

«Subvenciones y apoyo al transporte marítimo»; capítulo 4.º, «Transferencias corrientes»; artículo 44, «A Empresas públicas y otros Entes públicos»; concepto 447, «Subvención a la "Compañía Trasmediterránea, Sociedad Anónima", en compensación del déficit por la explotación del Servicio de Comunicaciones Marítimas de Interés Nacional, correspondiente al ejercicio 1989».

Artículo 2.

Dicho crédito extraordinario se financiará con recurso al Banco de España o con Deuda Pública, de acuerdo con lo prevenido en el artículo 101 del texto refundido de la Ley General Presupuestaria, aprobado por Real Decreto Legislativo 1091/1988, de 23 de septiembre.

Por tanto,

Mando a todos los españoles, particulares y autoridades, que guarden y hagan guardar esta Ley.

Dado en Madrid a 20 de marzo de 1992.

JUAN CARLOS R.

El Presidente del Gobierno,
FELIPE GONZALEZ MARQUEZ

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

6619 *RESOLUCION de 5 de marzo de 1992, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares para la Educación Infantil y se establecen orientaciones para la distribución de objetivos y contenidos para cada uno de los ciclos.*

El Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre («Boletín Oficial del Estado» del 9), ha establecido el currículo de los Centros destinados a la Educación Infantil. Se trata de un currículo abierto y flexible, cuya concreción y desarrollo corresponde al Profesorado. El carácter abierto del currículo se manifiesta en la circunstancia de que en él se establecen objetivos y contenidos pensados para la etapa en su conjunto, pero sin delimitar su gradación a través de los ciclos que la integran. Igualmente se pone de relieve dicho carácter en el modo general en el que se definen los principios metodológicos que han de informar la práctica docente y el desarrollo curricular y en el hecho de atribuir a la responsabilidad e iniciativa de los docentes la elaboración de una metodología concreta.

De acuerdo con el Real Decreto, los Centros educativos han de especificar y completar el currículo mediante la elaboración de proyectos curriculares que respondan a las necesidades de los alumnos y que incluirán, entre otros elementos, la distribución por ciclos de los objetivos y contenidos de la etapa. En relación con este cometido, parece conveniente que la Administración educativa regule la elaboración y aprobación de proyectos curriculares y ofrezca directrices que orienten a los Profesores para facilitarles, tanto la elaboración de proyectos y programaciones, como el desarrollo de los mismos en el aula.

Según este planteamiento, es importante que la Administración educativa formule, con carácter orientador, un modelo de posible distribución de los objetivos y contenidos en los distintos ciclos. En ese modelo, propuesto en el anexo de la presente Resolución, se enuncia

cómo pueden ordenarse los objetivos educativos y los contenidos curriculares a lo largo de los ciclos y cómo, a través de esos contenidos, pueden ir adquiriéndose las capacidades propias de la etapa. Dicha distribución, por otra parte, cumplirá un papel supletorio en aquellos casos excepcionales en los que, por las razones que fuere, no se hayan podido elaborar de modo completo los proyectos curriculares. Por otra parte, unas orientaciones oficiales, aunque no tengan carácter estrictamente normativo, pueden ser especialmente útiles en el momento de implantación del nuevo currículo para facilitar las decisiones colegiadas de los Profesores.

En virtud de todo ello, esta Secretaría de Estado dispone:

1. Los Centros educativos elaborarán proyectos curriculares correspondientes a la etapa, o a cada ciclo de Educación Infantil, de acuerdo con el currículo oficial establecido y con el fin de concretarlo y desarrollarlo para sus alumnos.

2. El proyecto curricular deberá contener una adecuación de los objetivos generales de la etapa al contexto socioeconómico y cultural del Centro, y a las características de los alumnos, e incluirá los siguientes elementos:

- a) Distribución por ciclos de los objetivos educativos y contenidos curriculares para cada una de las áreas o ámbitos de experiencias.
- b) Criterios metodológicos de carácter didáctico, en relación con el desarrollo de dichos contenidos y con el proceso de evaluación.
- c) Orientaciones generales sobre la presencia en el currículo de la educación moral y cívica.
- d) Orientaciones generales para la incorporación en el currículo de la educación para la paz, la igualdad entre los sexos, el respeto al medio ambiente, la educación sexual, la educación para la salud, la educación del consumidor y la educación vial.
- e) Principios básicos sobre el modo de desarrollo de programas educativos específicos en el Centro.
- f) Cauces para establecer la coordinación educativa con las familias.

3. El proyecto curricular incorporará las líneas principales de intervención educativa con los niños que puedan tener necesidades educativas especiales.

4. El proyecto curricular será elaborado por el Profesorado de la etapa o ciclo a través de los cauces que oportunamente se establezcan, y aprobado por el Claustro de Profesores.

5. Con el fin de facilitar la elaboración de dicho proyecto, se proponen, con carácter orientativo, la distribución por ciclos de los objetivos y contenidos que se recogen en el anexo de la presente Resolución.

6. La distribución de objetivos y contenidos por ciclos del citado anexo suplirá, en su caso, la carencia, en todo o en parte, de elementos esenciales del proyecto curricular que deben elaborar los Centros.

7. Los Centros educativos podrán actualizar y modificar el proyecto curricular a comienzo del curso escolar por el mismo procedimiento previsto para la elaboración del mismo.

8. Las Direcciones Provinciales asistirán a los Centros en la elaboración de proyectos curriculares y en la supervisión de los mismos.

9. Se autoriza a las Direcciones Generales de Renovación Pedagógica, de Coordinación y de la Alta Inspección y de Centros Escolares a desarrollar las disposiciones oportunas relativas al ámbito de la presente Resolución.

Madrid, 5 de marzo de 1992.—El Secretario de Estado de Educación,
Alfredo Pérez Rubalcaba.

Ilmos. Sres. Directores generales de Renovación Pedagógica, de Coordinación y de la Alta Inspección y de Centros Escolares.

EDUCACION INFANTIL**SECUENCIA DE LOS OBJETIVOS Y CONTENIDOS POR CICLOS****INTRODUCCION**

La presente Resolución pretende orientar acerca de la concreción de los objetivos, contenidos, y orientaciones didácticas (establecidas en el Real Decreto 1333/91 de 6 de Septiembre) para el primer y segundo ciclo de Educación Infantil. En ella se indican algunos criterios que han de ser útiles para los maestros y educadores al ordenar la continuidad y progresión de los elementos curriculares a lo largo de la etapa.

En esta caracterización de cada uno de los ciclos se ha mantenido la estructura de áreas o ámbitos de experiencia, aunque esto no implica una concepción fragmentada de la intervención educativa. Esta estructura resulta útil para que los educadores y educadoras puedan elaborar el Proyecto Curricular, y decidir las actividades de enseñanza y aprendizaje integradas en propuestas globalizadas de trabajo.

A lo largo de este documento, se identifican y relacionan en cada ciclo los contenidos y las capacidades expresadas en los objetivos de etapa, ciclo y área. Con ello se pretende asegurar la continuidad y progresión en los contenidos, así como relacionar unos con otros, con el fin de articular una secuencia que facilite el aprendizaje funcional y significativo de los niños y niñas.

La mayoría de los contenidos han de ser trabajados a lo largo de los dos ciclos, aunque con diferente grado de profundidad y amplitud; en cambio, otros contenidos parecen más específicos del primer o segundo ciclo.

Para realizar la secuencia de objetivos y contenidos es necesario considerar diferentes criterios. Además de las características evolutivas más relevantes de cada una de las edades, se ha de tener en cuenta la complejidad creciente de contenidos, las relaciones entre los mismos, y su tratamiento cíclico e integrado, así como su significatividad para el niño, las características sociales del medio donde está la escuela, etc. En este sentido, cada centro utilizará aquellos criterios que considere necesarios, en función de su realidad y sus objetivos.

En este documento, como criterio para la secuencia de contenidos, se avanza de lo global a lo específico, de contenidos simples a otros más complejos que son aplicables a un menor número de situaciones. Los procedimientos correspondientes al primer ciclo son más simples, implican menor número de pasos y son aplicables a una amplia gama de situaciones de la vida cotidiana.

Parece útil dar mayor importancia a los procedimientos, ya que en esta etapa éstos constituyen, no sólo un contenido de aprendizaje, sino también un medio fundamental para la elaboración de primeras nociones, conceptos y actitudes (en torno a las capacidades a las que se vinculan). Sin embargo esto no significa que no se haga mención a contenidos de diferente tipo a lo largo de todo este documento.

Además, se añaden unas especificaciones para el primer año del primer ciclo: 0-1. Su finalidad es completar la reflexión sobre el sentido del primer ciclo, en un momento de la vida especialmente importante.

PRIMER CICLO**AREA I: IDENTIDAD Y AUTONOMIA PERSONAL****I. El cuerpo y la propia imagen**

La acción educativa durante el primer ciclo, se dirige a que el niño empiece a conocer y controlar su cuerpo (elementos y necesidades básicas, sentimientos y emocio-

nes), a descubrir y utilizar sus posibilidades de distinto tipo, en situaciones lúdicas y de la vida cotidiana. Así, con la mediación del adulto el niño empezará a construir una imagen positiva de sí mismo y, aunque dependiendo mucho del adulto, a utilizar algunas estrategias incipientemente autónomas en la comida, el aseo, el descanso, etc. Las interacciones entre el yo y los otros próximos, entre el yo y el mundo cercano, desempeñan un papel fundamental en el acceso del niño o la niña a la identidad y autonomía personal, lo que de nuevo evidencia la estrecha relación que tienen los contenidos de las tres áreas y la necesidad de que se trabajen globalmente, para alcanzar el desarrollo de las capacidades que se pretende.

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

La utilización de los sentidos en esta exploración de sí mismo y de la realidad exterior es un procedimiento fundamental que el maestro/a ha de programar continuamente en este ciclo, ya que el niño descubre y conoce su cuerpo, a la vez que percibe, progresivamente de forma más precisa y diferenciada, las necesidades básicas relacionadas con su bienestar corporal. La intervención educativa ha de ir encaminada a que el niño vaya asociando sus necesidades cotidianas como hambre, cansancio, limpieza, etc, con las sensaciones correspondientes, fundamentalmente en situaciones habituales, para que poco a poco pueda identificarlas, las manifieste de forma diferenciada, las nombre y vaya generando una actitud positiva hacia sus posibilidades y limitaciones.

Durante sus tres primeros años, el niño experimenta gran variedad de sensaciones, sentimientos y emociones. Al manifestarlas y darse cuenta de los efectos que producen en los otros, el pequeño, con la ayuda del educador, irá identificando las más habituales (placer, displacer, alegría, enfado, tristeza, etc). Al mismo tiempo, las adquisiciones del niño en los diferentes ámbitos de su desarrollo y su relación con los demás, contribuyen a que empiece a controlar su propio comportamiento, especialmente en sus manifestaciones más llamativas (rabietas, agresiones, etc).

Tanto a través del aspecto físico como por las relaciones que puede establecer con los otros, el niño se identificará a sí mismo como perteneciente al grupo de los niños o de las niñas. Corresponde al educador o educadora cuidar que esta diferenciación se haga desde el principio sin ningún matiz de discriminación.

Así, con la ayuda del adulto, el niño empieza a construir una imagen positiva de sí mismo a partir del conocimiento y aceptación del propio cuerpo, de sus necesidades, estados y emociones, de sus características y posibilidades (tanto de acción como de expresión) y de la aceptación y valoración de tal identidad.

II. Juego y movimiento

Al mismo tiempo, y en estrecha relación con todo ello, el educador dirigirá su actuación para que el niño vaya desarrollando la capacidad de controlar su cuerpo, de descubrir y utilizar sus habilidades perceptivo-motrices, cognitivas, afectivas y relacionales implicadas en las actividades de la vida cotidiana más habituales en torno a las rutinas, y al juego; la curiosidad e interés por descubrir sus posibilidades favorecerá el desarrollo de un nivel aceptable de autoconfianza.

Mediante la exploración de diferentes movimientos y posturas del cuerpo, desde el pateo y gateo, a la marcha, los saltos, subidas y bajadas, recorridos en triciclo, y otras muchas acciones que le interesan, el niño va ganando en coordinación y control dinámico general. A la vez, cuando explora los objetos de su entorno, resuelve problemas que requieren encajar, rasgar, meter, sacar, enroscar, desenroscar y apilar, emplea objetos y herramientas habituales, se sitúa arriba o abajo, cerca o lejos, etc, está utilizando y desarrollando sus habilidades manipulativas y coordinaciones viso-motrices, comienza a tener las primeras nociones de estas habilidades y desarrolla el gusto e interés por ellas.

III. La actividad y la vida cotidiana

El desarrollo de las capacidades de descubrir y utilizar sus posibilidades, que el niño realiza con ayuda del maestro/a, le permite una actuación cada vez más autónoma y ajustada en las rutinas y otras actividades cotidianas. Aunque a los tres años no se le puede pedir que sea capaz de realizarlas independientemente, si es posible requerir del pequeño la colaboración activa en el baño, el vestido, la recogida de juguetes, la comida, etc. Respecto a esta última, y en el último tramo del ciclo, el niño puede, si el adulto lo permite y ha ayudado a ello, comer solo y manejar cada vez con mayor corrección la cuchara, el tenedor, el vaso, etc.

Durante este ciclo, el pequeño experimenta por vez primera lo que significa la vida en grupo, tanto en sus aspectos de enriquecimiento, como en los que suponen renuncia o espera. Se inicia un proceso a lo largo del cual y de la mano del adulto irá incorporándose a las rutinas de la vida con los demás, adaptando a ellas su propio ritmo y aprendiendo a regular su actuación a partir de las demandas y requerimientos que le formulan los educadores. En el marco de unas relaciones cálidas y afectuosas, va aprendiendo a estar con otros, aceptando las pequeñas frustraciones que ello conlleva (por ejemplo, la demora en la satisfacción de necesidades), a superar las dificultades pidiendo ayuda al adulto cuando la necesita y a tener una actitud positiva hacia la regularidad de la rutinas.

El niño está tomando la iniciativa, planificando y secuenciando la propia acción para resolver tareas cuando percibe en el entorno, un objeto atractivo y utiliza los medios a su alcance para conseguirlo (por ejemplo, cuando coge una silla y se sube a ella para alcanzar los caramelos que previamente ha visto dejar al adulto encima del armario), cuando verbaliza en voz alta acompañando o dirigiendo su acción, así como cuando reúne los materiales que va a necesitar en un juego u otra actividad; se trata de acciones muy sencillas y significativas para el niño, que implican un número muy reducido de pasos y su inmediata resolución. En cualquier caso, todos estos procedimientos van a permitir que se acerque a las primeras nociones sobre las actividades de la vida cotidiana y las relaciones.

IV. El cuidado de uno mismo

Aunque en el ciclo 0-3 el mantenimiento de la salud de los pequeños es una responsabilidad de las personas que les cuidan, se les puede ir ayudando para que progresivamente incorporen unos hábitos que les lleven a fomentarla. El gusto que experimenta el bebé cuando el maestro le cambia, le baña o le alimenta, así como la aceptación y colaboración que presta el niño algo mayor en las rutinas relacionadas con su bienestar corporal como el lavado de manos, el control de esfínteres, etc, son el punto de partida necesario para la incorporación de hábitos de higiene. Del mismo modo, el educador puede ir ayudando al niño para que supere paulatinamente el impulso de llevarse a la boca todo lo que cae en sus manos y vaya aceptando una dieta cada vez más rica y variada.

Así, durante el último tramo del ciclo, el niño en la escuela puede realizar de forma cada vez más autónoma algunas actividades relacionadas con su higiene corporal

(lavarse, utilizar los utensilios del baño, etc), su alimentación y su descanso (utilizar el vaso o la cuchara), como también con el mantenimiento y cuidado de los objetos y dependencias (ayudar a poner y quitar la mesa, cuidar el jabón, cuidar alguno de sus juguetes, etc.) donde se desarrolla la vida cotidiana.

Por otra parte, el reconocimiento del peligro en situaciones habituales (el que se deriva de cruzar una calle sin mirar, por ejemplo), es el primer paso para que al final de la etapa los niños hayan incluido en su comportamiento una serie de hábitos y actitudes que favorezcan la salud. En estrecha relación con estos hábitos el educador puede promover el gusto por la actividad y el juego físico, enseñar a los niños a evitar comportamientos excesivamente temerarios, fomentar una actitud de tranquilidad y superación ante la enfermedad, etc.

Lo importante de todos estos aprendizajes y logros no es sólo lo que significan respecto al dominio de uno mismo del entorno y a la adquisición de habilidades, destrezas y conocimientos, sino también que van dejando en el niño sentimientos de competencia personal, es decir, de una auto-estima positiva.

ÁREA II: MEDIO FÍSICO Y SOCIAL

I. Los primeros grupos sociales

Lo característico del área del Medio Físico y Social en este ciclo es el acceso del niño por primera vez, al centro de Educación Infantil, lo que le permitirá descubrir y conocer relaciones sociales y espacios físicos diferentes de su medio familiar. En el ciclo 0-3 se pretende esencialmente que el pequeño se adapte progresivamente a la vida en común tanto en la familia como en el Centro, que sea capaz de situarse en ella y que aproveche al máximo los objetos, estímulos y situaciones que, con intencionalidad educativa, padres y educadores ponen a su disposición. Resulta claro que este aprendizaje se realiza en inseparable relación con otros contenidos, por ejemplo los referidos a su propia autonomía y posibilidades de expresión y comprensión; ello determina la necesidad de insistir en que los contenidos en el aula no pueden organizarse por áreas, ya que esta división es un instrumento, exclusivamente para la planificación de los maestros y maestras.

En cuanto a este ámbito de experiencias, la intervención educativa procurará que el niño aprenda a desplazarse autónomamente por las dependencias de la casa y de la escuela, que progresivamente vaya conociendo los distintos elementos y dependencias de estos entornos y que poco a poco las relacione con las actividades que en ellos se realizan. Así mismo se pretende que el niño se sienta miembro de su familia y del centro, y para ello es importante que vaya conociendo a las diversas personas con las que convive en la escuela (profesores, auxiliares, niños del propio grupo y de otros, etc.), así como, a determinadas personas muy significativas de su propio entorno social (un vecino, el panadero, etc.), lo que le va acercando a las primeras nociones de grupos sociales y de sus respectivas dependencias.

En el comienzo de este ciclo es importante que el niño vaya desarrollando vínculos fluidos con el maestro; sin embargo, esta relación al principio tan estrecha con el adulto tiene que dar paso, posteriormente, a su participación en la vida en grupo en el centro. La relación con sus compañeros de juego, así como, con niños y adultos de otros grupos favorecerá que, hacia los tres años, el niño empiece a tomar en consideración el punto de vista de los otros, observe algunas relaciones elementales, lo que le ayudará a establecerlas fluidamente en el seno de su grupo.

Para el establecimiento de vínculos fluidos con los demás será necesario que el pequeño comience a actuar colaborando con los otros en actividades donde esté presente el adulto, ayudando a éste y a otros niños en tareas muy sencillas. Igualmente, será importante que el niño, a la vez que aprende a discriminar los objetos propios

de los de los demás, empieza a aprender a compartir determinados materiales y objetos de uso colectivo, a cuidar de éstos y a establecer turnos de utilización de los mismos. La capacidad de tomar en consideración el punto de vista de los otros en este ciclo implica que el niño empiece a demorar los propios deseos, sabiendo esperar cuando el maestro está atendiendo a otros niños, así como, que manifieste interés por lo que hacen éstos, y por compartir sus actividades.

Identificar la diversidad de relaciones, en este primer ciclo, implica que el niño, con la ayuda educativa ajustada, descubra y conozca algunas características de los primeros grupos sociales a los que pertenece y las de sus miembros más destacados. Pero, además, este descubrimiento facilitará la adquisición de una autonomía creciente en sus relaciones. A medida que avanza el ciclo el pequeño se irá adaptando a las normas y pautas básicas que rigen la convivencia en el seno del grupo familiar y escolar (conseguir los juguetes que tiene un compañero hablando con él, pedir los objetos y expresar los deseos sin rabieta, etc.) de forma que pueda mostrar una conducta paulatinamente más ajustada a los roles que le corresponden en cada uno de ellos.

II. La vida en sociedad

Al final de este periodo el maestro/a puede proponer a los niños y niñas empezar a conocer y observar nuevas formas de organización social (las tiendas donde compran sus padres, los vehículos de su entorno, el teléfono, la televisión, algunos espacios de ocio, etc.), algunas de sus normas de funcionamiento, lo que le llevará a ampliar su campo de experiencias, interesándose por las nuevas situaciones que se le presentan. En este sentido, las primeras vivencias del tiempo las percibe el niño en relación a la organización de las rutinas que como respuesta a sus necesidades organiza el educador: el tiempo de la comida, el descanso después de esta, el desayuno al llegar a la clase, etc.

Por otra parte, la observación y exploración de los sucesos y acontecimientos de su entorno social, y de las personas que forman parte de éste, contribuirán también a que el niño pueda discriminar comportamientos ajustados a diversas situaciones (estar sentado mientras se come, lavarse las manos antes de comer, descansar en unos momentos determinados, etc.), desarrollando un grado mayor de autonomía y a la vez prestar su ayuda en determinadas acciones relacionadas con las rutinas familiares y escolares, lo que contribuirá al comienzo de una actitud positiva de colaboración con los adultos.

III. Los objetos

En el comienzo del ciclo, tiene gran importancia para el desarrollo de la observación y exploración del medio físico la actividad conjunta que el niño y el maestro desarrollan alrededor de los distintos objetos y materiales; estos procesos tienen lugar en las diversas situaciones en que ambos se ven implicados. Esta actividad conjunta contribuirá a que estos procedimientos vayan ganando en sistematización, lo que permitirá al niño, al finalizar el ciclo, descubrir las características más precisas de los objetos y su utilidad; así como, poder utilizar algunos de éstos que sean de uso más habitual, experimentar sensaciones sencillas (agradable, desagradable...), etc. A la vez, la manipulación de objetos y materiales favorecerá que el niño sea capaz de provocar intencionalmente determinados efectos y modificaciones pudiendo, además, elaborar sencillas construcciones. Estos procedimientos están en estrecha relación con la actitud de curiosidad y búsqueda que tiene el niño y que la intervención educativa puede y debe fomentar.

IV. Animales y plantas

El desarrollo de la observación y la exploración respecto a los animales y plantas deberá ser fundamentalmente guiada por el educador. Sin embargo, será también necesario que los niños manifiesten interés por observar y explorar de forma espontánea

algunos animales y plantas de su entorno más próximo (las hormigas del patio, el perro del amigo, el árbol del jardín, etc.). Todo ello llevará al niño a descubrir sus características básicas, a la vez que empezará a poder establecer relaciones muy elementales entre éstos.

Mediante estas experiencias y procedimientos el niño irá aprendiendo el respeto y cuidado del medio natural y especialmente a través de la participación con el educador en el cuidado de pequeños animales y plantas que puede haber permanentemente u ocasionalmente en el centro, y, además, en el mantenimiento de ambientes limpios, muy próximos a él como el aula, el huerto escolar, el jardín del centro etc.

En cuanto al desarrollo de la capacidad de establecer relaciones entre el medio físico y social será muy importante que el niño observe algunas modificaciones muy evidentes que se producen en los elementos del paisaje y en la vida de las personas por el paso del tiempo, el clima o la intervención humana, como pueden ser, la construcción de casas, las modificaciones en el vestido por el tiempo atmosférico, etc.

Por último, el conocimiento del paisaje en este ciclo, debe restringirse a la toma de contacto con el entorno inmediato en que están inserta la casa y el centro. En esta toma de contacto es determinante el juego al aire libre, no sólo en el jardín del Centro, sino también, en la medida que las posibilidades de los niños lo permitan, en el parque, en la plaza del pueblo o barrio. De esta forma, el niño se va percatando de algunas diferencias y analogías entre unos ambientes y otros, de las personas que forman parte de estos, de los elementos que los constituyen y de las distintas posibilidades de acción que sugieren.

ÁREA III: COMUNICACION Y REPRESENTACION

I. Lenguaje oral

En la perspectiva globalizadora que debe informar toda la etapa de Educación Infantil, esta área se contempla además como mediadora entre las otras dos áreas o ámbitos de experiencia.

En el primer ciclo se acentúa, si cabe, el carácter instrumental los contenidos que incluye esta área, y su estrecha relación con los de las demás áreas. Así, las prioridades educativas se articulan para que el niño comprenda y utilice progresivamente el lenguaje oral, use otras formas de representación para dar cauce a sus sentimientos y emociones, se acerque al medio que le rodea y se familiarice con los rudimentos de algunas técnicas que van a ser fuente de disfrute y de placer; se pretende además que, aunque de forma todavía muy incipiente, el niño vaya estableciendo relaciones de semejanza y diferencia entre los objetos cotidianos, atendiendo a sus características más llamativas, situándolos en el espacio y en relación con su propio cuerpo.

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

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

En este sentido, las situaciones que se crean para contar cuentos permiten además al educador promover las primeras conversaciones de grupo, que se realizan en un contexto muy motivador y con sencillas expectativas de experimentación.

Tanto en el lenguaje oral como en cada uno de los otros lenguajes, el carácter instrumental de la mayor parte de los contenidos no implica que en este ciclo sólo deban aparecer contenidos procedimentales.

Los contenidos conceptuales y actitudinales deben estar presentes intencionadamente en este ciclo, pues son tan imprescindibles como los contenidos de tipo procedimental para desarrollar las capacidades que se pretenden. Así, hechos como la importancia del lenguaje oral para la comunicación y actitudes como el interés por expresar sus propios deseos y sensaciones o el gusto por participar en distintas situaciones de comunicación oral, son de especial importancia para la intervención educativa con los niños entre 0 y 3 años.

En los primeros momentos de la vida del niño sus instrumentos de comunicación son muy sencillos e interrelacionados, por lo que resulta difícil separar, por ejemplo, los que serían orales: balbuceo, primeros sonidos, lloro, etc., y los propiamente corporales: expresión, gestos, etc.

Poco a poco el dominio progresivo del lenguaje oral hace que éste se convierta en un instrumento privilegiado de comunicación. La Escuela debe promover el desarrollo de todas las capacidades utilizando las diferentes posibilidades de cada uno de los lenguajes; fomentar la comunicación oral debe suponer un enriquecimiento para el niño, sin una reducción de las habilidades que ya posee, como son el poder expresivo de la mirada, los gestos o cualquier otro instrumento de comunicación.

Durante el primer ciclo, los niños descubrirán, experimentarán y utilizarán, con la ajustada ayuda del adulto y en los contextos más significativos, los variados y diversos instrumentos de comunicación que la Escuela intencionadamente puede ofrecerle, de manera que puedan comunicarse adecuadamente, expresándose y comprendiendo a los demás en los contextos más habituales.

II. Aproximación al lenguaje escrito. (No se desarrolla en este ciclo).

III. Expresión plástica

El descubrimiento, la experimentación y la utilización de los materiales de su entorno como instrumentos de producción plástica y de las técnicas más básicas que esto permite, será fundamental en 0-3 años, siempre en estrecha interrelación con el desarrollo de nuevas habilidades perceptivo-motrices. Así, el papel, los tintes naturales o los lápices, y el rasgar, el pegar o el garabatear, son algunos de los que el niño/a de este ciclo pueden utilizar.

Elo permitirá que el niño desarrolle un proceso que, con la ayuda del maestro o maestra le va a llevar desde la pura experimentación sensoriomotora y de la mera descarga emocional a la consecución, al final del ciclo, de objetivos de expresión y comunicación más concretos: elaboraciones plásticas con alguna intencionalidad, interpretación de algunas imágenes de su entorno, como la figura humana, etc.; todo ello en estrecha relación con las primeras actitudes de disfrute e interés por las producciones plásticas.

IV. Expresión musical

Estos mismos recursos e instrumentos corporales van a permitir al niño descubrir, experimentar y utilizar las propiedades sonoras que tienen el cuerpo y los objetos del entorno. Este proceso de utilización de diferentes propiedades sonoras y su relación con el silencio será, al final del ciclo, un nuevo instrumento de expresión y comprensión de algunos sentimientos y emociones.

Así, producción de sonidos que se realizan con la boca, palmadas, imitación de sonidos de animales, producción de "ruido" con diferentes objetos, silencios, canciones o ritmos sencillos, uso de algunos instrumentos sencillos, etc., que le permiten observar, reconocer, manipular, expresar, etc., en situaciones de la vida cotidiana e ir desarrollando el gusto e interés por este tipo de actividades.

V. Expresión corporal

Paralela y complementariamente las actividades que se desarrollan en la Escuela permitirán que los niños descubran experimenten y utilicen los recursos básicos de expresión de su cuerpo (por ej. los gestos, el movimiento de brazos y piernas, etc.), los cuales se irán enriqueciendo paulatinamente con el desarrollo de las habilidades perceptivo-motrices, afectivas, cognitivas y relacionales, que se recogen en el primer ámbito de experiencias.

De igual manera el niño va tomando conciencia de que puede controlar su propio cuerpo y de las posibilidades expresivas que éste le ofrece, como por ejemplo los desplazamientos por el espacio, la direccionalidad, el tono de la voz, etc; todo lo cual le permitirá, al final del ciclo, expresar y comprender, con un mayor grado de intencionalidad y ajuste, algunos sentimientos, emociones, deseos, (enfado, tristeza, alegría, sorpresa) otras realidades sonidos, animales, coches,) etc, que se pueden comunicar con el cuerpo.

VI. Relaciones, medida y representación en el espacio

Entre los 0 y los 3 años, el niño experimentará con los objetos que le rodean descubriendo algunas de sus propiedades (color, tamaño, formas, etc.) y relaciones (agrupaciones por color, comparaciones, etc.), su situación en el espacio, fundamentalmente en torno a sí mismo, y las utilizará en sus juegos y actividades cotidianas.

En todo este proceso de descubrimiento, experimentación y utilización es preciso que el niño disfrute y se interese, que lo pase bien y que se le fomenten actitudes de respeto a las producciones de los demás, de cuidado del material, etc.

Muy relacionado con los contenidos en este ciclo se encuentra el juego simbólico, al que hay que hacer una mención especial. Es una de las más claras manifestaciones del tránsito de lo sensoriomotor a lo simbólico, de un poderoso medio de expresión de los propios intereses y de la forma personal de interpretar las cosas, así como de un canal expresivo libre de los convencionalismos que caracterizan a otros como el lenguaje oral.

ESPECIFICACIONES PARA 0 - 1 AÑO.

Conviene insistir en la finalidad educativa de todas las actividades de la Escuela Infantil, de manera que la intervención educativa deberá orientarse también a que los más pequeños de la etapa vayan desarrollando las capacidades que se concretan en los objetivos de ciclo. Será el equipo de ciclo y el educador, quienes decidan las capacidades, contenidos y criterios metodológicos que han de guiar su intervención en cada uno de los grupos de edad en que estén divididos los niños de 0 a 3 años, de forma que se asegure la continuidad y progresión a lo largo de todo el ciclo, y por extensión, de toda la etapa.

Aunque la mayor parte de las consideraciones hechas para el ciclo 0-3 años pueden ser aplicadas fácilmente en lo que se refiere a los bebés menores de un año, parece conveniente subrayar algunos elementos educativos (capacidades, contenidos y orientaciones didácticas) que pueden resultar útiles para estructurar la intervención educativa en estas edades.

Atendiendo a las características de los bebés que acuden al Centro de Educación Infantil durante su primer año de vida, éste debe organizarse de modo que pueda dar

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

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

El educador debe aprovechar los momentos de alimentación e higiene para relacionarse y establecer vínculos afectivos con el bebé, para jugar con él, hablarle, acariciarle, sonreírle, ... La aceptación y la experimentación de sensaciones agradables mientras el educador le cambia o alimenta, el gusto por estas actividades, junto a los primeros intentos de colaborar en su resolución (por ejemplo, poner las manos bajo el grifo cuando se las van a lavar, coger la toalla para que el educador le seque, comer trozos de alimentos sólidos utilizando los dedos), constituyen el primer paso en el desarrollo de hábitos de salud y bienestar que ocupará toda la etapa.

Es también objeto de este primer año que los niños y las niñas manifiesten sus necesidades utilizando los medios de expresión a su alcance (llanto, movimiento, gestos, vocalizaciones, ...), perciban la sensación de bienestar y/o malestar según hayan sido satisfechas o no, y progresivamente identifiquen algunas de ellas (por ejemplo, hambre). Para ello el educador ha de estar atento a las expresiones de cada bebé, interpretar su llanto, gestos o movimiento y responder a ellos. También, cuando le habla suavemente o canta una canción tranquila mientras le alimenta, está ayudándole a tranquilizarse, a ajustar su ritmo y su tono muscular a la actividad y, en definitiva, a sentirse seguro.

En la satisfacción de las necesidades de higiene, alimentación y descanso, los educadores deben respetar los ritmos individuales de cada bebé y sus experiencias previas en la familia. Las entrevistas con las familias y la observación de la madre o el padre (o de la persona que se ocupe habitualmente del niño), mientras da de comer al bebé, le cambia, etc., proporcionan una información especialmente valiosa en este sentido.

La intervención educativa debe orientarse a que gradualmente cada bebé vaya ajustando sus ritmos individuales a las rutinas de alimentación, descanso e higiene de la vida cotidiana del grupo, lo que conllevará pequeñas demoras (por ejemplo, esperar unos minutos para comer). La regularidad en estas experiencias diarias favorece este progresivo ajuste de ritmos, así como que el pequeño empiece a anticipar algunas de ellas (por ejemplo, cuando el educador le muestra el biberón o le pone el babero, o le sienta en la trona..., el niño anticipa el momento de comer). No obstante, se debe evitar la excesiva rigidez y la prisa por lograr estos objetivos, por otra parte fundamentales.

En la intervención educativa debe primarse, más que ninguna otra cosa, la calidad de la relación que se establece entre el educador y cada bebé; esta calidad no puede medirse solamente por la atención que éste recibe en lo que se refiere a sus necesidades de alimentación, higiene, descanso, etc., sino que debe incluir también el afecto y el cariño que se le muestra, cómo se juega con él, cómo se le habla, se le acaricia... La relación diádica bebé-educador debe aprovechar todas las oportunidades que ofrecen las distintas rutinas en que ambos están implicados para que se satisfagan las necesidades

del primero, en un contexto que puede y debe ser gratificador para ambos. En estas situaciones, las palabras que el educador le dirige, la atención que muestra a sus gritos y balbuceos, la forma en que le sonríe y le corresponde, actúan como verdaderos motivos del desarrollo, contribuyendo a la evolución armónica del pequeño.

En torno a las rutinas y actividades cotidianas, y en la interacción con el adulto, el niño se acerca a contenidos de muy diverso tipo por las referencias que a los mismos hace el adulto mediante su lenguaje, su afecto y su actuación. De esta forma se amplía el ámbito de experiencias del pequeño así como se incrementan todas sus posibilidades.

En el curso de estas experiencias el educador escucha al niño, interpreta sus emisiones vocales, responde a ellas, le deja tiempo para vocalizar de nuevo... Estas "conversaciones" en las que se implican cada niño y el educador permiten una primera aproximación al sistema de turnos que caracteriza el lenguaje y a contenidos de diverso tipo. En este sentido, es fundamental potenciar el interés de los niños por participar en situaciones de comunicación y juegos de interacción social con los educadores y con otros niños (por ejemplo, dar palmadas al ritmo de "palmas, palmitas", saltar agarrado a los barrotes de la cuna al ritmo de la música "salta, salta la perdiz", esconderse y aparecer en el juego de "cu-cú, tras-tras", etc.).

La utilización del llanto, emisiones vocálicas elementales, sonrisa, movimientos, gestos (por ejemplo, señalar) y, en general, todos los medios expresivos a su alcance, para comunicar necesidades, sensaciones y deseos, y la comprensión de las intenciones comunicativas del adulto en situaciones de juego como las mencionadas anteriormente son también procedimientos a considerar durante este primer año.

El uso del lenguaje por parte del educador en sus interacciones con los bebés, posibilita que empiecen ya en su primer año a descubrir la función comunicativa del lenguaje oral, y hacia el final de este periodo utilicen sus primeras palabras. El propio cuerpo es el vehículo de comunicación y relación más importante, al tiempo que, mediante el movimiento y exploración el bebé va desarrollando sus habilidades perceptivo-motrices y cognitivas.

Aunque la relación adulto-bebé es fundamental para éste, el educador ha de pensar situaciones y ambientes en los que el pequeño pueda interactuar con otros niños, y no sólo con los de su grupo, porque además de dar respuesta al interés que tiene el pequeño, éstas situaciones de interacción suponen una ampliación insustituible de sus experiencias perceptivas, afectivas, sociales, etc.

El educador debe facilitar que el niño utilice todos sus sentidos y experimente sensaciones diversas en la exploración de sí mismo (por ejemplo, mirando y tocando su mano), de los demás (por ejemplo, tocando su boca, pelo, ...) y de su entorno (cogiendo, tocando, mirando, escuchando, chupando, tirando, ... los objetos, desplazándose por el espacio, etc.). Mediante la experimentación de movimientos y posturas diversas, el niño empezará a controlar su cuerpo e irá adquiriendo habilidades motrices nuevas tales como levantar y controlar la cabeza, girar el cuerpo estando tumbado, sentarse, arrastrarse, gatear, ponerse de pie y, ya muy cerca del final de este periodo, caminar.

Para potenciar en los niños esta experimentación, y el gusto por la acción es fundamental vestirlos con ropas cómodas, proporcionarles espacios cálidos y amplios, mobiliario adecuado y objetos variados adaptados a sus necesidades que cambian muy deprisa durante el primer año de vida. Así, si bien al principio los bebés pasan la mayor parte del tiempo en su cuna, pronto se sienten mejor en una hamaquita que les facilita la exploración visual del entorno en que se encuentran, o en una colchoneta o alfombra amplia que les permita moverse y desplazarse por el espacio.

Se debe proporcionar a los niños objetos atractivos, de variadas formas, texturas, pesos, tamaños, colores, etc. ajustados a sus necesidades y que favorezcan su curiosidad

e iniciativa por la exploración y manipulación de los mismos. De esta forma, los móviles musicales que atraen la atención del bebé durante las primeras semanas, pronto darán paso a otros objetos sobre los que él puede actuar cogiéndolos, chupádoslos, lanzádoslos, etc.

Estas acciones que el niño repite espontáneamente en relación al mismo o a diferentes objetos posibilita que vaya descubriendo los efectos de sus acciones y que empiece a anticipar algunas de ellas. Por ejemplo, cuando un niño ha experimentado repetidas veces que un objeto emite un sonido tras apretar un botón, y en una ocasión el sonido no sigue a su acción de pulsar, mira al educador con cara de asombro, repite la acción una y otra vez, la modifica ... (busca el sonido); el educador interviene en esta situación, verbaliza lo que ocurre, le anima o le tranquiliza y le ayuda a encontrar la solución.

No debe olvidarse, sin embargo, que tan indeseable como la carencia de estímulos es la sobreestimulación excesiva que suele provocar en los niños estados de inquietud, falta de interés por la exploración y por descubrir las posibilidades de los objetos.... Más importante que la profusión de juguetes y su atractivo intrínseco es la posibilidad que ofrecen al educador y al pequeño de hacer cosas con ellos, de interactuar con su mediación, y todos los aspectos relacionales y afectivos que se implican en estas situaciones.

Potenciar en el niño sentimientos de seguridad y de confianza es un objetivo prioritario de la intervención educativa. De ahí la conveniencia de asegurar la continuidad de los educadores que posibilite el establecimiento de vínculos afectivos entre ellos y los niños, y una verdadera continuidad en la intervención educativa; la proximidad física de los educadores (que permite a los niños verles y seguirles con la mirada), su habla tranquila y afectuosa, su atención para ofrecer a cada niño las cosas que le gustan y satisfacer sus necesidades, la estabilidad y el orden en el entorno, son algunos elementos que favorecen la sensación de seguridad y confianza en del bebé.

Por último, cabe señalar la importancia que durante el primer año cobra la relación entre la familia y el educador. Esta relación contribuye a informar a ambos del funcionamiento de las rutinas y de las pequeñas incidencias que se suceden tanto en el contexto escolar como en el familiar, permite el establecimiento de acuerdos mutuos y de enriquecimientos recíprocos en la labor educativa, a la vez que es insustituible para proporcionar a las familias la seguridad de que su hijo está siendo adecuadamente educado y estimulado.

Cuando el bebé llega por primera vez al Centro de Educación Infantil la relación entre la familia y los educadores cumple la función esencial de tranquilizar a los padres respecto a la estancia de los bebés en el centro, y de planificar su colaboración para que la adaptación transcurra de forma óptima. En este sentido, es conveniente que la asistencia del bebé al centro se produzca de una forma progresiva, que durante los primeros días esté presente el padre, la madre (u otra persona familiar para el niño); así, el educador podrá conocer el modo como interaccionan con el bebé, y éste irá adaptándose paulatinamente al nuevo entorno, al educador y a los otros niños.

SEGUNDO CICLO

ÁREA I: IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL

I. El cuerpo y la propia imagen

En estrecha continuidad con los logros alcanzados por los niños en los primeros años, las capacidades en este ciclo se han de trabajar a través de contenidos presentes con anterioridad en la intervención educativa aunque ahora se retoman éstos con un mayor detalle y precisión permitiendo su relación con otros nuevos contenidos; el niño

de 3-6 años continúa avanzando en la configuración de su identidad personal y en la consecución de una seguridad y un grado de autonomía cada vez mayor en las actividades cotidianas.

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

En este ciclo, se continúan trabajando la observación y exploración del propio cuerpo (genitales, interior de la boca, etc.) y de la realidad exterior, la identificación de sensaciones (cansancio, movimiento, etc.) y las percepciones obtenidas a partir de ello; también son contenidos a profundizar la interacción y el contacto corporal con los otros y los objetos, puesto que todos ellos cobran especial relevancia para una construcción progresivamente más ajustada y compleja de la propia identidad. En estos procesos de creciente complejidad, se han de retomar cada curso contenidos como el interés por los demás, la observación de las diferencias y semejanzas que cada niño ha de realizar en continuo contraste entre sus características y las de los demás, la actitud de ayuda y colaboración con los compañeros, etc.

En este proceso, la intervención educativa se dirige a que el niño se interese cada vez más por el cuerpo de los demás, por la exploración más pormenorizada y la identificación de las características y cualidades de los otros (aspecto físico, sexo, carácter, etc) y por las denominaciones sociales diferenciales; en las diferentes situaciones que se le presentan en la escuela y en la casa, el niño ha de aprender paulatinamente que las personas tienen distintos atributos (por ejemplo, sexo, color de pelo).

Al mismo tiempo, el autoconcepto que construye el niño está muy influido por la imagen que de sí mismo le devuelven los demás, y a la inversa, valora y respeta las diferencias con los demás en función de esta imagen. En este sentido, la intervención educativa debe tender a que los niños y niñas profundicen en la actitud de respeto hacia las características y cualidades de las otras personas, así como penetrar a valorarlas, sin actitudes de discriminación en base al sexo o cualquier otro rasgo diferenciador. Por ejemplo, los hábitos y normas sociales suelen ser modelos que el maestro o maestra deberán tener en cuenta, durante este ciclo.

Por otra parte, la intervención educativa permite que el niño progrese en la identificación y manifestación precisa y cada vez con mayor riqueza de matices de los propios sentimientos, emociones y necesidades, aprendiendo a manifestar, regular y controlar sus necesidades personales (hambre, sueño, atención ...), además de en situaciones habituales, en otras más ocasionales.

II. Juego y movimiento

El desarrollo de la capacidad de descubrir y utilizar sus posibilidades de acción incluye los distintos aspectos perceptivo-motrices, cognitivos, afectivos y relacionales implicados en la resolución de las tareas que se plantean en la vida cotidiana, en situaciones lúdicas, domésticas, o de otro tipo.

El maestro ha de tener en cuenta que, en estrecha relación con las habilidades que se han desarrollado en el primer ciclo, el niño de estas edades puede interesarse, con un apoyo ajustado, por el ejercicio físico, por adquirir habilidades motrices nuevas, e implicarse en la realización de acciones motrices cada vez más complejas (volteretas, desplazamientos a la pata coja, saltos, recorridos en triciclo, etc.). A través del equilibrio, la coordinación dinámica, el ajuste corporal, el afianzamiento de la propia lateralidad,

etc, va desarrollando sus capacidades motrices, al tiempo que reconoce y utiliza, cada vez con mayor precisión, las nociones básicas de orientación en el espacio y en el tiempo, se interesa por ellas y comienza a mostrar actitudes de ayuda y colaboración

Del mismo modo, cuando explora los objetos, cada vez con mayor detalle, utiliza correctamente utensilios comunes, o resuelve tareas que requieren cortar, pinchar, enhebrar, pintar o representar gráficamente, está utilizando, y continúa desarrollando, sus coordinaciones visomanuales y habilidades manipulativas de carácter fino. La valoración de las posibilidades que se adquieren con la mejora en la precisión de los movimientos es un contenido fundamental para que estos aprendizajes se produzcan de un modo realmente significativo.

III. La actividad y la vida cotidiana

Aunque en el ciclo anterior los compañeros se encontraban ya presentes, en el segundo ciclo se tornan especialmente importantes. El maestro puede trabajar con los niños la regulación del propio comportamiento, la aceptación de las reglas que rigen los juegos, el ajuste a ciertas normas básicas, la influencia en la conducta de los demás (pidiendo, dando, preguntando, explicando...), así como las actitudes y hábitos de ayuda, colaboración y cooperación, contenidos todos que se derivan de la vida en grupo en estas edades. La intervención educativa ha de prestar especial atención a favorecer interacciones entre iguales de calidad, ya que constituyen un aspecto fundamental en el ámbito de la relación interpersonal, además de ser particularmente importantes para el desarrollo global. En este sentido, debe desarrollar unos procesos de enseñanza y aprendizaje que capaciten al niño para relacionarse con los otros, y no solo para estar y convivir con ellos.

Aprender a utilizar sus posibilidades perceptivo-motrices, cognitivas, afectivas y relacionales implicadas en la resolución de las actividades que se plantean en la vida cotidiana y en otras menos habituales, además de permitir que el niño sea capaz de abordarlas con un grado creciente de autonomía, posibilitará que continúe en la elaboración de nociones sobre sus movimientos y posturas corporales, las diversas actividades en la que se desenvuelve y las relaciones y sus normas; del mismo modo este aprendizaje fomentará el interés por las nuevas habilidades y la precisión, por el trabajo bien hecho, por la autonomía en distintos contextos, etc.

Para ello, el maestro propiciará situaciones y experiencias en las que el niño deba tomar la iniciativa, planificar y secuenciar la propia acción en tareas progresivamente más complejas y extensas, que le permitan, a la vez, constatar sus efectos y reconocer sus errores, regulando su comportamiento en situaciones diversas y mostrando interés por superar las dificultades que se le plantean. Así por ejemplo tareas de grupo o trabajos en los rincones que exigen colaboración con sus iguales y le permiten constatar el proceso y los resultados en esta interacción.

IV. El cuidado de uno mismo

Se considera necesaria también la adquisición de una serie de hábitos y actitudes relacionados con el bienestar, la seguridad personal, la higiene, el fortalecimiento de la salud, y otros implicados en la realización de diversas tareas; durante este ciclo, el maestro o maestra ayudarán a que el niño vaya aprendiendo a realizar autónomamente los hábitos de higiene corporal, alimentación y descanso (a bañarse, peinarse, cepillarse los dientes, vestirse y desvestirse, dormir tranquilamente, etc.), a utilizar adecuadamente los espacios, objetos y materiales apropiados (conocer y colocar en su sitio los materiales de la clase, quitar y poner la mesa, saber lo que es una escoba, etc.), a aceptar y valorar ajustadamente las normas de comportamiento establecidas en estas situaciones (uso de las servilletas, cepillarse los dientes tras las comidas, recoger los juguetes al final de la jornada, etc.)...

Al mismo tiempo que conoce y valora sus posibilidades, el niño de 3-6 años, ha de ser progresivamente capaz de identificar sus limitaciones de acción y de actuar de acuerdo a ellas. Así, ha de aprender a reconocer situaciones peligrosas y a prevenir accidentes (con el fuego, con los enchufes, con el tráfico, etc.), utilizando adecuadamente los instrumentos y las instalaciones, colaborando en las medidas que se tomen en el caso de la enfermedad y con actitudes tranquilas.

AREA II: MEDIO FISICO Y SOCIAL

I. Los primeros grupos sociales

El niño que llega al centro de Educación Infantil en este segundo ciclo puede haber tenido una experiencia escolar previa. Esta le habrá posibilitado acceder a unas relaciones sociales y espacios físicos distintos a los familiares. Sin embargo, para otros niños este puede ser el primer contacto con la escuela, sus miembros y sus dependencias, lo que hace necesario que también a largo de este ciclo descubra este grupo social, experimente las vanadas relaciones y situaciones que en él se dan y se adapte a la vida en grupo. En este ciclo, el proceso de adaptación puede ser menos complicado, debido a que el niño ha sido ya capaz de adaptarse a su propia familia, de la que se siente un miembro más, que participa, y cuyas acciones y opiniones son tenidas en cuenta por los adultos.

Si al comienzo de este Ciclo, el niño ya es capaz de desplazarse autónomamente por las dependencias de la casa y de la escuela, al finalizar el mismo, y mediante la intervención educativa, será capaz de orientarse en otros espacios menos próximos pero que sean significativos para él, como la plaza del pueblo, el parque próximo, el camino de casa a la escuela, o la casa del arriero; lugares todos ellos donde el pequeño suele jugar, o los itinerarios de la calle que recorre habitualmente. Todo ello contribuirá, también, a que a los seis años el niño pueda utilizar adecuadamente términos relativos a la organización espacial y tenga nociones ajustadas sobre su casa, su escuela, el parque, etc. También durante este ciclo, el maestro puede ayudar a que el niño amplíe su percepción sobre las formas sociales del tiempo mediante la vivencia de los días de la semana, los tipos de días festivos y laborables, o las estaciones.

La participación del niño tanto en la vida familiar y escolar a lo largo de este ciclo se desarrollará, fundamentalmente, cuando en la escuela se le ofrecen situaciones donde se pueda responsabilizar de algunas tareas relacionadas con la vida diaria en el centro y en la familia, tales como, poner y quitar la mesa, encargarse de recoger o repartir las pinturas o de regar las plantas, así como, de otras más directamente relacionadas con la resolución de tareas en el grupo de clase (construir unos disfraces o un mural, arreglar los cuentos del rincón, etc.). Esta participación permitirá, también, que a lo largo de este ciclo el niño sienta interés por participar en la vida familiar y escolar y desarrolle actitudes de cooperación, colaboración y ayuda, tanto con los adultos como con los iguales.

La relación del niño con su maestro y los compañeros de juego, y con otros adultos y niños, que se posibilita en la escuela, será cada vez más fluida en la medida en que el niño vaya siendo capaz de tomar en consideración a los otros en las diversos juegos y actividades y resuelva de una forma progresivamente autónoma las situaciones conflictivas más habituales. La creación colectiva de normas que faciliten la convivencia contribuirá a que el niño poco a poco sea capaz de manifestar actitudes de respeto (tener en cuenta) hacia los deseos, sentimientos, gustos y opiniones de los demás.

Por otra parte, el maestro ha de tener en cuenta que el compartir los objetos y materiales, tanto de uso colectivo, como aquellos otros que el pequeño puede haber traído de casa, así como, la discusión en grupo acerca de los turnos de utilización de algunos de éstos, o el cuidado y reparación de los mismos, contribuirán a que las relaciones interpersonales entre los niños sean cada vez más fluidas y equilibradas. Todo ello, unido al uso cada vez más contextualizado de las normas elementales de convivencia facilitará al niño su colaboración con los otros en pequeñas actividades

en las que no sea necesaria la ayuda del adulto (regar las plantas, recoger la clase etc).

II. La vida en sociedad

En este segundo ciclo la capacidad de participar en los grupos con los que se relaciona e identificar la diversidad de relaciones que mantiene con los demás se desarrollará a partir del descubrimiento de los principales grupos sociales de los que es miembro, de sus características, de las principales relaciones (de parentesco, por ejemplo) que entre ellos se establecen, del interés por participar en ellos y de su valoración, etc. Por otra parte, la observación y exploración del medio social facilitará al niño un acercamiento a las fiestas tradiciones y costumbres, de forma que al finalizar este segundo ciclo podrá ser capaz de participar y disfrutar en éstas, valorándolas como manifestaciones culturales del entorno.

Al finalizar el Ciclo, el niño además de sentirse miembro de la familia y de la escuela, así como, de ser capaz de actuar conforme a los roles que tiene que desempeñar dentro de estos grupos, conocerá, también, algunas de las formas más habituales de la organización de la vida humana y las normas y pautas básicas de comportamiento y convivencia. Ello facilitará que el niño continúe descubriendo progresivamente las características y utilidad de algunos de los establecimientos de la comunidad, o de otros servicios comunitarios que visita con frecuencia (el mercado, la consulta médica, el tren, fiestas comunitarias, etc.). En este sentido, y teniendo en cuenta la importancia de los sistemas de comunicación en esta sociedad, el maestro promoverá el acercamiento a los diferentes medios, su utilización y utilidad, las posibilidades que permite, todo lo cual le va a ir acercando a la idea de medio de comunicación y a la existencia de una actitud de independencia y valoración ajustada de tales medios.

Por otra parte la observación y el acercamiento al entorno, permitirá al educador ir introduciendo las relaciones entre el medio físico y social, de modo que el niño pueda ir percibiendo, observando e identificándolas, en los paisajes más cercanos primero, de modo que los niños se acerquen a la idea de paisaje como marco de estas relaciones entre los aspectos físicos y sociales y desarrollen actitudes de respeto y valoración. Así por ejemplo, el contraste entre las características de su medio (barrio, pueblo,..) y de las de un medio más alejado (salida a la granja-escuela, visita a la ciudad,..), puede permitir este acercamiento a la idea de paisaje.

La observación de los sucesos y acontecimientos que tienen lugar en estos establecimientos de la comunidad facilitará que el niño valore su utilidad para la vida humana, que discrimine los comportamientos y las actitudes más adecuados en cada lugar y que vaya elaborando el significado de tales servicios, lo que le permitirá actuar de forma cada vez más ajustada en estos.

III. Los objetos

Asimismo, el desarrollo de la observación y exploración respecto del medio físico y social requiere el inicio de una cierta sistematicidad al finalizar la etapa. Esta observación no presupone, por lo tanto, una actitud meramente contemplativa. Al contrario, estos procedimientos remiten, sobre todo, a la actuación del niño sobre el medio, una determinada planificación y a la constatación del efecto de sus acciones. Por supuesto que dicha diferenciación no ocurre porque sí, sino que se debe a la intervención del educador, quien, a partir de los intereses y de las propias iniciativas de los niños contribuye decisivamente al establecimiento de objetivos, a la organización de planes de acción y a la constatación de los resultados de los procedimientos utilizados, tanto en situaciones conocidas, como en otras menos habituales.

La invención y la construcción de artefactos, aparatos, mecanismos o juguetes sencillos en este ciclo en función de los propios intereses y de los objetivos fijados de antemano con el maestro o maestra facilitarán al niño que sea capaz de planificar y

ordenar su acción en función de la información recibida o percibida. Igualmente, este tipo de actividades le permitirá utilizar y manipular objetos y materiales muy diversos de forma convencional, así como, de forma menos convencional, y desarrollar una actitud de búsqueda y respeto hacia los objetos, como parte del medio que nos rodea.

Esta utilización de diversos objetos, permitirá identificar sensaciones más complejas como el peso o la textura, ponerlos en relación con las funciones que socialmente tienen (aunque la experimentación ayude a descubrir infinitas utilidades), observar y conocer su medio de procedencia, identificándolos como parte de ese medio, etc; todo ello acercará al niño a la noción de objeto, su diversidad y su funcionalidad.

IV. Animales y plantas

La observación y la exploración de los seres vivos (que en este ciclo, como se expresaba antes, puede ser más sistemática), y de los diferentes tipos de relaciones que existen entre los animales, las plantas y las personas permitirá al pequeño, mediante la intervención educativa, aproximarse a algunas nociones (ser vivo, cambios, ciclo vital, comportamientos, clasificaciones,...) que en etapas posteriores se irán ampliando. Estos procedimientos le ayudarán a desarrollar, también, actitudes de respeto y curiosidad hacia el medio natural, así como, que comience a valorar la necesidad de que exista una relación equilibrada entre los diferentes seres vivos y de intervenir en este medio para su conservación y cuidado.

Durante este ciclo el niño irá aprendiendo a respetar y cuidar el medio natural: no sólo a través de la participación y cuidado de pequeños animales y plantas que puede haber permanente u ocasionalmente en el centro o de la ayuda en la limpieza de ambientes como los familiares y los escolares, sino, también, que comience a participar en las actividades de la comunidad que están muy directamente relacionadas con la conservación del medio natural, tales como, salir a limpiar el parque próximo, ayudar a plantar un árbol, etc.

En cuanto al desarrollo de la capacidad de establecer relaciones entre el medio físico y social, en este ciclo será necesario que el niño observe y discrimine los cambios naturales que influyen en la forma de organizar la vida cotidiana de las personas (estaciones, temperatura, fenómenos atmosféricos, etc.) y en el paisaje, así como, que descubra cómo la intervención humana modifica el medio, relacionando tales modificaciones con el desarrollo de actitudes de respeto y cuidado por los espacios, el placer hacia ambientes no degradados, etc.

Finalmente, conviene señalar que el conocimiento del medio en este ciclo no debe restringirse sólo al entorno en el que está inserto el niño, sino también a aquellos otros más lejanos pero por los que éste manifiesta interés y curiosidad. Así, desde los productos de la imaginación, que estaban presentes ya en el ciclo anterior, hasta los seres vivos de otros medios (la selva, los polos, el desierto..) y que llegan a través de medios de comunicación muy diferentes, todas son realidades que el maestro no debe olvidar.

AREA III: COMUNICACION Y REPRESENTACION

I. Lenguaje oral

En estrecha relación con el primer ciclo y con el mismo carácter instrumental de los contenidos en esta área, en este segundo ciclo de la Educación Infantil, las prioridades educativas se dirigen a que los niños y niñas de 3-6 años consoliden y desarrollen las posibilidades de descubrimiento, experimentación y utilización de las diferentes técnicas e instrumentos de comunicación y representación, con un progresivo grado de intencionalidad y complejidad. De igual modo se trata de que enriquezcan su capacidad de expresión y comprensión, en contextos cada vez más complejos y con una mayor intencionalidad y amplitud comunicativa.

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

Estos instrumentos van a posibilitar al niño, entre los 3-6 años, una mayor capacidad de expresión y comprensión, que le permitirá ser progresivamente más autónomo, planificando y resolviendo tareas cada vez más complejas, participando más activamente en diferentes situaciones de su entorno y relacionándose placentera y profundamente con sus iguales y los adultos. Este proceso le facilitará la participación en conversaciones colectivas en situaciones diversas y la evocación de situaciones, hechos, deseos y sentimientos más complejos, en un primer momento de la vida cotidiana y con posterioridad referidos a ámbitos diversos.

Paralelamente el niño/a de 3-6 años va a ir tomando conciencia de los diferentes usos sociales del lenguaje oral y de su potencial como instrumento de comunicación. En este proceso la intervención educativa procurará que los niños/as valoren su importancia para expresarse y comprender, se interesen y tengan iniciativa por buscar nuevos elementos de desarrollo del lenguaje, y, en suma, que encuentren gusto y placer por poder expresarse y comprender a los demás, mostrando interés hacia los textos de la tradición cultural propia, a los que se acerca con la ayuda del maestro.

II. Aproximación al lenguaje escrito

Este dominio progresivo de la lengua oral va a permitir al niño del segundo ciclo de Educación Infantil acercarse a la simbolización que supone el lenguaje escrito, entendiendo en todo caso que el aprendizaje del código de lecto-escritura, es un contenido del primer ciclo de la etapa primaria.

Este acercamiento va desde la interpretación, comprensión y producción expresiva de imágenes y símbolos sencillos, con una secuencia progresivamente más compleja, hasta la identificación de algunas palabras de su entorno y la utilización de algunos convencionalismos de la escritura.

De este modo, los niños y niñas de este ciclo irán descubriendo la lengua escrita como un instrumento de comunicación, información y disfrute y, paralelamente, los diferentes soportes en los que puede aparecer, todo lo cual les ayudará a valorarla ajustadamente, cuidando los soportes en que esta aparezca, y a sentirla como una fuente de disfrute y placer.

III. Expresión plástica

Si en el primer ciclo el descubrimiento, la experimentación y la utilización básica de los elementos del entorno como instrumentos de producción plástica era lo fundamental de este bloque de contenidos, en este ciclo los ejes de la actividad serán la progresiva complejidad en el uso de las técnicas plásticas, y la mayor capacidad de representación y comunicación que éstas le permiten, todo ello en estrecha relación con los aspectos cognitivos, afectivos, motóricos y relacionales, también más desarrollados.

Así en este ciclo el niño es capaz de percibir y diferenciar formas y colores más complejos, los contrastes y sus posibilidades expresivas, nuevos materiales o soportes plásticos como las ceras, etc., e irá aumentando sus habilidades de trazo, se afianzará en el uso de las herramientas para conseguir mayor precisión, etc.; todo lo cual le posibilitará la creación de imágenes y producciones plásticas progresivamente más elaboradas.

Estas actividades irán acercando al niño al concepto de obra plástica, de su diversidad y de los diferentes materiales útiles para su elaboración. Además permitirá

introducir en la clase el respeto e interés por las producciones plásticas y la posibilidad de que se perciban como un nuevo elemento de disfrute. En este sentido merece destacar la importancia que cobran las imágenes televisivas. La escuela deberá tener en cuenta, a lo largo de todo el ciclo, como un contenido fundamental: por ejemplo la valoración ajustada de su utilidad.

IV. Expresión musical

Entre las posibilidades expresivas de su cuerpo el niño ha descubierto en el primer ciclo las sonoras, en relación y contraste con las de los instrumentos de su entorno. En este ciclo, y también en estrecha relación con otras propiedades expresivas del cuerpo, el niño va a profundizar en la utilización y experimentación de su cuerpo, en especial la voz, y con las propiedades sonoras de objetos cada vez más elaborados, tanto individualmente como en grupo; de este modo va a ampliar considerablemente su capacidad de expresarse y comprender sentimientos y emociones a través de los sonidos y en contextos muy diferentes.

De este modo, la modulación de la voz, la interpretación de canciones más complejas, las combinaciones de sonido y ritmo corporal, la discriminación de contrastes sonoros como agudo/grave, fuerte/suave, etc., son algunos ejemplos que en este ciclo posibilitan que el niño/a amplíe su capacidad comunicativa.

Todo ello le acercará al concepto de música, como peculiar relación entre sonido y tiempos, al de las diferentes fuentes de sonidos y al de algunas producciones musicales presentes en su medio.

Esta comprensión y experimentación de lo puede ser el sonido, producido por el cuerpo y los objetos, y la música permitirá profundizar e incorporar a este ciclo nuevas actitudes de relajación, atención, preferencia, etc., ante el hecho musical sencillo y el propio folklore.

V. Expresión corporal

Del mismo modo que en las actividades de expresión plástica, en este segundo ciclo el mayor desarrollo de los aspectos afectivos, cognitivos, perceptivo-motóricos y relacionales, en contextos cada vez más amplios, va inseparablemente unido a una mayor posibilidad de utilización de los recursos expresivos del cuerpo: desplazamientos y movimientos más ajustados a la finalidad expresiva, imitaciones y representaciones individuales y en grupo, profundización en alguno de los recursos ya utilizados en el 0/3, así como el descubrimiento de otros nuevos (gesto y actitud corporal, tono, voz, etc.).

En este ciclo resulta importante tener en cuenta que las actividades de expresión corporal, deben posibilitar la interacción entre los iguales, ya que el cuerpo sigue siendo el principal elemento de relación con el medio, así por ejemplo, ajustando sus movimientos a los de sus compañeros.

Estos nuevos instrumentos permiten que el niño y niña disfrute y se interese cada vez más por las representaciones y el juego dramático, tenga iniciativa por participar en este tipo de situaciones y puedan comprender el control de su cuerpo y sus importantes posibilidades expresivas y comprensivas y en suma de relación entre él y su entorno.

VI. Relaciones, medida y representación en el espacio

Paralela y complementariamente el paso de un pensamiento de carácter egocéntrico hacia uno de tipo lógico que el niño realiza en este ciclo fundamentalmente, le va a posibilitar atribuir nuevas cualidades a los objetos, ir estableciendo relaciones entre ellos, agruparlos según estas cualidades, compararlos y ordenarlos, utilizando para

ello sistemas muy elementales e ir acercándose a algunos sistemas de cuantificación más elaborados como el número y la medida.

También en este ciclo la sistematización de las rutinas fundamentales le va a permitir estimar la duración de la vida cotidiana en relación con medidas temporales, así como su ubicación.

De igual modo el niño puede situar los objetos en el espacio, en un principio en relación con él mismo y posteriormente en relación con los demás, y puede comenzar a establecer algunas relaciones entre las formas espaciales de tales objetos.

En este proceso se acercará al concepto de algunos atributos y relaciones entre objetos, su utilidad como sistemas de representación y comunicación y algunas medidas de temporalización; esto también le permitirá apreciar su utilidad y acercarse con gusto y curiosidad a la exploración de nuevos objetos.

MINISTERIO DE AGRICULTURA, PESCA Y ALIMENTACION

6620 *ORDEN de 26 de febrero de 1992 sobre tramitación y Resolución de expedientes de ayudas a instalaciones de acuicultura localizadas en las ciudades de Ceuta y de Melilla.*

El Real Decreto 222/1991, de 22 de febrero, para el desarrollo y la adaptación de las estructuras pesqueras y de la acuicultura, establece en su artículo 23 la posibilidad de asignar ayudas a proyectos de inversión para la construcción, equipamiento, modernización o ampliación de instalaciones para el cultivo de peces, crustáceos o moluscos en base a lo dispuesto en el Reglamento (CEE) 4028/86, modificado por el Reglamento (CEE) 3944/90, del Consejo.

En su artículo 24, apartado a), de requisitos para la concesión de las ayudas, se establece que los proyectos de inversión deberán estar inscritos en las líneas de desarrollo del sector incluidas en el Programa de Orientación Plurianual.

El artículo 26 del citado Real Decreto establece el porcentaje de ayudas dentro de lo recogido en el marco comunitario, señalando, en su artículo 27, que con carácter general las solicitudes de ayuda se presentarán en la Comunidad Autónoma donde se localice el proyecto.

De forma paralela, el Real Decreto 495/1988, de 20 de mayo, sobre ayudas nacionales a determinados proyectos en el sector de acuicultura, habilita al Ministro de Agricultura, Pesca y Alimentación para asignar ayudas a determinados proyectos de este sector no contemplados en la normativa comunitaria. Igualmente, el artículo 6 de este Real Decreto señala que las solicitudes de ayuda se presentarán ante el órgano competente en la materia de la Comunidad Autónoma donde se localice el proyecto.

Considerando que, al no haberse desarrollado hasta el momento la previsión de la disposición transitoria quinta de la Constitución, según la cual las ciudades de Ceuta y de Melilla podrán constituirse en Comunidad Autónoma, resulta aplicable lo dispuesto en el artículo 149.3 de la Constitución, según el cual «la competencia sobre las materias que no se hayan asumido por los Estatutos de Autonomía corresponderá al Estado», siendo en este caso el órgano competente en la materia la Dirección General de Estructuras Pesqueras de la Secretaría General de Pesca Marítima.

En virtud de lo anterior y con el fin de que los proyectos localizados en estas ciudades puedan recibir los mismos beneficios que aquellos localizados en otras zonas del territorio nacional que hayan desarrollado Estatutos de Autonomía específicos, se hace necesario habilitar una norma que permita la cobertura de la ayuda nacional reglamentaria para proyectos de acuicultura que reciban subvención comunitaria y para asignar ayudas exclusivamente nacionales a aquellas iniciativas que no accedan a las ciudades subvenciones.

En su virtud, he tenido a bien disponer:

TITULO PRIMERO

Proyectos que solicitan ayuda comunitaria

Artículo 1.º Para acceder a las ayudas previstas en el artículo 23 del Real Decreto 222/1991, los proyectos de inversión destinados a la

construcción, equipamiento, modernización o ampliación de instalaciones para el cultivo de peces, crustáceos o moluscos localizadas en las ciudades de Ceuta y de Melilla deberán cumplir las condiciones establecidas en los artículos 24 y 25 del citado Real Decreto, y los solicitantes cumplimentarán el formulario incluido como anexo en el Reglamento (CEE) 970/87, de la Comisión, de 26 de marzo, sobre medidas transitorias y modalidades de aplicación del Reglamento (CEE) 4028/86, del Consejo.

Art. 2.º Los formularios de ayuda podrán solicitarse en las respectivas Delegaciones del Gobierno de las ciudades de Ceuta y de Melilla.

Art. 3.º Las solicitudes de ayudas, acompañadas del formulario al que se refiere el artículo anterior y de la documentación señalada en la página 4 del mismo, deberán incluir:

Las concesiones, autorizaciones e informes preceptivos de los Organismos competentes para llevar a cabo las obras previstas y su posterior puesta en producción.

Certificado de la Dirección General de Estructuras Pesqueras sobre situación anterior al comienzo de las obras, incluyendo la documentación fotográfica de la zona de ubicación de la instalación, así como un mapa a escala 1 / 200.000 ó 1 / 250.000 de la zona.

En el caso de Sociedades, copia autorizada de la escritura de constitución de la misma.

Documentación acreditativa de la capacidad técnica de la persona o del equipo encargado de garantizar la viabilidad del mismo, de acuerdo con lo señalado en el artículo 11.3 del Reglamento 4028/86. En caso de tratarse de un consultor externo a la Empresa, el vínculo entre el titular del proyecto y el consultor deberá acreditarse mediante documento contractual en el que se refleje que dicho vínculo se establece por un periodo de tiempo que garantice el cumplimiento de los objetivos establecidos en el proyecto.

Documentación sobre cualquier otra ayuda, tanto en forma de capital como de subvención de intereses, que el titular del proyecto haya solicitado o recibido con destino al mismo o a una de sus partes.

En caso de que se incluyan buques auxiliares, se acompañará presupuesto detallado firmado por un técnico competente acompañado de planos y datos relativos a los mismos.

La información correspondiente a los apartados B, b-5, información detallada sobre las técnicas empleadas, y B, c, resumen del coste de los trabajos, de la página 4 del citado formulario, deberá ir firmada por Técnico cualificado.

Art. 4.º Las solicitudes de ayuda se presentarán ante la Dirección General de Estructuras Pesqueras, en dos convocatorias anuales en las siguientes fechas:

a) En primera convocatoria, hasta el día 15 de febrero, inclusive, de cada año, para los proyectos que deban ser remitidos a la Comisión antes del 31 de marzo.

b) En segunda convocatoria, hasta el día 16 de septiembre, inclusive, de cada año, para los proyectos que deban ser remitidos a la Comisión antes del 31 de octubre.

Art. 5.º a) Una vez conocidas las decisiones de la Comisión sobre concesión de ayudas, la Dirección General de Estructuras Pesqueras resolverá sobre la asignación de la parte correspondiente a la ayuda nacional en cumplimiento de lo establecido en el Reglamento 4028/86.

b) Para los proyectos que no reciben ayuda comunitaria o que renuncien a la misma la Dirección General de Estructuras Pesqueras podrá conceder la ayuda nacional prevista en el artículo 27 del Real Decreto 222/1991, de acuerdo con las disponibilidades presupuestarias.

Art. 6.º El importe de la ayuda se establecerá según los límites recogidos en el artículo 26 del citado Real Decreto. Esta ayuda podrá librarse de forma fraccionada, con las mismas condiciones y requisitos que se establecen en el Reglamento (CEE) 1116/88, de la Comisión, de 20 de abril, para los pagos parciales de ayuda comunitaria.

Art. 7.º Para los proyectos que reciban ayuda comunitaria, los pagos parciales de la ayuda nacional podrán presentarse posteriormente a la tramitación del expediente de pago parcial a la CEE, a excepción de la última fracción, que, en cualquier caso, deberá solicitarse y liquidarse previamente a la tramitación del último pago de la ayuda comunitaria.

TITULO II

Proyectos que no acceden a ayuda comunitaria

Art. 8.º La Dirección General de Estructuras Pesqueras podrá asignar ayudas exclusivamente nacionales a proyectos de acuicultura según lo establecido en el artículo 1.º del Real Decreto 495/1988. Para tener acceso a estas ayudas los proyectos deberán:

a) Contribuir al cumplimiento integral de los objetivos del Programa de Orientación Plurianual.

b) Tener un fin exclusivamente comercial.

c) Ser realizados por personas físicas o jurídicas que posean una capacidad profesional suficiente.

d) Ofrecer garantías suficientes de rentabilidad a largo plazo.