

INFORME DE VALORACIÓN DE LOS PROYECTOS PRESENTADOS POR LAS ENTIDADES LICITADORAS SOBRE LOS CRITERIOS NO VALORABLES EN CIFRAS O PORCENTAJES DE LA ESCUELA INFANTIL SITUADA EN LA C/RODAS 22, EN EL DISTRITO DE CENTRO

El Comité de expertos designado para la valoración de los criterios no valorables en cifras o porcentajes correspondiente a los contratos para la prestación del servicio educativo de la escuela infantil de la calle Rodas, 22 del Distrito de Centro.

Compuesto por:

D. Alejandro Arrillaga Imaz
 D^a. Carmen Cuesta Rodríguez
 D^a. M^a del Mar Martínez García
 D. Ángel Gómez del Pulgar

La actuación de dicho Comité se ha realizado en los días que se detallan a continuación y con la siguiente composición cada día:

DÍA	ASISTENTES	JORNADA (señalar lo que proceda)	
		mañana	tarde
27/10/20	D. Alejandro Arrillaga Imaz D ^a . Carmen Cuesta Rodríguez D ^a . M ^a del Mar Martínez García		X
28/10/20	D. Alejandro Arrillaga Imaz D ^a . Carmen Cuesta Rodríguez D ^a . M ^a del Mar Martínez García		X
29/10/20	D. Alejandro Arrillaga Imaz D ^a . Carmen Cuesta Rodríguez D ^a . M ^a del Mar Martínez García		X
30/10/20	D. Alejandro Arrillaga Imaz D ^a . Carmen Cuesta Rodríguez D ^a . M ^a del Mar Martínez García		X
31/10/20	D. Alejandro Arrillaga Imaz D ^a . Carmen Cuesta Rodríguez D ^a . M ^a del Mar Martínez García	X	X
1/11/20	D. Alejandro Arrillaga Imaz D ^a . Carmen Cuesta Rodríguez D ^a . M ^a del Mar Martínez García	X	X
2/11/20	D. Alejandro Arrillaga Imaz D ^a . Carmen Cuesta Rodríguez D ^a . M ^a del Mar Martínez García	X	X
3/11/20	D. Alejandro Arrillaga Imaz D ^a . Carmen Cuesta Rodríguez D ^a . M ^a del Mar Martínez García		X
4/11/20	D. Alejandro Arrillaga Imaz		X

	D ^a . Carmen Cuesta Rodríguez D ^a . M ^a del Mar Martínez García		
5/11/20	D. Alejandro Arrillaga Imaz D ^a . Carmen Cuesta Rodríguez D ^a . M ^a del Mar Martínez García		X
6/11/20	D. Alejandro Arrillaga Imaz D ^a . Carmen Cuesta Rodríguez D ^a . M ^a del Mar Martínez García		X
7/11/20	D. Alejandro Arrillaga Imaz D ^a . Carmen Cuesta Rodríguez D ^a . M ^a del Mar Martínez García	X	X
8/11/20	D. Alejandro Arrillaga Imaz D ^a . Carmen Cuesta Rodríguez D ^a . M ^a del Mar Martínez García	X	X
9/11/20	D. Alejandro Arrillaga Imaz D ^a . Carmen Cuesta Rodríguez D ^a . M ^a del Mar Martínez García		X
10/09/20	D. Alejandro Arrillaga Imaz D ^a . Carmen Cuesta Rodríguez D ^a . M ^a del Mar Martínez García		X

Este Comité ha realizado el estudio y valoración de los proyectos presentados por las siguientes entidades admitidas a licitación, de conformidad con los criterios establecidos en el apartado 1.2 del Pliego de Prescripciones Técnicas y en el apartado 20.A del Anexo I del Pliego de Cláusulas Administrativas Particulares que ha de regir en el contrato F para la prestación del servicio educativo de la escuela infantil sita en la C/ Rodas, 22 del Distrito de Centro con servicio de desayuno, comida y merienda que incorporen productos de comercio justo, a adjudicar por procedimiento abierto, que prevé una puntuación máxima de 70 puntos:

1. ARCI NATURE INTERVENCIÓN SOCIAL SLU.
2. CARACOL MÁGICO.
3. DELTA JUEGO S.L
4. DESARROLLOS EDUCATIVOS SLU.
5. EDUCACIÓN EN ACCIÓN, SCM.
6. EQUIPO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA.
7. ESCUELA INFANTIL CAPERUCITA S.L.
8. FUTUR I COMPROMIS, S.L.,
9. GESTIÓN DE ESCUELAS INFANTILES, S.L.
10. GRUPO ESCUELA S.C.M.
11. GRUPO WORKANDLIFE.
12. HADALUNA GESTIÓN EDUCATIVA S.L.
13. KOALA SOLUCIONES EDUCATIVAS S.A.
14. MEDITERRÁNEA GESTIÓN SOCIAL Y CULTURAL S.A.
15. PALOMA BARRIOS MARTIN S.L.
16. ZAHIR INFANCIA S.L.
17. PROMOCIÓN DE LA FORMACIÓN LAS PALMAS S.L.

RESUMEN DE PUNTUACIONES

A) CRITERIOS NO VALORABLES EN CIFRAS O PORCENTAJES.....Hasta 70 puntos.

1. PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO.....Hasta 65 puntos.

- Propuesta Pedagógica (incluyendo una unidad de programación por cada nivel de edad) y periodo de adaptación.....hasta 20 puntos
- Relaciones con familias y su participación en la escuela. Apoyo al ejercicio de la parentalidad positiva desde la escuela infantil.....hasta 10 puntos
- Perfil y papel del educador-a en su relación con los niñas-os, familias y equipo educativo. Pareja educativa y acción tutorial.....hasta 7 puntos
- Plan de la Atención a la Diversidad del alumnado.....hasta 5 puntos
- Imagen del niño/a e identidad pedagógica que fundamenta el proyecto.....hasta 5 puntos
- Proyecto coeducativo con perspectiva de género.....hasta 5 puntos
- Proyecto de gestión de recursos humanos, materiales y económicos del centro.....hasta 3 puntos
- Criterios para la organización, funcionamiento y convivencia en el centro.....hasta 3 puntos
- Análisis del contexto del centro: realidad socioeconómica y cultural.....hasta 2 puntos
- Proceso de elaboración del Proyecto Educativo de Centro...hasta 2 puntos
- Fundamentos teóricos y bases psicopedagógicas de la educación infantil.....hasta 1,5 puntos
- Proyecto para el fomento de la calidad educativa.....hasta 1 punto
- Coherencia del proyecto con el marco normativo regulador del primer ciclo de educación infantil.....hasta 0,5 puntos

2. PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS.....Hasta 5 puntos.

- Metodología didáctica: procesos, actividades y métodos de actuación. Recursos personales y materiales para el desarrollo del proyecto.....hasta 5 puntos

De acuerdo con lo establecido en la cláusula 24 del Anexo I del PCAP, entre la documentación técnica a presentar en el sobre de criterios de adjudicación vinculados a un juicio de valor, está la Ficha técnica del producto de comercio justo obligatorio según el apartado 3.15 del pliego de prescripciones técnicas, en la que conste su identificación y características técnicas como la descripción del producto y la relación de los principales ingredientes que lo componen (Anexo IV del pliego de prescripciones técnicas). En relación con esta ficha técnica, el mencionado apartado del pliego establece que "La oferta que no contenga el mínimo de productos de comercio justo mencionado en el pliego de prescripciones

técnicas, o no presente la ficha técnica con el sello o etiqueta de comercio justo o certificación acreditativa semejante, será excluida de la licitación”.

Por ello, las ofertas de las empresas que se relacionan a continuación no han sido valoradas por este Comité de expertos:

- ARCI NATURE INTERVENCIÓN SOCIAL SLU.
- HADALUNA GESTIÓN EDUCATIVA S.L.
- PROMOCIÓN DE LA FORMACIÓN LAS PALMAS S.L.

A.1. PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO

- **Propuesta Pedagógica que incluye una unidad de programación por cada nivel de edad y el periodo de adaptación**

Se proponen unos objetivos específicos, según los ámbitos de experiencia, no del todo adaptados al primer ciclo y escasamente desarrollados. En cuanto a la secuenciación de contenidos, no se refleja de forma clara la interrelación entre los diferentes ámbitos de experiencia.

Se plantea de forma demasiado general cómo trabajar algunos temas transversales (educación para la paz, educación sexual, igualdad de oportunidades, entre otros).

En las Unidades de Programación Integradoras (presentadas por niveles), se recogen los objetivos, contenidos y temas transversales, faltando otros elementos importantes, como son las actividades y los recursos. Por otro lado, señalar que no están suficientemente adaptadas en objetivos, contenidos, ni temáticas a los niveles de 0- 3.

Se presentan tres proyectos especiales: música, psicomotricidad y vida saludable.

En cuanto al proyecto de música es planteado desde la perspectiva de una profesional externa, que acude al centro, y que es quien lo ha diseñado, lo dirige, supervisa y evalúa. El proyecto de Psicomotricidad (según se dice, con metodología Aucouturier, aunque al hablar del mismo se detectan aspectos que no concuerdan con dicha metodología) sería llevado a cabo por educadoras de la propia escuela, pero no se especifica si cuentan con una formación específica para ello, tal y como se requiere.

Los principios metodológicos propuestos son muy generales y falta una mayor concreción práctica para este ciclo de 0-3.

Los criterios de agrupamiento están incompletos y poco desarrollados.

La organización de espacios se desarrolla de forma muy general; se contemplan escasamente los criterios que definan su carácter educativo, así como su adecuación para este fin teniendo en cuenta las diferentes edades.

Se establece una distribución de tiempos adecuada, incluida la planificación de los hábitos de la vida cotidiana.

En cuanto a los criterios de selección y uso de los recursos materiales se echa en falta un mayor desarrollo y justificación.

Se señala que el *tiempo de acogida* seguirá los principios recogidos en el documento diseñado para la Red Municipal de Escuelas Infantiles de Madrid, pero no se desarrolla una propuesta concreta.

El punto referido a la coordinación entre profesionales del centro apenas queda desarrollado. No se concreta dentro de los canales de coordinación el trabajo de las parejas educativas y apenas quedan definidas las actuaciones de estas en la práctica diaria.

Se describen de forma esquemática las medidas y procedimientos de evaluación, tanto del proceso de enseñanza como de aprendizaje, sin establecer vínculos claros entre los dos ámbitos a pesar de su necesaria interrelación.

Ha sido valorada con 8 puntos

- **Relaciones con familias y su participación en la escuela. Apoyo al ejercicio de la parentalidad positiva desde la escuela infantil**

El papel de la familia en la Escuela no queda suficientemente definido.

A pesar de desarrollar en el plano teórico el concepto de parentalidad positiva sin embargo no se recoge suficientemente en la propuesta práctica que se plantea.

Quedan establecidos los cauces de participación y la planificación de la información a las familias, aunque de forma esquemática.

Ha sido valorada con 5 puntos

- **Perfil y papel del educador-a en su relación con los niñas-os, familias y equipo educativo. Pareja educativa y acción tutorial**

Sobre el perfil y el papel del educador/a se recogen solamente aspectos muy generales. Nombra algunas de las características del perfil del educador, pero no define aspectos concretos ni se recogen actitudes ni actuaciones de las educadoras en las interacciones cotidianas con los niños y niñas.

Se plantea un plan de acción tutorial muy general y esquemático.

Respecto a la pareja educativa, aunque se abordan, desde un punto de vista teórico, aspectos como el trabajo de esta, así como los valores que esto aporta, se echa en falta ver todo ello reflejado en la práctica, concretando su actuación en los diferentes ámbitos.

Ha sido valorada con 3 puntos

- **Plan de Atención a la Diversidad del alumnado**

Describe un plan muy genérico de Atención a la Diversidad en el que no se parte de la realidad concreta de esta escuela ni se vincula con su contexto real y específico. El plan se centra casi exclusivamente en una concepción de la diversidad referida a la perspectiva de las ACNEE, sin contemplar otras variables de diversidad, como las de tipo sociocultural, muy presentes en el contexto de esta escuela en particular.

Define medidas generales y ordinarias poco desarrolladas y, en gran parte, muy desajustadas al nivel de edad que nos compete (por ejemplo, se habla de "orientación personal, escolar y profesional que debe recibir el alumnado" o de "grupo de apoyo en compensatoria para alumnado que presente desfase curricular significativo", entre otras cuestiones).

En las medidas extraordinarias se detectan errores de procedimiento.

Presenta los programas y actuaciones con la dirección, el claustro, con el alumnado y las familias, con temporalizaciones reales, pero no se proponen actuaciones contextualizadas.

Ha sido valorada con 1,5 puntos

- **Imagen de niña-o e identidad pedagógica que fundamenta este proyecto**

Se plantean a grandes rasgos algunos aspectos que conforman la imagen del niño y niña, pero no la define de una manera profunda, coherente y clara.

Lo mismo ocurre con la identidad pedagógica. Las líneas pedagógicas en las que se asienta el proyecto están planteadas solamente de forma muy general y carecen de un planteamiento integrador. Apenas se define el estilo de relación entre la educadora y el niño y la niña, ni tampoco los contextos de aprendizaje.

En definitiva, no queda clara la línea pedagógica que sustenta el proyecto.

Ha sido valorada con 1 puntos

- **Proyecto Coeducativo con perspectiva de género**

Aunque recoge los diferentes apartados a desarrollar dentro del proyecto, no se contextualiza en cuanto a la realidad de esta escuela ni se plantean actuaciones suficientemente concretas.

Plantea una serie de objetivos generales y los encuadra en un marco normativo. Aunque este aspecto de la coeducación se define como elemento transversal, en realidad apenas se recoge después a lo largo del documento.

Los objetivos están referidos a los distintos ámbitos, aunque no concreta suficientemente objetivos derivados del análisis de la realidad del centro.

Es un plan demasiado genérico.

Ha sido valorada con 2,5 puntos

- **Proyecto de gestión de recursos humanos, materiales y económicos del centro**

Queda recogida de forma suficiente la gestión de los recursos humanos en aspectos como la selección de personal y de los aspectos formativos iniciales que se requieren. Se realiza una propuesta de formación ya muy cerrada por parte de la dirección, con un cronograma establecido y en la que, a pesar de mencionar su importancia para una adecuada formación continua, no parece tenerse muy en cuenta las posibles necesidades o intereses del equipo educativo. Se incluye formación sobre el tema de prevención COVID.

Plantea la organización para el mantenimiento de las instalaciones, tiene en cuenta la reposición de material y establece un responsable para ello.

Desarrolla de forma detallada y adecuada la gestión de suministros y contratos con proveedores.

Los criterios para la gestión de ingresos y gastos son adecuados.

Ha sido valorada con 2 puntos

- **Criterios para la organización, funcionamiento y convivencia en el centro**

Se presenta un esquema general de la estructura organizativa, así como tablas con las competencias y funciones de los diferentes miembros de la Comunidad Educativa. También se recogen las relaciones a establecer entre la escuela infantil y la Administración.

Organización de los horarios en función de las necesidades de las familias, teniendo en cuenta criterios de flexibilidad. Presenta la organización de horarios del personal docente y de servicios a lo largo del curso de forma muy general.

Presenta una tabla con los elementos del Reglamento de Régimen Interno, pero sin desarrollar apenas sus contenidos.

El Plan de Convivencia presentado tiene un esquema claro, aunque está escasamente desarrollado.

Recoge la normativa de la Ordenanza reguladora de la Red Municipal sobre la admisión de alumnos.

Se incluyen medidas adecuadas para la puesta en marcha del centro, aunque se echa un falta una mayor concreción y adaptación a esta escuela concreta, con sus características de espacios y recursos disponibles.

Ha sido valorada con 1,75 puntos

● **Análisis del contexto del centro: realidad socioeconómica y cultural**

Se recogen datos sobre la realidad socio-económica y cultural del entorno y de las familias, pero queda escasamente desarrollado el análisis más específico de la realidad de la escuela. Lo mismo ocurre con el aprovechamiento o la interrelación con los recursos disponibles en la zona; no aparecen programas ni actuaciones concretos que se puedan desarrollar a partir del contexto.

Apenas se tiene en cuenta la incorporación de algunas implicaciones educativas derivadas de ese análisis ni en este apartado ni a lo largo del proyecto.

Ha sido valorada con 0,75 puntos

● **Proceso de elaboración del Proyecto Educativo de Centro**

Recoge una adecuada definición de PEC, así como de los fundamentos psicopedagógicos que lo sustentan. El proceso de elaboración y sus fases quedan plasmados de forma general, aunque, a pesar de que se habla de la participación de toda la comunidad educativa, no se especifica la forma de llevarlo a cabo; se habla únicamente de la elección de un comité, pero no se aclara quiénes serían sus integrantes ni los criterios y procedimiento para su formación.

Se desarrollan aspectos relacionados con la organización del centro orientada a la consecución de objetivos.

Ha sido valorada con 1,5 puntos

● **Fundamentos teóricos y bases psicopedagógicas de la educación infantil**

Este apartado aparece muy incompleto. Tras una breve fundamentación sobre la importancia educativa del ciclo 0-3, se nombran varios autores que fundamentan diferentes perspectivas psicológicas y pedagógicas, pero no existe una elaboración comprensiva de las distintas teorías ni sus implicaciones educativas, algo que también ocurre a lo largo del proyecto.

Ha sido valorada con 0,5 puntos

- **Proyecto para el fomento de la calidad educativa**

Se plantean objetivos y acciones muy generales organizadas por ámbitos (docentes y personal de servicios, alumnos y alumnas de la escuela, familias y respecto a la toda la comunidad educativa) para incidir en la mejora de la calidad educativa. Todo ello escasamente desarrollado.

Ha sido valorada con 0,5 puntos

- **Coherencia del proyecto con el marco normativo regulador del primer ciclo de educación infantil**

Se esboza la línea educativa recogida en la Ordenanza reguladora. Recoge la normativa de Educación infantil de primer ciclo y la Ordenanza Municipal. Incluye un listado de normativas aplicables a la infancia. No aparece ninguna explicación breve de la normativa.

Ha sido valorada con 0,3 puntos

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 1 PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO	28,30
--------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------

A.2. PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS:

- **Metodología didáctica:**

Justificación del proyecto, denominado "English with Martina", escasamente documentada. Será implementado por tres profesionales (maestros/as o técnicos de Educación Infantil con certificación B1), siendo uno de ellos el coordinador del proyecto. Se basa en tres ejes fundamentales que son descritos: unidades de programación, rutinas de aula y talleres especiales, así como Biblioteca y nuevas tecnologías. Aunque en el planteamiento inicial se defiende la necesidad de partir de un enfoque comunicativo, lúdico y ligado a las experiencias cotidianas, esto no queda suficientemente plasmado en el desarrollo del proyecto.

Ha sido valorada con 3,25 puntos

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 2 PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS	3,25
-----------------------------------------------------------------------	-------------

Conclusiones generales y puntuación total

Aunque es un proyecto ajustado al marco normativo y cumple con los apartados exigidos, presenta cierta desorganización y falta de cohesión interna en parte debido a una escasa fundamentación teórica de carácter psicopedagógico.

Por otro lado, algunos aspectos no se ajustan convenientemente al ciclo 0-3.

Se echa en falta, de forma especial, una perspectiva más amplia y rica respecto a la atención a la diversidad, tanto personal como social y cultural teniendo en cuenta la realidad y contexto de la escuela.

PUNTUACIÓN TOTAL DEL PROYECTO PRESENTADO: 31,55 PUNTOS

A.1. PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO

● Propuesta Pedagógica que incluye una unidad de programación por cada nivel de edad y el periodo de adaptación

Comienzan el desarrollo de su propuesta recogiendo los **objetivos** educativos tal como se expresan en la normativa vigente, llevando a cabo una adaptación de ellos, no a la tarea educativa, sino a la escuela en sí, analizando qué objetivos debe cumplir la escuela para ser capaz de garantizar los propiamente educativos. En este sentido, constituyen unos objetivos propios de su propuesta, y como tales con un claro potencial para fundamentar el posterior desarrollo de su PEC. Explican con claridad que los objetivos que denominan específicos se desarrollarán posteriormente en las programaciones a partir de la secuencia propuesta de contenidos. Optar conscientemente por este diseño, no constituye un error, dado que como ha señalado Cesar Coll (Psicología y currículum), la concreción de las intenciones educativas puede abordarse desde cualquiera de las dos vías, y por ello la diferenciación, en este caso supone un valor adicional.

Los **contenidos** se presentan organizados por ámbitos de experiencia, y secuenciados dentro de ellos por niveles. La secuenciación que aporta es real, explicitando las distintas experiencias y aprendizajes que se proponen para cada nivel, huyendo del abuso de términos como "gradual", "progresivo", etc. En algunos casos recurre a ellos, pero se observa que sólo marca así el avance dentro de cada nivel y no entre un nivel y otro. Pese a que no los diferencia como tales, en consonancia con la normativa de la Comunidad de Madrid para el primer ciclo de educación infantil, su formulación es clara, y permite comprender nítidamente cuáles de ellos pertenecen al conocimiento declarativo, procedimental o actitudinal. Al corresponder cada uno de estos tipos de conocimiento a formas específicas de aprendizaje, y por lo tanto de enseñanza, ofrece una guía muy sólida para desarrollar a partir de ellos las programaciones. Todo lo anterior se refleja perfectamente en unas UPIs bien elaboradas, que ofrecen una relación clara entre sus objetivos específicos y la secuencia de contenidos, de las estrategias con los principios metodológicos, detallando actividades y recursos, y aportando unos indicadores de evaluación precisos, bien formulados y claramente conectados con los objetivos específicos. Podría decirse de ellas que son muy esquemáticas, pero su desarrollo se recoge a lo largo de todo el proyecto, donde van dando cuerpo a sus propuestas de actividades o al desarrollo del proceso evaluador.

El **tiempo de acogida** se fundamenta en la teoría del apego de una manera muy ajustada, en la que, en vez de las habituales explicaciones limitadas a las demostraciones de afecto, expresan con toda claridad el valor de la sensibilidad y la escucha, así como el papel de las y los docentes como "base segura" para facilitar la conducta exploratoria. Analiza también de manera muy adecuada la vivencia de las familias durante este momento, y cómo debe ser la actuación docente. El modelo de actuación se ajusta a la propuesta, coordinada por Viçens Arnaiz en las escuelas de Menorca, para manejar la presencia de las familias en el aula. Señalan con claridad la diferencia entre que los niños y las niñas cambien para adaptarse y que las escuelas cambien para acogerlas, optando con claridad por este segundo enfoque. Presenta una relación de las acciones de la escuela para preparar y llevar a cabo todo el proceso.

Los **principios metodológicos** que aporta se formulan de una manera propia, mostrando una profunda apropiación e interiorización de sus fuentes teóricas, de las experiencias que han vivido, de las que conocen, y un notable grado de elaboración. Respecto de los agrupamientos de los niños y las niñas, mencionan los criterios a seguir para formar grupos

heterogéneos, donde esté representada la diversidad de la escuela. No justifican en este apartado las razones para elegir estos criterios, aunque sí en otros apartados del proyecto.

Explican también los elementos de normativa a aplicar en este aspecto, y el criterio de mantener grupos estables a lo largo del ciclo, acompañados por la misma pareja educativa, justificándolo de manera oportuna.

De las **rutinas**, analizan de manera general su valor educativo. Respecto de la alimentación, presentan algunas características que deben cumplir los menús ofrecidos, y explican con claridad el valor que dan a que esta sea una experiencia positiva y de disfrute. Destacan, así mismo, el valor social o relacional del momento, la presentación, la respuesta a la diversidad y la coordinación con la alimentación en casa. En relación al sueño, muestran estrategias para responder a la diferencia de ritmos, y exponen el valor y la función de llevar a cabo una ritualización del momento. Respecto de la higiene y el control de esfínteres, señalan el valor relacional del cambio de pañales, los criterios básicos para el control de esfínteres, y el valor de las pautas estables en la formación de hábitos. Añaden otras experiencias que son constantes en la vida cotidiana, aunque no se trate propiamente de rutinas, como la entrada y la salida, el juego y la relación con figuras adultas e iguales. Explican la conexión y el reflejo de estos elementos con las programaciones.

El uso y la organización de los **espacios** se ha previsto en profundidad, tanto para los espacios interiores del centro, como los exteriores, tanto para las aulas, como para los espacios comunes. En los espacios comunes destaca la inclusión de reflexiones sobre la cocina, el despacho de dirección y la sala de equipo educativo. Para las aulas se prevé una organización en zonas correcta, que contempla la existencia de una zona de movimiento libre tanto en el aula de 1 año como en la de 2, y combina en la zona de juego simbólico elementos fijos junto con equipamientos puntuales. Dibujan un patio con una zona separada para bebés, organizando y equipando el resto para otro tipo de juegos y experimentaciones variadas. Para la organización del **tiempo** de nuevo señalan un abanico de criterios sólidos y realistas que contemplan la complementación de necesidades de familias y profesionales con las de las de los niños y niñas; están bien adaptados a las edades de los grupos, ofreciendo un horario general de centro adecuado que además prevé la organización de docentes para los horarios ampliados. Los criterios de selección de **materiales** son oportunos y razonables, y se explica el papel de los distintos materiales en cada tipo de actividad.

Se muestra el modo en que se entiende en el proyecto la **pareja educativa**, adjuntando las tareas y funciones que debe cumplir para favorecer su buen funcionamiento.

Se ha previsto un completo sistema de **evaluación** que contempla la de los aprendizajes de los niños y las niñas, la de la metodología seguida y la de la propia Propuesta Pedagógica. Para cada uno de estos aspectos se han desarrollado indicadores concretos y precisos, muy operativos, así como los momentos en que se llevará a cabo. Los indicadores de evaluación de las niñas y niños se desarrollan organizados por ámbitos de experiencia y secuenciados por niveles, lo que facilita su conexión con la secuencia de contenidos y los objetivos específicos, que en esta propuesta se desarrollan a partir de ella. Para la metodología no presenta propiamente objetivos sino preguntas que invitan a la búsqueda de evidencias reales de la propia práctica para responderlas. Para la Propuesta Pedagógica y el propio centro aporta precisiones sobre qué va a evaluarse, cómo y cuándo, y contempla la totalidad de aspectos del funcionamiento de la escuela. Dejan claro en todo su desarrollo la idea de la evaluación como proceso.

Esta Propuesta Pedagógica presenta una **coherencia interna** muy elevada. Puede verificarse la relación entre sus distintos elementos, cuya conexión resulta fácil al organizarse en estructuras similares. Las prácticas que se reflejan en las UPIs, en el enfoque del trabajo con las familias, o en las precisiones para la acogida se ajustan claramente a los principios que previamente enuncian. Se tiene en cuenta a lo largo de todo su desarrollo el papel que van desempeñando las parejas educativas.

Ha sido valorada con 18,50 puntos.

● **Relaciones con familias y su participación en la escuela. Apoyo al ejercicio de la parentalidad positiva desde la escuela infantil**

Para el **papel de la familia**, la propuesta se centra en dos elementos. Uno es la participación, que desarrollan a partir del mandato constitucional y de lo que de él se deriva. El otro es el conseguir una relación fluida que consiga que las familias se sientan competentes y capaces. Destaca el trabajo conjunto, la construcción de acuerdos y el tratamiento respetuoso de la diversidad.

Aunque no la menciona, siguen las pautas de las REC (2006)19 del Consejo de Europa. Definen el concepto de **parentalidad positiva** con un lenguaje propio que recoge todos los elementos de la definición. Ofrece un análisis del apoyo que puede prestar la escuela en términos de aumentar los factores de protección, reducir el estrés y aumentar las competencias parentales, en un sentido de empoderamiento tal como éste se define en ciencias sociales, no en política. Presentan los aspectos a abordar, y dos vías para ello: una es un tratamiento transversal que incluye los contactos cotidianos con las familias, y la otra, una serie de talleres específicos, cuyos posibles temas detallan. Señalan que contarán con el apoyo y asesoramiento de Save the Children, mencionando los recursos del Distrito con los que conectarse en este ámbito, y las asociaciones profesionales a las que pertenecen y cuyo apoyo puede solicitar.

Exponen unos **criterios** claros y operativos para definir las relaciones con las familias. Resultan oportunos y razonables, y destaca su preocupación por utilizar un lenguaje cercano y accesible. Los **cauces de participación** previstos son amplios, ajustados a la normativa, y comprenden desde los cauces formales e institucionales (Consejo Escolar, AFA, Comisiones, etc.) hasta otras menos formales. Es el caso de las tertulias que sustituyen las tradicionales escuelas de madres y padres, las proponen desde una perspectiva de saber compartido y de posibilidad de ser fuente de información cuando las familias lo soliciten, también plantean su presencia en el aula o propuestas de ocio sano. La **información** a las familias se plantea a través de cauces apropiados, incluyendo documentos, informes, reuniones y entrevistas.

Ha sido valorada con 8,50 puntos

● **Perfil y papel del educador-a en su relación con los niñas-os, familias y equipo educativo. Pareja educativa y acción tutorial**

Las **características** de los y las docentes del ciclo se exponen junto con las actitudes y actuaciones, diferenciándolas hacia las niñas y niños, la familia y el equipo educativo. Las características y actitudes **hacia las criaturas** son coherentes con sus principios metodológicos y sus bases psicopedagógicas, y concretan sus actuaciones en cuanto a las rutinas, las actividades, los momentos de conflicto entre iguales, etc. Destaca la importancia

que dan a la capacidad de observar, al acompañamiento respetuoso, al papel que le atribuyen para la reflexión y la autocrítica, y la preocupación por la mejora profesional.

En relación a las **familias**, se observa el mismo grado elevado de coherencia, y a lo largo del proyecto se desarrollan concreciones adecuadas para la información diaria, contacto, entrevistas, reuniones, etc. No se trata sólo de una enumeración de actuaciones, sino de unas orientaciones claras de cómo conducirse en ellas. En la misma línea de coincidencia con los planteamientos más generales del proyecto, señalan las características, actitudes y actuaciones del personal docente hacia el **equipo educativo**. Destaca la importancia que otorgan a la reflexión sobre la propia actuación.

Se muestra el modo en que se entiende en el proyecto la **pareja educativa**, destacando como fundamental para su funcionamiento el papel de la escucha, adjuntando las tareas y funciones que debe cumplir para favorecer su buen funcionamiento. Destaca que el análisis se centra también en el tratamiento de las diferencias de cercanía que las criaturas y las familias puedan mostrar hacia uno u otro miembro de la pareja, lo que constituye un tema delicado que es necesario abordar más tarde o más temprano. Se destaca adecuadamente el valor de la reflexión y la autocrítica, pero quizá hubiera sido necesario enfatizar también que ello supone una relación de confianza entre dos docentes, que debe ser construida de manera adecuada. Sería necesario también reflejar más claramente los tiempos que se destinan a ello, aunque su papel y coordinación ha ido apareciendo a lo largo de todos los elementos de su proyecto.

La **acción tutorial** no se desarrolla a través de un plan específico. Sin embargo, los elementos que forman parte de éste se encuentran recogidos al analizar el papel docente y en otros apartados del proyecto.

Ha sido valorada con 4,80 puntos.

● **Plan de Atención a la Diversidad del alumnado**

El proyecto formula una visión clara de la diversidad que no se centra en el modelo de déficit, sino que maneja un concepto adecuado a las formulaciones actuales, contemplando con claridad todas sus fuentes. A partir de ahí realizan previsiones amplias de la diversidad potencial en la escuela, muy pegadas a la realidad y que más adelante desarrollan sistemáticamente. Apuntan también los medios para detectar la diversidad real que se presente en las aulas. Este esquema, sin duda, hace posible que toda la diversidad que pueda presentarse sea acogida, reconocida y trabajada.

Los **objetivos** que se plantean son completos y oportunos, y destaca el valor – esencial, pero no siempre reconocido – de que todas las niñas y los niños formen una imagen ajustada y positiva de sí mismas; también, recogen aquí y abordan la diversidad familiar y los objetivos que, en consecuencia, ha de proponerse el equipo.

Las **medidas Generales** están bien formuladas, recogiendo tanto la metodología como los procesos que permiten responder a la diversidad. Las fórmulas de individualización de las actividades y aprendizajes se presentan dentro de las ordinarias. Las **Ordinarias y Extraordinarias** se presentan organizadas en torno a la variedad de fuentes de diversidad esperada y graduadas en un planteamiento holístico e inclusivo, contemplan una previsión amplísima de ellas, y sistematizan las actuaciones previstas para cada uno de los casos.

Destaca especialmente que se incluya y desarrolle el tratamiento de la diversidad que deriva de las características personales de las niñas y niños, es decir, no la que se origina por factores socioculturales, de desarrollo o económicos, sino la pura variabilidad humana.

Se contempla ampliamente el **asesoramiento** y la participación del EAT, pero también las fórmulas internas del propio equipo educativo y sus distintos grupos de trabajo, y destaca, porque suele ser poco frecuente que se haga, la aportación del Servicio de Inspección.

El **seguimiento y evaluación** del PAD se desarrolla con detalle, indicando los elementos a analizar, los momentos y los órganos del centro que intervienen. Destaca por ser sencillo, pero a la vez operativo y viable, como muestra la concreción de los elementos a evaluar.

Ha sido valorada con 4,80 puntos.

● **Imagen de niña-o e identidad pedagógica que fundamenta este proyecto**

Presentan una **visión de la primera infancia** curiosa, activa y con derechos, colocando en una posición central la formación de su identidad personal y su autoestima. Detallan, dentro de las actividades que ofrece su proyecto, aquellas que hacen referencia a la formación de la propia identidad y autovaloración de las criaturas. Contemplan de manera adecuada su dimensión social, y por ello su esfera cultural de origen. La exposición no es meramente enunciativa, sino articulada y coherente, con conexiones claras entre los distintos aspectos que señalan y presentan una visión de desarrollo global, no solo de aspectos sino también de tiempos; puede apreciarse, por ejemplo, al considerar que el desarrollo psicomotor no solo puede entenderse en forma de sesiones, sino que ha de procurarse su desenvolvimiento en plenitud, también en el aula en la cotidianeidad.

Los **valores** que formulan como guía de su acción educativa son coherentes con la visión anterior, y en general la abarcan de manera completa. Las **líneas pedagógicas** que enumeran como inspiración son de nuevo coherentes con su concepción de la infancia y los valores que les definen, y se exponen con amplitud, conectándolas con fuentes psicopedagógicas relevantes. La manera en que se formulan, con un lenguaje propio, muestra un grado de interiorización muy alto de estas ideas, y la posibilidad real de que sean movilizadas en el desarrollo de su proyecto educativo.

Ha sido valorada con 4,75 puntos.

● **Proyecto Coeducativo con perspectiva de género**

Realizan un **análisis** general del género en la escuela infantil amplio y bien ajustado e incorporan la proporción de nacimientos femenina y masculina, y por ello la proporción de géneros del alumnado esperable en ese contexto. Las precisiones y ejemplos que acompañan son muy reales, muy frecuentes en este medio, muestran un conocimiento muy cercano de esta realidad y una reflexión elaborada a partir de éste. Enfocan este trabajo hacia el desarrollo de las características personales de cada niño y niña, sin vincular ninguna de ellas al género o prescribirse como propias de uno u otro. Para el análisis de la realidad de la escuela dan una importancia central al autoanálisis del equipo educativo, en la evaluación recogen este análisis de la realidad como evaluación inicial.

Los **objetivos** que se proponen contemplan la complejidad del problema, y atienden las actuaciones con niñas y niños, familias y dentro del equipo. Destaca la importancia que concede el proyecto a la presencia de hombres en la escuela, y su aspiración a mejorar la participación de los padres varones en la crianza de sus hijos e hijas.

El proyecto prevé una **colaboración** estrecha con el EAT en esta área, y propone un intercambio y trabajo conjunto entre las escuelas del distrito sobre este aspecto. Se prevé el contacto con el Espacio de Igualdad del Distrito, la Concejalía de Igualdad, y con otros centros educativos.

Proponen un sistema de **seguimiento** centrado en la autoevaluación de las y los docentes, para lo cual se plantean unos criterios amplios y bien ajustados. Estos mismos criterios sirven para desarrollar una evaluación inicial que concrete el análisis de la realidad dentro del propio centro en funcionamiento.

Ha sido valorada con 4,60 puntos.

● **Proyecto de gestión de recursos humanos, materiales y económicos del centro**

La oferta presenta una orientación de la **gestión de personal** adecuada, contemplado su regulación laboral, exponiendo unos criterios de selección claros, el compromiso por el buen trato y la estabilidad, y expresando un compromiso firme con la formación y el reciclaje profesional. Se formula un compromiso de cobertura de bajas e incidencias laborales. Explicitan un compromiso por la incorporación de personal docente de género masculino. La gestión de **materiales** se encomendará a una persona responsable de ello dentro del centro. Se aclara expresamente que la selección y organización de éstos se lleva a cabo siguiendo los criterios recogidos en la Propuesta Pedagógica (1.1.5.3.). La entidad gestora adquiere un compromiso de buen uso, mantenimiento y reposición. En cuanto a **recursos económicos**, el proyecto expone las fuentes de ingresos y de manera muy genérica el peso de las partidas de gastos.

Ha sido valorada con 2,60 puntos.

● **Criterios para la organización, funcionamiento y convivencia en el centro**

Ofrece una **estructura** organizativa ajustada a la normativa vigente. Se recogen con detalle las funciones de los órganos de gobierno colegiados y unipersonales, incluyendo todos los que prevé formar, así como de la pareja educativa. Los intervalos que marca para las reuniones resultan realistas, y se corresponden con la organización temporal recogida en la Propuesta Pedagógica (1.1.5.2.).

No se desarrolla un **Plan de Convivencia** como tal. Pese a ello hemos valorado lo que queda recogido en los apartados relativos a la interacción docente, a la relación con las familias y a la actitud hacia las criaturas, la evaluación (1.1.7.), se recogen criterios y pautas de actuación propios de este plan no explicitado. Así mismo, la UPI "Me gusta como soy" (p.22) concreta sus contenidos y metodología específicos para la resolución de conflictos entre las criaturas.

La organización de **horarios** se formula de manera general, exponiendo los criterios para organizarlos. Es coherente con el horario de las aulas y horarios generales del centro recogidos en la Propuesta Pedagógica, y en el apartado de gestión de recursos humanos.

Para la elaboración del **RRI** se ha previsto el marco legislativo, y consensuarlo con el Consejo Escolar. Se concibe como marco regulador de relaciones, apuntan criterios para su elaboración y difusión, así como los objetivos que se espera que cumpla.

La **admisión de alumnos** se ha previsto conforme a la normativa vigente.

Para la **puesta en marcha** del centro, se exponen de manera general las actuaciones a desarrollar por empresa y Ayuntamiento, los compromisos que suponen, etc. Se detallan bien las acciones, reuniones y tareas concretas previstas, distribuidas según los órganos y

personas encargadas de llevarlas a cabo. Sin embargo, no se ofrece una previsión temporal o secuencia de estas acciones concretas.

Se recoge que toda esta organización podría verse modificada en algunos casos, debido a la situación generada por el covid-19, aplicándose los protocolos que ha establecido el ayuntamiento de Madrid.

Ha sido valorada con 1,75 puntos.

● **Análisis del contexto del centro: realidad socioeconómica y cultural**

El proyecto centra su análisis en el barrio municipal de Embajadores, donde está ubicada la escuela. Ponen especial énfasis en la evolución de la primera infancia y de la tipología de familias residentes, como población escolar esperable. Informan de los recursos más relevantes que existen en el entorno relacionados con las posibilidades de interacción escuela-comunidad exterior. Plantean fórmulas de interacción con ellos claras, sensatas y realistas. Destaca la interacción que plantean con los centros de mayores, la implicación del alumnado en los procesos de separación de residuos, los procesos de transición con los CEIP del distrito, la colaboración con los IES en la asignatura de 4º ESO + empresa. Ofrecen crear una biblioteca 0-3 abierta a la comunidad.

Ha sido valorada con 1,80 puntos.

● **Proceso de elaboración del Proyecto Educativo de Centro**

Definen **criterios** claros para elaborarlo, destacando su voluntad de ajustarse a la realidad del entorno y la participación de toda la comunidad. Lo conciben como un documento útil y vivo, por lo que supone reelaborar sus documentos de partida. Expresan con claridad su finalidad instrumental para poder generar una educación de calidad.

Las **fases** se han previsto con detalle y con una preocupación muy clara por promover la participación de todos los estamentos del centro. Sin embargo, no se detalla qué equipos o comisiones llevarán adelante las tareas.

Se explican algunas decisiones que deben tomarse, pero éstas no se sistematizan propiamente como **epígrafes constitutivos** del PEC, dado que la descripción se limita a los documentos que se integran en él. No se indican con claridad los diferentes procesos de elaboración y aprobación. No se recoge en este apartado su evaluación, pero queda recogida cuando desarrollaron todo el proceso de evaluación en la Propuesta Pedagógica.

Ha sido valorada con 1,25 puntos.

● **Fundamentos teóricos y bases psicopedagógicas de la educación infantil**

La fundamentación teórica resulta breve, recoge las fuentes que inspiran su planteamiento educativo, y se desarrolla en forma de ideas clave. Atribuyen indebidamente el concepto a de andamiaje a Vygotsky, Pese a su brevedad, estas menciones coinciden sistemáticamente con las fuentes que aparecen en otros apartados del proyecto, así como con los

planteamientos educativos, criterios y opciones que desarrollan a lo largo de él. Merece destacarse que recojan la contribución de autoras como Rosa Sensat o Marta Mata.

Ha sido valorada con 1,20 puntos.

● **Proyecto para el fomento de la calidad educativa**

El proyecto formula una visión propia de la calidad de una escuela infantil, coherente con lo mostrado a lo largo del proyecto y que se ajusta muy bien al concepto de calidad defendido en la mayoría de foros profesionales y académicos en los países desarrollados, así como el marco que actualmente se elabora en la Unión Europea.

Plantea lo que denomina "condiciones, medidas y acciones" para reflejar esta calidad, pero más bien son propiamente criterios que medidas o dinámicas propias de un proceso de calidad. El grado de concreción de estos criterios es variable, resultando algunos de ellos muy generales y otros claramente precisados. Plantean acciones concretas a desarrollar en relación con los niños y las niñas, a las familias, al equipo educativo y al entorno.

Sin embargo, no recogen los procesos a través de los cuales se llevará a cabo la verificación de este planteamiento y sus logros.

Ha sido valorada con 0,50 puntos.

● **Coherencia del proyecto con el marco normativo regulador del primer ciclo de educación infantil**

El proyecto recoge de manera completa la legislación estatal y autonómica que incide sobre este ciclo, así como la ordenanza municipal. Recoge alguna normativa autonómica que no es aplicable a la Red de escuelas infantiles municipales.

Ha sido valorada con 0,25 puntos.

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 1 PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO	55,30
--------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------

A.2. PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS:

● Metodología didáctica:

Se plantean un abordaje del inglés de orientación pragmática y vivenciada en torno a las rutinas de cuidados educativos y al juego que guía la actividad infantil, lo que parece adecuado para el aprendizaje de una nueva lengua a esta edad. proponen que exista un ajuste entre las temáticas que se estén trabajando en ese momento en el aula y los contenidos de esta actividad. Especifican que la actividad se ajustará a la Propuesta Pedagógica, así como la fórmula de coordinación de la/el especialista con el equipo de nivel, previendo tiempos de reunión. Incorporan propuestas interesantes como un taller para familias en el que se explica trimestralmente el funcionamiento de la actividad, e incluir pequeñas obras en inglés en la sesión semanal de teatro, prevista en la escuela para los viernes. Precisa criterios básicos de evaluación mediante observación, y su inclusión en el informe trimestral a las familias.

Los **recursos** que se prevén son adecuados al mantener la identificación del nuevo idioma con una persona concreta, lo que ha demostrado la investigación como estrategia más efectiva. Al apoyarse en la vida cotidiana y en la actividad del aula no parece requerir recursos materiales especiales, pero sí se menciona que la/el especialista podrá aportar material específico, aunque no se ofrece más detalle.

Ha sido valorada con 4,50 puntos.

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 2 PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS	4,50
-----------------------------------------------------------------------	-------------

Conclusiones generales y puntuación total

El proyecto destaca muy especialmente por su coherencia interna, mostrando conexiones claras entre sus partes, unas veces explícitas y otras implícitas. Muestra un grado de interiorización grande de conceptos, principios, y fuentes, que se expresan en general de una manera muy personal y reflexionada. Es de resaltar que no lleva a cabo la adaptación de objetivos y la secuenciación de contenidos de la manera habitual, pero la suya es una manera válida de hacerla. Parece una herramienta muy sólida sobre la que desarrollar el funcionamiento de la escuela.

PUNTUACIÓN TOTAL DEL PROYECTO PRESENTADO: 59,80 PUNTOS

A.1. PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO**● Propuesta Pedagógica incluyendo una unidad de programación por cada nivel de edad) y periodo de adaptación:**

La Propuesta Pedagógica se abre con una presentación general en la que se muestran las líneas centrales de la misma, de una manera sólida y bien justificada. No se lleva a cabo propiamente una adaptación de **objetivos**, sino que se plantean unas bases para llevarla a cabo, que incluyen, por un lado, unas reflexiones oportunas sobre las prioridades que contienen junto con unas orientaciones pedagógicas generales para favorecerlos, y por otro lado, unos criterios e indicadores para adaptar estos objetivos. Ambos elementos ofrecen una base muy adecuada para que el equipo educativo lleve a cabo su adaptación en el contexto del funcionamiento real del centro, y concilian el mantenimiento de la coherencia de la línea educativa que promueve la entidad licitadora y la autonomía pedagógica de esta futura escuela. Las orientaciones pedagógicas de cada objetivo muestran coherencia entre sí y con la propuesta en general, pero no siempre resultan realmente ajustadas al sentido concreto del objetivo a que se refieren. Del mismo modo, los criterios no muestran una calidad uniforme, y algunos aportan realmente pocas pistas para formularlos (p.e. el relativo a evaluación).

La secuencia de **contenidos** se lleva a cabo dentro de los ámbitos de experiencia de la normativa madrileña, de manera coordinada con una concreción de objetivos. Cabe preguntarse si la estructura puede resultar demasiado compleja para ser operativa como herramienta de trabajo, dado que el grado de concreción que se logra no resulta elevado. Los objetivos desglosados respetan el principio de referirse a la actuación de las criaturas. Los contenidos, por su formulación genérica, parecen más epígrafes para organizarlos o desarrollarlos que propiamente contenidos, y hace que todos parezcan conceptuales, aunque es cierto que los objetivos ofrecen pistas sobre su sentido; aunque la normativa actual haya optado por no recogerlo, el carácter declarativo, procedimental o actitudinal de los contenidos es, pedagógicamente, un rasgo de los mismos que demanda un modo de enseñanza diferenciado.

Se ofrecen las tres **UPIs** solicitadas, todas ellas relacionadas con el descubrimiento de objetos, que en términos generales parecen adecuadas. La de 0-1, el cesto de los tesoros, ofrece una descripción confusa (¿objetos en el cesto o fuera de él?) y una indicación de edad quizá demasiado prolongada. Los objetivos y contenidos aquí se formulan con demasiada frecuencia recurriendo a intensificadores ("se inicia..."), que no suponen una secuencia real. No siempre resultan ajustados al ámbito de experiencias en el que se sitúan, o bien dejan de lado aspectos importantes de éstos. Hay un planteamiento de base marcadamente orientado a lo sensorial que no da cuenta de la aportación de la acción de las criaturas. Las pautas metodológicas son adecuadas, y completas. Para la evaluación se hacen previsiones oportunas, pero el indicador referido al pensamiento, por el significado cognitivo de esta actividad, no parece que pueda dar cuenta de éste. La de 1-2, cesto de los tesoros, se describe mejor, pero queda sin aclarar el criterio o la forma en que se colocan y presentan los objetos y contenedores. Los objetivos y contenidos presentan problemas de formulación similares a los de la UPI anterior. En agrupamientos no se comprende el criterio que se sigue. En evaluación, a diferencia de la UPI anterior no se apuntan indicadores de evaluación. Se menciona la necesidad de evaluarla como proceso de enseñanza, pero tampoco se explica cómo. La UPI prevista para 2-3 años se refiere al juego simbólico, y en cuanto a objetivos y contenidos presenta algunas de las limitaciones antes descritas. El enfoque en zonas, rincones o ambientes es adecuado. Los criterios de evaluación son precisos y bien enfocados.

El **tiempo de acogida** o período de adaptación se enfoca de una manera muy adecuada, que ofrece respeto por las necesidades de las criaturas y de sus familias. Contempla la necesidad de replantearlo también después de ausencias excepcionalmente prolongadas, o para quienes se incorporen más tarde. La explicación del vínculo secundario se referencia al espacio, lo que parece poco acertado. Contempla afrontar el estrés que supone para el personal docente. La incorporación en pequeño grupo requeriría explicar en qué aulas se plantea y cómo.

Se presentan unos **principios metodológicos** muy entrelazados entre sí, y que en términos generales son adecuados. Se adjuntan en este apartado unas propuestas globalizadas cuyo sentido aquí, y cuyo encaje en la dinámica de las aulas no se entienden bien. Así, de una propuesta auténticamente adecuada e interesante como el taller, no se comprende en qué momento se lleva a cabo y cómo se forman los grupos. Ocurre lo mismo con la propuesta de psicomotricidad. En ambas, al requerir un cambio de espacios y ofrecerse también en las aulas de 1-2, sería necesario detallar más cómo se van a plantear. La propuesta de Música necesitaría de una explicación más amplia para comprender en qué consiste realmente. Para los **agrupamientos**, se expone como criterio general formar grupos-clase heterogéneos y equilibrados, aunque el razonamiento de que así no coinciden las mismas necesidades en los mismos momentos no explica cómo es más fácil en esos mismos momentos dar respuesta a necesidades que pueden ser muy diferentes o incluso incompatibles. La propuesta de reajustes contando con la familia, la toma en cuenta de su procedencia social y cultural sería necesario explicarlas con más claridad. Se explica que dentro de estos grupos se formarán otros más reducidos para determinadas actividades, y el único criterio que se expone es el de "*nivel de desarrollo motor autónomo*" (p.16), lo que, por lo que se entiende en dicha explicación, supone que sean homogéneos; esto pediría también una mejor explicación, porque no se entiende a primera vista por qué actividades como el taller se benefician de esta mayor homogeneidad. No se trata tanto de si una opción de agrupamiento es más adecuada que otra, dado que es una elección de cada proyecto educativo, como de si los criterios o su fundamento se ajustan a los momentos en que se emplean.

El planteamiento que ofrece el licitador sobre **vida cotidiana y hábitos** es muy adecuado en términos generales, y se argumenta de manera coherente como proceso de construcción de la autonomía. Llama la atención la desproporción en el grado de detalle que recibe el proceso de control de esfínteres frente a otros momentos de cuidado corporal. La actuación del personal docente en la alimentación se define desde el punto de vista de las actitudes y el respeto, pero se menciona más aquello que entiende que no debe hacerse que las estrategias concretas que se deben emplear.

El enfoque de la planificación de **espacios** se abre con una amplia reflexión sobre el significado y funciones educativas de su organización. En ella se menciona la narración, que, en los términos en que se formula, no resulta ser un criterio para organizar los espacios. La necesidad de una dimensión estética y su significado pedagógico recibe también una amplia atención. La descripción de los **espacios** muestra un nivel de detalle menor que el apartado anterior. Especialmente, la opción de abordar de manera global los rincones libres, ambientes o zonas de actividad como "zonas de juego" aporta menos detalle del que sería deseable. No hay constancia de que el acceso físico de las aulas al patio sea como se describe en la propuesta. Se menciona, sin más detalle aquí, la ubicación del horario ampliado en las propias aulas de cada criatura, aunque se precisa en el apartado de organización. La distribución de tiempos resulta también adecuada en términos generales. Muestra desequilibrio en favor de propuestas adultas frente a momentos de iniciativa infantil o juego libre, que se prevén sólo entre la siesta y la salida. Dado que la organización de los horarios ampliados puede dar pie a que en esta franja esté presente sólo una de las personas de la pareja, y dado que simultáneamente se van a llevar a cabo momentos de higiene y de atención a familias, se hace difícil distinguir si se trata propiamente de una actividad. El grado de detalle que ofrece el horario no permite apreciar qué actividades o propuestas concretas van a ofrecerse, el tiempo que se destina a cada una, y con qué

organización de grupos se lleva a cabo. La planificación de **materiales** se describe con una precisión mayor y representa una propuesta adecuada.

La **coordinación** entre profesionales se plantea en distintos planos que incluyen equipo, nivel, comisiones de trabajo, pareja, equipo de maestras/os, EAT. Las previsiones temporales que se ofrecen permiten comprender que algunas de ellas se lleven a cabo de manera rotativa en las distintas semanas del mes, pero hay algunas (pareja, maestras/os y EAT) cuya descripción del horario no permite comprender cómo se organizan. El equipo de maestras/os necesitaría de una mejor explicación, especialmente en cuanto a cómo se conectan sus trabajos con los del resto de equipos del centro, o cómo repercuten. En otro lugar se mencionan "el maestro/a coordinador del nivel" (p.43), lo que no se especifica aquí.

Ofrece un planteamiento en general correcto de **evaluación**, centrada especialmente en procesos. Contempla las finalidades tanto de la evaluación de los aprendizajes como de la enseñanza. Reseña también sus características, que en general parecen más centradas en la continua que en la sumativa; la califica de cualitativa, aunque lo que se dice la dibuja más bien como descriptiva. Al unir el qué y el cómo evaluar, dicho apartado se centra más en el cómo. Los medios e instrumentos parecen adecuados en general, especialmente la observación y la documentación, si bien se desarrollan con pocas precisiones; entre estos medios e instrumentos destaca el uso simultáneo de la libreta diaria y el cuaderno de aula, que en conjunto requieren un tiempo que no se ha especificado en la organización, por lo que no se aprecia con claridad que sea posible cumplimentarlas de manera efectiva. También algún instrumento de los reseñados (SATIRE/EDIREI) representa un problema similar, dado que fue diseñado para un uso individual, y su uso con todo el grupo requiere una cantidad de tiempo muy importante. Aunque en este epígrafe no se describe propiamente qué evalúa, hay menciones a ello a lo largo de todo el apartado; aparecen contradicciones que dificultan comprender a qué se refiere, dado que se afirma simultáneamente que "*debe ser lo más objetiva posible*" (p.41), debe dar cuenta del "*grado de consecución de los objetivos*" (p.40), pero a la vez que "*No se evalúan resultados*" (id.). La evaluación del proceso de enseñanza se expone de manera extensa, reseñando ámbitos y aspectos a evaluar muy detallados. La formulación de estos aspectos es operativa en general, pero en algún caso resulta difusa (p.e. aprendizaje vivencial).

La **coherencia interna** de la propuesta pedagógica resulta intermedia, ya que hay un hilo conductor claro entre los planteamientos de filosofía educativa general, así como sobre el sentido y función de las decisiones que se presentan. Sin embargo, la descripción de las realizaciones más concretas no muestra con claridad la alineación de ambos planos. Aun así, y hasta donde puede apreciarse por el grado de precisión con que se formula la propuesta, se detectan algunas aparentes contradicciones.

Ha sido valorada con 12,50 puntos

● **Relaciones con familias y su participación en la escuela. Apoyo al ejercicio de la parentalidad positiva desde la escuela infantil**

El **papel** de la familia en la escuela se contempla como una parte del ejercicio de la ciudadanía, lo que resulta una concepción muy adecuada en un centro educativo público. Resulta especialmente relevante que se haya señalado que la educación constituye un proceso conjunto y compartido de manera bidireccional.

La **parentalidad** positiva se elabora igualmente de un modo muy adecuado, donde destaca haber formulado de manera muy ajustada el principio de acompañamiento, lo que no es frecuente. La función de la escuela para su logro se analiza planteando unos objetivos o

elementos a lograr muy adecuados. Las estrategias para alcanzarlos no se formulan con la misma claridad, se exponen consideraciones diversas, formulaciones difusas, entre las que se concreta que la escuela infantil debe "*orientar, reforzar y dar herramientas a las familias*" (p.47), con ejemplos en los que la escuela se entiende como el elemento experto en esta relación: "*...hacer presente este tipo de temáticas que pueden generar dudas o conflictos, en espacios como los paneles de documentación pedagógica, los encuentros con la directora pedagógica de la escuela en la hora del café o los espacios de tiempo que por conciliación podamos ofrecer...*" (p.47). Dado que simultáneamente se ha formulado el objetivo de empoderar a las familias, y este término en ciencias sociales tiene un significado definido, el rol de experto plantea una contradicción. Como se ha analizado (p.e. Cunningham y Davis, Paniagua, Perpiñan) el rol de experto genera procesos de pérdida de confianza de las familias en sus propias capacidades, lo que resulta incompatible con el empoderamiento, que consiste en palabras quien lo formuló (Rappaport) en lograr que las competencias existentes resulten eficaces, por lo que no todas las formas de ayuda son capaces de lograrlo (Dunst). El papel de experto supone disponer de conocimiento especializado en educación, pero no implica que necesariamente haya de ponerse en juego con las familias de una manera vertical.

Para caracterizar las **relaciones** con las familias se formulan unos criterios claros y muy ajustados, con menciones muy valiosas respecto de los límites del campo de actuación docente, o el error de legitimar la actuación profesional a partir de ser madre o padre también. Se contemplan cauces de **participación** muy adecuados, recogiendo tanto los más formales como los informales. Los cauces de **información** reciben un enfoque y un desarrollo similar. Se incluye un número de entrevistas elevado, cuya viabilidad parece *a priori* difícil, a juzgar por las previsiones organizativas que se han señalado anteriormente.

Ha sido valorada con 6,45 puntos

● **Perfil y papel del educador-a en su relación con los niñas-os, familias y equipo educativo. Pareja educativa y acción tutorial**

Se definen algunas **características** del docente en cuanto a madurez personal, formación, estilo y perfil profesional que definen el modelo de profesional que promueve el licitador. Del mismo modo, desarrolla las **actitudes y actuaciones hacia las criaturas, sus familias y el equipo**.

El funcionamiento de la **pareja educativa** se desarrolla con amplitud, centrándose especialmente en su actuación conjunta o las funciones que en conjunto desempeña. Las dinámicas internas de la pareja en sí se abordan con la mirada puesta en algunos aspectos de cómo deben ser, que quizá no alcanza a avanzar previsiones para cuando esta dinámica no sea tan buena.

El **PAT** se abre indicando unos objetivos de la actuación de la pareja que incluyen aspectos que van más allá de la acción tutorial y que son propiamente pautas generales docentes, con un grado de concreción variable, donde se mezclan funciones y tareas concretas. Se presentan seguidamente unos objetivos específicos que son realmente funciones, pero que en conjunto resultan adecuadas. En los recursos se plantea una conexión confusa del PAT con la PGA, en la que no se comprende con claridad qué elementos se incorporan a ésta. Los medios materiales no se corresponden con los indicados en las funciones. Se hace difícil comprender la temporalización, dado que no se han definido las actuaciones que contempla el plan. Los criterios de evaluación resultan escasos y difusos.

Ha sido valorada con 4,30 puntos

● **Plan de Atención a la Diversidad del alumnado**

La propuesta ofrece un **análisis** sociológico del entorno en el que se han desagregado los datos de Embajadores respecto del Distrito, lo cual es muy acertado, y en el que se identifican e interpretan algunos parámetros que son realmente relevantes para el funcionamiento del centro, pero quizá no otros que podrían también serlo. Elaboran así una hipótesis de trabajo sobre la diversidad esperable y un enfoque general para darle respuesta. Se contempla como fuente de diversidad la variabilidad individual del alumnado. No se explicita un análisis de la diversidad real que pueda presentar el centro al comenzar su funcionamiento.

Los **objetivos** que se proponen para el PAD se entremezclan con lo que son propiamente estrategias o medidas. Los objetivos específicos reiteran aspectos ya enunciados en otros lugares, representan más bien medidas generales del centro, y no en todos se muestra una conexión con el tratamiento de la diversidad. De cara a la diversidad social y familiar se plantean objetivos que algunos de los cuales resultan adecuados, mientras que otros reiteran de nuevo aspectos ya mencionados, sin mostrar su conexión específica con esta fuente de diversidad. De nuevo muchas de ellas representan líneas de actuación, no propiamente objetivos.

La intervención específica de apoyo se denomina en algún momento terapia (p.64) lo que resulta muy desafortunado, incluso dentro del ámbito de la AT. Las **medidas generales** que se proponen resultan globalmente adecuadas. En cuanto a las **ordinarias**, en las referidas a las necesidades especiales, muchas de ellas repiten medidas ya contempladas en las generales. En las relativas a diversidad social y familiar, las que aquí se proponen parecen adecuadas, pero son propiamente generales. Las medidas **extraordinarias** se presentan con una reflexión general no excesivamente bien ajustada, y se presentan los DIAC, en cuya elaboración la contribución del EAT queda un tanto desdibujada. Se menciona un "Plan", del que en este contexto no puede saberse a cuál se refieren, y por ello tampoco apreciar lo que se afirma de él.

Se mencionan algunas **coordinaciones** del centro con otros servicios que al parecer se plantean de manera directa, sin considerar en cuáles de ellas debiera intervenir el EAT en función de las competencias que le atribuye la normativa. Hay aspectos de la función de orientación al centro por parte del EAT que no quedan bien perfilados. La coordinación con el centro Madrid Salud no permite apreciar si se ajusta al carácter de este servicio. El **seguimiento y evaluación** del PAD se desarrollan de manera adecuada.

Ha sido valorada con 2,50 puntos

● **Imagen de niña-o e identidad pedagógica que fundamenta este proyecto**

Se muestra una concepción de la primera infancia adecuada, y unos valores coherentes con ella. Las líneas pedagógicas fundamentales se muestran alineadas con dicha concepción y valores. La inclusión no recoge elementos esenciales de ésta, y presenta la existencia de "*derechos diversos*" (p.69) que, pese a la popularidad en ciertos círculos de la expresión "*derechos especiales*", no tiene un fundamento científico claro ni es compartida por la comunidad educativa o el sector de la discapacidad. No se comprende bien la conexión del valor que se da aquí al juego, con el relativamente poco peso que recibe en la distribución horaria que aporta el proyecto.

Ha sido valorada con 4 puntos

● **Proyecto Coeducativo con perspectiva de género**

El licitador ofrece un **análisis de la realidad** que a priori resulta adecuado en términos generales, aunque quizá debiera haberse intentado presentar a las personas de trasfondo cultural diferente de un modo menos categórico, reconociendo que su diversidad en este aspecto puede ser similar a la que se observa en nuestra sociedad. Es decir, que en todas las sociedades las personas nos ajustamos a las pautas culturales de género con un grado de diversidad similar. Destaca el análisis preliminar de las igualdades y discriminaciones que pueden presentarse en la escuela infantil, que resulta muy certero, salvo quizá el fenómeno de la ocupación del patio que, en los términos que se explica, no parece ocurrir tanto en este ciclo como en el segundo.

Los **objetivos** generales que se ofrecen representan propiamente objetivos institucionales, no educativos, y se formulan en términos poco precisos. Los objetivos particulares que se formulan para las criaturas contemplan muchas de las facetas a tomar en cuenta, algunas desarrolladas como objetivos educativos y otras como pautas de actuación. Los que se refieren a las familias muestran el mismo carácter institucional. Los referidos al equipo educativo se formulan en la misma línea, pero sorprende que no respondan al conjunto de elementos antes señalados en el propio análisis. Se presenta también un plan de desarrollo del proyecto, dividido en un plano para familias y otro para docentes. El relativo a familias plantea (de nuevo) dos objetivos que no coinciden con los formulados anteriormente para ellas, y prevé los momentos y actuaciones en que se llevaría a cabo. El dirigido a docentes, en cambio, formula lo que denomina "actitudes", que resulta ser una mezcla de pautas de actuación docente y propiamente actitudes. Llama la atención que en este plano no se concretan actuaciones ni momentos. Este plan de implementación contempla también la actuación con las criaturas, y señala pautas de actuación docente en relación a los espacios, materiales, juego simbólico, lenguaje y formación (también para familias). Prevé un grupo motor para animar el plan de coeducación.

La **coordinación** con profesionales implica a los propios miembros de la comunidad educativa, a asesores externos y a instituciones públicas. Se plantea de manera realista en cuanto al tiempo requerido, aunque quizá hay líneas de coordinación que requerirían de un trabajo más intenso para producir cambios.

Para el **seguimiento y evaluación** se plantean tres tipos de instrumentos, cuestionarios, registros y escalas, que apenas se describen, aunque se señalan sus funciones. Se aporta una relación de indicadores, algunos de los cuales están claramente formulados, pero otros resultan más confusos. Estos indicadores se acompañan de preguntas pensadas para dar cuenta de su logro, pero no todas ellas parecen capaces de cumplir dicha función.

Ha sido valorada con 3,35 puntos

● **Proyecto de gestión de recursos humanos, materiales y económicos del centro**

La gestión de **recursos humanos** se presenta con amplitud, contemplando los aspectos laborales, de selección, su formación (incluyendo un plan de acogida). Se indican las jornadas laborales del personal, pero no se detallan horarios, por lo que quedan multitud de elementos sin explicar, como se ha mencionado anteriormente: tiempos de reunión de las distintas estructuras de coordinación, parejas en las aulas en que hay figura de maestra/o, etc. Para la selección se menciona la perspectiva de género de un plan de igualdad de empresa, pero mencionarlo no equivale a explicar sus criterios, y por ello no puede valorarse.

Se ofrecen unas previsiones adecuadas para la gestión de **materiales**. La gestión de recursos **económicos** se expone con detalle en cuanto a los procedimientos, que en

general respetan la normativa municipal, aunque en el procedimiento de impagados resulta menos claro.

Ha sido valorada con 2,10 puntos

● **Criterios para la organización, funcionamiento y convivencia en el centro**

La **estructura** organizativa se presenta con claridad. Las funciones de cada órgano se describen con brevedad y se hace referencia a las disposiciones normativas que las regulan. La naturaleza del EAT no se define de manera adecuada, y las funciones que se presentan no recogen la totalidad de las que le asigna la normativa.

El **Plan de Convivencia** se expone mencionando algunos contenidos fundamentales. Los referidos a la actuación docente resultan limitados. No se comprende el modo en que proponen vincularlo con la PGA.

Los **horarios** se presentan de manera general para cada estamento del personal (dirección, docente, servicios). Esta forma de presentarlos no explica la aplicación de la menor jornada de la categoría de maestras/os. Los tiempos de reunión que se explican son los semanales, pero no los correspondientes a otras reuniones.

El contenido del **RRI** se define con una relación de apartados y temas que proviene de una normativa no actualizada. Se explica de manera esquemática su proceso de elaboración, mencionando algunos órganos de participación.

El **proceso de admisión** de alumnos ordinario no se describe, sino que se hace referencia a la normativa que lo regula. Se exponen las condiciones en las que se plantea un proceso extraordinario. Se ofrecen unas previsiones básicas de las actuaciones de acogida tras el proceso de admisión. La **puesta en marcha** del centro se presenta describiendo brevemente los procesos elementales. Al implicar procesos de empresa y de centro, en ocasiones no se comprende intuitivamente qué instancia es responsable de cada proceso.

Ha sido valorada con 1,15 puntos

● **Análisis del contexto del centro: realidad socioeconómica y cultural**

Se lleva a cabo el análisis del barrio de Embajadores, presentando algunos datos sociológicos básicos. Se maneja impropiaemente el término "población extranjera" al aplicarla al alumnado potencial. Se habla de un plan de actuación que no se describe, sin que se entienda si se refiere al PAD o se trata de otro plan específico. En cualquier caso, se vincula a la PGA sin justificar el modo y el sentido de hacerlo así, y no con otros documentos de centro. Se menciona un aspecto de conciliación en el Proyecto Coeducativo que no se comprende. Se menciona una comisión de trabajo para desarrollar actividades en y para el entorno que no se ha contemplado en la organización del centro, y sin que conste que se vaya a gestionar la autorización municipal en los aspectos que lo requiere.

Ha sido valorada con 0,60 puntos

● **Proceso de elaboración del Proyecto Educativo de Centro**

Para la realización del PEC se indican unos **criterios** generales adecuados. Se observa que el 4 y el 5 resultan redundantes, y dejan de lado elementos a considerar. El 7 (inclusión) igualmente no contempla todas las dimensiones e implicaciones de este concepto.

Las **fases** se plantean de una manera viable y sensata. Se hacen previsiones que permitan la participación e implicación de toda la comunidad educativa, aunque no se termina de comprender si la existencia del Consejo Escolar y el AMPA es requisito previo a la existencia de comisiones, o si éstas se crearían de manera independiente. Las fases pasan a exponerse con mayor detalle a continuación, con un grado de concreción notable. Se contempla una fase específica de sensibilización. El análisis interno parece difícil que pueda llevarse a cabo en un centro sin historia previa, o no se especifica cómo afrontar este hecho. En el tratamiento de los objetivos no se alcanza a comprender si se habla de objetivos de logros educativos o de naturaleza institucional. La línea pedagógica se plantea con una estructura poco global. Expone la diferencia entre a quién corresponde la competencia de su aprobación, con referencia legislativa actualizada a la LOMCE, y la necesidad de aprobarlo de un modo que asegure que sea asumido por toda la comunidad. Aquí se entiende mal, con la explicación que se aporta, la ventaja de la comisión mixta frente al CE, o la posible redundancia de ambos pasos. Se hace una previsión muy razonada de la necesidad de haber iniciado y estabilizado el funcionamiento del centro antes de abordar la tarea, pero la explicación no termina aclarar si se afrontará durante el primer curso, si se hará parcialmente comenzando a analizar algún elemento del proceso, o si todo el proceso se prevé para el segundo año de funcionamiento.

Se contemplan todos los **elementos** que se componen, aunque algunas definiciones o contenidos de estos no se ajustan exactamente a la normativa.

Ha sido valorada con 1,60 puntos

● **Fundamentos teóricos y bases psicopedagógicas de la educación infantil**

La oferta recoge en el apartado de fundamentación teórica a algunos autores clave, que en general sostienen modelos que son coherentes con la práctica pedagógica propuesta. Algunos de ellos se reseñan de un modo muy pobre, se describe su aportación de un modo que no corresponde con su pensamiento, y sin recoger sus aportaciones realmente esenciales, alguna de ellas específica sobre la primera infancia. Se usa maduración como sinónimo de desarrollo, lo cual en el uso común del lenguaje es aceptable, pero no en un documento de esta naturaleza, ya que "maduración" tiene un significado científico muy específico, y al aplicarlo a algunos autores da pie a afirmaciones contrarias a la obra de éstos.

Ha sido valorada con 0,90 punto

● **Proyecto para el fomento de la calidad educativa**

El licitador presenta unos **criterios** de calidad que en conjunto resultan adecuados, y recogen las especificidades propias de esta red municipal. La precisión en la formulación de estos criterios es variable, y en algunos casos resulta demasiado difusa. Se incluyen como criterio aspectos de las ratios que son de obligado cumplimiento, desarrollando menos otros que, en cambio, pueden ser efectivamente criterios de calidad (otros agrupamientos). En algunas definiciones se mezcla la aportación potencial de ese elemento a la calidad con los criterios de comprobación que lo verifican.

Como **medidas y acciones** se recogen las que se espera que incrementen la calidad del centro, que resultan adecuadas, pero que también dejan de lado algunos elementos que la

investigación ha acreditado como de alta influencia. Se recogen así mismo medidas de evaluación de la calidad correctas, aunque no se precisa el carácter anónimo o no de ciertos instrumentos. Se incluye un instrumento cuyos indicadores se detallan, que está bien enfocado y supone una iniciativa valiosa, pero que también presenta dos dificultades: una es que el tipo concreto de escala Likert escogido presenta problemas de convergencia a la media, lo que limita su poder de discriminación; la otra es que los indicadores tienen una formulación excesivamente genérica para lo que requiere un instrumento como este. Se ha previsto volcar todas las fuentes de evaluación en una matriz DAFO, lo que resulta una estrategia potencialmente muy adecuada para elaborar planes de mejora.

Ha sido valorada con 0,75 puntos

● **Coherencia del proyecto con el marco normativo regulador del primer ciclo de educación infantil**

Se presentan de manera destacada las líneas marcadas por la Ordenanza reguladora de la Red Municipal de Madrid de escuelas infantiles. Se recoge también la mención a las principales normas de la Comunidad de Madrid y del Estado, señalando los puntos en que afectan al proyecto. En varios apartados se ha hecho mención también a la normativa específica implicada.

Ha sido valorada con 0,50 puntos

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 1 PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO	40,70
--------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------

A.2. PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS:

● **Metodología didáctica:**

La fundamentación de este elemento se ancla sólidamente en lo pragmático, pero incluye evidencias sobre aprendizaje de la lengua materna cuya aplicación a L2 no se justifica suficientemente. Los objetivos generales son realmente pautas de intervención, y los específicos, en cambio, sí resultan ser objetivos educativos. Los contenidos que se contemplan quedan bien justificados y tienen un carácter marcadamente funcional, aunque parece que deberán incluirse necesariamente otros (lugares, direcciones...) que no se contemplan. Las actividades propuestas son propias de la vida cotidiana en la escuela junto con cuentos, canciones, etc., lo que las hace adecuadas. Los indicadores de evaluación son razonables, y algunos resultan excelentes. Se echa de menos que en un entorno tan multicultural, como ha analizado el propio licitador, no se ofrezcan precisiones para aquellas criaturas cuya lengua materna no sea el castellano, y en consecuencia el inglés pueda ser la L3 y no la L2.

La organización temporal consiste en momentos concretos repartidos a lo largo de la jornada, que se llevan a cabo por parte de uno de los componentes de la pareja que posea la titulación requerida. En este caso, contra lo que afirma el licitador, no queda claro que

pueda establecerse realmente la asociación entre lengua y persona, dado que quien habla en inglés es la misma persona que habla en castellano fuera de estos momentos. La duración diaria respeta lo señalado en los pliegos de condiciones. Se contempla la implicación familiar, pero se explica de un modo tan general que no se comprende en qué va a consistir. La empresa aporta mecanismos internos de coordinación pedagógica.

Ha sido valorada con 3 puntos

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 2 PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS	3,00
-----------------------------------------------------------------------	-------------

Conclusiones generales y puntuación total

Se trata de una oferta que el licitador ha decidido enfocar con una marcada diferencia entre las prácticas educativas concretas que propone y el discurso de filosofía educativa en el que se envuelven y dentro del cual se presentan. Este último resulta atractivo, en ocasiones incluso brillante, y extremadamente sensible a aquellas ideas en las que se enmarca la red municipal de escuelas. Las prácticas y realizaciones más concretas, en cambio, resultan menos transparentes al exponerse con menos detalle, y ello dificulta poder apreciar su conexión con el discurso en que se enmarcan.

PUNTUACIÓN TOTAL DEL PROYECTO PRESENTADO: 43,70 PUNTOS

A.1. PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO

● Propuesta Pedagógica incluyendo una unidad de programación por cada nivel de edad) y periodo de adaptación:

Establecen una enumeración de objetivos generales, poco contextualizados y no suficientemente adecuados al proceso de desarrollo y de aprendizaje de los niños y las niñas del ciclo 0-3, a quienes va dirigida esta Propuesta Pedagógica.

No se lleva a cabo una adaptación de los objetivos generales ni tampoco una secuenciación de los contenidos.

En cuanto a los principios metodológicos se enumeran y describen, de manera muy general, lo que son denominados "ejes metodológicos" de su práctica educativa diaria. Se mencionan solamente, sin ser explicadas, lo que denominan "actividades eje".

Parten de la definición general de currículum que se establece en la LOE, en vez de la que establece el D17 de la Comunidad de Madrid, que establece distintos elementos para la Educación Infantil. Ese punto de partida conlleva, además, hablar de competencias, cuando la Comunidad de Madrid, no las contempla.

Presentan unas Unidades de Programación Integradoras para ser desarrolladas a lo largo de todo el curso. Tienen un eje común para todo el ciclo: los espacios, lugares de exploración y estimulación; a través de la música en bebés, a través de la investigación y la exploración en 1-2 años y a través del arte en 2-3 años. La selección de contenidos es bastante mejorable ya que prácticamente solo hacen referencia a los ámbitos de experiencia.

Hay que destacar como aspecto muy positivo sus propuestas de intervención a través de las instalaciones. Esto supone que las actividades a desarrollar sean muy creativas y motivadoras para los niños y las niñas, siendo también muy adecuadas para sus distintos momentos evolutivos, así como respetuosas con los diversos ritmos e intereses.

Así mismo, se considera muy interesante y motivador el hecho de utilizar posteriormente los materiales de las instalaciones en otros momentos y espacios del centro, para compartirlos con el resto de los niños y las niñas de la escuela, y en algunos momentos con sus familias.

Se realiza un adecuado planteamiento de la evaluación, que incluye criterios para el aprendizaje y también para la práctica educativa. Se proponen diferentes instrumentos, entre los que destacamos la documentación pedagógica.

Para el diseño de los espacios parten de las necesidades de los niños y las niñas, haciendo un planteamiento que contempla no solo las aulas, sino también los espacios comunes y los exteriores (incluidos espacios cercanos fuera de la escuela, como la Biblioteca *Pedro Salinas* o el *Centro Cultural La Corrala*, entre otros), entendidos también como espacios educativos.

En cuanto a los agrupamientos generales se basan en la normativa municipal sobre admisión de alumnos, estableciendo algunos criterios generales para formar los grupos aula. También contemplan distintos agrupamientos en función de las actividades que se vayan a desarrollar.

Hacen un buen planteamiento de la vida cotidiana en la escuela, acorde a los distintos momentos evolutivos de los niños y las niñas de 0 a 3 años. Destacando el momento del encuentro y el de la comida.

El planteamiento de los tiempos parte del respeto a los ritmos individuales, aunque podría haberse desarrollado con más profundidad.

El tiempo de acogida está bien fundamentado y organizado. Tiene en cuenta a las familias, los niños y las niñas, la pareja pedagógica y la organización del centro, pero falta una mejor contextualización para una escuela de nueva creación.

Recogen y definen los distintos tipos de reunión de coordinación, incluyendo reuniones con otras directoras de la zona o con el CEIP *San Alfonso*, cercano a esta escuela.

Por último, definen la evaluación de los distintos ámbitos de la comunidad educativa e incluyen algunos instrumentos de evaluación, entre los que se encuentra, y queremos destacar, la documentación pedagógica.

Ha sido valorada con 12,50 puntos

● **Relaciones con familias y su participación en la escuela. Apoyo al ejercicio de la parentalidad positiva desde la escuela infantil.**

Ofrecen un buen planteamiento del trabajo con las familias, muy completo y bien desarrollado.

Parten de una concepción participativa de la familia en la tarea educativa; pretenden una integración familiar en la vida escolar, dentro de los principios democráticos de convivencia y son continuas las referencias al modo en que intervendrán y participarán las familias a lo largo del Proyecto, lo que hace suponer una concepción activa y participativa de las mismas.

La parentalidad positiva se va recogiendo a lo largo de todo lo expuesto, incluyendo propuestas concretas para trabajarla como, por ejemplo, a través de un taller con las familias.

Sin embargo, se aprecia que se le da un papel demasiado protagonista a la dirección del centro a la hora de desarrollar las distintas propuestas.

Establecen distintas vías para facilitar la participación y la comunicación con las familias, incluyendo la posibilidad de continuar trabajando con ellas de manera on-line, en caso de producirse un nuevo confinamiento debido a la COVID-19.

Ha sido valorada con 8,00 puntos

● **Perfil y papel del educador/a en su relación con los niños/as, familias y equipo educativo. Pareja educativa y acción tutorial:**

Definen el perfil del educador o educadora con respecto a los niños y las niñas, a las familias y al equipo educativo, pero no se desarrolla suficientemente.

El planteamiento que se realiza de la pareja educativa es adecuado, y es importante destacar que ha ido impregnando el desarrollo de todo el proyecto.

Recogen las ventajas del trabajo en pareja educativa concretándolas para cada uno de los niveles de edad.

En cuanto al Plan de Acción Tutorial, se habla de maestros en vez de educadoras, lo cual sorprende, pues no se nombran en ningún otro momento. Hacen un buen planteamiento tomando como eje el Proyecto Educativo para su desarrollo.

En cuanto a la evaluación de la acción tutorial, se plantea que será realizada por la directora pedagógica, y aunque se menciona la colaboración de las parejas educativas, debería ser un proceso donde participara más toda la comunidad educativa.

Ha sido valorada con 3,75 puntos

● **Plan de la Atención a la Diversidad del alumnado:**

Respecto a la base normativa, hacen referencia a la LOE, sin tener en cuenta que la LOMCE incluye bastantes cambios y modificaciones en este aspecto.

El plan está contextualizado para esta escuela en concreto, pero se echa en falta una mayor profundización en los conceptos de diversidad e inclusión, en un sentido amplio, que se defienden en este proyecto.

Incluyen medidas generales, algunas de ellas para el plan de acogida, así como medidas ordinarias y extraordinarias.

Hacen referencia a los distintos recursos humanos necesarios para desarrollar el plan propuesto.

El aspecto de la evaluación queda recogido incluyendo un apartado específico en la memoria anual, como plan de mejora, que evaluaría este Plan.

Ha sido valorada con 3,50 puntos

● **Imagen del niño/a e identidad pedagógica que fundamenta el proyecto:**

La imagen del niño o la niña la sustentan en las ideas aportadas por distintos autores, como Rousseau, Montessori, Malaguzzi o Pikler, destacando de ellos ideas como "ser único", respeto a la individualidad y a la libertad, al diálogo. Así mismo, se destaca la importancia de la continuidad y la seguridad, tanto afectiva como espacial.

Las bases psicopedagógicas que sustentan su proyecto, en relación con la imagen del niño o la niña, están bien fundamentadas a nivel teórico, pero se echa en falta una elaboración de la visión propia de los niños y las niñas de estas edades.

Ha sido valorada con 2,75 puntos

● **Proyecto coeducativo con perspectiva de género:**

No se realiza una contextualización de este proyecto teniendo en cuenta el análisis de la realidad de esta escuela concreta.

Parten de que es un documento integrado dentro del Proyecto Educativo, basado en dos pilares: la educación para la igualdad y la educación afectivo sexual, especificando para cada uno de ellos los objetivos y contenidos a trabajar. Se concretan los principios metodológicos para su desarrollo.

Es concebido como un proyecto transversal que se puede concretar en el desarrollo de algunos centros de interés como la casa y la familia.

Analizan especialmente los recursos del juego simbólico y los cuentos.

Recogen de manera general la evaluación, incluyendo a las familias.

Se echa en falta incluir la coordinación con los distintos profesionales y contar con otros recursos externos a la escuela.

Ha sido valorada con 2,75 puntos

● **Proyecto de gestión de recursos humanos, materiales y económicos del centro:**

Al hablar de los Principios de Gestión, comienzan su planteamiento con un error, ya que hablan de subrogación del personal, cuando es una escuela de nueva creación.

Se plantean como aspectos destacables que se contará con una bolsa de trabajo para las sustituciones y con una empresa para realizar la evaluación de riesgos laborales; también se dispondrá de un Plan de evacuación, se realizará la revisión de los menús, y el uso de productos ecológicos de limpieza. Por otro lado, se tiene en cuenta un proyecto para el aspecto de la formación permanente del personal laboral.

Se contará con una partida presupuestaria para la reposición de materiales, el mantenimiento y las pequeñas reparaciones.

Ha sido valorada con 1,75 puntos

● **Criterios para la organización, funcionamiento y convivencia en el centro:**

Presentan un organigrama claro. Especifican las funciones del personal docente y no docente y de la pareja educativa. La Dirección asume las tareas de coordinación pedagógica, además de las propias de la gestión centro. Incluyen la propuesta, dentro de las funciones de la directora, de favorecer un intercambio de experiencias con las escuelas infantiles municipales de distrito de Centro (*El Duende, El Olivar, Osa Menor, La Paloma y Escuelas San Antón* entre otras).

Hacen una exposición clara del número y tipo de reuniones de todos los estamentos, contemplando los distintos tiempos para el desarrollo de dichas reuniones.

Incluyen de manera muy general un plan de convivencia, pero apenas está desarrollado.

No se incluye un Reglamento de Régimen Interior como tal, sino que solamente exponen algunas ideas sobre horarios, la entrada y la salida, la higiene y la salud, las enfermedades, relaciones con los adultos y en relación con espacios y materiales.

No se incluye el aspecto de la admisión de alumnado.

Se propone un plan para la puesta en marcha del centro bastante detallado que incluye, entre otros: una primera reunión con el personal contratado además de una entrevista personal, contacto con los proveedores, las reuniones de equipo para preparar las reuniones con las familias y las entrevistas iniciales, así como la planificación del tiempo de acogida y aspectos relacionados con la formación y organización del trabajo de la pareja educativa.

Ha sido valorado con 2,50 puntos

● **Análisis del contexto del centro: realidad socioeconómica y cultural:**

El análisis del contexto recoge datos significativos y recursos concretos de forma bastante exhaustiva, pero se echa en falta haber descrito con más profundidad el posible aprovechamiento o la interrelación con esos recursos disponibles en la zona a la hora de proponer intervenciones concretas, por lo que este epígrafe quedaría incompleto al no aprovechar las implicaciones educativas derivadas de ese análisis.

En otros apartados de este proyecto se han recogido datos del contexto.

Ha sido valorada con 1,00 puntos

● **Proceso de elaboración del Proyecto Educativo de Centro:**

Los elementos que aparecen como constitutivos del PEC no se ajustan a la normativa actual.

Para su elaboración se establecen las siguientes fases: encuentros de motivación, acta de compromiso (no se entiende bien para cuál es su utilidad en esta fase de elaboración) y análisis situacional.

Incluyen criterios de evaluación, estrategias y actividades de evaluación con toda la comunidad educativa. Especifican los aspectos y elementos a evaluar y quién y cómo evaluar cada uno de los mismos. También especifican mecanismos para su difusión.

Ha sido valorada con 0,75 puntos

● **Fundamentos teóricos y bases psicopedagógicas de la educación infantil:**

Se presenta una buena fundamentación pedagógica, en cuanto a los autores más relevantes y sus teorías (Pestalozzi, las hermanas Agazzi, Decroly, Montessori, Aucouturier, Pikler y Bowlby), relacionándolas con algunas propuestas de actuación. Sin embargo, hay cierta descompensación puesto que se recogen pocas aportaciones del ámbito de la Psicología.

Ha sido valorada con 1,00 puntos

● **Proyecto para el fomento de la calidad educativa:**

Se otorga demasiado protagonismo a la directora del centro, considerándola como la persona en la que recae este proyecto.

Proponen algunas acciones como la formación permanente de los docentes, el cuidado de los ambientes de aprendizaje, descanso y comunicación, el mantenimiento del principio de igualdad e inclusión, la participación de las familias, así como la atención individualizada a cada niña y niño.

En cuanto a la evaluación de la calidad educativa se realiza un planteamiento muy genérico y teórico.

Ha sido valorada con 0,40 puntos

● **Coherencia del proyecto con el marco normativo regulador del primer ciclo de educación infantil:**

A lo largo del desarrollo del proyecto han ido recogiendo la base normativa para cada uno de los apartados.

Recogen un marco normativo muy amplio y bien ordenado y organizado, que incluye no solo las leyes de educación.

Ha sido valorada con 0,45 puntos

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 1 PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO	41,10
--------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------

A.2. PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS:

● **Metodología didáctica:**

En la justificación de este proyecto (denominado "Step by step") señalan la necesidad de que esté muy vinculado con la vida cotidiana de la escuela y con el proyecto de Arte que se incluyó en la propuesta pedagógica.

Destacamos que se incluyen objetivos para los niños y las niñas, para el equipo y para las familias, teniendo en cuenta también a los ACNEAE.

El proyecto es desarrollado desde las distintas rutinas de la vida cotidiana y a través de intervenciones dentro del proyecto de arte, con instalaciones para medio grupo de niños y niñas de 2-3 años: sombras de animales, descubrimos nuestro cuerpo, el teatro mágico y el cesto luminoso, propuestas que figuran dentro de sus UPIs.

En cuanto a la evaluación, incluyen la del proyecto y la de los niños y las niñas; se incluyen instrumentos de evaluación, pero faltarían los criterios para la misma.

No se recoge la implicación de las familias en este proyecto.

Ha sido valorada con 3,5 puntos

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 2 PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS	3,50
---------------------------------------------------------------------------	-------------

Conclusiones generales y puntuación total

Aunque, en general, se puede decir que es un proyecto con una adecuada fundamentación teórica que queda plasmada en la práctica a lo largo del mismo, al igual que ocurre con la imagen de niño/a, encontramos una calidad irregular en sus diferentes apartados, lo cual le resta cierto grado de coherencia interna y profundidad.

PUNTUACIÓN TOTAL DEL PROYECTO PRESENTADO: 44,60 PUNTOS

A.1. PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO

● Propuesta Pedagógica incluyendo una unidad de programación por cada nivel de edad) y periodo de adaptación:

El licitador recoge y armoniza los **objetivos** generales indicados en la normativa estatal y los aportados por la autonómica, combinándolos en una única relación de objetivos. Dentro de cada uno de ellos, ofrece un desarrollo de objetivos más concretos. Ambos tipos de objetivos se formulan de manera adecuada, referenciándolos a lo que las criaturas logran hacer. Los objetivos concretos cubren la mayor parte del ámbito que señalan los generales.

Los **contenidos** se organizan dentro de los ámbitos de experiencia indicados por la normativa madrileña, y se secuencian por niveles. La formulación de los contenidos es amplia y se estructura en algunos casos en bloques dentro de cada ámbito, de manera justificada y coherente, por lo que ofrece un desarrollo muy adecuado de los mismos. En algunos casos, en 0-1 y en 1-2, se enuncian de manera conceptual cuando debiera ser procedimental o actitudinal. Aunque la normativa actual haya optado por no recoger esta diferencia, el carácter declarativo, procedimental o actitudinal de los contenidos es, pedagógicamente, un rasgo de los mismos que demanda un modo de enseñanza diferenciado que sería necesario reflejar.

Se presentan tres **UPIs** requeridas, desarrolladas en torno a la exploración de objetos con distintas fórmulas propias de cada edad. La estructura con que se han elaborado es completa, incluye todos los elementos necesarios, y destaca, por un lado, las previsiones que se acompañan para diversidad originada en el desarrollo atípico y las destinadas a criaturas que presenten un foco de interés alternativo. La evaluación se formula con sencillez, pero sin embargo identifica los elementos esenciales a seguir en este tipo de actividad; sin embargo las implicaciones para el seguimiento de los aprendizajes en sí y del proceso de desarrollo resultan menos claras. También prevé qué elementos de la propia actuación docente serán observados, lo que facilita una evaluación real del proceso de enseñanza.

El **período de adaptación** recibe un tratamiento amplio y detallado en la propuesta. Se ofrecen previsiones concretas y precisas sobre todos los elementos a tener en cuenta, configurando un planteamiento que en términos generales resulta adecuado. El papel de los procesos de apego se menciona, pero se desarrolla de manera muy limitada. La evaluación se desarrolla igualmente con una estructura amplia, que contempla todos los ámbitos a considerar, Sin embargo, en vez de indicadores ofrece ámbitos más concretos o aspectos a analizar, sin precisarlos en el grado que requieren los indicadores, lo que coincide con que igualmente no se han expresado como objetivos los logros que se espera que alcancen las criaturas; en consecuencia, la evaluación tal como se presenta tiene un carácter marcadamente descriptivo o incluso narrativo, cuyo valor para la toma de decisiones es más limitado.

Se han escogido unos **principios metodológicos** relevantes, que se desarrollan en general de manera adecuada. El principio de organización del espacio, los materiales y el tiempo se presenta dos veces (pp. 30 y 31), con formulaciones diferentes que parecen complementarias, por lo que su separación se toma sólo como un error de maquetación. La formulación del aprendizaje significativo es poco comprensible. Más que describir este concepto incorpora otros elementos de la funcionalidad de los aprendizajes y de lo que es propiamente el constructivismo; es cierto que son conceptos que pueden relacionarse, pero también lo es que son diferentes. El valor que se atribuye aquí a la reflexión parece poco ajustado a la edad porque, tal como se expresa, requiere capacidades de representación mental que sólo aparecen al final del ciclo. El enfoque globalizador se explica razonablemente, pero incorpora aspectos que son más bien propios del aprendizaje significativo. Resulta muy acertado que el principio de actividad contemple la actividad

mental, recogiendo así su formulación original y auténtica. El principio de organización de espacios, tiempos y materiales, tras analizar las necesidades a las que debe responder, presenta unas líneas de actuación adecuadas, pero expresadas de manera muy difusa. En relación a los agrupamientos, se expone como criterio general formar grupos-clase heterogéneos y equilibrados al considerar que suponen un enriquecimiento potencial. Dentro de estos grupos se formarán otros más reducidos para determinadas propuestas de actividad "en función de las características y necesidades de las niñas y los niños" (p.32), lo que, por lo que se entiende en dicha exposición, parece indicar que serán más homogéneos; esto pediría también una mejor explicación, porque no se entiende a primera vista para qué actividades resulta enriquecedora la heterogeneidad y para cuáles no. Sería oportuna una mayor precisión sobre los criterios o razones del licitador para formar los pequeños grupos dentro del grupo-clase.

La **vida cotidiana** y la formación de hábitos a través de las rutinas recibe un tratamiento amplio, en el que se analizan con profundidad su significado y las orientaciones generales para abordar cada uno de estos momentos. Los objetivos y las líneas generales de actuación se ofrecen de un modo poco habitual pero que, sin embargo, resulta muy correcto al diferenciar con claridad los logros infantiles de las pautas docentes. Se contemplan y definen los aspectos esenciales de cada rutina. La coordinación con las familias se contempla con claridad. Aparecen también algunos aspectos poco precisos al describir las secuencias y las estrategias. Se menciona el seguimiento de los avances, pero no se explica cómo se llevará a cabo, ni cómo se enfoca la evaluación.

La **planificación de espacios tiempos y materiales** se desarrollan de manera coherente con lo que previamente han expresado como principio, y las necesidades que en él han analizado. En relación a los espacios ofrecen por una parte unos criterios para organizarlos, una reflexión sobre la transición entre distintos espacios y un análisis de los espacios del centro. Los criterios son relevantes y adecuados, pero se desarrollan en un plano genérico, sin ofrecer mayor concreción en lo relativo al aula; hay una marcada insistencia en su flexibilidad así como su carácter cambiante y dinámico. En conjunto, estos criterios no permiten comprender cómo se reflejan en el aula, si se contempla algún tipo de estructura estable o cuál sería, qué elementos son variables, qué diferencias de organización se contemplan para cada nivel, etc. La transición y los espacios que se analizan se refieren sólo a los espacios comunes del centro. En relación al tiempo ocurre algo similar, dado que se contemplan las distintas necesidades de tiempo que deben tomarse en cuenta, y se explica la necesidad de establecer los tiempos con flexibilidad para responder a las necesidades y ritmos de las criaturas. Se escoge mostrar el horario como secuencia de la jornada, de manera que no se puede apreciar la distribución orientativa del tiempo, o las diferencias que se van a contemplar entre los distintos niveles. Puede decirse lo mismo de la planificación de materiales: se enfoca de un modo adecuado pero genérico.

Se expone el sentido de la **coordinación** como el modo de establecer una línea de actuación común y coherente con el sentido pedagógico de la escuela, a través de la discusión y el debate. Se ofrece una relación de las reuniones que se contemplan, y una muy breve descripción de cada una de ellas. Se prevén unas reuniones de coordinación entre niveles que, al parecer, no constituyen una CCP, y en las que no participa la dirección ni el EAT; dada la tarea de esta comisión, parece que sería necesario ampliar su explicación. En el apartado de organización (p.77) sí se menciona una CCP y se recoge la participación del EAT, por lo que no se comprende si se trata del mismo órgano. No puede apreciarse cómo se conecta el trabajo de los distintos tipos de reunión.

La **evaluación** se describe contemplando de manera completa sus dimensiones. Se expone su significado y su función, así como las cuestiones centrales de quién evalúa, cuándo, cómo, etc. El grado de concreción de esta presentación es limitado. Se insiste en su carácter cualitativo, aunque lo que se muestra parece tener una orientación más bien descriptiva. La exposición resulta insuficiente para mostrar la conexión entre los principios o criterios sobre la "evaluación del proceso de acción-aprendizaje" (p.45) y los indicadores de evaluación (id.) que se refieren al momento evolutivo de las criaturas. Las precisiones de evaluación que recogen las UPIs, tal como se ofrecen, no muestran tampoco esta conexión.

La **coherencia interna** de la propuesta pedagógica resulta intermedia, ya que hay un hilo conductor claro entre los planteamientos de filosofía educativa general, así como sobre el sentido y función de las decisiones que se presentan. Sin embargo, la descripción de las realizaciones más concretas, al hacerse con poco detalle, no muestra con claridad la alineación de ambos planos.

Ha sido valorada con 13,20 puntos

● **Relaciones con familias y su participación en la escuela. Apoyo al ejercicio de la parentalidad positiva desde la escuela infantil**

El **papel** de la familia en la escuela se define como parte integrante de la misma. La educación se entiende como tarea compartida, en una escuela abierta en la que se comparten vivencias y experiencias. La **parentalidad positiva** se define explícitamente haciendo referencia a la resolución del Consejo de Europa REC(2006)19. Basándose en ella, reflejan de manera ajustada sus elementos constitutivos, expresándolos con un lenguaje propio. Hay algún elemento, como el acompañamiento parental al desarrollo que quizá se beneficiaría de una definición más clara. El cambio cultural que supone para las familias se analiza con sensibilidad y profundidad. Se reconoce el juego de la diversidad de tipos y modelos de familia. Entienden su función como de orientación y asesoramiento. Al mencionar que "conlleva el fortalecimiento y empoderamiento de las familias" (p.46), dado que éstos son términos que en ciencias sociales tienen un significado preciso, quizá diferente del uso común y con unas implicaciones concretas, hay matices en la forma en que se presta apoyo a la familia que no parecen haberse recogido por lo expuesto en el proyecto, especialmente en cuanto a cómo evitar tomar de manera rígida el rol de experto. Las actuaciones que desarrollan esta faceta de la escuela infantil se exponen de una manera genérica.

Los criterios que recogen las **relaciones** entre familia y escuela son adecuados. Su formulación en algunos puntos resulta algo imprecisa, por lo que no se alcanza a entender si la abstención de juicios de valor es una actitud constante, o si se refiere a aplazarlos. La escucha se explica con claridad, pero no se identifica y valora el conocimiento específico que aportan las familias en su encuentro con la escuela. Al presentar los cauces de **participación** se contemplan tanto cauces formales como informales, de una manera amplia. Se incluyen tanto estructuras u órganos de participación como procesos, con especial incidencia en su colaboración en actividades de aula y centro. Entre estos no se recoge aquí su papel en el PEC y en otros documentos del centro, aunque sí se menciona en otros apartados. Los cauces de **información** que se proponen son amplios y bastante completos. Se recoge el seguimiento y evaluación de la participación de las familias y la comunicación con ellas, haciendo una previsión extensa de cuestiones a considerar; entre ellas, tal como se formulan, no se expone cómo valorar las expectativas y demandas de las propias familias.

Ha sido valorada con 6,55 puntos

- **Perfil y papel del educador-a en su relación con los niñas-os, familias y equipo educativo. Pareja educativa y acción tutorial**

Se ofrece una buena descripción de las **características** profesionales de los docentes de este ciclo. Destaca que hayan dado importancia a la aportación en el equipo educativo para lograr que el conocimiento resulte compartido. Presenta una descripción clara de la **pareja** educativa, analizando las ventajas de este modelo y las dificultades que pueden aparecer, así como sus implicaciones en el trabajo más cotidiano. No se presentan criterios para evaluar estos elementos. Se describe la **acción tutorial** en términos globales, con un buen análisis de las funciones que implica para la pareja, pero no se estructura propiamente como un plan; quizá por ello el aspecto de la evaluación no se aborda.

Ha sido valorada con 3,70 puntos

- **Plan de Atención a la Diversidad del alumnado**

El **análisis** de la realidad se lleva a cabo como si la escuela estuviese ubicada en el Distrito de Retiro, por lo que no puede valorarse. Los **objetivos** que se presentan para el PAD son propiamente las líneas de actuación del centro. No se contemplan los objetivos que derivan de la inclusión, que mencionan como su planteamiento central en este apartado. Las fuentes de diversidad se analizan sin vincularlas en exclusiva a determinadas etiquetas diagnósticas y sociológicas, lo que resulta muy adecuado; al contrario, muestran un avance al estructurar estas fuentes en función de características evolutivas, estilo de aprendizaje y a las diferencias económicas, sociales y culturales. En este último subapartado se concretan los desafíos potenciales en algunos casos, pero no en el de riesgo de exclusión social.

Las **medidas generales** son adecuadas en conjunto. La diferenciación de actividades se presenta de una manera confusa, que en apariencia parece contradictoria con lo expresado sobre la enseñanza globalizada, y que hace difícil comprender su aportación como medida general. Las **ordinarias**, tal como se presentan, parecen más bien generales; en cambio, en el siguiente subapartado, relativo a las extraordinarias, se hacen previsiones sobre la adopción previa de medidas ordinarias que resulta más ajustado. Para las **extraordinarias** se explica con detalle su proceso de adopción, así como la evaluación psicopedagógica, pero no se explica en qué consisten o cómo se entienden dentro de esta oferta.

El subapartado específico de **coordinación** expone sólo procesos internos del equipo. La participación del EAT se explica en el epígrafe de medidas extraordinarias, así como la coordinación con dispositivos externos, exponiéndolo de una manera que no respeta las competencias propias en este campo que la normativa asigna al EAT.

El proceso de elaboración no especifica la participación y la aportación del EAT. Se presenta de forma muy esquemática. En el **seguimiento** se toma como indicador el grado de consecución de los objetivos planteados, sin especificar si se refiere a los avances que las criaturas con necesidad de apoyo hayan alcanzado, o a las líneas de actuación de centro que han planteado como objetivos. Se evalúan las medidas planteadas, que en la descripción parecen referirse a las recogidas en el epígrafe de extraordinarias, sin que se mencionen las generales y ordinarias. Se valoran igualmente la adecuación a las necesidades que se proponía atender, pero estas no se han incluido en el PAD en sí, sino que se han planteado sólo para los casos individuales. Las propuestas de mejora se presentan con un esquema que parece ser muy claro para el licitador, pero cuya estructura no consigue transmitir en la forma en que lo expone.

Ha sido valorada con 2 puntos

● Imagen de niña-o e identidad pedagógica que fundamenta este proyecto

La oferta hace propia la concepción de la primera infancia que recoge la ordenanza municipal, desarrollándola a o largo del apartado. Los valores que se presentan como centrales son el respeto, la seguridad y la autonomía, cuya interpretación propia desarrollan con cierto detalle. El sentido que dan al respeto dentro de la actividad compartida entre criaturas y docentes se concreta sólo en el respeto de los tiempos, dejando de lado otros aspectos de la regulación. Las líneas pedagógicas derivan de lo anterior de una manera coherente.

Ha sido valorada con 3,60 puntos

● Proyecto Coeducativo con perspectiva de género

Presentan un **análisis** de la realidad de carácter preliminar sensible y bien enfocado, y que contempla el papel de las propias representaciones de género de las y los docentes, así como el significado que transmite la escasez de varones entre ellos. No se ha previsto el modo de analizar la realidad efectiva que presente la escuela.

Se formulan **objetivos** para las criaturas, las familias, docentes y servicios externos. En general, en ellos se mezclan lo que son propiamente objetivos con lo que son pautas de actuación. Es especialmente llamativo en el caso de las niñas y niños, donde sólo dos objetivos lo son claramente, y algún otro con dudas, en cuanto que no expresan con claridad las características o comportamientos que ellos y ellas mostrarán al final de este proceso de aprendizaje; simultáneamente, sin embargo, se prevé que su logro sea evaluado por la pareja educativa.

La **coordinación** con otros profesionales se enfoca hacia el exterior, y se describe de manera genérica. Llama la atención que no se mencione la aportación posible del EAT a los procesos de reflexión internos del centro y del equipo educativo. La coordinación de intervención no explica con claridad si papel principal de la escuela es de derivación a otros servicios o si toma un papel de coordinación de la intervención.

El proceso de **seguimiento y evaluación** se presenta de manera amplia y desarrollada. Su concepto responde a los objetivos planteados, y por ello hereda sus limitaciones. En este sentido se observa en "¿Qué evaluamos?" un indicador que es en realidad la propia definición de evaluación: "Medida en que se han alcanzado los objetivos planteados" (p.72). Faltan aquí, como se ha señalado, los indicadores que muestren los progresos de las criaturas.

Ha sido valorada con 3,10 puntos

● Proyecto de gestión de recursos humanos, materiales y económicos del centro

En la gestión de los recursos **humanos** se especifica la composición de la plantilla y los criterios para su selección. Las bajas se sustituirán "antes del cuarto día" (p.72). En el apartado de regulación laboral recogen en realidad los procedimientos administrativos de gestión. Se compromete a cumplir el convenio del sector, y a ofrecer una formación de 20 horas anuales, aunque no se explica si se trata de formación bonificada, financiada por la empresa, etc.

La gestión de recursos **materiales** se asigna a la dirección, detallando algunas tareas. Entre ellas se expone que "A lo largo del curso se irán revisando y reponiendo todos los materiales" (p.73) lo que resulta una presentación muy limitada de este aspecto de la gestión. Para la gestión **económica** presentan unas previsiones adecuadas.

Ha sido valorada con 2,20 puntos

● **Criterios para la organización, funcionamiento y convivencia en el centro**

La **estructura** organizativa se desarrolla de manera completa, en base a las disposiciones de la normativa correspondiente. El **Plan de Convivencia** se estructura en torno al análisis de los derechos de los componentes de la comunidad educativa. A partir de ahí, se establecen los deberes y se deducen una normas de conducta. Aparecen algunas formulaciones objetables o discutibles, como que la participación activa en las actividades del centro constituya propiamente un deber. Como acciones del Plan se presenta una Comisión de Convivencia, que se forma dentro del CE.

Los **horarios** del personal se exponen con detalle. El desplazamiento de los horarios dentro de la pareja para cubrir los horarios ampliados hace que haya momentos en los que sólo haya una figura docente presente en el aula, y tal como se explica hace difícil comprender cómo llevar a cabo las reuniones de pareja educativa, cuyo horario coincide con el ampliado, así como los claustros y reuniones de equipo, en las que necesariamente no podrán estar presentes quienes se ocupen de este horario.

Establece que el **RRI** será elaborado por la comunidad educativa, y hasta que ello se consiga, presenta un RRI que además servirá de base para la elaboración del propio del centro. Se describe con amplitud. Se echa de menos alguna mención a su proceso de elaboración, tanto si se hace dentro del proceso del PEC como si va a ser un proceso específico, para apreciar que los mecanismos de participación que se ofrecen se ven realmente reflejados. El proceso de **admisión de alumnos** se plantea de manera acorde a la normativa municipal. El de la **puesta en marcha** del centro es amplio, y recoge todas las acciones esenciales que deben llevarse a cabo en este proceso. No se mencionan medidas para **COVID-19**, pero el apartado de normativa recoge las disposiciones emitidas sobre este aspecto.

Ha sido valorada con 2,40 puntos

● **Análisis del contexto del centro: realidad socioeconómica y cultural**

El análisis del contexto se lleva a cabo a partir de los datos sociodemográficos del barrio de Embajadores, donde se ubica la escuela. La variabilidad entre los barrios que conforman el Distrito hace que esta sea una decisión muy oportuna. El análisis concluye con una hipótesis de trabajo sobre la población escolar que esperan que asista a la escuela. Contempla sólo algunos equipamientos de los cuales hacer uso o con los que coordinarse.

Ha sido valorada con 1,30 puntos

● **Proceso de elaboración del Proyecto Educativo de Centro**

Se ofrecen unos **criterios** básicos para la elaboración del PEC, que en general son adecuados y recogen la participación necesaria en un proceso de esta naturaleza. El

contenido o definición concretos de estos criterios ofrece previsiones sobre las fórmulas de participación de la Dirección y del personal docente, pero no de las familias.

Estructuran el proceso en tres **fases**: análisis del punto de partida, elaboración y aprobación, revisión y actualización. En la fase de análisis del punto de partida las actuaciones se presentan con un contenido aparentemente cerrado, sin ofrecer previsiones sobre las dinámicas de participación que se seguirán. La fase de elaboración presenta una estructura de trabajo centrada en el equipo educativo, que asume todas las tareas. Se menciona el Consejo Escolar como órgano de participación de las familias. Las vías de participación así ofrecidas a las familias son muy limitadas, y no es evidente que este grado de participación facilite que el PEC sea asumido realmente por la comunidad educativa.

Se presenta una relación de los **apartados** que debe incluir, tal como se recogen en la normativa. Es una mera enumeración, en la que no se explica el contenido de cada elemento. Se incluye el Plan de Trabajo de las TIC, que, aunque se incluye en la normativa, simultáneamente su uso en la primera infancia ha pasado a ser desaconsejado por sociedades científicas y organismos internacionales, por lo que en un proyecto para este ciclo sería necesaria una reflexión sobre su oportunidad y enfoque.

Ha sido valorada con 1,00 puntos

● **Fundamentos teóricos y bases psicopedagógicas de la educación infantil**

La fundamentación teórica se realiza a partir de la mención a múltiples fuentes, de cada una de las cuales se explica lo esencial para el licitador, y de las que en algunos casos se ofrece alguna indicación de cómo influye en su proyecto. Esta exposición a menudo no resulta realmente ajustada, y así la aportación del enfoque cognitivo es muy esquemática, la del conductual no responde a lo aportado por esta corriente, la de Bandura y la de Feurstein no guardan la más mínima relación con su obra, y la de Bronfenbrenner ofrece una conclusión difusa que realmente no recoge su aportación. No se observa realmente una elaboración comprensiva de estas aportaciones, y en muchos casos resulta difícil encontrar su conexión con las prácticas que se proponen.

Ha sido valorada con 0,50 puntos

● **Proyecto para el fomento de la calidad educativa**

El licitador presenta una metodología de proceso basada en las normas UNE 172402 e ISO 9001. Como aspectos a tener en cuenta aporta elementos que son rasgos del propio sistema de gestión de la calidad, sólo uno hace referencia a los resultados de calidad esperados, enunciado como "Satisfacción de necesidades y expectativas de los pequeños y su familia" (p.94). Parece un **criterio** insuficiente para una escuela de carácter educativo, puesto que la educación es un derecho en la legislación española, y debiera recibir ese tratamiento. Dado que la oferta sí se construye nítidamente desde este criterio, resulta difícil comprender el ajuste de ambos elementos. No resulta clara la conexión de este proceso con el regulado propiamente por la normativa educativa.

En las **medidas** se menciona en el primer paso la evaluación, que se explica de una manera extremadamente limitada, lo que no responde a la importancia de este paso. En último caso, no se ofrece información sobre qué va a evaluarse, y sólo una mención al cómo en el caso de las familias. El resto de pasos son los propios de un sistema de mejora continua, aunque no se especifica quién participa en el diseño y seguimiento de las mejoras, que suele ser un factor esencial de su éxito.

Ofrece una exposición amplia de las **acciones** a realizar, ofreciendo explicaciones sobre los beneficios esperados. El buzón de quejas y sugerencias parece de difícil encaje en un centro público, que dispone de cauces propios para este cometido, y genera cierta preocupación por que pueda dar pie a una dinámica poco compatible con una escuela cuyo clima de relaciones es el que recoge la propuesta. La evaluación externa que plantea ofrece igualmente dudas, por un lado, por el tratamiento que reciben el PEC y la PGA en las normas UNE e ISO que menciona, y por otro porque la certificación AVEAL está destinada a administraciones y organismos públicos, por lo que parece que pudiera ser necesaria la conformidad de la administración municipal, que no se hace constar. Las acciones que se presentan son prácticas que se añaden a las que comúnmente lleva a cabo un centro como este, pero no se contempla acciones que supongan ajustes en dichas actividades habituales.

Ha sido valorada con 0,25 puntos

● **Coherencia del proyecto con el marco normativo regulador del primer ciclo de educación infantil**

Es exhaustiva y no falta ninguna regulación relevante para la tarea educativa que van a desempeñar. Destaca que se recoja la normativa específica por COVID-19.

Ha sido valorada con 0,5 puntos.

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 1 PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO	40,30
--------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------

A.2. PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS:

● **Metodología didáctica:**

La propuesta adopta un enfoque fundamentalmente pragmático, en el que determinadas actividades y momentos del aula se llevarán a cabo en inglés, ajustándose a los objetivos y contenidos del aula. Será llevado a cabo por uno de los componentes de la pareja educativa con la titulación requerida.

Los recursos personales son adecuados, aunque plantea alguna duda el carácter de referente que otorgan a él o la docente encargada, dado que la asociación entre la persona y la lengua no permanece constante. Los recursos materiales son adecuados al plan propuesto

Ha sido valorada con 3,50 puntos

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 2 PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS	3,50
-----------------------------------------------------------------------	-------------

Conclusiones generales y puntuación total

Se trata de un buen proyecto, en general, que desarrolla la figura de la Dirección de una manera muy marcada. Sin embargo, presenta un serio problema de coherencia interna, dado que no sólo se encuentran numerosas contradicciones entre apartados, sino que resulta especialmente importante la enorme distancia que se observa entre los planteamientos de centro o más generales y las realizaciones concretas que incluye.

PUNTUACIÓN TOTAL DEL PROYECTO PRESENTADO: 43,80 PUNTOS

A.1. PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO

- **Propuesta Pedagógica incluyendo una unidad de programación por cada nivel de edad) y periodo de adaptación:**

Antes de comenzar el desarrollo de la Propuesta Pedagógica, explicitan una serie de principios pedagógicos que asumen y comparten como equipo educativo: el papel del educador, las relaciones, el tiempo, el espacio, los materiales, el liderazgo compartido, la imagen de infancia, la documentación pedagógica, la autonomía-responsabilidad y la propuesta de 5 niveles de intervención, que luego desarrollaran en su propuesta.

Comienzan el desarrollo de su propuesta aportando que se basa en el diseño de 5 niveles de observación de la actividad del niño: tónico/emocional, sensorio-motor/perceptivo-motor, afectivo/simbólico y sígnico/conceptual.

Exponen que estos 5 niveles están insertados en los objetivos del D17 sobre el currículum de la educación infantil en la Comunidad de Madrid.

Explicitan que para que se vea la relación de sus 5 niveles de observación y los objetivos, contenidos y actividades, aportan un cuadro, pero además de que falta el último nivel (sígnico-conceptual), dicha relación no queda clara.

Incluyen 3 UPIs, una por nivel, bajo una temática común: "Mi jardín huele a colores". En ellas se trabajarán las sensaciones y el desarrollo de los sentidos. Las sitúan en espacios estables de aprendizaje y dan mucha importancia a visitar entornos naturales para compensar el entorno urbano, a la creación de espacios naturales exteriores y a los materiales naturales. Las UPIs están poco desarrolladas en cuanto a los objetivos a conseguir, los contenidos a trabajar (mencionan solamente ámbitos de experiencia), las actividades que están solo nombradas, sin explicar. No recogen la evaluación, la atención a la diversidad, la participación de las familias..., añadiendo después literalmente la parte del D17 que hace referencia a los ámbitos de experiencia y a los contenidos, aportando unos criterios de evaluación, por niveles y ámbitos de experiencia, sin dejar clara la relación con las UPIs presentadas, ni con los 5 niveles expuestos.

En cuanto a los principios metodológicos destacan la comunicación entre todos los implicados: niños y niñas, familias, escuela, entorno..., la socialización, basándose en las aportaciones de Vigotsky y Wallón, la individualidad, el aprendizaje significativo, muy especialmente desde la perspectiva psicomotriz. Recogen brevemente algunas aportaciones de autores como Loris Malaguzzi y Emmi Pikler.

Aportan criterios adecuados para los agrupamientos iniciales, considerando que es una escuela de nueva creación.

Para describir la vida cotidiana de la escuela, parten del respeto a los distintos modelos de crianza. Describen los horarios a través de las rutinas y hacen una breve descripción de los momentos de la comida, la higiene y el sueño.

No plantean el tiempo de acogida, aunque queda recogido en el apartado de las relaciones con las familias.

En el planteamiento de los espacios, al cual le dan mucha importancia, hacen referencia a los espacios concretos de la escuela. Aparece la figura del atelierista. Explicitan que el espacio de la escuela será flexible, transformable por los adultos, disponible para diferentes formas de utilizarlo.

En cuanto a los tiempos, plantean que estén adaptados a las necesidades e intereses de los niños y las niñas, dando cabida a lo inesperado. Destacan tres momentos de intervención a lo largo del curso: adaptarse/aprender/descubrir.

Como algo novedoso, planean que los adultos permanecen en los espacios y son los niños y las niñas los que acceden a ellos libremente, aunque no queda muy claro cómo se organiza

esto con el planeamiento de pareja educativa, solo se señala que cada pareja educativa tendrá un aula de referencia.

Especifican que todos los materiales que se van a usar estarán homologados, lo cual entra en contradicción cuando dan mucha importancia e incluyen los materiales naturales. También que usaran materiales estructurados, siempre que estén de acuerdo con sus planteamientos metodológicos. Contemplan materiales fijos en los espacios comunes que podrán utilizar todos los niños y las niñas, excepto los bebés. Los clasifican en función de los 5 niveles, que ahora llaman metodológicos.

La coordinación de los distintos profesionales no está desarrollada, solamente hacen mención a la escuela compartida y a una relación de diferentes encuentros a modo orientativo.

Por último, en cuanto a la evaluación, la enmarcan normativamente, y hablan sobre que evaluar (los criterios de evaluación ofrecerán una orientación en relación con el aprendizaje adquirido, así como el ritmo y características de la evolución de cada niño o niña y a su vez aportará una información sobre la mejora de la calidad educativa), cómo evaluar (a través de la documentación pedagógica) y cuándo evaluar (recogiendo literalmente lo que dice la normativa).

Ha sido valorada con 12,00 puntos.

- **Relaciones con familias y su participación en la escuela. Apoyo al ejercicio de la parentalidad positiva desde la escuela infantil.**

Parten de un enfoque “*incorporativo*” que otorga un papel a las familias como agentes en la elaboración y desarrollo del proyecto de la escuela.

Aportan un buen análisis de lo que supone la parentalidad positiva, haciendo mención a las recomendaciones europeas, y partiendo de ese análisis, proponen actuaciones concretas para fomentarla, algunas en la escuela y otras aprovechando los recursos del entorno.

Establecen criterios para establecer las relaciones familia/escuela, partiendo de la flexibilidad (reconocimiento y respeto a la diversidad familiar, conocimiento del niño, dar a conocer el estilo de escuela, creación de espacios de encuentro, compromiso, comunicación y diálogo igualitario).

Proponen distintos cauces de participación para las familias en el centro, incluyendo aquí como trabajan el tiempo de acogida, aunque no queda clara la planificación que proponen y está muy centrado en el ámbito de las familias.

Otros cauces propuestos son una Escuela de familias, una web y un blog con espacio para publicaciones, que gestionará una comisión, educadoras/familias, fiestas de escuela, actividades fuera del centro, talleres, aulas abiertas, huertos en familia...

Se incluyen cauces para la información como entrevistas, reuniones, tabloneros informativos, circulares, correos electrónicos...

Al final de cada curso cada familia podrá evaluar su experiencia en la escuela, depositando esta evaluación en una urna que se colocará en el hall.

Este apartado está muy bien planificado y desarrollado.

Ha sido valorada con 9,25 puntos.

- **Perfil y papel del educador/a en su relación con los niños/as, familias y equipo educativo. Pareja educativa y acción tutorial:**

Parten de un enfoque de liderazgo compartido y una perspectiva sistémica y sistemológica-emocional.

Proponen criterios para la construcción de equipos emocionalmente sostenibles.

En cuanto a las características de profesional para el ciclo 0-3 años, destacamos su planteamiento sobre la resiliencia, y más concretamente lo que denominan "resiliencia cotidiana". Incluyen muy detalladamente los rasgos del perfil profesional de los educadores y educadoras, que estaría en consonancia con su imagen del niño y su fundamentación pedagógica.

Realizan un buen planteamiento de lo que supone trabajar en pareja educativa, analizando las fortalezas, pero recogiendo, también, las dificultades. Es interesante su reflexión sobre las parejas educativas dentro del equipo educativo, generando un sentimiento de comunidad. Se apunta algún criterio general para formarlas y se explicita su papel en los momentos de encuentro, tanto a nivel individual, como grupal.

Incluyen un Plan de acción tutorial, donde recogen desde el perfil de la pareja educativa, una propuesta para trabajar a lo largo del curso, para el personal docente, para los niños y las niñas y para las familias.

En cuanto a la evaluación, solamente recogen que se evaluará a final de curso y que se recogerá en la Memoria.

Ha sido valorada con 6,25 puntos

● **Plan de la Atención a la Diversidad del alumnado:**

Parten de plantear lo que entienden por diversidad e inclusión, exponiendo muy acertadamente, la transversalidad de este plan para toda la vida de la escuela.

Aportan bastantes datos para contextualizar el plan para esta escuela en concreto, explicitando los objetivos que quieren conseguir.

Valoramos positivamente la inclusión de medidas preventivas, además de las ordinarias y las extraordinarias.

Incluyen la coordinación entre los distintos profesionales, recogiendo el seguimiento y la evaluación del plan, a través de una comisión formada por educadoras/directora/EAT, aunque no se especifica en qué tiempos se va reunir, ni con qué periodicidad.

Ha sido valorada con 4,25 puntos.

● **Imagen del niño/a e identidad pedagógica que fundamenta el proyecto:**

Justifican a través de su modelo la actitud de escucha y el reconocimiento del niño como un activo, que pone al adulto en esa actitud de escucha.

Basan su modelo en reconocer como una necesidad el movimiento libre y espontáneo de los niños y las niñas, que aprenden desde su propia experiencia.

Su concepción está de acuerdo con sus planteamientos pedagógicos, pero no exponen como partiendo de esa imagen se articula el estilo de relación de la pareja educativa, aunque puede deducirse de lo expuesto sobre el perfil del educador.

Aportan como principios en los que se basan sus actuaciones docentes: el valor educativo de la Educación Infantil y no asistencial, la escuela completa y complementa las funciones de la familia, su carácter preventivo, la escuela creada y diseñada en función de las

características y necesidades de los niños y las niñas, el ambiente significativo, atender a la singularidad, de manera individualizada e integral, el diálogo familia-escuela...

Ha sido valorada con 2,75 puntos.

● **Proyecto coeducativo con perspectiva de género:**

Basan su proyecto en el principio de igualdad, partiendo de un análisis del entorno de la escuela respecto a datos demográficos del número de hombres/mujeres y niños/niñas, sobre todo, aunque incluye recursos próximos a la escuela.

Plantean las actuaciones dirigidas a los niños y las niñas y a las familias, antes que el análisis de la realidad de la escuela y los objetivos que quieren conseguir.

Recogen unos objetivos generales para el proyecto y específicos para los distintos sectores: niños y niñas, personal docente y no docente, familias, espacios y materiales.

Tienen en cuenta la coordinación entre los distintos profesionales, creándose una comisión, que al menos se reunirá 2 veces durante el curso, para la revisar y modificar las acciones, encargándose además de la coordinación con el resto de los profesionales, del seguimiento y la evaluación del proyecto, elaborando un informe con las actuaciones realizadas.

Ha sido valorada con 3,50 puntos.

● **Proyecto de gestión de recursos humanos, materiales y económicos del centro:**

En cuanto a la gestión de los recursos humanos, comienzan recogiendo la normativa laboral que van a aplicar, recogiendo su responsabilidad social en la gestión de los recursos humanos.

Incluyen además la plantilla **sin especificar el número de maestros/as y educadores/as que deben componerla, por lo que no se sabe si se ajustará a lo que se especifica en los pliegos**, si especifican el número de personas que componen el personal no docente y su jornada. Incluyen la figura de una atelierista y un auxiliar de conversación nativo en lengua inglesa, no especificándose cuando acudirán a la escuela, como intervendrán y durante cuánto tiempo.

Aportan criterios para la selección de personal, explicitándose que ya están preseleccionados y han participado en la elaboración del proyecto.

La empresa aportaría los recursos necesarios para favorecer la formación: económicos, temporales y de información.

Recogen la importancia para la formación de desarrollar proyectos de investigación/acción y planean 5 sesiones formativas previas para el equipo educativo, son los adjudicatarios, para que todos conozcan el proyecto y la metodología de trabajo.

Prevén la formación en red con otras escuelas infantiles, con los institutos de FP y con las universidades.

Para la gestión de los recursos materiales recogen que contratarán con empresas los servicios de mantenimiento que sean necesarios y que cuentan con un servicio de limpieza, aportan un listado detallado de proveedores.

En cuanto a la gestión recursos económicos, especifican que se llevará a cabo por la empresa para lo que contarán con asesores externos, aportando un desglose de los ingresos y muy detalladamente la distribución de los gastos en las diferentes partidas, aunque sin detallar los % que emplearán en cada una de ellas.

Ha sido valorada con 1,25 puntos.

● **Criterios para la organización, funcionamiento y convivencia en el centro:**

Para la organización de la escuela parten del ROC, estando este documento muy modificado por la normativa posterior.

Incluyen muy brevemente la estructura organizativa las funciones de los distintos órganos, pero no está bien desarrollado.

No recogen los canales para la coordinación entre los distintos profesionales y no aparece la pareja educativa, aunque se ha recogido en otros momentos del desarrollo del proyecto.

Se recogen los horarios del centro y los de los distintos componentes del equipo de la escuela, así como el número de horas lectivas y no lectivas del personal docente.

En cuanto al RRI, el Consejo Escolar, según la normativa vigente, no es el órgano que lo aprueba, y es un documento independiente del PEC, que pasa a denominarse "normas de organización, funcionamiento y convivencia".

El Plan de convivencia si forma parte del PEC, pero tampoco lo aprueba el Consejo Escolar.

No recogen un RRI propiamente dicho, sino que hablan de que, al ser una escuela de nueva creación, elaboraran una circular de normas que recoja, entre otros aspectos el calendario, los horarios, la recogida de alumnos, las cuotas...

Incluyen un Plan de puesta en marcha del centro muy completo y detallado.

Ha sido valorado con 2,00 puntos

● **Análisis del contexto del centro: realidad socioeconómica y cultural:**

Parten de un enfoque "incorporativo" y de comunidad, recogiendo datos del contexto, sobre todo de los recursos cercanos, aportan datos sobre la realidad familiar y sobre el contexto urbano.

Valoramos positivamente la reflexión sobre trabajar con las familias la importancia que tiene para los niños y las niñas el recorrido de casa a la escuela.

Hacen un listado exhaustivo de recursos, pero se echa en falta que se traduzcan en propuestas concretas para trabajar en la escuela, para toda la comunidad educativa.

Ha sido valorada con 1,75 puntos

● **Proceso de elaboración del Proyecto Educativo de Centro:**

Describen una serie de premisas para la elaboración y el diseño, pasando posteriormente a analizar las fases del proceso de su elaboración y las actuaciones.

Su elaboración será compartida con los distintos sectores de la comunidad educativa y será coordinada por una comisión de equipo/familias.

No desarrollan cuales son los elementos del Proyecto Educativo, aunque nombran alguno de ellos como respuesta a tres preguntas que se plantean: ¿Quiénes somos? ¿Qué queremos? Y ¿Cómo nos organizamos?, aunque vuelven a incurrir en el error de incluir el RRI dentro del PEC.

Ha sido valorada con 1,00 puntos.

● **Fundamentos teóricos y bases psicopedagógicas de la educación infantil:**

Recogen los principales autores y sus teorías en las que han fundamentado su proyecto: Wallon, Vygostki, Piaget, Lapierre, Aucoutouriere, Loris Malaguzzi y Pickler,

A lo largo del desarrollo de su propuesta han ido recogiendo algunas de las aportaciones de estos autores como base para el desarrollo de las actuaciones propuestas y se ve una coherencia interna en sus planteamientos.

Ha sido valorada con 1,00 punto.

● **Proyecto para el fomento de la calidad educativa:**

Aportan detalladamente aquellos aspectos que han ido desarrollando a lo largo de todos sus planteamientos que ayudarán a la mejora de la calidad educativa, partiendo del principio de que su gestión está orientada a añadir valor para las familias y sus hijos.

Ha sido valorada con 0,50 puntos.

● **Coherencia del proyecto con el marco normativo regulador del primer ciclo de educación infantil:**

Incluyen un listado con las principales leyes de aplicación para la educación infantil, tanto a nivel estatal, como autonómico y municipal, recogiendo otras que la complementan. Está bien ordenada y organizada.

Ha sido valorada con 0,30 puntos.

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 1 PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO	45,80
--------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------

A.2. PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS:

● Metodología didáctica:

Plantean el aprendizaje de una segunda lengua como un proceso de inmersión y de integración en la vida cotidiana, de manera global.

Incluyen unos objetivos generales y algunas estrategias metodológicas como el carácter lúdico, contar con un auxiliar nativo de conversación, coordinación con los tutores, actividades cortas, enfoque comunicativo... Tienen en cuenta de manera muy general la coordinación y la participación de las familias.

Aportan algunos recursos personales y materiales. Especifican que las sesiones no ocuparán más del 10 % de la jornada. En cuanto a la evaluación, recogen exclusivamente que se caracteriza por ser una evaluación pedagógica personalizada a través de la documentación que sirven de apoyo o guía al educador/a para identificar la evolución del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera de los niños y niñas. Por ello, como técnica de evaluación emplearemos la observación directa.

Ha sido valorada con 3,00 puntos.

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 2 PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS	3,00
---------------------------------------------------------------------------	-------------

Conclusiones generales y puntuación total

Es un proyecto muy personal, que a través de las introducciones en los distintos epígrafes van dándonos una muestra de su forma de entender la educación para los niños y las niñas de 0 a 3 años.

Es bastante desigual en el desarrollo de los distintos apartados, mezclando los contenidos de algunos de ellos.

Su planteamiento tan diferente a lo que plantea la normativa vigente (objetivos, contenidos...), dificulta su valoración, teniendo que hacerse un esfuerzo para ver cómo se cumple a lo largo de su desarrollo.

PUNTUACIÓN TOTAL DEL PROYECTO PRESENTADO: 48,80 PUNTOS

A.1. PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO

- **Propuesta Pedagógica incluyendo una unidad de programación por cada nivel de edad) y periodo de adaptación:**

Ofrecen una **adaptación de objetivos** muy trabajada, que en su forma puede parecer diferente del Decreto 17/2008, pero que en su contenido es equivalente, mostrando un nivel de elaboración propia muy alto. En ella se explica el sentido de cada uno de los objetivos adaptados, se apuntan indicadores o pistas de evaluación, sugerencias de actividades que pueden favorecerlos y las líneas maestras de la metodología y evaluación.

Los **contenidos** se secuencian siguiendo la estructura de los ámbitos de experiencia indicados por la normativa autonómica. En cada ámbito se añade un desarrollo de los objetivos anteriormente analizados, presentándose como contenidos comunes o únicos para todo el ciclo. Es una alternativa válida, dado que como ha señalado Coll (Psicología y currículum), la concreción de las intenciones educativas puede hacerse por la vía de los objetivos o la de los contenidos. En este sentido, esta forma de estructurarlos ofrece una base válida para que el equipo educativo la desarrolle en la Propuesta Pedagógica y el PE reales del centro, lo que se mostrará en la medida en que los objetivos más detallados que se recojan en las programaciones resulten coherentes con lo anterior. No obstante la formulación de algunos contenidos es discutible, y en general ponen a prueba la capacidad del equipo educativo para tratar un mismo contenido como procedimiento o actitud en unos niveles y como concepto en otros.

Al examinar las **UPIs** puede verificarse la conexión mencionada. Su estructura es completa, ofreciendo todos los apartados que permiten hacerse una idea precisa de lo que pretenden en cada una. La formulación de contenidos en algún caso se hace en forma de conceptos ("La familia", "Los sentimientos, las emociones propias y de los demás", p.22), lo que no parece adecuado en este ciclo; del mismo modo, enunciar algunos contenidos con el modificador "Iniciación en" no representa una secuenciación real, dado que no especifica aquello que se aprende. La evaluación contempla su aplicación inicial, formativa y final, pero en general muestra criterios o consideraciones, destaca el papel de la observación sin más precisiones, y en general los indicadores de evaluación ofrecidos como ejemplo son poco definidos y poco adecuados. En la de bebés, dada su temática concreta y por la importancia que dan a estos aspectos en otros lugares, se echa de menos haber abordado la coordinación con las familias y mostrar un ejemplo de tratamiento concreto de la diversidad cultural. En la de 1 año se plantea una estrategia de rincones, que según en qué momento del curso se plantee (que no se especifica) puede resultar problemática a esta edad. Como evaluación inicial se describe abordarla de manera verbal en el corro o asamblea, lo que en esta edad requeriría de más precisiones. En la de 2-3 es destacable que se aborde la diversidad de familias que puedan existir, y la valoración de todas ellas, pero no se encuentra el reflejo de los planteamientos generales sobre el papel de las actividades iniciadas por las criaturas más allá del juego sociodramático. Las actividades que se contemplan hacen referencia especialmente a situaciones de participación de las familias.

El tratamiento que dan al **proceso de acogida** resulta minuciosamente pensado, muy detallado, bien ajustado, y organizado tanto desde la perspectiva de las necesidades infantiles como de las familias.

Los **principios metodológicos** se presentan destacando especialmente el enfoque globalizador, la actividad, y el movimiento libre. Definir la globalización como forma de percepción infantil no resulta exacto, por más que sea una frase muy popular. En los criterios que siguen se desarrollan algunas orientaciones generales más. No se comprende la conexión que se presenta entre el carácter estimulador de las actividades y la formación

de una imagen positiva. Mientras que la observación y la exploración (experimentación) constituyen procesos de acción autorregulada, la memoria es una faceta de otro tipo.

El planteamiento que se hace para los **agrupamientos** contempla los criterios para formar los grupos-clase, la existencia dentro de ellos de actividades de pequeño grupo con algunas indicaciones de cuándo se usarían, que en general parecen oportunas, y la mención a otro tipo de agrupamientos que se pondrían en marcha después del período de adaptación.

La exposición del enfoque sobre las **rutinas** resulta muy detallada, entendiéndolas como una oportunidad educativa, y expresando por ello gran respeto por las iniciativas, el ritmo y los estilos de actuar de cada criatura. Precisan con claridad el modo en que la actuación adulta debe ajustarse a las iniciativas de las niñas y niños, ofrecerse a poner palabras a sus actos, etc. La secuencia de modalidades de organización del momento de alimentación es muy detallada y ofrece una progresión muy adecuada, donde se pone en juego el papel de la pareja educativa. Para el aula de 1-2 parece que esta forma de trabajo, que resulta correcta, requerirá de estrategias organizativas que no se ofrecen en la exposición.

La descripción de los distintos **espacios** es cuidadosa, y coherente con lo expuesto en otros apartados. La descripción del área de actividad del aula y sus zonas básicas no parece adecuada, al mezclar la manipulación y el movimiento en una misma zona, y al definir de una manera demasiado genérica las zonas para actividades "que favorezcan la relación y el encuentro" (p.30). Conceptualmente, esta diferenciación es poco precisa, ya que el juego movimiento supone sin duda oportunidades de relación y encuentro. Se menciona de manera genérica la organización de rincones libres o ambientes dentro de esta zona. En el apartado de materiales se aportan algunas precisiones a estas zonas.

Las rutinas son el eje que organiza los **tiempos**, y se ofrece un horario básico de las aulas y el centro bien estructurado. La salida al aire libre se ha previsto en un franja amplia de tiempo, lo que permite que los grupos no coincidan en dicho espacio si se considera necesario.

Los criterios de uso del **materia** resultan adecuados. Se insiste en la importancia de usar material reciclado. Se menciona la necesidad de que estén accesibles y organizados, en algunas aulas por zonas. Prevén también acciones de conservación y reciclado del material.

Presenta las distintas instancias de **coordinación** de manera completa: pareja, nivel, claustro, CCP, EAT y CE. La frecuencia de reuniones que se plantea es realista y viable. Se expone la contribución del EAT, aunque sin detallar las distintas actuaciones que deben coordinarse, y sin definir su frecuencia. No se especifican los horarios de algunas de estas reuniones, ni se muestra un panorama general de estos horarios. Se menciona una bolsa de 20 horas anuales para asistir a formación, aunque no se explica si se refiere al tiempo en que el personal docente puede ausentarse del centro para asistir a ella.

Se aborda de manera diferenciada la **evaluación** de aprendizajes y la del proceso de enseñanza. En relación a la evaluación se opta por dar valor a la observación, y se señalan algunas de las condiciones que debe cumplir. Se prevé el uso de la documentación pedagógica en los procesos de evaluación. Se explicita una evaluación inicial, una formativa y una final. Sin embargo, la exposición ofrece menos detalle del que sería deseable, especialmente teniendo en cuenta el rigor que requiere una observación como la que plantean, que debe consistir no sólo en mirar, y aunque se precisan algunos instrumentos, demanda precisar más los elementos a observar. La evaluación del proceso de enseñanza se refleja mencionando los momentos en que se llevará a cabo y algunos instrumentos. No se reseñan u ofrecen pistas sobre los indicadores o evidencias que tomarían en consideración.

La **coherencia interna** de la propuesta es alta en general, pero resulta menos clara en algunos aspectos.

Ha sido valorada con 14,05 puntos

- **Relaciones con familias y su participación en la escuela. Apoyo al ejercicio de la parentalidad positiva desde la escuela infantil**

La oferta otorga un alto valor al **papel de la familia** en el centro, su participación, y su propio "saber educativo". El respeto por las familias se concreta aceptar que hacen su tarea lo mejor que pueden. Destaca el papel que atribuyen a la creación de lazos y redes entre las propias familias.

La **parentalidad positiva** se define a partir de fuentes relevantes, y de manera adecuada. El papel de la escuela no se limita a ofrecerles formación, sino que se dibuja una red en la que pueden encontrar buen trato por parte de los profesionales, intercambios de experiencias con otras familias, respeto, asesoramiento, etc. Algunas de las medidas que proponen quedan descritas de un modo impreciso.

Las **relaciones** con las familias se centran en la comunicación bidireccional y en la relación cordial. Se insiste en la necesidad de respeto y valoración hacia las familias. Se valora la aportación positiva que puede representar su presencia en las aulas. Se muestra una apreciación muy ajustada de la conexión entre familia y escuela.

Los **cauces de participación** que se prevén son amplios y adecuados, y contemplan estructuras específicas de participación mediante comisiones en algunos asuntos. Como vía de **información** destacada se contempla un libro/cuaderno individual de cada alumno o alumna. Se exponen también otras vías de comunicación formales, informales y el uso del propio entorno de la escuela como soporte de información relevante.

Ha sido valorada con 9 puntos

- **Perfil y papel del educador-a en su relación con los niños-os, familias y equipo educativo. Pareja educativa y acción tutorial**

Se dibujan las funciones del personal docente y se mencionan las **características** que requieren, insistiendo en la reflexión sobre la propia actuación. Las actitudes y actuaciones respecto de las **criaturas** y las **familias** se exponen juntas, centrándose en funciones docentes, lo que ofrece poco detalle sobre las actitudes y la actuación. Se aborda también la actuación hacia el **equipo** educativo, centrándose especialmente en sus funciones.

En relación a la **pareja educativa** se expone su significado e implicaciones. Se muestra consciente de que no basta con emparejar a dos profesionales para que formen una pareja educativa. Destaca positivamente el modo en que se enfoca la construcción de acuerdos como abordar ambos en conjunto la propuesta de soluciones y el contraste de los resultados de las mismas. Para facilitar estos procesos, el proyecto sostiene que la dirección del centro deberá generar los espacios necesarios. En los pasos que se marcan, se insiste en el valor de la documentación y su uso, pero muestra pocas precisiones sobre las decisiones propias de la programación o el diseño de propuestas.

Los objetivos y actuaciones que ofrece el **PAT** son en general adecuados, pero los objetivos hacia el alumnado recogen pautas de actuación y prioridades de ésta. Los que se recogen en el apartado de objetivos para el equipo educativo (no las actuaciones) se refieren realmente a la pareja educativa, y son propiamente líneas de actuación y funciones de ésta. Se enfoca apropiadamente el papel de las familias en la acción tutorial compartida y en su participación en la escuela con objetivos claros. Los elementos de evaluación aportados resultan menos precisos.

Ha sido valorada con 4,05 puntos

- **Plan de Atención a la Diversidad del alumnado**

El **análisis** de la realidad contempla las fuentes de diversidad potenciales, y el compromiso de ajustar la acción educativa. Pese a que se incorpora una nota que hace referencia al

análisis del entorno sociológico, no se ofrecen aquí detalles, y como previsión de la diversidad esperable a partir de estos rasgos sólo se menciona la presencia de familias de diferentes culturas y nacionalidades. No se contemplan actuaciones para llevar a cabo este análisis una vez que el centro haya recibido a su alumnado.

Los **objetivos** del PAD están bien expresados, son completos, y se acompañan con unos criterios básicos que debe cumplir. El principio pikleriano que se menciona es adecuado de manera general, pero concretamente aquí requeriría de ciertas matizaciones, dado que los estudios en que se basa se llevaron a cabo con fuentes de diversidad e indicadores de evaluación muy concretos. Es posible, por ello, que no sean igualmente generalizables para otras fuentes de diversidad, y el principio de inclusión, los derechos de las personas con discapacidad, los derechos de la infancia, la atención temprana en entornos naturales, etc. señalan la necesidad de participar en entornos normalizados con medias de apoyo tanto a su participación como a su aprendizaje. La equidad significa dar mayores apoyos a quien más lo necesita.

Al plantear las **medidas** resulta muy oportuno que se destaque el logro de la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. Las medidas **Generales** son realistas, muestran buena conexión con otras decisiones y apartados del proyecto, y ofrecen un abanico adecuado de respuestas para diversificar el proceso de enseñanza. Las dos concreciones que ofrecen como ejemplo resultan adecuadas. En las **Ordinarias** se ofrecen algunas adecuadas y otras que en realidad son medidas generales, que en algún caso (agrupamientos, adecuación de objetivos...) son las mismas. Lo que se expone en relación a las medidas **Extraordinarias** resulta muy poco concreto.

En la **coordinación** con otros profesionales se incluye el EAT, exponiendo lo que es este tipo de equipos, aunque se habla de que su actuación se basa en "valorar y estimular", lo que pertenece más bien a la labor de otro tipo de servicios de AT. El traspaso de información a CEIPs, dentro de este ámbito de diversidad e inclusión, no contempla las tareas y competencias propias del EAT

El **seguimiento y evaluación del PAD** contempla elementos relevantes que deben tomarse en cuenta, pero no se explican los procesos, estructuras o instrumentos con que se llevará a cabo.

Ha sido valorada con 2,15 puntos

● **Imagen de niña-o e identidad pedagógica que fundamenta este proyecto**

Describen una imagen de la primera infancia que resulta adecuada y coherente. De ella derivan unos valores coherentes con la imagen que dibujan. Los aspectos a los que dan valor ofrecen una buena respuesta adulta, ajustada a la potencialidad de su imagen de infancia. Afirmen inspirarse en la pedagogía Pikler y la experiencia de Reggio Emilia, que se ajustan a los valores antes mencionados. A partir de ahí, definen unos rasgos de identidad que proponen para el centro.

Ha sido valorada con 4,15 puntos

● **Proyecto Coeducativo con perspectiva de género**

Se presenta un **análisis** adecuado del significado e implicaciones del género y de la coeducación. Se aporta el dato de la elevada edad media del entorno como posible influencia en esta tarea, aunque no se aportan razones para respaldar esta idea. Se expone que para analizar este ámbito una vez se haya puesto en marcha la escuela, se analizará el

discurso y prácticas de docentes y otras personas vinculadas a las criaturas, aunque no se explica el modo en que se llevaría a cabo.

La propuesta de **objetivos** que hace ofrece elementos oportunos. Sin embargo, algunos representan estrategias o líneas de actuación, y en general se formulan de manera difusa, que hace difícil qué resultados esperan lograr y hace preguntarse hasta qué punto representa una base capaz de sostener el desarrollo de esta línea educativa por parte del equipo del centro, y de fundamentar su actuación.

Como cauce de **coordinación** interna, plantean numerosas comisiones que contribuyan a incorporar contenidos coeducativos al PEC, algunas muy razonables como la de Formación. Contemplan coordinaciones con instancias significativas del Distrito y del entorno (CAF, Agente de Igualdad...).

En cuanto a **seguimiento y evaluación** se detallan las funciones de la Comisión de Coeducación que proponen, que se encargaría de esta parte de las actuaciones. Conciben la evaluación con un carácter instrumental, y mencionan la existencia (actual o futura) de unos indicadores que no se muestran, ni se indica a qué aspectos atienden.

Ha sido valorada con 2,75 puntos

● **Proyecto de gestión de recursos humanos, materiales y económicos del centro**

La gestión de los **recursos humanos** muestra un enfoque fundamentalmente técnico, aportando previsiones adecuadas para gestionar todo tipo de incidencias. Da un valor muy destacado a la formación del equipo educativo, detallando el uso de la formación bonificada y de una partida específica en el presupuesto del centro. Disponen de un departamento pedagógico propio para dar apoyo a la labor del equipo educativo.

Muestra conocer bien la gestión de recursos **materiales** y detalla con mucha claridad los procesos que implica, incluyendo su adquisición y mantenimiento. La gestión de los **recursos económicos** está muy detallada igualmente, marcando en porcentajes las diferentes partidas. Prevé el procedimiento a efectuar con los impagos de familias, de manera ajustada a la normativa. Aportan un departamento de la empresa para dar apoyo a la gestión de la escuela.

Ha sido valorada con 2,60 puntos

● **Criterios para la organización, funcionamiento y convivencia en el centro**

La **estructura** que plantean recoge las funciones del personal, así como las de los órganos colegiados (C.E. y Claustro) y de coordinación de manera que se ajustan a la normativa vigente. El organigrama de coordinación que plantean es complejo. Las funciones de algunos órganos de coordinación, tal como se explican aquí, resultan confusas y parecen solaparse en el caso de la CCP y la coordinación de ciclo.

Se expone un planteamiento de **Plan de Convivencia** muy ligado a la fuente legislativa. No se ofrece detalle de su proceso de elaboración, mencionado en otro lugar (p.84), y no se contempla el asesoramiento por el EAT.

La organización de **horarios** se desarrolla de manera completa. El **RRI** es detallado. Incluye previsiones para la participación de la comunidad educativa que son en general adecuadas y resultan coherentes con lo expresado anteriormente en otros apartados.

La **admisión de alumnado** sigue las directrices normativas generales. Hacen una descripción minuciosa de la **puesta en marcha** del centro que parte de la elección del personal que tendrá que implementar el proyecto de la empresa, planificando actuaciones que faciliten su adecuación a la filosofía del presente proyecto.

Ha sido valorada con 2,05 puntos

● **Análisis del contexto del centro: realidad socioeconómica y cultural**

Hacen aquí un análisis detallado del que no se extraen conclusiones que se aplique a otros apartados del proyecto. Los elementos relevantes del entorno que consideran son los centros escolares, equipamientos municipales diversos, y centros culturales, que plantean utilizar junto con las familias, aunque no se indica el modo en que se haría, ni siquiera en términos generales.

Ha sido valorada con 0,80 puntos

● **Proceso de elaboración del Proyecto Educativo de Centro**

Los **criterios** para su elaboración se ajustan a la normativa, y las indicaciones sobre los principios que debe recoger corresponden a lo expuesto en el presente proyecto. Se afirma que las familias y el personal no docente participarán en su elaboración, pero el proceso que se diseña no lo contempla de manera efectiva.

Las **fases** que presenta son claras, y se incluyen indicaciones de las decisiones que deben abordarse en cada una de ellas. Las previsiones temporales que ofrecen resultan completamente irreales al coincidir con la puesta en marcha del centro, y más aún para dar cabida a la participación que han mencionado. El Consejo Escolar, al que dan un papel destacado, no se habrá formado aún en ese momento. Los indicadores de evaluación que se aportan, aunque sea a título orientativo, no guardan relación con el carácter de este documento.

Como **elementos constitutivos** se recogen los indicados en la normativa. Entre ellos se describen de nuevo documentos que forman parte de él, pero que ya habían sido recogidos en otros apartados, con formulaciones diferentes, y en algunos puntos incompatibles. En lo que se menciona en cuanto a Plan de Convivencia se incluyen objetivos que no se contemplaban, y uno específico sobre conciliación difícilmente interpretable, al igual con el enfoque que se ofrece aquí sobre las actividades de cuidado. En la metodología y línea pedagógica no se menciona la pareja educativa. En lo relativo a RRI se incluyen elementos que no pertenecen a este documento. Se menciona un "Plan de acción y orientación tutorial" que en proyecto no se ha mencionado. Se redefinen los espacios y materiales de una manera diferente a como se han presentado en el proyecto.

Ha sido valorada con 1,05 puntos

● **Fundamentos teóricos y bases psicopedagógicas de la educación infantil**

Recoge referentes relevantes que describe con excesiva brevedad, pero que a la vez se reiteran en otros apartados del proyecto de manera coherente, y que se hallan reflejados en numerosas decisiones a lo largo de éste. Se añaden unas consideraciones neurológicas confusas, y cuya relevancia es difícil de comprender.

Ha sido valorada con 1,00 puntos

- **Proyecto para el fomento de la calidad educativa**

Definen una serie de **criterios** de calidad que resultan claros, relevantes y completos. Sorprende la importancia que se concede a los relativos a la participación de las familias, dado que el proceso de elaboración del PEC no se les ofrece esa participación. Es un diseño perfectamente legal del proceso, pero no deja de sorprender el contraste de ambos hechos. Es destacable el criterio de diversidad que se dibuja para el personal. Los criterios son coherentes en general con todo lo expresado en el proyecto.

Las **medidas y acciones** están relacionadas con la mejora de calidad del conjunto de elementos de la Escuela. Las escalas de evaluación que ofrecen son completas, abarcando desde la revisión del Proyecto Educativo hasta el tipo de nutrición o los costes por usuario. Su concepto de mejora de la calidad contempla todos los aspectos de la escuela. No se detallan las acciones y medidas que se dirigirán a la mejora de la calidad, aunque sí se mencionan los documentos o elementos del proyecto a los que afectan.

Ha sido valorada con 1,00 puntos

- **Coherencia del proyecto con el marco normativo regulador del primer ciclo de educación infantil**

Aportan una completa relación de legislación que incluye la normativa municipal. Destacan los principios rectores de las escuelas infantiles del Ayuntamiento de Madrid para afirmar el ajuste de su proyecto a éstos, lo que parece claro.

Ha sido valorada con 0,50 puntos

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 1 PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO	45,15
--------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------

A.2. PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS:

- **Metodología didáctica:**

Desarrolla los diferentes apartados requeridos en un proyecto y contempla lo requerido en los pliegos de condiciones. La enseñanza estará a cargo de un componente de la pareja con la titulación requerida, lo que dificulta el proceso de identificación de la lengua inglesa con una persona concreta.

Ha sido valorada con 3,00 puntos.

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 2 PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS	3,00
-----------------------------------------------------------------------	-------------

Conclusiones generales y puntuación total

Se trata de un proyecto coherente, en el que los distintos elementos están alineados en el mismo sentido. Ofrece un buen enfoque y elementos valiosos, pero a medida que se van concretando más, con frecuencia quedan difusos y las actuaciones no terminan de definirse con claridad. Hay un desajuste marcado entre los documentos y apartados tal como se describen a lo largo de la propuesta, y el modo en que se presentan en el proceso de elaboración del PEC.

PUNTUACIÓN TOTAL DEL PROYECTO PRESENTADO: 48,15 PUNTOS

A.1. PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO

● Propuesta Pedagógica que incluye una unidad de programación por cada nivel de edad y el periodo de adaptación

Parten de una serie de principios de acción, para definir su Propuesta Pedagógica, destacando la importancia que tiene el ARTE, dentro de sus planeamientos.

Presenta de manera conjunta y coordinada la **adaptación** de objetivos, la **secuencia de contenidos** y la previsión de indicadores de evaluación. El grado de concreción de los contenidos de dicha secuencia es bajo, y en ellos faltan referencias más precisas.

Para el **Tiempo de Acogida** o Período de Adaptación se ofrece una extensa reflexión sobre su significado psicológico, con abundantes repeticiones de principios e ideas ya mencionados en otros apartados de su proyecto. Se ofrece alguna precisión sobre los materiales preferibles, la actitud docente, la acogida a las familias... Pero faltan decisiones esenciales que organicen este momento. No tiene en cuenta el papel de la pareja educativa en este momento.

Los **principios metodológicos** que ofrece parecen adecuados, aunque la descripción en términos imprecisos, de valores y filosóficos, dificulta comprender en qué se van a concretar.

Para los agrupamientos la propuesta se justifica en base al principio de diversidad, y a partir de ahí defiende de manera coherente el valor de los agrupamientos flexibles dentro del aula. No obstante, al ser éste el único abordaje que ofrecen,

resulta un planteamiento sólo parcial y por ello insuficiente para todas las decisiones que han de tomarse respecto de los agrupamientos.

La filosofía que subyace al tratamiento de la **vida cotidiana** resulta adecuada. La concreción de esta filosofía en decisiones educativas es escasa, y se echa de menos que no se haya considerado el valor estructurante de las rutinas. El tratamiento del control de esfínteres es tan escueto que no se entiende en qué consiste, así como el del sueño. El momento de la comida se aborda con algo más de detalle, aunque aun así se hace de manera limitada: se explican los pasos educativos que preceden a la comida en una mesa compartida, pero no se explica ésta; enunciar las preferencias infantiles como único criterio de regulación parece un planteamiento pobre, que no alcanza a orientar las situaciones o circunstancias que afrontarán las y los docentes en esa rutina.

La **organización de espacios** se elabora repitiendo de nuevo la filosofía de la propuesta y sus aspiraciones, para concretar después una propuesta de zonas para las aulas y zonas comunes. La propuesta para el aula de bebés parece adecuada, mientras que las de 1 y 2 años supone crear 7 zonas en cada aula, lo que parece francamente difícil. No se contempla en ellas una zona para el corro, el encuentro o asamblea, ni parece que se tengan en cuenta las mesas. El patio se aborda desde un planteamiento filosófico hermoso, pero que no permite comprender qué pretenden. Se bosqueja un planteamiento de zona para familias como espacio común del centro, describiendo su significado, pero sin concretar absolutamente ninguna característica o rasgo.

La planificación de los **materiales** se aborda con algún grado de detalle. La planificación de tiempos no queda recogida, ofreciendo a cambio unas consideraciones generales, por ejemplo, sobre el respeto a los ritmos individuales

Se presentan 3 **UPIs**, una por nivel educativo, todas adecuadas en términos generales. Su formulación, en cambio presenta imprecisiones ("duración de la sesión adecuada a las características y necesidades del grupo-clase", o planteamientos simplemente erróneos, como "relaciones lógico matemáticas", "relacionar la expresión con la simbolización" en 0-1, "el juego" como contenido para 1-2, los indicadores escogidos para 1-2, que al centrarse en actitudes y destrezas no corresponden a los contenidos y objetivos que plantean, etc."

Para la **coordinación del equipo** plantean una estructura con diversas comisiones y equipos docentes, previstos y detallados con claridad. El número de reuniones que se genera así es tan alto que parece difícil de acomodar dentro del horario. A este respecto, se detalla un horario de reuniones para los órganos de coordinación docente, y para las reuniones de nivel, pero no se incluye el de las comisiones de trabajo, sino sólo su duración. La distribución diaria de tiempos resultante marca una jornada de 9 horas diarias, sin descontar las pausas y tiempo de comida. No se especifica cómo afecta a este horario la diferencia de jornada que los diferentes convenios del sector marcan para educadoras/es y maestras/os.

Para la **evaluación** se dibuja un planteamiento que define unos elementos comunes tanto para la evaluación de los aprendizajes como la del proceso de enseñanza, que no las diferencia, lo que resulta confuso. Respecto de la evaluación de **aprendizajes**, se detecta la presencia de formulaciones erróneas como la "evaluación de contenidos", o la que se muestra al hablar de evaluar "contenidos y competencias", dado que se trata de dos enfoques de evaluación completamente opuestos. La periodicidad semanal de la evaluación del alumnado parece excesiva, o apunta necesariamente a que esta se haga de un modo poco profundo. La evaluación del proceso de **enseñanza** recoge elementos que dejan fuera precisamente las decisiones educativas fundamentales.

La **coherencia** interna de la Propuesta Educativa es dudosa, dado que se observa un nivel de concreción bajo y sin embargo contradicciones claras entre algunos de sus elementos esenciales.

Ha sido valorada con 8,75 puntos.

● **Relaciones con familias y su participación en la escuela. Apoyo al ejercicio de la parentalidad positiva desde la escuela infantil**

El **papel de la familia** se define manteniendo los principios de diversidad, acogida, complementariedad, complicidad... Al concretar más estos principios aparecen cuestiones nuevas que no parecen quedar bien resueltas. En este sentido, se comprende mal qué quiere decir que la escuela es "un espacio al servicio de los niños y las niñas, no para los adultos", o qué matiz aporta a lo dicho anteriormente. Del mismo modo, hablar aquí de que la infancia requiere mucho amor, pero también "razón que componga un orden sobre el que surge y transcurre la vida", cuando simultáneamente se ha defendido, por ejemplo, las preferencias infantiles como único criterio para avanzar hacia la alimentación adulta modificada. Evidentemente se trata de conciliar dos elementos, lo que debe hacerse en el terreno de los matices, algo que hubiera requerido una explicación más precisa.

La **parentalidad positiva** se define de una manera ajustada, insistiendo en su significado y en los valores que la sustentan, y como fundamentación principal se menciona la recomendación REC (2006)19 del Consejo de Europa. La justificación de la necesidad de apoyo desde la escuela es adecuada, y ajustada a los principios que defienden. En cuanto a actuaciones, las enmarca adecuadamente en relación a los factores de riesgo y de protección, y contempla la importancia de prestar apoyo al desarrollo de las competencias parentales, aunque calificarlas de innatas resulta poco afortunado. Entre las actuaciones directas que plantea, que se formulan de manera difusa, sorprende encontrar que se plantean "Potenciar la Red Local de apoyo de los servicios municipales" y "Mejorar los

recursos psicosociales para las familias", que no parecen tareas propias de una escuela infantil sino de recursos a crear por parte de una administración pública, quizá del área de servicios sociales. En este apartado aborda la disciplina positiva con un planteamiento general muy correcto, y unas líneas de actuación adecuadas. Sin embargo, plantea una línea de formación a las familias que, junto con un enfoque sobre coaching que resulta muy oportuno, origina dudas en cuanto a si se trata de una actividad para todas las familias de la escuela, lo que generaría un grupo excesivamente grande para poder desarrollar una estrategia de coaching. Igualmente, sólo puede entenderse como erróneo que se hayan incluido temas que tienen poco que ver con la disciplina positiva como la alimentación o el control de esfínteres, a la vez que se olvidan las áreas críticas a las que se dirige específicamente la disciplina positiva.

Se formulan unos **criterios** para definir las relaciones que resultan de manera general adecuados, aunque pecan de voluntaristas. Se plantean **cauces de participación** que no incluyen los señalados por la normativa educativa. Ante la duda, dado que sí se contemplan en otros apartados, se toman aquellos en consideración como cauces adicionales, y resultan adecuados.

Los **cauces de información** a las familias se detallan con claridad y resultan adecuados. Prevén especificidades como la doble información para familias con progenitores separados, y también para familias monoparentales, aunque no se comprende a qué se refieren al no detallarse en qué consisten las medidas específicas en este caso.

Ha sido valorada con 6,25 puntos

- **Perfil y papel del educador/a en su relación con las niñas/os, familias y equipo educativo. Pareja educativa y acción tutorial**

Parten de la definición de unas **características** del personal docente que corresponden sin duda a su particular visión de la tarea educativa en este ciclo, explicadas en términos genéricos. Se señalan **actitudes** de respeto profundo hacia una primera infancia competente y autónoma, pero no se aportan **actuaciones**, líneas o planteamientos más concretos. No se reflejan en este apartado las actitudes y actuaciones hacia la familia, aunque sí aparecen en otros lugares del Proyecto. Las menciones que pueden encontrarse muestran el mismo carácter que las referidas a las niñas y los niños. Lo mismo puede decirse de las actitudes hacia el equipo de la escuela. Recogen la importancia de la formación y una propuesta genérica de 20 horas.

La **pareja educativa** se aborda del mismo modo genérico y voluntarista, ofreciendo muy poca concreción de cómo se articulan en la realidad los principios, valores y actitudes que proponen. Se echa falta la inclusión de referencias en otros apartados del Proyecto al funcionamiento concreto en sus distintos aspectos.

Para el **Plan de Acción Tutorial** se ofrece un análisis detallado respecto al alumnado, el equipo, las familias y el EAT. Las actuaciones que se presentan, sin embargo, tienen un carácter genérico y difuso.

Ha sido valorada con 3,50 puntos.

- **Plan de Atención a la Diversidad del alumnado**

Presentan una **visión** adecuada del principio de diversidad, aunque lo extienden indebidamente a la definición de inclusión educativa. El proceso de detección de las nn.ee. se define de manera oportuna. Al hablar del EAT no se contempla la contribución del perfil de AL. Respecto del **análisis de la realidad** señala la necesidad de realizarlo una vez se

haya puesto en marcha la escuela, analiza las razones para llevarlo a cabo y su sentido, pero no realiza ninguna precisión más sobre cómo llevarlo a cabo. No se plantea el tratamiento de otras fuentes de diversidad que sí se contemplan en otros apartados del proyecto, por ejemplo, cuando hablan de familias.

Los **objetivos** del PAD son adecuados, aunque incluyen como objetivos para el personal docente lo que en realidad son líneas de actuación o metodológicas. Aportan lo que denominan estrategias concretas, entre las que la única medida de apoyo que concretan es la atención individualizada al alumnado que presenta dificultades para adquirir determinadas competencias.

La presentación de **medidas** se lleva a cabo con formulaciones poco concretas, y dejando de lado explicitar su posición en cuestiones fundamentales. Menciona la eliminación de barreras, aunque no define en qué consiste, y formula unos principios de actuación adecuados. Define unas **medidas generales** presentadas como líneas globales de actuación que resultan correctas, aunque incluyen como un factor a considerar el absentismo escolar, que parece un concepto poco apropiado para el primer ciclo de educación infantil. Aportan una larga reflexión sobre los principios y valores a tomar en cuenta para atender a la diversidad, sin mayor concreción. En su propuesta de **medidas ordinarias** exponen que se trata de medidas de carácter individual, aunque los ejemplos que se proponen, salvo las adaptaciones no significativas, resultan ser todas medidas colectivas. En otro lugar se menciona incorporar a las programaciones de aula las modificaciones necesarias para niños y niñas concretos, aunque no se precisa a qué afectan o cuál es su alcance. Las **medidas extraordinarias** mencionan la necesidad de organizar recursos personales y materiales concretos, así como las adaptaciones significativas y la prolongación de la permanencia en el ciclo, sin ninguna precisión más.

Defienden la necesidad de una buena **coordinación** entre profesionales, y los valores que resultan importantes en ella. Se mencionan las reuniones entre el EAT y la pareja educativa para valoración, seguimiento y valoración de casos, sin contemplar otros planos propios de la orientación educativa. Recogen que buscaran la coordinación con profesionales externos mediante reuniones con la pareja educativa y EAT, lo que no se ajusta a la legislación educativa, que recoge que es una función del EAT.

Se plantean la necesidad, la función y el sentido de “**evaluar**” las medidas aplicadas, sin avanzar ninguna precisión más sobre en qué consiste o cómo se llevará a cabo, salvo que las conclusiones se trasladarán a la CCP y posteriormente al Claustro, para modificar el PAD.

Ha sido valorada con 2,00 puntos.

● **Imagen de niña/a e identidad pedagógica que fundamenta este proyecto**

Definen a la niña y niño como un ser individual, inocente, constante explorador del mundo social y físico. Identifican de manera adecuada los valores que se derivan de esta concepción.

Respecto de las **líneas pedagógicas**, se dibujan mediante formulaciones generales, centradas de nuevo en valores, significado social o filosofía subyacentes, pero sin definir con claridad la conexión de todo ello con el concepto de primera infancia que manejan, ni las líneas de actuación docente que de ahí se derivan. Aparecen contradicciones entre definir a las niñas y los niños como seres individuales y a la vez enfatizar la socialización o la cooperación, sostener el valor de las propias motivaciones infantiles como base de su actuación educativa a la vez que se habla de despertar su interés (motivación extrínseca). A veces el evidente dominio de las palabras parece que pudiera derivar quizá en confusión

entre conceptos que comparten alguna de ellas ("despertar el interés superior de la niña y niño...").

Ha sido valorada con 2,00 puntos.

● **Proyecto Coeducativo con perspectiva de género**

Presenta un análisis correcto de la diferencia entre género y sexo, y el concepto de identidad de género. En algún punto precisa insuficientemente la diferencia entre igualdad y equidad. Respecto del **análisis de la realidad**, contempla a las familias y al personal. Al plantear que analizar en las familias menciona la necesidad conocer el papel de padres y madres, lo que parece muy oportuno, aunque lo deriva hacia la parentalidad positiva y su valor, haciendo una conexión que no se argumenta. Se mencionan encuestas y entrevistas que no se describen. Contempla así mismo al equipo educativo, remarcando la necesidad de que reflexione sobre sus propias representaciones de género y cómo influyen en su tarea, sin concretar absolutamente nada de cómo se llevaría a cabo. Menciona al personal no docente y sus vías de influencia, de nuevo sin avanzar ninguna concreción más.

Los **objetivos** resultan confusos, al mezclarse lo que son propiamente objetivos con medidas o líneas de actuación que permiten alcanzarlos. Aquellos que son verdaderamente objetivos se formulan como finalidades o metas a largo plazo, lo que hace difícil que puedan evaluarse. Añade una concreción de las **medidas** para llevar adelante estos objetivos, mencionando charlas y reuniones para las familias, sin más precisión, y presentando unas líneas de actuación con los niños y niñas más detalladas, y que resultan adecuadas. Plantea unos momentos de intervención en los que en algún momento se habla más de lo que representan en general que de lo que aportan a la coeducación. Maneja de manera imprecisa e inadecuada el concepto de Centro de Interés. Y ofrece finalmente unos principios generales de intervención educativa que son de aplicación general, pero cuya aportación en este apartado no se concreta. No se mencionan medidas para el equipo educativo, aunque al menos en otros lugares se recoge la necesidad de formarse en esta temática.

Se plantea un eventual uso de dispositivos del área de servicios sociales que son específicos en esta temática.

Se plantea llevar a cabo el **seguimiento** del proyecto en una comisión específica del Consejo Escolar, cuya composición coincide con el mismo, y en la que se expresa el deseo de que tenga una composición paritaria. Se plantea llevar a cabo la evaluación sobre equipo educativo, los niños y las niñas, y las familias, con un planteamiento poco detallado. No se recoge ninguna precisión sobre el modo en que vaya evaluarse el impacto en el alumnado.

Ha sido valorada con 2,00 puntos.

● **Proyecto de gestión de recursos humanos, materiales y económicos del centro**

La formación del equipo es un compromiso claro para ellos, e incluyen una propuesta de temáticas, que se concretarán a partir de las necesidades de los docentes, que resulta ajustada a los principios educativos que se recogen en otros apartados. La propuesta aporta previsiones adecuadas para la **gestión de personal**. Se recogen medidas para la conciliación de la vida personal y laboral.

La gestión de **materiales** se describe desde el punto de vista de su adquisición por parte de la empresa, sin aportar información del modo en que será gestionado este material dentro de la escuela. La **gestión económica** se detalla de manera satisfactoria.

Ha sido valorada con 2,70 puntos.

● **Criterios para la organización, funcionamiento y convivencia en el centro**

La **estructura** organizativa básica se define de forma clara y ajustada a la legislación. Desarrolla de manera mezclada las competencias del equipo educativo y las propias de la pareja educativa en tanto que tutores/as del grupo, y faltan algunas de estas últimas. Hubiera parecido oportuno recoger aquí la composición y atribuciones de órganos que se mencionan en otros apartados como la CCP o los equipos de nivel. En relación a las familias, parece que se animará a la constitución de un AMPA. En relación al personal no docente se desglosan sus tareas.

Para el **Plan de Convivencia** se dice tomar en cuenta una relación de elementos que resulta oportuna. En el desarrollo que ofrece faltan elementos esenciales, y en cambio se observa la inclusión indebida de multitud de elementos normativos que debían haberse incluido en el RRI, y otros como la normativa para los trabajadores y trabajadoras, que afectan más a disposiciones de tipo laboral entre empresa y empleadas/os. Se menciona una figura de mediación que no se define ni explica.

Se ofrece una visión general del **horario** de la escuela, y se remite al detalle de horarios que se ha incluido en la Propuesta Pedagógica. Aquí, sin embargo, no se analiza de qué modo se combina la cobertura de los horarios ampliados con las reuniones del personal docente, dado que ambos tiempos coinciden para quienes vayan a ocuparse de dichos horarios, por lo que este punto queda sin aclarar a lo largo de todo el proyecto. Tampoco el apartado de gestión de recursos humanos aclara este punto, ya que plantea tres turnos que no contemplan los tiempos de reunión mencionados.

El apartado referido a **RRI** aborda su elaboración con un enfoque adecuado, en el que se explicitan criterios y mecanismos expresados de manera general. Las previsiones para la **admisión de alumnas y alumnos** se ajustan a la normativa en vigor.

Se recoge adecuadamente y sujeto a la normativa vigente el proceso de admisión de alumnos.

Para la **puesta en marcha** del centro se enuncian elementos y tareas importantes a considerar, pero sin aportar una previsión más detallada y organizada, que por la dificultad del proceso parece necesaria. Así, la mención a que la dirección del centro explicará al equipo educativo "la metodología a seguir y el proyecto si fuera necesario", parece un modo muy pobre de describir cómo se llevará a cabo este proceso crucial. Con todo, la confusión más grave se observa al plantearse una preparación de la PGA que se mezcla con las programaciones de aula, de manera que deja fuera los contenidos específicos de la PGA. Además, recogen que se realizará en septiembre, cuando esta escuela es de nueva creación y se abrirá, previsiblemente en el mes de febrero.

Se incluyen unas medidas adecuadas para hacer frente a la **situación sanitaria actual**.

Ha sido valorada con 1,25 puntos.

● **Análisis del contexto del centro: realidad socioeconómica y cultural**

Describe ampliamente las **características sociodemográficas** del barrio. Enumera recursos utilizables por la Escuela, con indicaciones genéricas sobre su utilidad potencial y la

participación de esta Escuela Infantil en ellos, aunque lo extiende a elementos como la relación entre equipo educativo y familias, que no se produce en el entorno del centro, sino dentro del mismo. El análisis de la situación socioeconómica usa indicadores correctos, pero poco idóneos, que no permiten alcanzar conclusiones más allá de la coyuntura económica global. Recogen como está incidiendo la pandemia del covid-19 en el entorno.

Ha sido valorada con 0,90 puntos.

● **Proceso de elaboración del Proyecto Educativo de Centro**

El concepto de PEC que ofertan presenta un ámbito temporal anual que resulta erróneo y parece originarse, en no diferenciarlo de la PGA. También es erróneo que las necesidades e intereses individuales de cada niño o niña sean una de las fuentes del PEC. Hablar de "desarrollo madurativo" o "etapa madurativa" para referirse en general al proceso de desarrollo infantil es incompatible con todo lo expresado en el resto del proyecto sobre el desarrollo como construcción y el valor de las experiencias, e invita a preguntarse cuál es realmente la creencia educativa que sustenta este proyecto. El carácter que atribuye al PEC de herramienta básica y eficaz de planificación no parece el más adecuado, dado su carácter de orientación general de la acción del centro. Resulta erróneo presentar el programa de introducción del inglés como algo separado de la concreción del currículo.

Las **fases** de elaboración del proyecto únicamente se enumeran, centrándose más en lo previo y lo posterior que en su propia elaboración. No se detallan tareas, cauces, responsabilidades, vías de participación... Entre los apoyos con los que se puede contar, sorprende encontrar una referencia a los "Centros de Profesores y Recursos", que es la denominación de este tipo de servicios en la comunidad autónoma de Extremadura, pero no en Madrid.

Exponen cuales son los Valores y las Señas de Identidad como punto de partida para su posterior desarrollo en la escuela, incluyendo algunos elementos expresados de una manera genérica, y la compensación de desigualdades, que se explica de un modo equivocado. Recogen los documentos que forman parte del PEC, incluyendo el RRI, cuando según la normativa vigente, no es así.

Ha sido valorada con 0,50 puntos.

● **Fundamentos teóricos y bases psicopedagógicas de la educación infantil**

La fundamentación teórica es extensa, y recoge a autores y fuentes de referencia en la actualidad, incluso muy populares, muy adecuados algunos de ellos y ellas al ciclo educativo que acoge este centro. Sin embargo, muestran una preferencia por exponer las consideraciones generales, significado social y valores de las propuestas. Así, en la referencia a Lóczy habla de una estimulación indirecta de actividades que no concretan en grado alguno; su descripción de las niñas y niños como sujetos activos la centran en la metáfora del conocimiento o del desarrollo como construcción, lo que resulta adecuado, aunque se explica mediante expresiones puramente redundantes ("La manipulación es la acción"), sin un significado real, o tópicos ("a través de las acciones y experiencias... se van construyendo a sí mismos-as") que de nuevo no aportan un contenido real en la medida en que no explican en qué consiste esa construcción y cómo se produce. Y que difícilmente puede conciliarse con lo mencionado en otro lugar como centro de la actividad docente y que se caracteriza por "proporcionarles conocimientos y comportamientos". Del concepto de Comunidades de Aprendizaje se explica sólo su impacto social potencial, no su naturaleza. En este sentido, deja preguntas centrales sin responder: por qué aprenden las niñas y los

niños, cómo lo hacen, y qué actuaciones (no valores o actitudes) docentes favorecen este proceso.

Ha sido valorada con 0,60 puntos.

● **Proyecto para el fomento de la calidad educativa**

Como **criterios**, ofrece 10 aspectos clave tomados de M. Zabalza, que presentan de manera escueta y genérica. Alguno de estos elementos requeriría una mayor explicación sobre su conexión con los principios generales del proyecto. Mencionan un Proyecto de Inteligencia Emocional que no se explican, y al que no se refieren en ningún otro lugar del proyecto.

No se detallan **medidas** de mejora de la calidad. No se mencionan las **acciones** a través de las cuales se llevará adelante este planteamiento. Adicionalmente, se incluye un Proyecto de Lenguaje Bimodal bien desarrollado, pero cuyas razones para incluirlo como acción de mejora de la calidad no se especifican. La ventaja que supone se justifica de un modo pobre. Tanto este programa como el anteriormente mencionado de inteligencia emocional parecen tener un carácter más anecdótico que estructural, al no mostrar su conexión con los elementos clave de calidad que proponen previamente como punto de partida en este apartado, aunque se hayan tomado de una fuente legal derogada.

Ha sido valorada con 0,40 puntos.

● **Coherencia del proyecto con el marco normativo regulador del primer ciclo de educación infantil**

Es exhaustiva y no falta ninguna regulación relevante para la tarea educativa que van a desempeñar, aunque se podría haber incluido alguna pequeña explicación de las normas más relevantes.

Ha sido valorada con 0,40 puntos.

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 1 PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO	31,25
------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------

A.2. PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS:

● **Metodología didáctica:**

La propuesta para el inglés se abre con una **justificación** plagada de generalidades, confusión del concepto de periodo crítico con el de periodo sensible, etc.

En el apartado de objetivos ofrece en el epígrafe de objetivos específicos una relación ajustada de éstos, pero bajo el epígrafe de objetivos generales coloca lo que en realidad son líneas de actuación docente o metodológicas. En los contenidos que detallan,

no parece clara su conexión ni su coincidencia con los recogidos en la Propuesta Pedagógica, y en algún elemento (colores y cuenta hacia atrás), parecen desbordar el ámbito del nivel de 2-3 años. El tiempo destinado al inglés supera el máximo indicado en la normativa municipal. La **metodología** descrita plantea un abordaje del inglés de orientación pragmática y vivenciada, que parece adecuada a la edad a la que se destina.

Recogen una UPI para su proyecto de "inmersión lingüística" en el nivel 2-3 años", aunque esta propuesta no se corresponde con ella.

La propuesta no especifica los **recursos** personales que se emplean. La descripción de materiales es sucinta, y no permite comprender bien su uso concreto.

Recogen algunos criterios de evaluación del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje.

Ha sido valorada con 2,75 puntos.

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 2 PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS	2,75
---------------------------------------------------------------------------	-------------

Conclusiones generales y puntuación total

Se trata de un proyecto notablemente bien redactado y presentado. Sin embargo, ello no significa necesariamente que esté bien concebido ni elaborado. A menudo cae en formulaciones demasiado genéricas, y falta una concreción mayor que sirva de base a la actividad educativa del centro.

**PUNTUACIÓN TOTAL DEL PROYECTO PRESENTADO: 34,00
PUNTOS**

A.1. PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO

- **Propuesta Pedagógica incluyendo una unidad de programación por cada nivel de edad) y periodo de adaptación:**

Parten de exponer que toman como referencia de los objetivos de la etapa de infantil y los contenidos especificados para el primer ciclo de la normativa autonómica y que adecuaran los objetivos al contexto del centro y a la edad de los niños y niñas a lo que va dirigido el proyecto, pero incluyen dichos objetivos. Pasan después a proponer una secuenciación por ámbitos de experiencia para los tres niveles educativos, incluyen objetivos, contenidos y competencias. Hay que destacar que muchas de las competencias no son correctas, ya que no queda clara la capacidad y el uso que hacen de ella, por ejemplo, en el nivel de bebés expresan como competencias: "*Muestra interés por el lenguaje del adulto*" o "*Control activo y progresivo del tono y la postura*". Especialmente son erróneas las expresadas para los tres niveles en el ámbito de la adquisición de hábitos de vida saludables. En cuanto a los contenidos en su mayoría son adecuados y están bien secuenciados.

Como principios metodológicos recogen la importancia del juego y la participación de familias que desarrollaran más adelante. Dentro de estos principios metodológicos, incluyen los principios organizativos: recogen los agrupamientos, destacando que serán heterogéneos (no se entiende cuando dicen "*preferiblemente en dos grupos heterogéneos*"), los criterios para la adjudicación de educadores y educadoras al aula (no queda claro lo que quieren decir cuando hablan de que cambiaran de nivel cada 2 o 3 años, ¿es que permanecen en el nivel y no van pasando con los niños y las niñas?), el tiempo (mencionan de forma muy general y escueta la importancia de las rutinas), los espacios (especifican la importancia de la organización espacial, que el espacio de las aulas tiene que satisfacer las necesidades e intereses de los niños y las niñas: bienestar, afectivas..., el planteamiento educativo de los espacios exteriores y nombran los espacios comunes), brevemente exponen algunas ideas sobre los materiales. Por último, incluyen la importancia de integrar en el Proyecto de Escuela los horarios ampliados, haciendo un desarrollo muy adecuado de cómo lo van a llevar a cabo. No queda claro cómo van a organizar la plantilla para garantizar, como exponen, que en los horarios ampliados siempre habrá una persona de cada nivel y si fuera necesario, de cada aula.

Partiendo de la concreción que han hecho de los objetivos, contenidos, competencias y criterios de evaluación (no incluidos en esta propuesta), los han organizado y distribuido en "*Ejes de actividad*" (podrán ser referidos a rutinas o a propuestas de actividades), que se concretaran en las UPIs, proponiendo un esquema adecuado de cómo van a abordar las programaciones. Nos parece muy acertada las fichas de actividad-observación que proponen, ya es muy operativa.

Incluyen una UPI anual para cada uno de los niveles. Su temática es adecuada a cada una de las edades y está bien justificada su elección. En general los objetivos y los contenidos están bien seleccionados, aunque a veces, por ejemplo, en la del nivel 1-2, mezclan objetivos para los niños y niñas, con otros que son propios del equipo educativo o para las familias.

Las actividades están bien planteadas para dar respuesta a las necesidades de los niños y las niñas y al momento evolutivo en el que se encuentran, aunque en 1-2 años están dirigidas a los adultos y no a los niños y las niñas. No se recoge a la pareja educativa, excepto para documentar las sesiones.

No hablan de cómo van a trabajar las rutinas dentro de la vida cotidiana, aunque se puede intuir como van a trabajar la alimentación cuando desarrollan la UPI del nivel de 1-2 años.

El Periodo de Adaptación lo recogen como una UPI, lo que deja ver claramente como lo van a desarrollar, pero falta reflexión sobre el proceso, una fundamentación clara y profunda, como van posibilitar el acompañamiento por parte de las familias o incorporar criterios para la organización de la escuela y de todos sus miembros para este momento. Tampoco recogen cual va a ser el papel de la pareja educativa en este momento.

En cuanto a la evaluación, si bien falta reflexión en su planteamiento inicial, está muy bien desarrollado todo el proceso evaluador a través de las acciones que van proponiendo sobre el que evaluar, como evaluar y cuando evaluar, tanto para el ámbito del aprendizaje de los niños y las niñas, como de la práctica docente. Es muy interesante la aportación que hacen sobre la recogida de datos y sobre la comunicación e información de la evaluación, si bien cometen un error cuando dicen que el Plan Anual y la Memoria los aprueban el Consejo Escolar, ya que, según la normativa actual, no es así. Tampoco aquí recogen el papel de la pareja educativa.

La Propuesta Pedagógica que han expuesto es un documento desigual, con algunos aspectos muy bien desarrollados, pero algunos elementos importantes faltan y cometen algunos errores.

Ha sido valorada con 13,50 puntos

● **Relaciones con familias y su participación en la escuela. Apoyo al ejercicio de la parentalidad positiva desde la escuela infantil.**

Aunque se exponen ideas interesantes sobre el papel de la familia en la escuela, se echa en falta una reflexión más profunda sobre aspectos como compartir y construir juntos el proyecto de escuela, como se sitúa la escuela en relación con las familias, el reconocimiento de sus capacidades, actitud de escucha ante los distintos modelos de crianza...

Aportan unos criterios claros y operativos para definir las relaciones con las familias. Resultan adecuados, destacando y su predisposición a contribuir a la compensación de posibles carencias y su preocupación por utilizar un lenguaje cercano y accesible. Los cauces de participación previstos son amplios, ajustados a la normativa e incluyen su temporalización.

Aunque no la menciona, siguen las pautas de las REC (2006)19 del Consejo de Europa, en cuanto a la parentalidad positiva, definiéndola basándose en el respeto a las necesidades de los niños y las niñas y en la puesta en marcha de acciones que favorezcan su desarrollo, como pueden ser el fortalecimiento del apego, la interacción a través del juego, la comunicación sin exposición al conflicto... Para su desarrollo proponen trabajar con las familias, ofreciendo espacios de encuentro, a través de talleres formativos, planteados desde una perspectiva en la que se genere reflexión, dialogo y análisis personal. Estos talleres se organizarán en el centro, contando con un servicio de cuidado de los niños y las niñas, sin ningún coste para las familias.

No establecen criterios para la relación con las familias desde la estructura de trabajo de la pareja educativa

Ha sido valorada con 6,25 puntos.

- **Perfil y papel del educador/a en su relación con los niños/as, familias y equipo educativo. Pareja educativa y acción tutorial**

Parten de la idea de que, al igual que los niños y las niñas, los adultos son diversos y de que, aunque la escuela define una línea común de actuación, cada uno de los educadores y educadoras dejan su impronta, haciendo la escuela más viva, con diversas maneras de acercarse a los criterios comunes, generando procesos creativos que originan la evolución del grupo.

Aportan su visión de cuáles deberían de ser las actitudes y características de los educadores y educadoras y cuáles deberían de ser sus actuaciones en el aula. Echamos en falta alguna reflexión sobre el acompañamiento a los niños y niñas. Recogen cual es papel de los educadores y educadoras con las familias y con el equipo educativo.

Nos parece interesante el planeamiento de enseñanza cooperativa en la práctica docente a través de la pareja educativa, aunque a lo largo del desarrollo de todo el proyecto no se ha tenido en cuenta en prácticamente ninguno de sus aspectos. Aunque recogen algunos aspectos relevantes para fundamentar y definir el concepto de pareja educativa, falta una reflexión más profunda sobre sus implicaciones a nivel organizativo, concretar sus actuaciones en los distintos ámbitos de trabajo, como se va a tener en cuenta el vínculo de apego.

Ha sido valorada con 6,00 puntos.

- **Plan de la Atención a la Diversidad del alumnado:**

Parten de establecer las bases normativas en las que se basan para la elaboración del plan, para después definir lo que entienden por diversidad y nombrar los distintos aspectos de diversidad que pueden encontrarse.

Realizan un análisis del contexto de la escuela, relacionándolo con los distintos factores de diversidad con los que se van a encontrar.

A la hora de establecer los objetivos del plan, destacan que el principio metodológico que sustentará todo el proceso de enseñanza/aprendizaje será el de la individualización e incluyen algunos objetivos, aunque son pocos y muy generales.

Incluyen medidas para la integración de ese alumnado en la vida diaria del centro, de tipo general, ordinarias y extraordinarias y las adaptaciones curriculares.

Recogen la coordinación con otros profesionales, centrándose exclusivamente en el EOEP-AT.

Para el seguimiento y evaluación del plan, especifican que se realizara en reuniones mensuales de coordinación, pero no queda claro quien realiza esas reuniones o en que formato, ni que instrumentos se van a utilizar. Comentan que la evaluación del plan va implícita en la evaluación del plan anual, pero esta forma de realizar la evaluación es muy imprecisa.

Ha sido valorada con 3,75 puntos.

- **Imagen del niño/a e identidad pedagógica que fundamenta el proyecto:**

Parten de que todo niño o niña tiene que ser querido por el simple hecho de existir, debiendo potenciar la construcción de una imagen positiva de sí mismo, haciendo hincapié en sus potencialidades y creyendo en sus capacidades para fomentar su desarrollo. Recogen otras características como que los niños y las niñas son agentes activos de sus aprendizajes, que si fomentamos la acción desarrollaran la creatividad, que todos tienen características comunes, pero otras que los diferencian, como los estilos propios de aprendizaje.

Si bien todos estos aspectos son relevantes en cuanto a la imagen de los niños y las niñas, falta en ellos profundidad y porque debería de ser el eje sobre el que definir y articular la relación con la pareja educativa, las propuestas metodológicas o los contextos de aprendizaje que se creen.

Aportan una serie de valores educativos que se deben transmitir desde el centro escolar y que incidirán de manera directa en la imagen de los niños y las niñas: sinceridad, libertad, generosidad, solidaridad, respeto del medio, no consumismo, no violencia y no discriminación.

En cuanto a la identidad pedagógica que fundamenta el proyecto, recogen una serie de principios psicopedagógicos como son: el bienestar a través de la satisfacción de sus necesidades, la individualidad y la atención a la diversidad, fomentar la igualdad, la coeducación, creer en la capacidad y competencia de los niños y las niñas, la importancia de crear un clima afectivo y seguro...

Ha sido valorada con 3,00 puntos.

- **Proyecto coeducativo con perspectiva de género:**

Enmarcan el plan dentro del marco histórico español y de un análisis del posible contexto con el que se encontraran basado en los datos estadísticos que recogen.

Partiendo de este análisis, proponen unos pocos objetivos muy generales a trabajar y mencionan la importancia de coordinarse con otros profesionales.

En cuanto a la metodología y seguimiento del proyecto, resulta muy acertado su propuesta de transversalidad y que se recoja en su Proyecto Educativo. Se recogen medidas de actuación adecuadas para el alumnado, el profesorado y las familias.

En cuanto a la evaluación la recogen de manera muy general, especificando que se encargará de realizarla una comisión, que realizará una memoria.

Ha sido valorada con 3,50 puntos.

- **Proyecto de gestión de recursos humanos, materiales y económicos del centro:**

Parten de la acertada idea de que, para conseguir un mejor aprovechamiento de los recursos materiales y humanos, el modelo organizativo se consensuará con todo el equipo, pasando a describir las responsabilidades que asumirá la empresa gestora en cuanto a la gestión de los recursos humanos y los recursos materiales.

Aportan una estimación de los ingresos, en la que tienen en cuenta el nº de alumnos y alumnas, las aportaciones de la administración y de las familias. Se hace una previsión muy detallada de las distintas partidas de gasto, aunque no especifican qué % del presupuesto destinarán a cada una de ellas. Contarán con una asesoría fiscal, laboral, contable y jurídica y con empresas externas para la prevención de riesgos laborales, Plan de emergencia, Protección de datos...

Recogen el número de profesionales con los que contará la escuela, pero no recogen sus jornadas, ni cómo van a proceder para gestionar las sustituciones, ni los criterios de selección del personal, ni la valoración y promoción de la formación continua.

Ha sido valorada con 1,75 puntos.

● **Criterios para la organización, funcionamiento y convivencia en el centro:**

Enmarcan su propuesta dentro de la normativa vigente (LOMCE) y la autonomía que se reconoce a los centros docentes para establecer sus propias normas de organización y funcionamiento, defendiendo muy acertadamente la necesidad de un marco normativo democrático y operativo, siendo necesario para conseguirlo algunos aspectos como la estabilidad del equipo, el desarrollo y la consolidación del Proyecto Educativo y la participación en la toma de decisiones.

Aunque en su encuadre legislativo se basan en la LOMCE, incurren en un error al decir que el RRI formará parte del Proyecto Educativo y que lo aprobará el Consejo Escolar, cuando ambos aspectos han sido modificados por esa ley. Aportan unos criterios adecuados para su elaboración, así como los distintos elementos que deben componerlo.

Definen lo que es un Plan de Convivencia, resaltando que deberá recoger las iniciativas de toda la comunidad educativa, que deberá ser coherente con el Proyecto educativo y buscando la máxima participación, pero no está desarrollado.

Para la organización del centro, presentan un organigrama que se ajusta a la LOMCE. En cuanto a la estructura organizativa del centro, detallan los horarios, tanto los generales, como los ampliados, la flexibilidad en los momentos de las entradas y salidas, y el número grupos con el número de plazas ofertadas. En cuanto a la organización del personal, vuelven a recoger el número de componentes, pero tampoco aquí especifican ni sus jornadas, ni sus horarios. Proponen que el equipo directivo estará formado exclusivamente por un director. Defienden que el trabajo en equipo será el que garantice el desarrollo de su Proyecto Educativo y para ello proponen una serie de reuniones de coordinación: por niveles, de CCP y de claustro.

Solamente especifican su periodicidad, pero no dicen en qué momento de la jornada se realizarán, a excepción de los claustros. Si recogen cuáles serán sus componentes y los contenidos que tendrán.

Posteriormente pasan a analizar las competencias y funciones de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, partiendo de las del ayuntamiento, para detallar exhaustivamente las de la entidad gestora con cada uno de ellos (ayuntamiento, consejo escolar, dirección y claustro). Destacamos la propuesta que hacen del trabajo de la Dirección del centro, en la que se contemplan para cada uno de sus ámbitos de actuación (equipo de centro, equipo educativo, familias, consejo escolar, EAT, escuela y las relaciones con las administraciones y los recursos externos), los objetivos que se plantean, las estrategias para conseguirlos y como se realizara la evaluación. Especifican las competencias del claustro y del consejo escolar, aunque algunas de ellas no se ajustan a la

normativa actual. Recogen las figuras de los coordinadores de nivel que formaran parte de la CCP y recogen algunas competencias de la pareja educativa. Enuncian las funciones del personal no docente y destacamos positivamente la idea de que el personal no docente, además de cumplir esas funciones, participe de la vida de la escuela, manteniendo contacto con los niños y las niñas, colaborando en actividades puntuales. Recogen cuales son los componentes del EAT y sus principales funciones.

El planteamiento para el proceso de admisión de alumnos es correcto y de acuerdo a la normativa vigente.

Se incluye un breve plan para la puesta en marcha del centro, basado en dos aspectos: la formación e información sobre el PEC y la Propuesta Pedagógica y la organización del curso.

Ha sido valorado con 2,00 puntos

● **Análisis del contexto del centro: realidad socioeconómica y cultural:**

Consideran el conocimiento del medio como marco de referencia que ayuda a planear la acción educativa, apostando por crear un centro abierto al entorno, que sea un lugar de convivencia que integre a toda la comunidad.

Se hace una descripción muy pormenorizada de la escuela infantil, tanto de sus espacios exteriores, como interiores, aunque se echa de menos alguna propuesta que dé respuesta a sus características especiales, como por ejemplo como se abordará el que el edificio cuente con varias plantas.

Se realiza un análisis muy detallado del entorno socioeconómico y cultural, recogiendo la historia del barrio, las características de la población, los recursos y equipamientos (educativos, culturales, sociales, familiares, sanitarios, medioambientales y deportivos), pero no se traducen en implicaciones y propuestas.

Ha sido valorada con 1,25 puntos

● **Proceso de elaboración del Proyecto Educativo de Centro:**

Parten del planteamiento de que la normativa actual dota a los centros educativos de la autonomía desarrollen un PE que responda a las necesidades de su entorno y al modelo que dé respuesta a las necesidades y expectativas de la comunidad educativa. Destacamos positivamente su exposición de los criterios para su elaboración muy correctos (referencia al marco legal, corrientes y teorías, bases psicopedagógicas, los valores y la coherencia con el contexto), relacionando cada uno de ellos con su desarrollo en distintos apartados de su propuesta.

Recogen de manera adecuada las fases (preparación, sensibilización, elaboración, aprobación y evaluación), así como las actuaciones en cada una de ellas y su divulgación. Nombran los elementos constitutivos, no ajustándose a la normativa vigente, incluyen el RRI y faltan otros, como por ejemplo la concreción curricular o propuesta pedagógica. Vuelven a incurrir en el error de que legalmente lo tiene que aprobar el consejo escolar.

Ha sido valorada con 1,50 puntos.

- **Fundamentos teóricos y bases psicopedagógicas de la educación infantil:**

Realizan una exposición de los distintos autores y teorías que han utilizado como punto de referencia para asumir su concepción pedagógica. Comienzan con las distintas aportaciones de la psicología de autores como Piaget, Vigotsky, Bandura, Ausubel, Bruner o Bowlby, y de aportaciones de las teorías del procesamiento de la información, psicoanalíticas y conductistas. Posteriormente recogen las aportaciones de la pedagogía, con las aportaciones de autores de la Escuela Nueva como Decroly, Montessori o Freinet y del modelo de la Institución Libre de Enseñanza. Recogen otras aportaciones como las que propuso la LOGSE, las de autores más actuales como Pikler, Aucouturier, Waldorf, Gardner o las de las escuelas de Reggio Emilia, el colectivo Rosa Sensat o Acción Educativa.

Existe una elaboración comprensiva de las distintas aportaciones y muchas de ellas se ven reflejadas en algunos aspectos del desarrollo de este proyecto.

Queremos señalar que incluyen la Escuela de Educadores de la Comunidad como referente y que esta, dejó de funcionar hace ya muchos años.

Ha sido valorada con 1,15 puntos.

- **Proyecto para el fomento de la calidad educativa:**

Parten de la LOMCE y su propuesta de los ámbitos que pueden fomentar la calidad en los centros educativos: promover el aprendizaje de un segundo idioma, que desarrollaran en el Proyecto que incluyen para el nivel de 2-3 años y del acceso y utilización de las TIC en el aula, para lo que aportan un Proyecto propio, que incluye una justificación del mismo, los objetivos que pretenden desarrollar a nivel general y a nivel específico en los distintos ámbitos (alumnado, familias, centro y profesorado), en los que quedan implícitas algunas acciones a realizar.

Habría un coordinador TIC que participará en la CCP y que tendrá una serie de funciones que explicitan. No quién será ni los tiempos con los que contará para el desarrollo de sus funciones. Se echa de menos, aunque aparece brevemente en los objetivos del profesorado, desarrollar el concepto de trabajo en red o una reflexión sobre el uso temprano de las pantallas en los niños y las niñas y como se abordará ese aspecto.

Además de estos dos ámbitos que propone la LOMCE, incluyen muy acertadamente, como propuestas propias la formación del equipo, la innovación educativa y la participación de las familias.

Ha sido valorada con 0,75 puntos.

- **Coherencia del proyecto con el marco normativo regulador del primer ciclo de educación infantil:**

Enmarcan el proyecto en una serie de aspectos como la base normativa (que desarrollan posteriormente), los principios psicopedagógicos, sus valores y el conocimiento del medio en el que se va a desarrollar su tarea.

En cuanto al marco normativo que da coherencia a su proyecto, recogen acertada las leyes de ordenación del sistema educativo, las normas de desarrollo sobre la organización de los centros, del currículo y de los órganos de gobierno, la normativa sobre admisión de alumnos, normas de atención a la diversidad, las leyes reguladoras de derechos, la normativa sobre las relaciones entre familias e instituciones educativas y otras.

Ha sido valorada con 0,45 puntos.

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 1 PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO	44,85
--------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------

A.2. PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS:

● Metodología didáctica:

El proyecto se plantea desde un enfoque comunicativo y globalizador, para proponer un contacto con esta lengua de forma repetitiva y sencilla, en las rutinas de la vida cotidiana. Plantean objetivos en relación con los niños y las niñas, el equipo educativo y las familias. Los contenidos los enmarcan en el ámbito de experiencia del desarrollo del lenguaje como centro de aprendizaje y están en concordancia con los recogidos en la Propuesta Pedagógica.

La metodología que van a utilizar estará basada en los principios de globalización, actividad, repetición, lenguaje activo y receptivo, y coordinación. Se apoyarán en gestos y expresiones no verbales para potenciar la participación y la propuesta de actividades se hará a través del juego, lo que es coherente con lo desarrollado en otros aspectos de su proyecto.

En cuanto a la temporalización proponen sesiones de 30-40 minutos, sin superar el 10% de la jornada.

Proponen como actividades para las sesiones: asambleas, rutinas diarias y teatros.

Se aportan algunos recursos materiales y se especifica que se tendrá en cuenta la atención a la diversidad.

El proyecto lo desarrollará en cada aula un miembro de la pareja educativa que tendrá, al menos un certificado B1 y se nombrará un coordinador del proyecto, diseñándose reuniones de nivel para llevar a cabo dicha coordinación, aunque no se especifica su temporalización.

En la evaluación destacan que se realizará a través de la observación y que se recogerá en los informes de evaluación para las familias. Aportan tres criterios de evaluación.

Ha sido valorada con 3,25 puntos.

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 2 PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS	3,25
---------------------------------------------------------------------------	-------------

Conclusiones generales y puntuación total

En este proyecto parece intuirse que hay un equipo sólido y coherente detrás de él, pero no siempre han sido capaces de plasmarlo. Es desigual, con aspectos muy bien planteados y resueltos, y otros que resultan incompletos o con algunos errores.

PUNTUACIÓN TOTAL DEL PROYECTO PRESENTADO: 48,10 PUNTOS

A.1. PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO**● Propuesta Pedagógica (incluyendo una unidad de programación por cada nivel de edad) y periodo de adaptación:**

En la introducción a la Propuesta Pedagógica se recoge un apartado de "Carácter Propio"; de acuerdo con la normativa, esta particularidad sólo está reconocida a los centros privados sostenidos o no con fondos públicos, por lo que no puede aplicarse en este caso, un centro público gestionado por una empresa externa.

No se lleva a cabo una adaptación de **objetivos**, sino que se recogen tal como se recogen en el Decreto 17/2008, exponiendo a continuación algunos criterios con los cuales se van a adaptar. En estos criterios se habla de competencias como equivalente a indicadores de desarrollo, lo cual es erróneo. Se denominan inapropiadamente adaptaciones curriculares a las concreciones curriculares de aula y programaciones. Se afirma que la maduración neurológica es global y progresiva, lo que no se corresponde con las evidencias que existen sobre el desarrollo neurológico. Se explica que disponen de una herramienta de programación en la que se incluyen los objetivos propios de las distintas concreciones curriculares, por lo que no se alcanza a comprender el motivo de no haberlos incluido en esta propuesta. Se habla de un Plan Curricular Individualizado, que no se corresponde con el marco de programación señalado por la normativa española, madrileña y municipal, a partir del cual no se alcanza a comprender cómo se justifican y llevan a cabo actividades colectivas; en cualquier caso, las estrategias de individualización son posibles y necesarias, pero en nuestro marco normativo no consisten en esto. Estructuran el curso en trimestres, atribuyendo un sentido dominante a cada uno de ellos como Familiarización, Individualización y Separación. No se expone cómo se va a ajustar esta estructura al actual curso escolar, que se iniciará en el segundo trimestre. Tampoco se entiende que durante el tercer trimestre el sentido dominante, desde el punto de vista infantil, sea la separación, toda vez que la normativa indica la preferencia porque los grupos permanezcan estables y con las mismas figuras docentes de referencia durante todo el ciclo; en este sentido, sólo se comprende en los grupos de 2-3 años. Sin embargo, si se refiere a la reestructuración del centro que plantean para llevar a cabo una metodología de talleres, parece excesivo y parcial caracterizar globalmente el trimestre como separación, especialmente porque las actividades de vida cotidiana se mantienen ancladas al grupo de referencia, las cuales, como señala el licitador, son momentos educativos con igual valor que el resto de actividades de la escuela infantil, y, en última instancia, abarcan una parte mayor de la jornada.

La entidad licitadora diseña una estructura compleja y rica para presentar los **contenidos**, que incluyen contenidos transversales. No obstante, la diferenciación que señala entre contenidos curriculares y transversales parece poco afortunada, toda vez que los ejes transversales forman parte también del currículo, y sus contenidos serían igualmente curriculares. Se menciona una programación de actividades semanal sobre la que no se ofrece mayor información. Se limita la sinaptogénesis a los dos primeros años de vida ("es cuando hacen las conexiones neuronales", p.17), lo cual es simplemente incierto. Se presenta el sentido que da el ofertante a sus propuestas de actividad, y el valor educativo que les atribuye, pero de nuevo no se detallan contenidos, por ello no se organizan en secuencia, y se explica sólo de manera muy general en qué consisten dichas actividades.

Se acompañan tres **UPIs**, una por nivel educativo, donde sí se presentan contenidos. La formulación de éstos es deficiente, en unas ocasiones por ser tan genérica que llega a corresponder con el propio ámbito de experiencia o con ámbitos de desarrollo

("Adquisición de hábitos", p.25 y 27; "El movimiento y el control postural", "Capacidades emocionales", p.25 y 27;), y en otras por hacerse en forma de contenidos conceptuales cuando debieran ser procedimentales o actitudinales ("El bienestar propio y de los demás", p.25). Los objetivos de estas UPIs mezclan pautas de actuación educativa ("Ofrecer variadas experiencias de juego mediante las cuales los niños...", p.24). Las actividades no se detallan. En el apartado de evaluación se proponen como indicadores de aprendizaje frases que simplemente no lo son ("¿Se expresa libremente plásticamente?", p.26), resultan confusos o poco fundamentados ("¿Disfruta con las emociones sensoriales?", p.26), o agrupan en un mismo indicador lo que debiera separarse en varios ("Reconocer algunas emociones y las verbaliza", p.28).

Presenta el **Período de Adaptación** como "Familiarización", y lo fundamenta en las aportaciones de Bowlby, Ainsworth y Winnicott. La dinámica educativa que se sigue en este proceso queda escasamente explicitada, y las medidas presentadas se limitan a la entrevista inicial, a la presencia de una figura de apego en el aula de bebés, a la reproducción en el aula de las pautas de atención y crianza a las que la criatura está habituada, así como a la posibilidad de un reparto de tareas dentro de la pareja pedagógica para que una de las personas que la forman atienda a las criaturas en su llegada a la escuela.

Los **principios metodológicos** se abren con la exposición de tres condiciones previas para establecer su metodología, que hacen referencia -sin nombrarlos- a los principios de globalización, individualización y de actividad. Sorprende que se recurra al primero, que excluye el aprendizaje de saberes segmentados, lo que, con las explicaciones aportadas en la propuesta, hace difícil comprender de entrada el recurso a una estrategia de talleres y una programación semanal organizada en experiencias nítidamente segmentadas. Los tres se exponen de una manera deficiente y confusa. Se aporta una reflexión sobre la posibilidad de utilizar instrumentalmente cualquier teoría educativa, a partir de la premisa falsa de que ninguna de ellas explica por completo el desarrollo infantil; las teorías no constituyen sólo explicaciones, sino que también realizan predicciones, no todas las cuales se cumplen por igual, lo que permite establecer su validez relativa. Que el licitador decida no optar por ninguna teoría o modelo educativo es una decisión que debe respetarse, pero que también cabe valorar, y que en última instancia invita a preguntarse en base a qué evidencia se justifican las elecciones y decisiones educativas que se adoptan en la oferta. Se aporta otra reflexión sobre las "entidades" "en torno a las cuales" se organiza la experiencia infantil, pero se desarrolla con poca precisión y sus implicaciones educativas no se explican con claridad. Los criterios de agrupamiento de alumnos se refieren solo a la formación de los grupos-clase. No se exponen aquí cómo se forman los grupos para talleres durante el tercer trimestre, aunque se menciona a lo largo del documento algún criterio (intereses...), sin sistematizarlos. No se menciona el uso de ninguna otra estrategia de agrupamiento.

Las actividades de la **vida cotidiana** se enfocan de una manera adecuada, y su exposición se desarrolla de un modo explícito y comprensible.

Se exponen criterios sobre la **organización de espacios, tiempos y materiales**. Respecto de los **espacios**, se afirma la necesidad de que las actividades estén asociadas a un espacio concreto, pero no se explica si esta consideración se hace en referencia al centro o al aula, ni las decisiones educativas que se derivan de ello. Vincula la organización del espacio y el tiempo a la figura del educador, su importancia, valor y significado, para finalmente aportar unos criterios formulados en términos muy generales. Se incluyen precisiones adecuadas para las aulas 0-1.

La propuesta de **coordinación** docente defiende con fuerza el sentido compartido de la actuación docente, pero en las realizaciones resulta confusa. Pese a afirmar basarse en el RD 82/1996, no se comprende a qué corresponde la comisión de coordinación que proponen, o cuáles son sus atribuciones, dado que "revisar y modificar todas las medidas correctas" (p.40) resulta una expresión altamente inconcreta. Se habla de crear espacios

y tiempos de coordinación, pero sólo se menciona el claustro, al parecer incluyendo dentro de éste el tiempo de coordinación de la pareja pedagógica, de una manera que no se alcanza a entender. Se mencionan unas comisiones de trabajo cuyas funciones no se detallan. No se contempla la coordinación con los servicios de orientación, o la aportación de éstos al centro.

El **seguimiento** sistemático de los aprendizajes infantiles "*queda recogido en la herramienta de planificación educativa*" (p.42), de la que, nuevamente, no explica su estructura, la referencia curricular sobre la que opera, objetivos, contenidos o los indicadores que emplea. Se menciona la entrega a las familias de los informes requeridos, con una descripción muy limitada, aunque afirma que con ellos se pretende comunicar a las familias "*aquellos logros que por edad y por objetivos de aula deberían haberse conseguido*". Como instrumento de evaluación presenta la observación planteada de manera abierta, para "*descubrir la significación que tiene para el niño/a... No caer en esquemas predeterminados, sino darnos cuenta de lo que realmente es importante para su aprendizaje y su desarrollo*" (p.42). A partir de las explicaciones ofrecidas, que son pocas, resulta difícil comprender la articulación de esta orientación con la anterior afirmación sobre los logros por edad y objetivos del aula. La observación da paso a una interpretación que "*se deberá llevar a cabo desde perspectivas diferentes*" (p.43), aunque no se mencionan ni se ofrece mayor detalle sobre cuáles serán estas perspectivas empleadas, y a la luz de la anterior afirmación sobre la equivalencia instrumental de todas las teorías, resulta difícil anticipar a qué puedan referirse. En relación a la evaluación del proceso de enseñanza en el aula, apuntan unas preguntas para orientarla, que se centran en el modo en que se siente el personal docente, las asociaciones o recuerdos que les surgen, lo que les inspira... lo que no permite comprender a qué criterios corresponde. Como medida específica para evaluar la práctica docente se recoge la Valoración de la PGA. De ella se expone el índice, en el que sorprende ver una referencia a un "plan para el fomento de la lectura y la mejora de la expresión oral" cuyo sentido resulta difícil de comprender en este ciclo, y más aún al no incluirse explicación sobre estos planes. Se expone la función preventiva de la evaluación para derivar casos a "estimulación temprana", que es una expresión que ya no usan este tipo de servicios desde la publicación del Libro Blanco de la AT (2000), o incluso desde antes de su publicación.

La **coherencia interna** de la propuesta pedagógica resulta escasa, dado que los distintos elementos que deben constituir la se resuelven en gran medida mediante consideraciones de carácter general o de filosofía educativa, expresadas en términos genéricos e imprecisos. Aun así, y hasta donde resulta posible apreciarlo a causa del limitado grado de precisión con que se formula la propuesta, se detectan aparentes contradicciones.

Ha sido valorada con 7,50 puntos

● **Relaciones con familias y su participación en la escuela. Apoyo al ejercicio de la parentalidad positiva desde la escuela infantil**

El licitador ofrece una mirada muy adecuada sobre el **papel** de la familia en la escuela, que se basa en concebir la educación como tarea compartida entre ambas. Expone ampliamente de nuevo el enfoque y significado con que abordan el período de adaptación, y más sucintamente las prácticas anteriormente mencionadas en la Propuesta Pedagógica. Se ofrecen cauces formales e informales de participación.

Expone el modo en que concibe la **parentalidad positiva** y sus fundamentos. El papel de la escuela para apoyarla se centra en una oferta formativa para familias, de la que se apuntan unos temas muy generales, y menciona varias fórmulas posibles, desde escuelas de padres a tertulias, sin explicar cómo concibe estas alternativas.

Las **relaciones entre familia y escuela** se formulan sólo desde la globalidad de la escuela, aportando criterios adecuados para conducirlos. Como cauces de **participación** se repite la mencionada escuela de familias, se menciona el AMPA, así como otras fórmulas más comunitarias e informales. Sorprende que no se haga mención aquí al Consejo Escolar. Se aporta un amplio abanico de vías de **información** a la familia, fundamentalmente las más formales y otras basadas en TIC. No se contemplan otras vías. Se recoge el valor del contacto informal diario de docentes y familias. Se adjunta una planificación trimestral de reuniones. Entienden este planteamiento de un modo flexible, de manera que las parejas pedagógicas puedan proponer otro tipo de encuentros a las familias.

Ha sido valorada con 3,95 puntos

● **Perfil y papel del educador-a en su relación con los niñas-os, familias y equipo educativo. Pareja educativa y acción tutorial**

Se exponen las **características** docentes que el licitador considera esenciales, en una relación en la que se mezclan capacidades, actitudes y tareas. Se concibe su papel como mediador de las experiencias infantiles. Se aprecia un marcado énfasis en lo emocional de la relación con las criaturas. Quedan menos claras las competencias o características relacionadas con las decisiones docentes que les corresponde tomar. Se incluye una propuesta indudablemente valiosa de incorporación de **personas con discapacidad** como figuras docentes. La forma en que se presenta, más centrada en nombrar a organizaciones relevantes que en explicar el proceso, sin embargo, deja aspectos insuficientemente explicados, lo que sólo puede lamentarse dado el valor potencial de esta iniciativa. Puesto que se trata de personas que adquieren una titulación propia (es decir, no oficial) de la UPC de "Técnico auxiliar en entornos profesionales educativos", sería necesario especificar si su incorporación "como un educador más" (p.55) se refiere al modo en que es acogida por la escuela y el equipo, o a qué se refiere. Del mismo modo, y dado que parece tratarse de una iniciativa de empleo con apoyo, tampoco se especifica si esta iniciativa se integra en el programa "Empleducando" de Down Madrid, si se trata de un programa de otra entidad, qué tipo de apoyo recibirán estas personas, a cargo de quién, o cuál es el papel que juega la psicóloga especializada que mencionan.

Las **actitudes y actuaciones docentes** se centran en lo emocional y relacional. Se afirma que dicho modelo se encuentra presente en la herramienta de programación de la que dispone el licitador, pero no se describe cuál es su aportación, sino sólo su finalidad. Se presenta lo que denominan "Modelo Relacional", formado por las actitudes que consideran esenciales en las figuras docentes.

No se recogen aquí las **actitudes y actuaciones hacia la familia**, aunque algunas de ellas se mencionan en otros apartados, con la limitación de haberse formulado como actuación global del centro más que como actuación individual de cada docente.

Lo mismo ocurre respecto de las actitudes y actuaciones **con el equipo educativo**, mencionando insistente y sistemáticamente la necesidad de una buena comunicación, más que en describir en qué consiste ésta o qué requiere a juicio del ofertante.

La **pareja pedagógica** se presenta como una necesidad en el cuidado a las criaturas, y como ejemplo de buena relación que se ofrece ante ellas.

No se contempla aquí el **Plan de Acción Tutorial**, sino que se incluye en el apartado relativo al PEC. Lo presenta tomando como referencia la normativa, y repitiendo sus disposiciones. Sitúa la responsabilidad del Plan en el educador o la educadora, sin mencionar a la pareja pedagógica, con el asesoramiento del EAT. Se añaden unas consideraciones "metodológicas", en las que vuelve a mencionarse la ya citada herramienta

informática, con unas funciones en este caso no muy distintas del expediente académico. Sitúa dentro del ámbito de este Plan coordinaciones profesionales que propiamente no tienen cabida en él.

Ha sido valorada con 2,20 puntos

● **Plan de Atención a la Diversidad del alumnado**

Se presenta una clara disposición a **detectar** y dar respuesta a la diversidad del alumnado y sus familias. El proceso o la estrategia con la cual se llevará a cabo esta detección se presenta, en palabras del licitador, con las medidas mencionadas en otros apartados del proyecto, algunas de las cuales se reiteran aquí. Dado que la mención específica a esta detección, en cuanto a las necesidades de apoyo al desarrollo infantil, se recoge en el apartado de evaluación, y que en éste se afirma que la repetidamente mencionada herramienta informática "ha servido de gran ayuda en detección de dificultades concretas" (p.42), debe entenderse entonces que es esta evaluación individual el medio por el cual analizan esta fuente de diversidad en el centro. El grado de información que ofrecen sobre este proceso, por ello, queda determinado por el que presentan sobre la citada herramienta, que es su mera mención. Se nombran otras fuentes de diversidad, cuya detección no se concreta más allá del análisis de los datos sociológicos que pueden aportar los expedientes del alumnado tras su matriculación. Se plantean unos elementos que el PAD debe de tener en cuenta, algunos de ellos muy oportunos, y otros realmente difíciles de comprender ("enfoque incorporativo y colaborativo", p.56). Se menciona al EAT de Acacias/Arganzuela, aunque dicho equipo no existe y el que atenderá a la escuela tiene otra denominación. Los datos y el enlace web que se aportan corresponden en realidad al Centro de Atención Temprana Altea, concertado con la Consejería de Servicios Sociales, y sin competencia alguna dentro del sistema educativo. Los servicios que en este apartado se atribuyen al EAT no se corresponden con los suyos propios, sino con los del citado CAT, que como se ha dicho no actúa dentro del sistema educativo.

Los **objetivos** que se plantean para el PAD resultan adecuados, con la excepción del relativo a la coordinación con otros servicios, que tal como se formula toma para el centro algunas competencias que son propias del EAT. La terminología escogida (p.e., que todos los agentes de la comunidad educativa "incidan en el proceso educativo y tengan espacios y vías para esa incidencia", p.57) hace difícil apreciar hasta qué punto se incorporan los conceptos y los principios de la inclusión educativa, en los que se usa una terminología diferente.

Las **medidas** de atención a la diversidad que se aportan ofrecen una calidad desigual. Las **Generales** resultan adecuadas, salvo la poco explicada conversión de actividades educativas como el juego heurístico, presentadas ya en otros apartados, en programas dirigidos a la prevención y a la estimulación de las distintas áreas del desarrollo, las cuales previamente parecían haber abandonado como campo de observación (p.42), y por ello de evaluación. Las **Ordinarias** incluyen algunas que son propiamente Generales, y llama la atención encontrar que una misma medida, la flexibilización de horarios, se recoja a vez como general y ordinaria sin explicar la posible diferencia. Las medidas **Extraordinarias** resultan en general correctas.

Las estrategias de **coordinación** se presentan de una manera muy resumida, pero en general resultan igualmente adecuadas. Con la misma brevedad se describen los procesos de **seguimiento y de evaluación**. No se aportan los indicadores que se considerarán en estos procesos. Se establece una comisión de trabajo para analizar el funcionamiento del PAD, pero no se contempla el papel del conjunto que corresponde al Claustro en esta tarea.

Ha sido valorada con 2 puntos

● **Imagen de niña-o e identidad pedagógica que fundamenta este proyecto**

Se exponen ciertos rasgos que a juicio del licitador caracterizan a la primera infancia como sujeto de derechos, ser social, singular y original, global, capaz y competente. Se habla de una niña y niño capaces y protagonistas de sus aprendizajes, de una infancia de potencialidades. Se concibe la infancia enmarcada en un sistema de relaciones.

Las líneas pedagógicas defendidas comprenden las relaciones entre las criaturas y el adulto, el respeto a su actividad y al ritmo propio, su base en el juego como necesidad y fundamento, lenguajes expresivos, actividad autónoma, etc. Preocupa encontrar una mención a la lectoescritura, lo que en el contexto de este ciclo requiere de alguna explicación adicional para captar su sentido, así como de la relativa al área lógico-matemática. Exponen como teorías fundamentales la pedagogía reggiana de Loris Malaguzzi, la del movimiento libre de Emmi Pikler, la idea de niño de María Montessori, y la teoría del Apego de Bowlby.

Ha sido valorada con 3,50 puntos

● **Proyecto Coeducativo con perspectiva de género**

No se plantea propiamente un proceso de **análisis de la realidad** del centro, y se ofrece en cambio una reflexión general sobre la necesidad y el sentido de un proyecto de este tipo. Se señala de manera difusa el papel del personal docente en la formación de la identidad de género. El apartado de Propuesta Pedagógica se refiere la mayoría del tiempo, casi sistemáticamente, al personal docente como "educadoras", a la vez que el licitador advierte en la página 4 que para referirse a ambos géneros utilizará el masculino (sería preferible denominarlo neutro o no-marcado). No se comprende el motivo de esta diferencia.

Los **objetivos** que se plantean son en realidad pautas de actuación, y en ese sentido pueden tomarse como institucionales. No se formulan objetivos sobre resultados educativos o sobre las familias.

De cara a la **coordinación** se plantea una comisión interna en el centro, y se menciona la incorporación de otros profesionales, que no se desarrolla. No se contempla a otro tipo de instituciones externas.

El **seguimiento y evaluación** del proyecto se encomienda a la citada comisión, para la que en un lugar se prevén al menos dos reuniones por curso escolar, mientras que en otro se afirma que su periodicidad será bianual. No se menciona la conexión de esta comisión con otros órganos del centro, o el modo en que se difunden sus resultados. Se aportan unos aspectos a evaluar, formulados de manera poco precisa.

Ha sido valorada con 1,90 puntos

● **Proyecto de gestión de recursos humanos, materiales y económicos del centro**

Se trata de una empresa de cierto tamaño, por lo que muestra un sistema claramente establecido de **gestión de RRHH**. Expone su compromiso por la retención del talento, y ofrece un plan de carrera a su personal, dentro de los distintos campos de actividad que abarca, en el que queda más clara la movilidad horizontal que la vertical (o los incentivos al

talento retenido), con una preocupación especial por facilitar la conciliación. Describe un plan de selección en el que se compromete a recurrir a los servicios de empleo para cubrir vacantes, y en el que da valor a la experiencia, aunque no se aclara si dicha experiencia requerida toma en cuenta también la obtenida fuera de la propia empresa. Dispone de un plan de igualdad y de medidas de conciliación. Describe en términos generales un plan de formación centrado en tres vertientes, que contempla las sesiones de trabajo del claustro como modalidad de formación, sin ofrecer concreciones en otras modalidades de formación sobre educación infantil, y en el capítulo de habilidades oferta algunos cursos de atención al cliente, entre otros. Disponen de una bolsa de educadores/as para todas sus escuelas con la cual se cubren las bajas que puedan producirse.

La oferta presenta unas previsiones adecuadas para la **gestión del material**, su conservación y renovación. Las previsiones de **gestión económica** son oportunas.

Ha sido valorada con 2,70 puntos

● **Criterios para la organización, funcionamiento y convivencia en el centro**

Se presenta una **estructura** ajustada a la legislación vigente, aunque las fuentes legislativas no están actualizadas y no se tienen en cuenta las modificaciones en los procesos de toma de decisiones que han derivado de ellas. Se presenta una Comisión de Coordinación Pedagógica que no se ha mencionado en la Propuesta Pedagógica.

Para el **Plan de Convivencia** ofrecen unas previsiones adecuadas, aunque causa confusión la mención dentro de este apartado de actividades para familias cuyo sentido aquí, a falta de una explicación, no se alcanza a entender. Se menciona que "*la convivencia es un objetivo formativo y fundamental en el proceso educativo*" (p.78), pese a lo cual no se ofrecen indicaciones sobre el modo en que se afronta este trabajo educativo con las criaturas.

El tiempo de trabajo para programaciones se incorpora dentro del tiempo de los claustros, sin aportar más precisiones sobre ello. Se asegura haber dejado espacios para otras reuniones, pero no se explica la temporalización y **horarios** de las reuniones de los equipos de nivel ni de la pareja pedagógica. Las comidas y siestas se prevé llevarlas a cabo en las aulas de 1 y de 2 años uniendo dos grupos; es cierto que pueden llevarse a cabo ajustes y estrategias que hagan adecuada esta opción, pero no se han previsto ni planteado en el apartado correspondiente de la Propuesta Pedagógica ni tampoco se explican aquí, lo que invita a preguntarse la compatibilidad de esta organización con las exigencias de trato individualizado que previamente se han enunciado. Tampoco se especifica cómo se resuelve que el número de aulas por nivel sea de 3 (p.76), lo que conllevaría que uno de los grupos de comida y siesta fuese mixto, dado que se explica que "*se juntan por niveles*" (p.75). Cabe la duda también de si se refiere a unir los tres grupos del nivel en un solo grupo de comida y siesta, lo que tampoco parece razonable.

Se nombran unos contenidos básicos del **RRI** con cierta pormenorización, así como la legislación educativa. No se ofrecen previsiones sobre el modo en que se va a elaborar. La **admisión de alumnado** se ha previsto conforme a la normativa municipal. El plan de **puesta en marcha** ha previsto las actuaciones necesarias. En relación a la **situación sanitaria actual**, exponen su intención de respetar una dinámica de "grupos burbuja", y su preferencia ubicar en un mismo grupo al alumnado que tenga contacto entre sí fuera de la escuela, lo que parece algo complicado a priori, al no explicar cómo se llevaría a cabo. No se ofrecen precisiones sobre ajustes en la estrategia planteada de unir dos grupos en comidas y siestas, ni el modo en que se modificará, si es el caso, el funcionamiento del tercer trimestre durante el proceso de "Separación" y la dinámica prevista entonces de talleres en los que se mezclan criaturas de varios grupos.

Ha sido valorada con 1,95 puntos

● **Análisis del contexto del centro: realidad socioeconómica y cultural**

El análisis del contexto se lleva a cabo a partir de los datos de la totalidad del Distrito. La diversidad de barrios que lo forman quizá habría hecho más aconsejable desagregar los del barrio de Embajadores, al que pertenece el centro. Se exponen las problemáticas sociales presentes en el Distrito, sin mencionar la fuente. No se extraen conclusiones explícitas sobre el propio alumnado potencial del centro, o implicaciones para el PEC y otros documentos del centro. Se plantea un plan de acción hacia la comunidad muy interesante (p.84), que aparentemente desborda el marco propio de una escuela infantil, y que para algunas de sus actividades necesitaría de una autorización específica del Ayuntamiento a la que no se hace referencia.

Ha sido valorada con 1,20 puntos

● **Proceso de elaboración del Proyecto Educativo de Centro**

Se presentan unos **criterios** generales que recogen la participación de las familias, aunque sólo enunciando un abanico de cauces posibles cuya elección queda en manos del Consejo Escolar. Se contemplan reuniones informativas para todas las familias.

El **proceso de elaboración** se plantea a partir del proyecto presentado a la licitación, que se toma como punto de partida y se presenta a familias y a docentes. Se abre a continuación un tiempo de elaboración de enmiendas "por parte de la comisión del Consejo Escolar y del Claustro" (p.85), comisión cuya composición y formación no se ha explicado. A partir de ahí se plantea su aprobación en el Consejo Escolar y su difusión. Esta dinámica, en comparación con otras posibles y habituales, resulta una oportunidad de participación relativamente limitada, muy sujeta al proyecto elaborado por el licitador.

Como **elementos constitutivos** aporta unos principios básicos de identidad, y unos objetivos que no lo son, sino que reflejan realmente prioridades o líneas de actuación, pero que no toman la forma de objetivos institucionales. En un apartado específico, plantea otros elementos constitutivos que no guardan relación con los que deben formar el PEC, salvo el Plan de Convivencia, aunque se presenta entremezclado con el RRI, sin diferenciarse con claridad. Incluyen elementos de programación anual de la actividad de todas las aulas y del equipo educativo que no guardan la más mínima relación con el contenido requerido para el PEC. Sorprende, dada la proyección hacia el entorno propia del PEC, no se haya incluido aquí ningún elemento del plan de intervención comunitario propuesto en el apartado de Análisis del Contexto.

Ha sido valorada con 0,50 puntos

● **Fundamentos teóricos y bases psicopedagógicas de la educación infantil**

La fundamentación teórica se abre con una reflexión amplia sobre el significado del desarrollo infantil, donde se ponen en valor los elementos afectivos y emocionales de una manera adecuada. En la misma se toma postura frente a la sobrevaloración de lo cognoscitivo en la enseñanza, interpretándose como "*crecimiento basado en las adquisiciones*" (p.89), aunque en otros lugares menciona estas adquisiciones como elemento fundamental de las competencias (p.63) o del desarrollo (p.5). Se trata de una concepción que es legítimo expresar, pero de la que resulta difícil encontrar un refrendo científico. Lo cognitivo no se corresponde con determinados conocimientos, sino con los procesos de representación mental, es decir con aquello que el propio licitador simplifica hasta el extremo cuando sostiene que las criaturas participan en su entorno "*conociéndolo e*

interiorizando las situaciones" (p.90). No existe base científica para concebir el desarrollo cognitivo y el emocional como incompatibles o excluyentes, del mismo modo que no la hay para afirmar que una escuela no pueda favorecer igualmente el desarrollo intelectual que el emocional.

Se presentan a continuación algunos autores y fuentes de referencia, de un modo más valorativo que descriptivo, y explicando sólo muy superficialmente la aportación de estas fuentes a su proyecto. Lo que se presenta de Piaget deja de lado precisamente su aportación para la primera infancia se centra en una relación entre desarrollo físico e intelectual cuya implicación para este ciclo no se alcanza a comprender, y se enmarca con un título "*etapas madurativas en cuanto al desarrollo cognitivo*" (p.90) que no describe ni remotamente el sentido y el foco de su trabajo, sino el de otros como Gessel. Formula finalmente una afirmación categórica en el sentido de que su teoría "*ha quedado desfasada*" (p.91). No hay duda de que cabe el derecho de afirmarlo, pero parece razonable esperar que también se justifique, lo cual no se hace. Resulta en cierto modo sorprendente que no se afirme lo mismo de S. Freud, cuya teoría se expone a continuación. La influencia actual de uno y de otro en la educación infantil puede ilustrar el valor de la postura del licitador. Ni de uno ni de otro se explicita lo que aportan al presente proyecto.

La presentación de las aportaciones de Montessori, Pikler, Aucouturier, Bowly y Malaguzzi se desarrollan con mayor detalle, si bien de la primera no se apunta qué parte de su aportación se incorpora al proyecto. La aportación de las Neurociencias se presenta también con cierta extensión, si bien derivándola exclusivamente hacia la estimulación, lo que resulta muy limitado. De la Disciplina Positiva se presenta su significado y su función, pero no en qué consiste, y menos aún el modo en que se incorpora al proyecto. Lo mismo puede decirse de la Pedagogía sistémica, de la que no se identifica cuáles de sus elementos se incorporan al proyecto.

Ha sido valorada con 0,90 puntos

● **Proyecto para el fomento de la calidad educativa**

La empresa adopta un claro compromiso con la calidad. Los parámetros que presenta no representan sin embargo propiamente **criterios**, sino más bien ámbitos dentro de los cuales se formularán. Estos estándares son definidos por un Comité de Calidad, compuesto por la dirección de la escuela y un Equipo Multidisciplinar cuya composición y funciones no se describen. No se explica la conexión de estos parámetros y criterios con los procesos de evaluación regulados por la normativa educativa.

La **medida** explicada con más claridad es la existencia del citado comité. Se menciona que es éste el encargado de establecer el sistema de comunicación de los estándares, diseñar los procedimientos de trabajo, auditarlos y marcar los objetivos de mejora.

Las **acciones** comprenden la auditoría y los planes de mejora. Una parte de la auditoría se lleva a cabo mediante autoevaluación del personal docente y de la función directiva, que se confronta con una evaluación externa del propio comité de calidad. Sorprende que en el análisis del centro se incluya como parámetro la labor del psicólogo del centro, que, al tratarse de un miembro del EAT y no aportarse más explicación, parece fuera de lugar. Se llevan a cabo también encuestas de satisfacción laboral y a las familias, degustaciones de menús para que ellas lo valoren, así como una auditoría ambiental. A partir de estas auditorías se diseñan los planes de mejora. Existen sistemas de control de alimentación, y protocolo de emergencias.

Ha sido valorada con 0,50 puntos

- **Coherencia del proyecto con el marco normativo regulador del primer ciclo de educación infantil**

Es exhaustiva y no falta ninguna regulación relevante para la tarea educativa que van a desempeñar.

Ha sido valorada con 0,50 puntos

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 1 PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO	29,30
--------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------

A.2. PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS:

- **Metodología didáctica:**

Se propone una exposición diaria al inglés en las aulas de 2-3 años aprovechando la existencia de la pareja educativa, uno de cuyos miembros se comunicará en inglés durante toda la jornada. Este planteamiento sobrepasa el límite del 10% de la jornada semanal indicado en el ámbito municipal, y quizá deba ser reajustado a tiempos de exposición más cortos.

La extensión del horario que se propone causa alguna preocupación, dado que la edad de los grupos corresponde a un momento de afianzamiento a la lengua materna. En el mismo sentido, en el entorno de la escuela existe un elevado porcentaje de población inmigrada, con lenguas maternas distintas del castellano, por lo que para un porcentaje relevante del alumnado hay una alta probabilidad de que el inglés no sea L2, sino L3; además, habiendo contemplado precisamente este factor en el análisis del contexto sorprende no encontrar aquí previsiones adaptadas. Más que un inicio o acercamiento a la una lengua, representa una estrategia o un intento de inmersión lingüística, cuyo éxito sin personal nativo o equivalente parece comprometido.

Ha sido valorada con 2,50 puntos

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 2 PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS	2,50
-----------------------------------------------------------------------	-------------

Conclusiones generales y puntuación total

Se trata de una oferta que el licitador ha decidido enfocar con una marcada diferencia entre las prácticas educativas concretas que propone y el discurso de filosofía educativa en el que

se envuelven y dentro del cual se presentan. Este último resulta atractivo, en ocasiones brillante o incluso deslumbrante, y extremadamente sensible a aquellas ideas sobre crianza que se han hecho populares entre las familias durante los últimos años. Las prácticas, en cambio, aportan menos elementos novedosos y presentan dificultades para su comprensión al exponerse con muy poco detalle. De manera sistemática, en multitud de apartados o aspectos, se aporta como explicación una herramienta informática que se menciona pero que no se describe o explica, y en la que al parecer se encuentra la clave o la respuesta a multitud de preguntas que este proyecto, tal como se ha presentado, deja sin contestar.

PUNTUACIÓN TOTAL DEL PROYECTO PRESENTADO: 31,80 PUNTOS

A.1. PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO

● Propuesta Pedagógica incluyendo una unidad de programación por cada nivel de edad) y periodo de adaptación:

Para la adaptación de objetivos y contenidos se parte del uso de guías de observación para el registro y seguimiento del desarrollo de los niños y niñas.

Se presenta una tabla con una secuenciación conjunta de objetivos y contenidos.

La secuenciación cae en un abuso de términos como "iniciarse", "progresivo", etc. que se aplican como modificadores de objetivos formulados de manera general, pero sin que se refleje con claridad cómo se secuencian las acciones o las capacidades a las que se refieren. Se formulan contenidos de tipo conceptual para 0-1, inadecuados para este momento evolutivo. En ocasiones se mezclan en un mismo contenido dos o más que no sólo son distintos, sino de diferente naturaleza, por lo que requieren estrategias de enseñanza/aprendizaje distintas, y ello hace dudar de su valor para orientar la acción educativa. Hay contenidos ubicados de manera inadecuada en una edad u otra. Y otros con una formulación tan genérica que coinciden con materias de segundo ciclo o de primaria, o bien con un ámbito de experiencias completo del currículo del ciclo. Además, se incluyen como contenidos aspectos que no lo son, puesto que se refieren más bien a actitudes o estrategias de intervención por parte del adulto.

Todo ello invita a poner en duda que se trate de una base válida sobre la que diseñar la intervención educativa.

Así mismo, esta confusión se refleja en la UPIs ("*Telas*" 0-1, "*La alimentación*" 1-2, "*Juego y movimiento*" 2-3), cuyos contenidos en ocasiones parecen excesivamente conceptuales o simplemente no se trata de contenidos en realidad, de modo que se mezclan con pautas de tipo metodológico para docentes o con recursos materiales. Ocurre lo mismo en algunos casos con los objetivos que, por su formulación, parecen referidos más bien a la actuación docente que a los aprendizajes de las criaturas. Respecto a los indicadores de evaluación se repite la confusión, puesto que con frecuencia no son tales. En resumen, Unidades de Programación Integradoras muy pobres.

En cuanto a los principios metodológicos se proponen: la relación vincular privilegiada, el acompañamiento respetuoso, la importancia del ambiente, la observación, la libertad de acción y movimiento, el juego, la individualidad y atención a la diversidad y el esfuerzo compartido, todos ellos adecuados para el ciclo 0-3.

Respecto a la planificación de las actividades de la vida cotidiana se resalta su importancia y se incide en aspectos como las estrategias para la transición de rutinas en el día a día, así como en las actitudes del personal docente y las características del estilo de intervención que proponen.

El tiempo de acogida se explica de manera bastante amplia y detallada. Se incluye una UPI específica ("*Tiempo de acogida*") para trabajar este aspecto, que resulta un tanto pobre y limitada en su planteamiento.

En cuanto a la planificación educativa del espacio se parte de la concepción de este como agente educativo y está ampliamente desarrollada. La planificación de zonas que se propone para las aulas resulta adecuada. Destacamos como aspecto positivo que se contemple una zona para el juego de movimiento grueso en todas las aulas. Sin embargo, denominar "zona de grafismo" a la destinada a la plástica o el arte en 2-3 años parece una expresión poco afortunada, por las connotaciones academicistas que conlleva y las dudas que despierta respecto de los contenidos que incluye, así como las actividades que ofrece.

Dentro de la planificación de espacios comunes se habla de un "Aula Estudio", ubicada en uno de los despachos de la escuela y cuyo uso no queda muy claro teniendo en cuenta que se trata de una escuela infantil 0-3.

No se trata específicamente la organización del tiempo más allá de lo que aparece, de forma general, cuando se ha tratado el tema de las rutinas y el tiempo de acogida.

En relación con los recursos materiales se plantean una serie de criterios para su selección que resultan adecuados desde un punto de vista educativo y evolutivo.

La coordinación se valora de manera adecuada como ejercicio democrático y se encauza mediante un plan de reuniones altamente detallado. No se menciona la frecuencia de estas reuniones, solamente que se realizarán en horario no lectivo.

En el apartado referido a la evaluación se enumeran una serie de características para describir cómo es concebida. Así mismo, se incluyen los criterios de evaluación, planteados a partir de unos indicadores de logro respecto a los objetivos generales propuestos a principio de curso. No queda claro este planteamiento de la evaluación; resulta confuso. Se recogen una serie de técnicas e instrumentos de evaluación escasamente desarrollados. En relación con los momentos de evaluación, se habla de tres fases: inicial, del proceso y final, pero sin entrar en detalle.

Se plantea que le corresponde a la pareja educativa informar regularmente a las familias sobre los progresos y dificultades detectados en las niñas y niños y proponen la aplicación móvil "Wappa Babies" como un buen instrumento para llevar a cabo esta comunicación.

Como resumen, podemos decir que la coherencia interna de la Propuesta Pedagógica es baja. Además de la falta de precisiones organizativas que muestren cómo articular todos los elementos, ello se debe especialmente, por un lado, a que lo difuso de los principios hace difícil ver su reflejo en los elementos que se incluyen, y por otro, porque no se explica adecuadamente cuál es la conexión de los objetivos educativos con los elementos que se evalúan. Esto ocurre especialmente con los resultados educativos, cuyos procesos de evaluación se exponen en la propuesta, pero no así los criterios de logro. El planteamiento de actividades en las UPIs tampoco permite apreciar el grado de concreción real de sus planteamientos.

Ha sido valorada con 9,50 puntos

● **Relaciones con familias y su participación en la escuela. Apoyo al ejercicio de la parentalidad positiva desde la escuela infantil:**

El papel de las familias recibe un tratamiento adecuado, ajustado a la ordenanza correspondiente y demás legislación educativa aplicable.

La parentalidad positiva se define de una manera ajustada, insistiendo en su significado y en los valores que la sustentan y como fundamentación principal se menciona la recomendación REC (2006) 19 del Consejo de Europa. Al analizarla mediante el modelo ecológico de Bronfenbrenner, en cambio, se maneja de manera errónea el concepto de microsistema ("los iguales" no lo son), o se soslaya inexplicablemente el concepto de mesosistema, que en este modelo es el nivel ecológico específico para analizar las relaciones entre familia y escuela, así como su efecto en el desarrollo. En cuanto a los procesos para promoverla desde la escuela, se prevé el contacto diario y sesiones de formación específicas para familias. Estas sesiones se proponen que comiencen con actividades y dinámicas destinadas a recoger las preocupaciones e intereses de las familias, lo que resulta sin duda oportuno, para a partir de ellas elaborar en el equipo educativo con el apoyo del EAT documentos de centro y materiales para las familias. Conceptualmente el modelo parece adecuado, aunque el proceso elegido plantea la duda

de que sea posible llevarlo a cabo con rapidez suficiente, o si hará que las sesiones sólo puedan llevarse a cabo mucho después de la detección de necesidades.

Los criterios para definir las relaciones con las familias se expresan de manera concreta y aportan reflexiones muy valiosas sobre los errores que habitualmente se cometen desde las escuelas, proponiendo un enfoque que los evite. Los cauces de participación se analizan también de una manera precisa y cercana, y ofrece una previsión muy amplia de modalidades, momentos e instancias de participación. Se incluyen también en este punto los informes a las familias, lo que parece poco oportuno, dado que parecen cauces de información más que de participación.

Ha sido valorada con 5,75 puntos

- **Perfil y papel del educador-a en su relación con los niñas-os, familias y equipo educativo. Pareja educativa y acción tutorial:**

Las características de las y los educadores de la etapa o ciclo muestran algunos rasgos bien orientados, si bien se expresan de nuevo centrándose en su significado y valores subyacentes, de un modo difuso y poco concreto. No se describen propiamente características de la actuación docente, sino más bien actitudes.

Respecto de las actitudes y actuaciones docentes, se reconoce el papel central de la acción infantil en su propio desarrollo, y caracteriza correctamente el tono emocional de las relaciones entre docentes y criaturas.

El enfoque ofrecido respecto de las actitudes y actuaciones con las familias parece muy adecuado, si bien se expresa de un modo muy difuso y genérico.

En cuanto a la dinámica del equipo educativo se echa en falta un abordaje más centrado en la aportación de sus diferentes componentes. Es este sentido, se expresan finalidades adecuadas y las condiciones que debe cumplir la dirección para alcanzarlas, aunque el poco grado de concreción ofrecido no permite valorar que las estrategias concretas que vayan a seguirse resulten ajustadas a lo propuesto.

Se presenta un enfoque adecuado de la pareja pedagógica en términos generales. Respecto del funcionamiento interno de ésta, apunta una línea de actuación muy oportuna para la construcción de una mirada común a través del análisis compartido de la documentación pedagógica. Así mismo, aunque no presenta propiamente un detalle de tareas, ofrece una relación muy completa de las decisiones que deben tomarse, lo que constituye un punto de partida adecuado para desarrollar este trabajo.

Ha sido valorada con 3,75 puntos

- **Plan de Atención a la Diversidad del alumnado:**

El concepto de diversidad que se maneja resulta adecuado en términos generales, aunque está poco desarrollado. No obstante, preocupa el manejo inadecuado de ciertos conceptos o la inversión de su significado ("adaptaciones al currículo").

Para el análisis de la diversidad presente en la escuela ofrece una relación adecuada de los elementos a examinar, aunque no explicita las estrategias o medios que se seguirán para llevarlo a cabo. Los objetivos que plantea para el PAD resultan muy adecuados.

En cuanto a las medidas que se proponen, las Generales resultan adecuadas, entre las que destaca la formación en lengua de signos, que sí aparece recogida en los planes de formación.

Las Ordinarias incluyen elementos que parecen más dudosos, como las reuniones de equipo/nivel... que no constituyen propiamente medidas, sino el lugar donde se elaboran estas (aunque no se mencionan las reuniones de pareja educativa). El núcleo de estas medidas se despacha con un grado de concreción muy notable ("Tomaremos decisiones sobre metodología y evaluación...", p.62). Esta concreción se incrementa en cuanto a las medidas Extraordinarias, en las que respecto de la intervención educativa sólo se menciona la coordinación con el EAT para facilitar apoyos directos, sin que quede claro si se refiere a los prestados por PT y AL, o si incluye también los apoyos que pueda prestar la pareja educativa dentro de la actividad ordinaria del aula, que no se mencionan en el apartado correspondiente. En cualquier caso, esta coordinación será el lugar donde elaborar las medidas, pero no una medida en sí.

Se centran sólo en la coordinación con el EAT, que desarrolla con un grado de concreción aceptable. Sin embargo, hay elementos insuficientemente explicados, como la periodicidad de la asistencia del EAT a los claustros.

Tampoco parece claro si el seguimiento de casos con nn. ee. se lleve a cabo mensualmente con la dirección del centro o con tutores/as o parejas educativas, toda vez que la elaboración de la adaptación curricular o la adopción de medidas ordinarias si se asigna a estas últimas figuras. En este sentido, si eventualmente la dirección va a jugar un papel específico de asesoramiento a docentes sobre casos con nn. ee., esto no se recoge con claridad en el PAD.

El seguimiento y evaluación del PAD se presentan de manera adecuada.

Ha sido valorada con 2,00 puntos

● **Imagen de niña-o e identidad pedagógica que fundamenta este proyecto:**

El licitador muestra una imagen del niño basada en estas características: un sujeto de derechos, un ser capaz y competente, un ser social, un ser singular y original, un ser global y diverso.

Los valores educativos que se derivan de dicha imagen están escasamente desarrollados.

Se ofrecen una serie de líneas psicopedagógicas fundamentadas en diversos autores, con matiz más bien declarativo. Las decisiones y elecciones pedagógicas del proyecto guardan coherencia con dichas líneas, pero son completamente distintas o incluso contradictorias con lo expresado en el apartado de fundamentos teóricos y bases psicopedagógicas, lo cual resta coherencia al proyecto.

Ha sido valorada con 2,90 puntos

● **Proyecto Coeducativo con perspectiva de género:**

Se echa en falta el marco normativo en el que se encuadra este proyecto coeducativo.

El tipo de análisis de la realidad que plantea se centra en ciertos aspectos concretos que resultan muy adecuados, como es el caso del juego como expresión de los valores culturales de los niños, la familia y su diversidad, así como el personal del centro como modelo. En este último aspecto, contempla la reflexión del personal sobre sus propios prejuicios y estereotipos, cuestión que nos parece clave.

Plantea algunas actuaciones en relación con cada uno de los otros aspectos, las cuales resultan escasas en relación con el análisis previsto. Este apartado sí desarrolla objetivos, pero sólo lo son realmente 2 de los 5 incluidos, mientras que el resto son líneas de actuación, lo que hace difícil establecer criterios de logro. Se ha previsto aportar formación al personal del centro, pero lo recogido en el plan de formación no resulta ajustado al papel docente.

La coordinación con el EAT parece muy oportuna, aunque causa desconcierto que se mencione un EAT municipal, y una Concejalía de Educación de Distrito que no existen. El seguimiento y evaluación previstos son genéricos y no se concretan de manera adecuada.

Ha sido valorada con 2,00 puntos

● **Proyecto de gestión de recursos humanos, materiales y económicos del centro:**

En cuanto a la selección de personal el licitador contempla tomar en cuenta a sectores sociales desfavorecidos para sustituciones y bajas. Sin embargo, más allá de esta declaración general, y de un examen minucioso de CVs y de la realización de entrevistas, no se concretan criterios de selección.

Respecto a la formación permanente, esta sí está contemplada, y en su mayoría los ejemplos que propone se ajustan al marco teórico del Proyecto Educativo o a la propuesta que se quiere desarrollar.

La gestión de recursos materiales resulta adecuada. En relación con los recursos económicos, se ofrece un planteamiento adecuado de la gestión tanto de ingresos como de gastos.

Ha sido valorada con 2,50 puntos

● **Criterios para la organización, funcionamiento y convivencia en el centro:**

Se echa en falta una contextualización a partir del marco normativo.

La estructura organizativa del centro se expone de forma incompleta, puesto que aparecen los órganos de gobierno, pero no los órganos de coordinación pedagógica, ni respecto a los equipos de nivel ni a la pareja educativa. Además, la composición del Consejo Escolar no es la que corresponde a una escuela de este tamaño.

En relación con los horarios, los de las aulas son simplemente referidos a través de una distribución temporal en una tabla, apenas sin ninguna explicación ni justificación. Los horarios del equipo educativo exponen la jornada semanal y el compromiso de cumplir el 10% exigido para tareas distintas de la atención directa a las criaturas. Sin embargo, la falta de más explicaciones, o de un horario estructurado, no permiten comprender cómo será posible llevar a cabo el número de reuniones que incluye el proyecto. La organización de la limpieza del centro, así como de la alimentación, se describe de manera exhaustiva, con un grado de detalle comparativamente mayor que el que se ofrece en otros apartados. El apartado de alimentación contempla adecuadamente la potencial diversidad del alumnado.

Se ha diseñado un proceso de elaboración del RRI (cuyo borrador dice que será elaborado por una comisión de trabajo dentro del Claustro de Profesores) que contempla su organización por fases, así como un enunciado de los apartados que debe incluir.

El Plan de Convivencia, aunque es amplio, se limita al equipo educativo, el personal no docente y las familias, pero no incluye lo referente a la actuación con el alumnado. La mayor parte de las actuaciones que se proponen se centran en el establecimiento, explicación y recuerdo de normas, lo que representa un enfoque muy limitado para el desarrollo de la competencia social. En este sentido, se echa en falta un análisis más detallado que contemple las dificultades de regulación en las situaciones sociales, la existencia de conflictos y desacuerdos entre las criaturas, su falta de habilidades para resolverlas, y las medidas educativas que faciliten avanzar en estos aprendizajes. El proyecto no menciona el papel del EAT en este apartado.

La admisión de alumnos se atiene a la normativa vigente, pero no se explica la organización interna del centro en el caso de que no exista lista de espera en el distrito y deba llevarse a cabo un nuevo proceso.

La puesta en marcha del centro se formula como si no se tratase de un centro de nueva creación (subrogación de la plantilla, expedientes del alumnado...). No hay referencias a actuaciones previas a la apertura del centro con el nuevo equipo educativo para dar a conocer y poner en común la Propuesta Pedagógica. Se habla de entregar una "normas de funcionamiento y organización" a las familias, sin aclarar su conexión con el RRI y si serán sustituidas cuando se elabore éste. Las medidas dirigidas a hacer frente al COVID parecen adecuadas, son amplias, e incluyen la provisión de equipos de protección al personal y el refuerzo del personal de limpieza.

Ha sido valorada con 1,60 puntos

● **Análisis del contexto del centro: realidad socioeconómica y cultural:**

Descripción y análisis sumamente pobre de la realidad socioeconómica y cultural del contexto específico de la escuela, así como de los recursos disponibles en el mismo. Por ello tampoco se pueden especificar implicaciones educativas ni acciones concretas en este sentido.

La tipología de las familias está bien desarrollada y se especifican objetivos y acciones en función de dicha diversidad.

Ha sido valorada con 0,50 puntos

● **Proceso de elaboración del Proyecto Educativo de Centro:**

El licitador contempla su elaboración por el equipo educativo y la participación de las familias en el proceso, pero no especifican las fórmulas organizativas concretas que se emplearán, y por ello no se puede apreciar el grado real de participación que se ofrece.

Se contemplan fases en el proceso que resultan coherentes. Se cita, así mismo, la evaluación del proceso, pero no se concreta cómo llevarla a cabo. Los elementos constitutivos del PEC son muy genéricos y esa falta de concreción dificulta poder mostrar cómo van a ser abordados.

Ha sido valorada con 1,00 puntos

- **Fundamentos teóricos y bases psicopedagógicas de la educación infantil:**

El proyecto se limita a realizar una enumeración esquemática de corrientes y autores que consideran predominantes en los contextos educativos actualmente, pero, en realidad, no resulta actual. La mayor parte de ellos no son autores especializados en el desarrollo infantil, menos aún en el temprano. No se explica, y es difícil poder entender, la conexión de estos autores con las elecciones educativas que incluye su propuesta. Frente a ello, desconcierta la ausencia de autores que se repiten sistemáticamente a lo largo de la propia propuesta (como Pikler o Malaguzzi), así como la de aquellos que están en la base de muchos de los argumentos que sostienen a lo largo de la misma.

En resumen, no existe una elaboración ni una integración comprensiva y coherente de las distintas teorías ni de sus implicaciones educativas.

Ha sido valorada con 0,25 puntos

- **Proyecto para el fomento de la calidad educativa:**

Los criterios de calidad no aparecen explicitados en el proyecto, que se centra en la evaluación de procesos, presentados de forma esquemática a partir de un cuadro o tabla, sin más explicación o desarrollo. Es cierto que la mención a las normas ISO hace suponer que existen, pero los criterios que incluyen estas normas no son de libre acceso, por lo que mencionar dichas normas ISO no equivale a comunicar sus criterios. Es cierto también que en los enfoques de mejora continua es común que estos criterios se elaboren por parte de la organización, pero cabría esperar entonces una descripción del proceso y alguna indicación de los puntos respecto de los que deben adoptarse criterios, o las fuentes que se usarán.

Ha sido valorada con 0,40 puntos

- **Coherencia del proyecto con el marco normativo regulador del primer ciclo de educación infantil:**

Es exhaustiva y no falta ninguna regulación relevante para la tarea educativa que van a desempeñar.

Ha sido valorada con 0,50 puntos

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 1 PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO	32,65
--------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------

A.2. PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS:

- **Metodología didáctica:**

El planteamiento ofrece elementos valiosos como el enfoque vivencial o la metodología activa, aunque apenas son desarrollados a lo largo del proyecto para poder valorar su plasmación en la propuesta práctica.

La presencia de errores ortográficos en los ejemplos que se ofrecen en inglés, como "Hellou" (sic) en p.99, resta credibilidad a la propuesta.

La fundamentación supuestamente neurológica de la propuesta es tópica y pobre.

En cuanto a los **recursos**, se plantea que una de las dos personas de cada pareja educativa cuente al menos con la certificación B1. La articulación y organización de la propuesta resulta confusa, toda vez que será esta persona de la pareja la que escoja los momentos en que hablará inglés, aparte de las rutinas, en las que tampoco se explica claramente el papel del inglés o la frecuencia de su uso.

En resumen, proyecto escasamente fundamentado y desarrollado.

Ha sido valorada con 2,40 puntos

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 2 PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS	2,40
-----------------------------------------------------------------------	-------------

Conclusiones generales y puntuación total:

Se trata de un proyecto que incluye algunos planteamientos generales correctos, que sin embargo no concuerdan con las bases teóricas que ofrece, lo que impide comprender cuál de las dos orientaciones sigue el proyecto en su conjunto, lo cual le resta coherencia interna.

Como desarrollo de estos planteamientos, ofrece unas líneas de trabajo, unas estrategias, y unas acciones cuyo desarrollo y concreción son muy limitados.

Se echa en falta, de forma especial, un análisis del contexto específico y de la realidad de esta escuela para una mejor adaptación y adecuación de las propuestas y un mayor aprovechamiento de los recursos disponibles.

PUNTUACIÓN TOTAL DEL PROYECTO PRESENTADO: 35,05 PUNTOS

A.1. PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO

- **Propuesta Pedagógica incluyendo una unidad de programación por cada nivel de edad) y periodo de adaptación:**

La entidad licitadora presenta una propuesta de **objetivos** ajena a la normativa educativa, tanto de ámbito estatal como de la propia de Madrid. No expresan las capacidades que se espera que alcance el alumnado en la escuela, sino cómo actuará el personal educativo. En cuanto a **contenidos**, se hace una referencia a los ámbitos de experiencia de la normativa madrileña, pero no se ofrece una secuencia.

No se incluyen propiamente las **UPIs** requeridas en los pliegos de condiciones. En otro lugar, bajo el epígrafe de "Actividades", se presentan actividades-tipo que ofrecen llevar a cabo. Algunas de ellas se denominan indebidamente "Proyectos", que es una metodología cuyo significado dentro de la didáctica de la etapa no se corresponde con el que se usa en esta propuesta. Estas actividades-tipo se describen en términos muy generales, sin concretarse en una estructura propia de UPIs, por lo que se hace extremadamente difícil comprender cómo se enfocan y se plantean llevarlas a cabo. Más adelante, se habla de "Unidades de Programación Integradoras", que tampoco se desarrollan con una estructura adecuada, y que recogen de nuevo reflexiones y consideraciones de carácter general que reiteran elementos que ya se han presentado con anterioridad. Se mencionan los Temas Transversales, de nuevo de una manera inconcreta y genérica.

El proyecto presenta un marco para comprender algunos aspectos del proceso psicológico de **adaptación** a la Escuela Infantil, así como algunos indicadores de los aspectos negativos de la reacción a la escolarización. Se señala la influencia de las actitudes parentales sobre el modo en que van a vivirlo las criaturas. Se recogen algunas estrategias básicas de actuación, en general correctas.

Sobre **principios metodológicos**, presenta una reflexiones iniciales que se formulan en términos imprecisos. El principio de globalización se define confundiendo con el de aprendizaje significativo. Seguidamente, presenta actuaciones que reflejan unos principios metodológicos pertinentes, si bien se desarrollan de manera desigual, y no se aprecia la conexión entre las dos partes de esta exposición. Finalmente, ofrece un epígrafe de estrategias metodológicas, en el cual se mencionan algunas de manera sucinta. Expone la importancia de individualización, reseñando los medios para obtener datos sobre las criaturas, pero no ofrece concreciones sobre las decisiones que se derivan de las diferencias así recogidas. Los **agrupamientos** se mencionan en el capítulo de organización, exponiendo los grupos requeridos en los pliegos y la reserva de plaza para a.c.n.a.e., sin más precisiones sobre su composición, criterios de formación, u otro tipo de agrupamientos paralelos que vayan a plantearse. No obstante, en las realizaciones que proponen, no se observan referencias al uso de agrupamientos distintos del grupo-clase.

La propuesta en cuanto a **vida cotidiana y hábitos** resulta confusa, al incluir el juego y el patio como rutinas. En lo relativo a alimentación, higiene y control de esfínteres y sueño se ofrecen unas consideraciones y unas pautas de actuación muy elementales, sin desarrollar la actuación educativa con un detalle mínimo. La propuesta pedagógica no recoge la planificación de **espacios, tiempos y materiales**.

La entidad licitadora no ofrece un planteamiento sobre la **coordinación de profesionales** dentro de la propuesta pedagógica, sino que lo hace en otro lugar. Se mencionan únicamente dos tipos de reuniones, de Claustro y de Nivel, que se describen de manera extremadamente genérica e inconcreta. No se prevén reuniones para la pareja educativa. Se recoge al EAT, mencionando las funciones que cumple dentro del centro; sorprender que se señale de manera tajante que la Maestra PT "deberá realizar intervención directa con los

niños y niñas de NEE" (p.44, subrayado nuestro), lo que a falta de mayor explicación ofrece dudas sobre el modo en que este equipo entiende la inclusión. Se afirma también que la composición del EAT "podría verse ampliada de acuerdo con las necesidades de la escuela", lo que resulta más que difícil extremadamente excepcional. En el apartado de gestión del personal se añaden algunos matices sobre los distintos tipos de claustro que pueden celebrarse, pero de nuevo no se incluyen tiempos de coordinación para la pareja pedagógica.

En el apartado de **evaluación**, se entremezcla la evaluación de los aprendizajes con la del proceso de enseñanza y con la de centro. Se ofrecen unas reflexiones generales que hacen referencia fundamentalmente a la evaluación institucional o de centro. Al mencionar las técnicas, se introduce la evaluación de aprendizajes señalando el papel de la observación y el carácter "cualitativo" que tiene para la entidad licitadora, pese a que lo que describe es más una evaluación descriptiva que cualitativa. Como "mecanismos" recoge menciones a lo que son propiamente momentos de evaluación, y algún otro término cuyo significado en el contexto del proyecto resulta difícil de captar, dado que no se explica. Como procedimientos se apunta la observación, y una "Propuesta de actividades específicas de evaluación" cuyo sentido o significado no se alcanza a comprender, al no aportar mayor explicación. Se aportan unos indicadores de evaluación, organizados por áreas curriculares, que resultan escasos, en algunos casos irrelevantes en el contexto del desarrollo infantil, y que dejan de lado aspectos esenciales del éste. Se menciona el control de asistencia como instrumento o medio de evaluación, lo que resulta dudosamente apropiado. Por último apunta unos niveles de evaluación en los que se diferencia la evaluación del equipo docente en su tarea diaria de la evaluación del proceso de enseñanza ("evaluación de procesos educativos", p.27), sin que se aporte una explicación a esta diferenciación o a su sentido.

La **coherencia interna** de la propuesta pedagógica resulta escasa, dado que los distintos elementos que deben constituir la se sustituyen con frecuencia por consideraciones expresadas en términos genéricos e inconcretos.

Ha sido valorada con 4, 80 puntos

● **Relaciones con familias y su participación en la escuela. Apoyo al ejercicio de la parentalidad positiva desde la escuela infantil**

La oferta presenta, bajo el epígrafe del **papel de la familia**, los distintos niveles de participación que le ofrece la escuela de cara a garantizar la complementariedad entre ambas. Se afirma la importancia de su participación. Por lo difuso de los términos que se escogen, no termina de quedar claro si en esta oferta "complementariedad" significa que la familia acepte indicaciones y sugerencias del centro, o si funciona también en sentido inverso.

No se menciona el trabajo hacia la **parentalidad positiva**. No se especifican tampoco criterios que defina el **estilo de relaciones con las familias** que se desea mantener. Únicamente, en el apartado de gestión de personal, se enumeran las tareas que desempeñarán los docentes en relación con las familias, pero no sus actitudes. Se presentan unos cauces de **participación** de las familias amplios y adecuados. La oferta prevé unos cauces de **información** que, además de los obligados sobre la evaluación del alumnado, incluyen los más básicos, así como algunos basados en redes sociales y plataformas web.

Ha sido valorada con 2,40 puntos

● **Perfil y papel del educador-a en su relación con los niñas-os, familias y equipo educativo. Pareja educativa y acción tutorial**

La oferta nombra unas **características** personales y profesionales del personal docente que resultan elementales y adecuadas, sin aportar otro detalle que la propia mención. Las actitudes y actuaciones **hacia el alumnado** se centran en favorecer la integración de la diversidad cultural en su aula, y en "aplicar sus conocimientos". No se reseñan propiamente actitudes. Las tareas concretas a desarrollar, más que propiamente las actuaciones, se exponen con mayor detalle. La propuesta no explicita cómo deben ser las relaciones del personal docente **con las familias**, ni hacia el propio **equipo** educativo. Las actuaciones se explican algo más de detalle. La entidad licitadora recoge algunas consideraciones muy generales sobre las ventajas de la **pareja educativa**, pero el único criterio que señala para su actuación es que "se relacionará de manera profesional con esfuerzo y colaboración" (p.28), lo que resulta una base insuficiente.

Ha sido valorada con 0,90 puntos

● **Plan de Atención a la Diversidad del alumnado**

El enfoque escogido en la propuesta no menciona la inclusión educativa, y de manera general los planteamientos que ofrece quedan muy alejados de ésta. Se ofrecen una previsiones generales para **analizar la diversidad** que presente la escuela, pero no una previsión de las decisiones educativas generales que de ella puedan derivarse.

Los **objetivos** se exponen de una manera confusa, ofreciendo una supuesta diferenciación entre objetivos para alumnado, para familias y para el centro y equipo educativo. Estos últimos mezclan tareas, concretas con funciones generales, así como con pautas de actuación; son en definitiva eso, pautas o líneas de actuación y no propiamente objetivos, lo que además en este caso no tiene sentido plantear. Para el alumnado se presentan unos objetivos mejor ajustados, pero que recogen sólo parcialmente los que debiera considerar un PAD. Los objetivos para las familias, en cambio, no tienen relación con las nn. ee. ni con la diversidad, y son más bien objetivos generales de la escuela hacia las familias.

Las **medidas** propuestas no se ajustan a los niveles requeridos (Generales, Ordinarias, Extraordinarias). Presentan como medidas los ejercicios de refuerzo, ampliación y de profundización, que no guardan la más mínima relación con el abordaje de las nn. ee, ni con el tratamiento de la diversidad. En la participación de los distintos perfiles profesionales del EAT para la elaboración de las adaptaciones curriculares se adelantan decisiones que corresponde tomar a dicho equipo. Se plantea una coordinación con centros externos de tratamiento que no sigue la vía indicada en la normativa vigente. Se menciona una detección de dificultades de aprendizaje que en este ciclo no puede abordarse.

Respecto de la **coordinación con otros profesionales**, se exponen algunas funciones y tareas que puede llevar a cabo el EAT dentro del centro.

Al abordar el **seguimiento y evaluación** del PAD, se menciona una CCP que anteriormente no se ha contemplado en los mecanismos de coordinación docente, y cuya composición no se especifica. No se aportan procesos o indicadores, sino que se exponen las funciones de la evaluación. Dichas funciones se dirigen erróneamente a valorar el desarrollo o el progreso del alumnado, y no el funcionamiento del propio plan y de sus decisiones.

Ha sido valorada con 0,95 puntos

● **Imagen de niña-o e identidad pedagógica que fundamenta este proyecto**

La **imagen** de la infancia que propone el licitador se centra en tres elementos: la inocencia, la naturaleza y la co-construcción del conocimiento. Sorprende este retrato, toda vez que

concibe el desarrollo erróneamente como maduración, como un puro proceso de despliegue genético, y simultáneamente se afirma que las criaturas son co-constructoras del conocimiento que adquieren, lo que, a falta de mayores precisiones y matices, que no se incluyen, es claramente contradictorio.

Como **línea pedagógica** fundamental se presenta la pedagogía de la escucha. Se expone de una manera excesivamente simple, sin explicar en qué consiste o qué actuaciones pedagógicas de su proyecto se derivan de esta idea.

Ha sido valorada con 0,60 puntos

● **Proyecto Coeducativo con perspectiva de género**

No se ofrece un planteamiento de cómo se analizará la **realidad** de la escuela respecto del género, sino unas consideraciones generales en las que se escoge hablar de sexo en vez de género, para terminar hablando de educación sexual sin terminar de explicar a qué se refiere.

Los **objetivos** se formulan en relación a cómo actuará el centro y los docentes y no respecto de las capacidades que desarrollarán los niños y las niñas. Entre ellos se incluye alguno de difícil encaje en el ciclo, como la "enseñanza del papel de las mujeres en la Historia" o "Fomentar la concienciación del alumnado y de las familias de la necesidad de trabajar de manera conjunta para prevenir situaciones de desigualdad y de violencia por razón de sexo" (p.48). Por ello parece muy difícil que este planteamiento fundamente una actuación adecuada del centro en este ciclo.

No se contempla la **coordinación** con otros/as profesionales e instituciones, ni tampoco una indicaciones para el **seguimiento y evaluación** del plan.

Ha sido valorada con 0,30 puntos

● **Proyecto de gestión de recursos humanos, materiales y económicos del centro**

La gestión de los **recursos humanos** detalla las funciones del personal docente y de la dirección. No aporta información sobre la gestión de personal. Se menciona un plan de formación que se describe de manera extremadamente difusa, y del que se adelantan temas poco concretos, con alguno que sorprende como "Pedagogía preescolar" (p.53), cuyo contenido en este momento resulta difícil de comprender, u otros como "actividades Lúdico-Deportivas Infantiles" cuyo sentido resulta difícil de imaginar dentro de este ciclo. No se especifica el número de personas con titulación de Magisterio con que va a contarse, ni la categoría profesional por la que van a contratarse.

Se presentan unas previsiones de gestión de **materiales** elementales pero adecuadas en cuanto a su adquisición. La **gestión económica** se presenta de manera general, especificando que será apoyada por el departamento de administración de la propia empresa. En el capítulo de ingresos se detectan multitud de errores como la mención a la cuota de escolaridad, y especialmente que la normativa mencionada como referencia sea la de la Comunidad de Madrid y no la Municipal. Erróneamente, de nuevo, encamina la tramitación de becas como centro privado sostenido con fondos públicos. Se menciona una factura mensual que se entrega a las familias y que se genera con el sistema SICE, que además de no corresponder a la gestión en el ámbito municipal, desapareció hace algún tiempo ya. Se contemplan las partidas de gastos esenciales. Se contempla una financiación

separada para las actividades complementarias, sin que se hayan mencionado, ni contemplado la necesidad de una autorización municipal previa.

Ha sido valorada con 0,90 puntos

● **Criterios para la organización, funcionamiento y convivencia en el centro**

La **estructura** planteada contempla el Consejo Escolar, aunque se incluye indebidamente la competencia de aprobación del PEC, así como el Claustro y los Equipos de Nivel. En algún otro lugar se menciona una Comisión de Coordinación Pedagógica que aquí no se recoge. Tampoco se mencionan aquí las funciones de la dirección, que se trasladan al apartado de recursos humanos. Se incluye un "Equipo de Apoyo Técnico Multidisciplinar" cuya composición y naturaleza no se explica, así como tampoco se aclara si es un órgano del centro o un departamento de la propia empresa.

No se desarrolla un **Plan de Convivencia**, sino que se recogen una normas cuyo origen y carácter no se explica, y sin especificar el modo en que se puedan o no modificar durante la elaboración del PEC y de los documentos que lo componen.

La propuesta ofrece un plan de **horarios** para cada nivel. Los horarios de patio están organizados de manera que los grupos de 0-1 no coincidan en dicho espacio con los de 1-2 y de 2-3. Todos los horarios prevén un corro o asamblea entre las 9 y las 9:30. En este sentido su duración parece excesiva en general, y en los grupos de 0-1, pese a todas las consideraciones de flexibilización que se apuntan, resulta absolutamente inadecuado. En las aulas de 1-2 se incluye el juego simbólico como una actividad de grupo de 15:00 a 15:30, lo que resulta tanto un planteamiento educativo inadecuado para esta actividad, como lo es la actividad en sí para dicho grupo durante la mayor parte del curso. En este nivel, se programa el juego heurístico el miércoles combinado con la bebeteca. Salvo que se trate de un desdoble, lo que no se especifica, y si debe entenderse que se realizan sucesivamente ambas actividades, el tiempo destinado a esta actividad es absolutamente inadecuado por insuficiente. En el horario del aula de 2-3 se programan en inglés la totalidad de actividades de la mañana, lo que supone sobrepasar el horario destinado a esta lengua en la normativa municipal, y un planteamiento educativo poco adecuado. En el mismo grupo, se programa una actividad de rincones, que no aparece en ningún otro momento de la jornada, para el tramo de 15:00 a 15:30, lo que resulta claramente insuficiente para dicha actividad. Tampoco la actitud de los niños y niñas durante este momento, a la espera de que sus familias vengan a recogerles, es la más adecuada para implicarse plenamente en ella.

Se presenta el RRI (actualmente, **Normas de Convivencia**) de manera genérica, sin precisiones sobre su contenido ni proceso de elaboración. Se aportan una normas de convivencia generales que, en algún caso, como en cuanto a los objetos que las criaturas llevan al centro, incurren en contradicción con lo expresado en otros apartados.

La **admisión del alumnado** se expone como si fuese a llevarse a cabo siguiendo la normativa autonómica y no la municipal. Se detallan algunos elementos puramente administrativos, alguno de los cuales coincide con la normativa municipal. Se hace referencia a cuestionarios cuyo contenido no se detalla, así como a una carta de bienvenida y un díptico sobre el período de adaptación sobre los que tampoco se ofrece mayor detalle.

La **puesta en marcha** del centro detalla las tareas de gestión desde el punto de vista de la empresa, tanto hacia la administración como hacia la plantilla, sin contemplar las actuaciones del propio centro educativo.

Ha sido valorada con 0,70 puntos

● **Análisis del contexto del centro: realidad socioeconómica y cultural**

Sorprende que se mencione impropriadamente la escuela de la calle Cavanilles como perteneciente al Distrito Centro, afirmando a la vez que en dicho Distrito no disponía de ninguna EI pública, y sólo de dos privadas en Retiro. Los datos sociológicos que se manejan son los globales del Distrito, cuando Lavapiés, como entorno inmediato de la escuela, presenta un marcado carácter propio que aconsejaría desagregar sus datos. No se extraen conclusiones. Se ofrece una relación de entidades y recursos del Distrito, sin mención alguna a su posible uso o aprovechamiento por parte del centro. Se incluyen los CEIP e IES, pero no las EIs públicas del Distrito.

Ha sido valorada con 0,60 puntos

● **Proceso de elaboración del Proyecto Educativo de Centro**

No se ofrecen propiamente **criterios de elaboración**, pero sí del modo en que es concebido por el licitador. Destaca que se concibe como un documento revisable, que debe mantenerse actualizado, aunque su revisión bianual parece excesiva. Las formas y cauces de participación de la comunidad escolar se apuntan, sin detallarse, en las fases, donde se observa que la participación de las familias se contempla sectorizada a través del AMPA, sin comisiones mixtas de trabajo, y que se otorga al Consejo escolar un papel importante, en tanto que establece las directrices y lo aprueba. Aquí se introduce un "Equipo Técnico de Coordinación" (en otro lugar "Equipo de Apoyo Técnico Multidisciplinar"), un organismo de la propia empresa, sobre el que no se aporta información alguna, y al que, sin embargo, se le atribuye la competencia de aprobación del PEC. Al no precisar exactamente en qué consiste esta aprobación, sólo puede cuestionarse el ajuste a la legalidad de esta decisión. No se especifica el papel de la dirección del centro durante la elaboración.

Se nombran tres **fases** (preparación, elaboración y aprobación/evaluación), para cada una de las cuales se menciona de manera demasiado genérica las tareas a realizar, lo que no permite comprender en qué consiste el proceso. Se mencionan y se describen brevemente los **elementos constitutivos**, que resultan inexactos e incompletos.

Ha sido valorada con 0,20 puntos

Fundamentos teóricos y bases psicopedagógicas de la educación infantil

La fundamentación se abre con unas declaraciones genéricas, superficiales e inexactas cuya fuente científica no se menciona. En el subapartado de "Bases psicopedagógicas" se presenta algo similar, sin ninguna justificación científica, y con una elaboración que sólo puede calificarse de banal.

Ha sido valorada con 0,15 punto

● **Proyecto para el fomento de la calidad educativa**

En este apartado se mencionan **criterios** que resultan completamente fuera de lugar en este ciclo, como la especialización curricular, la excelencia, la mejora del rendimiento escolar, o la disminución de la deserción escolar. Se menciona un Consejo Escolar de Participación Social cuya composición y funciones no se especifican.

No se detallan **medidas** ni **acciones** para la mejora de la calidad, aunque se anuncia que se presentará una planificación estratégica con objetivos, medidas y acciones

Ha sido valorada con 0,10 puntos

● **Coherencia del proyecto con el marco normativo regulador del primer ciclo de educación infantil**

Se presenta una selección de normativa básica. Se recoge la LOE, sin especificar si se trata del texto refundido de la misma, o mencionar las modificaciones relevantes que supuso la LOMCE. Gran parte de la normativa temporal (calendario laboral) y educativa (instrucciones de comienzo de curso) corresponde a 2014. No se recoge la normativa municipal específica.

Ha sido valorada con 0,10 puntos

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 1 PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO	12,70
--------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------

A.2. PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS:

● **Metodología didáctica:**

La fundamentación que ofrece para su metodología se presenta sin respaldo alguno de evidencia científica, e incurre en afirmaciones superficiales e inexactas. Maneja inadecuadamente el concepto de bilingüismo, aunque parece referirse a la modalidad sucesiva del mismo. Los objetivos son aceptables, aunque incluye objetivos para el equipo educativo que son más bien objetivos de la empresa hacia su personal. Los contenidos se formulan de manera puramente nominal, lo que no permite comprender a qué se refieren, e incluyen elementos inadecuados en este ciclo, como la grafomotricidad, y otros que denomina "cálculo" cuyo contenido quedaría mejor retratado como razonamiento matemático. Presenta una relación de actividades que en general resultan adecuadas. Causa preocupación que su propuesta no se ajusta al período solicitado en la normativa, sino que se extiende a la totalidad de la jornada escolar, sin especificar de qué modo se haría esto último.

Se menciona un profesorado especialista en inglés que irá rotando por las aulas cada día. A la vez, expone que llevará a cabo un proceso de formación con el resto del equipo educativo para que éste introduzca también el inglés en las actividades y rutinas, sin explicar el tipo de cualificación lingüística que vaya a requerir a su personal. En este sentido, como ha mostrado la propia investigación auspiciada por la comunidad de Madrid con la Universidad de Washington, es esencial que se ofrezcan modelos lingüísticos correctos, y no se alcanza a ver el modo en que la formación que vaya a ofrecer la empresa puede garantizar esto, en ausencia de una cualificación lingüística previa.

Ha sido valorada con 1,50 puntos

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 2 PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS	1,50
-----------------------------------------------------------------------	-------------

Conclusiones generales y puntuación total

Se trata de un proyecto planteado desde unas creencias o posiciones muy particulares del licitador, que sin duda tiene derecho a sostener, pero en las que se echa de menos una mejor fundamentación científica y didáctica. Las posiciones expresadas, las realizaciones que se proponen y las decisiones que se adelantan resultan muy peculiares, sin un anclaje claro a la didáctica de la educación infantil, y muy distanciadas de la dinámica propia de este primer ciclo. Las referencias curriculares son confusas, la normativa municipal específica queda ignorada, y la propuesta resulta en conjunto muy alejada de lo requerido en los pliegos de condiciones.

PUNTUACIÓN TOTAL DEL PROYECTO PRESENTADO: 14,20 PUNTOS

A.1. PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO

● Propuesta Pedagógica incluyendo una unidad de programación por cada nivel de edad) y periodo de adaptación:

Se parte de la base de que es un documento elaborado por el equipo de la escuela. Como principios de su propuesta pedagógica plantean el juego como recurso metodológico, la relación emocional positiva dentro de un ambiente acogedor y cuidado en cuanto al diseño, la selección de experiencias de aprendizaje adecuadas a la maduración de los niños y las niñas y la flexibilidad en las propuestas de actividades adecuadas a los intereses y necesidades de cada niño o niña, así como involucrar a las familias como agentes activos y participativos.

Se señalan de forma correcta el número y distribución de los grupos por edades para esta escuela concreta.

Recogen los objetivos generales de la etapa sin contextualizarlos para el primer ciclo de educación infantil.

En la secuenciación de contenidos en vez de contenidos se recogen objetivos y criterios de evaluación.

Plantean unos ejes organizadores generales sobre los que se articularían las unidades de programación integradoras. Presentan una UPI para cada grupo de edad (además de otra sobre "la higiene" para todo el ciclo segmentada por edades), pero no suficientemente desarrolladas; son bastante generales y en algunos aspectos bastante mejorables en cuanto a su adecuación al momento evolutivo, de modo que den respuesta a los auténticos intereses y necesidades de los niños y las niñas de estas edades. Por ejemplo, proponen una actividad para 1-2 de "juegos en el espejo", de imitación de muecas realizadas "de manera coordinada por la pareja educativa" por parte de los niños y niñas para "experimentar" las emociones. O como en otro ejemplo, denominado "sesión de psicomotricidad" en la cual "el docente recortará círculos de cartulina (serán los volantes de los coches). Los niños y niñas simularán ser coches que se mueven por la clase moviendo el volante e imitando los distintos movimientos del docente que irá cantando la canción *en el coche de papá*".

Aunque en estas propuestas se habla de pareja educativa en realidad no se refleja su trabajo ni su coordinación como tal. De hecho, este aspecto de la coordinación entre los diferentes profesionales apenas se ve reflejado ni contextualizado a la realidad de una escuela infantil.

Cuando se habla de la planificación educativa del tiempo, se dice que es el niño o la niña, quienes deben adaptarse y no se plantea el respetar sus ritmos.

Las rutinas solamente son nombradas; no se explica su relevancia en la planificación de los tiempos ni su importante papel educativo en estas edades.

Respecto al tiempo de acogida (en algunos momentos se le denomina "periodo de adaptación"), en gran medida realmente se plantea como que son los niños y niñas quienes tienen que adaptarse y no tanto como un tiempo para acogerlos a ellos y sus familias. No contemplan que las familias permanezcan en las aulas. Las actividades que se plantean son muy generales, de modo que no permiten ver si realmente serían adecuadas para que tanto los niños y niñas como sus familias vivan de forma adecuada este tiempo de acogida y de descubrimiento de la escuela.

En cuanto a la planificación educativa de los recursos se incluyen unos criterios muy generales para su selección, sin profundizar en los mismos. Aparece un listado muy genérico y pobre de materiales.

Se realiza un planteamiento muy teórico y genérico de la evaluación, sin contextualizarla al momento evolutivo de los niños y las niñas de 0-3. La propuesta para la evaluación del proyecto y de la acción educativa no se adapta en algunos aspectos al ciclo 0-3 ni a la realidad de una escuela infantil.

No recogen los principios metodológicos ni la planificación de los espacios.

En conclusión, propuesta pedagógica con carencias en cuanto a su adaptación a la realidad de una escuela infantil y al momento evolutivo y las necesidades de los niños y las niñas de 0-3. Faltan elementos, otros están poco desarrollados y otros son erróneos.

Ha sido valorada con 8,50 puntos

- **Relaciones con familias y su participación en la escuela. Apoyo al ejercicio de la parentalidad positiva desde la escuela infantil**

No queda clara la premisa del respeto a las familias como el contexto básico de crianza. Tampoco las tienen en cuenta a la hora de construir el proyecto de escuela.

El desarrollo de este epígrafe es muy general y teórico, sin contextualizarlo suficientemente a la realidad de una escuela infantil de 0 a 3 años.

La metodología de trabajo con las familias es supeditada, sobre todo, al apoyo al trabajo por proyectos que van a realizar sus hijos o hijas y plantean que no se pide la participación de las familias porque se asume que esta va implícita en el desarrollo de cualquier proyecto y que todas las propuestas surgen en común entre familia y escuela. Sin embargo, no se explica cómo se articula todo ese proceso y tampoco se refleja claramente esta metodología de trabajo por proyectos en el resto del documento.

Se incluyen otras propuestas de actividades, así como algunos cauces de información y comunicación que, en algunos casos, resultan descontextualizados para una escuela infantil.

Se menciona a la pareja educativa pero no se aclara cómo trabajaría de forma concreta en este aspecto.

El apoyo a la parentalidad positiva desde la escuela es tratado de forma muy teórica y genérica asociándolo con la que denominan "Educación Democrática" y proponen trabajar este tema fundamentalmente a partir de la formación a través de "escuelas de familias".

Ha sido valorada con 3,50 puntos

- **Perfil y papel del educador/a en su relación con los niños/as, familias y equipo educativo. Pareja educativa y acción tutorial**

El perfil del educador se plantea de manera teórica y muy esquemática a partir de un listado de características y acciones escasamente desarrolladas y contextualizadas a una escuela infantil de primer ciclo.

En cuanto a la pareja educativa, hacen una descripción teórica, sin especificar cómo van a trabajar, cómo se van a coordinar o cómo se va a desarrollar el vínculo de apego con los niños y las niñas, déficit que se repite a lo largo del proyecto. Lo mismo ocurre cuando hablan de la documentación pedagógica como una de las labores de la pareja educativa: se habla de ella desde un punto de vista teórico, pero sin explicar cómo y para qué se realizaría.

En realidad, no se incluye un Plan de Acción Tutorial como tal, sino más bien algunas ideas de lo que significa para ellos la acción tutorial y en gran medida sin un planteamiento adecuado para una escuela infantil, ni para el momento evolutivo de los niños y las niñas de 0-3.

Se habla de la pareja educativa en la acción tutorial, pero de una manera forzada, sin acabar de entender lo que significa una tutoría compartida.

Ha sido valorada con 2,50 puntos

● **Plan de la Atención a la Diversidad del alumnado:**

No parte de una reflexión propia sobre conceptos como diversidad, inclusión o igualdad, ni de la realidad concreta de esta escuela, es decir, no se vincula con su contexto real y específico. El plan se centra casi exclusivamente en una concepción de la diversidad referida a la perspectiva de las ACNEE, sin contemplar otras variables de diversidad, como las de tipo sociocultural, muy presentes en el contexto de esta escuela en particular.

Plantean unos pocos objetivos generales y otros más específicos que no queda claro si son para el plan o para las medidas de inclusión.

Se centra sobre todo en las funciones del EAT y de manera muy teórica proponen medidas preventivas, generales, ordinarias y extraordinarias.

Recogen la evaluación de manera muy teórica, sin incluir ni estrategias, ni criterios.

Incluyen un plan de seguimiento, evaluación y revisión muy genérico y su inclusión en el PEC.

Ha sido valorada con 2,00 puntos

● **Imagen del niño/a e identidad pedagógica que fundamenta el proyecto:**

Prácticamente no se desarrolla su imagen o concepción de niño/a. Los pocos rasgos de los niños y las niñas a los que hacen referencia no se ven apenas reflejados a lo largo del desarrollo del proyecto. Solamente las nombran, pero no las explican ni extraen consecuencias de cara a su actuación educativa.

En cuanto a la identidad pedagógica parten de explicitar los valores en los que se sustenta su proyecto de forma muy teórica y esquemática, pasando luego a incluir elementos que son de otros epígrafes, como la elaboración del PEC o el Plan de Acción Tutorial.

Se debería haber profundizado, en vez de en esos elementos, en las líneas pedagógicas en las que sustentar sus planteamientos e intenciones en relación con la imagen del niño/a que han definido anteriormente.

Ha sido valorada con 1,25 puntos

● **Proyecto coeducativo con perspectiva de género:**

No parten del análisis de los datos del contexto de esta escuela para su elaboración y, por tanto, se plantea de una forma muy genérica y teórica.

Establecen objetivos para el equipo educativo y el directivo, para el alumnado y para las familias.

Algunos de los objetivos a conseguir por los niños y las niñas no están bien redactados, siendo en realidad criterios de evaluación.

En cuanto a la coordinación de los profesionales, no tienen en cuenta los recursos propios del entorno concreto de la escuela.

Recogen algunos recursos y materiales para el desarrollo del proyecto, haciendo especial hincapié en los cuentos.

Se recoge la evaluación del equipo educativo, del alumnado y de las familias.

Ha sido valorada con 2,00 puntos

- **Proyecto de gestión de recursos humanos, materiales y económicos del centro:**

En cuanto a los recursos humanos, hacen referencia al convenio por el que se regirán las contrataciones.

La escuela contará con una directora, 2 maestras y 10 educadoras. No se especifica el resto del personal que formará la plantilla.

Incluyen criterios para la selección del personal y para la formación. El plan de formación será diseñado por la Dirección de la empresa y su Departamento de Formación, basándose en que son quienes mejor conocen a los trabajadores y pueden hacer hincapié en los "puntos débiles" de cada miembro. Por lo tanto, no parece tenerse muy en cuenta las posibles necesidades o intereses sobre formación del equipo educativo y de servicios.

Se define el espacio como un agente educativo, definiendo alguna de sus características generales.

Hacen una pequeña mención a los materiales y al equipamiento, pero no lo desarrollan.

En cuanto a los recursos económicos, proponen una distribución de ingresos y gastos, desglosando los gastos en las diferentes partidas.

Se recogen los canales de relación de la entidad gestora tanto con la administración titular como con la Dirección de Área territorial Madrid Centro.

Ha sido valorada con 1,00 punto

- **Criterios para la organización, funcionamiento y convivencia en el centro:**

En las normas de organización recogen un organigrama de la organización del centro (que por un error de maquetación aparece al final del epígrafe anterior).

Incluyen los horarios de los niños y las niñas y de los componentes del equipo educativo.

Introducen la figura del gerente al que se le atribuyen funciones que, según la normativa vigente, son de la directora del centro.

Incluyen algunas de las funciones de la directora, de las maestras y de las educadoras. No recogen a la pareja educativa.

No queda claro cuál es el personal no docente de la escuela, ya que solo se menciona el personal de secretaría, no sabiendo con qué personal se cuenta para la cocina, la limpieza y el mantenimiento del centro.

Las funciones del Consejo Escolar no se ajustan a la normativa vigente.

En cuanto a las normas de funcionamiento, se recogen los compromisos de la empresa gestora y alguna idea para la puesta en marcha del centro.

Se incluye un Plan de convivencia, que no está adaptado a la realidad de la escuela infantil.

Se incluye un RRI que claramente tampoco está contextualizado para una escuela infantil, sobre todo en lo que se refiere a los niños y las niñas.

Ha sido valorado con 1,00 punto

- **Análisis del contexto del centro: realidad socioeconómica y cultural:**

Se recogen datos sobre la realidad socio-económica y cultural del entorno y de las familias, pero queda escasamente desarrollado el análisis más específico de la realidad de esta escuela. Lo mismo ocurre con el aprovechamiento o la interrelación con los recursos disponibles en la zona; no aparecen programas ni actuaciones concretos que se puedan desarrollar a partir del contexto.

Apenas se tiene en cuenta la incorporación de algunas implicaciones educativas derivadas de ese análisis ni en este apartado ni a lo largo del proyecto.

Ha sido valorada con 0,75 puntos

- **Proceso de elaboración del Proyecto Educativo de Centro:**

Para explicar el proceso de elaboración parten de responder a una serie de preguntas que se plantean, incurriendo en sus respuestas en algunos errores como, por ejemplo, incluir el RRI dentro del PEC.

El proceso de elaboración, sus fases y actuaciones no quedan plasmados. Algunas ideas generales se habían planteado dentro del epígrafe de la identidad pedagógica.

En un breve apartado referido al planteamiento metodológico se menciona la propuesta de un "aula TIC", en la que uno de los usos sería la "proyección de materiales audiovisuales de estimulación temprana cognitiva para bebés", planteamiento que se considera inadecuado, por varias razones, para estas edades.

Ha sido valorada con 0,50 puntos

- **Fundamentos teóricos y bases psicopedagógicas de la educación infantil:**

Este apartado aparece muy incompleto y pobre. Se nombran de forma esquemática varios autores que fundamentan diferentes perspectivas psicológicas y pedagógicas, pero no existe una elaboración comprensiva de las distintas teorías ni sus implicaciones educativas, algo que también ocurre a lo largo del proyecto.

Ha sido valorada con 0,50 puntos

- **Proyecto para el fomento de la calidad educativa:**

Incluyen lo que consideran los factores de calidad de su proyecto; entre ellas sorprende, por ejemplo, el uso de las TIC en el aula, que, en sus palabras, "proporciona tanto al educador

como al alumno/a una útil herramienta tecnológica posicionando a este último en protagonista y actor de su propio aprendizaje”, lo cual, desde luego, no resulta muy adecuado ni adaptado a los niños y niñas de 0-3 años.

Proponen una serie de acciones para fomentar la calidad educativa: un plan específico de formación del equipo educativo, en el que se incluye la investigación docente, un proyecto de actuación integral sobre la organización del aula y un proyecto de puesta en marcha de la aplicación de la comunicación integral entre la escuela infantil y las familias, a través de los dispositivos móviles.

No incluye el seguimiento y la evaluación del proyecto.

Ha sido valorada con 0,50 puntos

- **Coherencia del proyecto con el marco normativo regulador del primer ciclo de educación infantil:**

Nombra la normativa de aplicación para la educación infantil, pero no aparece la normativa sobre protección de la infancia.

Ha sido valorada con 0,20 puntos

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 1 PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO	24,20
--------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------

A.2. PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS:

- **Metodología didáctica:**

El Proyecto de iniciación al inglés está bastante completo, pero se considera más adecuado para el segundo ciclo de educación infantil que para el 0-3.

Está poco adaptado a la edad de los niños y las niñas, a su momento evolutivo y a sus necesidades e intereses.

Debería plantearse desde un proceso de familiarización con una segunda lengua, con tiempos más cortos y ajustados.

Ha sido valorada con 3,75 puntos

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 2 PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS	3,75
---------------------------------------------------------------------------	-------------

Conclusiones generales y puntuación total

Es un proyecto que presenta cierta desorganización y falta de cohesión interna, en gran parte debido a una escasa fundamentación teórica de carácter psicopedagógico.

Por otro lado, algunos aspectos no se ajustan convenientemente al ciclo 0-3 ni a la realidad de una escuela infantil.

Se echa en falta, de forma especial, una perspectiva más amplia y rica respecto a la atención a la diversidad, tanto personal como social y cultural teniendo en cuenta la

realidad y contexto de la escuela. Así mismo, no atiende de forma completa y adecuada las necesidades de los diferentes miembros de la comunidad educativa.

PUNTUACIÓN TOTAL DEL PROYECTO PRESENTADO: 27,95 PUNTOS

A.1. PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO

● **Propuesta Pedagógica incluyendo una unidad de programación por cada nivel de edad) y Periodo de Adaptación:**

Parten de las características psicoevolutivas de los niños y niñas de 0 a 3 años y de las capacidades a desarrollar desde la escuela.

Proponen los objetivos generales para trabajar en el primer ciclo de educación infantil, aunque no están contextualizados para esta escuela.

Exponen de manera acertada cómo deben ser los contenidos para los niños y las niñas de estas edades, secuenciándolos por niveles y organizándolos por ámbitos de experiencia. Aunque algunos de ellos son demasiado elevados para el nivel madurativo de estas edades, por ejemplo, en el nivel 2-3 *"Progresiva actitud crítica ante los juegos estereotipados (sexistas, bélicos...)"*

Para la selección de los principios metodológicos, parten de la idea de una línea metodológica compartida por todos los miembros del equipo educativo. Muy buena selección de principios, muy contextualizados para la escuela infantil.

Sorprende que en los agrupamientos incluyan como criterio: *"Niños/as de nueva incorporación tenemos en cuenta la petición de las familias en la elección de los docentes"*. Todos son de nueva incorporación al ser una escuela nueva y además no nos parece un criterio adecuado para realizar los agrupamientos.

Incluyen una planificación de la tarea del acompañamiento del docente.

Hacen una propuesta de actividades adecuadas al momento evolutivo de los niños y las niñas, bien definidas y explicadas.

Incluyen 3 unidades de programación, una por nivel. Son muy generales y no queda clara su temporalización. La selección de objetivos y contenidos es adecuada a cada nivel. Las actividades que plantean están basadas en sus principios metodológicos. No recogen la evaluación, el papel de la pareja educativa o cómo van a participar las familias.

La organización del tiempo se trabaja a través de las rutinas, definiéndolas como momentos privilegiados para la relación, comunicación... No incorporan los tiempos para el resto de la comunidad educativa.

Buen diseño del Periodo de acogida, recogiendo el papel del educador/a, pautas de actuación, organización, desarrollo (explicando muy bien el papel de las familias), seguimiento, actividades y criterios para la evaluación de los niños y niñas, el grupo, la familia, el educador y la organización del centro.

En cuanto a los agrupamientos y la selección de espacios y materiales, lo abordan desde el desarrollo de propuestas concretas como talleres, fiestas, noche mágica...Faltaría incorporar los criterios para la selección y organización (los detallan dentro del PEC.

Parten de lo que significa para ellos evaluar, para describir brevemente la evaluación del proceso de aprendizaje de los niños y niñas, de la propuesta pedagógica y del proceso de enseñanza, incluyendo algunos aspectos para la evaluación de las UPIs, la autoobservación y la evaluación externa. Recogen los tres momentos de la evaluación. Describen brevemente algunas técnicas, incluyendo algún criterio de evaluación.

No recogen ni cómo se va a hacer el documento, ni cómo se va a revisar y evaluar.

Ha sido valorada con 13,50 puntos.

- **Perfil y papel del educador/a en su relación con los niños/as, familias y equipo educativo. Pareja educativa y acción tutorial:**

Muy buena definición del perfil del educador/a, recogiendo cuales deben ser sus características individuales como las "maneras de hacer", así como sus funciones de una manera bastante clara y muy ajustadas al momento evolutivo de los niños y niñas (implicación, formación...). Hacen un buen análisis de su papel en el acompañamiento y en las relaciones afectivas (seguridad, vínculo...).

Buena descripción del concepto de pareja educativa.

Describen muy detalladamente las aportaciones de esta forma de trabajar. Falta concreción en los distintos ámbitos de trabajo: niños y niñas, familias y equipo educativo. No hay una descripción de cómo se va a llevar a la práctica.

Incluyen una pequeña descripción de cómo debe ser el acompañamiento en tiempo Covid-19.

El Plan de Acción tutorial no está contextualizado Incluye objetivos generales y los recursos para desarrollarlo. Recoge las actuaciones a nivel de grupo e individualmente con los niños y niñas, con las familias y con otros profesionales que trabajan en el aula. Recogen ítems para valorar el grado de consecución de los objetivos y de los recursos, con respecto a los niños y niñas, las familias y el centro.

Ha sido valorada con 5,25 puntos

- **Relaciones con familias y su participación en la escuela. Apoyo al ejercicio de la parentalidad positiva desde la escuela infantil.**

Definen lo que entienden por participación y como su objetivo general es crear redes sociales de apoyo a la crianza y la parentalidad positiva.

Tienen en cuenta la diversidad de estructuras familiares, proclamando el respeto por el respeto educativo de cada familia.

En cuanto a los cauces de comunicación, van haciendo una descripción desde el primer contacto con la escuela, periodo de acogida, tutorías, reuniones, talleres, actividades dentro de la escuela... Tienen en cuenta la documentación pedagógica como canal motivador y de información.

Hacen una buena definición de la parentalidad positiva y de los principios en los que debería basarse. Faltarían propuestas concretas de cómo llevarlo a cabo.

Ha sido valorada con 6,75 puntos.

- **Plan de la Atención a la Diversidad del alumnado:**

Parten del análisis de la diversidad basado en las características individuales de cada niño o niña completándolo con las distintas fuentes de diversidad. Plantean unos objetivos generales. Desarrollan distintas medidas para responder a la diversidad, contemplando las organizativas en el periodo de acogida, las de índole metodológico y las extraordinarias, para niños y niñas con n.e.e. Proponen protocolos de actuación. Se ofrece una relación de las distintas medidas y un cuadro con las vías de intervención con el EAT y las familias, los tiempos y la evaluación.

Se recoge la intervención con familias en riesgo social. Incluyen la coordinación con otros profesionales. Plantean la participación de las familias en el proceso educativo de los a.c.n.e.e.s, como se refleja en los distintos documentos de la escuela y la evaluación.

Plantean que cuentan con un especialista en pedagogía terapéutica que formará a los distintos componentes del equipo educativo.

Ha sido valorada con 3,75 puntos.

● **Imagen del niño/a e identidad pedagógica que fundamenta el proyecto:**

Parten de cómo aprenden los niños y las niñas y cuáles son sus necesidades.

Desarrollan una serie de principios educativos coherentes con los planteamientos que han ido desarrollando a lo largo de todo el proyecto. No hacen mención a la pareja educativa.

Ha sido valorada con 3,00 puntos.

● **Proyecto coeducativo con perspectiva de género:**

Parten de una justificación para realizar este proyecto, con dos líneas de actuación: la educación en igualdad y la educación afectivo-sexual. Destacan su transversalidad y su inclusión en todos los documentos del centro, y actuando en todos los ámbitos de la comunidad educativa.

Definen que hay que partir del análisis del contexto, (pero no explicitan cómo se relaciona con el proyecto), de la revisión de los documentos y de los cauces de comunicación. Recogen los principios que definen la coeducación. Plantean objetivos generales para el plan y para los niños y niñas, faltando para otros ámbitos.

Desarrollan cuales deberán ser las actitudes de los acompañantes y del personal no docente, la metodología de trabajo y una propuesta concreta de actividades.

Incluyen una reflexión sobre los espacios y los materiales.

La evaluación está prácticamente sin desarrollar, sólo se recogen ítems de autoevaluación para los docentes y se nombran algunos mecanismos para realizarla.

Ha sido valorada con 3,00 puntos.

● **Proyecto de gestión de recursos humanos, materiales y económicos del centro:**

Establecen una descripción correcta del proceso ingresos y gastos, así como las funciones de los órganos del centro.

Faltaría incluir criterios de selección del personal, que titulaciones tendrían o criterios para reposición de materiales.

Ha sido valorada con 2,00 puntos.

● **Criterios para la organización, funcionamiento y convivencia en el centro:**

Al hablar de los órganos de funcionamiento, describen sus funciones, pero solo hacen referencia al reglamento orgánico de los centros, estando este en vigor, pero muy

transformado por las distintas leyes orgánicas que se han ido promulgando, sin mencionar en ningún momento, la ley que está vigente.

Incluyen un Plan de Convivencia muy general, con algunas actividades concretas y el RRI. Recogen la normativa de admisión de alumnos municipal, aunque hablan de las comisiones de escolarización con participación de la DAT, que no existen para las escuelas infantiles municipales.

El plan de puesta en marcha del centro está muy detallado con actuaciones de gestión de la empresa, a nivel laboral, de la Dirección, del Equipo Educativo, del personal de servicios y con las familias y los niños y niñas, creación de espacios y tareas administrativas.

No recoge la pareja educativa en ninguno de los apartados.

Incluyen un proyecto de Dirección y dicen que lo tiene que estar avalado el consejo escolar, no quedando claro. Lo que esto significa.

Prevén formación para el equipo sobre el covid-19.

Ha sido valorada con 1,50 puntos.

● **Análisis del contexto del centro: realidad socioeconómica y cultural:**

Hacen una recopilación y enumeración de datos relativos al contexto, haciendo referencia a la situación generada debido al covid-19.

De la recopilación de datos no son explicitadas las implicaciones educativas, solamente se proponen algunas salidas.

Del análisis de necesidades elaboran una serie de objetivos para el centro, desarrollando su idea de escuela.

Ha sido valorada con 0,50 puntos.

● **Proceso de elaboración del Proyecto Educativo de Centro:**

No se ofrece un plan para la elaboración de este proyecto.

Buena elaboración de las señas de identidad, que da fundamento a su idea de escuela.

Recoge muy detalladamente los objetivos para toda la comunidad educativa.

Detallado análisis de la organización de los espacios (no se incluía en la P.P.), definiéndolo como contexto para el aprendizaje, con criterios para organizarlos y dedicando un tiempo de los educadores a la conservación y renovación de los ambientes. Detalla los espacios del centro, los espacios exteriores y su distribución dentro del aula y que realizan una evaluación de ellos.

Detallada elaboración de la organización del tiempo y de los materiales (tampoco lo incluían en la PP).

Incorporan un plan muy detallado de formación permanente

Recogen la revisión y evaluación del PE, de manera muy general.

Ha sido valorada con 1,50 puntos

● **Fundamentos teóricos y bases psicopedagógicas de la educación infantil:**

Incluye una simple enumeración de autores, sin elaborar sus ideas. El valor de la actividad infantil queda reflejado de una manera muy pobre.

Ha sido valorada con 0,50 puntos.

● **Proyecto para el fomento de la calidad educativa:**

Presenta una enumeración de apartados de un análisis de calidad, centrándose, en medidas higiénico sanitarias, alimentación, seguridad, laborales y educativas.

Ha sido valorada con 0,25 puntos.

● **Coherencia del proyecto con el marco normativo regulador del primer ciclo de educación infantil:**

Se incluye un listado de la normativa, incluyendo alguna de ámbito autonómico que no es de aplicación a nivel municipal.

Hace referencia a la Ordenanza Municipal y la normativa sobre el covid-19.

Ha sido valorada con 0,25 puntos.

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 1 PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO	41,75
------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------

A.2. PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS:

● **Metodología didáctica:**

Presenta una programación general de carácter lúdico y activo. Se hace mención a la vinculación de la enseñanza del inglés con las rutinas. Incluyen recursos y la organización de los espacios.

Incluyen la figura del coordinador de inglés.

Es muy genérico y no llega a verse su concreción.

Algunos de sus componentes sólo están esbozados, sin llegar a desarrollarse. Por ejemplo, la atención a la diversidad, participación de las familias...

Ha sido valorada con 3,00 puntos.

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 2 PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS	3,00
---------------------------------------------------------------------------	-------------

Conclusiones generales y puntuación total

Proyecto con buena fundamentación teórica. Proyecto desigual en su desarrollo, con algunos apartados bien desarrollados, pero con otros incompletos, y con falta de coherencia entre algunos de sus elementos.

PUNTUACIÓN TOTAL DEL PROYECTO PRESENTADO: 44,75 PUNTOS

Por tanto, a la vista de lo expuesto, se aporta una tabla resumen especificando la valoración de cada apartado que es la siguiente:

ENTIDADES LICITADORAS			
	Proyecto de Gestión Educativa y organizativa del centro (hasta 65 puntos)	Proyecto de iniciación al inglés (hasta 5 puntos)	TOTAL
1. CARACOL MÁGICO.	28,30	3,25	31,55
2. DELTA JUEGO S.L.	55,30	4,50	59,80
3. DESARROLLOS EDUCATIVOS SLU.	40,70	3,00	43,70
4. EDUCACIÓN EN ACCIÓN, SCM.	41,10	3,50	44,60
5. EQUIPO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA.	40,30	3,50	43,80
6. ESCUELA INFANTIL CAPERUCITA S.L.	45,80	3,00	48,80
7. FUTUR I COMPROMIS, S.L.,	45,15	3,00	48,15
8. GESTIÓN DE ESCUELAS INFANTILES, S.L.	31,25	2,75	34,00
9. GRUPO ESCUELA S.C.M.	44,85	3,25	48,10
10. GRUPO WORKANDLIFE.	29,30	2,50	31,80
11. KOALA SOLUCIONES EDUCATIVAS S.A.	32,65	2,40	35,05
12. MEDITERRÁNEA GESTIÓN SOCIAL Y CULTURAL S.A.	12,70	1,50	14,20
13. PALOMA BARRIOS MARTIN S.L.	24,20	3,75	27,95
14. ZAHIR INFANCIA S.L.	41,75	3,00	44,75

Y por último se muestra la tabla resumen de la valoración con la puntuación total:

PUNTUACIÓN TOTAL (por orden decreciente)	
ENTIDAD	
1. DELTA JUEGO S.L.	59,80
2. ESCUELA INFANTIL CAPERUCITA S.L.	48,80
3. FUTUR I COMPROMIS, S.L.	48,15
4. GRUPO ESCUELA S.C.M.	48,10
5. ZAHIR INFANCIA S.L.	44,75
6. EDUCACIÓN EN ACCIÓN, SCM.	44,60
7. EQUIPO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA	43,80
8. DESARROLLOS EDUCATIVOS SLU.	43,70
9. KOALA SOLUCIONES EDUCATIVAS S.A.	35,05
10. GESTIÓN DE ESCUELAS INFANTILES, S.L.	34,00
11. GRUPO WORKANDLIFE	31,80
12. CARACOL MÁGICO	31,55
13. PALOMA BARRIOS MARTIN S.L.	27,95
14. MEDITERRÁNEA GESTIÓN SOCIAL Y CULTURAL S.A.	14,20

Y para que conste se firma en Madrid a 10 de NOVIEMBRE de 2020

INTEGRANTE DEL COMITÉ DE EXPERTOS N°1

Alejandro Arrillaga Imaz

Fdo.:

INTEGRANTE DEL COMITÉ DE EXPERTOS N°2

María del Mar Martínez García

Fdo.:



INTEGRANTE DEL COMITÉ DE EXPERTOS N°3

Carmen Cuesta Rodríguez

Fdo.:

INTEGRANTE DEL COMITÉ DE EXPERTOS N.º 4

Ángel Gómez del Pulgar

Fdo.: