	Proyectos ¡Cuánto sabemos! Santillana	El viaje de Suso Santillana	Mica y sus amigos Santillana	Ningún texto globalizado ni por proyectos
CEIP Alejandro Rodríguez Valcárcel	X						
CEIP Antonio Machado		X (1º y 2º T.)					
CEIP Claudio Sánchez Albornoz							X
CEIP Fernando de Rojas	X (Volteretas)						
CEIP Francisco de Vitoria		X					
CEIP Fuentes Blancas			X (1º y 3º T.)				
CEIP Juan de Vallejo				X Los bomberos El delfín La bruja			
CEIP Jueces de Castilla							Escalera de caracol + cuadernos
CEIP Los Vadillos							X
CEIP Marceliano Santamaría					X		
CEIP Miguel Delibes		X					
CEIP Padre Manjón							X No se explicita
CEIP Ribera del Vena						X (1º y 3º T.)	
CEIP Río Arlanzón					X (1º y 3º T.)		
CEIP Sierra de Atapuerca						X 3 T	
CEIP Solar del Cid					X (1º y 2º T.)		
CEIP Venerables		X					
CEIP Fuentecillas							
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>3 y 1 dos trimestres</b>	<b>1 dos trimestres</b>	<b>1 centro 3 proyectos</b>	<b>1 y 2 dos trimestres</b>	<b>1 y 1 dos trimestres</b>	<b>4</b>

Cuadro 7.2.3. Curso 2012-2013 - 3º de Infantil

Centros Ed. Infantil 3º Infantil 5 años	Volteretas y más vueltas S.M.	Dimensión Nubaris Edelvives	Proyecto Papelillos Algaida	Proyectos ¡Cuánto sabemos! Santillana	El viaje de Suso Santillana	Mica y sus amigos Santillana	¡A la de 3! S.M.	Ningún texto globalizado ni por proyectos
CEIP Alejandro Rodríguez Valcárcel	X (1º y 2º T.)							
CEIP Antonio Machado		X (1º y 2º T.)						
CEIP Claudio Sánchez Albornoz								X
CEIP Fernando de Rojas							X	
CEIP Francisco de Vitoria		X						
CEIP Fuentes Blancas			X (1º y 3º T.)					
CEIP Juan de Vallejo				X El castillo La vuelta al mundo				
CEIP Jueces de Castilla	X (1º y 3º T.)							
CEIP Los Vadillos								X
CEIP Marceliano Santamaría					X			
CEIP Miguel Delibes		X						
CEIP Padre Manjón								X No se explicita
CEIP Ribera del Vena						X (1º y 3º T.)		
CEIP Río Arlanzón					X (1º y 3º T.)			
CEIP Sierra de Atapuerca						X		
CEIP Solar del Cid					X (2º y 3º T.)			
CEIP Venerables		X (1º y 3º T.)						
CEIP Fuentecillas								
<b>Total</b>	<b>2 dos trimestres</b>	<b>2 y 2 dos trimestres</b>	<b>1 dos trimestres</b>	<b>1 dos proyectos</b>	<b>1 y 2 dos trimestres</b>	<b>1 y 1 dos trimestres</b>	<b>1</b>	<b>3</b>

CEIP Padre Manjón – No se explicita en la web. CEIP Fuentecillas – centro que falta

Como se puede observar, durante el curso 2012-2013, en primero de Infantil (3 años), once centros usan materiales globalizados y seis centros utilizan materiales por proyectos, de los cuales, dos son con texto y cuatro libres. En el segundo curso de Infantil (4 años), doce centros hacen uso de materiales globalizados y cinco utilizan materiales curriculares por proyectos, de los cuales uno usa texto y cuatro de manera libre. En el último curso de Infantil (5 años), trece centros usaron materiales globalizados, frente a cuatro que utilizaron materiales por proyectos, de los cuales uno usa texto y tres los realizan de manera libre.

En cuanto a los materiales utilizados en el mismo centro de manera simultánea en los tres cursos: quince centros usan en este curso el mismo material y dos centros usan materiales diferentes para los distintos niveles.

## LIBROS DE TEXTO – EDUCACIÓN INFANTIL CURSO 2013-2014

*Cuadro 7.2.4. Curso 2013-2014 - 1º de Infantil*

Centros Ed. Infantil 1º Infantil 3 años	Dimensión Nubaris Edelvives	Proyectos ¡Cuánto sabemos! Santillana	El viaje de Suso Santillana	Guau – S.M.	Ningún texto globalizado ni por proyectos
CEIP Alejandro Rodríguez Valcárcel				3 Trimestres	
CEIP Antonio Machado	X (1º y 3º T)				
CEIP Claudio Sánchez Albornoz		El hada y el duende			
CEIP Fernando de Rojas					X
CEIP Francisco de Vitoria	3 Trimestres				
CEIP Fuentes Blancas		El resfriado		3 Trimestres	
CEIP Juan de Vallejo		El hada y el duende El pollito			
CEIP Jueces de Castilla					X (Otros cuadernos – escalera de caracol)
CEIP Los Vadillos					X
CEIP Marceliano Santamaria			3 Trimestres		
CEIP Miguel Delibes	3 Trimestres				
CEIP Padre Manjón					X No se explicita
CEIP Ribera del Vena		El caracol El cartero El resfriado			
CEIP Río Arlanzón					
CEIP Sierra de Atapuerca					X
CEIP Solar del Cid		El resfriado y el pollito			
CEIP Venerables					
CEIP Fuentecillas					
<b>Total</b>	<b>2 y 1 dos trimestres</b>	<b>2 un proyecto, 2 dos proyectos y 1 tres proyectos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>5</b>

Cuadro 7.2.5. Curso 2013-2014 - 2º de Infantil

Centros Ed. Infantil 2º Infantil 4 años	Dimensión Nubaris Edelvives	Proyectos ¡Cuánto sabemos! Santillana	El viaje de Suso Santillana	Guau – S.M.	Ningún texto globalizado ni por proyectos
CEIP Alejandro Rodríguez Valcárcel				3 Trimestres	
CEIP Antonio Machado	X (1º y 2º T)				
CEIP Claudio Sánchez Albornoz		Las brujas			
CEIP Fernando de Rojas					x
CEIP Francisco de Vitoria	3 Trimestres				
CEIP Fuentes Blancas		El museo		X (1º y 3º T)	
CEIP Juan de Vallejo		Los bomberos El delfín La bruja			
CEIP Jueces de Castilla					X (Otros cuadernos – escalera de caracol)
CEIP Los Vadillos					X
CEIP Marceliano Santamaría			3 Trimestres		
CEIP Miguel Delibes	3 trimestres				
CEIP Padre Manjón					X No se explicita
CEIP Ribera del Vena		La bruja El museo Los indios Los monstruos			
CEIP Río Arlanzón					
CEIP Sierra de Atapuerca					X
CEIP Solar del Cid		El delfín El museo Los indios			
CEIP Venerables					
CEIP Fuentecillas					
<b>Total</b>	2 y 1 dos trimestre	2 un proyecto, 2 tres proyectos, 1 cuatro proyectos	1	1 y 1 dos trimestres	5

Cuadro 7.2.6. Curso 2013-2014 - 3º de Infantil

Centros Ed. Infantil 3º Infantil 5 años	Volteretas y más vueltas S.M.	Dimensión Nubaris Edelvives	Proyectos ¡Cuánto sabemos! Santillana	El viaje de Suso Santillana	Guau – S.M.	Ningún texto globalizado ni por proyectos
CEIP Alejandro Rodríguez Valcárcel					3 Trimestres	
CEIP Antonio Machado		X (1º y 2º T)				
CEIP Claudio Sánchez Albornoz			Los dragones			
CEIP Fernando de Rojas	3 Trimestres					
CEIP Francisco de Vitoria		3 Trimestres				
CEIP Fuentes Blancas			El astronauta		X (1º T)	
CEIP Juan de Vallejo			El castillo La vuelta al mundo			
CEIP Jueces de Castilla						X (Otros cuadernos – escalera de caracol)
CEIP Los Vadillos						X
CEIP Marceliano Santamaría				3 Trimestres		
CEIP Miguel Delibes		3 Trimestres				
CEIP Padre Manjón						X No se explicita
CEIP Ribera del Vena			El teatro La prehistoria El castillo			
CEIP Río Arlanzón						
CEIP Sierra de Atapuerca						X
CEIP Solar del Cid			El castillo El león y la leona La vuelta al mundo (El resfriado)			
CEIP Venerables						
CEIP Fuentecillas						
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>2 y 1 dos trimestres</b>	<b>2 un proyecto, 1 dos proyectos, 2 tres proyectos (cuatro)</b>	<b>1</b>	<b>1 y 1 un trimestre</b>	<b>4</b>

CEIP Padre Manjón - no se explicita en la página.  
CEIP Río Arlanzón, CEIP Venerables, CEIP Fuentecillas– centros que no se encuentran los datos

Detallar, que durante el curso 2013-2014, en el primer curso de Infantil (3 años), seis centros usan materiales globalizados y diez centros utilizan materiales por proyectos, de los cuales, cinco son con texto y cinco libres (en el caso de un centro se usan las dos modalidades). En el segundo curso de Infantil (4 años), seis centros hacen uso de materiales globalizados y diez utilizan materiales curriculares por proyectos, de los cuales cinco usan texto y cinco de manera libre (un centro usa las dos modalidades). En el tercer curso de Infantil (5 años), siete centros usaron materiales globalizados, frente a nueve que utilizaron materiales por proyectos, de los cuales cinco usan texto y cuatro los realizan de manera libre (un centro utiliza las dos modalidades).

En cuanto a los materiales utilizados en el mismo centro de manera simultánea en los tres cursos: catorce centros usan en este curso el mismo material y un centro usa materiales diferentes.

## LIBROS DE TEXTO – EDUCACIÓN INFANTIL CURSO 2014-2015

*Cuadro 7.2.7. Curso 2014-2015 - 1º de Infantil*

Centros Ed. Infantil 1º Infantil 3 años	Dimensión Nubaris Edelvives	Proyectos ¡Cuánto sabemos! Santillana	El viaje de Suso Santillana	Guau – S.M.	Proyectos ¿Lo ves? - Edelvives	Pompas de jabón - Algaida	Ningún texto globalizado ni por proyectos
CEIP Alejandro Rodríguez Valcárcel				3 Trimestres			
CEIP Antonio Machado	X (1º y 3º T)						
CEIP Claudio Sánchez Albornoz	X (1º y 2º T)						
CEIP Fernando de Rojas						3 Trimestres	
CEIP Francisco de Vitoria			3 Trimestres				
CEIP Fuentes Blancas						X (1º y 3º T)	
CEIP Juan de Vallejo		El hada y el duende					
CEIP Jueces de Castilla							Escalera de caracol y cuadernos
CEIP Los Vadillos							X
CEIP Marceliano Santamaría		El hada y el duende El resfriado			Prehistoria		
CEIP Miguel Delibes	3 Trimestres						
CEIP Padre Manjón							No se explicita
CEIP Ribera del Vena		El resfriado La vaca El cartero					
CEIP Río Arlanzón	X (1º y 3º T)						
CEIP Sierra de Atapuerca							X
CEIP Solar del Cid		El resfriado La vaca					
CEIP Venerables					Dragones Las manos Caballitos de mar		
CEIP Fuentecillas					Dragones		
<b>Total</b>	1 y 3 dos trimestres	1 un proyecto, 2 dos proyectos y 1 tres proyectos	1	1	2 un proyecto y 1 tres proyectos	1 y 1 dos trimestres	4

Cuadro 7.2.8. Curso 2014-2015 - 2º de Infantil

Centros Ed. Infantil 2º Infantil 4 años	Dimensión Nubaris Edelvives	Proyectos ¡Cuánto sabemos! Santillana	El viaje de Suso Santillana	Por proyectos - Anaya	Guau – S.M.	Proyectos ¿Lo ves? - Edelvives	Pompas de jabón – Algaida	Ningún texto globalizado ni por proyectos
CEIP Alejandro Rodríguez Valcárcel					X (1º y 3º T)			
CEIP Antonio Machado	X (1º y 2º T)							
CEIP Claudio Sánchez Albornoz	Nubarigenios (1º y 2º T)			El espacio				
CEIP Fernando de Rojas								X
CEIP Francisco de Vitoria		Los piratas	X (1º y 2º T)					
CEIP Fuentes Blancas							X (1º y 3º T)	
CEIP Juan de Vallejo		El delfín				La prehistoria		
CEIP Jueces de Castilla								Escalera de caracol y cuadernos
CEIP Los Vadillos								X
CEIP Marceliano Santamaría		La bruja				Prehistoria Cocina y alimentos		
CEIP Miguel Delibes	3 Trimestres							
CEIP Padre Manjón								No se explicita
CEIP Ribera del Vena		El delfín El girasol						
CEIP Río Arlanzón	X (1º Y 3º T)							
CEIP Sierra de Atapuerca								X
CEIP Solar del Cid		Monstruos El girasol El museo						
CEIP Venerables						Cocina y alimentación Sombras Malvados de cuento		
CEIP Fuentecillas						Caballitos de mar		
<b>Total</b>	1 y 3 dos trimestres	3 un proyecto, 1 dos proyectos y 1 tres proyectos	1 dos trimestres	1 un proyecto	1 dos trimestres	2 un proyecto, 1 dos proyectos, 1 tres proyectos	1 dos trimestres	5

Cuadro 7.2.9. Curso 2014-2015 - 3º de Infantil

Centros Ed. Infantil 3º Infantil 5 años	Dimensión Nubaris Edelvives	Proyectos ¡Cuánto sabemos! Santillana	El viaje de Suso Santillana	Por proyectos - Anaya	Guau - S.M.	Proyectos ¿Lo ves? - Edelvives	Pompas de jabón - Algaida	Ningún texto globalizado ni por proyectos
CEIP Alejandro Rodríguez Valcárcel					3 Trimestres			
CEIP Antonio Machado	X (1º y 2º T)							
CEIP Claudio Sánchez Albornoz	Nubarigenios (1º y 2º T)			El espacio				
CEIP Fernando de Rojas								x
CEIP Francisco de Vitoria		La vuelta al mundo	X (1º y 2º T)					
CEIP Fuentes Blancas							X (1º y 3º T)	
CEIP Juan de Vallejo		El camino de Santiago				Cocina y alimentos		
CEIP Jueces de Castilla								Escalera de caracol y cuadernos
CEIP Los Vadillos								X
CEIP Marceliano Santamaría		Prehistoria La vuelta al mundo Dragones						
CEIP Miguel Delibes	3 Trimestres							
CEIP Padre Manjón								No se explicita
CEIP Ribera del Vena		Prehistoria Los romanos El astronauta						
CEIP Río Arlanzón	X (1º y 3º T)							
CEIP Sierra de Atapuerca								X
CEIP Solar del Cid		La vuelta al mundo El castillo El astronauta						
CEIP Venerables						Aztecas Ornitorrinco Constelaciones		
CEIP Fuentecillas						Prehistoria		
<b>Total</b>	1 y 3 dos trimestres	2 un proyecto y 3 tres proyectos	1 dos trimestres	1 un proyecto	1	2 un proyecto y 1 tres proyectos	1 dos trimestres	5

Destacar, que durante el curso 2014-2015, en primero de Infantil (3 años), ocho centros usan materiales globalizados y diez centros utilizan materiales por proyectos, de los cuales, seis son con texto y cuatro libres (un centro usa dos proyectos con texto de dos editoriales diferentes). En el segundo curso de infantil (4 años), siete centros hacen uso de materiales globalizados y trece utilizan materiales curriculares por proyectos, de los cuales ocho usan texto y cinco de manera libre (detallar que dos centros usan proyectos con texto de dos editoriales diferentes y dos centros usan material globalizado y por proyectos de manera paralela). En el tercer curso de Infantil (5 años), siete centros usaron materiales globalizados, frente a trece que utilizaron materiales por proyectos, de los cuales ocho usan texto y cinco los realizan de manera libre (destacar que un centro usa proyectos con texto de dos editoriales y dos centros usan material globalizado y por proyectos a la par).

En cuanto a los materiales utilizados en el mismo centro de manera simultánea en los tres cursos: trece centros usan en este curso el mismo material; dos centros usan el mismo material, mas añaden un proyecto para cuatro y cinco años; dos centros usan proyectos de editoriales diferentes en los diversos cursos y un centro usa materiales diferentes.

### **7.3. Cuestionario a profesores de Educación Infantil de Burgos**

A continuación, se explicita cómo se llevó a cabo la elaboración del cuestionario y la recogida de datos que del mismo se extraen, al profesorado de Educación Infantil de Burgos. Como hemos comentado en el apartado dedicado a la elección de la muestra, tras la recogida del cuestionario, se ha realizado, finalmente, un cómputo de cuarenta y cinco profesores de Educación Infantil de Burgos, muestra suficiente y significativa para que podamos tratar de objetivar de esta encuesta cómo suelen utilizar el material, cómo se llevan a cabo las elecciones del mismo, qué influye en dicha decisión y otras cuestiones relacionadas con su uso y la influencia en las estrategias metodológicas que el profesorado lleva a cabo en sus aulas.

#### **7.3.1. Recogida de datos**

La recogida de datos se basa en un cuestionario estructurado de veintinueve preguntas, estructuradas en tres partes.

- En la primera de ellas, se relacionan los datos demográficos, en los que se pregunta la edad y los años de pertenencia al cuerpo.
- En el segundo, se hace un recorrido de preguntas con una única respuesta posible, en las que se hace un barrido acerca de los materiales curriculares y su uso, en concreto de los materiales en soporte papel.
- En la tercera parte, se recogen datos, valorados con las puntuaciones 0,1 y 2, acerca de la adecuación de los aspectos formales de los materiales curriculares en soporte papel y los materiales complementarios a los mismos.

A continuación, se recoge la encuesta tal cual fue pasada al profesorado en formato papel.

# Encuesta

Señala con una cruz (x):

## A. Edad:

De 20 a 30	De 30 a 40	De 40 a 50	De 50 a 60	Más de 60

## B. Años de trabajo en el cuerpo:

0 a 5 años	5 a 15 años	15 a 25 años	25 a 35 años	Más

## C. Material utilizado:

Curso 2006/7		Curso 2007/8		Curso 2008/9		Curso 2009/10		Curso 2010/11		Curso 2011/12	
Paquete curricular	Proyecto	P. curric.	Proy.	P. curric.	Proy.	P. curric.	Proy.	P. curric.	Proy.	P. curric.	Proy.

**Elige la opción que más se adecue a tu manera de trabajar:**

(sólo una respuesta por cada pregunta, marcando la respuesta con el subrayado)

## D. En mi trabajo de aula suelo utilizar:

1. Un paquete editorial.
2. Material editorial sólo para algún área.
3. Recopilo material de diversas editoriales y elaboro con ellos mi propio material.
4. Elaboro mi propio material curricular sin contar con el trabajo de ninguna editorial.

## E. ¿Cómo realizas la elección del material que usas en tu aula?:

1. De manera individual.
2. En coordinación con los compañeros del nivel.
3. En coordinación con los compañeros del ciclo.
4. En coordinación con los demás profesionales del centro.

## F. El material que suelo utilizar lo elijo:

1. Por recomendación de otros compañeros.
2. Por recomendación de alguna editorial.
3. Según mis propios criterios de selección.

## G. El material:

1. En general, utilizo el mismo material para todo el ciclo.
2. En general, cambio de material cada curso.

**H. Para mi trabajo de aula:**

1. Utilizo distintos materiales según el área a trabajar.
2. Utilizo un material globalizado.

**I. El material que suelo usar más a menudo es:**

1. Fungible.
2. No fungible.

**J. El uso del material por parte del alumnado pretendo que sea, principalmente:**

1. Individual.
2. Grupal.

**K. El material que sueles usar en tu aula, lo estructuras:**

1. Por centros de interés.
2. En unidades o temas.
3. Por proyectos.
4. No diferencio apartados.

**L. En el material que acostumbras a utilizar se da más importancia:**

1. A los aprendizajes de tipo conceptual.
2. A los aprendizajes de tipo procedimental.
3. A los aprendizajes de tipo actitudinal.

**M. El material que sueles utilizar contempla el desarrollo de competencias:**

1. Sí.
2. No.

**N. El material que utilizas, lo actualizas:**

1. Según las necesidades que me van surgiendo.
2. Todos los años.
3. Cuando finalizo un ciclo.
4. Hay material que actualizo y otro material que utilizo siempre igual.
5. No lo actualizo, siempre utilizo el mismo material que me funciona.

**Ñ. ¿El material que utilizas te hace disponer los espacios del aula de una determinada forma?**

1. Sí.
2. No.

**O. Me gusta estructurar el aula en rincones de trabajo:**

1. Sí.
2. No.

**P. Suelen disponer el aula en forma de:**

1. Los niños los agrupo en mesas de trabajo individual.
2. En parejas.
3. En grupos de 4 ó 5.
4. En gran grupo.
5. En forma de U.
6. Varío a menudo la distribución según el material a utilizar.

**Q. Utilizas un material específico para el aprendizaje de la lectoescritura:**

1. Sí.
2. No.

**R. El material de lectoescritura que trabajas utiliza:**

1. Un método fonético.
2. Un método alfabético.
3. Un método silábico.
4. Un método basado en la palabra.
5. Un método basado en la frase o el cuento como elemento de partida.
6. Todos los métodos.
7. Un método mixto.

**S. En el aprendizaje de la lectoescritura priorizo el aprendizaje de:**

1. Letras mayúsculas.
2. Letras minúsculas.
3. Letras de imprenta.

**T. Al finalizar la Educación Infantil:**

1. Los alumnos tienen que saber perfectamente leer y escribir.
2. Tienen que tener unas nociones básicas de lectoescritura.
3. Tiene que haber mantenido un primer acercamiento a la lectoescritura.

**U. Utilizas un material específico para el aprendizaje de la numeración y lógica matemática:**

1. Sí.
2. No.

**V. ¿Consideras que los niños se encuentran suficientemente formados para utilizar de manera adecuada los libros de texto que se proponen para el primer curso de Educación Primaria?**

1. Sí.
2. No.

**W. Consideras que el material en soporte papel (libros y fichas) deben ser:**

1. La columna vertebral de mi trabajo.
2. Una herramienta más de mi trabajo.
3. Un material más a usar en caso necesario.
4. No lo utilizo nunca.

**X. Utilizas actividades para la atención a la diversidad:**

1. Sólo de ampliación.
2. De refuerzo.
3. Ambos.

**Y. Los materiales que utilizas para la atención a la diversidad:**

1. Son los que me propone el paquete curricular.
2. Son los que me propone la profesora de educación especial del centro.
3. Los elaboro para cada niño de manera individual.
4. No utilizo ninguno.

**Z. ¿Con qué frecuencia utilizas materiales curriculares en formato digital?**

1. Nunca.
2. Todos los días.
3. Una vez por semana.
4. Una vez al mes.
5. De manera ocasional.

**Z.1 ¿Qué materiales curriculares en formato digital utilizas más?**

1. CD de audio
2. DVD de vídeo
3. Juegos descargados de Internet
4. CD de juegos para ordenador
5. Actividades de pizarra digital

**Valora 0** (no adecuado), **1** (adecuado) ó **2** (muy adecuado) los siguientes apartados referidos a los aspectos formales de los libros de texto que conoces, dirigidos a la Educación Infantil:

1. Son atractivos	
2. Son motivadores	
3. Su formato y número de páginas es adecuado	
4. La letra es adecuada	
5. Las ilustraciones son coherentes con el texto y adaptadas a la edad de los niños	
6. Los materiales complementarios que conllevan son adecuados	
7. Los materiales digitales que conllevan son de fácil uso	
8. Los materiales digitales que conllevan son útiles para su uso en el aula.	
9. Los materiales digitales que utilizan ayudan a conseguir los objetivos propuestos	
10. El precio de venta es adecuado	

Gracias por tu colaboración.



## Capítulo 8

### Resultados del diseño

En este capítulo se van a detallar los resultados extraídos de las tres muestras que hemos determinado anteriormente. En este apartado mostraremos los resultados de manera parcial, es decir, determinándolos de forma individual, para posteriormente, en el siguiente capítulo realizar conclusiones más generales de la interpretación e interrelación de los datos obtenidos del estudio de las muestras.

#### 8.1. Resultados del material utilizado en el periodo 2006-2013

Para poder revisar y analizar de manera adecuada y objetiva los datos obtenidos de los cuadros categoriales que hemos diseñado, vamos a ordenar cada uno de los aspectos valorados a través de las frecuencias de manera descendente.

##### A. Material del alumnado:

	100%	Cuadernos de actividades.
	89,79%	Carpeta o archivador.
	89,8%	Adhesivos o gomets.
	79,60%	Información para la familia: Informe para la familia, revista o carta para la familia, pasaporte de puntos, cuestionario inicial.
	77,55%	Láminas de plástica y/o láminas de fiesta.
	75,51%	Cuentos o libros de lectura.
	61,22%	Material de matemáticas, lectoescritura, ciencia y/o desarrollo de capacidades y/o emociones.
	44,9%	Troqueles y/o recortables.
	42,86%	CD o DVD.
	38,78%	Grafomotricidad.
	18,37%	Caretas, llaveros, peluches, mascotas,...
	12,24%	Murales.

En cuanto al material dedicado a ser usado por el alumnado, podemos observar que sólo hay un aspecto que es general al 100% de los materiales, y es el cuaderno de actividades, si bien, como iremos analizando los cuadernos difieren mucho en sus características entre sí. Como hemos podido valorar, primeramente la mayor parte de los materiales tienen tres cuadernos por trimestre (29), seguido de los que disponen de dos cuadernos por trimestre (10), en menor número los materiales que utilizan un cuaderno por cada proyecto (7), y finalmente aquellos que disponen de unidades didácticas de manera más variada (3).

El 89,8% de los materiales tiene carpeta o archivador como medio para su transporte y forma de guardarlo, y en su interior encontramos adhesivos y/o gomets para el desarrollo de ciertas de las actividades que se proponen.

En cuanto a los materiales de información a la familia, un total de 79,60% de los libros disponen de ellos de una manera u otra, si bien, las formas más comunes son la revista o carta de información a la familia y el informe para la familia.

El 77,55% de los materiales disponen de láminas plásticas y/o láminas de fiesta, si bien, difieren mucho de unos materiales a otros, ya que se pueden encontrar ciertas láminas por trimestre, o un cuaderno común para cada trimestre o en forma de talleres plásticos.

En el 75,51% de los materiales encontramos cuentos o libros de lectura, si bien, los cuentos son los más encontrados, seguidos de los libros que tienen un carácter más informativo y finalmente aquellos que trabajan de manera más directa las emociones.

Supone un 61,22% el total de materiales que disponen de manera anexa en el mismo paquete curricular de materiales complementarios de matemáticas, lectoescritura, ciencia y/o desarrollo de capacidades y/o emociones. No se han contabilizado materiales que no estén dentro del paquete, aunque la editorial los disponga como complementarios a éstos. Los materiales que más frecuentemente encontramos son los referidos a las áreas de matemáticas y ciencias, seguidos por los descritos para la lectoescritura y en sólo 5 casos encontramos material complementario alusivo al desarrollo de capacidades y/o emociones.

El resto de los aspectos reseñados se encuentran en un porcentaje menor al 50%, siendo: 44,9% troqueles y/o recortables; 42,86% CD o DVD (de uso individual para cada alumno, veremos a continuación como aparecen en algunos materiales para el uso del aula o profesor); 38,78% grafomotricidad; 18,37% caretas, llaveros, peluches, mascotas y 12,24% murales. Estos dos últimos aspectos: caretas, llaveros..., y murales aparecen en el material de aula en un mayor porcentaje, para su uso con el grupo clase.

## **B. Material del profesorado:**

-  100% Propuesta didáctica. Libro de aula o guía.
-  83,68% Material de apoyo didáctico.
-  79,60% CD de recursos.
-  42,86% Cuaderno de evaluación.
-  38,78% Propuesta de psicomotricidad.
-  38,78% Propuesta de recursos orales.
-  32,65% Propuesta de plástica.
-  26,53% Propuestas: de números, ciencias, valores, talleres rincones, proyecto o grafomotricidad.
-  22,45% Propuesta de música.
-  4,08% Material del mundo.

En lo referente al material del profesorado destacar que el 100% del material dispone de propuesta didáctica, libro de aula o guía, si bien, sus características son muy dispares. Encontramos guías para los tres cursos de manera conjunta, separada por niveles, incluso guías individuales por unidad o proyecto.

Asimismo, vemos que muchas de las guías recogen propuestas de psicomotricidad, recursos orales, música, etc., por lo que el porcentaje de los materiales que presentan estas propuestas de manera más desarrollada y por separado es menor en todos los casos al 50%. El 38,78% muestra propuesta de psicomotricidad; el 38,78% propuesta de recursos orales; el 32,65% propuesta de plástica; el 26,53% propuestas de números, ciencias, valores, talleres rincones, proyectos o grafomotricidad; el 22,45% propuestas de música y el 4,08% dispone de material del mundo. Asimismo, en estas guías o libros de aula, encontramos los aspectos referidos a la evaluación, tratados de muy diversas formas, por lo que sólo el 42,86% del material muestra cuadernos separados de evaluación.

En el 83,68% de los materiales encontramos material de apoyo didáctico, que bien puede estar referido a las actividades de refuerzo y/o de ampliación. No obstante, aunque en muchos casos aparece de manera complementaria en cuadernos anexos o en un subapartado dentro de la propia guía didáctica o libro de aula, lo hemos querido destacar por separado debido a su gran utilidad e importancia para la individualización del aprendizaje del alumnado y en su totalidad se hace referencia a ellos como programados complementariamente o fotocopiables, destacando, que en la mayor parte de los casos están centradas sólo en el desarrollo de actividades o fichas.

En un 79,60% los materiales referidos a su uso para el profesorado dispone de CD de recursos, en ellos, encontramos, en orden de mayor a menor: recursos, programación, actividades para la pizarra digital interactiva, proyecto curricular y materiales on-line.

### C. Material de aula:

	91,84%	Láminas murales, calendario, cumpleaños, otros,...
	73,47%	Mascota.
	69,39%	CD o DVD interactivo o libro digital.
	65,30%	Cuento gigante.
	65,31%	Bits, tarjetas de valores, de vocabulario, arte, hábitos,...
	61,22%	Juegos y habilidades manipulativas.
	55,10%	Caja contenedor.
	34,69%	Letras troqueladas, abecedario, números, formas,...
	18,37%	Premios o registros de conducta.
	10,20%	Póster organizador de aula.

Destacar en lo referido al material de aula que en el 91,84% de los materiales aparecen láminas murales, calendario, etc. para adornar el aula, de los cuales, los que más veces encontramos son las láminas murales con información general de la unidad didáctica o proyecto a trabajar o situaciones contextuales; a continuación, encontramos los calendarios (en los que se refleja día, mes, el tiempo, la estación...), y en menor medida encontramos murales de otro tipo (hábitos, rutinas, emocionales, los utilizados para señalar los cumpleaños de los alumnos de clase, etc.).

El 73,47% de los materiales de aula disponen de mascota. Si bien, como hemos remarcado en el apartado referido al material del alumno también encontramos caretas o póster referidos a la mascota e incluso pequeñas mascotas de uso individual en el 18,37% de los materiales.

Como vamos a poder apreciar en alguno de los puntos siguientes, hay aspectos que a la hora de categorizarlos nos han sido de mayor dificultad, ya que muchas veces aparecen mezclados como material de profesor y/o del aula. Como hemos destacado en el apartado del material del profesor en el 79,60% de los materiales encontramos CD de recursos, aunque si bien en ellos encontramos aspectos más formales dedicados a la programación o a la concreción del currículo, también en ellos encontramos en ocasiones recursos online o para la pizarra digital, si bien, en el 69,39% de los materiales dedicados al aula encontramos CD o DVD interactivo o libros digitales para su uso por parte de todo el grupo clase.

Un 65,30% de los materiales analizados dispone de cuento gigante o en formato de láminas más grande, para favorecer que puedan ser relatados por el maestro de manera más cómoda al grupo clase en una asamblea o trabajo en grupo.

En cuanto al material manipulativo de uso para el aula, hemos encontrado dificultad para categorizarlo debido a su gran variedad y disparidad, si bien, hemos realizado tres amplias categorías en las que destacamos que: 1) el 65,31% de los materiales dispone de bits, tarjetas de valores, de vocabulario, arte y hábitos; 2) el 61,22% contiene juegos y habilidades manipulativas; y 3) el 34,69% letras troqueladas, abecedario, números, formas, etc.

El 55,10% de los materiales dispone de una caja contenedor, en la que poder guardar y ordenar estos materiales, sobre todo aquellos más manipulativos y de uso común.

Solamente el 18,37% de los materiales dispone de premios o registros de conducta. Y en el 10,20% de los materiales se dispone de un póster organizador de aula en el que se dan las pautas de cómo organizar las fichas a realizar durante cada unidad didáctica, proyecto o el proyecto de manera anual.

#### **D. Centros de interés:**

Si ordenamos el uso que hacen los materiales curriculares estudiados de manera descendente, de las temáticas, según las veces que son usados como centro de interés en sus unidades didácticas o proyectos de trabajo encontramos:

- 1) 93,88% Animales
- 2) 77,55% Las plantas
- 3) 75,51% El colegio
- 4) 69,39% La casa
- 5) 67,35% La calle
- 6) 67,35% El cuerpo
- 7) 59,18% Los transportes
- 8) 55,10% Los medios de comunicación
- 9) 55,10% El verano – vacaciones
- 10) 53,06% Juegos y disfraces
- 11) 53,06% Los alimentos
- 12) 51,02% La Navidad
- 13) 48,98% El sistema solar
- 14) 42,86% La familia
- 15) 40,81% El otoño

- 16) 38,78% Viajes
- 17) 38,78% La primavera
- 18) 38,78% El paisaje
- 19) 36,73% Ocio y tiempo libre
- 20) 36,73% El invierno
- 21) 34,70% Higiene y cuidado del cuerpo
- 22) 32,65% Historia
- 23) 30,61% Los oficios
- 24) 28,58% La granja
- 25) 28,57% Arte y los artistas. El museo.
- 26) 24,49% Biblioteca y libros
- 27) 20,41% Deportes
- 28) 20,40% Los sentidos
- 29) 18,37% Los inventos
- 30) 16,33% Carnaval
- 31) 16,33% El mercado
- 32) 14,29% Fenómenos atmosféricos
- 33) 14,29% Niños y niñas del mundo
- 34) 14,29% Los continentes y océanos
- 35) 12,24% El reciclaje
- 36) 12,24% La ropa
- 37) 12,24% Dinosaurios
- 38) 8,16% Las emociones
- 39) 8,16% El coche
- 40) 6,12% Música
- 41) 6,12% Elementos de la vida
- 42) 6,12% El teatro
- 43) 2,04% El reloj – el tiempo
- 44) 2,04% Las elecciones

Aclarar que ciertas unidades didácticas o proyectos pueden en algún momento referirse a alguna de estas temáticas como contenido, pero no como centro de interés, por lo que ellas no han sido recontadas en este punto.

Nos ha llamado extraordinariamente la atención la gran dispersión de centros de interés que se trabajan en los materiales curriculares, habiendo solamente doce de las cuarenta y cuatro encontradas que tengan una frecuencia de uso superior al 50%.

El centro de interés más utilizado es el de los animales, aunque si bien, aparece de muy diversas formas: como el estudio de un grupo de animales, de un animal en concreto, del mundo animal frente al vegetal (93,88% animales). Llama asimismo la atención que el mundo vegetal sea el segundo (77,55% las plantas), frente al cuerpo humano que aparece en el sexto lugar (67,35% el cuerpo). En los siguientes lugares, encontramos por este orden: 75,51% el colegio, 69,39% la casa, 67,35% la calle, 59,18% los transportes y 55,10% los medios de comunicación. Estas temáticas se han mostrado en la escuela de manera recurrente desde las épocas más tradicionales hasta hoy, tratando de socializar al niño desde sus entornos más cercanos y conocidos.

Los centros de interés relacionados con las estaciones aparecen de manera recurrente en la escuela infantil, mas en los libros de texto los que más frecuentemente aparecen son: con un 55,10% el verano, siempre relacionado

con las vacaciones y con un 51,02% la Navidad. Esta última temática sigue estando relacionada con la tradición católica, mas aunque se sigue haciendo referencia a dicha tradición de origen religioso (portal de Belén, niño Jesús,...) cada vez más las actividades propuestas en los materiales están relacionadas con las actividades familiares y comerciales realizadas en el periodo vacacional del Invierno – comidas típicas, árbol, adornos, instrumentos musicales, etc.

En un 53,06% de los casos aparecen los juegos y disfraces como centro de interés. Y en 53,06% los que giran en torno a los alimentos, el restaurante, los cocineros o la cocina.

Cabe destacar del resto de los centros de interés que sólo en el 42,86% se desarrollan en torno a la familia. Nos ha llamado la atención ya que está considerada como el primer entorno de socialización del alumno, anterior a la escuela y la calle, y sin embargo aparece con una menor frecuencia que éstos, si bien, en la temática de la casa se trata el hogar en el que vive la unidad familiar.

Como hemos podido detectar las temáticas que tienen un carácter más amplio, general y globalizante aparecen de manera más frecuente que aquellas otras que tienen un carácter más específico y concreto. Si bien, por ejemplo en la temática de los animales, sí que encontramos la individualización en el estudio de un animal concreto.

No hemos encontrado ningún material que trabaje el mundo mineral como centro de interés (se trabaja de manera indirecta a través del paisaje o los elementos de la vida solamente), lo cual choca con el primer y segundo puesto que el mundo animal y vegetal ocupan.

Hemos podido observar, también, que las temáticas utilizadas por las editoriales como centros de interés, en su mayor parte, siguen siendo las tradicionalmente usadas, si bien, se actualizan sus contenidos, por ejemplo en los medios de comunicación encontramos móviles o Internet, mas no hemos encontrado ningún nuevo centro de interés que esté relacionado de manera directa con la actualidad: el mundo digital, los drones, los componentes minerales, plásticos, nuestra personalidad digital, las nuevas formas de comunicación y relación social, etc.

### **E. Ámbito descriptivo. Intenciones y ámbito de aplicación:**

Comenzaremos destacando, en cuanto al ámbito descriptivo, intenciones y ámbito de aplicación, cabe señalar, que el 12,24% del material que hemos podido categorizar es autosuficiente, frente al 87,76% del material que forma un paquete curricular. Por otro lado, en cuanto a su utilización a lo largo del tiempo, el 87,76% de los materiales que hemos podido categorizar desarrollan los objetivos y contenidos de un ciclo, frente a un 12,24% que desarrollan los objetivos y contenidos de un curso.

El 100% de los materiales desarrolla los objetivos y contenidos de varias áreas curriculares. Si bien, este fue un criterio a tener en cuenta antes de desarrollar nuestra categorización lo hemos dejado y vuelto a cribar para que no se nos escapara ningún material. Destacar, que el 100% de los materiales está constituido por varios componentes, de los cuales el 95,92% de los materiales tratan de relacionar dichos componentes, aunque, hemos podido observar, que muchas veces dicha correlación es más bien una superposición de materiales en torno a un centro de interés o temática.

En el 97,37% de los materiales que hemos podido categorizar nos encontramos con unos contenidos que se presentan con una programación globalizada, si bien, como decíamos anteriormente, dicha globalización se entienden hacia un desarrollo de actividades en torno a un centro de interés. Se echa en falta una globalización más profunda, por ejemplo, entre unidades didácticas o proyectos, no sólo en cada unidad didáctica. El único nexo de unión que encontramos en los materiales es en torno a la mascota que se mueve de una ambientación a otra o de un centro de interés a otro; por ejemplo: la mascota en otoño, la mascota en la casa, etc., por lo que la globalización entre los componentes del curso y los de varios cursos entre sí nos parece escasa.

El 100% de los materiales es fungible. Y en el 100% de los casos el uso de los materiales dedicados al alumnado pretende un uso individual del mismo. El 100% de los materiales está dividido en unidades o temas.

En los materiales estudiados toda la información para realizar las actividades se encuentra en el propio texto en el 100% de los casos, aunque se sugieren posibilidades de ampliación en el 94,87% y sólo el 20,51% de los materiales se propone recurrir a otros materiales, a través de la web. En el 86,49% de los materiales, se propone recurrir a otros materiales siendo sugerido en el paquete curricular, en la mayor parte de las veces en notas en la guía.

#### **F. Ámbito de análisis en función de las intenciones educativas:**

En el 94,44% de los materiales los objetivos didácticos son adecuados a la edad del alumno, si bien, hemos podido contrastar como son muchos los objetivos que se desarrollan para cada unidad didáctica o proyecto de trabajo. Se destaca que en muchos casos aparecen detallados por áreas, así como que en varios materiales aparecen determinadas las competencias básicas, si bien, no se ha constatado que sean utilizadas en Educación Infantil.

Sólo en el 25,71% de los casos los contenidos aparecen diferenciados por tipos (conceptual, procedimental y actitudinal), tal y como se recogía en la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo Español de 3 de octubre de 1990* (LOGSE).

En el 100% de los materiales los contenidos se corresponden con los objetivos, si bien, siguen considerándose muchos y muy desglosados para una sola unidad o proyecto. Dichos contenidos en el 16,67% se encuentran correlacionados entre sí. Encontramos muchos casos en los que los contenidos se relacionan en torno a una temática, mas luego no se interrelacionan de manera intrincada. Al mismo tiempo, los contenidos se encuentran actualizados en el 97,22% de los materiales, adaptándose a los cambios de los últimos tiempos. Por otro lado, en el 100% de los materiales que hemos podido analizar las actividades corresponden con los objetivos y contenidos; normalmente en cada ficha se explicitan los objetivos o contenidos trabajados o en un cuadro resumen, si bien es cierto que las actividades para conseguir un objetivo o desarrollar un contenido giran en torno a una o dos fichas con sus actividades complementarias correspondientes, y no se generalizan o globalizan normalmente, lo cual nos parece que no favorece el proceso de adquisición de los contenidos de manera del todo adecuada.

En el 80% de los materiales las propuestas de evaluación se encuentran en función de los objetivos. Normalmente estas propuestas de evaluación se

realizan al finalizar el proyecto o la unidad didáctica, pero sobre todo se da importancia a la evaluación trimestral, de manera especial en los paquetes curriculares, en los que se anexa un boletín trimestral de evaluación.

Por otro lado, en el material se plantean objetivos y/o contenidos correspondientes a ejes transversales en el 72,22%, aunque de manera muy dispar: a través de cuentos, murales, juegos, etc., que en su totalidad se proponen en la guía. Observamos también, que cada vez más se están tratando desde el mundo de las emociones. En el 50% de los materiales se proponen actividades para facilitar el aprendizaje de dichos ejes transversales. Además, las ilustraciones son coherentes con los ejes transversales en el 73,67% de los materiales; aunque en algunos casos no se expliciten como tal, las ilustraciones sí nos muestran situaciones modelo a través de las que poder trabajarlos. El tono, las afirmaciones y los ejemplos del texto son coherentes con los valores asumidos en el 68,42% de los materiales. En muchos de los casos, no es que no sea así, sino que no se trabaja de manera tan evidente a través del lenguaje y no se ponen modelos concretos a modo de ejemplificación.

Nos ha llamado extraordinariamente la atención que sólo en el 42,86% de los materiales las opciones tomadas en el material estén explícitamente justificadas, y cabe destacar que los que sí lo justifican lo hacen de manera muy escasa, no avalada con datos técnicos o científicos y con referencias muy escasas de personas especializadas; son más bien meras presentaciones o explicaciones de los fines del material. Todo ello no facilita que el maestro que vaya a usarlas tenga una justificación de su trabajo ni pueda a través de ella darla a conocer a las familias de sus alumnos, lo que pudiera ocasionar una pérdida de la perspectiva más rigurosa de nuestro trabajo.

### **G. Ámbito de análisis en función de los requisitos para el aprendizaje:**

En cuanto al ámbito de análisis en función de los requisitos para el aprendizaje, nos cabe destacar inicialmente, que son sólo 14 los métodos que adjuntan para el alumnado materiales informativos (dichos materiales difieren mucho en la forma y modo de abordar la información, mas se tratan de pequeños libros-enciclopedias, que tratan de aumentar la lectura y el aprendizaje de tipo científico de los alumnos). Dentro de los que hemos podido encontrar, diremos que el 92,86% dispone de un nivel lingüístico adecuado a la edad del alumno y el 85,71% dispone de una densidad informativa adecuada.

En este apartado vamos a tratar de describir a través de los datos categoriales obtenidos los materiales con propuestas de actividades, entre los que mayoritariamente encontramos el cuaderno del alumno, apoyadas de las guías didácticas donde se desarrollan las actividades previas, posteriores y complementarias a las que desarrolla el alumno en su cuaderno. En cuanto a la evaluación inicial, en el 72,5% de los casos encontramos actividades propuestas para este fin, mas en la mayor parte son grupales (en asamblea a través de un mural de motivación o en una unidad inicial o unidad 0 que pocas veces tiene algo en común con lo que se va a trabajar posteriormente); en otros casos encontramos recogidas de información a través de preguntas orales propuestas por el profesor (¿qué sabemos?) o dibujos libres o escasas fichas con poca profundización. En la mayor parte de los casos, aunque existen, son

escasas y poco individualizadas hacia el alumnado, por lo que el punto inicial de donde partir muchas veces es difícil de encontrar.

En el 100% de los materiales encontramos actividades de motivación y que ayudan a concretar con la realidad, sobre todo, a través de murales, cuentos, canciones o fichas generalmente. Sin embargo, nos encontramos que los materiales entienden la motivación como solamente inicial, por lo que en el trabajo de la unidad o proyecto se va deslavando a lo largo de las sesiones propuestas, no encontrándose nuevos momentos de motivación, sino que se da por hecho que las actividades son motivantes para los alumnos.

En el 100% de los materiales encontramos actividades en que se plantean interrogantes que creen conflictos cognitivos, si bien, en su mayor parte son interrogantes muy puntuales y concretos, por ejemplo: pinta el rectángulo que sea más alto. En algunos materiales, tal como se refiere en la tabla sí que encontramos interrogantes más amplios y que plantean preguntas y situaciones problemáticas más generales al alumnado, sobre todo en aquellos materiales en los que se asume un proyecto de trabajo.

Por otro lado, en el 97,56% encontramos actividades de búsqueda de información, en el 100% de construcción de significados y en el 92,68% de contextualización y aplicación. Si bien, como ocurría en el caso anterior se plantean en situaciones muy preparadas y encapsuladas en un momento concreto de la experiencia del niño y se plantean en situaciones muy concretas, lo cual no facilita la generalización y contextualización de los aprendizajes y la conexión con la realidad del niño.

En el 90,24% de los materiales encontramos actividades de memorización; dichas actividades están normalmente, muy relacionadas con el centro de interés trabajado, tratándose de poesías, adivinanzas o trabalenguas de varios autores y de tradición popular.

Nos llama la atención que sólo en el 43,34% de los materiales con propuestas de actividades, éstas sean de síntesis; además, dichas actividades sólo se proponen al final de cada unidad o proyecto, no existiendo actividades de síntesis parciales, mapas conceptuales o resúmenes a lo largo del proceso, así como tampoco encontramos actividades de síntesis que conecten una unidad con la anterior en el medio del proceso.

En el 67,5% de los materiales encontramos actividades de evaluación formativa y en el 75% de evaluación sumativa, aunque si bien, son en su mayor parte dedicadas a pautas de observación por parte del profesorado y explicitadas en la guía, son escasos los materiales que proponen actividades de autoevaluación que recojan lo aprendido en el proceso, actividades de coevaluación, dibujos finales o actividades donde el alumnado pueda recoger qué más les queda pendiente por aprender.

También, son escasas, sólo en un 47,37% los materiales que propongan la evaluación del profesorado y del currículo. Los métodos que lo proponen son a través de pautas de autoevaluación del profesorado y en la guía. No hemos encontrado ningún material que proponga a las familias o comunidad educativa dicha evaluación y son escasos los que proponen al alumnado la evaluación del profesorado.

En el 100% de los materiales se proponen actividades individuales a desarrollar por el alumnado, y un 92,3% proponen actividades grupales, si bien, en éstas no se deja casi reflejo en formato papel, frente a las individuales que tiene un carácter mucho más escrito.

En el 82,86% de los materiales, sobre todo en los apartados de las guías referidas a los rincones de trabajo, encontramos criterios para la organización del aula, si bien es poca la casuística que se explicita. Por norma general se propone la asamblea como gran grupo, el pequeño grupo como trabajo en rincones o talleres y el trabajo individual para el trabajo de mesa. Son pocos los materiales que describan varias situaciones o formas de trabajo para que el profesorado pueda organizar su aula de acuerdo a las necesidades que tenga, sólo se proponen en cuanto a la actividad a realizar, no se atienden a otro tipo de necesidades o situaciones.

Los materiales de lectura aparecen de manera muy común ya en todos los materiales curriculares, siendo el 93,55% de fácil acceso para el alumnado. El 96,77% de los estudiados dispone de la estructura y longitud adecuada, si bien en algunas ocasiones el tipo de letra no facilita la lectura autónoma por parte de algunos alumnos. El 96,77% de los materiales de lectura disponen de un léxico adecuado y el 100% de los materiales de lectura vienen acompañados por una propuesta de actividades a realizar antes, durante y después de la lectura, si bien, difieren unos de otros en la forma o no autónoma de poder ser realizados por el alumnado o tienen que ser más dirigidos por el profesorado, así como que en algunos materiales aparecen en el propio cuento y en otros en las guías.

#### **H. Ámbito de análisis en función a la atención a la diversidad:**

En cuanto a la descripción del ámbito de análisis en función a la atención a la diversidad, afirmamos que el 81,08% de los materiales para un mismo aprendizaje se proponen distintas posibilidades de actividades, si bien, suelen girar en torno a una ficha, que se entiende como el momento de actividad, al que le precede una serie de actividades previas y que está complementada por unas actividades de desarrollo y complementarias, que normalmente se explicitan en la guía.

En un 25,64% los materiales explicitan distintos niveles para la realización de las actividades; lo cual, no favorece la individualización de las mismas, ni la adaptación a las necesidades del alumnado, ya que todos hacen lo mismo.

El 97,3% de los materiales recoge actividades de ampliación y el 89,19% de refuerzo; dichas actividades suelen encontrarse anexas a cada ficha en la guía o de manera fotocopiable en un cuadernillo aparte o anexas a la guía. Si bien, estas actividades se encuentran adaptadas a un nivel cognitivo mayor o menor, no se encuentran adaptaciones o ayudas al alumnado con discapacidad auditiva, de escasa movilidad o visual, en definitiva, al alumnado de necesidades educativas especiales.

Finalmente, destacar que en el 75,68% de los materiales, en las propuestas de evaluación el referente son las capacidades, sin centrarse en la realización de conductas muy concretas, si bien, como se ha dejado reflejado en el cuadro categorial en todas ellas se entremezclan, pudiéndose encontrar propuestas como utilizar adecuadamente el color rojo, con otras mucho más amplias como cumple las normas del aula, por ejemplo.

## **I. Ámbito de análisis en función de los aspectos formales:**

En el ámbito de análisis en función de los aspectos formales, vamos a destacar, que el 76,19% de los materiales son atractivos, considerando como no atractivos aquellos que muestran una imagen más desfasada.

En cuanto al número de páginas, encontramos muchas variaciones, así por ejemplo, en los cuadernos de primero de Infantil encontramos cuadernos desde 9 páginas a 24; en el segundo de Infantil, de 16 a 30 páginas, y por último, en tercero de Infantil, de 15 a 32 páginas. Observamos como en primero de Infantil suelen presentar menos número de páginas y en formato un poco más grande, que va disminuyendo en los siguientes cursos y aumentando el número de páginas respectivamente.

En lo referente al tamaño, no hemos encontrado cuadernos de actividades que midan más de 33,5 cm de largo y 25 cm de alto y menos de 28 cm de largo y 21 cm de alto. Entre dichas medidas se encuentran la totalidad de los cuadernos de actividades estudiados.

Por otra parte, el 95,12% de los materiales de Educación Infantil de segundo ciclo categorizados, están dispuestos en posición horizontal, frente sólo a un 4,88% que dispone las fichas en vertical, si bien, no hemos encontrado ninguna referencia bibliográfica que avale que esta disposición sea más adecuada para el desarrollo de las actividades ni el aprendizaje del alumando, lo que nos lleva a plantearnos si se realiza así en contraposición a la verticalidad expuesta en los cuadernos de primaria o secundaria. Además, en cuanto a la encuadernación, destacar que en el 63,41% de los materiales es troquelado, en el 75,61% tiene agujeros y en el 39,02% es con espiral, si bien varía la posición (horizontal/vertical, arriba/abajo, juntos/separados). En cuanto a la forma de la encuadernación sí que encontramos una mayor facilidad de uso para alumnos tan pequeños de los cuadernos encuadernados en espiral frente a los encuadernados con grapa.

En cuanto al uso del papel el 26,19% de los cuadernos utilizan sólo una cara, el 4,76% utilizan siempre las dos caras y el 69,05% utilizan una o dos caras; cuando utilizan dos caras encontramos actividades de grafomotricidad o numeración en la segunda cara en la mayor parte de los casos.

Así como la forma de encuadernación, también nos llama la atención que sólo en el 28,57% de los casos encontramos tapas duras que encuadernen los trabajos, en su contraposición encontramos portadas acharoladas donde es difícil escribir los nombres de los alumnos (salvo con rotulador permanente) y que se doblan y estropean con mayor facilidad, dificultando el archivado de los trabajos.

Destacar también que en el 95,24% de los casos aparece en la cubierta el título de la unidad didáctica o del proyecto de trabajo, mas no hemos encontrado ningún material que disponga en su cubierta del nombre del autor; éstos los encontramos en la contraportada o en el interior de las carpetas, en el mejor de los casos.

En el 48,78% de los materiales se establece un diagrama en el que se encuentra la distribución de los contenidos a trabajar, el cual hace el trabajo más fácil y sobre todo resulta muy aclaratorio para las familias.

En el 90,48% de los materiales encontramos en algún momento la letra en mayúsculas, frente al 81,08% en el que se encuentra en minúscula; si bien,

como hemos reflejado en muchos materiales la letra varía dependiendo al nivel al que se dirija.

El 92,86% de los materiales estudiados tienen un tamaño de letra adecuado y el 100% utiliza un papel adecuado, si bien, en su mayor parte el papel se transparenta si se utiliza un rotulador, que es muy común en estas aulas. El 100% de los materiales tiene un contraste entre el texto y el papel que facilita la legibilidad. También, en el 100% de los casos el tipo de impresión es adecuado. Como podemos ver, estos aspectos son muy cuidados por las editoriales, ya que se encuentran muy experimentadas a este respecto.

Nos llama la atención que en ningún material encontramos la referencia de las ilustraciones. Sólo se referencia el ilustrador en la contraportada o carpeta.

Por otro lado, en cuanto a las imágenes, nos encontramos que el 90,48% dispone de dibujos en blanco y negro (cuya funcionalidad muchas veces es colorearlos o realizar ejercicios de fondo-forma), un 100% de los materiales dispone de dibujos en color y un 97,62% dispone de fotografías en color, si bien, no hemos podido encontrar ningún material que disponga ninguna imagen de fotografía en blanco y negro. Dichas imágenes se encuentran descatalogadas de un mundo lleno de colores, desterrándolas y quitándoles la importancia que tienen en la adquisición del proceso de simbolización mental del niño.

Es muy llamativo que sólo el 46,34% de los materiales disponga de índice, en el que los alumnos puedan aprender a buscar.

Y en cuanto al precio aproximado del material, se ha calculado que los paquetes curriculares tienen un precio medio por trimestre de 27,89 € y los materiales autosuficientes de 14,38 €.

Finalmente, destacar que no hemos encontrado ningún material que disponga de bibliografía, lo cual al igual que nos ocurría con la justificación, nos hace alejarnos del mundo científico, dando a entender que lo que nos "inventemos" vale para enseñar (no con ello se duda de la científicidad de los creadores y autores), sino que se entiende que todos nos hemos de basar en unos aprendizajes adquiridos de los que si damos parte de manera adecuada, nos ayudarán a avalar nuestro trabajo y a exponer el convencimiento de su utilidad.

## 8.2. Resultados de los materiales utilizados en los centros públicos de Educación Infantil de Burgos (2º ciclo)

En el cuadro que presentamos recogen los resultados referentes al tipo de material curricular utilizado en cada centro de la ciudad de Burgos:

*Cuadro 8.2. Resumen material utilizado en los centros públicos de Infantil de Burgos (2ºciclo)*

		2012-13	2013-14	2014-15	
<b>3 años</b>	<b>Material globalizado</b>	11	6	8	
	<b>Por proyectos</b>	<b>Con texto</b>	2	5	6
		<b>Sin texto</b>	4	5	4
<b>4 años</b>	<b>Material globalizado</b>	12	6	7	
	<b>Por proyectos</b>	<b>Con texto</b>	1	5	8
		<b>Sin texto</b>	4	5	5
<b>5 años</b>	<b>Material globalizado</b>	13	7	7	
	<b>Por proyectos</b>	<b>Con texto</b>	1	5	8
		<b>Sin texto</b>	3	4	5

A continuación, recogeremos la continuidad de materiales para una misma promoción del alumnado:

- a. Alumnos que en el curso 2012-2013 estaban en primero de Infantil, en 2013-2014 en segundo de Infantil y en el curso 2014-2015 en tercer curso.
  - Dos centros dan continuidad a sus alumnos usando el mismo material globalizado durante los tres cursos.
  - Tres centros dan continuidad a sus alumnos no usando ningún texto ni globalizado ni por proyectos.
  - Un centro usa un material globalizado en 1º y en 2º y 3º otro.
  - Un centro no usa ningún material en primero, un proyecto de editorial en 2º y en 3º un proyecto de editorial y dos trimestres de material globalizado en 3º.
  - Un centro usa dos proyectos de editorial en 1º y en 2º y 3º ningún texto.
  - Un centro usa un material globalizado en 1º y 2º y otro material globalizado y un proyecto de editorial en 3º.
  - Un centro usa un material globalizado en 1º, otro material globalizado y un proyecto de editorial en 2º y otro material globalizado diferente en 3º.
  - Un centro da continuidad con proyectos de una editorial en 1º y 2º y añade además de esa editorial otro de otra editorial en 3º
  - Un centro usa un material globalizado en 1º y 2º y en 3º utiliza proyectos de editorial.

- Dos centros usan material globalizado en 1º y proyectos de editorial en 2º y 3º.
  - Un centro usa material globalizado en 1º y ningún texto en 2º y 3º.
  - Un centro usa un material globalizado en 1º, se desconoce lo que usaron en 2º y en 3º utilizan otro material globalizado diferente.
  - Un centro usa un material globalizado en 1º, en 2º se desconoce y en 3º usan proyectos de editorial.
  - En un centro se desconocen los materiales que utilizan en 1º y 2º y en 3º usan un proyecto de una editorial.
- b. Alumnos que el curso 2012-2013 estaban en segundo de Infantil y en el curso 2014-2015 en tercero de Infantil.
- Cinco centros dan continuidad usa el mismo material globalizado en 2º y 3º.
  - Un centro da continuidad con proyectos de editorial en 2º y 3º.
  - Tres centros dan continuidad al no usar ningún material ni en 2º ni en 3º.
  - Un centro usa un material globalizado en 2º y otro material globalizado de la misma editorial en 3º.
  - Un centro no usa ningún material en 2º y en 3º utiliza proyectos de editorial.
  - Un centro usa un material globalizado en 2º y otro material globalizado y un proyecto de editorial en 3º.
  - Un centro usa material globalizado en 2º y se desconoce lo que se usa en 3º.
  - Un centro usa un material globalizado en 2º y ningún material en 3º.
  - Dos centros usan un material globalizado en 2º y proyectos de editorial en 3º.
  - Un centro usa un material globalizado en 2º y se desconoce lo que usan en 3º.
  - Un centro se desconoce lo que usan en 2º y 3º.

Se aprecia la gran diversidad de materiales por los que han pasado en cada ciclo de Educación Infantil sus alumnos durante estos cursos. Si el estudio se mantuviera durante más cursos podríamos continuar esta observación en cursos anteriores y/o posteriores.

Con todos estos datos se nos plantean muchos interrogantes: ¿Es bueno dar continuidad al alumnado en sus materiales o les enriquece el cambio? ¿La coordinación entre cursos que tienen diferentes promociones es necesaria? ¿Se debe obligar a los profesores a utilizar un material y por tanto adaptar su metodología o es el profesor el que debe elegir el material de acuerdo con la metodología en la que se sienta más seguro al trabajar? ¿El cambio de material necesariamente implica un cambio de metodología? Todas estas preguntas y otras muchas más nos las seguiremos planteando a la largo de este estudio.

### 8.3. Resultados del cuestionario a profesores de Educación Infantil de Burgos.

En este apartado se procede a extraer los datos obtenidos del cuestionario con el que se han recogido las opiniones sobre los materiales curriculares y sus usos en el aula. Para llevar a cabo esta tarea, nos hemos servido del software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), sistema global de análisis estadístico informático para datos muestreados muy usado en las ciencias sociales y las empresas de investigación de mercado. SPSS puede adquirir datos de casi cualquier tipo de archivo y utilizarlos para generar informes tabulares, gráficos y diagramas de distribuciones y tendencias, estadísticos descriptivos y análisis estadísticos complejos. Como programa estadístico es muy frecuente su uso debido a la capacidad de trabajar con bases de datos de gran tamaño, permitir la recodificación de las variables y registros según las necesidades del usuario. El programa consiste en un módulo base y módulos anexos que se han ido actualizando constantemente con nuevos procedimientos estadísticos.

Inicialmente, vamos a realizar un estudio de las frecuencias, haciendo referencia a la encuesta pasada al profesorado de Educación Infantil de segundo ciclo de Burgos capital. Mostramos todos los datos estadísticos de manera desarrollada, introduciendo los diagramas de barras realizados con los datos pertinentes, ya que son de una comprensión más inmediata y visual. Comenzamos destacando el primer apartado de este cuestionario del cual conseguimos los datos demográficos, entre los que encontramos:

#### 8.3.1. Datos demográficos

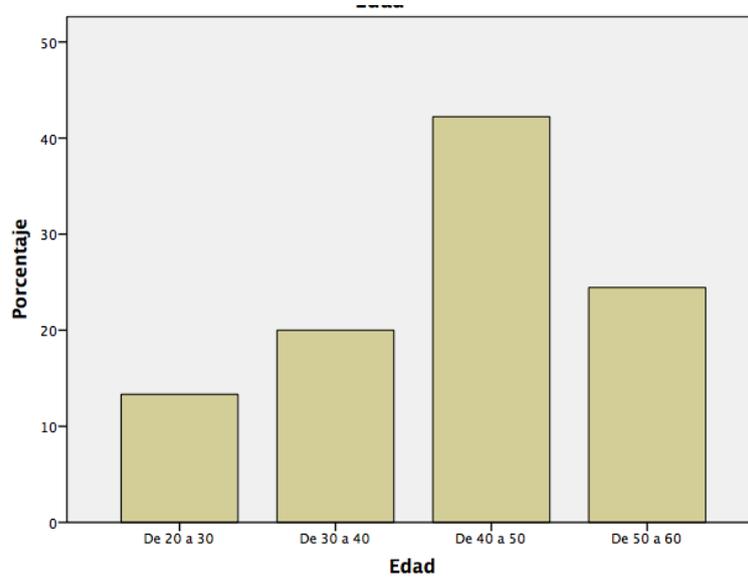
Se recoge del primer apartado los resultados referidos a la edad y a los años de trabajo:

*Tabla y gráfico 8.3.1. Edad*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
De 20 a 30	6	13,3	13,3	13,3
De 30 a 40	9	20,0	20,0	33,3
Válidos De 40 a 50	19	42,2	42,2	75,6
De 50 a 60	11	24,4	24,4	100,0
Total	45	100,0	100,0	

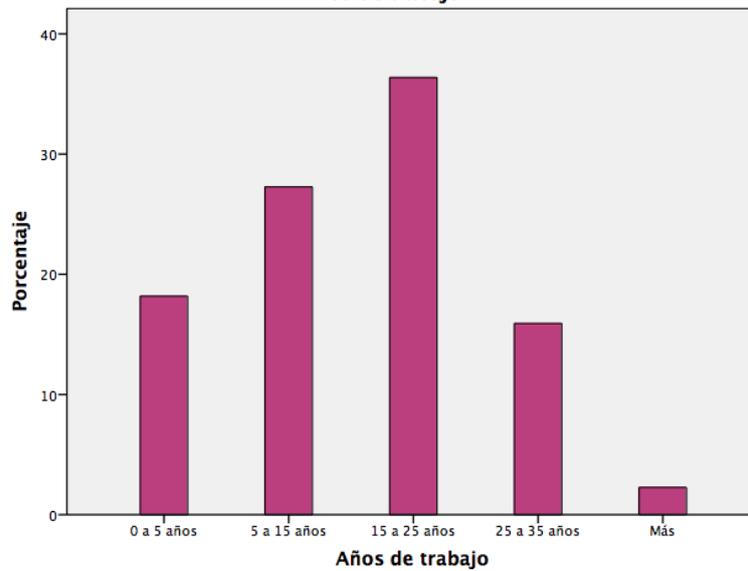
El 13,3% de los profesionales tiene una edad de entre 20 a 30 años, un 20% de entre 30 a 40 años, un 42,2% entre 40 a 50 años y un 24,4% de entre 50 a 60 años. Por lo que podemos observar, existe un mayor grupo de profesores entre los 40 a 50 años, lo cual es lógico, ya que para que los profesores puedan desarrollar su labor profesional en la capital han tenido que poder realizar el concurso de traslados y acumular los puntos necesarios, por lo que los años van pasando. No obstante, también hay un amplio grupo de profesores de Educación Infantil en las edades más tempranas, lo cual

creemos está ocasionado por las prontas jubilaciones y la gran oferta de plazas de oposiciones en los años 2003-2009.



*Tabla y gráfico 8.3.2. Años de trabajo*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0 a 5 años	8	17,8	18,2
	5 a 15 años	12	26,7	45,5
	15 a 25 años	16	35,6	81,8
	25 a 35 años	7	15,6	97,7
	Más	1	2,2	100,0
Perdidos	Total	44	97,8	
	Sistema	1	2,2	
Total	45	100,0		



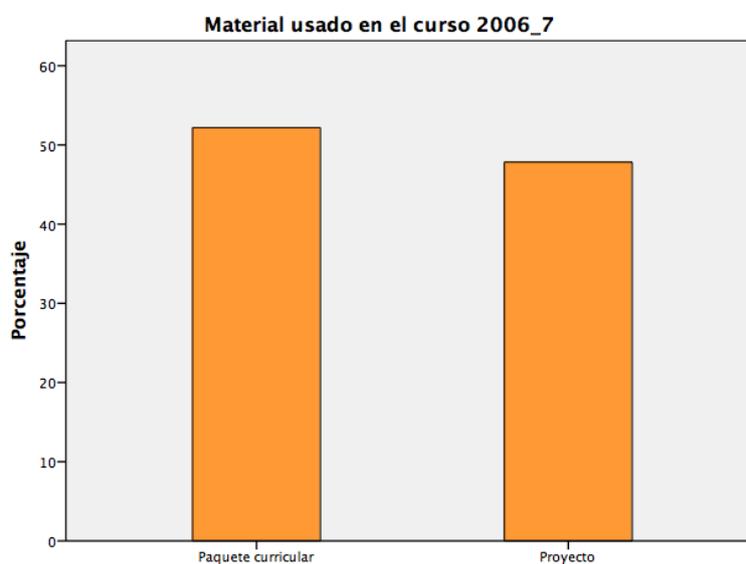
En lo referente a los años de trabajo, encontramos datos similares, que avalan nuestra opinión, encontrándonos con un 18,2% de profesores con 0 a 5 años de antigüedad, un 27,3% con 5 a 15 años de antigüedad en el cuerpo de maestros, de un 36,4% que tienen de 15 a 25 años de trabajo, un 15,9% con 25 a 35 años de carrera profesional y sólo un 2,3% con más años de trabajo.

### 8.3.2. Materiales curriculares

Con respecto al segundo apartado del cuestionario, referido a los materiales curriculares, se recoge:

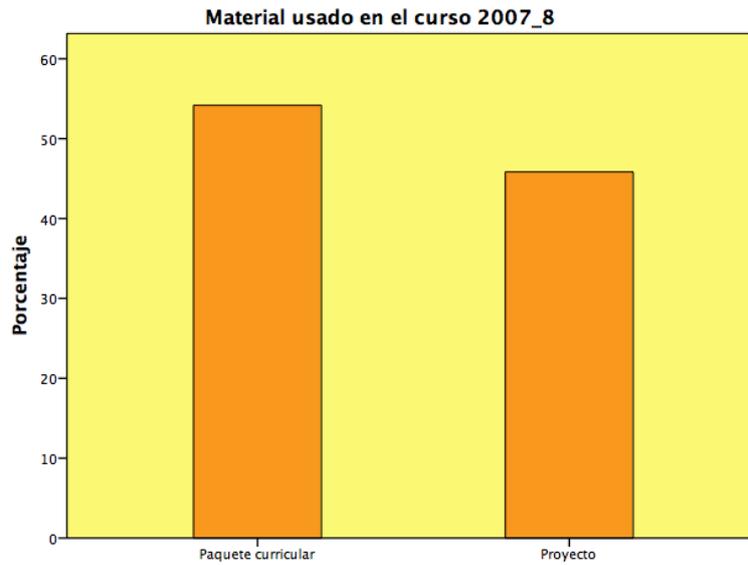
*Tabla y gráfico 8.3.3. Material usado en el curso 2006-2007*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Paquete curricular	12	26,7	52,2	52,2
	Proyecto	11	24,4	47,8	100,0
	Total	23	51,1	100,0	
Perdidos	Sistema	22	48,9		
	Total	45	100,0		



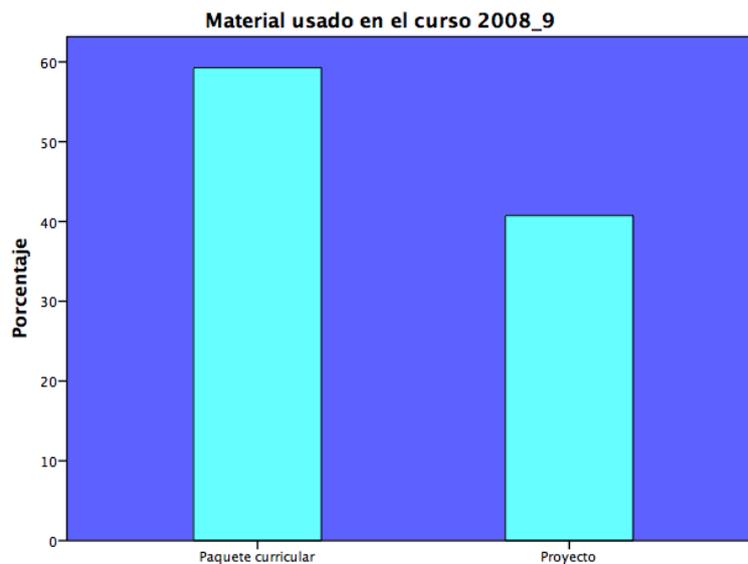
*Tabla y gráfico 8.3.4. Material usado en el curso 2007-2008*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Paquete curricular	13	28,9	54,2	54,2
	Proyecto	11	24,4	45,8	100,0
	Total	24	53,3	100,0	
Perdidos	Sistema	21	46,7		
	Total	45	100,0		



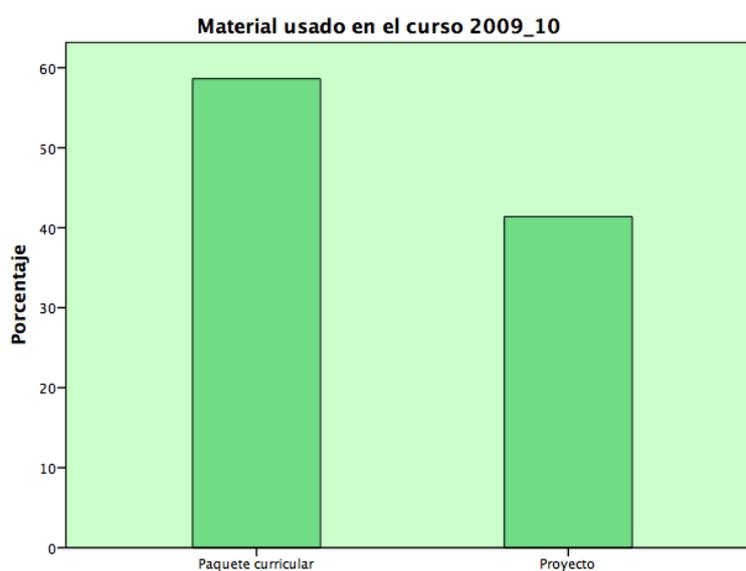
*Tabla y gráfico 8.3.5. Material usado en el curso 2008-2009*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Paquete curricular	16	35,6	59,3	59,3
	Proyecto	11	24,4	40,7	100,0
	Total	27	60,0	100,0	
Perdidos	Sistema	18	40,0		
	Total	45	100,0		



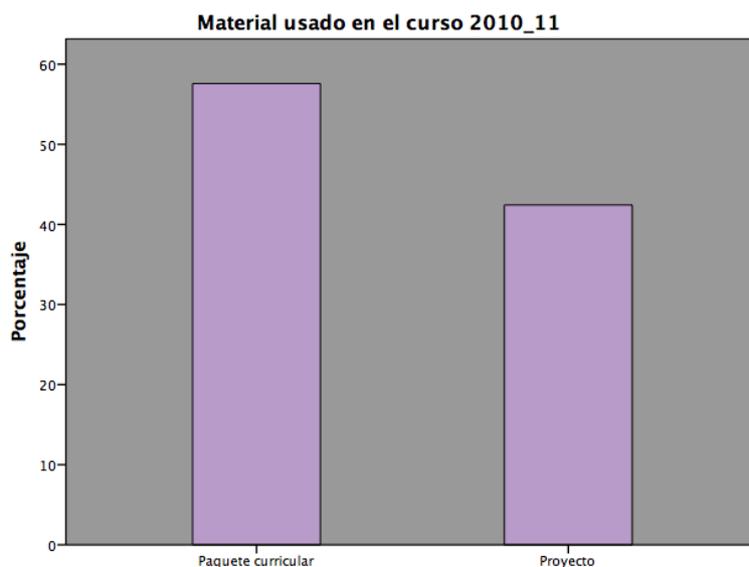
*Tabla y gráfico 8.3.6. Material usado en el curso 2009-2010*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Paquete curricular	17	37,8	58,6	58,6
	Proyecto	12	26,7	41,4	100,0
	Total	29	64,4	100,0	
Perdidos	Sistema	16	35,6		
	Total	45	100,0		



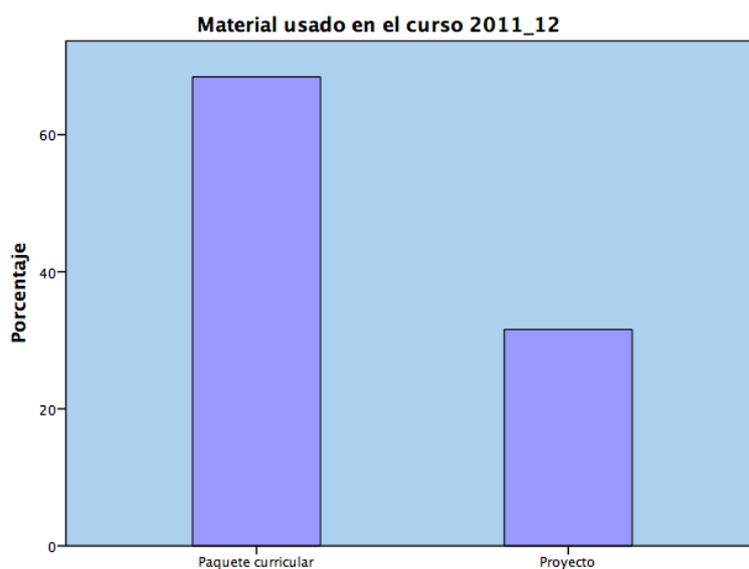
*Tabla y gráfico 8.3.7. Material usado en el curso 2010-2011*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Paquete curricular	19	42,2	57,6	57,6
	Proyecto	14	31,1	42,4	100,0
	Total	33	73,3	100,0	
Perdidos	Sistema	12	26,7		
	Total	45	100,0		



*Tabla y gráfico 8.3.8. Material usado en el curso 2011-2012*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Paquete curricular	26	57,8	68,4	68,4
	Proyecto	12	26,7	31,6	100,0
	Total	38	84,4	100,0	
Perdidos	Sistema	7	15,6		
	Total	45	100,0		

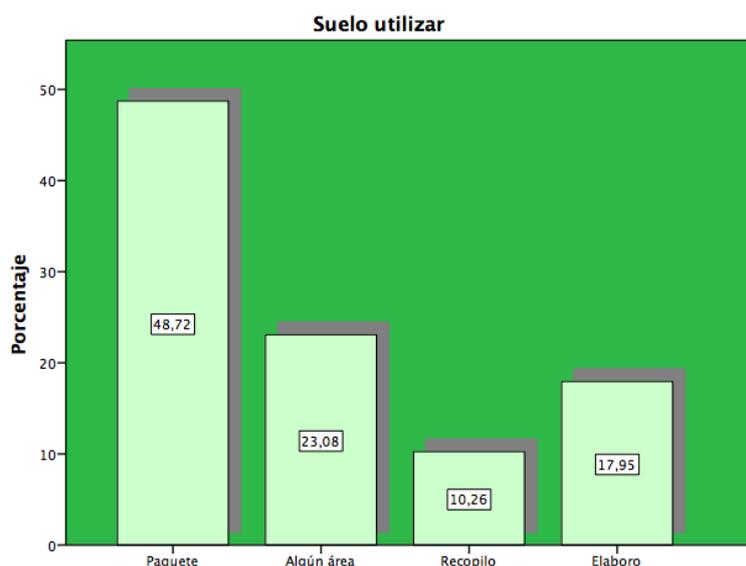


Durante el curso 2006-2007, el 52,2% del profesorado utilizó en sus clases un paquete curricular y el 47,8% un proyecto de trabajo. En el curso 2007-2008, el 54,2% de los maestros utilizó un paquete curricular, mientras que el

45,8% restante utilizó un proyecto de trabajo. A lo largo del curso 2008-2009 el 59,3% usaron un paquete curricular y el 40,7% un proyecto de trabajo. Durante el curso 2009-2010 los profesionales utilizaron en un 58,6% el paquete curricular y un 41,4% los proyectos de trabajo. En el curso 2010-2011 llevaron a las aulas un 57,6% un paquete curricular, frente a un 42,4% que utilizaron el proyecto de trabajo. Finalmente, destacar que a lo largo del curso 2011-2012 un 68,4% desarrollaron su trabajo mediante un paquete curricular frente el 31,6% que utilizaron un proyecto de trabajo.

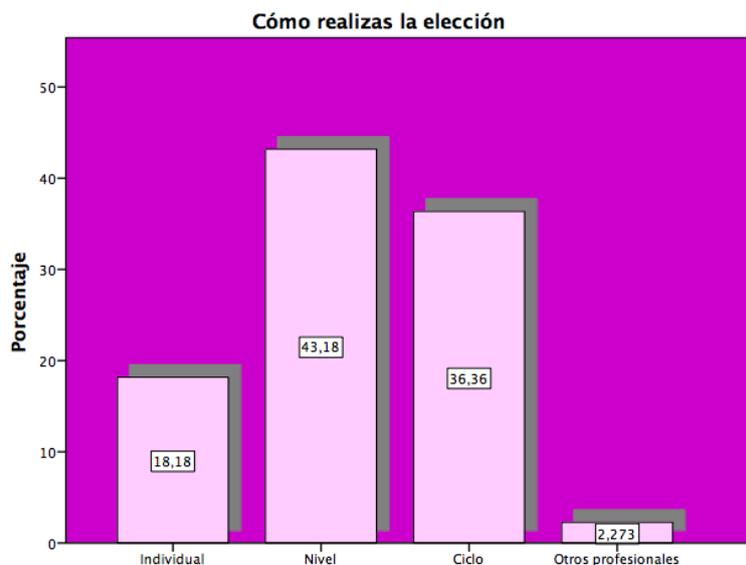
Como hemos podido observar existió un repunte del uso del paquete curricular durante los cursos 2006 al 2009, descendiendo en los cursos 2009 al 2011, dándose por lo tanto un repunte del uso de los proyectos de trabajo, para existir un repunte otra vez en el curso 2011-2012 de manera muy significativa del uso de los paquetes curriculares.

Gráfico 8.3.9. En mi trabajo de aula suelo utilizar



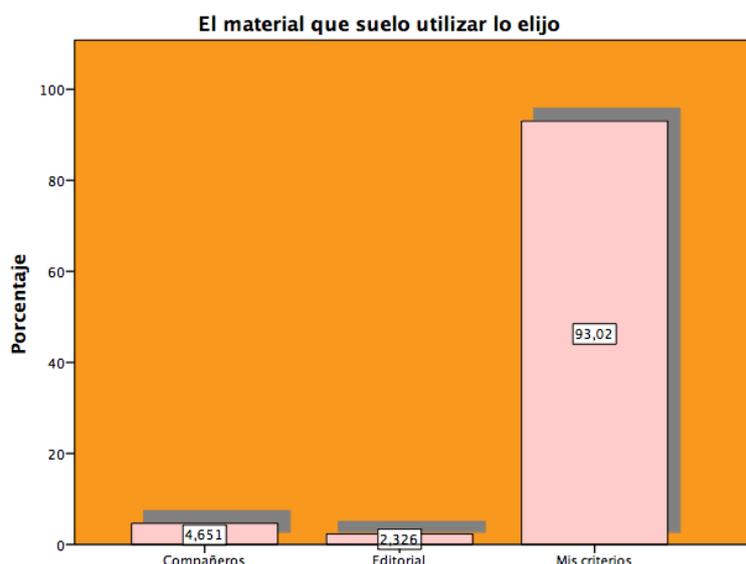
Con respecto a lo que suelen utilizar los maestros de Educación Infantil, destacamos en orden decreciente que el 48,72% afirman utilizar un paquete editorial, mientras que un 23,08% usan un material editorial sólo para algunas áreas, un 17,95% elaboran su propio material curricular sin contar con el trabajo de ninguna editorial, y por último, el 10,26% recopilan material de diversas editoriales y elabora con ellos su propio material.

Gráfico 8.3.10. *Cómo realizas la elección del material que usas en tu aula*



En cuanto a la pregunta de cómo realizan la elección del material que usan en su aula, los profesores afirman realizarla en un 43,18% en coordinación con los compañeros de nivel, en un 36,36% en coordinación con los compañeros de ciclo, en el 18,18% realizan su elección de manera individual y sólo en un 2,27% realizan su elección de material en coordinación con los demás profesionales del centro.

Gráfico 8.3.11. *El material que suelo utilizar lo elijo*

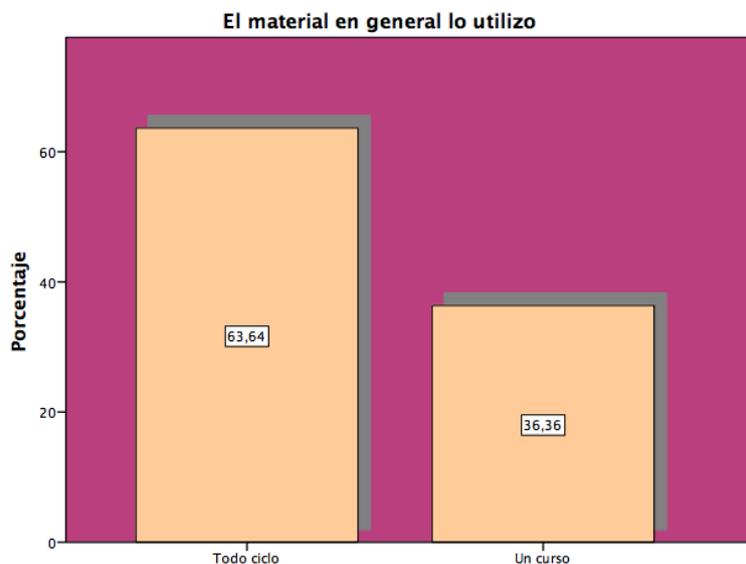


Dichos resultados contrastan con la afirmación de que el material que suelen utilizar lo eligen en un 93,02% según sus propios criterios de selección, frente a un escaso 4,65% que afirman realizar la elección por recomendación de otros compañeros y un 2,33% que lo elige por recomendación de alguna editorial.

Por lo que podemos afirmar que la mayor parte del profesorado realiza sus elecciones teniendo en cuenta a sus compañeros de nivel o ciclo, más que siguiendo sus propios criterios. Si bien, también hay un amplio número de

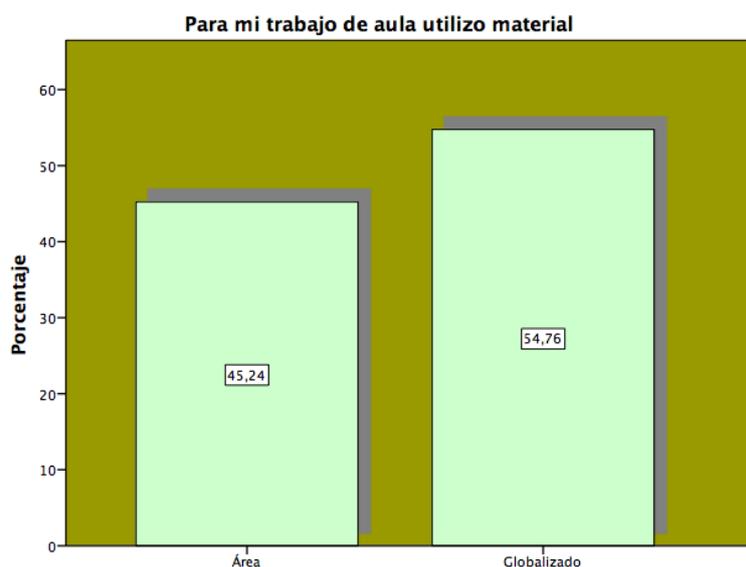
profesionales que realizan su elección de manera individual y siguiendo sólo sus criterios de selección de manera muy propia.

Gráfico 8.3.12. El material en general lo utilizo



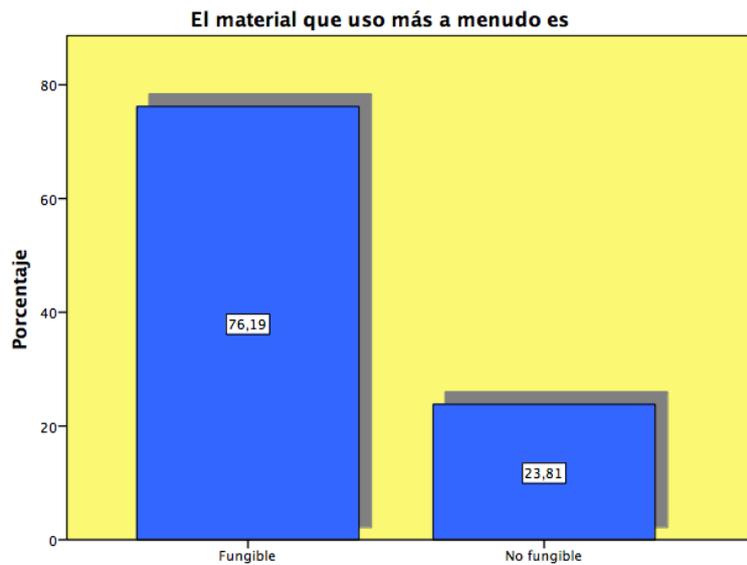
En general, un 63,64% de los profesores afirma utilizar el mismo material durante todo el ciclo, mientras que un 36,36% cambia de material en cada curso.

Gráfico 8.3.13. Para mi trabajo de aula utilizo



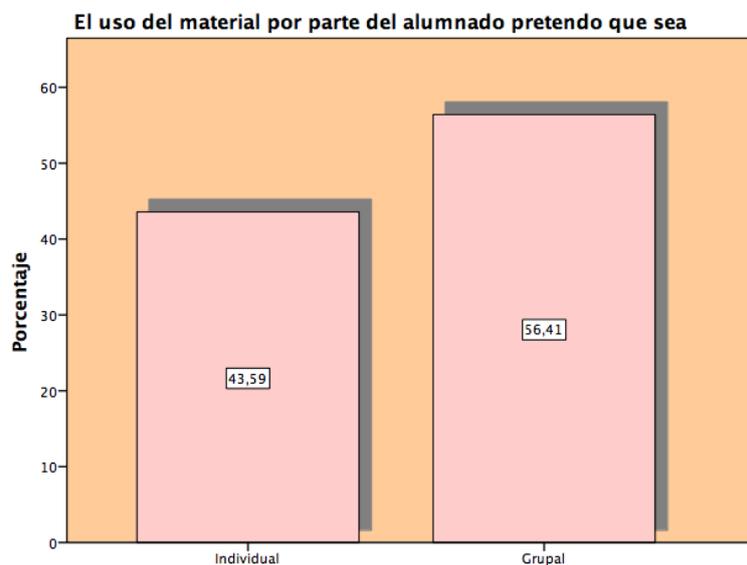
Para el trabajo de aula, en un 54,76% los profesores dicen utilizar un material globalizado, frente a un 45,24% que utilizan distintos materiales según el área a trabajar.

Gráfico 8.3.14. El material que suelo usar más a menudo es



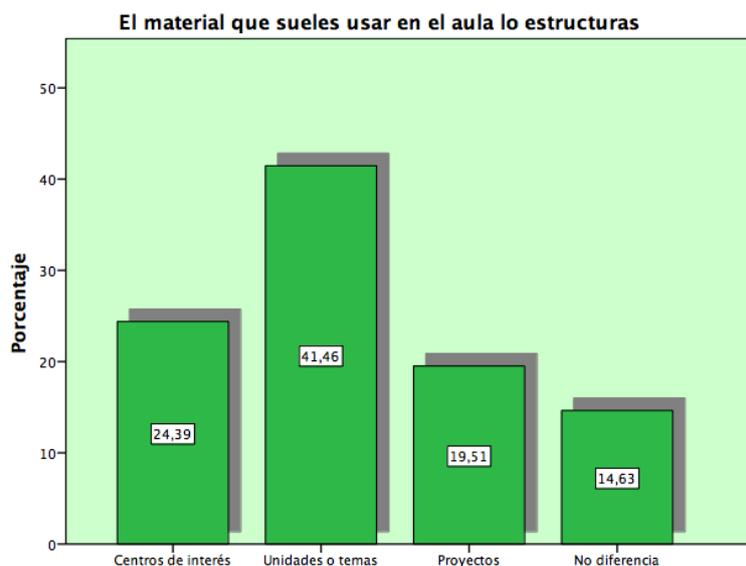
El 76,19% de los docentes afirma que el material que suele usar más a menudo es fungible, si bien, nos llama la atención, que dado que todo el material impreso y libros de texto de infantil es considerado como material fungible, en un 23,81% de los maestros afirman que el material que suele utilizar más a menudo es el no fungible (inventariable: pizarra, corchos, material de rincones, etc.)

Gráfico 8.3.15. El uso del material por parte del alumnado pretendo que sea, principalmente



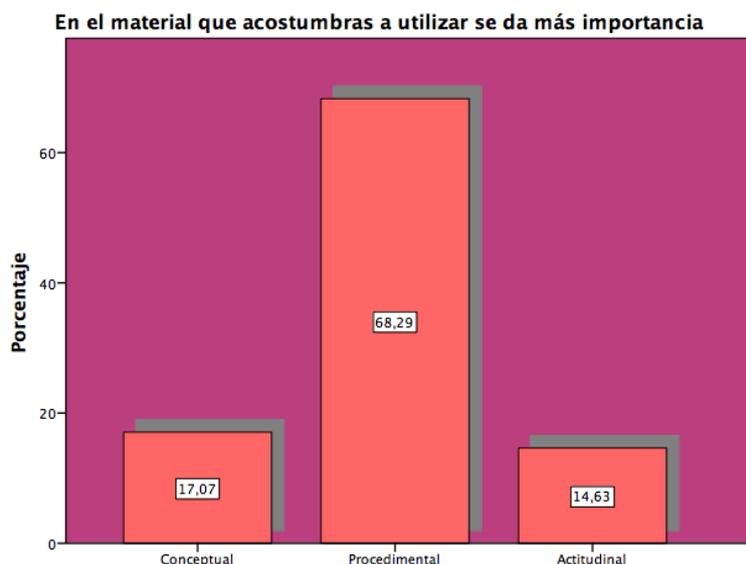
El 56,41% de los maestros afirma que el uso del material por parte del alumnado pretende que sea principalmente grupal, frente a un 43,59% que afirma que pretende que sea individual. Por lo que de manera muy equitativa existe el mismo interés por las actividades escritas y de carácter más individual que por aquellas grupales que tiene un mayor peso oral: asambleas, cuentos, etc.

Gráfico 8.3.16. El material que sueles usar en el aula, lo estructuras



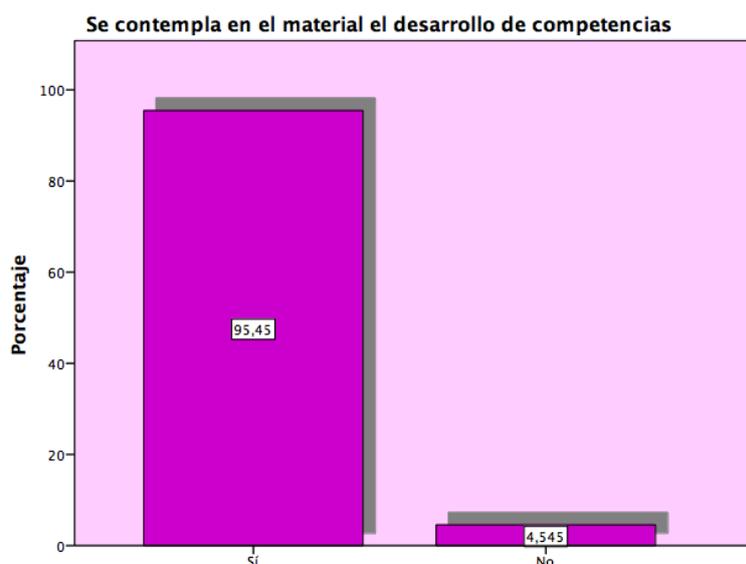
En cuanto a la estructuración del material que suelen usar en su aula, afirman estructurarlo en unidades o temas en un 41,46%, frente a un 24,39% lo estructuran en torno a centros de interés, y un 19,51% lo hacen por proyectos y el 14,63% no diferencia apartados.

Gráfico 8.3.17. En el material que acostumbras a utilizar se da más importancia



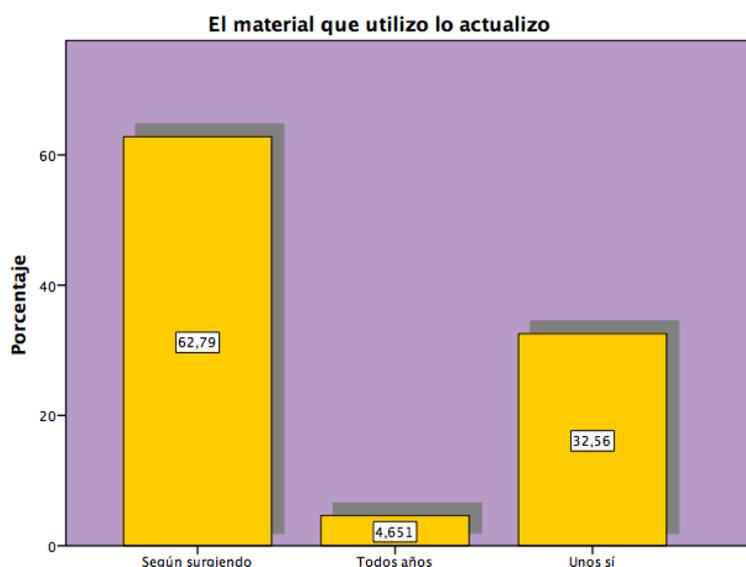
Nos llama extraordinariamente la atención, sobre todo por la diferencia porcentual que el 68,29% de los profesores afirma que en el material que acostumbra a utilizar se da más importancia a los aprendizajes de tipo procedimental, frente a unos escasos 17,07% que prefieren los aprendizajes de tipo conceptual y un 14,63% que inciden en los aprendizajes de tipo actitudinal.

Gráfico 8.3.18. El material que sueles utilizar contempla el desarrollo de competencias



Independientemente del material utilizado, el 95,45% afirma que en el material que suele utilizar se contempla el desarrollo de competencias, frente a un 4,55% que lo niega.

Gráfico 8.3.19. El material que utilizas, lo actualizas



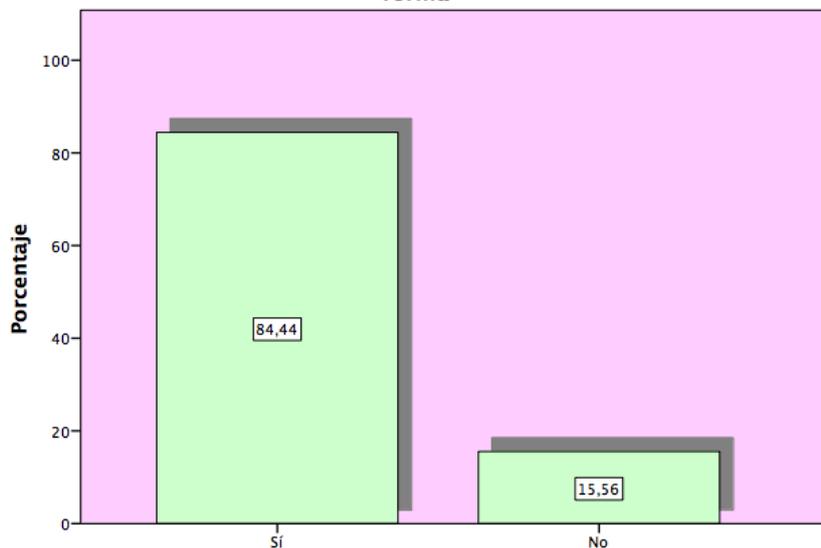
En cuanto a la actualización del material, el 62,79% afirma que actualiza el material que utiliza según las necesidades que le van surgiendo, frente a un 32,56% que afirma que hay material que actualiza y otro material que utiliza siempre igual, y sólo un 4,65% que afirma actualizarlo todos los años. Ningún maestro afirma actualizarlo cuando finaliza el ciclo y tampoco afirma no actualizarlo, usando el mismo material que le funciona.

Dichos datos contrastan con los que afirmaban que en general, un 63,64% de los profesores utilizaban el mismo material durante todo el ciclo, mientras que un 36,36% cambia de material en cada curso; por lo que entendemos que

aunque lo utilicen durante un ciclo, lo actualicen cada menos tiempo según las necesidades o algunos sí y otros no, según afirman.

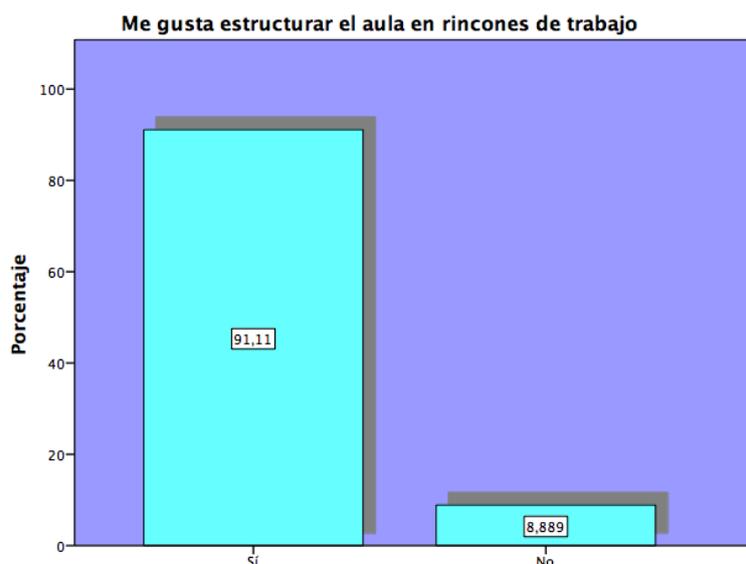
*Gráfico 8.3.20. El material que utilizas te hace disponer los espacios del aula de una determinada forma*

**El material que utilizas te hace disponer los espacios de una determinada forma**



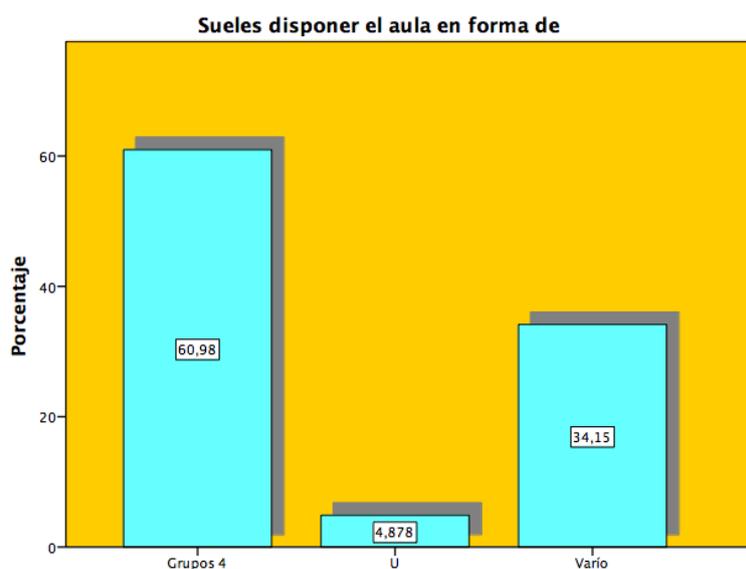
Un 84,44% de los maestros afirman que el material que utiliza le hace disponer los espacios del aula de una determinada forma, frente a un 15,56% que afirma que el material no le hace disponer los espacios del aula de ninguna manera determinada, lo cual nos llama la atención, ya que entendemos que en muchas de las actividades que proponen los materiales curriculares se explicita cómo desarrollarlas (de manera individual, pequeño grupo, rincones, talleres...), si bien, entendemos que con esta negativa dan a entender que no sólo el material hace disponer los espacios, sino que se tienen en cuenta otros aspectos, en ocasiones más prioritarios (niveles de aprendizaje, comportamiento de los alumnos, infraestructuras, etc.).

Gráfico 8.3.21. Me gusta estructurar el aula en rincones de trabajo



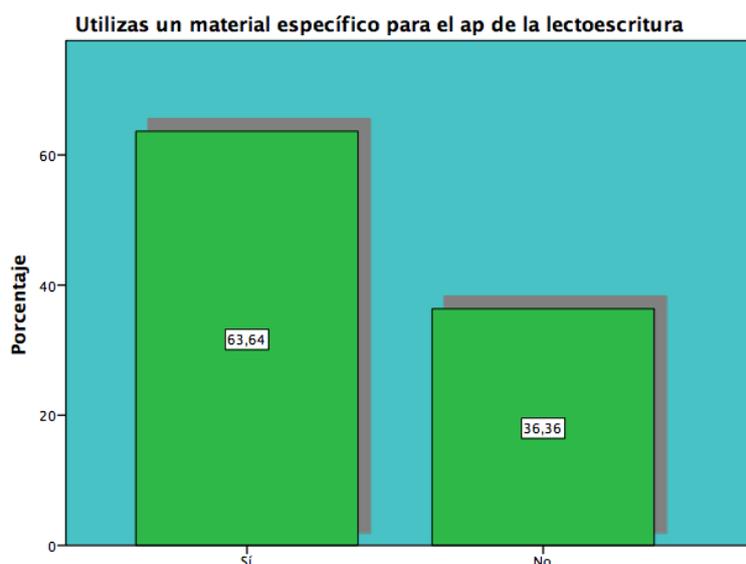
En cuanto a la preferencia de estructurar el aula en rincones de trabajo el 91,11% de los maestros de Educación Infantil afirma utilizarlos frente un 8,89% que dice no utilizarlos para estructurar su aula.

Gráfico 8.3.22. Sueles disponer el aula en forma de



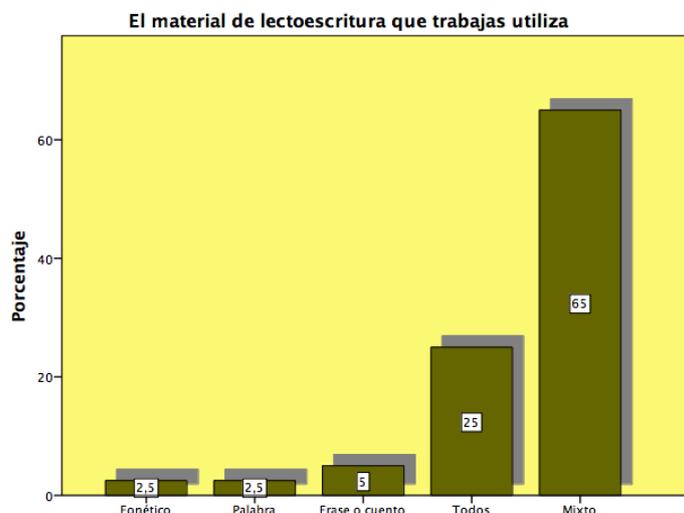
Ante la pregunta en la que se cuestiona acerca de cómo se suele disponer el aula, el 60,98% afirma colocar a los alumnos en grupos de cuatro o cinco; el 34,15% afirma que varía a menudo la distribución según el material que va a utilizar, y el 4,88% afirma disponer su aula en forma de U. Ningún profesor dispone a los niños en mesas de trabajo individual, ni en parejas ni en gran grupo. Dicha disposición, entendemos que es para el trabajo de mesa o juego, ya que el trabajo en gran grupo se sigue utilizando en las aulas para el desarrollo de juegos cooperativos y sobre todo en las asambleas.

**Gráfico 8.3.23. Utilizas un material específico para el aprendizaje de la lectoescritura**



Nos llama la atención que un 36,36% de los maestros encuestados afirma no utilizar un material específico para el aprendizaje de la lecto-escritura, frente a un 63,64% que afirma sí utilizarlo.

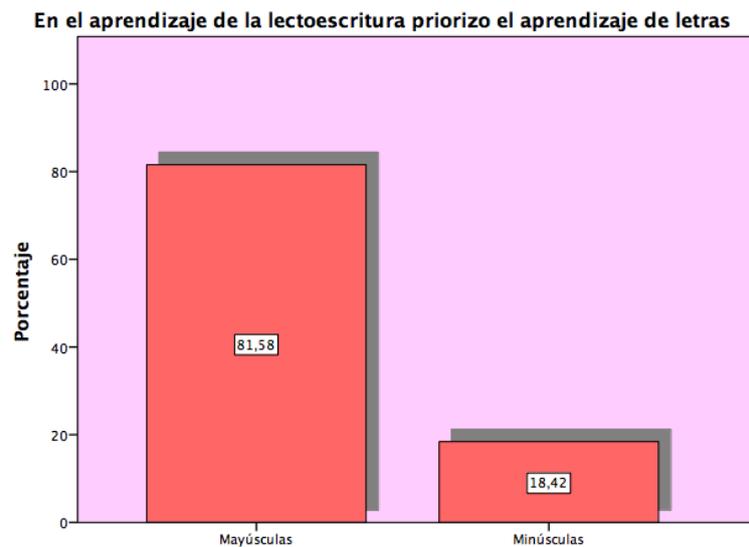
**Gráfico 8.3.24. El material de lectoescritura que trabajas utiliza**



Cabe destacar respecto al material de lecto-escritura que trabajan, que un 65% apuestan por un método mixto, frente a un 25% que afirma utilizar todos los métodos, un 5% que utiliza un método basado en la frase o cuento, y un 2,5% que afirman utilizar un método fonético o basado en la palabra respectivamente. Ningún profesor afirma utilizar el método alfabético ni silábico.

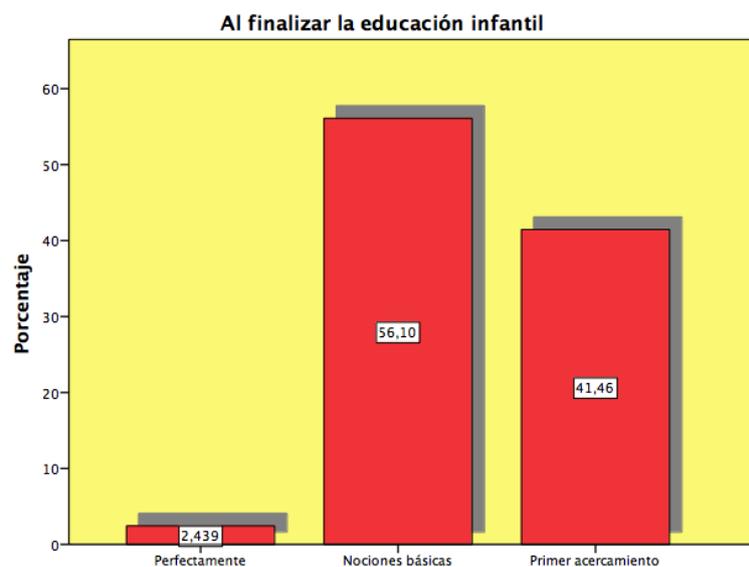
Entendemos que el 25% de los profesores que responden a esta pregunta afirmando que utilizan todos los métodos muestran una cierta escasez de criterios y conocimientos concretos de los métodos de lecto-escritura, por lo que afirman utilizarlos todos, para evitar tener que ser más concretos en su respuesta.

Gráfico 8.3.25. En el aprendizaje de la lectoescritura priorizo el aprendizaje de letras



Un mayoritario 81,58% contestó que en el aprendizaje de la lecto-escritura prioriza el aprendizaje de las letras mayúsculas, frente a un 18,42% que apuesta por letras en minúscula y ningún profesor determinó priorizar el aprendizaje de las letras de imprenta.

Gráfico 8.3.26 Al finalizar la Educación Infantil

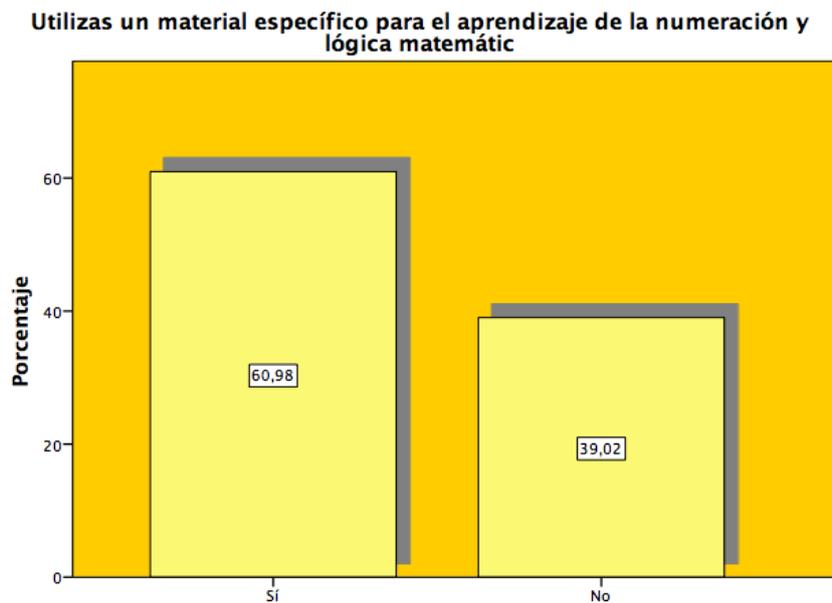


En cuanto a lo referido al momento de finalizar la Educación Infantil, un 56,10% de los profesores piensan que sus alumnos tienen que tener unas nociones básicas de lecto-escritura, un 41,46% piensan que tiene que haber mantenido un primer acercamiento a la lecto-escritura y sólo un 2,44% piensa que sus alumnos tienen que saber perfectamente leer y escribir.

Estas dos últimas preguntas nos hacen encontrarnos con un choque frontal con la etapa de Educación Primaria, en la que nos encontramos unos materiales de texto escritos con letra minúscula e imprenta y que dan por hecho que los alumnos tienen un nivel de lectura y escritura comprensiva

buena, lo cual hace que los alumnos que tienen un nivel o ritmo de aprendizaje menos elevado se encuentren con un gran hándicap para la adquisición del resto de los aprendizajes. La coordinación vertical, por tanto, entre etapas es indispensable en todos los aspectos, pero por supuesto en estos de manera extraordinaria.

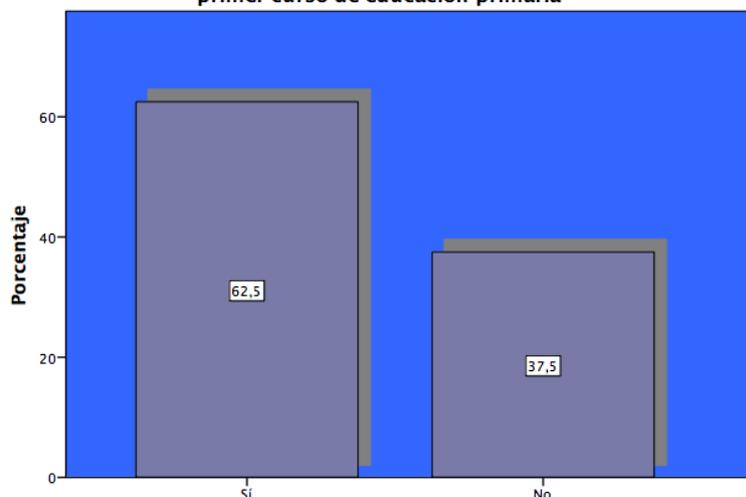
*Gráfico 8.3.27. Utilizas un material específico para el aprendizaje de la numeración y la lógica matemática*



En cuanto a la utilización de un material específico para el aprendizaje de la numeración y lógica matemática, un 60,98% afirma positivamente utilizarlos, mientras que un 39,02% no los utiliza.

**Gráfico 8.3.28. Consideras que los niños se encuentran suficientemente formados para el primer curso de Educación Primaria**

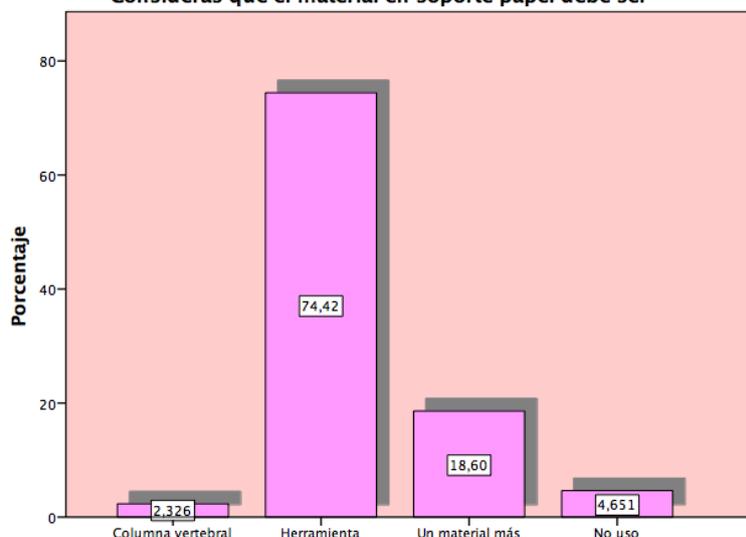
**Consideras que los niños se encuentran suficientemente formados para el primer curso de educación primaria**



Aún a pesar de los baches que como hemos podido ver anteriormente, los alumnos pudieran encontrar en su paso a la etapa de Educación Primaria, un 62,5% de los maestros de Educación Infantil afirma considerar que los niños se encuentran suficientemente formados para utilizar de manera adecuada los libros de texto que se proponen para su primer curso de escolaridad obligatoria. Por lo que podemos afirmar, que los profesores de Educación Infantil, aún considerando que no es lo necesario en su etapa Infantil, tratan de hacer un esfuerzo extra para que los alumnos adquieran las habilidades necesarias para que puedan afrontar de manera adecuada el reto que los libros de primero de Educación Primaria les proponen. Si bien, un 37,5% consideran que no están suficientemente formados.

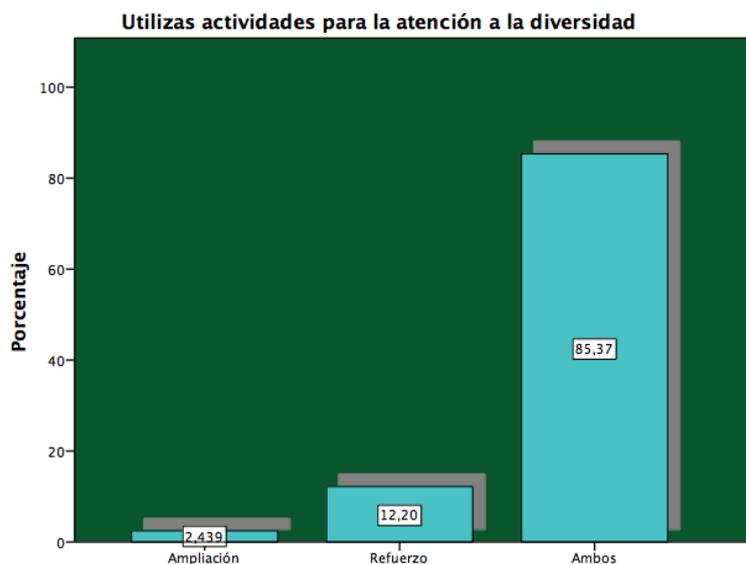
**Gráfico 8.3.29. Consideras que el material en soporte papel (libros y fichas) deben ser**

**Consideras que el material en soporte papel debe ser**



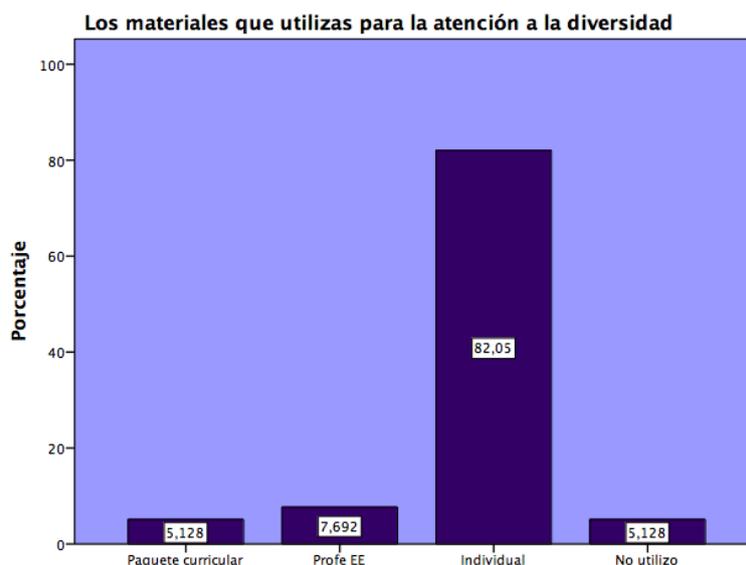
En cuanto al lugar que consideran que los materiales en soporte papel (libros y fichas) deben tener, el 74,42% de los maestros afirman que debe ser una herramienta más de su trabajo, un 18,60% un material más a usar en caso necesario, un 4,65% afirma no utilizarlos nunca, y sólo un 2,33% considera que debe ser la columna vertebral de su trabajo.

*Gráfico 8.3.30. Utilizas actividades para la atención a la diversidad*



En cuanto al uso que afirman hacer de las actividades de atención a la diversidad, un 2,43% afirman sólo utilizar las dirigidas a la ampliación, un 12,20% sólo las de refuerzo, frente a un 85,37% que utilizan ambas.

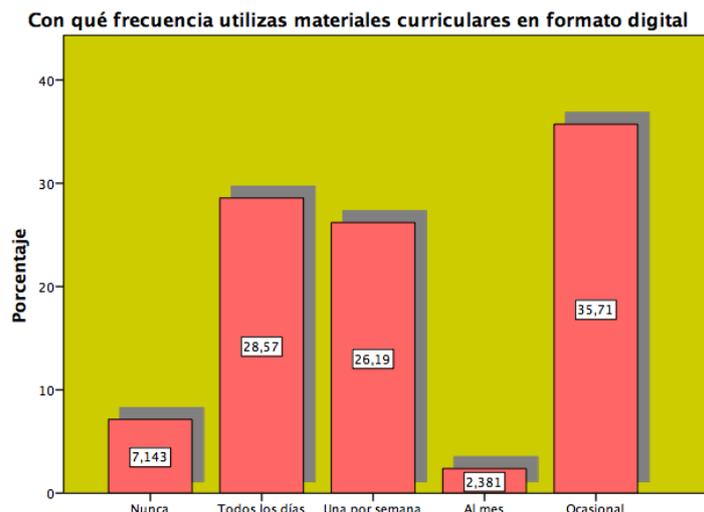
*Gráfico 8.3.31. Los materiales que utilizas para la atención a la diversidad*



En lo que se refiere a estos mismos materiales de atención a la diversidad, el 82,05% afirma que los elabora para cada niño de manera individual, mientras que sólo un 7,69% afirma que son los que le propone el especialista de Educación Especial del centro, lo cual llama extraordinariamente nuestra atención, ya que deja en evidencia una falta de coordinación entre tutores y

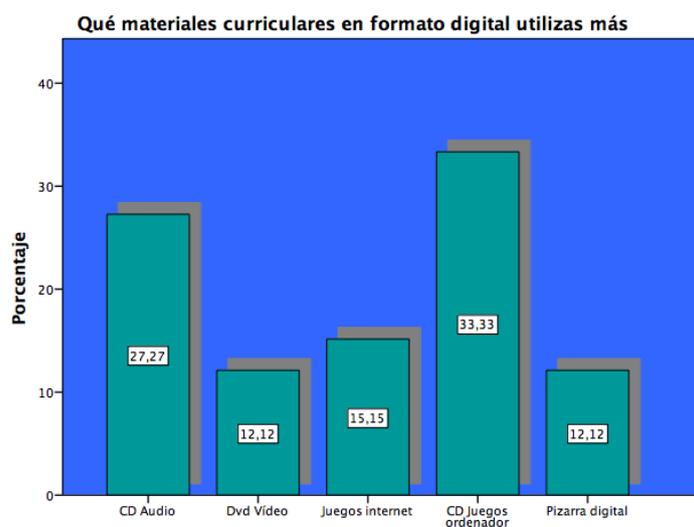
maestros de Educación Especial en la individualización de los aprendizajes. Así, también afirman que en un 5,13% los materiales para la educación a la diversidad que utiliza son los que le propone el paquete curricular, por lo que vemos que no se adapta a las necesidades de individualización que el maestro necesita. Más nos llama todavía la atención, que exista un 5,1% de los profesores que afirman que no utilizan ningún material para la atención a la diversidad.

*Gráfico 8.3.32. Con qué frecuencia utilizas materiales curriculares en formato digital*



La frecuencia con la que aseveran utilizar materiales curriculares en formato digital, el 35,71% afirman utilizarlos de manera ocasional, un 28,57% afirma usarlos todos los días, un 26,19% una vez por semana y un 2,38% una vez al mes. Descatar que un 7,14% dicen no utilizarlos nunca.

*Gráfico 8.3.33. Qué materiales curriculares en formato digital utilizas más*

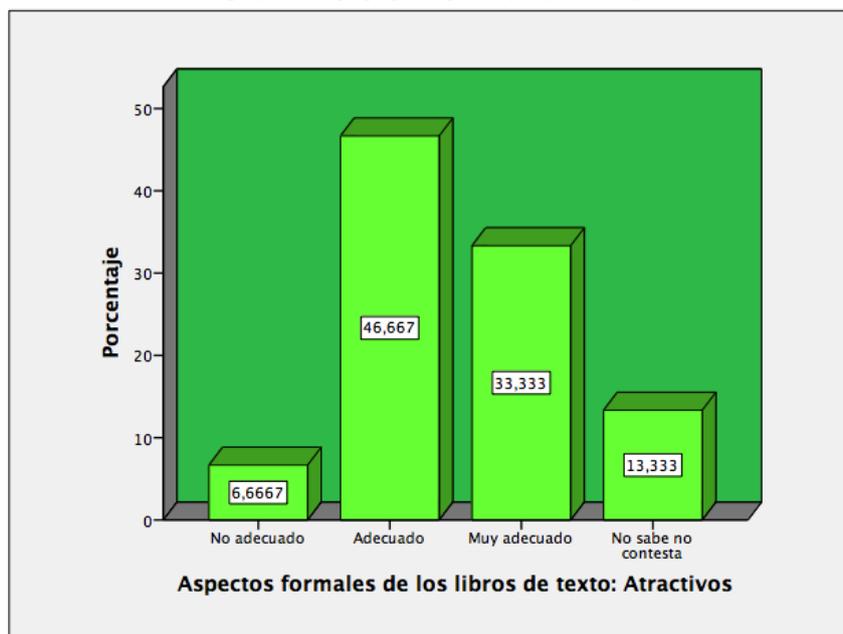


Simultáneamente refiriéndose a los materiales curriculares en formato digital los maestros de Educación Infantil entrevistados afirman usar más, en este orden: los CD de juegos para ordenador, los CD de audio, los juegos descargados de internet, y en menor frecuencia las actividades de pizarra digital y los DVD de vídeo.

### 8.3.3. Aspectos formales

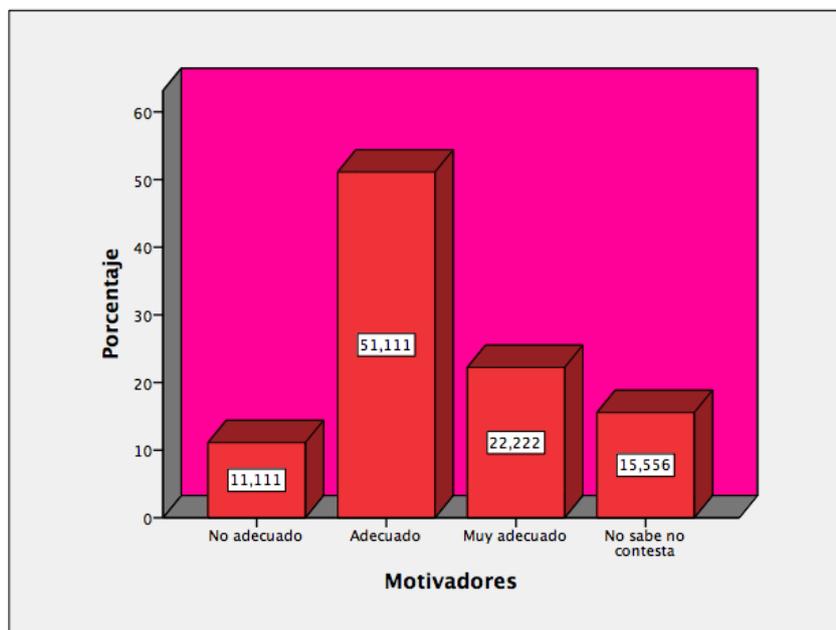
Una vez recogidos los datos demográficos y los referidos al uso del material, pasaremos a desarrollar los resultados obtenidos del cuestionario referidos a los aspectos formales de los materiales curriculares en soporte papel y los materiales complementarios a los mismos.

Gráfico 8.3.34. Son atractivos



A este respecto, el 46,67% de los maestros consideran los libros de texto atractivos para los alumnos de manera adecuada, un 33,33% muy adecuada y sólo un 6,67% no adecuada.

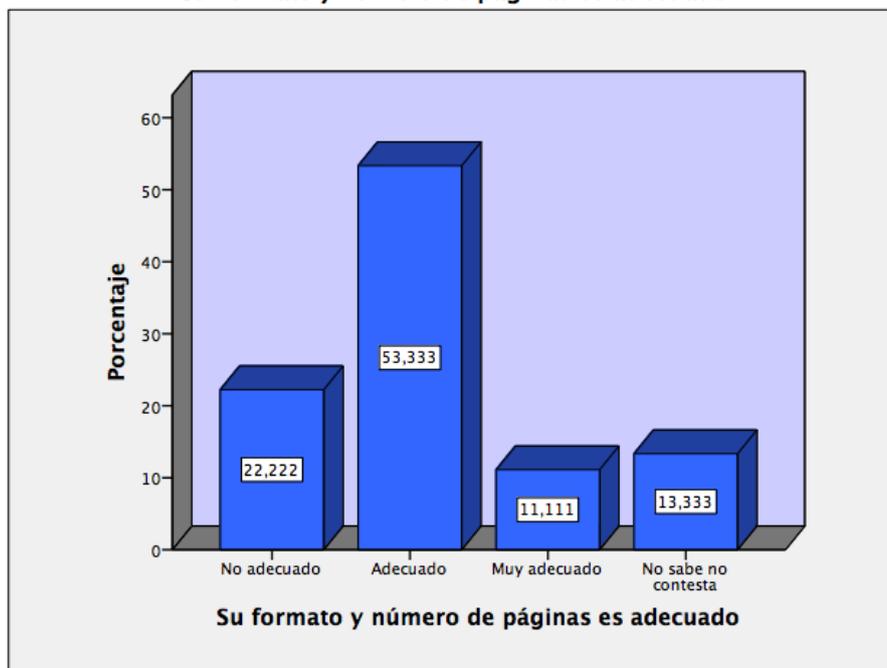
Gráfico 8.3.35. Son motivadores



En cuanto a si son motivadores, un 51,11% los consideran adecuados, un 22,22% muy adecuados, frente a un 11,11% que lo consideran no adecuados.

Gráfico 8.3.36. Formato y número de páginas adecuado

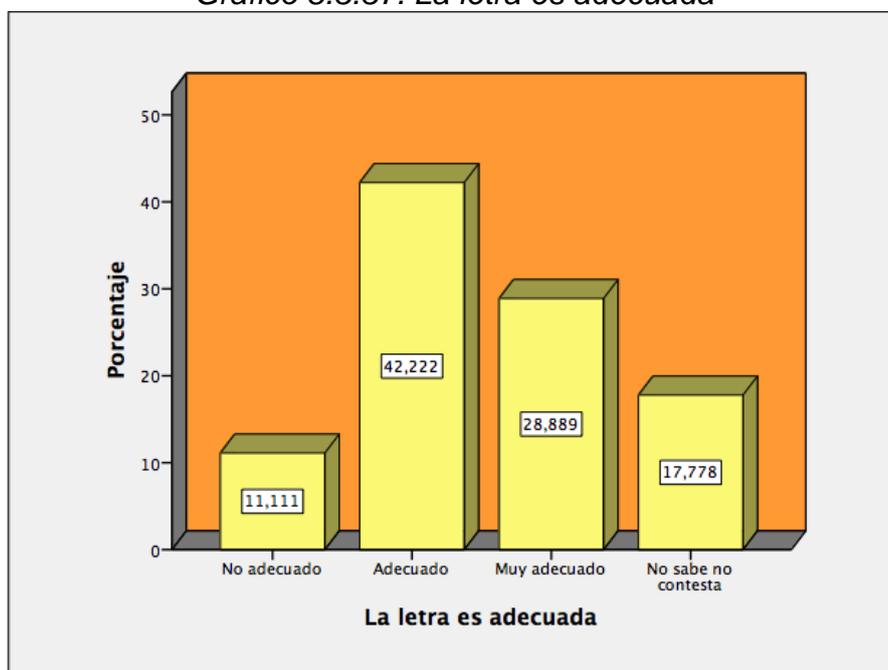
Su formato y número de páginas es adecuado



Respecto a la adecuación del formato y número de páginas, cabe destacar que aumenta hasta el 22,22% la consideración de que no son adecuados,

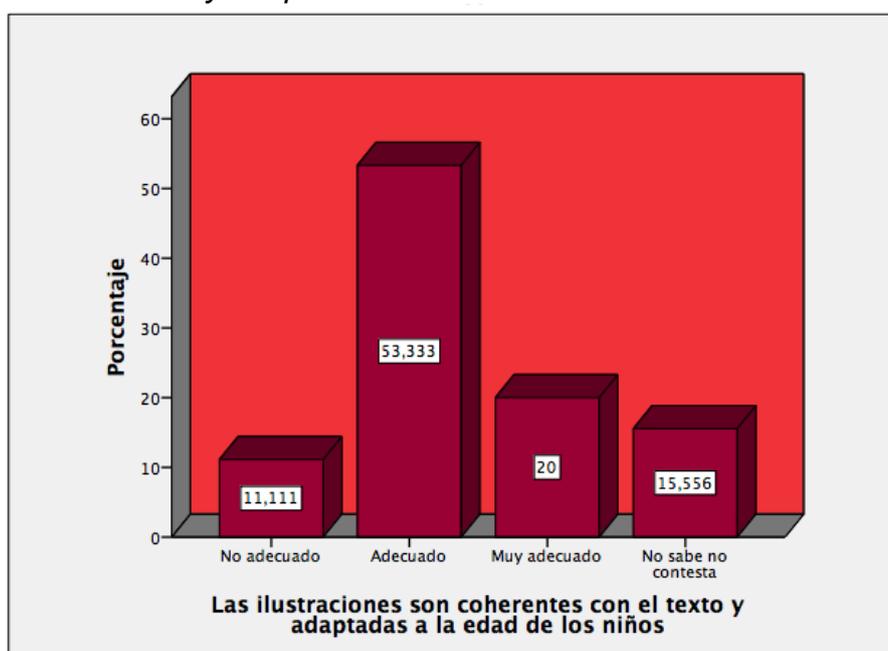
frente a un 53,33% que consideran que es adecuado y un 11,11% que consideran que es muy adecuado.

*Gráfico 8.3.37. La letra es adecuada*



Un 42,22% de los maestros consideran que la letra es adecuada, mientras que el 28,89% consideran que es muy adecuada y el 11,11% la consideran no adecuada.

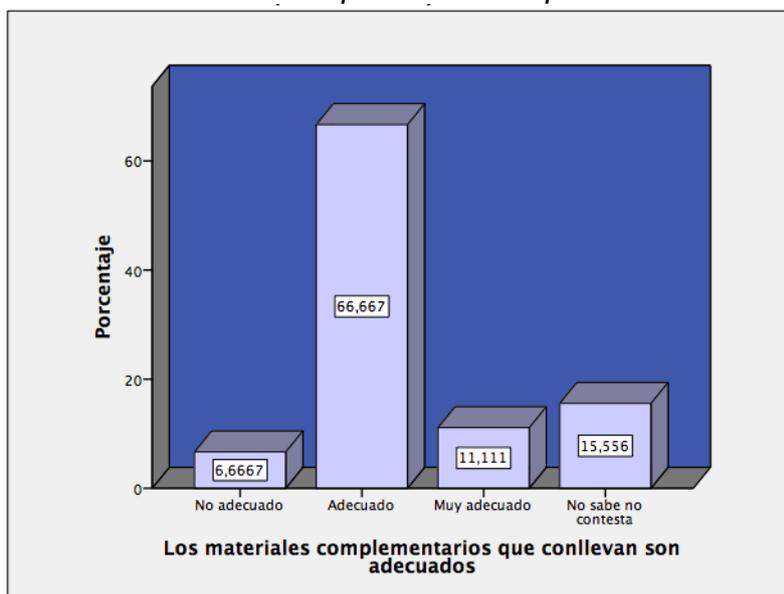
*Gráfico 8.3.38. Las ilustraciones son coherentes con el texto y adaptadas a la edad de los niños*



En cuanto a si las ilustraciones son coherentes con el texto y adaptadas a la edad de los niños, el 53,33% de los casos lo considera adecuado, frente a un

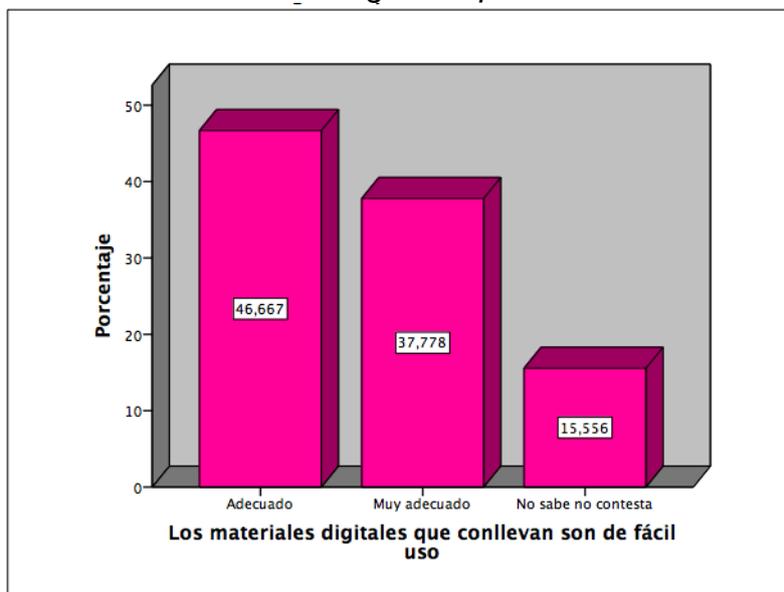
20% que lo considera muy adecuado y un 11,11% que lo considera no adecuado.

Gráfico 8.3.39. Los materiales complementarios que conllevan son adecuados



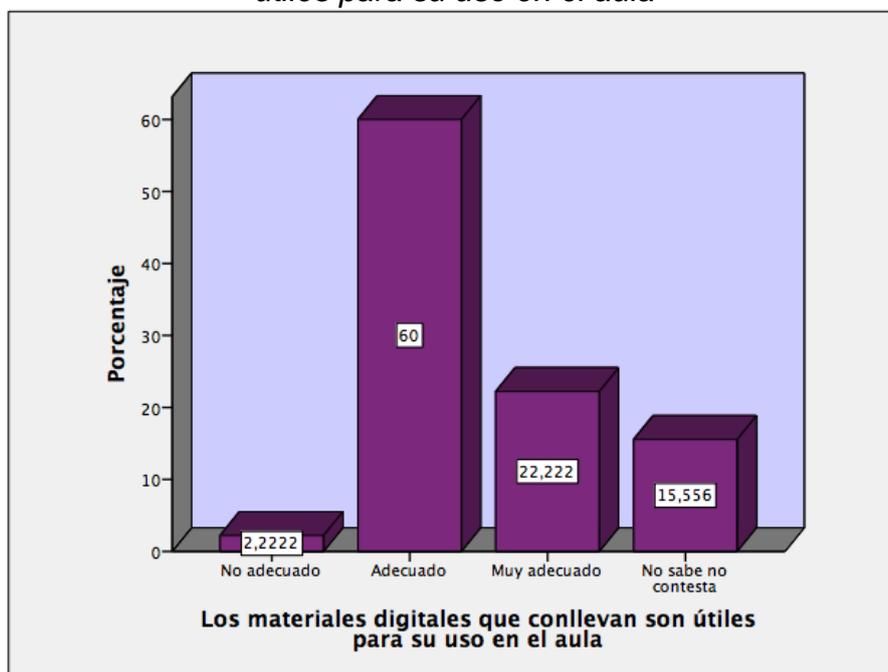
En lo que respecta a los materiales complementarios que conllevan los libros de texto, un 66,67% los considera adecuados, un 11,11% muy adecuados y sólo un 6,67% no adecuados.

Gráfico 8.3.40. Los materiales digitales que conllevan son de fácil uso



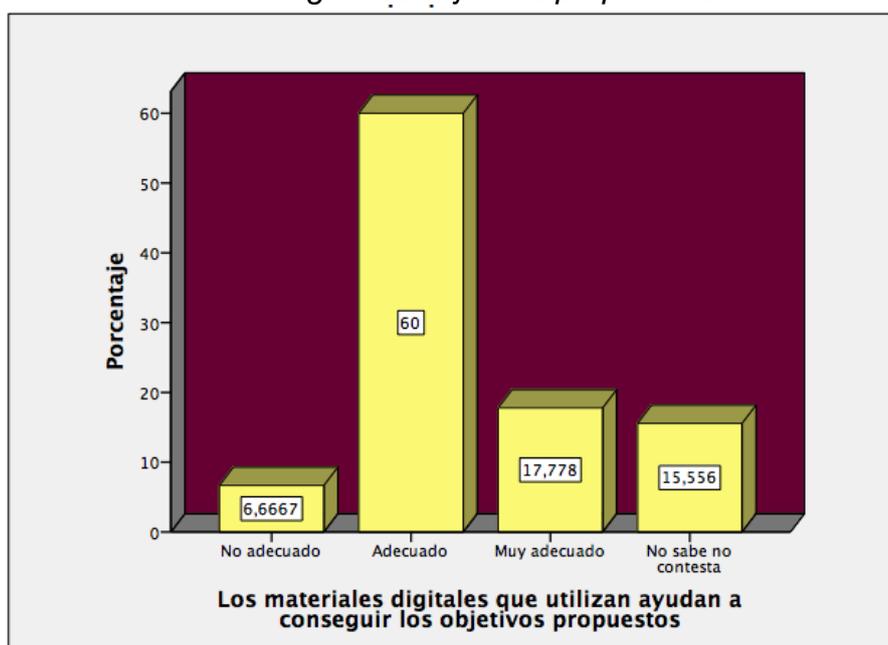
En cuanto a los materiales digitales que conllevan, consideran en su totalidad, que son de fácil uso, no encontrando ningún maestro que los puntúe como no adecuados.

Gráfico 8.3.41. Los materiales digitales que conllevan son útiles para su uso en el aula



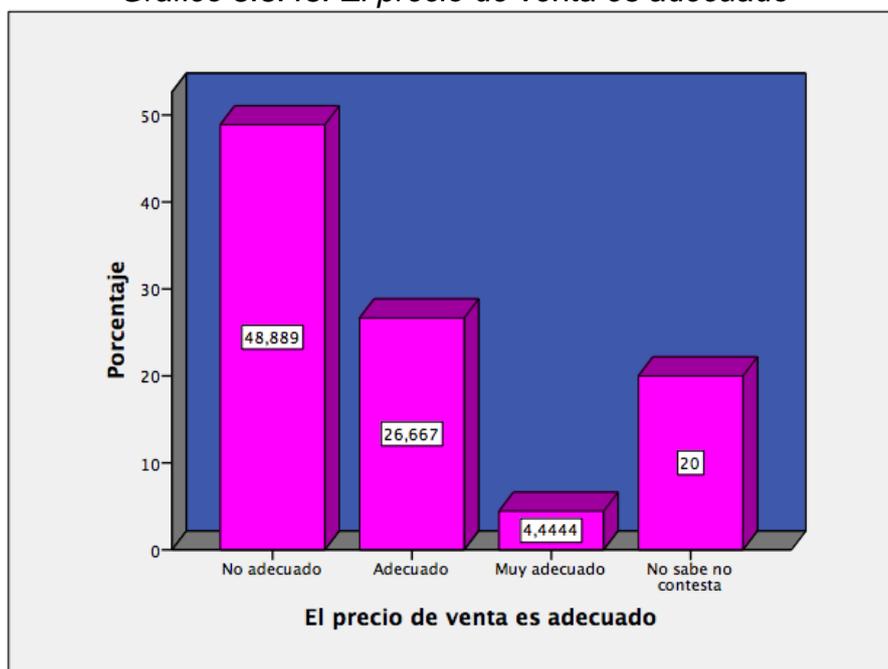
En cuanto a la utilidad de los materiales que conllevan, sólo un 2,22% determinan que no son útiles, en contraposición al resto que los entienden con una utilidad adecuada o muy adecuada.

Gráfico 8.3.42. Los materiales digitales que utilizan ayudan a conseguir los objetivos propuestos



En cuanto a si los materiales digitales que utilizan ayudan a conseguir los objetivos propuestos, sólo el 6,67% los considera poco adecuados.

Gráfico 8.3.43. El precio de venta es adecuado



En lo referido al precio de venta, el 48,89% de los maestros lo considera que no es adecuado, en contraposición a un 26,67% que lo considera adecuado y el 4,44% que lo considera muy adecuado.

Como hemos podido observar, en general, la mayoría de los maestros considera como adecuados los aspectos formales referidos a los libros de texto, centrándose en puntuaciones medias, excepto el precio de venta que es considerado en mayor número como no adecuado, al tiempo que el formato y número de páginas tiene un mayor número de opiniones negativas que el resto de factores, aún siendo considerado como adecuado. Los aspectos referidos a los materiales digitales que conllevan los libros de texto encuentran algunas puntuaciones más altas hacia el muy adecuado.



## Capítulo 9

### Conclusiones

Inicialmente, y partiendo de la reflexión de Ballesta (1996) que afirma que cuando programamos las actividades de enseñanza-aprendizaje que se han de llevar a cabo en el aula, debemos tener en cuenta qué material será el más adecuado para transmitir los contenidos y alcanzar los objetivos que pretendemos, y que, además han de ser adecuados al alumnado (por su etapa evolutiva y su estructura cognitiva) y han de tener un valor educativo (contenido). El material que vayamos a emplear nos permite atender aspectos importantes al realizar las distintas actividades (la concentración, el desarrollo de explicaciones, la participación del alumnado, el gusto estético, la posibilidad de investigación y creatividad, el desarrollo y ampliación de conocimientos, etc.). Tal vez la extensión del uso del libro de texto haya impedido una reflexión más profunda respecto al material que empleamos en el aula. Lo primero que debería realizar un profesional de la enseñanza, en cuanto a la utilización de un determinado material, es tener el convencimiento de que no va a ser exclusivo, por lo que tendría que intentar evitar, a toda costa, tenerlo como único material. Y tras esta labor de estudio, somos conscientes de la gran importancia que supone que cada profesor tenga una herramienta de selección y unos criterios claros para la utilización de los materiales curriculares que quiere llevar a su aula. En los materiales curriculares estudiados no encontramos ninguna referencia a este respecto, entendemos también que no es su función, mas en la entrevista al profesorado sí que apreciamos como los profesionales afirman utilizar sus propios criterios de selección en un 93,02%, asimismo en un 43,18% en coordinación con los compañeros de nivel, en un 36,36% en coordinación con los compañeros de ciclo y en el 18,18% afirman realizar su elección de manera individual, por lo que los criterios de selección de materiales deben ser claros, concisos y a la vez coordinados con el resto de los profesionales del nivel y el ciclo. No debemos, escatimar en esfuerzos a este respecto, ya que de nuestra decisión dependerá el éxito de nuestro trabajo en el aula.

Asimismo, tal como afirma Ballesta (1996), estamos de acuerdo con que una de las conclusiones del análisis de los recursos didácticos y su utilización es la necesidad de la existencia de materiales diversos y diversificables que permitan que cada profesor pueda elaborar su específico proyecto de intervención, adaptado a las necesidades de su realidad educativa y a su talante profesional. Cuanto más diversos y más diversificables sean los materiales, más fácil será la elaboración de propuestas singulares. Por lo tanto, los proyectos de materiales curriculares para el alumnado, más que proponer unidades didácticas cerradas, tienen que ofrecer una gran variedad de recursos que puedan integrarse en unidades construidas por los propios profesores, atendiendo las demandas de su contexto educativo. Por lo que vemos necesario que las editoriales continúen desarrollando materiales curriculares

que tengan características variadas y diversas, provocando una mayor riqueza educativa.

En cuanto a la evaluación del propio profesorado y del currículo, encontramos que un 47,37% de los materiales disponen de herramientas para llevarla a cabo, mas consideramos que es un momento clave del proceso de *feedback*, que no debería de faltar nunca en una buena labor docente, además no hemos encontrado ninguna herramienta que nos facilite la evaluación del propio material. Ballesta (1996), nos da unas claves básicas, al alegar que el modelo de evaluación de los materiales debe estar centrado en la práctica escolar y destinado a su comprensión y a su mejora. Por eso, esta evaluación, en la que han de intervenir de manera inexcusable el alumnado para que sea democrática y valiosa, requiere un tiempo para que se realice con rigor y una actitud abierta y positiva para que tenga eficacia en la transformación de la práctica.

Asimismo, tal como afirma Monedero (1999, p.4), la mayoría del profesorado no realiza explícitamente la evaluación de los materiales, sino que la ejecución de esta actividad es llevada a cabo de manera informal e intuitiva. Desde este punto de vista, hablar de instrumentos de evaluación de medios, resulta, en principio, un tanto chocante. Sin embargo, cuando la hacen de forma explícita, sí que declaran poseer algunas estrategias, técnicas e instrumentos concretos.

Por otro lado, la herramienta más utilizada por el profesorado para evaluar la adecuación y la utilidad de los medios en las clases ha sido la observación sistemática; siguen, con una menor frecuencia de uso, los debates, la autoevaluación del equipo docente y las encuestas de opinión. Porcentajes más bajos son reservados para la realización de entrevistas al alumnado, tanto individuales como en pequeños grupos y a la autoevaluación del profesor. Estos datos nos conducen a pensar que el profesorado de Educación Infantil se encuentra bastante perdido en el tema de la evaluación educativa, en general, y de la de los materiales curriculares, en particular. De ahí la apremiante necesidad de una auténtica formación muy específica sobre este tema.

En cuanto a nuestro estudio, no disponemos de datos para afirmar lo mismo que afirma Monedero (1999), mas estamos de acuerdo en que podríamos haber ampliado nuestro cuestionario a este respecto, si bien, consideramos muy conveniente la formación de los profesionales en técnicas, herramientas e instrumentos de elaboración, análisis y evaluación de materiales, ya que es una labor que han de realizar todos los años en sus aulas, siendo muy interesante que hubiese formación específica al respecto.

Los materiales curriculares y en concreto los que son en soporte papel están considerados por los maestros como una herramienta básica en un 74,42% frente a la consideración de un material más en un 18,60%. Los materiales curriculares son editados en forma de paquete curricular en un 87,76% y en material autosuficiente (proyectos) en un 12,24%. Sin embargo, dicen ser utilizados por los maestros de nuestra ciudad en un 48,72% los paquetes curriculares, un 23,08% materiales para algún área curricular, al tiempo que un 17,95% elaboran sin contar con ninguna editorial y un 10,26% recogen material de distintas editoriales y los elaboran de manera propia.

El material editado en este periodo presenta sus contenidos en forma de programación globalizada en un 97,37%, apareciendo los contenidos de manera superpuesta en torno a un centro de interés y no completamente globalizados; además, el 95,92% de los materiales relacionan todos sus

componentes, si bien, como ocurre con sus contenidos, aparecen muchas veces superpuestos y no completamente correlacionados. No obstante, los profesores sólo manifiestan utilizar el material globalizado en un 54,76% frente a un 45,24% del material por áreas, por lo que podemos afirmar que existe una amplia gama de material globalizado, inclusive más del que se pudiera necesitar según el uso que se hace en nuestra ciudad del mismo. En cuanto a cómo divide cada profesor su trabajo: el 41,46% de los profesores confirma que realiza unidades didácticas, el 24,39% lo organiza en torno a centros de interés, el 19,51% en torno a proyectos y el 14,63% no diferencia apartados. Por otro lado, respecto a los materiales que respondan a estas necesidades, podemos afirmar que todas ellas están cubiertas con los materiales que están en el mercado, si bien, no hemos encontrado ningún material que agrupe su trabajo sin diferenciar apartados, por lo cual, el 14,63% de los profesionales que realizan su trabajo de esta manera se ven obligados a realizarlo ellos de manera personal.

Con respecto a los centros de interés, hemos podido observar que se siguen proyectando los más tradicionales, de manera más frecuente por parte de las editoriales, si bien, están actualizados en un 97,22%, lo cual facilita el trabajo a los maestros, que sólo actualizan su material cuando necesitan, según afirman, en un 62,79%, siendo un 32,56% el número de maestros que aseveran actualizar unos materiales y no actualizar otros que les funcionan. Aunque vemos la inconveniencia de que al tratarse de materiales que se muestran cerrados, es más complicada por parte de las editoriales realizar las actualizaciones una vez plasmada la tirada.

En cuanto a los materiales curriculares, podemos afirmar que todos los materiales analizados disponen de cuaderno de actividades, para el desarrollo de fichas de carácter individual, por parte de los alumnos. Cabe destacar, que en ellos encontramos materiales complementarios de plástica, grafomotricidad, cuentos o matemáticas, que tienen también un carácter más individual, frente a las propuestas de psicomotricidad, música o lenguaje oral que se trabajan de manera más grupal o colaborativa. Un material, que los profesores cuestionados afirman utilizar en un 60,98% es el material específico de numeración y lógica matemática y un 63,64% un material de lecto-escritura. En lo referente a la lecto-escritura, hacer hincapié en que los maestros afirman que los alumnos en su paso a Educación Primaria deben de tener unas nociones básicas o un primer acercamiento a la misma; así pues, podemos destacar que un gran grupo de profesionales afirma utilizar un método mixto en un 65% (o como hemos visto, utilizan todos los métodos, de manera menos científica 25%), en el cual priorizan el aprendizaje de la letra en mayúscula en un 81,58%. A este respecto, los materiales analizados muestran en un 90,48% pequeñas frases de títulos o acciones a realizar en los cuadernos de actividades en letras mayúsculas, frente a un 81,08% que también lo muestran en minúsculas. Hemos podido observar también, como el cambio de letra en algunos métodos se muestra de manera progresiva desde el primer curso hasta el tercero, evolucionando de la letra mayúscula, posteriormente a la letra minúscula y finalmente en algunos casos en cursiva. También, encontramos materiales que no disponen de ninguna palabra escrita para poder adaptarlos a la edad que se considere, así como materiales que describen el tipo de letra del material, para que el profesorado los elija si está de acuerdo a su uso en su aula según sus necesidades.

Hemos podido observar que en los centros de Educación Infantil de Burgos, se prioriza, en muchos casos que el centro tenga el mismo material para todo el ciclo, antes de que un niño vaya pasando por distintos enfoques metodológicos, encontrando, que sólo en dos centros de Burgos los alumnos han seguido un mismo material globalizado en los tres cursos, y tres que no usaron ningún texto (cinco en total). Por otra parte, sólo cinco centros utilizaron durante los dos cursos el mismo material globalizado, un centro el mismo proyecto editorial y tres centros ningún material (nueve en total). Ello choca con los resultados obtenidos en la entrevista, en la cual la mayoría de los profesores afirman utilizar el mismo material todo un ciclo (63,64%) y el 36,36% durante un curso. Lo cual nos hace pensar que muchas veces los traslados del profesorado, las orientaciones por parte de los equipos directivos, los padres, la Inspección por un intento de unificar los materiales en su centro o el descontento con el material usado por parte del profesor, pueden hacer que el docente se vea obligado a cambiar de metodología y por tanto de materiales no dando continuidad al alumnado, o quizás, ¿sea positivo que un alumno varíe en sus tres años de Educación Infantil de materiales tres veces? No podemos afirmar ninguno de estos datos, con lo cual, lo descartaremos para posteriores estudios.

En lo alusivo a las propuestas didácticas, observamos entre los materiales didácticos grandes diversidades, si bien, encontramos que en todos los materiales los objetivos son adecuados a la edad del alumnado, aunque, encontramos que para el desarrollo de una unidad o un proyecto que puede llevarse a cabo en quince días o un mes, se explicitan en una amplia lista de objetivos a conseguir o de contenidos a trabajar, que creemos no se pueden dar como finalizados, sino como comenzados. También, encontramos que sólo un 16,67% de los materiales muestran sus contenidos correlacionados entre sí, lo cual no facilita la globalización ni generalización de los aprendizajes. Los maestros, describen como más importantes, por parte de los materiales a los contenidos procedimentales en esta etapa, superando a los contenidos conceptuales y actitudinales.

Así, tras desaparecer el término “ejes transversales”, vemos que este tipo de contenidos, se encuentran bien tratados en muchos de los materiales, mas encontramos una gran diversificación en la forma de cómo tratarlos, constatando términos como: inteligencia naturalista y emocional, inteligencia interpersonal-intrapersonal, educación emocional, actitudes y valores, educación moral y cívica, educación en valores y para la convivencia, educación del comportamiento, pautas de convivencia o habilidades sociales.

Es cierto, que tratando de evitar el reduccionismo material curricular = libro de texto, encontramos que en Educación Infantil, los cuadernos de actividades (fichas), se encuentran adornados y rodeados de otros materiales muy variados, distribuidos en su uso para el alumnado, el profesorado o el aula.

Una de las principales novedades del currículo es la incorporación del enfoque de competencias en la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006), que como hemos podido observar en las tablas de categorización, en Educación Infantil, muchos métodos, las han adaptado junto a los objetivos como un apartado más en la programación. Un currículo integrado en Educación Infantil es muy natural ya que su tradición organizativa está marcada por un carácter globalizador. Ballester y Sánchez (2010) elaboraron un manual en el que trataron de abordar cómo programar y evaluar

por competencias en Educación Infantil, que puede ser de gran utilidad como modelo para las aulas. En lo que respecta a nuestra ciudad, el 95,45% de los profesionales afirma que en el material que suele utilizar se contempla el desarrollo de competencias de acuerdo con este enfoque promulgado en la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006).

En lo referente a las actividades de aula, entendemos, que de los datos obtenidos, se debe de dar una mayor profundidad a las actividades, sobre todo a aquellas referidas a generar interrogantes cognitivos, a la búsqueda de información, descontextualización y aplicación, síntesis y evaluación del alumnado, valorando cómo en el material se deberían incrementar así mismo las actividades de motivación de manera que no solamente sean iniciales.

Vemos muy positivamente tratados los materiales de lectura, habiendo aumentado en cantidad y calidad. Siendo muy favorable la valoración de los materiales informativos y resaltando su escasez, sería positivo que las editoriales siguieran apostando por ellos como material para mejorar la científicidad de los aprendizajes del alumnado. Asimismo, consideramos muy importante que los materiales sigan trabajando en la información a la familia, ya que no nos podemos olvidar de la necesidad de que exista un continuo entre el centro y la misma.

Dada la gran mezcla que se encuentra en los materiales, respecto a la evaluación del alumnado, vemos necesario que se aporten mejores y más actividades de evaluación formativa y sumativa, y sobre todo, consideramos que no se deben entremezclar, tal como encontramos en los materiales referentes de evaluación muy amplios con otros muy concretos. Como asevera Torroba (1991, p.299) la observación sistemática no debe de identificarse con el hecho de mirar y ver lo que ocurre a nuestro alrededor. La información obtenida por esta vía, carece de consistencia para formular juicios de causa-efecto, por el contrario, la observación como vía de investigación sólo puede ser sistemática. Ha de estar planificada y estructurada formalmente de acuerdo con la situación que será objeto de estudio, concretando en un diseño lo específico de esa situación, la naturaleza del objeto de la observación, y el proceso metodológico de las acciones.

Otro dato revelador del estudio, es que el 84,44% de los maestros dicen que el material que utilizan les hace disponer de determinada forma los espacios del aula, así pues, el 91,11% afirma que estructura su aula en rincones de trabajo, un 60,98% de los maestros dicen distribuir a sus alumnos en grupos de cuatro o cinco alumnos y un 34,15% varía sus agrupaciones en función de las actividades. Por lo que consideramos que los materiales curriculares, pueden aportar mayores herramientas de agrupación del alumnado, estableciendo diversas técnicas de trabajo y recogiendo un mayor número de casuísticas, no sólo explicándolas al principio de las unidades, sino en cada una de las actividades en particular, lo cual promoverá su enriquecimiento.

En cuanto a los materiales complementarios, de carácter digital, hemos recogido cómo el 42,86% de los materiales del alumnado vienen acompañados de CD o DVD, mientras que el 79,60% de los materiales del profesorado vienen acompañados de material de programación y actividades para el alumnado, y el 69,39% de los materiales del aula los anexan. Ante la gran frecuencia del uso de recursos digitales, destacamos en orden de preferencia, por parte del profesorado los siguientes: CD de juegos de ordenadores, CD de audio, juegos de Internet, DVD de vídeo y pizarra digital, siendo muy necesario que las

Administraciones y los centros promuevan en estas edades el uso de dichos materiales digitales, por lo que no nos debemos de quedar atrás en cuanto a dotaciones que permitan su uso en las aulas, ya que el profesorado en general se encuentra dispuesto y preparado para su uso.

Dada la situación de cambio social que se ha producido en los últimos tiempos, y la pronta escolarización de los niños, no sólo por circunstancias desfavorecedoras, sino por situaciones laborales cada vez más complejas de las familias, valoramos como muy importante que los materiales curriculares se hagan eco de los cambios sociales que se producen, ya que influyen de manera especial en la escuela. Como afirma Vila (2000, p.14), la Educación Infantil es una respuesta intencionalmente educativa a las necesidades de cuidado de la primera infancia en el mundo moderno. Pero, justamente por ello, no puede quedar limitada a los niños cuyos padres trabajan y no pueden atender a sus hijos, por el contrario, debe entenderse como un derecho que tiene toda la infancia de poder participar en situaciones educativas, distintas a la familiar y que sirven para promover su desarrollo. Por todo ello, concluimos que es necesario que los materiales curriculares se hagan eco de este cambio tratándose de adaptar a los diferentes niveles que los niños plantean al llegar al segundo ciclo de Educación Infantil; aunque en muchos casos se dispone ya de materiales en el primer ciclo de Infantil, vemos prioritario que los textos se pudieran adaptar a los diferentes ritmos de aprendizaje, ya que tal como apreciamos en los cuadros categoriales, sólo el 25,64% explicita distintos niveles para la realización de las actividades. Sería conveniente a este respecto, hacer estudios en los que se valore en nuestra ciudad las diferencias entre el alumnado que ha asistido a alguna escuela infantil en el primer ciclo y los que no. Sí que existen estudios que miden la calidad en la Educación Infantil, tal como hace Lera (2007), basándose en instrumentos como la Escala de evaluación de los entornos infantiles: Early Childhood Environmental Rating Scale ECERS (Harms y Clifford, 1980) y la herramienta de Observación de Actividades Preescolares (OAP) (Lera y Palacios, 1995).

Por otra parte, tal como se refleja en los datos de los cuestionarios, el precio de venta, sigue siendo considerado por los profesionales como poco adecuado, lo cual no facilita su adquisición por parte de las familias más desfavorecidas, y por tanto la función compensadora de la Educación Infantil resulta más difícil llevarla a cabo; con los datos obtenidos en los cuadros categoriales los docentes consideran que los paquetes curriculares deberían de costar, por tanto, menos de 27,89€ de media por trimestre y los proyectos menos de 14,38€ de media.

Indicar también, que los aspectos más formales han sido valorados, tanto en los cuadros categoriales como por parte del profesorado como adecuados en cuanto a su atractivo, adecuación del papel, letra, contraste texto o papel. Nos llama la atención que el encuadernado no sea en espiral y con portadas duras en todos los casos o que algún papel transparente, no facilitando su uso con rotulador; tampoco aparece ninguna fotografía en blanco y negro en el texto. No obstante, creemos que la era de la información y la comunicación tecnológica ha facilitado que el resultado de los aspectos formales sea cada vez mejor tratado por parte de las editoriales.

En cuanto a la atención del alumnado que precisa de materiales de refuerzo y ampliación, hemos podido constatar que, en su mayor parte, disponen de dichos materiales, sobre todo en formato fotocopiable; mas cabe matizar que

los profesionales, según afirman en sus respuestas no los utilizan, sino que los elaboran, lo cual nos lleva a pensar que no son del todo útiles, ya que no se adaptan a la individualidad de las necesidades tan específicas de estos alumnos. Se echan en falta en los textos medidas organizativas para abordar discapacidades motóricas, visuales o auditivas que se dejan en manos de los profesionales o de otro tipo de manuales, si bien, los materiales digitales y libros online facilitan estas adaptaciones por parte de los profesionales. De la encuesta cabe destacar que deja una evidente falta de coordinación con los especialistas de Educación Especial a este respecto.

Una de las necesidades más primordiales que vemos que no se realiza con respecto a los materiales curriculares, es escuchar a los propios alumnos, por ejemplo, en el paso a Educación Primaria. Hemos analizado como los materiales curriculares y los profesores entrevistados creen, que en su mayor parte, que los niños van a estar preparados para este salto, mas en ningún libro de texto se encuentra recogida la voz del niño. Basándonos en algunos datos del estudio de Argos et al. (2011) encontramos cómo las mayores preocupaciones que muestran los niños ante el paso a Primaria son, entre otras: la preocupación por hacer amigos y por mantener los ya existentes ante el tránsito de la etapa, la creencia de que existirán normas que exigirán un mayor compromiso por su parte, si podrán desenvolverse en un entorno desconocido, suponen que la iniciación en la lectura y escritura así como pequeños contenidos de aritmética son importantes a tener en cuenta para considerarse preparados para entrar en la nueva etapa, el cambio en la metodología didáctica y en la asunción de un rol como alumno que responda a las demandas del docente (aparición de deberes, disminución de periodos de juego o la disposición del aula), etc. Nos planteamos, que tras el análisis de los libros de texto, sobre todo los del último nivel de Infantil, no hemos encontrado ningún atisbo de preparación de los alumnos en estos aspectos (salvo en lecto-escritura y aritmética), por lo que damos por supuesto que lo hacen los profesores que afirman que sus alumnos están preparados para asumir el paso a Primaria, según la opinión de sus alumnos. Vemos pues muy necesario, que esta perspectiva se tome en cuenta, ya que facilitaría mucho la no aparición de bloqueos, miedos o preocupaciones por parte del alumnado que finaliza la Educación Infantil, facilitando su entendimiento hacia una nueva etapa de crecimiento.

Como hemos valorado durante todo el estudio, podemos mirar a los materiales curriculares desde muchas perspectivas. Ante la perspectiva de los cambios legislativos, vemos, según recogemos en el cuadro resumen en el *Anexo II*, que tras la publicación de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006), hubo la nueva edición de cinco materiales en el propio año 2006 y posteriormente no se editó ninguno en el 2007. Hubo cinco materiales en los años 2008, 2009 y 2011 y seis en los años 2010 y 2012; mas nos llama la atención, que sabiéndose de la inminente propuesta de cambio de Ley en el año 2013 (no se publica hasta diciembre la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, LOMCE, 2013), sin embargo, en ese año hubiera un boom de edición de ocho materiales nuevos; tras la mencionada Ley sólo encontremos tres nuevos editados en 2014. Pudiéramos pensar, que dicho boom, se debe a las leyes de mercado, ya que un cambio legislativo en Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato, debido a la *Orden EDU/87/2013, de 19 de febrero, por la que se*

*modifican, en relación con el período de vigencia de los libros de texto, por la que se establecía que los libros de texto y materiales curriculares adoptados no podrán ser sustituidos por otros durante un período mínimo de cuatro años, pudiera haber hecho a las editoriales tomar una nueva ruta de ventas hacia la Educación Infantil, durante ese año.*

Finalmente, destacar, la necesidad de dotar de mayor empaque científico a los materiales destinados a la Educación Infantil, ya que no podemos olvidar, que es el primer referente textual que un alumno y una familia van a obtener al llegar a un centro, por lo que no se debe de dar la sensación de que todo vale; muchas veces los textos lo tienen, mas no se hace evidente y creemos que se debería dar mayor importancia a aspectos como: la autoría, la bibliografía, la justificación del proyecto, basándose en aportaciones de diversos estudiosos, destacando de dónde proceden las imágenes, facilitando su uso y entendimiento a través de un índice o un diagrama de contenidos que ayude a ver en qué podemos ayudar al niño, destacando fichas de diversos colores, tamaños o formas, ya que la igualdad no fomenta la autonomía de uso por parte del alumnado. En cualquier caso, los materiales curriculares deberán adaptarse a los nuevos tiempos, y por supuesto a las características, intereses y necesidades del niño, que es el principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

## Capítulo 10

### Propuestas de mejora y avance de futuras líneas de investigación

Como hemos valorado a lo largo de este estudio, son muchos los campos desde los que podemos afrontar el conocimiento sobre un material curricular, mas nuestro objetivo de estudio no era otro, sino describir la situación actual en nuestra ciudad, sólo un pequeño punto de partida para otros estudios posteriores. Como afirma Martínez (1999) podemos afrontarlo como un texto dentro del texto, en su relación con la cultura de nuestra ciudad, con los estudiantes, con las familias, con los editores y con la política educativa. Si bien, proponemos algunas líneas de investigación futuras que serían fácilmente afrontables a partir del realizado:

- Ampliar el radio de estudio. (centros privados, 1º ciclo de infantil, provincia, otras ciudades,...)
- Estudio comparativo entre los centros rurales y urbanos.
- Estudio comparativo entre los centros privados, privados concertados y públicos.
- Estudio histórico – comparativo entre los materiales curriculares de la LOGSE, la LOE y LOMCE.
- Estudio de casos: ¿Es posible hacer libros a la carta? Siguiendo la preocupación de Campanario (2003) por el carácter sintético, elemental, rígido, fragmentario y manipulado, que muestran los libros; propone los ‘multilibros’ o ‘libros a la carta’ como nueva alternativa.
- Analizar la conexión con los textos propuestos en Primaria. (Coordinación vertical entre etapas)
- Aproximarse a los factores que influyen en la opinión que tienen las familias sobre los servicios de la Educación Infantil.

Siguiendo el modelo propuesto por Granell y Fuenmayor (2001) podemos recoger la opinión que muestran las familias de qué factores, según ellos, influyen en la calidad educativa de sus hijos. Con ello, nos sería más fácil ponernos en sus ojos y así poder unificar nuestras actuaciones siguiendo líneas comunes o tratar de trabajar los cambios de opiniones que se precisen en el caso de encontrar opiniones que puedan conllevar a errores.

- Estudio de caso: dar la posibilidad a los propios niños de opinar sobre lo que les resulta atractivo,... recoger cuáles son los criterios que motivan su elección y participación en la elección de un material.

Argos et al. (2011, p.1 y ss.) afirman que escuchar la voz del niño en la investigación, amplía la visión que el investigador tiene de la realidad educativa, teniendo en cuenta que siempre ha sido una voz silenciada frente a la visión y perspectiva hegemónica de los agentes educativos adultos, tanto familiares como escolares. Además, no podemos obviar que recoger la voz del niño supone reconocer, tal y como manifiestan Clark y Moss (2001), que en muchas ocasiones los adultos tenemos una limitada comprensión de las vidas

y experiencias que le afectan pues, tal y como señala Punch (2002), el adulto debe reconocer su incapacidad para participar plenamente en los mundos sociales e imaginarios de los niños, ya que nunca podrá regresar a la infancia. La existencia de estudios que recojan la visión o perspectiva infantil sigue siendo minoritaria. Consideramos que el aumento de estas investigaciones desde el campo social y educativo ayudará a cambiar la visión que se tiene de la infancia, posibilitando que se confiera al niño el papel de agente social, participante de pleno derecho y coinvestigador (James y Prout, 1990; Christensen y Prout, 2002; Bourdillon, 2004). Tener en cuenta y recoger la voz de la infancia en aquellos temas que la afectan no es una tarea sencilla. De una parte, supone un reto individual por parte del investigador para identificar las necesidades y demandas de la infancia y, de otra, se conforma como un reto social a la hora de asumir que los niños son ciudadanos de pleno derecho de la comunidad en la que viven y como tales, deben participar y ser tenidos en cuenta como cualquier otro miembro de la sociedad. Si, como hemos constatado, parece de vital importancia garantizar que la infancia pueda expresar sus opiniones en aquellos asuntos que le afectan, es necesario encontrar métodos que nos ayuden a considerar su voz como elemento protagonista, como centro de la investigación. Así, ya en la década de los noventa surgen los métodos participativos como un mecanismo de reacción a la subordinación que, hasta entonces, tenía la infancia respecto del mundo adulto (Prout y James, 1990). Por su parte, Gallacher y Gallagher (2008) señalan que la participación de los niños en la investigación educativa se convierte en un objetivo a lograr a la vez que en un método a seguir. Los métodos participativos pretenden dirigir cualquier pregunta de investigación directamente a los niños (Sayeed y Guerin, 2000), desarrollándose para tal fin una variedad metodológica que intenta adaptarse, en la medida de lo posible, a la diversidad infantil. Entre los métodos más representativos podemos reseñar: el enfoque mosaico (Clark y Moss, 2001), desarrollado en su estudio inicial, para escuchar a los niños pequeños (tres-cuatro años de edad) y tener en cuenta sus opiniones y experiencias relacionadas con el funcionamiento de los servicios de atención a la primera infancia; el dibujo-conversación (Driessnack, 2006), utilizado en un estudio cualitativo con veintidós niños con edades comprendidas entre los siete y ocho años con el objeto de identificar y recoger los miedos infantiles más recurrentes; y finalmente, el uso de fotografías (Punch, 2002; Fasoli, 2003; Prosser, 2003), las conversaciones con niños (Mayall, 2000) y las hojas de trabajo (Punch, 2002), dirigidos a niños mayores de tres años. Este abanico de métodos participativos intenta, en la medida de lo posible, acercarse al niño desde su más tierna infancia de una forma lúdica, no invasiva y, sobre todo, familiar para él. (Argos et al., 2011, p.4)

Todas estas propuestas de mejora y futuras líneas de investigación no son mas que una aspiración para la realización de futuros trabajos y estudios que puedan llevar a las aulas, partiendo de este conocimiento inicial de las mismas, a través del análisis descriptivo de la situación actual, a una mejora sustancial del uso de los materiales curriculares y de las estrategias metodológicas que en ellos se derivan. Como se refleja en el inicio de este estudio, sólo se trata de un pequeño grano de arena en un mundo educativo al que no podemos dejar de estudiar y del que no debemos dejar de reflexionar, ya que en la manera en la que nosotros como docentes hagamos llegar el conocimiento a nuestras aulas, así teñiremos de un color u otro el futuro de nuestro alumnado.

## Referencias bibliográficas

- Alegre, J. R. (2002). Equipamiento, material didáctico y materiales curriculares en Educación Infantil. *Maestro. Infantil. Equipamiento y materiales en Educación Infantil*.
- Area Moreira, M. (2001) Usos y prácticas con medios y materiales en el contextoscolar. De la cultura impresa a la cultura digital. *Kikiriki. Cooperación educativa, Universidad de La Laguna*, (61), 39-44.
- Argos González, J.; Ezquerro Muñoz, M. P.; Castro Zubizarreta, A. (2001). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54,(5).
- Atienza, J. L. (1994). Materiales curriculares ¿para qué? *Signos. Teoría y práctica de la educación*.
- Ballesta Pagán, J. (1996). Función didáctica de los materiales curriculares. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 5, 29-46. Recuperado de: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n5/n5art/art53.htm>
- Ballester Vila, M. G. y Sánchez Santamaría, J. (2010). *Manual I. Programar y evaluar por competencias en Educación Infantil*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Bartolomeis, F. (1986). La actividad educativa. *Organización, instrumentos, métodos*. Barcelona: Laia.
- Bassa Marrín, R. (1996). Formación inicial del profesorado, educación infantil y conocimiento pedagógico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1.
- Bautista Ruiz, B. (2010). Utilización de las TIC en Educación Infantil. El Método Doman. *Reflexiones y Experiencias en Educación*, 1. CEP de Villamartín.
- Bautista-Vallejo, J. M. (2001). Criterios didácticos en el diseño de materiales y juegos en Educación Infantil y Primaria. *Universidad de Huelva. Ágora digital*, 2.
- Bernad, J.A. (1976). *Guía para la valoración de textos escolares*. Zaragoza: I.C.E.
- Beyer Landon E. (1997). Perspectivas. *Revista trimestral de educación comparada*. (París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación), 27, (3), 503-521.
- Blanco, N. y Angulo, J. F. (1994). Capítulo 12, Materiales curriculares: los libros de texto. En *Teoría y desarrollo del currículum*. Universidad de Málaga: Ediciones Aljibe.
- Blázquez, F. (1994). Los recursos en el currículo. *Didáctica General. Un enfoque curricular* (p.501-527). Alcoy: Marfil.
- Boronat Mundina, J. (2005). Análisis de contenido. Posibilidades de aplicación en la investigación educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.

- Bravo Ramos, J. L. (2004). Los medios de enseñanza: Clasificación, selección y aplicación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 24, 113-124. Universidad de Sevilla. Recuperado de: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n24/n24art/art2409.htm>
- Cabero Almenara, J. y Loscertales Abril, F. (2002). Elaboración de un sistema categorial de análisis de contenido para analizar la imagen del profesor y la enseñanza en la prensa. *La investigación en medios de comunicación*. Universidad de Sevilla.
- Cáceres Arranz, J. J. y Andrés Marco, G. (1988). La formación del profesorado de escuelas infantiles. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 3, 33-40.
- Campanario, J. M. (2003). Metalibros: La construcción colectiva de un recurso complementario y alternativo a los libros de texto tradicionales basado en el uso de Internet. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2 (2), 155-176.
- Campanario, J. M. (2003). Multilibros o "libros a la Carta". *Las Ventajas de un enfoque alternativo para la elaboración y comercialización por fascículos de manuales escolares de Ciencias*. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/807Campanario.PDF>.
- Cañas Gutiérrez, A. M. (2010). Los materiales en Educación Infantil. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*. (27).
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación*. Barcelona: Gedisa.
- Collados Cardona, E. (2008). *El concepto de dibujo y su práctica en los libros de texto de Educación Primaria publicados en España en el período comprendido entre 1915-1990*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona. Ediciones Universidad de Salamanca Hist. educ., 27, 323-334.
- Colmenar Orzaes, M. C. (1995). Génesis de la Educación Infantil en la Sociedad Occidental. *Revista complutense de educación*, 6 (1), 15-30.
- Cortés Gracia, A. L. (2006). *Análisis de los contenidos sobre "permeabilidad" en los libros de texto de Educación Primaria*. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 5 (1).
- Crespo Álvarez, T. (1981). La pedagogía Freinet en la Educación Infantil. Recuperado de: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=141981>. Ponferrada.
- Escolano, A. (2009). El manual escolar y la cultura profesional de los docentes. *Tendencias Pedagógicas* 14, 169-180.
- Escolano, A. (2009). *El libro escolar y la cultura de la educación. Evolución de los precios de los libros de texto*. Universidad de Valladolid. Informe ANELE.
- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización. Psicogénesis. En Y.Goodman *Los niños construyen su lectoescritura*. Aique. Buenos Aires.
- Ferreyro, J. (2009). Los textos escolares: una mirada hacia el futuro y para el futuro. ¿Estado o mercado? *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 1-8.
- García Hernández, F. (2003). La orientación psicopedagógica en la Educación Infantil y su repercusión en el desarrollo del conocimiento de los niños de esta etapa. *Revista Complutense de Educación*, 14, (1), 231-262.
- García Nieto, N. (1995). El diagnóstico pedagógico en la Educación Infantil. *Revista complutense de educación*, 6 (1), 73-100.

- Gardner, Howard (2001). *Estructuras de la Mente. La Teoría de Las Inteligencias Múltiples*. Basic books.
- Gavidia Catalán V. (2003). La educación para la salud en los manuales escolares españoles. *Revista Española Salud Pública*. 77, 227-231.
- Gimeno Sacristán, J. y Fernández Pérez, M. (1980). *La formación del profesorado de E.G.B.* Ministerio de Universidades e Investigación. Madrid.
- Gimeno, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. En *Cuadernos de Pedagogía* 194.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Granell Pérez, R. y Fuenmayor Fernández, A. (2001). *La calidad de la educación infantil: la opinión de los padres*. VII Encuentro de Economía Pública: Cáceres. Departameento de Economía Aplicada. Universidad de Valencia.
- Gútiérrez Cuevas, P. (1995). La Educación Infantil: modelos de atención a la infancia. *Revista Complutense de Educación Infantil*, 6 (1), 101-113.
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. Zona próxima. *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación. Universidad del Norte*, 8.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Lebrero Baena, M. P. y Fernández Pérez, M. D. (2009). Indicadores organizativos para la calidad en Educación Infantil. *Acción Pedagógica*, 18, 77.
- Lera Rodríguez, M. J. (2007). Calidad de la Educación Infantil: Instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 343, 301-323.
- Martínez Bonafé, J.. (1992). Siete cuestiones y una propuesta. *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 8-13.
- Martínez Bonafé, J. (1999). *Materiales curriculares y cambio educativo. Siete cuestiones abiertas y una propuesta de urgencia*. Universidad de Valencia. Recuperado de: <http://www.uv.es/bonafe/documents/Materiales%20curricular%20cambio%20educativ.pdf>.
- Martínez Bonafé, J. (2001). Óxido sobre el curriculum en plena era digital (Crítica a la tecnología del libro de texto). Universitat de Valencia. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 61, 22-29.
- Méndez Garrido, J. M. (2001). El papel de los materiales curriculares en la intervención educativa. *XXI, Revista de Educación*, 3, 221-229. Universidad de Huelva.
- Méndez Garrido, J. M. (2001). Pautas y criterios para el análisis y evaluación de materiales curriculares. *Agora digital*, 2.
- Monedero Moya, J. J. (1999). Uso y evaluación de materiales educativos durante el desarrollo del curriculum: ¿Qué hacen los profesores? ¿Qué pueden hacer? Universidad de Málaga. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 12.
- Moreno Sánchez, E.; Vélez González, J. E.; Martín Berrido, M.; Padilla Carmona, M.T. y Carrasco Macías, M. J. (1999). La formación inicial de las profesoras y profesores de Educación Infantil: Respondiendo a sus necesidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(2).
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Capítulo 1. En *Antes de empezar: ¿Qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura?* México: Editorial Paidós.

- Nemirovsky M. (2003). *¿Trazar y sonorizar letras o escribir y leer?* Conferencia dictada en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, 10 de septiembre de 2003. México, Distrito.
- Nemirovsky M. (2012). Entrevista a Myriam Nemirovsky. *ClaveXXI. Reflexiones y Experiencias en Educación*, 7. CEP de Villamartín.
- Ossenbach, G. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio Siglo XXI*, 28 (2), 115-132. UNED, Madrid.
- Parcerisa Aran, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. (4ª edición-Septiembre 1999). Barcelona: Editorial Graó.
- Parcerisa Aran, A. (2001). ¿Servir al material o servirse del material? Evaluar los materiales curriculares para mejorar su uso. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 61, 44-49.
- Parejo, J. L. y Pascual, C. (2014). Universidad de Valladolid. 3<sup>rd</sup> *Multidisciplinary International Conference on Educational Research*. Segovia, July 3<sup>rd</sup> & 4<sup>th</sup> 2014.
- Prendes Espinosa, M. P. (2001). Evaluación de manuales escolares. *Universidad de Murcia. Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 16.
- Prieto Ferraro, M., Leighton Álvarez, H., García Peñalvo, F. J. y Gros Salvat, B.(2005). Metodología para diseñar la adaptación de la presentación de contenidos en sistemas hipermedia adaptativos basados en estilos de aprendizaje. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 6 (2).
- Rodríguez Navarro, E. (1999). *El progresismo pedagógico y el libro de texto*. Facultad de Educación. Sección departamental de Sociología de la Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- Rousseau, J. J. (1762). *El Emilio o La educación*. Editorial Alianza.
- Ruesga Ramos, P.; Valls García, F. y Rodríguez Armiño, T. (2006). Un instrumento para seleccionar libros de texto de Matemáticas. Aplicación al bloque curricular de Geometría. *REIFOP* Recuperado de: <http://www.aufop.com/aufop/home/>
- Salgado Somoza, M., Salinas Portugal, M.J. (2009). El número en los libros de texto de Educación Infantil. En González, M.J., González M.T. y Murillo, J. *Investigación en Educación Matemática XIII*, 487-497. Santander: SEIEM.
- Sanchidrian Blanco, C. (1991). Historia de la educación infantil. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 10, 9-14.
- Santamaría Conde, R. M. (2000). *Evolución de la sociedad y tipos de valores contemplados en el sistema educativo español*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Burgos.
- Santos, M.A. (1991). ¿Cómo evaluar los materiales? *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 29-31.
- Sensat, R. (2004). *La educación Infantil un derecho. Una educación de calidad para todos y entre todos*. Presentado por el Ministerio de Educación y Ciencia el 27 de septiembre de 2004, como propuesta para Debate.
- Sevillano, M. (1995). Evaluación de materiales y equipos. *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. (p.463-495) Alcoy: Marfil.
- Solís Valdespino, B. E. (2006). Acercamiento al análisis de contenido como técnica para estudiar la formación. *Hemera: revista de ciencias bibliotecológica y de la información*, 4 (7).

- Taylor Allen, A. (1989). «Vivamos con nuestros hijos»: Los movimientos en defensa del Jardín de Infancia en Alemania y en Estados Unidos, 1840-1914. *Revista de Educación*, 290, 113-134.
- Teberosky, A. (2000). *Los sistemas de escritura. Congreso Mundial de Lecto-escritura*. Valencia, Diciembre 2000. Universidad de Barcelona.
- Torroba Arroyo, I. (1991). La observación como técnica de evaluación en la etapa de Educación Infantil. *Revista Complutense de Educación*, 2 (2), 297-308. Madrid: Edit. Liniv. Complutense.
- Trueba, B. (1997). Modelos didácticos y materiales curriculares en Educación Infantil. *Investigación en la escuela*, 33, 35-46.
- Úcar Martínez, X., Belvis Pons, E., Pineda Herrero, P. y Moreno Andrés, M. V. (2007). Necesidades, retos y propuestas de acción para la formación permanente del profesorado de Educación Infantil. *Grupo de Análisis de Políticas Educativas y de Formación (GAPEF-GIPE)*, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Vargas, M. A. (2001). Actividades de producción oral y escrita en libros de texto de español. Aproximaciones a un análisis de dos libros destinados a primer grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6, (12), 249-261.
- Vázquez Gutiérrez, A. (2009). La integración de las TICC en las aulas de Educación Infantil. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 13.
- Vila, I. (2000). Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. A. (1987). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Ediciones Narcea S.A.
- Zabalza, M. A. (1996). *Calidad en la educación*. Madrid: Ediciones Narcea S.A.



# ***ANEXO I***

***Marco legislativo de la Educación  
Infantil en el Sistema Educativo  
Español.***

# ***Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE, 1970)***

## **Título Primero Sistema Educativo**

### **Capítulo primero Disposiciones generales**

#### **Artículo doce.**

**Uno.** El sistema educativo se desarrollara a través de los niveles de Educación Preescolar, Educación General Básica, bachillerato y educación universitaria y de la Formación Profesional y de la educación permanente de adultos.

#### **Sección primera. Educación preescolar**

##### **Artículo trece.**

**Uno.** La educación preescolar tiene como objetivo fundamental el desarrollo armónico de la personalidad del niño.

**Dos.** La educación preescolar, que tiene carácter voluntario, comprende hasta los cinco años de edad y está dividida en dos etapas, que se desarrollaran:

**A)** en el jardín de la infancia, para niños de dos y tres años, la formación, aunque estará originada sistemáticamente, tendrá un carácter semejante a la vida del hogar.

**B)** en la escuela de párvulos, para niños de cuatro y cinco años, la formación tenderá a promover las virtualidades del niño.

**Tres.** En los centros estatales la educación preescolar será gratuita y podrá serlo también en los centros no estatales que soliciten voluntariamente el concierto.

##### **Artículo catorce.**

**Uno.** La educación preescolar comprende juegos, actividades de lenguaje, incluida, en su caso, la lengua nativa, expresión rítmica y plástica, observación de la naturaleza, ejercicios lógicos y prenuméricos, desarrollo del sentido comunitario, principios religiosos y actitudes morales.

**Dos.** Los métodos serán predominantemente activos para lograr el desarrollo de la espontaneidad, la creatividad y la responsabilidad.

### **Capítulo VII Educación especial**

**Artículo cincuenta.** El Ministerio de Educación y Ciencia establecerá los medios para la localización y el diagnóstico de los alumnos necesitados de educación especial. A través de los servicios médico-escolares y de orientación

educativa y profesional, elaborará el oportuno censo con la colaboración del profesorado especialmente el de educación preescolar y educación general básica, de los licenciados y diplomados en pedagogía terapéutica y centros especializados. También procurará la formación del profesorado y personal necesario y colaborará con los programas de otros Ministerios, corporaciones, asociaciones o particulares que persigan estos fines.

**Artículo cincuenta y siete.** Se establecerá la participación y coordinación entre los órganos de gobierno de los centros docentes y los representantes de las asociaciones de padres de alumnos, cuando se trate de centros de educación preescolar, general básica, educación especial, Formación Profesional de primer grado y bachillerato; y de las asociaciones de padres y de las de alumnos, si fuesen centros de Formación Profesional de segundo grado o de educación universitaria.

## **Capítulo II Centros docentes estatales**

### **Sección primera. Centros de educación preescolar y general básica**

**Artículo cincuenta y ocho.** Los centros de educación preescolar pueden ser jardines de infancia, centros de párvulos o centros comprensivos de ambas etapas. En este último caso la educación correspondiente a cada una de ellas se impartir á en unidades separadas y solo excepcionalmente la educación podrá ser conjunta.

#### **Artículo sesenta.**

**Uno.** Todo centro de Educación General Básica tendrá un director, que estará asistido por el claustro de profesores y por un Consejo asesor, en el que estarán representados los padres de los alumnos. El director será nombrado, de entre los profesores titulares del centro, por el Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con las normas reglamentarias y oído el claustro y el Consejo asesor.

**Dos.** Corresponderá al director la orientación y ordenación de las actividades del centro, así como la coordinación de su profesorado.

**Tres.** Reglamentariamente se establecerán la composición y atribuciones de los órganos a que se refiere el apartado primero y se dictaran las normas sobre gobierno, administración y régimen docente de los centros de educación preescolar y de Educación General Básica.

**Artículo noventa y ocho.** Las entidades y empresas que empleen el trabajo de la mujer a cualquier nivel, en el número mínimo que el gobierno señale, a propuesta de los Ministerios de Educación y Ciencia y de trabajo, oída la organización sindical, estarán obligadas a contribuir, en las condiciones que reglamentariamente se preceptúen, a la creación y sostenimiento de centros de educación preescolar para los hijos de sus empleadas.

## **Título tercero El profesorado**

### **Capítulo primero Disposiciones generales**

**Artículo ciento dos.** El profesorado, en sus distintos niveles, habrá de reunir las siguientes condiciones:

**Uno.** Titulación mínima:

**A)** profesores de educación preescolar y de Educación General Básica, título de diplomado universitario o arquitecto técnico o ingeniero técnico, según las especialidades.

**Dos.** Una formación pedagógica adecuada a cargo de los Institutos de ciencias de la educación, con arreglo a las siguientes bases:

**A)** los profesores de educación preescolar y Educación General Básica la adquirirán en las escuelas universitarias correspondientes, con la supervisión de los mencionados Institutos.

### **Capítulo II Profesorado estatal**

**Artículo ciento siete.**

**Tres.** Reglamentariamente se determinarán las normas relativas al acceso al profesorado en los distintos niveles educativos, la composición de los tribunales calificadoros, méritos y circunstancias que deban concurrir en los aspirantes, sistemas de valoración de unos y otras, procedimientos que habrán de seguirse para la formulación de las correspondientes propuestas y procedimientos de adscripción a localidades y plazas docentes determinadas; igualmente se fijarán los términos de la participación de las corporaciones locales en los centros de educación preescolar y Educación General Básica.

**Artículo ciento ocho.**

**Uno.** El profesorado del estado comprenderá:

**A)** profesores de centros de educación preescolar y de colegios nacionales de Educación General Básica.

**Tres.** Los cuerpos especiales a que se refiere el apartado segundo, que dependerán del Ministerio de Educación y Ciencia, serán los siguientes:

**A)** cuerpo de profesores de Educación General Básica, que tendrá también a su cargo la educación preescolar.

## **Disposiciones finales**

### **Primera.**

**Uno.** Queda autorizado el Ministerio de Educación y Ciencia para aclarar e interpretar la presente ley y para dictar en la esfera de su competencia o proponer en otro caso al gobierno cuantas disposiciones complementarias sean precisas para su mejor aplicación.

**Dos.** Sin perjuicio de lo dispuesto en la presente ley y en las normas que la desarrollen, se entenderá referido a la educación preescolar y Educación General Básica el régimen vigente en Navarra para la educación primaria.

**Cinco.** Los funcionarios pertenecientes al actual cuerpo del magisterio nacional, integrados en el nuevo cuerpo de profesores de educación de Educación General Básica, impartirán las enseñanzas correspondientes a la educación preescolar y Educación General Básica. El Ministerio de Educación y Ciencia determinará reglamentariamente los requisitos necesarios para impartir las enseñanzas en la segunda etapa, teniendo en cuenta los diplomas o títulos que posean, o la superación de los cursillos especializados que se establezcan.

### **Cuarta.**

**Quinta.** Los libros y material necesario para el desarrollo del sistema educativo en los niveles de educación preescolar, Educación General Básica, Formación Profesional de primero y segundo grados y bachillerato, estarán sujetos a la supervisión del Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con las normas que reglamentariamente se establezcan.

## ***Ley Orgánica 5/1980 de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de centros Escolares (LOECE, 1980)***

\*Se aprobó pero no llegó a desarrollarse porque fue recurrida.

### **Titulo primero**

#### **Artículo 1.**

El régimen jurídico de los centros correspondientes a los niveles de Preescolar, Educación General Básica y Enseñanzas Medias se regulará por lo establecido en la presente ley y en las disposiciones que la desarrollen.

#### **Artículo 3.**

1. Todos los españoles tienen derecho a recibir una educación básica y profesional que permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. Esta educación será obligatoria y gratuita en los niveles que las leyes establezcan, sin que la obligatoriedad pueda afectar a los menores de seis años.

Se extenderá la gratuidad, en cuanto las posibilidades presupuestarias lo permitan, a la etapa preescolar.

#### **Artículo 9.**

1. Los centros docentes, en atención a los niveles educativos que imparten, pueden ser:

a) de Educación Preescolar.

### **Título II: De los centros públicos**

#### **Artículo 22.**

Los centros públicos de Educación Preescolar, de Educación General Básica, de Bachillerato y de Formación Profesional se denominarán Centros Preescolar, Colegios, Institutos de Bachillerato e Institutos de Formación Profesional, respectivamente.

#### **Artículo 25.**

1. La autoridad del Director será en todo caso la propia de este cargo. El Director será nombrado entre profesores numerarios de Educación General Básica, de Bachillerato y de Formación Profesional, en los niveles de Educación Preescolar y Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional, respectivamente.

#### **Artículo 26.**

1. El Consejo de Dirección estará compuesto por los siguientes miembros:

A) en los centros de Educación Preescolar y de Educación General Básica:

a) el Director del centro, que será su presidente.

b) el Jefe de estudios.

c) cuatro profesores elegidos por el claustro.

d) cuatro representantes elegidos por la asociación de padres de alumnos.

- e) dos alumnos de la segunda etapa de Educación General Básica elegidos por los delegados de curso.
- f) un representante elegido por el personal no docente.
- g) un miembro de la corporación municipal en cuyo territorio este ubicado el centro.
- h) el Secretario del centro, con voz y sin voto.

***Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985)***

**Artículo Veinticuatro.**

2. Por razones de protección a la infancia, los centros privados que acogen de modo regular niños de edades correspondientes a la educación infantil, quedarán sometidos al principio de autorización administrativa a que se refiere el artículo 23.\*

\*La apertura y funcionamiento de los centros docentes privados que impartan enseñanzas tanto de régimen general como de régimen especial se someterán al principio de autorización administrativa. La autorización se concederá siempre que reúnan los requisitos mínimos que se establezcan de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 14 de esta ley. Estos centros gozarán de plenas facultades académicas. La autorización se revocará cuando los centros dejen de reunir estos requisitos.

## ***Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo Español (LOGSE, 1990)***

### **Preámbulo**

Todo ello condujo a que se emprendiera primero un riguroso proceso de experimentación y a que se posibilitara después una reflexión profunda en el seno de la comunidad educativa y en el conjunto de la sociedad. A lo largo de los últimos años, tanto en el ámbito gestionado de manera directa por el Ministerio de Educación y Ciencia como en los de las Comunidades Autónomas con competencia plena, se han llevado a cabo, con distinto énfasis y profundidad, pero con el mismo provecho y utilidad, diferentes experiencias de innovaciones metodológicas y cambios curriculares que han abarcado los tramos de la educación infantil, del ciclo superior de enseñanza general básica y de las enseñanzas medias. La revisión crítica y analítica de tales experiencias ha permitido entender con mayor precisión los efectos reales que produciría su eventual extensión.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo da forma jurídica a la propuesta y se convierte en el instrumento esencial de la reforma. Con la consecución de objetivos tan fundamentales como la ampliación de la educación básica, llevándola hasta los dieciséis años, edad mínima legal de incorporación al trabajo, en condiciones de obligatoriedad y gratuidad; con la reordenación del sistema educativo, estableciendo en su régimen general las etapas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria -que comprenderá la educación secundaria, obligatoria, el bachillerato y la formación profesional de grado medio-, la formación profesional de grado superior y la educación universitaria; con la prestación a todos los españoles de una enseñanza secundaria; con la reforma profunda de la formación profesional y con la mejora de la calidad de la enseñanza, esta ley trata no sólo de superar las deficiencias del pasado y del presente, sino, sobre todo, de dar respuesta adecuada y ambiciosa a las exigencias del presente y del futuro

El derecho a la educación es un derecho de carácter social. Reclama por tanto de los Poderes públicos las acciones positivas necesarias para su efectivo disfrute. Es un derecho susceptible de enriquecerse en su progresiva concreción, alcanzando así a más ciudadanos y ofreciéndoles una mayor extensión formativa. En el Título Preliminar se concreta la enseñanza básica contemplada en el artículo 27.4 de la Constitución, determinándose en diez años su duración, ampliándose, por consiguiente, hasta los dieciséis años. El compromiso para satisfacer la demanda escolar en la educación infantil contribuye igualmente a completar el disfrute de ese derecho.

### **Artículo 3**

1. El sistema educativo comprenderá enseñanzas de régimen general y enseñanzas de régimen especial.
2. Las enseñanzas de régimen general se ordenarán de la siguiente forma:
  - a) Educación infantil.

## **Capítulo I De la Educación Infantil**

### **Artículo 7**

1. La educación infantil, que comprenderá hasta los seis años de edad, contribuirá al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños. Los centros docentes de educación infantil cooperarán estrechamente con los padres o tutores a fin de tener en cuenta la responsabilidad fundamental de éstos en dicha etapa educativa.

2. La educación infantil tendrá carácter voluntario. Las Administraciones públicas garantizarán la existencia de un número de plazas suficiente para asegurar la escolarización de la población que la solicite.

3. Las Administraciones educativas coordinarán la oferta de puestos escolares de educación infantil de las distintas Administraciones públicas asegurando la relación entre los equipos pedagógicos de los centros que imparten distintos ciclos.

### **Artículo 8**

La educación infantil contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades:

- a) Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción.
- b) Relacionarse con los demás a través de las distintas formas de expresión y de comunicación.
- c) Observar y explorar su entorno natural, familiar y social.
- d) Adquirir progresivamente una autonomía en sus actividades habituales.

### **Artículo 9**

1. La educación infantil comprenderá dos ciclos. El primer ciclo se extenderá hasta los tres años y el segundo desde los tres hasta los seis años de edad.

2. En el primer ciclo de la educación infantil se atenderá al desarrollo del movimiento, al control corporal, a las primeras manifestaciones de la comunicación y al lenguaje, a las pautas elementales de la convivencia y relación social y al descubrimiento del entorno inmediato.

3. En el segundo ciclo se procurará que el niño aprenda a hacer uso del lenguaje, descubra las características físicas y sociales del medio en que vive, elabore una imagen de sí mismo positiva y equilibrada y adquiera los hábitos básicos de comportamiento que le permitan una elemental autonomía personal.

4. Los contenidos educativos se organizarán en áreas que se correspondan con ámbitos propios de la experiencia y desarrollo infantiles, y se abordarán a través de actividades globalizadas que tengan interés y significado para el niño.

5. La metodología educativa se basará en las experiencias, las actividades y el juego, en un ambiente de afecto y de confianza.

### **Artículo 10**

La educación infantil será impartida por maestros con la especialización correspondiente. En el primer ciclo los centros dispondrán, asimismo, de otros profesionales con la debida cualificación para la atención educativa apropiada a los niños de esta edad.

### **Artículo 11**

1. Los centros de educación infantil podrán impartir el primer ciclo, el segundo o ambos.
2. Las Administraciones educativas desarrollarán la educación infantil. A tal fin determinarán las condiciones en las que podrán establecerse convenios con las Corporaciones locales, otras Administraciones públicas y entidades privadas sin fines de lucro.

### **Artículo 64**

Las Administraciones educativas asegurarán una actuación preventiva y compensatoria garantizando, en su caso, las condiciones más favorables para la escolarización, durante la educación infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales, por la procedencia de un medio familiar de bajo nivel de renta, por su origen geográfico o por cualquier otra circunstancia, supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación obligatoria y para progresar en los niveles posteriores.

### **Disposiciones adicionales**

#### **Octava**

1. Los centros docentes privados de educación preescolar, de educación general básica y de formación profesional de primer grado que tengan autorización o clasificación definitiva en virtud de normas anteriores a esta ley, así como los centros docentes de bachillerato y de formación profesional de segundo grado clasificados como homologados, adquirirán automáticamente la condición de centros autorizados prevista en la disposición adicional sexta de esta ley para impartir los correspondientes niveles educativos actuales hasta su extinción.
2. En función de la ordenación del sistema educativo establecida en la presente ley, los centros privados autorizados a que se refiere el apartado anterior se entienden autorizados para impartir las siguientes enseñanzas:
  - a)Centros de educación preescolar: educación infantil de segundo ciclo.

#### **Décima**

1. Los funcionarios que impartan las enseñanzas de régimen general pertenecerán a los siguientes cuerpos docentes: Cuerpo de Maestros. Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria. Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional. El cuerpo de Maestros desempeñará sus funciones en la educación infantil y primaria.  
El cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria desempeñará sus funciones en la educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional. El cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional desempeñará sus funciones en la formación profesional específica y, en las condiciones que se establezcan, en la educación secundaria obligatoria y en el bachillerato.

#### **Decimoséptima**

1. La conservación, el mantenimiento y la vigilancia de los edificios destinados a centros de educación infantil de segundo ciclo, primaria o especial, dependientes de las Administraciones educativas, corresponderán al municipio

respectivo. No obstante, dichos edificios no podrán destinarse a otros servicios o finalidades sin autorización previa de la Administración educativa correspondiente.

2. Cuando el Estado o las Comunidades Autónomas deban afectar, por necesidades de escolarización, edificios escolares de propiedad municipal en los que se hallen ubicados centros de educación preescolar, educación general básica o educación especial dependientes de las Administraciones educativas, para impartir educación secundaria o formación profesional, asumirán, respecto de los mencionados centros, los gastos que los municipios vinieran sufragando de acuerdo con las disposiciones vigentes, sin perjuicio de la titularidad demanial que puedan ostentar los municipios respectivos.

## **Disposiciones transitorias**

### **Primera**

1. Los centros que actualmente atienden a niños menores de seis años y que no estén autorizados como centros de educación preescolar dispondrán, para adaptarse a los requisitos mínimos que se establezcan para los centros de educación infantil, del plazo que en la fijación de los mismos se determine.

2. Sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado anterior, los centros privados de educación preescolar que no tengan autorización o clasificación definitiva podrán obtenerla con sujeción a las normas específicas anteriores a esta ley hasta la aprobación de los requisitos mínimos correspondientes a los centros de educación infantil.

### **Cuarta**

1. Los actuales profesores de educación general básica integrados en esta ley en el cuerpo de Maestros que pasen a prestar servicio en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria podrán continuar en dicho ciclo indefinidamente. En el supuesto de que éstos accedieran al cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, conforme a lo previsto en la disposición adicional decimosexta, podrán permanecer en su mismo destino en los términos que se establezcan.

2. Durante los primeros diez años de vigencia de la presente ley, las vacantes de primer ciclo de educación secundaria obligatoria continuarán ofreciéndose a los funcionarios del cuerpo de Maestros con los requisitos de especialización que se establezcan.

3. Finalizado el plazo al que se refiere el apartado anterior, los funcionarios del cuerpo de Maestros que estén impartiendo el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria, podrán continuar trasladándose a las plazas vacantes de los niveles de educación infantil y educación primaria. Para permitir la movilidad de estos profesores en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria, así como el ejercicio de la docencia en este ciclo por los actuales profesores de educación general básica y por aquellos que accedan al cuerpo de Maestros en virtud de lo establecido en el apartado 4 de esta disposición, se reservará un porcentaje suficiente de las vacantes que se produzcan en este ciclo.

Lo dispuesto en el párrafo anterior no será de aplicación respecto a los edificios escolares de propiedad municipal en los que se imparta, además de la educación infantil y primaria o educación especial, el primer ciclo de la

educación secundaria obligatoria. [Número 2 de la Disposición Adicional 17ª redactado por Ley 13/1996, 30 diciembre («B.O.E.» 31 diciembre), de Medidas Fiscales, Administrativas y del Orden Social.]

**Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la  
Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes  
(LOPEGCE, 1995)**

**Exposición de motivos**

Posteriormente, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, ha reestructurado, desde perspectivas renovadoras, el conjunto del sistema educativo. Líneas fundamentales de esta reforma han sido la ampliación hasta los dieciséis años de la educación obligatoria y gratuita, el establecimiento de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria como nuevas etapas educativas y la definición de un marco normativo moderno para el Bachillerato y la Formación Profesional.

**Capítulo I Del Consejo Escolar de los Centros Docentes Públicos**

**Artículo 10. Composición del Consejo Escolar del Centro.**

4. En los centros específicos de Educación Infantil, en los incompletos de Educación Primaria, en los de Educación Secundaria con menos de ocho unidades, en centros de Educación permanente de Personas Adultas y de Educación Especial, en los que impartan enseñanzas de régimen especial, así como en aquellas unidades o centros de características singulares, la Administración educativa competente adaptará lo dispuesto en este artículo y en el artículo 9, letra b), a la singularidad de los mismos.

**Artículo 18. Requisitos para ser Candidato a Director.**

1. Podrá ser candidato a Director cualquier profesor, funcionario de carrera, que reúna los siguientes requisitos:

a) Tener una antigüedad de al menos cinco años en el cuerpo de la función pública docente desde el que se opta y haber sido profesor, durante un período de igual duración, en un centro que imparta enseñanzas del mismo nivel y régimen.

b) Tener destino definitivo en el centro, con una antigüedad en el mismo de al menos un curso completo.

c) Haber sido acreditado por las Administraciones educativas para el ejercicio de la función directiva.

2. En los centros específicos de Educación Infantil, en los incompletos de Educación Primaria, en los de educación secundaria con menos de ocho unidades y en los que impartan enseñanzas de régimen especial o dirigidas a las personas adultas con menos de ocho profesores, las Administraciones educativas podrán eximir a los candidatos de cumplir alguno de los requisitos del punto anterior.

**Disposiciones adicionales**

**Segunda. Escolarización de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.**

3. Con el fin de ampliar la oferta del segundo ciclo de la Educación Infantil, las Administraciones educativas podrán establecer sistemas de financiación con Corporaciones locales, otras Administraciones públicas y entidades privadas

titulares de centros concertados, sin fines de lucro. Las Administraciones educativas promoverán la escolarización en este ciclo educativo de los alumnos con necesidades educativas especiales.

## ***Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE, 2002)***

### **Exposición de motivos**

El tercero de los ejes que inspiran la concepción reformadora de la presente Ley consiste en reforzar significativamente un sistema de oportunidades de calidad para todos, empezando por la Educación Infantil y terminando por los niveles postobligatorios. Como se ha dicho, en el contexto de una sociedad basada en el conocimiento, la educación y la formación se han convertido hoy en los elementos clave para el logro de los objetivos de progreso personal, social y económico. Precisamente por ello, nuestro sistema de educación y formación debe asimilarse a una tupida red de oportunidades, que permita a cada individuo transitar por ella y alcanzar sus propios objetivos de formación. El sistema educativo debe procurar una configuración flexible, que se adapte a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración de las personas, justamente para no renunciar al logro de resultados de calidad para todos.

El Título I redefine la estructura del Sistema Educativo en sus diversos niveles y etapas, referidos a las enseñanzas escolares, y caracteriza la educación preescolar por su doble naturaleza educativa y de atención y cuidado a la primera infancia, garantizando la oferta de plazas suficientes para satisfacer la demanda de las familias y atender a sus necesidades. La Educación Infantil se constituye, por primera vez, como etapa voluntaria pero gratuita, en consonancia con la importancia decisiva de dicha etapa en la compensación de desigualdades en educación, y se pone el acento en ella en la iniciación a la lectura, a la escritura y al cálculo.

Tanto la Educación Infantil como la Educación Primaria se configuran como un período decisivo en la formación de la persona, ya que es en estas etapas cuando se asientan los fundamentos, no sólo para un sólido aprendizaje de las habilidades básicas en lengua, cálculo y lengua extranjera, sino que también se adquieren, para el resto de la vida, hábitos de trabajo, lectura, convivencia ordenada y respeto hacia los demás. En la Educación Primaria, además, se modifican la denominación de las áreas de conocimiento y los objetivos para conseguir una mejor adecuación a los fines que se pretenden.

### **De los principios generales**

#### **Artículo 7. Ámbito.**

1. El sistema educativo comprende la educación preescolar, las enseñanzas escolares y la enseñanza universitaria.
  2. La educación preescolar tendrá carácter educativo- asistencial y dispondrá de una regulación específica.
  3. Las enseñanzas escolares son de régimen general y de régimen especial.
- Las enseñanzas escolares de régimen general se organizan en los siguientes niveles: - Educación Infantil.

## **Capítulo II De la Educación Preescolar**

### **Artículo 10. Ámbito.**

1. La Educación Preescolar tiene como finalidad la atención educativa y asistencial a la primera infancia.  
Está dirigida a los niños de hasta los tres años de edad.
2. Corresponde a las Comunidades Autónomas, de acuerdo con la normativa básica que sobre los aspectos educativos de esta etapa establezca el Gobierno, la organización de la atención dirigida a los niños de esta etapa educativa y el establecimiento de las condiciones que habrán de reunir los centros e instituciones en que se preste. Establecerán, asimismo, los procedimientos de supervisión y control que estimen adecuados.
3. La Educación Preescolar será impartida por profesionales con la debida cualificación para prestar una atención apropiada a los niños de esta edad.
4. La Educación Preescolar tiene carácter voluntario para los padres. Las Administraciones competentes atenderán a las necesidades que concurren en las familias y coordinarán la oferta de plazas suficientes para satisfacer la demanda.
5. En la Educación Preescolar se atenderá al desarrollo del movimiento, al control corporal, a las primeras manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social y al descubrimiento del entorno inmediato.

## **Capítulo III De la Educación Infantil**

### **Artículo 11. Principios generales.**

1. El nivel de Educación Infantil, que tiene carácter voluntario y gratuito, estará constituido por un ciclo de tres años académicos, que se cursará desde los tres a los seis años de edad. Será impartida por maestros con la especialidad correspondiente.
2. Las Administraciones educativas garantizarán la existencia de puestos escolares gratuitos en centros públicos y en centros privados concertados para atender la demanda de las familias.
3. Las Administraciones educativas promoverán la escolarización en este nivel educativo de los alumnos con necesidades educativas especiales.

### **Artículo 12. Objetivo.**

1. La finalidad de la Educación Infantil es el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños.  
Los centros escolares cooperarán estrechamente con los padres ayudándoles a ejercer su responsabilidad fundamental en la educación de sus hijos.
2. La Educación Infantil contribuirá a desarrollar en los niños las siguientes capacidades:
  - a) Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción.
  - b) Observar y explorar su entorno familiar, social y natural.
  - c) Adquirir una progresiva autonomía en sus actividades habituales.
  - d) Relacionarse con los demás y aprender las pautas elementales de convivencia.
  - e) Desarrollar sus habilidades comunicativas orales e iniciarse en el aprendizaje de la lectura y de la escritura.
  - f) Iniciarse en las habilidades numéricas básicas.

3. Las Administraciones educativas promoverán la incorporación de una lengua extranjera en los aprendizajes de la Educación Infantil, especialmente en el último año. Asimismo, fomentarán experiencias de iniciación temprana en las tecnologías de la información y de las comunicaciones.

#### **Artículo 13. Organización.**

1. Los contenidos educativos se organizarán en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil, y se transmitirán por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para el niño.
2. La metodología se basará en las experiencias, las actividades y el juego, y se aplicará en un ambiente de afecto y de confianza.

#### **Artículo 65. Tipología de centros.**

1. Los centros docentes, en función de las enseñanzas que impartan, podrán ser de:
  - a) Educación Infantil.
2. La adaptación de lo preceptuado en esta Ley a los centros que impartan enseñanzas no comprendidas en el apartado anterior, así como a los centros que abarquen dos o más de las enseñanzas a que se refiere este artículo, se efectuará por las Administraciones educativas

### **Capítulo II De los centros públicos**

#### **Artículo 71. Denominación de los centros públicos.**

1. Los centros públicos de Educación Infantil se denominarán Escuelas Infantiles; los de Educación Primaria, Colegios de Educación Primaria; los de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, Institutos de Educación Secundaria. Las Administraciones competentes podrán crear y autorizar centros integrados de Formación Profesional de acuerdo con lo establecido en el artículo 11 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
2. Los centros no comprendidos en el apartado anterior se denominarán de acuerdo con lo que dispongan sus reglamentaciones especiales.

### **Sección 3.a Órganos de participación en el control y gestión de los centros**

#### **Artículo 81. Consejo Escolar.**

7. En los centros específicos de Educación Infantil, en los incompletos de Educación Primaria, en los de Educación Secundaria con menos de ocho unidades, en centros de educación permanente de personas adultas y de Educación Especial, en los que se impartan enseñanzas de régimen especial, así como en aquellas unidades o centros de características singulares, la Administración educativa competente adaptará lo dispuesto en este artículo y en el artículo 78 de esta Ley a la singularidad de los mismos.

## **Capítulo VI De la selección y nombramiento del Director de los centros docentes públicos**

### **Artículo 91. Nombramiento con carácter extraordinario.**

1. En ausencia de candidatos o cuando la Comisión correspondiente no haya seleccionado ningún aspirante, la Administración educativa nombrará Director, por un período de tres años, a un profesor funcionario de alguno de los niveles educativos y régimen de los que imparta el centro de que se trate, que reúna, al menos, los siguientes requisitos:

a) Tener una antigüedad de al menos cinco años en el cuerpo de la función pública docente de procedencia.

b) Haber sido profesor, durante un período de cinco años, en un centro público que imparta enseñanzas del mismo nivel y régimen.

2. En el caso de centros de nueva creación, se estará a lo dispuesto en el apartado 1 de este artículo. En estos centros, la duración del mandato de todos los órganos de gobierno será de tres años.

3. En los centros específicos de Educación Infantil, en los incompletos de Educación Primaria, en los de Educación Secundaria con menos de ocho unidades y en los que impartan Enseñanzas Artísticas, de Idiomas o las dirigidas a personas adultas con menos de ocho profesores, las Administraciones educativas podrán eximir a los candidatos de cumplir los requisitos establecidos en el apartado 1 de este artículo.

### **Disposición adicional quinta. Sobre la admisión de alumnos en los centros sostenidos con fondos públicos en caso de no existir plazas suficientes.**

1. En los procedimientos de admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos que impartan Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria o Bachillerato, cuando no existan plazas suficientes, tendrán prioridad aquellos alumnos que procedan de los centros de Educación Infantil o de Educación Secundaria Obligatoria, respectivamente, que tengan adscritos, siempre que dichas enseñanzas estén sostenidas con fondos públicos.

### **Disposición adicional sexta. De los centros que estén autorizados para impartir el primer ciclo de Educación Infantil.**

Los centros docentes privados que a la entrada en vigor de la presente Ley estuvieran autorizados para impartir el primer ciclo de la Educación Infantil quedarán automáticamente autorizados para impartir la educación preescolar establecida en esta Ley.

### **Disposición adicional decimoctava. Concertación de la Educación Infantil.**

En relación con lo dispuesto en el artículo 11.2 de la presente Ley, las Administraciones educativas, en el régimen de conciertos a que se refiere el artículo 75 de la misma, y teniendo en cuenta lo previsto en el artículo 76.1, atenderán las solicitudes formuladas por los centros privados, dando preferencia, por este orden, a las unidades que se soliciten para primero, segundo y tercer curso de la Educación Infantil

**Disposición transitoria segunda. De la adaptación de los centros que imparten Educación Infantil.**

1. Los centros que a la entrada en vigor de la presente Ley atienden a niños menores de tres años, y que no estén autorizados como centros de Educación Infantil, deberán adaptarse a los requisitos mínimos que el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establezcan para los centros de Educación Preescolar. En la fijación de los requisitos mínimos se establecerá el plazo de que dispondrán los centros para realizar la correspondiente adaptación.
2. Sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado anterior, los centros privados de Educación Infantil que no tengan autorización podrán obtenerla con sujeción a las normas específicas anteriores a esta Ley hasta la aprobación de los requisitos mínimos correspondientes a los centros de Educación Preescolar.

**Disposición transitoria sexta. Transformación de los conciertos.**

1. Los centros privados que, a la entrada en vigor de la presente Ley, tengan concertadas las enseñanzas postobligatorias, mantendrán el concierto para las enseñanzas equivalentes. El concierto de estas enseñanzas tendrá el carácter de singular.
2. Sin perjuicio de lo señalado en el apartado anterior la transformación de los conciertos se realizará en función de las características siguientes:  
Los conciertos, convenios o subvenciones aplicables a los centros de primer ciclo de Educación Infantil o a establecimientos con autorización o licencia para atender a niños de hasta tres años se referirán a las enseñanzas de Educación Preescolar, una vez se implanten estas enseñanzas.  
Los conciertos, convenios o subvenciones aplicables a los centros de segundo ciclo de Educación Infantil se referirán a conciertos de Educación Infantil, una vez se implanten estas enseñanzas.  
Los conciertos con centros de Formación Profesional específica de grado medio o superior se transformarán en conciertos de Formación Profesional de grado medio, de grado superior o, en su caso, de Bachillerato.  
Los conciertos de programas de garantía social se transformarán en conciertos de programas de iniciación profesional o de Formación Profesional de grado medio.  
Los conciertos con centros de Bachillerato se transformarán en conciertos de Bachillerato, de Formación Profesional de grado medio o de grado superior.
3. La transformación de los conciertos conforme a lo señalado en el número anterior requerirá la autorización de las enseñanzas para las que el titular del centro solicite dicha transformación y se producirá por el número de unidades que el centro tuviera concertadas.
4. En la Ley de Presupuestos Generales del Estado se determinará el importe máximo de las cuotas que los centros con concierto singular podrán percibir de las familias.

La Educación Infantil constituye una etapa educativa con identidad propia. Por ello, la nueva ordenación educativa surgida a partir de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, establece los principios generales, los objetivos y los principios pedagógicos referidos al conjunto de la etapa.

## ***Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006)***

### **Preámbulo**

En ese mismo capítulo se establece la estructura de las enseñanzas, recuperando la educación infantil como una etapa única y consolidando el resto de las enseñanzas actualmente existentes, por entender que el sistema educativo ha encontrado en esa organización una base sólida para su desarrollo. También se regula la educación básica que, de acuerdo con lo dispuesto en la Constitución, tiene carácter obligatorio y gratuito para todos los niños y jóvenes de ambos sexos y cuya duración se establece en diez cursos, comprendiendo la educación primaria y la educación secundaria obligatoria. La atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades.

En el título I se establece la ordenación de las enseñanzas y sus etapas. Concebida como una etapa única, la educación infantil está organizada en dos ciclos que responden ambos a una intencionalidad educativa, no necesariamente escolar, y que obliga a los centros a contar desde el primer ciclo con una propuesta pedagógica específica. En el segundo ciclo se fomentará una primera aproximación a la lecto-escritura, a la iniciación en habilidades lógico-matemáticas, a una lengua extranjera, al uso de las tecnologías de la información y la comunicación y al conocimiento de los diferentes lenguajes artísticos. Se insta a las Administraciones públicas a que desarrollen progresivamente una oferta suficiente de plazas en el primer ciclo y se dispone que puedan establecer conciertos para garantizar la gratuidad del segundo ciclo.

Finalmente, se hace referencia al alumnado extranjero, a las víctimas del terrorismo y de actos de violencia de género, al régimen de los datos personales de los alumnos, a la incorporación de créditos para la gratuidad del segundo ciclo de educación infantil y al fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

En las disposiciones transitorias se aborda, entre otras cuestiones, la jubilación voluntaria anticipada del profesorado, la movilidad de los funcionarios de los cuerpos docentes, la duración del mandato de los órganos de gobierno y el ejercicio de la dirección en los centros docentes públicos, la formación pedagógica y didáctica, la adaptación de los centros para impartir la educación infantil, la modificación de los conciertos y el acceso de las enseñanzas de idiomas a menores de dieciséis años.

## **Capítulo II La organización de las enseñanzas y el aprendizaje a lo largo de la vida**

### **Artículo 3. Las enseñanzas.**

1. El sistema educativo se organiza en etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza de forma que asegure la transición entre los mismos y, en su caso, dentro de cada uno de ellos.
2. Las enseñanzas que ofrece el sistema educativo son las siguientes:
  - a) Educación infantil.

## **Título I Las Enseñanzas y su Ordenación**

### **Capítulo I Educación infantil**

#### **Artículo 12. Principios generales.**

1. La educación infantil constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad.
2. La educación infantil tiene carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños.
3. Con objeto de respetar la responsabilidad fundamental de las madres y padres o tutores en esta etapa, los centros de educación infantil cooperarán estrechamente con ellos.

#### **Artículo 13. Objetivos.**

La educación infantil contribuirá a desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan:

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- d) Desarrollar sus capacidades afectivas.
- e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

#### **Artículo 14. Ordenación y principios pedagógicos.**

1. La etapa de educación infantil 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 carácter educativo de uno y otro ciclo será recogido por los centros educativos en una propuesta pedagógica.
3. En ambos ciclos de la educación infantil se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento 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 en el que viven. Además se facilitará

que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal.

4. Los contenidos educativos de la educación infantil se organizarán en áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil y se abordarán por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para los niños.

5. Corresponde a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la educación infantil, especialmente en el último año. Asimismo, fomentarán 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 y en la expresión visual y musical.

6. Los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social.

7. Las Administraciones educativas determinarán los contenidos educativos del primer ciclo de la educación infantil de acuerdo con lo previsto en el presente capítulo.

Asimismo, regularán los requisitos que hayan de cumplir los centros que impartan dicho ciclo, relativos, en todo caso, a la relación numérica alumnado-profesor, a las instalaciones y al número de puestos escolares.

#### **Artículo 15. Oferta de plazas y gratuidad.**

1. Las Administraciones públicas promoverán un incremento progresivo de la oferta de plazas públicas en el primer ciclo. Asimismo coordinarán las políticas de cooperación entre ellas y con otras entidades para asegurar la oferta educativa en este ciclo. A tal fin, determinarán las condiciones en las que podrán establecerse convenios con las corporaciones locales, otras Administraciones y entidades privadas sin fines de lucro.

2. El segundo ciclo de la educación infantil será gratuito. A fin de atender las demandas de las familias, las Administraciones educativas garantizarán una oferta suficiente de plazas en los centros públicos y concertarán con centros privados, en el contexto de su programación educativa.

3. Los centros podrán ofrecer el primer ciclo de educación infantil, el segundo o ambos.

4. De acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas, el primer ciclo de la educación infantil podrá ofrecerse en centros que abarquen el ciclo completo o una parte del mismo. Aquellos centros cuya oferta sea de al menos un año completo del citado ciclo deberán incluir en su proyecto educativo la propuesta pedagógica a la que se refiere el apartado 2 del artículo 14 y deberán contar con el personal cualificado en los términos recogidos en el artículo 92.

#### **Sección Primera. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales**

##### **Artículo 74. Escolarización.**

4. Corresponde a las Administraciones educativas promover la escolarización en la educación infantil del alumnado que presente necesidades educativas

especiales y desarrollar programas para su adecuada escolarización en los centros de educación primaria y secundaria obligatoria.

#### **Artículo 81. Escolarización.**

1. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar una actuación preventiva y compensatoria garantizando las condiciones más favorables para la escolarización, durante la etapa de educación infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación básica y para progresar en los niveles posteriores.
2. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar medidas singulares en aquellos centros escolares o zonas geográficas en las cuales resulte necesaria una intervención educativa compensatoria.

### **Capítulo III Escolarización en centros públicos y privados concertados**

#### **Artículo 84. Admisión de alumnos.**

7. En los procedimientos de admisión de alumnos en centros públicos que impartan educación primaria, educación secundaria obligatoria o bachillerato, cuando no existan plazas suficientes, tendrán prioridad aquellos alumnos que procedan de los centros de educación infantil, educación primaria o de educación secundaria obligatoria, respectivamente, que tengan adscritos. En el caso de los centros privados concertados se seguirá un procedimiento análogo, siempre que dichas enseñanzas estén concertadas.

### **Capítulo II Profesorado de las distintas enseñanzas**

#### **Artículo 92. Profesorado de educación infantil.**

1. La atención educativa directa a los niños del primer ciclo de educación infantil correrá a cargo de profesionales que posean el título de Maestro con la especialización en educación infantil o el título de Grado equivalente y, en su caso, de otro personal con la debida titulación para la atención a las niñas y niños de esta edad. En todo caso, la elaboración y seguimiento de la propuesta pedagógica a la que hace referencia el apartado 2 del artículo 14, estarán bajo la responsabilidad de un profesional con el título de Maestro de educación infantil o título de Grado equivalente.
2. El segundo ciclo de educación infantil será impartido por profesores con el título de Maestro y la especialidad en educación infantil o el título de Grado equivalente y podrán ser apoyados, en su labor docente, por maestros de otras especialidades cuando las enseñanzas impartidas lo requieran.

### **Capítulo II Centros públicos**

#### **Artículo 111. Denominación de los centros públicos.**

1. Los centros públicos que ofrecen educación infantil se denominarán escuelas infantiles, los que ofrecen educación primaria, colegios de educación primaria, los que ofrecen educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional, institutos de educación secundaria.
2. Los centros públicos que ofrecen educación infantil y educación primaria se denominarán colegios de educación infantil y primaria.

## **Título V Participación, autonomía y gobierno de los centros**

### **Capítulo I Participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros**

#### **Artículo 118. Principios generales.**

7. Corresponde a las Administraciones educativas adaptar lo establecido en este Título a las características de los centros que imparten únicamente el primer ciclo de educación infantil. Esta adaptación deberá respetar, en todo caso, los principios de autonomía y participación de la comunidad educativa recogidos en el mismo.

### **Capítulo III Órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente de los centros públicos**

#### **Sección Primera. Consejo Escolar**

#### **Artículo 126. Composición del Consejo Escolar.**

7. En los centros específicos de educación infantil, en los incompletos de educación primaria, en los de educación secundaria con menos de ocho unidades, en centros de educación permanente de personas adultas y de educación especial, en los que se impartan enseñanzas artísticas profesionales, de idiomas o deportivas, así como en aquellas unidades o centros de características singulares, la Administración educativa competente adaptará lo dispuesto en este artículo a la singularidad de los mismos.

#### **Artículo 134. Requisitos para ser candidato a director.**

2. En los centros específicos de educación infantil, en los incompletos de educación primaria, en los de educación secundaria con menos de ocho unidades, en los que impartan enseñanzas artísticas profesionales, deportivas, de idiomas o las dirigidas a personas adultas con menos de ocho profesores, las Administraciones educativas podrán eximir a los candidatos de cumplir alguno de los requisitos establecidos en el apartado 1 de este artículo.

#### **Disposición adicional séptima. Ordenación de la función pública docente y funciones de los cuerpos docentes.**

1. La función pública docente se ordena en los siguientes cuerpos:  
a) El cuerpo de maestros, que desempeñará sus funciones en la educación infantil y primaria.

#### **Disposición adicional decimoquinta. Municipios, corporaciones o entidades locales.**

2. La conservación, el mantenimiento y la vigilancia de los edificios destinados a centros públicos de educación infantil, de educación primaria o de educación especial, corresponderán al municipio respectivo. Dichos edificios no podrán destinarse a otros servicios o finalidades sin autorización previa de la Administración educativa correspondiente.

3. Cuando el Estado o las Comunidades Autónomas deban afectar, por necesidades de escolarización, edificios escolares de propiedad municipal en los que se hallen ubicados centros de educación infantil, de educación primaria o de educación especial, dependientes

de las Administraciones educativas, para impartir educación secundaria o formación profesional, asumirán, respecto de los mencionados centros, los gastos que los municipios vinieran sufragando de acuerdo con las disposiciones vigentes, sin perjuicio de la titularidad demanial que puedan ostentar los municipios respectivos. Lo dispuesto no será de aplicación respecto a los edificios escolares de propiedad municipal en los que se impartan, además de educación infantil y educación primaria o educación especial, el primer ciclo de educación secundaria obligatoria. Si la afectación fuera parcial se establecerá el correspondiente convenio de colaboración entre las Administraciones afectadas.

**Disposición adicional vigesimocuarta. Incorporación de créditos en los Presupuestos Generales del Estado para la gratuidad del segundo ciclo de educación infantil.**

Los Presupuestos Generales del Estado correspondientes al ámbito temporal de aplicación de la presente Ley incorporarán progresivamente los créditos necesarios para hacer efectiva la gratuidad del segundo ciclo de la educación infantil a la que se refiere el artículo 15.2.

**Disposición transitoria novena. Adaptación de los centros.**

Los centros que atiendan a niños menores de tres años y que a la entrada en vigor de esta Ley no estén autorizados como centros de educación infantil, o lo estén como centros de educación preescolar, dispondrán para adaptarse a los requisitos mínimos que se establezcan del plazo que el Gobierno determine, previa consulta a las Comunidades Autónomas.

**Disposición transitoria décima. Modificación de los conciertos.**

1. Los centros privados que, a la entrada en vigor de la presente Ley, tengan concertadas las enseñanzas postobligatorias, mantendrán el concierto para las enseñanzas equivalentes.
2. Los conciertos, convenios o subvenciones aplicables a los centros de educación preescolar y a los centros de educación infantil se referirán a las enseñanzas de primer ciclo de educación infantil y a las de segundo ciclo de educación infantil respectivamente.
3. Los conciertos, convenios o subvenciones para los programas de garantía social se referirán a programas de cualificación profesional inicial.

**Disposición transitoria decimosexta. Prioridad de conciertos en el segundo ciclo de educación infantil.**

En relación con lo dispuesto en el artículo 15.2 de la presente Ley, las Administraciones educativas, en el régimen de conciertos a que se refiere el artículo 116 de la misma, y teniendo en cuenta lo previsto en el artículo 117, considerarán las solicitudes formuladas por los centros privados, y darán preferencia, por este orden, a las unidades que se soliciten para primero, segundo y tercer curso del segundo ciclo de la educación infantil.

## ***Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013)***

### **Artículo 6 bis. Distribución de competencias.**

3. Para el segundo ciclo de Educación Infantil, las enseñanzas artísticas profesionales, las enseñanzas de idiomas y las enseñanzas deportivas, el Gobierno fijará los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación del currículo básico, que requerirán el 55 por 100 de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 por 100 para aquellas que no la tengan.

**Sesenta y dos.** El apartado 7 del artículo 84 queda redactado de la siguiente manera:

7. En los procedimientos de admisión de alumnos y alumnas en centros públicos que impartan Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria o Bachillerato, cuando no existan plazas suficientes, tendrán prioridad aquellos alumnos y alumnas que procedan de los centros de Educación Infantil, Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria, respectivamente, que tengan adscritos. En el caso de los centros privados concertados se seguirá un procedimiento análogo, siempre que dichas enseñanzas estén sostenidas con fondos públicos.

Asimismo, tendrán prioridad en el área de escolarización que corresponda al domicilio o al lugar de trabajo de alguno de sus padres, madres o tutores legales aquellos alumnos y alumnas cuya escolarización en centros públicos y privados concertados venga motivada por traslado de la unidad familiar debido a la movilidad forzosa de cualquiera de los padres, madres o tutores legales, o a un cambio de residencia derivado de actos de violencia de género.

**Ciento nueve.** Se añade una nueva disposición final séptima bis, con la siguiente redacción:

#### **«Disposición final séptima bis. Bases de la educación plurilingüe.**

El Gobierno establecerá las bases de la educación plurilingüe desde segundo ciclo de Educación Infantil hasta Bachillerato, previa consulta a las Comunidades Autónomas.»

#### **Disposición adicional cuarta. Promoción de la actividad física y dieta equilibrada.**

Las Administraciones educativas adoptarán medidas para que la actividad física y la dieta equilibrada formen parte del comportamiento infantil y juvenil. A estos efectos, dichas Administraciones promoverán la práctica diaria de deporte y ejercicio físico por parte de los alumnos y alumnas durante la jornada escolar, en los términos y condiciones que, siguiendo las recomendaciones de los organismos competentes, garanticen un desarrollo adecuado para favorecer una vida activa, saludable y autónoma. El diseño, coordinación y supervisión de las medidas que a estos efectos se adopten en el centro educativo, serán asumidos por el profesorado con cualificación o especialización adecuada en estos ámbitos.



# ***ANEXO II***

***Análisis bibliográfico de los textos  
seleccionados para el análisis.***

## ¡QUÉ IDEA!

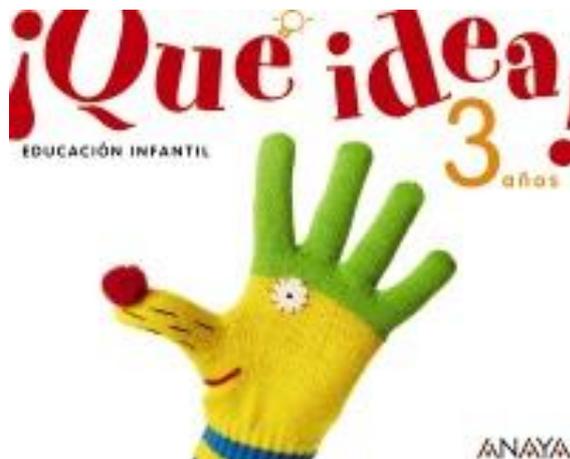
**Autor/es:** Fuentes Zaragoza, María Isabel; Pinto Martín, Sagrario; Villarroya Samaniego, Elena.

**Ilustración:** José Ángel Labán, Juan Manuel Moreno, Ana Sáez, Pablo Espada, Rosa Osuna, Andrés Guerrero.

**Año de Edición:** 2012

**Editorial:** Anaya

**Idioma:** Castellano



¡QUÉ IDEA! presenta, para cada nivel, una Propuesta Didáctica organizada en tres libros, uno por trimestre. Ofrece la programación de cada unidad, los contenidos trabajados en cada ficha del alumno, las actividades propuestas en las fichas, actividades complementarias y sugerencias metodológicas; y una herramienta didáctica de primer nivel: El libro digital, excelente apoyo para preparar las clases de forma motivadora.

## CACHALOTE

**Autor/es:** Pinto Martín, Sagrario; Villarroya Samaniego, Elena; F. Gancedo Huércanos, Eva.

**Ilustración:** Anaya

**Año de Edición:** 2008

**Editorial:** Anaya

**Idioma:** Castellano



Cachalote es un nuevo proyecto de Educación Infantil lleno de juego, imaginación y cuentos. Un método con una estructura sencilla que presta especial atención a aspectos como:

- El acercamiento a la lectura y la comprensión lectora, a través de un plan lector que se inicia en los tres años.

- La inteligencia emocional, trabajando desde el mundo de los cuentos, invita a reflexionar sobre las emociones, las dificultades, los conflictos... y a buscar soluciones.

- Aprender a pensar, con propuestas que potencian procedimientos básicos de aprendizaje, talleres de ciencias, estrategias de pensamiento, unas matemáticas creativas y que fomentan la relación entre conceptos, etc.

- La sensibilidad estética, mediante un gran trabajo gráfico y el acercamiento a la labor de los ilustradores.

- Introducción a la lengua inglesa, con indicaciones en la Propuesta Didáctica para explotar en inglés algunas fichas del método básico, y un nuevo proyecto complementario, Toot Toot, de aprendizaje de la lengua inglesa.

Proyectos para hacerlos tuyos, y para...

...ayudarte a elaborar uno propio, desafiarte, darte alas, emocionarte, ilusionarte.

...que elijas cuáles y cuántos proyectos quieres trabajar y cómo quieres hacerlo.

...usarlos con los niños y las niñas del segundo ciclo de Infantil, adaptando las propuestas a la zona de desarrollo de cada uno.

...disfrutar de la sencillez de unos materiales mínimos pero suficientes, fáciles de adaptar a la realidad de tu aula.

...docentes ilusionados por desarrollar su creatividad, su formación, su compromiso con la comunidad educativa..., con ganas de buscar y de crecer.

...darte seguridad porque lo que haces está fundamentado y porque otros docentes lo han vivido antes que tú.

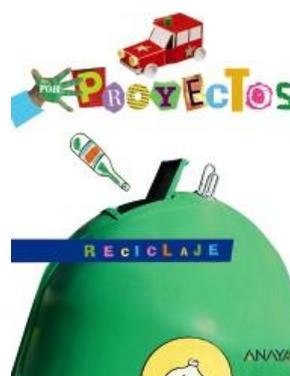
## PROYECTOS

**Autor/es:** Aguilar Liébana, Blanca Alicia.

**Ilustración:** Anaya

**Año de Edición:** 2011

**Editorial:** Anaya  
**Idioma:** Castellano



## MONIGOTES

**Autor/es:** Aguado Gil, Teresa; Camarero Albandoz, Margarita; Cifuentes Padrino, Alfonso; F. Gancedo Huércanos, Eva; Figueroa Coteló, María; Martínez Gómez, María Soledad; Montero Raya, Ángela María; Pardo Antón, María del Carmen; Salgado Montero, Consuelo; Vicedo Martínez, Teresa.

**Ilustración:** Espada y Pelorroto

**Año de Edición:** 2005 \* *(se adaptó a la LOE)*

**Editorial:** Anaya

**Idioma:** Castellano



MONIGOTES tiene la intención de ayudar a cada profesor o profesora en la tarea única e irreplicable de encantar a su grupo de alumnos y alumnas, de interesarlos y facilitarles su aprendizaje y socialización, de ampliar sus oportunidades de juego, de realizar una intervención individualizada en colaboración con las madres y los padres. También, contribuye de forma decisiva a la coordinación entre los profesores y las profesoras de los distintos grupos de edad y facilita el trabajo de los profesores que trabajan en el medio rural y tienen en su grupo alumnos de distintas edades, porque secuencia y organiza los contenidos de la etapa en unidades que tienen continuidad en dos, tres, cuatro y cinco años.

## **Juntos con Lola, Max y Zeta**

Es un método globalizado para segundo ciclo de Educación Infantil que desarrolla el aprendizaje significativo, estimula la autonomía personal, fomenta el trabajo colaborativo y promueve la relación entre las familias y los docentes.

- Despierta el interés y motiva a los alumnos.
- Propone actividades globalizadas y contextualizadas.
- Trabaja la inteligencia emocional.
- Entrena los aprendizajes instrumentales.
- Integra el juego como actividad de aprendizaje grupal.
- Desarrolla las competencias digitales y de aprender a aprender.

## **JUNTOS CON LOLA, MAX Y ZETA**

**Autor/es:** Rosa María Aparicio Nogués y Carmen Macha García- Rosado.

**Ilustración:** Mariona Cabassa, Cristina Picazo, Marta Cabrol, Anna Mongay, Claudia Ranucci, Patricia Metola, Avi y Martín León Barreto.

**Año de Edición:** 2013

**Editorial:** Bruño

**Idioma:** Castellano



## OTITO, OTA Y YO

**Autor/es:** María Caparrós; Luis Jaén; Marta Martín; Alfonso González; Ramón Carrillo.

**Ilustración:** Nacho Gómez, Carmen Martín, Silvia Álvarez, Tesa González, Marta Costa, Natascha S. Rosenberg,...

**Año de Edición:** 2010

**Editorial:** Bruño

**Idioma:** Castellano



**Otito y Ota** son dos pequeñas lechuzas que van a convertirse en los compañeros de cada niña y cada niño en su aventura de aprendizaje en la escuela infantil.

En el primer curso, Otito empieza a descubrir el mundo de la misma manera que lo hacen las niñas y los niños que se incorporan a la escuela a los tres años.

En el segundo curso, Ota, una lechuza algo mayor, que ya contempla el mundo con los ojos de la experiencia de su año anterior, recuerda lo aprendido y quiere aprender muchas cosas más.

En el tercer curso, cada niña y cada niño, ese "Yo" del título que habla en primera persona, es protagonista de todo lo que se puede aprender en el colegio y se presenta como portador de ideas... Este pronombre personal "yo" en torno al que se construye la autoestima personal.

## **LOBOROJO**

**Autor/es:** Pérez, Emma; Lafarge, Martine

**Ilustración:** Jose Luis Tellería, G. Celma Sánchez, L.B. García, A. Mosquera Soto, D. Ouro Sánchez

**Año de Edición:** 2000

**Editorial:** Bruño

**Idioma:** Castellano



## TORBELLINOS

**Autor/es:** A.Gassó

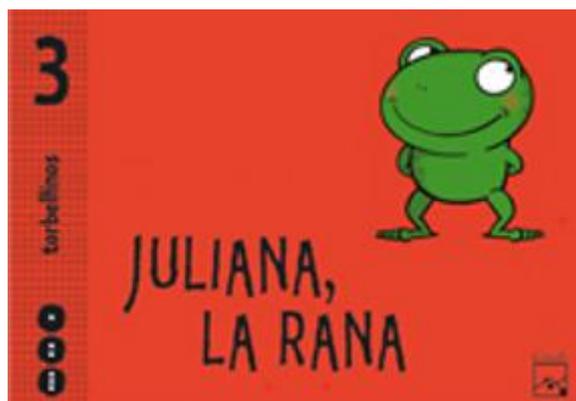
**Ilustración:** M. Adell, I. Itxart, O. Julve, J.A. Labari, Litos y R. Simó

**Año de Edición:** 2009

**Editorial:** Casals

**Idioma:** Castellano

Favorece el desarrollo de unas capacidades que permitirán el crecimiento integral de los niños y niñas mediante aprendizajes progresivos. Se estructura por áreas y se vertebra en centros de interés. Apuesta por el trabajo en equipo y el juego cooperativo e incluye la filosofía de los proyectos de trabajo y de investigación, la educación emocional y el desarrollo de las habilidades cognitivas. Se organiza en materiales trimestrales y anuales y ofrece un amplio abanico de recursos para el aula.



Avalado por más de 2.000 profesores/as de Educación Infantil, Bichitos ha ayudado desde 2006 a crecer a niños y niñas, con una educación de calidad. Con el rigor pedagógico de siempre y la adecuación a los nuevos tiempos garantía Bichitos te ofrece:

- Un método organizado por trimestres para el profesor/a de 3 a 5 años.
- Una opción pedagógica económica, adaptada a la pluralidad y diversidad del alumnado, y a las familias, cada día más sensibles al gasto escolar.
- Una oferta con gran enfoque práctico, sintética y cómoda, donde hemos mantenido los materiales testados que mejor resultado han tenido en las aulas.
- Materiales para el profesor y para el aula, además de actividades multimedia y un gran banco de recursos educativos en [www.ecasals.net](http://www.ecasals.net).
- Y porque es necesario evolucionar para seguir siendo un referente en Educación Infantil, hemos ampliado las TIC del proyecto con numerosas y versátiles actividades para Pizarra Digital Interactiva (PDI).

## **BICHITOS**

**Autor/es:** Anna Gassó Jimeno

**Ilustración:** Casals

**Año de Edición:** 2012

**Editorial:** Casals

**Idioma:** Castellano



## TODOS AL AGUA

**Autor/es:** Anna Gassó Jimeno

**Ilustración:** Casals

**Año de Edición:** 2014

**Editorial:** Casals

**Idioma:** Castellano



## TODOS AL AGUA

...Promueve la educación integral a partir del atractivo magacín Sumérgete y aprende. Un nuevo enfoque que permite presentar los contenidos de forma que se potencie la curiosidad de los niños.

... desarrolla y estimula las capacidades de los niños mediante actividades competenciales, que se enmarcan en situaciones cotidianas y deben resolverse desde todas sus capacidades.

...potencia el aprendizaje del inglés de forma integrada, a partir del vocabulario y las canciones sobre los temas que se trabajan en las unidades.

... favorece todas las formas de expresión oral y escrita mediante la diversidad de géneros literarios, cuentos, fábulas, poesías, biografías.

... multiplica los recursos a través de un buscador de actividades digitales que permite filtrar según el tema, el área, el formato o la edad, o realizar una búsqueda abierta con palabras clave.

... valora y refuerza el vínculo con la familia mediante un boletín informativo para los padres. En familia ofrece artículos de interés relacionados con la educación y el desarrollo infantil, elaborados por especialistas.

... incorpora un magnífico panel que permite llevar el control de asistencia a clase, el seguimiento del tiempo atmosférico, de la estación del año y de la fecha día a día. Incluye tarjetas para recordar los cumpleaños y las actividades escolares.

Después de 25 años de experiencia nace el proyecto Kids Edebé, apostando por la renovación y la innovación en los materiales educativos destinados a la Etapa Infantil. Kids es un proyecto dinámico que permite trabajar por centros de interés actualizados o por proyectos. Claves para un aprendizaje motivador, riguroso, significativo y creativo:

- Educar en el asombro.
  - Atender a la diversidad, desplegando los talentos específicos de cada alumno.
  - Desarrollar la creatividad en la resolución de problemas.
  - Mejorar los aprendizajes a través del uso de las artes.
  - Generar emociones positivas.
- Kids mejora la atención, la creatividad y suscita el interés por aprender, según un estudio realizado en la Universidad de Barcelona.

El principal objetivo de la investigación ha sido evaluar el material educativo, destinado a la etapa infantil 3-5 años. Se ha trabajado con niños y niñas que con sus ideas, su fantasía y su imaginación han inspirado este proyecto. Y hemos descubierto que con Kids obtienen mejores resultados...

en grafomotricidad, en razonamiento lógico-matemático, en creatividad para resolver problemas, en estabilidad emocional y autoestima.

## KIDS

**Autor/es:** Antonio Garrido González (Director general).

**Ilustración:** Eva Elías Fortuny, Luis Vilardell Panicot, Carlos Gamboa Permanyer, Abel Loro Valero, Zenón Cubillas González y Roberto Maas.

**Año de Edición:** 2013

**Editorial:** Edebé

**Idioma:** Castellano



## PROYECTO CUCÚ

**Autor/es:** Antonio Garrido González (Dirección general)

**Ilustración:** Mónica González López

**Año de Edición:** 2006

**Editorial:** Edebé

**Idioma:** Castellano



## PROYECTO CUCÚ

Los contenidos del proyecto Cucú se estructuran en torno a los siguientes ejes: Conocimiento de uno mismo; Conocimiento del entorno; Expresión artística; Números, medida y representación espacial; Lenguaje oral y escrito y Percepción y pensamiento lógico.

A lo largo de todo el proyecto, cada uno de estos ejes se trabaja mediante una metodología apropiada para su didáctica y para conseguir el desarrollo equilibrado de los alumnos.

El proceso de aprendizaje de los niños y niñas se produce sobre todo mediante la experiencia personal. Las actividades que se desarrollan mediante el descubrimiento contribuyen a la adquisición de autonomía y a la elaboración de una imagen positiva de sí mismo.

- Oferta completa para el maestro/a de 3 a 5 años.
- Variedad y cantidad de recursos tanto para el alumno/a como para el maestro/a.
- Material digital interactivo para el aula.
- Revista con monografías para ampliar contenidos.

Tana es una ranita muy inquieta, alegre, traviesa, divertida y cariñosa. Su rasgo más destacado es la curiosidad porque necesita conocer las cosas y saber cómo funcionan. Por eso, a veces se mete en problemas. Es poco reflexiva, pero cuando se le reprende es obediente.

El monstruo Rufo es grandullón y un poco patoso. Tiene mucha fuerza pero es muy poco habilidoso. Tímido y noble, se considera a sí mismo torpe y con poca iniciativa, pero a lo largo de sus aventuras descubre que tiene habilidades e inteligencia para resolver las situaciones.

El robot WIFI es un personaje sabiendo, presumido y vanidoso que va luciendo constantemente todos sus artilugios. A lo largo de los relatos, va aprendiendo a corregirse y se transforma en un compañero más humilde y solidario. Su gran ingenio y sus ocurrencias harán reír a sus compañeros de aula.

## TICTAC

**Autor/es:** Antonio Garrido González

**Ilustración:** Paz Moltalbán Turón

**Año de Edición:** 2010

**Editorial:** Edebé

**Idioma:** Castellano



## PROYECTO NUBARIS

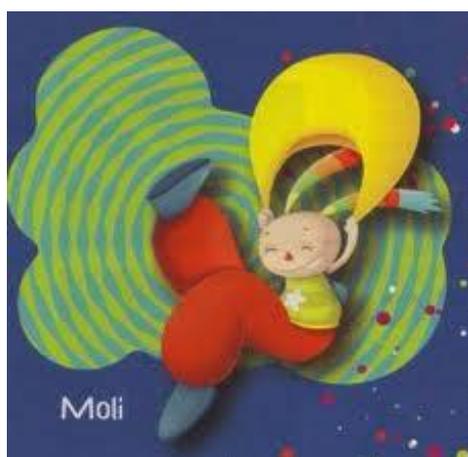
**Autor/es:** Manuela Corrales Peral, Rosa M<sup>a</sup> Corrales Peral, Rosa M<sup>a</sup> Iglesias Iglesias y M<sup>a</sup> Teresa Sánchez Cordero.

**Ilustración:** Azulamarillo, José Ignacio Gómez, Isabel Labad, Miguel Ordóñez.

**Año de Edición:** 2006

**Editorial:** Edelvives

**Idioma:** Castellano



## PROYECTO NUBARIS

Los objetivos del Proyecto Nubaris son:

-Potenciar el conocimiento a través de actividades globalizadoras y lúdicas.

-Desarrollar las capacidades de nuestros alumnos afianzando su autoestima.

-Fomentar su curiosidad presentando propuestas que requieran activar sus capacidades cognitivas.

-Posibilitar el desarrollo creativo y la capacidad de expresión a través de las distintas formas de lenguaje: verbal, gráfico, plástico, corporal, musical, etc.

-Favorecer la convivencia fomentando el respeto y el compromiso con el pluralismo y la cultura solidaria.

-Establecer estrategias que favorezcan la participación e información de los padres.

-Desarrollar progresivamente el sentido crítico de los niños y de las niñas.

Rumbo Nubaris es un completo proyecto que da respuesta a toda la etapa de Educación Infantil y define sus objetivos en consonancia con las políticas educativas europeas.

Rumbo Nubaris se basa en tres importantes pilares:

- La experiencia
- La actividad
- El juego

Todo ello con los objetivos de promover el desarrollo de todas las capacidades así como de potenciar la autoestima y la integración social.

Los materiales que configuran el proyecto Rumbo Nubaris están diseñados para trabajar todos los contenidos del ciclo.

## **RUMBO NUBARIS**

*(Se adaptó por competencias básicas)*

**Autor/es:** Rosa Luento (Jefa de proyecto)

**Ilustración:** Patricia Metola, Inés Burgos, Estrella Fages

**Año de Edición:** 2008

**Editorial:** Edelvives

**Idioma:** Castellano



## DIMENSIÓN NUBARIS

*(Se adaptó por competencias básicas)*

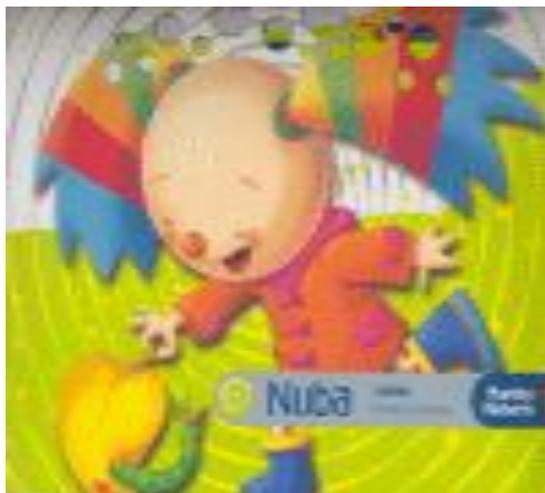
**Autor/es:** Manuela Corrales Peral, Rosa M<sup>a</sup> Corrales Peral, Rosa M<sup>a</sup> Iglesias Iglesias y M<sup>a</sup> Teresa Sánchez Cordero.

**Ilustración:** Artimagos, Inés Burgos, Marta Cabrol, Javier Hormigos Celada, Eva Garcés, Silvia Álvarez, Ana Cobos, Valentí Gubianas, etc.

**Año de Edición:** 2012

**Editorial:** Edelvives

**Idioma:** Castellano



## Dimensión Nubaris

Un proyecto sólido que:

- Permite la construcción del aprendizaje a través de actividades motivadoras y significativas.
- Fomenta la curiosidad a través de experiencias enriquecedoras.
- Potencia la capacidad de expresión a través de los diferentes lenguajes.
- Favorece el respeto y la convivencia pacífica a través del conocimiento.
- Promueve la participación de la familia a través de estrategias creativas.

El Proyecto Tocalotodo de Edelvives se propone servir de ayuda y ser referente, para los profesionales de esta etapa, en los métodos de enseñanza y de aprendizaje con un fin prioritario: dotar a los niños de herramientas que les permitan utilizar los conocimientos para lograr objetivos personales en un marco de convivencia.

## **TOCALOTODO**

*(Se adaptó por competencias básicas)*

**Autor/es:** M<sup>a</sup> del Mar Calzado Roldán, Alberto Cascante Díaz, Manuela Corrales Peral, Rosa M<sup>a</sup> Corrales Peral, Elena Marigorta del Val, Rafael Sáenz Núñez.

**Ilustración:** Marta Chicote, Carmen Martín, Miguel Ordóñez, Sara Rojo, Ana Sáez del Arco.

**Año de Edición:** 2010

**Editorial:** Edelvives

**Idioma:** Castellano



## PROYECTOS ¿LO VES?

**Autor/es:** Laura Jiménez Quinto y Dolors Todolí Bofí.

**Ilustración:** Cecilia Moreno y Alberto Díaz.

**Año de Edición:** 2014

**Editorial:** Edelvives

**Idioma:** Castellano

-Una sólida propuesta para trabajar por proyectos.

-Una propuesta que nace desde las aulas y deja que la vida entre ellas.

-¿Qué encontrarás en cada proyecto?

-Una propuesta clara, sencilla y fácil de gestionar.

-Con material suficiente y presencia de las TIC.

-Con sugerencias que son ventanas que dejan entrar el aire, que dejan que pasen cosas,...



Un proyecto motivador, diverso, respetuoso y lleno de fantasía, con unas características propias que le dan identidad:

-Unidades didácticas prácticas y funcionales, diferentes para los niños y niñas de los tres niveles, porque ellos son diferentes.

-Elementos del alumnado, profesorado y del aula perfectamente relacionados entre sí.

-Secuencia de contenidos que desarrolla la LOE y se dirige hacia la adquisición de las competencias básicas.

-Actividades para la iniciación a la lengua inglesa en cada unidad.

-Proyecto digital.

-Personajes atractivos y divertidos que mantienen la conexión entre los tres niveles de cada etapa.

-Relación familia-escuela estrecha y constante, para propiciar la colaboración entre ambas.

-Propuesta libre y abierta de iniciación a la lectura.

-Materiales para el aula numerosos y diversos.

## **PAPELILLOS**

**Autor/es:** Luis Pino García (Coordinación editorial)

**Ilustración:** Elena María Ospina Mejía, M<sup>a</sup> Dolores Campuzano Valiente, Estudio Guerrero, ADE consultoresencomunicación, Jesús López Pastor.

**Año de Edición:** 2010

**Editorial:** Algaida

**Idioma:** Castellano



## **PAPAPAPÚ**

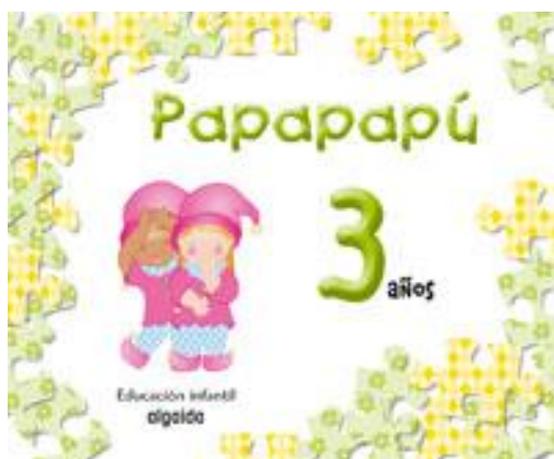
**Autor/es:** Campuzano Valiente, María Dolores

**Ilustración:** Campuzano Valiente, María Dolores

**Año de Edición:** 2012

**Editorial:** Algaida

**Idioma:** Castellano



El Proyecto Papapapú de Algaida incluye una serie de elementos que conforman un método de Educación infantil abierto y flexible. Ofrece recursos didácticos de gran eficacia para posibilitar la relación y colaboración entre familia y escuela. Además, los contenidos propios del currículo de Educación infantil permite a los niños y niñas aproximarse a otras realidades.

Es un método creativo, imaginativo, divertido que pone especial atención en la educación en valores. Aporta los materiales indispensables para desarrollar los nuevos contenidos curriculares correspondientes a introducción a la lengua inglesa y aproximación a las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

Ofrece una propuesta realista, adecuada y eficaz de aprendizaje de la lectoescritura.

Un proyecto para el segundo ciclo de Educación infantil que cuenta con una particular organización de unidades didácticas como una historia continua y concede especial relevancia a la participación de la familia.

Incluye iniciación a la lectoescritura, compatible con cualquier metodología, a través de los cuentos.

Aborda contenidos de la Educación infantil a través de las nuevas tecnologías.

Cuenta con una amplia propuesta didáctica y un completo material para el aula que facilite el trabajo del profesorado.

## **DUENDES MÁGICOS**

**Autor/es:** M<sup>a</sup> Dolores Campuzano Valiente.

**Ilustración:** M<sup>a</sup> Dolores Campuzano Valiente.

**Año de Edición:** 2003-2004

**Editorial:** Algaida

**Idioma:** Castellano



## PROYECTOS

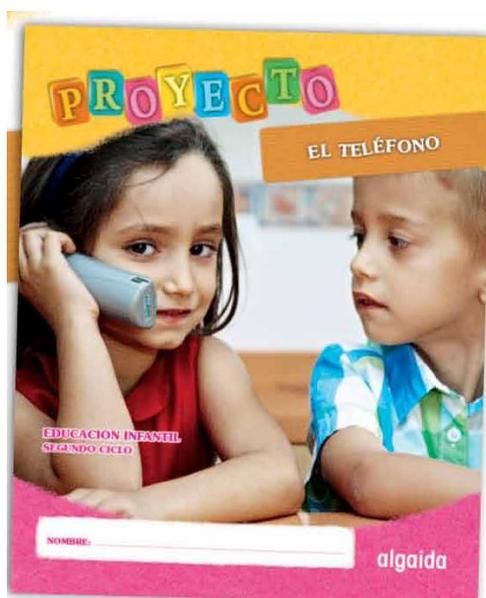
**Autor/es:** Luis Pino García (Coordinación editorial)

**Ilustración:** Mercé Ortí, Justo Borrero, Guillermo Haro y Sergi Cámara.

**Año de Edición:** 2013

**Editorial:** Algaida

**Idioma:** Castellano



El trabajo por proyectos se ajusta a las necesidades e intereses de todos para conseguir aprendizajes significativos.

Se parte de un planteamiento flexible, basado en la libertad y abierto a nuevas propuestas y a la creatividad.

Se aprende descubriendo, investigando, comprobando y experimentando, de manera que el alumnado es el auténtico protagonista del aprendizaje.

Se establece una verdadera conexión entre el aprendizaje en la escuela y en el mundo real, lo que permite el desarrollo eficaz de las competencias básicas: aprender y transferir a la vida cotidiana.

Es fundamental la implicación familiar en el proceso educativo. En síntesis, se trata de aprender investigando, descubriendo, participando, pensando y aportando.

## POMPAS DE JABÓN

Claves del proyecto:

-Coordinado con Primaria y su currículo.  
-Planteado para facilitar el desarrollo de las competencias básicas.

-Incorporación de las TIC en los procesos de aprendizaje.

-Doble propuesta sistemática de aprendizaje de Inglés: para centros bilingües y para centros no bilingües.

Señas de identidad:

-Enfoque globalizado a través de centros de interés curriculares.

-Secuenciación progresiva de contenidos, teniendo en cuenta las capacidades de los niños por nivel y a lo largo del curso.

-Arrastres de los contenidos que se han trabajado para su repaso y afianzamiento.

-Las unidades, en conexión con los cuentos, siguen el hilo conductor y las temáticas que estos plantean, lo que resulta muy eficaz para la motivación y el aprendizaje.

-Importancia de la relación familia-escuela.

-Especial hincapié en la educación en valores y para la convivencia.

## POMPAS DE JABÓN

**Autor/es:** Campuzano Valiente, María Dolores

**Ilustración:** Mae Tébar

**Año de Edición:** 2014

**Editorial:** Algaida

**Idioma:** Castellano



## EN RUTA CON PEKY

**Autor/es:** Equipo Peko

**Ilustración:** Ordás, Emi. Esteban Sánchez, Begoña. Noriega, Fernando. Alins, Sonia. Álvarez Castelar, Silvia. Rodrigo Fuentenebro, Rebeca. Casas Carbajo, Iván. Iglesias Ortiz, Beatriz. Esteban Graells, Marc. Moreno Zaldívar, Belén. (guía didáctica)  
Ordás, Emi. Filella, Lluís. Álvarez Castelar, Silvia. Iglesias Ortiz, Beatriz. Durán Costell, Cristina. Carralón Escribano, Rafael. (cuaderno de alumnos)

**Año de Edición:** 2013

**Editorial:** Everest

**Idioma:** Castellano



¡Hola amigos! Permitid que me presente. Mi nombre es Peko. Me encanta viajar, y como soy fotógrafa recorro todo el mundo; eso me permite visitar muchos lugares, vivir aventuras y descubrir cosas sorprendentes. Pero lo que más me gusta es jugar con mis sobrinos Lola, Hugo y los gemelos Nico y Vera; a ellos les encanta que les cuente historias sobre mis viajes ¿quieres conocer alguna? Peko es un proyecto globalizado para la etapa de Educación Infantil, que ofrece un material variado, motivador y rico en estímulos. Cada una de las unidades temáticas desarrolla los contenidos de un eje globalizador como la casa, el cuerpo o los medios de comunicación, pero a partir de un tema motivador y cercano al niño, como los castillos, los deportes o el Universo.

La metodología desarrollada en el proyecto Peko está basada en la investigación y el descubrimiento.

Los proyectos de trabajo son una alternativa metodológica abierta y motivadora para Educación Infantil. La metodología de proyectos confiere a los niños y niñas una mayor autonomía y se adapta a su diversidad de intereses y a su desarrollo. También permite alcanzar las competencias y habilidades requeridas en esta etapa.

Con los proyectos de Peko Explora los alumnos parten de situaciones y experiencias motivadoras y desarrollan actividades orientadas a la investigación y el descubrimiento.

Claves de Peko Explora:  
-Respetar la manera natural en que los niños y niñas aprenden.

-Resolver problemas y responder a inquietudes relacionadas con su mundo real.

-Aumentar la motivación y participación en las aulas.

-Facilitar la relación e integración entre la escuela y la familia.

-Aprender a participar con los compañeros.

-Desarrollar la capacidad creadora e investigadora.

-Motivar y facilitar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

-Respetar las diferencias de los niños.

-Utilizar las distintas manifestaciones de la comunicación y el lenguaje.

-Aprender a reflexionar sobre el propio aprendizaje.

## **PEKY EXPLORA**

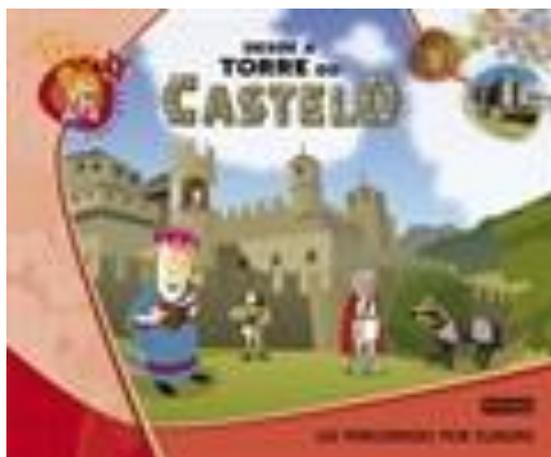
**Autor/es:** Emi Ordás

**Ilustración:** Emi Ordás

**Año de Edición:** 2013

**Editorial:** Everest

**Idioma:** Castellano



## CUENTOAVENTURA

(Se adaptó según los criterios de la LOE)

**Autor/es:** Genestar Luis, Paqui; Álvarez Castelar, Silvia.

**Ilustración:** Calvo Rojo, Carmen; Díez Torio, Ana; Estébanez Estébanez, Aurora María.

**Año de Edición:** 2011

**Editorial:** Everest

**Idioma:** Castellano



## Cuentoaventura

Desarrolla cada Unidad didáctica motivando su eje central con imágenes de un cuento popular, para, de forma lúdica, mágica y divertida, introducir al grupo en el tema que nos interesa al tiempo que con estas imágenes o partes del cuento, se trabajan algunos objetivos de la programación correspondiente y de forma muy significativa el Lenguaje oral y escrito.

Utiliza en todas sus Unidades las Tecnologías de la Información y la Comunicación, dando en cada Unidad unas pequeñas pinceladas estratégicas y adecuadas al nivel de cada grupo sobre los elementos de alguno de los medios tecnológicos que a lo largo del proyecto se utilizan.

Todo ello dentro de una enseñanza globalizada, pero con un enfoque pluralista de la capacidad mental basada en la teoría de las «Inteligencias múltiples».

El objetivo principal de Daniel y los diversónicos es favorecer el desarrollo integral de los alumnos.

-Potenciar el conocimiento a través de actividades globalizadoras y lúdicas.

-Desarrollar las capacidades basándose en la importancia del desarrollo emocional y social.

-Fomentar el espíritu crítico y la curiosidad.

-Motivar el desarrollo creativo y la capacidad de expresión.

-Desarrollar las capacidades afianzando la autoestima.

Las competencias básicas son el eje fundamental de Daniel y los diversónicos, y la base sobre la que se han desarrollado todas las propuestas y su organización.

Daniel y los diversónicos también propone actividades para la iniciación a la lengua inglesa, integradas de forma coherente en cada una de las Unidades a través de recursos lingüísticos, juegos, vocabulario, canciones, etc.

Incluye recursos para desarrollar la competencia digital y contenidos multimedia e interactivos para pizarra digital y ordenador.

## DANIEL Y LOS DIVERSÓNICOS

**Autor/es:** Raquel López Varela (Dirección editorial)

**Ilustración:** Francisco Bravo, Andrea Glioti, Enrico Scheri, Naoko Imai, Pelayo Rodríguez.

**Año de Edición:** 2012

**Editorial:** Everest

**Idioma:** Castellano



## PEKY

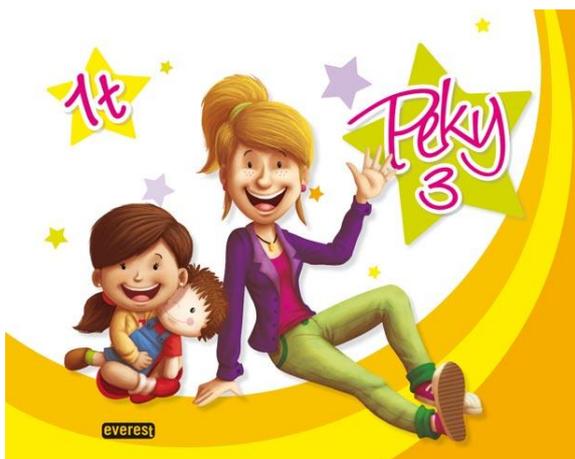
**Autor/es:** Equipo Peko

**Ilustración:** Durán Costell, Cristina; López Ordas, Emiliano; Burgos Pía, Inés; Filella LLuis; Álvarez Castelar, Silvia.

**Año de Edición:** 2011

**Editorial:** Everest

**Idioma:** Castellano



Peko, la protagonista del nuevo Proyecto de Educación Infantil destinado a niños y niñas de 3 a 6 años. PEKY motiva a los niños y niñas a ser protagonistas de sus propios aprendizajes. Les ayuda a aportar ideas, a indagar, a desarrollar su capacidad crítica y su autonomía.

Motivados por personajes y contenidos innovadores que despertarán su interés, los niños y niñas podrán sentirse identificados con Lola (3 años), Gus (4 años) y Nico y Vera (5 años). Junto a ellos descubrirán las diferencias en el modo de vida a través del paso del tiempo y la riqueza de la diversidad cultural; al mismo tiempo desarrollarán valores, sentimientos y emociones.

Desde la experiencia como docentes y la reflexión obligada sobre el quehacer diario con los niños y niñas, surge el proyecto Fantasía dirigido a la etapa de Educación Infantil 0-6 años, con la ilusión de que sirva de ayuda a los docentes que acompañan educando, los primeros y más importantes años de la vida del ser humano al que ayudarán a ser él mismo, haciendo suya la declaración de las Naciones Unidas que sobre los derechos del niño dice en su punto 7.º: El interés superior del niño, debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación...

## FANTASÍA

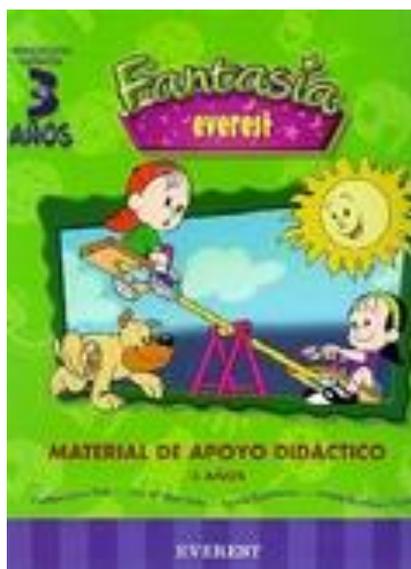
**Autor/es:** Carmen Calvo Rojo, Ana M<sup>a</sup> Díez Torío, Aurora Estébanez Estébanez, Amalia Rodríguez Espinilla.

**Ilustración:** Paco Capdevila

**Año de Edición:** 1998

**Editorial:** Everest

**Idioma:** Castellano



## LUNA LLENA

*(Se adaptó con Competencias Básicas)*

**Autor/es:** Carmen Calvo Rojo, Ana M<sup>a</sup> Díez Torío, Aurora Estébanez Estébanez.

**Ilustración:** Cristina Minguillón González, Nivio López Vigil, Teresa González García.

**Año de Edición:** 2004

**Editorial:** Everest

**Idioma:** Castellano



El equipo de autoras del Proyecto Luna Llena, hemos elaborado un trabajo con el que pretendemos ayudar y guiar al docente en su trabajo, y al niño y la niña en el crecimiento y desarrollo de su personalidad, aportándole el mayor número posible de habilidades sociales y estrategias de actuación que le sirvan para relacionarse de forma armónica, con el mundo que le rodea y así intentar que viva feliz.

Todo ello dentro de una educación global que actúe conjuntamente sobre sus capacidades intelectuales, afectivas, motoras, psicomotoras y sociales. En una palabra contribuyendo en todo momento al desarrollo íntegro de su personalidad.

El Proyecto Luna Llena para su desarrollo utiliza como estrategias de trabajo fundamentalmente:

-El juego libre o inducido por ser el juego la actividad preferida por la infancia en estas edades que nos ocupan.

-La psicomotricidad programada porque nos ayuda en esta educación global al incidir en todos los aspectos de la personalidad infantil desde la visión de su propio cuerpo.

-El razonamiento personal ante los retos porque entendemos que los aprendizajes construidos por el propio sujeto son los realmente eficientes, duraderos y potenciadores de la autonomía personal y el autoconcepto positivo.

El proyecto «Nuevo Magos y Genios» cuenta con la seguridad de dar respuesta a múltiples formas de hacer escuela. Sabemos que en este proyecto los maestros encontrarán objetivos y contenidos que se adecuen a sus pretensiones pedagógicas para desarrollar y atender las capacidades básicas del alumno, formándolo en los aspectos físico, cognitivo, estético, afectivo, moral y social para que alcance el grado de madurez suficiente que le posibilite llegar a la etapa posterior.

Ofrecemos una programación basada en la consecución de hábitos y habilidades sociales, tan necesarias a nuestros alumnos para promover y mantener relaciones de convivencia adecuadas para su integración en la sociedad.

Atendemos, en fin, aspectos metodológicos importantes en los aprendizajes de los niños y que se adaptan a las metodologías propias de cada educador. No queremos coaccionar el modo de hacer, sino enriquecerlo, por eso son variados y flexibles nuestros recursos, nuestras propuestas, nuestros materiales, nuestras actividades... porque variado y flexible es el pensamiento humano.

En el proyecto «Nuevo Magos y Genios» encontrarán eso, sencillamente personajes geniales para desarrollar las capacidades de los pequeños «genios», nuestros alumnos.

## NUEVO MAGOS Y GENIOS

*(Se adaptó con Competencias Básicas)*

**Autor/es:** Rosa M<sup>a</sup> López Casero, Argeme Domínguez Serrano y M<sup>a</sup> Ángeles Lucio Martín.

**Ilustración:** Isabel Osma Martín, Carlos Gallego Sáez y Arturo Asensio Morono.

**Año de Edición:** 2005

**Editorial:** Everest

**Idioma:** Castellano



## MUNDO FLOPI

*(Se adaptó con Competencias Básicas)*

**Autor/es:** Estébanez Estébanez, Aurora; Calvo Rojo, María del Carmen; Díez Torío, Ana María.

**Ilustración:** Inés Luz González Fernández, Rebeca Rodrigo Fuentenebro, Ángeles Peinador Arbiza, Sonia Alins Miguel.

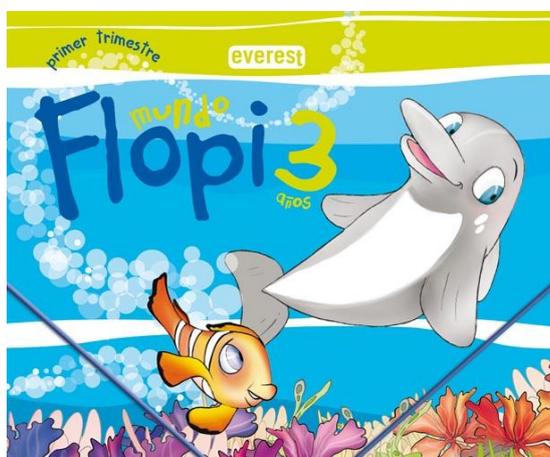
**Año de Edición:** 2008

**Editorial:** Everest

**Idioma:** Castellano

Un proyecto contrastado y actualizado para los nuevos alumnos y educadores del S.XXI.

La base de Mundo Flopi es el Proyecto Nuevo Flopi que ha educado a decenas de miles de alumnos de Educación Infantil. Lo mejor de toda esa experiencia acumulada nos ha permitido renovar, actualizar y mejorar nuestro proyecto.





## **ALETHEA. La isla de Cucas, Eli y Pan**

**Autor/es:** Susana Delgado (Coordinación del proyecto)

**Ilustración:** Sandra Aguilar, Azulamarillo.

**Año de Edición:** 2013

**Editorial:** Oxford

**Idioma:** Castellano



Alethea. La isla de Cucas, Eli y Pan es el nuevo proyecto de Oxford Educación para el segundo ciclo de Infantil.

Ha sido concebido para contribuir al reto de la educación integral en las aulas de 3,4 y 5 años.

Claves del proyecto:

- Incorporación de programas para el desarrollo de capacidades de los alumnos: Habilidades de pensamiento y lenguaje, Aprendizaje social y emocional, Desarrollo de la creatividad, Ciencias y experimentación, Pensamiento matemático.

- Motivación y aprendizaje significativo, para que los niños se aproximen con interés al conocimiento y sean capaces de participar activamente en su construcción.

- Flexibilidad, de modo que puedas integrar el uso de los materiales del proyecto en la dinámica habitual del aula de Infantil.

- Atención a la diversidad, para dar respuesta a la variedad de intereses, capacidades, ritmos de aprendizaje y realidades de los alumnos de esta etapa.

- Desarrollo de la autonomía de aprendizaje, con el fin de formar personas capaces de "aprender a aprender".

- Integración de las TIC en el proceso de aprendizaje.

- Incorporación de programas específicos para el éxito en la Primaria bilingüe para los centros adscritos a este modelo educativo.

En el proyecto Exploradores los niños manipulan, descubren, recogen y clasifican materiales, intercambian experiencias y vivencias, verbalizan lo que aprenden y se sienten dueños de su propio aprendizaje.

Claves del proyecto:

-Múltiples materiales y recursos de fácil aplicación en el aula.

-Materiales elaborados para potenciar la observación y la exploración del mundo que les rodea.

-Propuesta muy innovadora que fomenta su creatividad e imaginación, ayuda a construir su identidad personal y a mostrar sus emociones, su conocimiento del mundo y su percepción de la realidad.

-Recursos diseñados para facilitar la participación activa de los niños.

-Gran variedad de materiales y recursos realmente estimulantes.

## EXPLORADORES

*(Se adaptó con Competencias Básicas)*

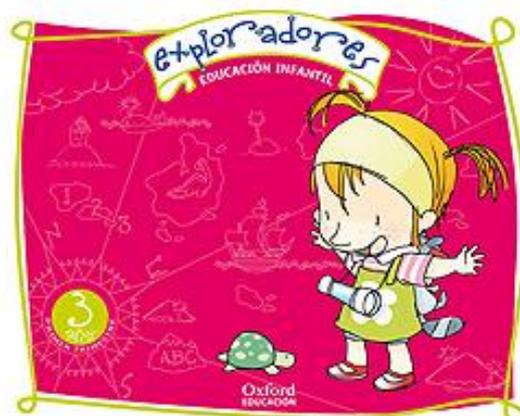
**Autor/es:** Jesús Moreno Márquez.

**Ilustración:** Oxford

**Año de Edición:** 2009

**Editorial:** Oxford

**Idioma:** Castellano



## MEÑIQUES

(Se adaptó con Competencias Básicas)

**Autor/es:** Pablo Schmilovich

**Ilustración:** Silvia Pla, Inés Burgos

**Año de Edición:** 2006

**Editorial:** Oxford

**Idioma:** Castellano



El proyecto Meñiques favorece que los alumnos disfruten y se impliquen desde el principio en el proceso de aprendizaje. Acompañados de las mascotas Motas, Estrella y Zapatones, descubrirán diferentes aspectos del entorno de una forma lúdica y sencilla.

Claves del proyecto:

- Múltiples materiales y recursos de fácil aplicación en el aula.

- Materiales elaborados para potenciar la imaginación y creatividad.

- Desarrollo de las capacidades sensoriales e intelectuales de una manera ágil y espontánea.

- Planteamientos claros y cercanos a la comprensión de los alumnos.

- Recursos diseñados para facilitar la participación activa.

- Gran variedad de actividades con fichas altamente motivadoras.

Un proyecto de Educación Infantil que forma parte de un gran proyecto editorial: Los caminos del saber.

3 ejes didácticos como medios para la socialización, la reflexión, el conocimiento del mundo y su comprensión:

-Desarrollo del lenguaje como vehículo de expresión y comunicación.

-Desarrollo del espíritu científico.

-Desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Un proyecto coherente con el proyecto de Educación Primaria,

en principios y metodologías, que tiene como ejes:

-La mejora del aprendizaje.

-El desarrollo de las competencias básicas.

-La educación en valores.

-La diversidad del alumnado.

-El apoyo efectivo a la evaluación.

-Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación.

## **EL VIAJE DE SUSO**

**Autor/es:** Cristina Rozano, Ana Uguida.

**Ilustración:** Mar Ferrero, Pablo Espada, Artimagos, Inés Burgos.

**Año de Edición:** 2012

**Editorial:** Santillana

**Idioma:** Castellano



## MICA Y SUS AMIGOS

**Autor/es:** Inmaculada Díez

**Ilustración:** Javier Botet, David Pareja.

**Año de Edición:** 2009

**Editorial:** Santillana

**Idioma:** Castellano



En Mica y sus amigos encontrarás un proyecto para que:

- Ayude al profesor a interpretar y aplicar la LOE, iniciando el desarrollo de las competencias básicas.
- Sustente las bases para un aprendizaje sólido, afianzando la adquisición de hábitos y destrezas.

- Favorezca la motivación de alumnos y profesorado, mediante personajes y propuestas adecuadamente ilustradas.

- Atienda a la diversidad intelectual y cultural de los alumnos.

- Potencie la relación familia- escuela, para realizar actuaciones conjuntas.

Nuevo Cocorolos responde a una orientación constructivista que se caracteriza por:

- Promover el aprendizaje significativo al detectar y valorar los conocimientos y experiencias de los educandos para incorporar nuevos contenidos.

- Fomentar la interacción y cooperación mediante el trabajo conjunto.

- Considerar el desarrollo que alcanzan los niños y niñas.

- Desarrollar la capacidad de razonamiento en los preescolares.

- Respetar los distintos ritmos de aprendizaje.

- Aplicar un enfoque global al considerar distintos ámbitos de experiencia en torno a la interrelación, progresión y continuidad de los contenidos.

## **NUEVO COCOROLOS**

**Autor/es:** Maite Malagón (Dirección editorial), Camacho, Laura. Santillana (Elaboración interna)

**Ilustración:** Carmen Queralt, Richard Rubras Matt; Apolinar Santillán Martínez

**Año de Edición:** 2000-2006

**Editorial:** Santillana

**Idioma:** Castellano



## **BIRLI BIRLOQUE**

**Autor/es:** Vicent Galan, Paulina Ribera y Francesc Juan.

**Ilustración:** Claudia Ranucci, Enrique Cordero y Juan Carlos Carmona.

**Año de Edición:** 2006

**Editorial:** Santillana

**Idioma:** Castellano



## **CHIRIBITAS**

**Autor/es:** Maite Malagón

**Ilustración:** Andrés Guerrero, Emilio Urberuaga, Inés Burgos.

**Año de Edición:** 2008

**Editorial:** Santillana

**Idioma:** Castellano



## CÚANTO SABEMOS

**Autor/es:** Rosa Matín (Jefa de proyecto)

**Ilustración:** Sergi Cámara

**Año de Edición:** 2011

**Editorial:** Santillana

**Idioma:** Castellano



Aprendiendo en cada proyecto y experiencia

Para pequeños deseosos de saber y aprender, Santillana ha desarrollado este innovador proyecto educativo, que permite culminar cada proyecto con una experiencia final.

Para ello, el profesor elige un tema motivador y atractivo del currículo del curso, y lo consensúa con el alumnado, que se convierte en el protagonista y creador de experiencias.

Dirigido a niños y niñas de Educación Infantil, este método favorece el aprendizaje cooperativo promoviendo valores como el respeto y la tolerancia. También estimula el desarrollo de las habilidades sociales, la iniciativa, la creación de hipótesis, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la colaboración de la familia.

Una nueva manera de enseñar a los alumnos a aprender, a pensar y a expresarse por sí mismos, a partir de facilitarles las herramientas y estrategias para encontrar la información que necesitan para convertirse en los auténticos protagonistas.

Claves del proyecto:

Guau es un nuevo proyecto para Infantil de enfoque globalizado, pautado y secuenciado por centros de interés creado para ayudarte en las necesidades fundamentales de tu día a día.

-Atención a la diversidad:

- Da respuesta a diferentes ritmos de aprendizaje y destrezas.

- Intensifica el trabajo de la lógica matemática.

- Refuerza el trabajo grafomotor y manipulativo.

-Educación integral y en valores:

- Está fundamentado en la educación emocional.

- Estimula la reflexión y el pensamiento crítico.

- Fomenta el descubrimiento del entorno.

- Desarrolla las capacidades artísticas.

-Motivación del alumno:

- Desarrolla el apego y el refuerzo positivo a través del hilo conductor.

- Se apoya en el juego y la experimentación como vías del aprendizaje.

- Apuesta por el uso de las TIC como estímulo y activación de la atención.

## **GUAU**

**Autor/es:** Paz González de la Torre, Emma Gimeno Tamarit.

**Ilustración:** Pablo Hernández Sáenz, Ana Guillén.

**Año de Edición:** 2013

**Editorial:** S.M.

**Idioma:** Castellano



## COLORINES

**Autor/es:** Mireia Fernández Ramírez, Assumpta Oller Solá, Susana Valdés Casas.

**Ilustración:** Núria Altamirano, Marta Altés, Sofía Balzola, Valentí Gubianas, Idoia Iribertegui, Pere Puig, Montse Tobella, Sonja Vimmer.

**Año de Edición:** 2013

**Editorial:** S.M.

**Idioma:** Castellano



Colorines es el nuevo proyecto educativo de S.M. para Educación Infantil basado en la teoría de las inteligencias múltiples. El proyecto ha sido puesto en práctica en España durante el curso 2012-13 y ha contado con la implicación de profesores y familias de los propios centros escolares. Más de 18000 niños han trabajado con estos nuevos materiales, lo que ha permitido enriquecerlos con las aportaciones y valoraciones de profesores como tú.

Claves del proyecto:

- Atención a la diversidad.
  - o Respeta la individualidad de cada niño y presta atención a sus ocho inteligencias.
  - o Atiende a diferentes ritmos de aprendizajes y destrezas.
  - o Integra a todos los alumnos desde sus propias experiencias.

- Educación integral y en valores.
  - o Desarrolla la educación emocional.
  - o Fomenta el razonamiento y la reflexión.
  - o Estimula la creatividad.

- Motivación del alumno.
  - o Parte del juego y la experimentación previa.
  - o Activa la atención a través de las TIC.
  - o Favorece el trabajo colectivo.

## **VOLTERETAS**

Método globalizado para la etapa de educación infantil que parte de los cuentos y tiene como protagonistas a los colegitos, seres fantásticos que viven en los colegios y en los diferentes rincones de las aulas.

Estos son los ejes en torno a los que "gira" el proyecto:

**El aprendizaje significativo**  
Porque el conocimiento se construye sobre la experiencia.  
"Solo se aprende desde lo que se conoce."

**La educación emocional**  
Los niños necesitan conocerse y expresar lo que sienten.  
"Para ser mejor persona y más feliz."

**La competencia lingüística**  
Porque el lenguaje es pensamiento, porque dota a las personas de autonomía y seguridad.  
"El niño necesita hacerse entender y comprender."

## **VOLTERETAS**

**Autor/es:** María José Téllez García, Pilar Puente Villacañas, María Antonia Fernández Miranda

**Ilustración:** Natividad Rodríguez.

**Año de Edición:** 2010

**Editorial:** S.M.

**Idioma:** Castellano



## ¡A LA DE TRES!

**Autor/es:** Ruth Barjuán, Laura Coll, Ana Rodón.

**Ilustración:** Marta Montañá, Jordi Sales, Marie Nigot.

**Año de Edición:** 2009

**Editorial:** S.M.

**Idioma:** Castellano



## ¡A LA DE TRES!

Un proyecto con enfoque constructivista para enseñar a descubrir, a pensar y a ser. Con múltiples recursos, brinda a los profesores la oportunidad, desde la innovación, de motivar la construcción del conocimiento, el crecimiento de las personas y la capacidad de aprender a aprender.

Las claves del proyecto son: La diversidad, para atender los diferentes niveles de aprendizaje en el aula; innovación para acercar la escuela a los retos de hoy y de mañana; proximidad, para que el niño pueda construir su propio conocimiento y eficacia para dar respuesta a los retos educativos actuales.

Método globalizado para la etapa de educación infantil que parte de los cuentos y tiene como protagonistas a los colegitos, seres fantásticos que viven en los colegios y en los diferentes rincones de las aulas.

## **VOLTERETAS Y MÁS VUELTAS**

**Autor/es:** María José Téllez García, Pilar Puente Villacañas, María Antonia Fernández Miranda

**Ilustración:** Natividad Rodríguez

**Año de Edición:** 2011

**Editorial:** S.M.

**Idioma:** Castellano



## EL COLE VIAJERO

**Autor/es:** Esther Pazos, Carmen Gil,  
Mercedes Senac.

**Ilustración:** Mercé Aranega, Sofía Balzola, Carme Peris y José Luis Navarro.

**Año de Edición:** 2008

**Editorial:** S.M.

**Idioma:** Castellano



El cole viajero, llega con sus maletas cargadas de descubrimientos apasionantes, excursiones y recorridos que despiertan la ilusión por aprender y acercan al conocimiento de las cosas.

Un método innovador con variados recursos y un planteamiento flexible a la hora de trabajar con él.

¿Cuáles son las claves del proyecto?

- Globalidad. Que se manifiesta en un hilo conductor bien definido: el viaje. En la presencia continua de las mascotas a lo largo de todo el recorrido, y en la motivación viajera de todos sus elementos relacionados entre sí de manera coherente.

- Creatividad. Presente en todo el método, tiene especial dedicación en las fichas de creatividad, en los talleres para Crear y Jugar, en sus celebraciones y fiestas, en sus juegos y disfraces, y en sus cuentos y murales.

- Flexibilidad. Que posibilita llevar a cabo diversos recorridos gracias a la oferta independiente de la Música, Plástica y Psicomotricidad, y los cuadernos de Excursiones Temáticas, que permiten profundizar y ampliar algunos temas. La participación de la familia, la atención a la diversidad y la interculturalidad, presentes en todo el viaje, ayudan a descubrir nuevos horizontes.

- Pedagogía innovadora. Con atención especial al desarrollo sensorial, el factor espacial y la lógica matemática; la iniciación a las ciencias experimentales, la tecnología y el lenguaje virtual. Dedicación preferente a la educación emocional y afectiva, a la memoria y a la atención, el entorno cultural, la lectura y el lenguaje.

Variedad, cantidad y calidad de recursos didácticos.

Una propuesta creativa e innovadora para facilitar la tarea de los docentes en el aula.

El Proyecto Curricular ESPIRAL MÁGICA - VICENS VIVES de Educación Infantil pretende ayudar al profesorado a conseguir los objetivos educativos de la Educación Infantil establecidos en el Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Castilla y León, y a desarrollar una enseñanza de calidad en los centros educativos basada en los principios metodológicos que establece el marco curricular citado anteriormente.

En un contexto global, cada vez más complejo y cambiante, la Educación Infantil es una etapa de vital importancia ya que en ella se sientan las bases para el desarrollo personal y social del individuo y se integran aprendizajes que están en la base del logro de las competencias que se consideran básicas para la ciudadanía. Partiendo de estas premisas, los planteamientos curriculares que subyacen en este proyecto no se limitan tan sólo a la adquisición de conceptos y conocimientos puramente académicos sino que incluyen todos aquellos aspectos que contribuyen al desarrollo integral de las niñas y los niños.

Esta propuesta se ha diseñado desde un enfoque abierto, globalizador, significativo y flexible, capaz de generar concreciones individuales ajustadas a las características, los ritmos de aprendizaje y las singularidades de cada niño o niña de manera que puedan cumplirse así los principios de inclusión educativa e individualización propios de la atención al alumnado con necesidades educativas especiales.

## **ESPIRAL MÁGICA**

**Autor/es:** C. Ruiz, I. Ceballos.

**Ilustración:** J.A. Labari Ilundain, A. Peinador Arbiza.

**Año de Edición:** 2010

**Editorial:** Vicens Vives

**Idioma:** Castellano



## Materiales curriculares, según años de edición.

Tabla I Materiales curriculares según años de edición

<b>2014</b> 3	¿Lo ves?	Edelvives
	Todos al agua	Casals
	Pompas de Jabón	Algaida
<b>2013</b> 8	Juntos con Lola, Max y Zeta	Bruño
	Proyectos	Algaida
	Kids	Edebé
	Alethea	Oxford
	En ruta con Peki	Everest
	Peki explora	Everest
	Guau	S.M.
	Colorines	S.M.
<b>2012</b> 6	Bichitos	Casals
	Papapapú	Algaida
	¡Qué Idea!	Anaya
	Dimensión Nubaris	Edelvives
	Daniel y los diversónicos	Everest
	El viaje de Suso	Santillana
<b>2011</b> 5	Proyectos	Anaya
	Cuentoaventura	Everest
	Volteretas y más vueltas	S.M.
	Peki	Everest
	Cuanto Sabemos	Santillana
<b>2010</b> 6	Tocalotodo	Edelvives
	Otito, Ota y yo	Bruño
	Tictac	Edebé
	Papelillos	Algaida
	Volteretas	S.M.
	Espiral mágica	Vicens Vives

<b>2009</b> 5	Torbellinos	Casals
	Mica y sus amigos	Santillana
	Pro +	Everest
	Exploradores	Oxford
	¡A la de tres!	S.M.
<b>2008</b> 5	Cachalote	Anaya
	Rumbo Nubaris	Edelvives
	Mundo Flopi	Everest
	El cole viajero	S.M.
	Chiribitas	Santillana
<b>2006</b> 5	Proyecto Nubaris	Edelvives
	Proyecto Cucú	Edebé
	Meñiques	Oxford
	Nuevo Cocorolos (2000)	Santillana
	Birli birloque	Santillana
<b>2005</b> 2	Monigotes	Anaya
	Nuevos magos y genios	Everest
<b>2004</b> 1	Luna Llena	Everest
<b>2003 – 4</b> 1	Duendes mágicos	Algaida
<b>2000</b> 1	Loborojo	Bruño
<b>1998</b> 1	Fantasía	Everest

Gráfico I Materiales curriculares según años de edición

