PRIMÀRIA

Guia General



Ministeri d'Educació i Ciència

PRIMÀRIA

Guia General



Ministeri d'Educació y Ciència



Ministeri d'Educació i Ciència

Secretaria d'Estat d'Educació

NIPO: 176-92-105-2
ISBN: 84-369-2165-8
Dipòsit legal: M-15191-1992
Realització: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Pròleg

Els **Materials per a la Reforma** que hi ha a les capses que el Ministeri d'Educació i Ciència envia a tots els centres educatius que el setembre de 1992 comencen la implantació de l'Educació Primària, establerta en la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu de 1990, i d'acord amb el nou currículum determinat pel corresponent Reial Decret, pretenen ajudar el professorat a preparar aquesta implantació i a dur a terme la seva pràctica docent en un ensenyament de qualitat, a l'altura de les finalitats de l'educació, de les necessitats dels alumnes i de les demandes de la societat espanyola. La tasca que el professorat ha de realitzar no és senzilla, però és possible. Mestres, homes i dones, estan, no cal dir-ho, preparats per oferir una educació de qualitat d'acord amb els principis i el currículum de la Reforma educativa, però necessiten ser assistits en la seva empresa. Els Materials per a la Reforma d'Educació Primària, dels quals aquesta guia constitueix alhora introducció i manual d'ús, són una aportació a aquesta assistència que el professorat necessita i que l'Administració educativa li ha de proporcionar.

Els continguts i els documents que integren els Materials són de naturalesa variada, però complementaris entre si.

Pel **rang normatiu** i també per la **font** d'on procedeixen, es poden classificar en tres grans categories: textos del Butlletí Oficial de l'Estat, documents institucionals -però no oficials- del Ministeri d'Educació i Ciència, i llibres o capítols d'autor.

I) En el primer apartat, en el de **textos oficials**, apareguts en el BOE, hi ha dues disposicions, de divers rang legal, referides al currículum i a cada una de les seves àrees: el **Reial Decret pel qual s'ha establert el currículum** de l'educació primària i la **Resolució del secretari d'Estat**. El Reial Decret constitueix la norma de major rang prescriptiva del currículum. S'hi determinen, per a l'etapa sencera de Primària, objectius, continguts i criteris d'avaluació per a cada una de les àrees, fixant així el primer nivell de concreció curricular, el nivell del currículum oficial establert. El Reial Decret queda recollit en la seva integritat en un dels volums de les

capses; però, a més d'això, en cada un dels volums d'àrea, i al començament del volum, queda recollida novament la part de l'Annex del Reial Decret que es refereix a la corresponent àrea.

Text també oficial, però en gran mesura només orientatiu, no prescriptiu, és la ***Resolució del secretari d'Estat d'Educació*** *per a l'Educació Primària. L'Annex d'aquesta Resolució presenta, amb caràcter orientador, una possible seqüència per cicles dels objectius, els continguts i els criteris d'avaluació d'Educació Primària. En els volums d'àrees, en la seva part segona, es recull la corresponent secció d'aquest Annex per a l'àrea en qüestió. La part dispositiva d'aquesta Resolució apareix al final del llibre Projecte curricular en forma d'annex.*

II) *Un altre tipus de documents, no estrictament oficials, per consegüent no prescriptius, si bé* ***institucionals,*** *contenen guies, orientacions, reflexions i anàlisis, que el Ministeri d'Educació i Ciència proposa al professorat. Gran part dels* ***Materials per a la Reforma*** *que hi ha a les capses són d'aquesta naturalesa. Aquests documents ministerials, al seu torn, s'agrupen en aquestes categories:*

1) *Guies per a distints aspectes de la pràctica docent, del disseny i el desenvolupament curricular. En aquest grup hi ha aquesta mateixa* ***Guia general****, que serveix d'introducció a la resta dels Materials i que desenvolupa la seva potencial utilitat per a l'autoformació del professorat; i també altres documents que tenen caràcter de guies: el de* ***Projecte curricular,*** *sobre la naturalesa, els continguts i el procés d'elaboració del Projecte curricular d'etapa per part dels professors; el* ***d'Orientació i tutoria,*** *sobre la funció orientadora com a element de la funció educativa i sobre el paper i les línies d'actuació dels tutors; i el* ***d'Adaptacions curriculars,*** *sobre dificultats d'aprenentatge i sobre les adaptacions en el currículum -o en l'accés al currículum- que determinats alumnes necessiten.*

2) ***Orientacions didàctiques*** *que, pel que fa a l'etapa com a tal, estan publicades en un volum, i que, quant a cada àrea concreta, es recullen com a tercera part del volum de l'àrea.*

III) *El tercer tipus de document, l'integren aquells que, per encàrrec del Ministeri, han estat* ***elaborats per experts*** *de la corresponent*

matèria. Aquests materials són, al seu torn, de dues classes: per una banda els llibres que corresponen als diferents ***temes transversals,*** *cada un dels quals té un volum a part; per l'altra, les guies de recursos didàctics que estan incorporades, com a secció quarta, a cada un dels volums d'àrea.*

Pel seu ***contingut,*** *els diferents volums es poden organitzar en tres grans blocs:*

a) *Textos de* ***caràcter general,*** *per a tota l'Educació Primària, entre els quals hi ha el text complet del Reial Decret que ha establert el currículum, les orientacions didàctiques i per a l'avaluació de tota l'etapa, i els diferents llibres que són guies generals: la Guia general i les de Projecte curricular, orientació i tutoria, i Adaptacions curriculars.*

b) *Llibres* ***d'àrea,*** *en els quals es recull la informació necessària per fer l'àrea: currículum, seqüència dels seus elements, orientacions didàctiques i per a l'avaluació, i guia documental i de recursos.*

c) *Llibres sobre cada un dels ensenyaments o* ***temes transversals*** *del currículum.*

El conjunt de ***Materials per a la Reforma,*** *així reunits en aquestes capses que arriben a tots els centres educatius, servirà als professors per a la seva pròpia formació, per a la pràctica docent en general i, en particular, per a l'elaboració dels projectes i les programacions curriculars d'acord amb el nou currículum establert. Són materials per a la reflexió i l'estudi individual, però també, i sobretot, per a la reflexió en comú, per al treball en equip. El treball conjunt amb ells pot contribuir a la consolidació d'equips docents coherents, en sintonia amb les metes de la Reforma educativa, i al servei d'una millor educació al país.*

Índex

Pàgines

Introducció: un material de suport al professorat 11

PRIMERA PART:
DESCRIPCIÓ DELS DOCUMENTS 19

Decret de currículum 21

Orientacions didàctiques 23

Àrees curriculars 27

Temes transversals 31

Projecte curricular 35

Orientació i tutoria 39

Adaptacions curriculars 43

SEGONA PART:
ORIENTACIONS PER AL PROCÉS D'ELABORACIÓ DEL PROJECTE CURRICULAR 47

El procés de presa de decisions 49

Pàgines

La recerca del consens en el treball en grup 59

El treball en grup: algunes consideracions 59
El paper dels òrgans i els equips docents del centre en l'elaboració del Projecte curricular d'etapa 61
Aspectes que s'han de tenir en compte per millorar l'eficàcia d'una reunió 62
Algunes tècniques que puguin ajudar a millorar l'eficàcia del treball en grup 63

L'autoavaluació de l'equip de professores i professors 67

L'avaluació del treball en equip del professorat 67
Qüestionaris d'autoavaluació 68

Suports externs amb què poden comptar els equips docents 77

TERCERA PART:
GLOSSARI I BIBLIOGRAFIA BÀSICA 81

La present *Guia general* s'ha estructurat de la següent manera:

- A la **Introducció** es fan algunes reflexions sobre la Reforma educativa, el currículum i el paper del professorat en el canvi curricular. S'indica també quin és el propòsit que guia l'elaboració i la posada a disposició del professorat dels materials dels quals es fa una primera presentació. Se suggereixen tres formes possibles d'accés i ús de la informació continguda en els distints documents. Per últim, s'indica la normativa de la LOGSE que es considera d'especial interès per al professorat d'Educació Primària.

- A la **Primera part** es presenten, un a un, els *Materials per a la reforma* assenyalant-ne la utilitat i l'estructura, i fent una síntesi del seu contingut.

- A la **Segona part** es donen algunes orientacions per al procés d'elaboració del Projecte curricular, que ajuden a prendre decisions consensuades i que, per tant, faciliten la labor dels equips docents. La idea central que presideix tota aquesta segona part és la de ressaltar el treball en equip com a clau per a la millor planificació i desenvolupament d'un ensenyament de qualitat.

- Per últim, a la **Tercera part** s'ofereix un glossari de termes fonamentals —d'ús freqüent en aquests documents i en l'àmbit educatiu en general— i una bibliografia bàsica.

Introducció: un material de suport al professorat

Reforma i currículum

Durant aquests darrers anys s'ha viscut la fase de definició i experimentació d'una proposta de Reforma del Sistema Educatiu, que ara s'ha de començar a plasmar en la realitat. Es tracta d'un procés ambiciós, a llarg termini, que planteja un canvi profund amb l'objectiu de millorar la qualitat de l'ensenyament.

Per això, no basta allargar l'escolaritat obligatòria o introduir altres canvis estructurals —encara que això sigui també de gran importància—, sinó que, juntament amb això, es requereix un canvi curricular, és a dir, un canvi de la manera de plantejar-se què es vol ensenyar i què, quan i com avaluar.

En aquest sentit, i com a desplegament de l'apartat tres de l'article quatre de la LOGSE, el Reial Decret 1344/1991, de 6 de setembre, estableix el currículum de l'educació primària que serà d'aplicació en l'àmbit territorial de gestió del Ministeri d'Educació i Ciència. El seu article vuitè assenyala que els centres docents concretaran i completaran aquest currículum mitjançant l'elaboració de projectes curriculars d'etapa, dels quals els objectius, els continguts, la metodologia i els criteris d'avaluació responguin a les necessitats dels alumnes i suposin una adequació al context sòcio-econòmic i cultural del centre.

Tot això suposa una notable innovació curricular que es pretén que contribueixi a la millora de la qualitat de l'ensenyament.

El paper del professorat en el canvi curricular

L'agent més important d'aquesta Reforma curricular és el professorat. Aquesta Reforma no depèn només dels professors, però sense la seva col.laboració i la seva professionalitat no és possible cap innovació en l'ensenyament.

Per aconseguir una educació escolar de qualitat es requereixen bons professionals, amb tots els requisits propis d'un professional. Un dels components bàsics és la capacitat de prendre decisions, de tenir autonomia en la pròpia pràctica. Però seria un error entendre aquesta autonomia a títol individual únicament, ja que l'ensenyament és una feina d'equip, d'un col.lectiu d'ensenyants que actuen coordinadament, sumant esforços.

El model de currículum de la Reforma opta decididament per aquesta autonomia professional, dins les limitacions pròpies d'un nivell educatiu que és obligatori i bàsic per al conjunt de la població escolar. Si ja per si mateixa quasevol reforma educativa depèn, en gran mesura, del professorat que l'ha d'aplicar, encara més en el cas actual, perquè es conceben aquests professors com a professionals que han de prendre importants decisions en el procés d'anar concretant el currículum que s'ha d'aplicar en el seu centre escolar.

La motivació o predisposicio d'una persona cap a una feina depèn, en darrera instància, de dos factors: de la valoració que se'n fa i de les expectatives d'èxit si s'actua d'una manera determinada. Per ajudar a valorar positivament la Reforma, i especialment per col.laborar a incrementar les expectatives d'èxit en la seva aplicació, les mestres i els mestres necessiten suports de diferent tipus. Entre aquests suports se situen els materials i els documents que proporcionen informació i normes d'actuació.

A tot professional, qualsevol canvi important pot produir-li inseguretat i desassossec. Un canvi curricular com el que es proposa no és l'excepció. Els *Materials per a la Reforma* poden contribuir al fet que professors i professores vegin que el canvi curricular és necessari i que, realment, pot representar un salt qualitatiu important del Sistema Educatiu espanyol. Els *Materials per a la Reforma* proporcionen informacions que, amb altres elements, *poden servir d'ajuda per prendre decisions* adequades a cada context educatiu específic.

Els *Materials per a la Reforma* també volen ser un *instrument facilitador de la formació permanent del professorat,* formació la

necessitat de la qual és inherent a qualsevol professional que realment es consideri com a tal, però que, a més, és especialment necessària en un moment social de canvis accelerats (polítics, culturals, tecnològics, etc.) i, en concret, de canvis en el sistema educatiu (entre ells, i de forma important, els motivats per l'aplicació de la LOGSE).

La Reforma no sols implica una nova terminologia, sinó també la necessitat que professores i professors es vagin formant en un nou model curricular que, entre altres coses, deixa a les seves mans importants decisions de concreció del currículum en el seu centre educatiu. I el cert és que en alguns centres falta tradició de prendre àmplies decisions a nivell d'etapa i, en ocasions, fins i tot de debatre amb els companys per arribar a normes comunes d'actuació. Aquí trobam dues de les conseqüències més rellevants del nou plantejament curricular: *el professorat haurà de prendre decisions* sobre el currículum que hagi d'aplicar en la seva etapa, en el seu cicle, en la seva aula, i la majoria d'aquestes, perquè siguin eficaces, s'hauran de prendre col.lectivament.

Les informacions que subministren els *Materials per a la Reforma* poden servir de suport en el procés d'autoformació dels equips docents. No obstant això, cal tenir present que els materials no poden ni pretenen ser més que un element de suport, una documentació que s'ha d'integrar en un procés formatiu més general.

En síntesi, la documentació que acompanya aquesta Guia pot servir per:

a) Proporcionar un millor coneixement dels diversos continguts propis de la Reforma curricular: normativa, continguts curriculars, orientacions, etc.

b) Aportar normes i orientacions que ajudin el professorat a dominar els procediments d'actuació encaminats a aplicar el nou model curricular, a elaborar projectes en equip i, en última instància, a millorar la planificació i la intervenció en l'aula.

c) Contribuir a afavorir la reflexió i l'actuació que condueixin a un major desenvolupament de l'autonomia professional, a una millora en la capacitat de prendre decisions i a una actitud positiva d'acord amb la valoració de la creativitat i de la innovació educatives.

Continguts dels Materials per a la Reforma

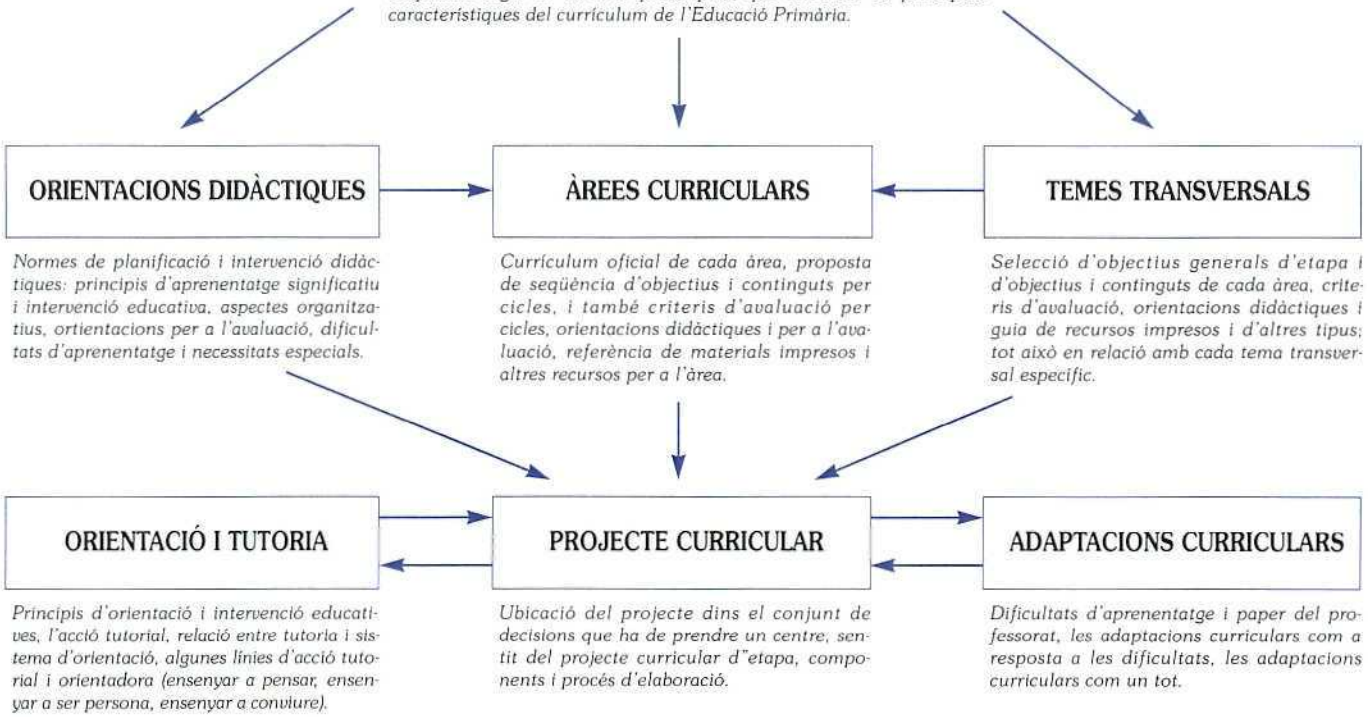
A l'esquema n.° 1 apareix el conjunt dels documents que constitueixen aquests materials, amb una breu definició de cada un i amb les relacions que mantenen entre si.

Més endavant, a la primera part d'aquesta Guia, es farà una breu presentació de cada un pel que fa a la seva utilitat, la seva estructura i la síntesi del seu contingut.

GUIA GENERAL

DECRET DE CURRÍCULUM

Disposició legal de caràcter prescriptiu, que estableix les principals característiques del currículum de l'Educació Primària.



Com es poden utilitzar els Materials per a la Reforma?

Els *Materials per a la Reforma* es poden consultar de diferents maneres. S'hi pot accedir:

a) De forma seqüencial

b) De manera ordenada, però no seqüencial

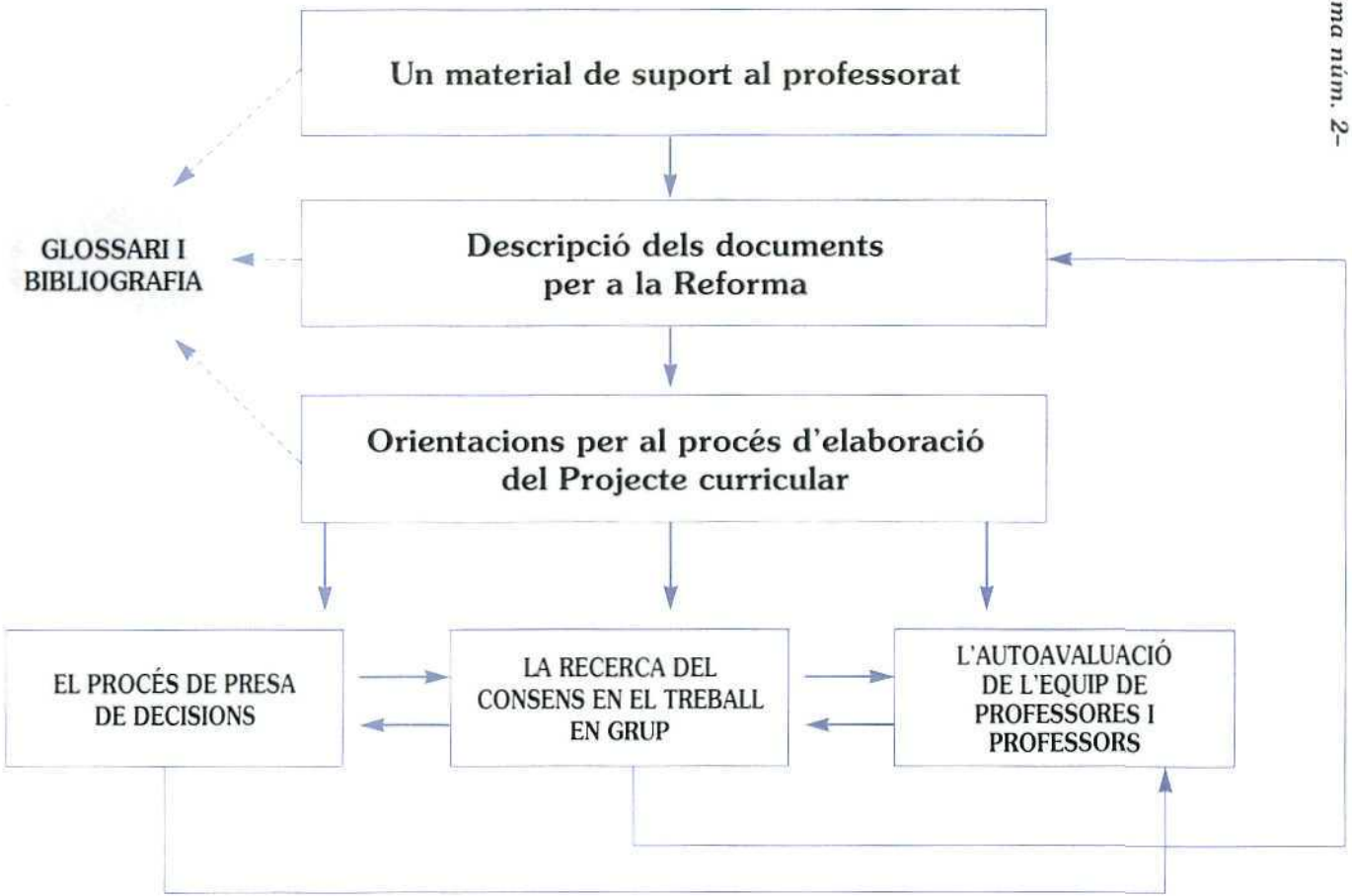
c) Asistemàticament, sense un pla previ explícit

a) L'*accés seqüencial*, ordenadament des del principi a la fi, serà adequat quan es pretengui adquirir una idea completa i global dels diversos aspectes que constitueixen la Reforma curricular. D'aquesta manera se seguirà l'ordre en què apareguin els documents, encara que aquest ordre preestablert no sigui l'únic possible. Un accés seqüencial al material afavoreix l'assimilació dels continguts i l'adquisició d'un coneixement global. És una bona aproximació quan es tracta d'una lectura reposada.

b) *Una consulta dels documents dels Materials per a la Reforma ordenada, però sense seguir la seqüència preestablerta*, serviria per obtenir informació completa sobre aquelles qüestions que el professor o l'equip de professors corresponent estimin prioritàries. A aquests professors i professores probablement els serà d'utilitat el contingut de l'esquema núm. 1, que apareix en aquesta introducció, i el de la primera part (Descripció dels documents) d'aquesta Guia. Aquests apartats els permetran, respectivament, d'ubicar un document en relació amb el conjunt i en relació amb cada un dels altres, i conèixer sintèticament la justificació i el contingut de cada document. Altres professors que es disposin a treballar en grup i que vulguin aclarir la seva feina poden necessitar, en primer lloc, acudir a la segona part d'aquest document, referida al procés d'elaboració de Projectes curiculars.

c) L'*accés no sistematitzat*, com de lectura ràpida (o simple ullada), pot respondre a interessos o motivacions distints (repàs de temes coneguts, aclariments d'alguns termes, recerca d'informació concreta, etc.). De totes maneres, també en aquest cas és probable que la lectora o el lector s'ubiquin millor respecte dels continguts dels *Materials per a la Reforma* si, prèviament o paral.lelament, fessin una consulta (encara que fos ràpida) de l'esquema núm. 1 i de la primera part d'aquesta Guia.

CONTINGUT D'AQUESTA GUIA GENERAL



-Esquema núm. 2-

Desplegament normatiu de la LOGSE

*(normes d'especial interès per al professorat d'Educació Primària)**

— Reial Decret 986/1991, de 14 de juny (*BOE* de 25 de juny), pel qual s'aprova el Calendari d'aplicació de la nova ordenació del sistema educatiu.

— Reial Decret 1006/1991, de 14 de juny, (*BOE* de 26 de juny), pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims corresponens a l'Educació Primària (Reial Decret d'àmbit estatal).

— Reial Decret 1344/1991, de 6 de setembre (*BOE* de 13 de setembre), pel qual s'estableix el currículum de l'Educació Primària. (Completa l'anterior, és d'aplicació en l'àmbit territorial de gestió del Ministeri d'Educació i Ciència, i és un dels documents que formen part d'aquests materials).

— Resolució de 5 de març de 1992 (*BOE* de 24 de març) del secretari d'Estat en la qual es donen orientacions per a la distribució d'objectius, continguts i criteris d'avaluació en cada un dels cicles d'educació primària.

— Reial Decret pel qual es regula la supervisió dels materials curriculars i el seu ús en els centres docents.

— Ordre per la qual s'estableixen els elements bàsics dels informes d'avaluació dels alumnes. (Ordre d'àmbit estatal).

— Ordre per la qual es dicten instruccions per a la implantació de l'Educació Primària en el curs 1992-93.

* Les normes que no duen data estan pendents de la seva aparició en el *BOE*.

Primera Part

Descripció dels documents

La descripció dels documents que configuren els *Materials per a la Reforma* corresponents a l'educació primària tenen com a finalitat que el professorat disposi d'una informació sintètica sobre cada un d'aquests documents, que l'ajudi a establir un ordre de consulta en funció de les seves necessitats prioritàries.

Els documents s'han distribuït en dues capses, una de les quals inclou, a més d'aquesta Guia, el *Decret de currículum*, el *Projecte curricular, Orientació i tutoria*, el d'*Adaptacions curriculars* i els diferents *Temes transversals*.. La segona capsa inclou les *Orientacions didàctiques* i la informació sobre les distintes *Àrees curriculars*.

Decret de currículum (*)

Caràcter del document

El Reial Decret que estableix el currículum d'Educació Primària té caràcter prescriptiu, per la qual cosa constitueix el marc de referència on es recullen les intencions educatives i els objectius, continguts i criteris d'avaluació de l'etapa i les àrees que els equips docents hauran de desenvolupar en el Projecte curricular i les programacions d'aula.

Estructura del document

En aquest cas, per les seves característiques formals, l'estructura és l'habitual en els decrets: preàmbul, articulat i annex.

El *preàmbul* estableix:

- Què és el currículum
- Elements curriculars: objectius, continguts, principis metodològics i criteris d'avaluació
- Característiques bàsiques de l'etapa

L'*articulat* recull de forma concreta:

- Cicles
- Àrees

(*) RD 1344/1991 del 6 de setembre, *BOE* 13 de setembre.

- Objectius generals de l'etapa
- Temes transversals
- Criteris d'avaluació
- Atenció a la diversitat
- Promoció

L'*annex* estableix el currículum de l'Educació Primària:

- Principis metodològics de l'etapa
- Àrees. Per a cada una d'elles s'estableix:
  - — Introducció
  - — Objectius generals
  - — Continguts
  - — Criteris d'avaluació

Síntesi del contingut

El Decret de currículum d'Educació Primària desplega el Decret d'ensenyaments mínims prescriptiu per a tot l'Estat (Reial Decret 1006/1991, de 14 de juny de 1991), i l'amplia amb caràcter prescriptiu per a tot el territori de gestió directa del Ministeri d'Educació.

En el preàmbul es tracten les idees bàsiques sobre disseny i desenvolupament curricular, els elements que componen el currículum i les característiques fonamentals de l'etapa com a part de l'educació obligatòria.

En l'articulat es concreten les disposicions sobre l'estructura dels cicles, la relació dels objectius generals de l'etapa, la definició de les àrees curriculars i dels temes transversals, el desenvolupament dels projectes curriculars, l'avaluació, les adaptacions curriculars i les decisions de promoció.

En l'annex es recullen els principis metodològics de l'etapa i el desenvolupament de cada una de les seves sis àrees.

Orientacions didàctiques

Utilitat del document

Les orientacions didàctiques ofereixen normes d'intervenció didàctica que poden servir de suport al professorat en el moment de dissenyar i planificar la seva intervenció en l'aula i de debatre i elaborar un Projecte curricular d'etapa.

Estructura del document

— Característiques generals de l'etapa:

- L'Educació Primària en l'ensenyament obligatori.
- Aspectes evolutius i psicopedagògics.
- Àmbits bàsics de desenvolupament en l'Educació Primària.
- Objectius generals de l'Educació Primària.
- Estructura curricular: cicles i àrees.

— Orientacions didàctiques:

- Principis d'aprenentatge significatiu i intervenció educativa.
- Aspectes organitzatius.
- Orientacions per a l'avaluació.
- Dificultats d'aprenentatge i necessitats educatives especials.

Síntesi del contingut

A la *primera part*, un cop ubicada l'Educació Primària en el conjunt de l'ensenyament obligatori, s'assenyalen els principals aspectes evolutius i psicopedagògics de les edats que ens ocupen i els àmbits bàsics de desenvolupament: autonomia d'acció en el medi, socialització i adquisició d'instruments bàsics d'aprenentatge. Es ressenyen els objectius generals que s'hauran d'assolir al llarg de l'etapa i l'estructura curricular d'aquesta: tres cicles i sis àrees (més l'àrea de llengua oficial pròpia de la corresponent comunitat autònoma).

La *segona part* està constituïda per les orientacions didàctiques pròpiament dites. Aquestes orientacions pretenen oferir un conjunt de reflexions pel que fa al procés d'ensenyament i aprenentatge que guiïn la presa de decisions sobre els Projectes curriculars i les programacions que han de dur a terme els equips docents d'Educació Primària. Es fa referència a tres aspectes bàsics:

— Principis d'aprenentatge significatiu i intervenció educativa. Conseqüències per a l'acció educativa a l'aula.

— Aspectes organitzatius: agrupaments, materials i recursos didàctics, espais, temps, relació amb pares i amb l'entorn social.

— Orientacions per a l'avaluació del procés d'ensenyament i aprenentatge.

En el primer aspecte, els principis d'aprenentatge significatiu fan referència a :

- Assegurar la relació de les activitats d'ensenyament i aprenentatge amb la vida real de l'alumnat partint, sempre que sigui possible, de les experiències que tengui.
- Facilitar la construcció d'aprenentatges significatius, dissenyant activitats d'ensenyament i aprenentatge que permetin l'alumnat establir relacions entre els coneixements previs i els nous aprenentatges.
- L'enfocament globalitzador que caracteritza aquesta etapa, que requereix organitzar els continguts entorn d'eixos que permetin abordar els problemes, les situacions i els esdeveniments dins un context i en la seva globalitat.
- La interacció alumne-professor i alumne-alumne és essencial perquè es produeixi la construcció d'aprenentatges significa-

tius i l'adquisició de continguts de clar component cultural i social.

- Tenir en compte les peculiaritats de cada grup i els ritmes d'aprenentatge de cada nin per adaptar els mètodes i els recursos a les diferents situacions, aplicant-los a les noves propostes de treball i a situacions de la vida quotidiana.
- Proporcionar contínuament informació a l'alumne sobre el moment del procés d'aprenentatge en què es troba, aclarint els objectius per aconseguir, fent-li prendre consciència de les seves possibilitats i de les dificultats per superar i facilitant la construcció d'estratègies d'aprenentatge motivadores.
- Impulsar les relacions entre iguals, proporcionant normes que permetin la confrontació i la modificació de punts de vista, la coordinació d'interessos, la presa de decisions col.lectives, l'ajuda mútua i la superació de conflictes mitjançant el diàleg i la cooperació.
- Dissenyar activitats en l'àmbit del cicle i l'etapa per aconseguir la plena adquisició i consolidació de continguts a través d'activitats realitzades dins l'aula i fora.

En el segon aspecte es proporcionen criteris i normes organitzatives referides a agrupaments d'alumnes, materials curriculars i recursos didàctics, espais, temps i relació amb pares i amb l'entorn social.

S'ofereixen orientacions sobre les repercussions que les opcions didàctiques triades tenen en els aspectes organitzatius del centre i com aquests han d'estar al servei de les intencions educatives de l'equip:

- La flexibilitat en les agrupacions dels alumnes ha de respondre al tipus d'activitat programada.
- La selecció i/o elaboració de materials curriculars és una decisió que l'equip docent ha de prendre guiada per criteris que tenguin en consideració el context educatiu del centre, les característiques de l'alumnat i les decisions explicitades en el projecte educatiu.
- Tenir en compte l'organització d'espais per crear un ambient acollidor.

- L'organització dels temps ha de ser flexible per aconseguir un major aprofitament dels recursos humans i materials del centre.
- La participació institucional dels pares en els centres regulada per la LODE, s'ha de complementar amb la relació directa entre pares i professors. Igualment és important la relació amb altres institucions que donen suport a l'escola.

En el tercer aspecte, les orientacions per a l'avaluació tracten sobre l'avaluació del procés d'aprenentatge, i plantegen:

- Què avaluar (assenyalant les funcions homologadores, formativa, orientadora i sumativa dels criteris d'avaluació)
- Com avaluar (procediments, instruments i situacions d'avaluació)
- Moments clau dins el procés d'avaluació: avaluació inicial, formativa i sumativa.

Respecte de l'avaluació del procés d'ensenyament, es plantegen les mateixes preguntes:

- Què avaluar (la pràctica docent a nivell d'aula, de cicle, d'etapa i de centre)
- Com avaluar (tècniques i instruments)
- Quan avaluar

Es tracta també de la relació entre avaluació, adaptacions i promoció.

La *tercera part* de les orientacions està dedicada a les dificultats d'aprenentatge i les necessitats educatives especials. Té dues línies de treball diferenciades:

- Què s'entén per dificultats d'aprenentatge
- Orientacions per a la intervenció educativa en les situacions en què apareguin les dificultats esmentades en: llenguatge oral, lecto-escriptura, llengua estrangera, continguts matemàtics, autonomia personal, identificació amb els grups socials de referència, hàbits de salut, activitats d'exploració i indagació i activitats de l'àmbit artístic i físic.

Àrees curriculars

Utilitat dels documents

Els documents de les àrees curriculars proporcionen el currículum oficial de cada àrea, que serveix de referència bàsica, una proposta orientativa de seqüència dels continguts per cicles, orientacions didàctiques i una guia documental i de recursos, tot això referit a cada una de les àrees. El document de cada àrea serà d'utilitat per planificar i programar l'àrea en qüestió.

A més, cada document, a la introducció, ofereix informació sobre l'enfocament de l'àrea, la seva contribució al desenvolupament dels objectius de l'etapa i els criteris per a la selecció dels continguts, que es concreten posteriorment.

Estructura dels documents

Per a cada una de les àrees (Coneixement del medi natural, social i cultural; Educació artística; Educació física; Llengua castellana i Literatura; Llengua catalana i Literatura; Llengües estrangeres; Matemàtiques):

— Currículum oficial:
- Introducció.
- Objectius generals.
- Continguts.
- Criteris d'avaluació.

— Proposta de seqüència per cicles:
  - Seqüència dels objectius i els continguts per cicles
  - Criteris d'avaluació per cicles

— Orientacions didàctiques:
  - Orientacions generals de cada àrea
  - Orientacions específiques
  - Orientacions per a l'avaluació

— Guia documental i de recursos:
  - Material imprès
  - Recursos materials
  - Altres dades d'interès

Síntesi del contingut

— Es reprodueix el Decret de currículum d'Educació Primària, en què s'estableix l'enfocament general de l'àrea i es fixen els elements que la configuren des de la perspectiva de l'aprenentatge que s'aspira aconseguir i des del punt de vista de la relació de l'àrea amb els objectius generals d'Educació Primària. S'assenyalen les capacitats que ha de desenvolupar l'alumnat en cada àrea (objectius generals) i els continguts, indicant els diferents tipus: conceptes, procediments, actituds. Al final s'inclouen els criteris d'avaluació dels aprenentatges.

— Per altra banda es proposa, en cada àrea, una seqüència dels objectius i els continguts per cicles. Aquesta distribució, que *prèviament es justifica, pren forma en quadres resum*. La seqüència proposada té un caràcter merament orientatiu que pot facilitar la tasca del professorat d'un centre per establir la seva seqüència específica.

  També s'inclouen uns criteris d'avaluació per cicles, proposats a partir dels criteris generals d'avaluació d'etapa que apareixen en el decret de currículum.

— Es presenten orientacions didàctiques generals que concreten els principis d'aprenentatge significatiu i intervenció educativa

en l'àrea i orientacions específiques per a blocs de continguts: organització dels continguts de l'àrea, organització intercicles, criteris per al dissenys d'activitats, possible relació amb temes transversals, paper o intervenció del professor o de la professora, estructura i distribució de l'espai de la classe. Així mateix s'inclouen orientacions per a l'avaluació, tant dels processos d'aprenentatge com dels d'ensenyament.

— Una guia documental i de recursos per a l'àrea, que inclou:

- *Material imprès*: Llibres comentats sobre el contingut disciplinar de l'àrea i sobre el procés ensenyament i aprenentatge de l'àrea (didàctica de l'àrea en general, didàctica d'aspectes parcials i avaluació); materials d'aula; llibres de text i de consulta per a l'alumnat, i revistes.
- *Recursos materials*: Materials no convencionals (agafats de la vida quotidiana, construïts pel mateix alumnat, etc.), materials convencionals, materials àudio-visuals i materials informàtics.
- *Altres dades d'interès* : Adreces d'interès, relació de cases comercials, editorials, llibreries i serveis de publicacions.

Temes transversals

Utilitat dels documents

La presència dels temes transversals en les diferents propostes curriculars és una aportació prou nova perquè sigui necessària una reflexió prèvia sobre què s'entén per *tema transversal*, quins principis justifiquen la seva inclusió en cada una de les àrees i quines són les característiques de cada un.

El document de cada tema serà d'utilitat per planificar i programar la pràctica educativa, tenint present que la pròpia experiència del professor pot aportar noves vies d'intervenció.

Estructura dels documents

Per a cada un dels temes transversals (Educació moral i cívica, Educació per a la pau, Educació per a la salut i Educació sexual, Educació per a la igualtat d'oportunitats d'ambdós sexes, Educació ambiental, Educació del consumidor, Educació vial) l'estructura és la següent:

— Definició del tema transversal

— El tema transversal en el currículum:

- Descripció dels objectius, els continguts i els criteris d'avaluació del currículum bàsic en els quals es reconeix el tema transversal.

— Orientacions didàctiques:

- Orientacions per integrar cada tema transversal en el Projecte Curricular d'etapa
- Orientacions per dissenyar programacions o unitats didàctiques
- Criteris metodològics
- Proposta d'activitats
- Funció de l'educador
- Orientacions per a l'avaluació

— Guia documental i de recursos:

- Material imprès
- Material audiovisual
- Recursos materials
- Altres dades d'interès

Síntesi del contingut

Partint d'una exposició que situa cada tema transversal en el lloc que ocupa en l'educació, es justifica la importància de tenir-los presents en el desenvolupament de les diferents àrees curriculars pel seu caràcter interdisciplinar i globalitzador.

A continuació es realitza una selecció dels objectius, els continguts i els criteris d'avaluació extrets dels currículums de les diferents etapes educatives i considerats rellevants per al desenvolupament dels temes. Aquesta selecció dóna un ampli marge d'acció al professorat per incloure els que consideri importants en la seva pràctica educativa.

Es presenten orientacions didàctiques generals i específiques, començant per la concreció dels objectius generals d'etapa, i s'ofereixen normes que s'han de prendre en consideració a cada centre; es passa després a les orientacions relatives a la presa de decisions pel que fa a la intervenció pedagògica pròpiament dita, la programació didàctica, el paper del professor i la proposta d'activitats per aconseguir els objectius prevists. També s'ofereixen orientacions per a l'avaluació.

Finalment, s'inclou una guia documental i de recursos, que comprèn:

- *Material imprès*: Bibliografia comentada sobre el contingut de cada un dels temes, revistes, materials d'aula: quaderns d'activitats per als alumnes, bibliografia dirigida als alumnes per desenvolupar unitats didàctiques i literatura infantil.
- *Material àudio-visual*
- *Recursos materials*: proposta de material no convencional, materials informàtics, murals, cartells, etc.
- *Altres dades d'interès*: Adreces d'interès per a l'adquisició d'informació específica, de material àudio-visual, etc.

Projecte curricular

Utilitat del document

La finalitat d'aquest document és ajudar els equips docents d'Educació Primària en l'elaboració del seu Projecte curricular, tasca que passarà a ser una de les més rellevants amb la posada en marxa de la Reforma educativa.

Dur a terme el procés educatiu en un centre escolar comporta la presa de decisions sobre diferents camps d'actuació del professorat. El document *Projecte curricular* ofereix el marc en què s'han de prendre els distints acords i decisions del professorat d'un centre escolar perquè aquest funcioni com un equip els membres del qual comparteixen objectius comuns. Amb aquesta finalitat es proposen normes i criteris per a l'adopció de diferents instruments de planificació i gestió, dedicant especial atenció al Projecte curricular d'Educació Primària.

Estructura del document

— L'autonomia dels centres
  - El Projecte curricular dins el conjunt de decisions que ha de prendre un centre

— El Projecte curricular: què pretén i quines decisions s'hi prenen
  - El sentit del Projecte curricular
  - Objectius de l'etapa

- Seqüència d'objectius i continguts per cicles
- Decisions relatives a com ensenyar
- Decisions relatives a l'avaluació
- Mesures d'atenció a la diversitat

— El procés d'elaboració del Projecte curricular

- Qui elabora el Projecte curricular?
- Estratègies d'elaboració del Projecte curricular

— Annex: Resolució de la Secretaria d'Estat per la qual es regulen els Projectes curriculars

Síntesi del contingut

El document està estructurat en tres parts. A la *primera* s'enumera i estableix el paper dels diferents instruments de què disposa l'equip docent per a la presa de decisions conjuntes en el procés de planificació del centre. Es defineixen les funcions del Projecte educatiu de centre, del Projecte curricular i de la Programació general del centre. Al mateix temps s'estableixen les relacions entre cada un i les distintes instàncies per a la seva elaboració, aprovació i supervisió.

La *segona part* està dedicada a la definició de les funcions i a la descripció dels distints components del Projecte curricular. Distribuïda en cinc capítols; en el primer s'aborden les finalitats del Projecte curricular i les fonts que l'informen, per passar a continuació a enumerar els diferents elements que el componen. En els altres capítols es desenvolupen els distints elements del Projecte.

— Els objectius de l'etapa, les seves característiques i la seva adequació a les peculiaritats del centre.

— La seqüència d'objectius i continguts per cicles, la seqüència a cada cicle i els criteris per establir la seqüència.

— Les decisions relatives a com ensenyar en les quals es defineixen els principis metodològics relacionats amb els principis d'aprenentatge significatiu, i també els criteris per a l'agrupació dels alumnes, l'organització de l'espai i el temps, la selecció i els criteris d'ús dels materials i recursos didàctics.

— Les decisions relatives a l'avaluació, la seva funció, les seves modalitats, els moments d'avaluació i els criteris de promoció.

— Les mesures d'atenció a la diversitat, els programes d'orientació i les decisions relatives a l'organització dels recursos personals i materials dirigits als alumnes amb necessitats educatives especials.

La *tercera part* està dedicada al procés d'elaboració del Projecte curricular. En primer lloc proposa l'organització i l'agrupació dels equips docents per a l'elaboració del Projecte i estableix les diferents responsabilitats en la seva aprovació i supervisió. Tot seguit tracta les característiques específiques de l'elaboració de Projectes curriculars a les zones rurals.

En el darrer capítol es desenvolupen les estratègies d'elaboració del Projecte curricular, es distingeixen les distintes formes d'abordarles i s'assenyalen avantatges i inconvenients de les diferents estratègies. Acaba aquest capítol oferint normes per a l'elaboració del Projecte en els primers anys d'implantació de la Reforma.

El document inclou, al final, la Resolució de la Secretaria d'Estat d'Educació sobre l'elaboració de Projectes curriculars.

Orientació i tutoria

Utilitat del document

Es dirigeix especialment als tutors i tutores d'Educació Primària que tenen la responsabilitat educativa d'un grup docent. Apunta els aspectes sobre els quals ha d'intervenir el tutor-orientador, facilita models d'actuació per planificar el treball al centre i a l'aula, i ofereix instruments concrets per dur-los a la pràctica.

Estructura del document

La informació que aporta aquest document està ordenada de la següent manera:

Pròleg.

Part primera: Orientació i tutoria.

— Capítol 1: Principis d'orientació i intervenció educatives.

— Capítol 2: L'acció tutorial.

— Capítol 3: La tutoria i el sistema d'orientació.

Part segona: Algunes línies d'acció tutorial i orientadora.

— Capítol 4: Ensenyar a ser persona.

— Capítol 5: Ensenyar a conviure.

— Capítol 6: Ensenyar a pensar.

Part tercera: Col.laboració amb els pares.

— Capítol 7: Entrevistes i reunions.

— Capítol 8: Informació i participació.

Síntesi del contingut

En el pròleg es desenvolupa la idea principal del document: "educar és més que instruir o ensinistrar". I, en conseqüència, l'escola ha de proporcionar una educació integral i personalitzada i no merament instructiva. Es posa èmfasi en la figura del tutor com la peça clau per dotar de coherència (qualitat, continuïtat, sistematització...) l'ensenyament a l'escola.

La *primera part* del document se centra en els principis que informen per una banda, l'orientació i la intervenció educatives i, per l'altra, l'acció tutorial.

L'orientació educativa se centra en el suport a cada alumne concret (s'eduquen persones diferenciades, considerades en la seva globalitat) perquè vagin escollint aquelles opcions (vitals, educatives, acadèmiques) que resultin més enriquidores. De l'orientació i la tutoria es pot desprendre la necessitat d'accions concretes respecte de l'alumne: intervencions de suport que puguin incloure diferents aspectes.

L'acció tutorial no ha d'oblidar que la seva preocupació ha de ser l'individu integral i que, per tant, convé posar l'èmfasi en aspectes tals com valors, normes i actituds. L'acció tutorial requereix desenvolupar una relació personal amb cada alumne, per adequar la intervenció a les seves necessitats específiques.

Així mateix, l'acció tutorial té altres objectius: la cohesió del grup classe, la prevenció de conflictes, el seguiment global dels aprenentatges, la canalització d'informacions envers altres professors i envers la família, la relació amb altres grups... Per aconseguir-los, el tutor haurà de preveure intervencions concretes: entrevistes personals amb l'alumnat i amb les famílies; detecció de problemes i deficiències; activitats per afavorir el coneixement dels alumnes; activitats que promoguin la convivència, la integració, la cohesió... I altres que el tutor haurà d'establir amb la resta del professorat i que facin referència als continguts, la metodologia, les activitats, el seguiment i l'avaluació...

Com és obvi, per realitzar tot el que s'ha esmentat anteriorment no basta l'acció puntual i voluntariosa de cada tutor; és necessari que el centre es corresponsabilitzi i es doti d'una estructura que garanteixi l'eficàcia de les intervencions amb els suports externs necessaris: professor orientador, professor de suport a la integració, equip interdisciplinar del sector, etc.

La *segona part* del document tracta sobre algunes línies d'acció tutorial i orientadora. Però no s'ofereixen mers exemples, sinó que es desenvolupen aspectes clau sobre els quals cal treballar explícitament: ensenyar a ser persona, ensenyar a conviure i ensenyar a pensar. No es tracta d'afegir nous continguts als que ja hi ha; es tracta de dur a terme programes d'actuació en aquest sentit, però vinculats a continguts concrets de les àrees i temes d'estudi. En els tres punts hi ha un plantejament general i unes propostes d'intervenció per a cada un.

La formació de la pròpia identitat, ser un i diferenciat, tenir una imatge positiva de si mateix i de les pròpies capacitats, saber-se útil i valorat per les persones que es tenen al voltant, aquelles a les quals s'estima (família, professorat, companys, amics...), és quelcom tan fonamental que per si mateix ja justificaria l'acció educativa del tutor, que té a la seva disposició estratègies per ajudar l'alumne o alumna. Es tracten algunes d'aquestes estratègies, i també exercicis concrets per al desenvolupament de l'autoestima.

Conviure (comunicar-se, cooperar, ser solidari, respectar les regles...) a l'escola és el millor mètode per a l'aprenentatge de la convivència. Per afavorir la integració social i potenciar les habilitats socials el tutor pot intervenir sobre el mateix individu, sobre la dinàmica del grup-classe, el mode d'agrupar els alumnes, les actituds del professor, etc.

Ensenyar a pensar és la línia d'acció tutorial més propera als aprenentatges escolars. És un aprenentatge d'estratègies generals de pensament, que s'aconsegueix amb una instrucció explícita que s'ha de realitzar a través de les àrees del currículum.

A la *tercera part* i darrera es tracta un dels objectius principals de la tutoria: la participació dels pares en l'educació dels fills d'una manera coordinada amb l'escola. Ofereix vies concretes per articular aquesta coordinació, com són les entrevistes personals amb la família i les reunions col.lectives amb pares i mares.

Abordar aquestes trobades entre el professorat i les famílies suposa la major part de les vegades un gran esforç personal, no exempt de tensions. Es tracta de donar instruments degudament estructurats i organitzats que permetin al professorat intercanviar amb els pares la informació necessària i rellevant per a l'educació dels seus fills.

Per altra banda, es parla d'aconseguir la cooperació de la família a través de la seva participació en activitats educatives. Aquesta participació, que a cops és esporàdica, hauria de ser sistemàtica i quedar reflectida en el Projecte educatiu i en el Projecte curricular. La funció tutorial i el treball de cooperació amb els pares tenen una relació essencial que està present en tota acció educativa.

Adaptacions curriculars

Utilitat del document

El document proporciona normes per:

— Aclarir distints tipus de situacions que apareixen a l'aula i proporcionar estratègies i criteris d'avaluació

— Fomentar processos de reflexió sobre les relacions entre professorat i alumnat

El fet que es defineixin i estableixin les necessitats d'adaptar el currículum a les característiques individuals de l'alumnat i que s'indiquin maneres de fer-ho, possibilita una millor comprensió del marc social, psicològic i pedagògic que hi ha darrera el currículum, i aporta recursos concrets que el professorat pot utilitzar en el seu treball com a tutor o membre d'un equip docent.

Estructura del document

— El marc conceptual:

- El currículum i l'atenció a la diversitat dels alumnes
- Les dificultats d'aprenentatge
- La resposta educativa a les dificultats d'aprenentatge. L'estratègia de les adaptacions curriculars

— La individualització de l'ensenyament. El contínuum de les adaptacions curriculars:

- El currículum com a concreció de les intencions educatives
- Les adaptacions curriculars no significatives
- Les adaptacions curriculars significatives
- Alumnes amb necessitats educatives especials

— Annex:

- Factors que configuren l'estil d'aprenentatge

Síntesi del contingut

El document, després de precisar els destinataris als quals va dirigit, exposa els objectius que pretén.

El contingut s'estructura en dos grans apartats. El primer explica quin és el marc conceptual de què es parteix. Es fa referència a la necessitat d'assegurar que els alumnes aprenguin els continguts, fent propostes al llarg dels cicles i etapes, i es justifica l'aplicació d'un currículum obert i la necessitat d'atendre la diversitat de l'alumnat. Per a tot això s'insisteix a distingir diferències individuals de dificultats greus d'un alumne o alumna en l'adquisició d'un contingut, donant normes per a la seva classificació i diferenciació. S'inclou també un apartat que explica què s'entén per concepció constructivista de l'aprenentatge i de l'ensenyament. S'exposa què són adaptacions curriculars i s'explica la seva relació amb les estratègies d'actuació docent, insistint en la necessitat que l'ensenyament s'individualitzi perquè cada persona aconsegueixi, d'acord amb les seves possibilitats, les capacitats pròpies de l'educació escolar. Dins el concepte d'adaptació, es justifica la idea del seu tot.

També es comenten, dins aquest primer bloc, els passos i els criteris necessaris per realitzar adaptacions curriculars i es donen exemples d'estratègies o reflexions que s'han de dur a terme en relació amb l'alumnat i el professorat.

S'insisteix en les característiques generals que possibiliten la bondat d'un mètode d'ensenyament i s'expliciten aspectes concrets que ajudaran a aconseguir aquesta bondat.

Finalment, en aquest primer bloc, se citen condicions necessàries per al desenvolupament de les adaptacions curriculars, insistint espe-

cíficament en l'avaluació i el registre del progrés dels alumnes, i també en la funció del professorat de l'escola, vist com un equip pedagògic. En aquest darrer punt s'inclouen aspectes per revisar el treball i realitzar propostes.

El segon bloc s'ocupa més àmpliament del concepte d'adaptacions curriculars com un tot, diferenciat entre les adaptacions curriculars significatives, no significatives i d'accés al currículum. Les concepcions teòriques aparegudes en el bloc anterior tornen a sorgir més explícites i amb exemples que possibiliten l'abast de les seves definicions. Es donen classificacions i es proposen reflexions sobre possibles tipus de situacions que puguin aparèixer a l'escola, insistint en el seu caràcter d'exemple i no de prescripció. S'aclareix amb anterioritat la necessitat d'establir el que és desitjable per a tots els alumnes i el que cal que sigui diferent.

Aquest document, juntament amb el d'*Orientació i tutoria* i amb el de *Projecte curricular*, conformen una unitat i inclouen els principis i les orientacions imprescindibles per fer efectius els objectius que persegueix la reforma, en l'anomenada atenció a la diversitat en l'Educació Primària, i també en les decisions que s'han de prendre en el procés d'elaboració de Projecte curricular.

Segona Part

Orientacions per al procés d'elaboració del Projecte curricular

En aquesta part s'inclouen orientacions i instruments teòrico-pràctics per facilitar al conjunt del professorat una progressiva incorporació als processos de planificació i elaboració en grup dels Projectes curriculars dels centres educatius.

Amb això es tracta de proporcionar, més que solucions concretes, elements de reflexió i d'anàlisi que contribueixin a una millor contextualització dels principis que conté la Reforma del sistema educatiu.

En el primer apartat es reflexiona sobre el procés de presa de decisions en grup i s'aporten informacions bàsiques sobre els esmentats processos. El segon aborda les variables que influeixen en els processos de negociació tot cercant un consens i les diferents dinàmiques de treball en grup. En el tercer apartat es reflexiona sobre el paper de l'autoavaluació dels equips docents com a mitjà per afavorir l'autoformació. Així mateix es faciliten instruments per dur-la a terme. Per últim, en el quart capítol s'informa de les ajudes externes amb què pot comptar cada equip de professors i professores, assenyalant les funcions que cada servei de suport pot oferir.

El procés de presa de decisions

En els distints àmbits d'intervenció del professorat, aquest s'enfronta a una presa de decisions sobre diferents qüestions d'importància desigual. Aquests documents tenen l'objectiu de facilitar l'adopció de decisions concretes.

A continuació avançam algunes de les preguntes que més habitualment es formulen durant el procés d'elaboració del Projecte curricular. Les respostes a aquestes preguntes corresponen bàsicament al que estableix el document *Projecte curricular.*

Quines decisions ha de prendre un centre escolar?

A partir de la nova normativa que estableix la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE) es poden distingir tres grans processos de presa de decisions:

1. Elaboració del Projecte educatiu del centre.
2. Elaboració del Projecte curricular d'etapa.
3. *Elaboració de la programació general del centre, de caràcter* anual.

Quins són els components del Projecte educatiu de centre, del Projecte curricular d'etapa i de la programació general del centre?

Projecte educatiu de centre:

— Senyes d'identitat.

— Finalitats del centre en les quals es concreten les seves senyes d'identitat.

— Reflexió sobre els objectius generals del currículum de les etapes que es facin al centre.

— Relacions de col.laboració entre tots aquells implicats a posar en funcionament els objectius.

— Estructura organitzativa que farà possible els esmentats objectius, i que es concreta en el Reglament de Règim Interior.

Decisions del Projecte curricular d'etapa:

— Adequació dels objectius generals de l'etapa al context del centre.

— Seqüència d'objectius i continguts de cada cicle.

— Estratègies metodològiques.

— Estratègies i procediments d'avaluació.

— Mesures d'atenció a la diversitat.

Components de la programació general del centre:

— Activitats complementàries que el centre hagi de realitzar.

— Horari general del centre.

— Memòria administrativa.

— Modificacions que es consideri oportú introduir en el Projecte educatiu i en el Projecte curricular del curs en qüestió.

Quines són les funcions del Projecte curricular?

— Augmentar la coherència de la pràctica educativa a través de la presa de decisions conjunta per part de l'equip de professors de l'etapa.

— Adequar al context les prescripcions i orientacions de l'Administració.

— Augmentar la competència docent del professorat a través de la reflexió sobre la seva pràctica, reflexió necessària per fer explícits els criteris que justifiquen les decisions preses en el Projecte curricular.

Qui aprova les decisions preses en el Projecte educatiu de centre i en el Projecte curricular?

Projecte educatiu de centre

La responsabilitat de l'aprovació i l'avaluació del Projecte educatiu és del Consell Escolar.

Projecte curricular d'etapa

El Projecte curricular, l'elaborarà el conjunt del professorat de l'etapa i l'aprovarà el Claustre de Professors en la seva totalitat.

Quan podem considerar que un Projecte curricular d'etapa està prou elaborat?

La idea que cal que presideixi l'elaboració del Projecte curricular és el fet que es tracta d'un procés i, com a tal, en certa manera, inacabat i necessitat d'una revisió periòdica que porti a millorar-lo.

Des d'aquest punt de vista, no s'ha de concebre el treball que iniciaran la major part dels equips docents com un període en què es comença i s'acaba un treball, sinó com l'inici d'un procés en el qual cal prendre una sèrie de decisions que, a poc a poc, s'aniran consolidant en un projecte més acabat. Això no és obstacle perquè aquest primer esbós de projecte curricular hagi de ser tan consensuat i tan ajustat a la realitat peculiar de cada centre com sigui possible

Per això, el Ministeri d'Educació i Ciència ha planificat l'elaboració del Projecte curricular en distintes fases. En cada una d'aquestes fases els centres haurien de prendre una sèrie de decisions, la qual cosa no vol dir, evidentment, que no puguin realitzar el Projecte abans del que s'hi indica.

El **setembre del 92** es prendran almenys les següents decisions:

1. Adequació dels objectius generals de l'etapa al context del centre i objectius del primer cicle.
2. Distribució de continguts per cicle, amb especial atenció als referits al primer cicle.
3. Materials i recursos didàctics que s'utilitzaran en les àrees del primer cicle.

4. Decisions sobre agrupaments, temps i espais.

5. Procediments per avaluar el progrés dels aprenentatges dels alumnes durant el primer cicle.

6. Criteris d'avaluació i promoció dels alumnes.

7. Organització i funcionament de les tutories en el primer cicle.

Al llarg del curs 1992-93 es desenvoluparan els elements anteriors, completant els següents aspectes:

1. Actuacions pedagògiques previstes per als alumnes que no arribin al nivell establert en els criteris d'avaluació.

2. Adaptacions per a alumnes amb necessitats educatives especials.

3. Procediments per avaluar la pràctica docent.

En successives fases s'aniran establint les decisions dels cicles restants. L'Administració sol.licitarà la totalitat del Projecte quan tota l'Educació Primària s'hagi implantat en el centre.

Quan s'ha d'elaborar el Projecte educatiu de centre?

El Projecte educatiu és una font bàsica per elaborar el Projecte curricular. En aquest sentit és convenient que, si el centre encara no en disposa, el Consell escolar comenci durant el curs 1992-93 la reflexió sobre principis d'identitat que configuraran la seva concepció pedagògica. Però no hem de pensar que és imprescindible tenir-lo acabat per començar el Projecte curricular. De fet, la relació entre ambdós processos de presa de decisions fa que s'enriqueixin mútuament i que es pugui anar treballant simultàniament en els dos. El més lògic serà acabar-ne la realització en el moment que el conjunt de l'etapa primària s'hagi implantat en el centre. En aquest sentit el Ministeri d'Educació i Ciència no demanarà als centres que elaborin el Projecte educatiu durant el curs 1992-93, si bé pot ser una opció voluntària dels centres durant aquest any, perquè l'acabin quan tota l'etapa s'hagi implantat en el centre.

Quines són les estratègies organitzatives més apropiades per a l'elaboració del Projecte curricular d'etapa?

Per assegurar la coherència del procés d'ensenyament és fonamental que la totalitat de l'equip docent prengui les decisions. Tanmateix això no significa que l'hagi d'elaborar conjuntament tot el professorat. Pot resultar més convenient treballar en grups més reduïts que permetin un major funcionament, i coordinar posteriorment el treball dels diferents grups.

El criteri d'agrupació pot ser múltiple, però en el cas de l'Educació Primària sembla que una de les organitzacions més significatives és la dels tres cicles. Per això s'establiria la figura del coordinador de cicle, amb la funció de vertebrar el treball dels restants professors del cicle.

Per tal de tenir esment que el Projecte curricular d'una etapa no sigui la mera suma de les decisions de cada cicle, és necessari disposar d'una estructura general del centre en la qual es trobin representades les distintes parts d'una forma coherent.

Tenint en compte aquests criteris és convenient configurar en el centre una *comissió* encarregada de coordinar l'elaboració dels Projectes curriculars de les etapes que hi hagi en el centre. Aquesta comissió podria estar integrada pel director del centre, el cap d'estudis, els coordinadors de cicle i, si s'escau, el mestre orientador del centre o un professional de l'equip interdisciplinar del sector, i tal vegada, en els centres d'integració, un mestre de suport a la integració.

Quines són les funcions de la Comissió de coordinació pedagògica o dels equips directius en l'elaboració del Projecte curricular d'etapa?

a) Coordinar l'elaboració dels Projectes curriculars d'etapa, i també l'elaboració de les possibles modificacions.

b) Proposar al Claustre els Projectes curriculars d'etapa i les posteriors modificacions.

c) Assegurar la coherència entre el Projecte educatiu de centre, els Projectes curriculars d'etapa i la programació general anual.

d) Vetllar pel compliment dels Projectes curriculars en la pràctica docent.

Han de participar tots els professors i professores en el procés d'elaboració del Projecte curricular d'etapa?

Les decisions que es prenguin en el Projecte curricular han de servir per guiar la pràctica a l'aula. És, per tant, necessari que sigui el conjunt del professorat qui reflexioni sobre la seva pràctica, bé elaborant, bé revisant les propostes del Projecte. Un Projecte que no hagi suposat la discussió activa i participativa de la totalitat de l'equip docent no haurà aconseguit el seu objectiu.

En el curs 1992-93 el professorat més implicat serà el que farà el primer cicle; no obstant això, les dues primeres decisions que cal prendre el setembre —adequació dels objectius generals de l'etapa i distribució de continguts— hauran de ser elaborades pel conjunt del professorat de l'etapa.

Quines són les funcions dels distints òrgans educatius en relació amb el Projecte curricular d'etapa?

Elaboració → Equip docent de l'etapa

Coordinació → Comissió de coordinació pedagògica

Aprovació → Claustre de professorat del centre

Informe → Consell escolar

Supervisió → Inspecció tècnica

Per on hem de començar a elaborar el Projecte curricular d'etapa?

És convenient considerar l'elaboració del Projecte curricular com un procés que ja en certa manera s'està duent a terme en els centres. A cada centre el professorat planifica l'ensenyament, si bé no es disposa la major part de les vegades d'un document que reculli de manera explícita les decisions consensuades pel conjunt de l'equip docent de l'etapa. Per tant, l'elaboració del Projecte curricular es basaria fonamentalment a fer explícit i a formalitzar el que ha estat la pràctica del centre, per revisar-la posteriorment, utilitzant com a referent per a aquest contrast les noves propostes curriculars.

Per altra banda, l'estructura del Projecte curricular d'etapa ha de tenir una coherència interna que està determinada per la lògica

que va d'allò més general a allò més concret: les decisions sobre què ensenyar i per a què ensenyar condicionen les decisions en els altres elements. Ara bé, la necessitat de l'existència d'aquesta dependència no vol dir que per a la seva elaboració sigui necessari partir sempre de la utilització d'un model que podem anomenar deductiu on, a partir d'un ordre jeràrquic, es vagin prenent decisions, una darrera l'altra, i on no es pugui entrar en el tractament d'un component si no s'ha tractat l'immediat anterior. El Projecte curricular d'etapa, en la seva elaboració, s'ha d'entendre com una suma de qüestions o temes que és necessari abordar; l'ordre que se segueixi no és el prioritari, sinó que el que interessa és prendre decisions sobre cada un . En aquest cas l'únic que cal tenir sempre present són les dependències i les relacions que tenen tots els components entre si i, per tant, la necessitat de realitzar les revisions pertinents en relació amb aquestes dependències cada vegada que se n'elabora una.

Quins problemes comporta començar per les decisions més generals, o sigui, pels objectius d'etapa?

Començar l'elaboració del Projecte curricular d'etapa a partir dels objectius generals d'etapa té l'avantatge de respectar la lògica que sens dubte hi ha en la seqüència de decisions proposada. Però, com que el tipus de reflexió sobre aquest component està molt allunyat de la pràctica concreta de l'aula, impedeix la participació fluida de molts professors i professores, sobretot si no tenen experiència de treballar en equip.

Quines dificultats es presenten a partir del que ja es fa per elaborar el Projecte curricular d'etapa?

Una forma d'abordar l'elaboració del Projecte curricular d'etapa més propera a la pràctica habitual del professorat és la de començar per l'element que respongui a la pregunta sobre la qual tenguin major experiència, per exemple com ensenyar, prenent aleshores en primer lloc les decisions de metodologia i passant després a les altres del Projecte. Això no obstant, és fonamental tenir en compte que, si s'utilitza un procés d'aquest tipus, és imprescindible que la Comissió de coordinació pedagògica i els possibles assessors externs que treballin amb el centre tenguin clar on es vol arribar, ja que altrament es corre el risc de perdre's en el procés, el qual, en no tenir una lògica clara, pot deixar llacunes en el Projecte.

L'ús de materials curriculars editats o altres tipus de programacions ja elaborades, fins a quin punt interfereix en l'elaboració d'un Projecte curricular d'etapa?

Els materials curriculars editats o altres programacions més o menys estandarditzades difícilment poden donar resposta exacta a les demandes específiques de cada centre. Així mateix és impossible concebre una actuació docent sense el suport de cap tipus de recurs didàctic. Aquesta possible contradicció, és necessari resoldre-la establint uns criteris que passen pel reconeixement de la necessitat d'un ús diversificat i generalment parcial dels materials.

Tots els materials curriculars supervisats pel Ministeri d'Educació correspondran a uns objectius educatius i tractaran uns continguts determinats. Atès que en l'elaboració d'aquestes propostes curriculars s'ha partit d'un currículum obert, ens trobarem amb propostes curriculars diferenciades, on la concreció dels objectius i els continguts, la seva seqüenciació i les seves propostes metodològiques seran notablement diferents segons les opcions que hagin adoptat els equips d'autors. Per tant, es podrà trobar un gran ventall d'opcions i, conseqüentment, es tendrà la possibilitat de cercar aquells que —utilitzats com a referent i segurament no en la seva totalitat— permetin realitzar les adaptacions a les demandes del centre.

Un bon Projecte curricular d'etapa no es defineix per la seva originalitat, sinó per la seva capacitat per garantir la coherència de la pràctica educativa a través de la presa de decisions conjuntes en equip i pel seu grau d'adequació al context educatiu de les prescripcions de l'Administració. Com majors siguin les fonts d'informació que ajudin a prendre les decisions, més possibilitats hi haurà d'encertar-hi, sempre que l'ús d'aquestes fonts no es faci d'una forma irreflexiva.

Per als centres petits i, sobretot, unitaris amb diversos cicles i etapes en una mateixa aula, es realitzarà un Projecte únic de centre o més d'un?

Cada mestre, a partir de l'especificitat de cada etapa educativa, que comporta unes decisions pròpies, haurà de realitzar un únic Projecte interetapes i intercicles, tenint en compte, a l'hora de realitzarlo, els diferents objectius i continguts de cada una de les etapes que ha d'atendre en l'espai comú d'una única aula.

A més, cal no oblidar que, entre els alumnes de distintes edats i nivells, però que estan ubicats en un únic espai, es produeixen una sèrie d'interaccions que condicionen les seqüències d'aprenentatge.

En el cas de les escoles unitàries aïllades, l'elaboració del Projecte curricular s'ha de fer per separat o en comú amb altres centres?

Quan per diversos factors (comunicacions, relleu, distàncies, climatologia, etc.) una escola unitària no pugui formar un agrupament formal o informal amb altres escoles compartint les decisions sobre el seu PE i Projecte curricular, aquestes decisions correspondran al centre i, per tant, tendrà el seu propi Projecte.

Ara bé, per suplir la pròpia dificultat d'aquest treball aïllat, tots els serveis de suport a les zones rurals hauran d'afavorir el treball en comú en la mesura què sigui possible. Des dels Centres de Recursos rurals, sobretot, poden fomentar-se i han de fomentar-se processos de treball en col.laboració amb altres escoles en iguals circumstàncies i proporcionar suports suficients que facilitin la presa de decisions a cada centre en particular.

En el cas dels centres rurals que no passin a formar part d'un col.legi agrupat pot ser convenient realitzar un Projecte curricular de zona amb l'assessorament del Centre de Recursos rural. El model de "Projecte curricular de zona" és un instrument adequat perquè el professorat d'aquest tipus de centres pugui aconseguir amb l'elaboració del Projecte curricular la finalitat més important que amb això es persegueix: planificar el procés d'ensenyament a través de la reflexió en equip sobre la pràctica docent. Des d'aquest punt de vista perdria gran part del seu sentit si un docent aïllat fes el seu Projecte curricular. La discussió del conjunt de professors i professores dels centres que amb autonomia i amb l'assessorament del Centre de Recursos reflexionen sobre les característiques del seu peculiar context educatiu, resulta un marc de treball molt més enriquidor per a l'elaboració del seu Projecte curricular.

Això no és obstacle perquè, després d'un treball comú, cada centre pugui haver de fer alguna modificació específica per al seu cas, ja que sempre hi haurà aspectes de la realitat educativa de cada escola que exigeixin una resposta peculiar, ja que la responsabilitat de l'elaboració és, en darrer terme, sempre del centre.

La recerca del consens en el treball en grup

El treball en equip del professorat constitueix un requisit bàsic per a la millora global de la qualitat de l'ensenyament, especialment en una situació en la qual es deixa en mans dels professors i professores importants decisions sobre la concreció del currículum a cada centre específic.

El plantejament d'un model curricular flexible, juntament amb el traspàs als centres per part de l'Administració de majors competències organitzatives, es troba en la línia de possibilitar major autonomia professional. Però l'autonomia no sols s'ha d'entendre a nivell individual, ja que el fet educatiu escolar és, per definició, de caràcter col.lectiu, tant pel que fa als destinataris de la formació com pel que fa al professorat que l'ofereix. La coherència general d'un centre escolar i la millora de la qualitat de l'ensenyament estaran en funció, en gran part, del grau i del tipus de treball en comú que duguin a terme les professores i els professors del centre.

Els mestres i les mestres d'educació primària d'un centre escolar constitueixen un grup. Per grup s'entén un conjunt de persones amb finalitats comunes, amb una estructura i una organització determinades, amb un cert grau de cohesió entre els seus components i amb una dimensió temporal de certa durada, entre altres possibles característiques. Els equips de professorat reuneixen, per tant, tots aquests components.

El treball en grup: algunes consideracions

Un grup no s'ha d'entendre com una simple suma dels membres que el constitueixen; els grups són estructures amb la possibilitat d'organitzar-se autònomament.

Els grups que constitueixen les mestres i els mestres d'una etapa són grups de treball, és a dir, són persones que han detectat unes necessitats, que es fixen uns objectius per satisfer-les i es comprometen juntes en unes tasques col.lectives.

La tasca es converteix en líder del grup, de forma que els components d'aquest grup se situïn en un pla d'igualtat, encara que la normativa consensuada per aquest els assigni distintes funcions.

Ara bé, el treball en grup no és sempre fàcil. Aconseguir un adequat funcionament que faci fructífera l'activitat depèn de l'atenció que es presti a una sèrie d'aspectes determinants. A tall d'apunts, s'exposen a continuació algunes consideracions que poden ser d'utilitat:

- És fonamental que el grup de treball defineixi clarament els objectius que persegueix i que aquests siguin assumits per tots els integrants.
- El bon funcionament dels grups requereix una normativa explícita, prèviament consensuada: convocatòria de les reunions, procés que se seguirà, nomenament de moderador i secretari, fixació de temps, presa de decisions, anotació d'acords, etc.
- Les característiques de la comunicació que es dóna en el si del grup constitueixen un element fonamental per a la seva dinàmica i eficàcia. Per tant, és necessari que cada membre del grup s'esforci per facilitar-la, autoreflexionant i autoregulant la seva conducta en aquesta direcció. Caldrà estar molt pendents d'aquells factors que la dificulten: prejudicis, diferències ideològiques o de concepció del fet educatiu, mecanismes de defensa, etc. per superar-los.
- Les actituds positives dels components són determinants per aconseguir els objectius del grup. Quan les persones se senten integrades en el grup i hi participen activament, quan la conducció de la sessió és democràtica i es dóna peu a una discussió oberta amb llibertat per decidir, aleshores es produeixen acords i decisions assumides i respectades per tots.
- Les circumstàncies en què es dóna el treball en grup poden contribuir a facilitar o dificultar la tasca. Ambient físic, clima psicològic, dimensió del grup, etc., són aspectes als quals convé tenir esment degudament.

- En el treball en grup, l'adopció d'acords mitjançant consens constitueix la fórmula ideal per a la presa de decisions curriculars i és un procediment preferible al de la votació perquè, encara que no sigui imprescindible, és més fàcil i gratificant treballar en un grup en què tots els seus membres se sentin identificats amb les opcions preses, amb la qual cosa cada un estarà en millors condicions per aconseguir els objectius que comportin.

El paper dels òrgans i equips docents del centre en l'elaboració del Projecte curricular d'etapa

L'elaboració del Projecte curricular es pot realitzar de maneres molt diverses (vegeu la tercera part del document *Projecte curricular*). Per tant, els papers que puguin fer els distints estaments poden ser també diferents. En tot cas, el procés que se segueixi pot consistir a anar elaborant el Projecte en grups petits (cicles, departaments, comissions) i dur el treball realitzat, amb una mentalitat prou oberta, al Claustre.

L'equip directiu ha d'acomplir, sens dubte, un paper important en aquest procés, ja sigui animant-lo i dirigint-lo directament, ja sigui potenciant una comissió de coordinació o de sensibilització que assumeixi les tasques sota la supervisió del mateix equip directiu.

Per al bon funcionament de l'equip serà important que el conductor o coordinador manifesti una actitud orientativa i estimulant, encaminada a promoure la participació, i que promogui la utilització de tècniques de grup (vegeu l'apartat corresponent), proposi objectius, planifiqui amb el grup i avaluï, també conjuntament, amb la resta del grup.

Els diversos òrgans educatius del centre poden assumir funcions diferents. El Claustre haurà de tenir una funció d'aprovació, no d'elaboració (llevat del cas de claustres amb pocs membres). Però l'aprovació per part del Claustre no s'ha de considerar un requisit formal, ja que la utilitat dels acords adoptats estarà en funció del consens

real respecte d'aquets acords. Perquè es doni aquest consens es requerirà:

- Que tots els professors i totes les professores puguin opinar lliurement (i que des de l'equip coordinador o director s'animi a donar l'opinió).
- Que tots els punts de vista siguin analitzats i debatuts.
- Que els debats no siguin sobre qüestions excessivament generals o teòriques i que, en aquest cas, s'exemplifiqui.
- Que s'arribi a l'acord d'acceptar i actuar en conseqüència amb les decisions pactades entre tots.

Aspectes que s'han de tenir en compte per millorar l'eficàcia d'una reunió

Perquè una reunió sigui productiva (s'arribi a acords, s'adoptin decisions) s'haurà de tenir cura de cada una de les seves etapes o fases. Els aspectes més importants que cal tenir en compte són:

Preparació

- Determinar els temes que s'han de tractar i preparar-los, si cal.
- Preveure l'esquema de la reunió.
- Preveure i preparar el local.
- Convocar i informar els assistents sobre l'ordre del dia.

Realització

- Facilitar un bon clima de treball.
- Centrar la reunió, respectar l'ordre del dia, analitzar i resumir cada tema.
- Procurar arribar a decisions.

Perquè la reunió d'un equip docent sigui productiva és important que els temes tractats interessin al conjunt del professorat que la integra. D'aquí la transcendència de seleccionar quins temes són els que realment s'han de tractar en el Claustre i quins són propis de grups més reduïts.

Les decisions preses en aquestes reunions s'han de dur a terme. Cada decisió presa cal que vagi acompanyada, com a mínim, dels següents elements:

— Descripció exacta de l'acord i, si cal, fases progressives que s'han de seguir per poder-lo aplicar en la seva totalitat.

— Persona o persones encarregades de l'execució de la decisió i persones responsables que s'executi, si no són les mateixes.

— Recursos necessaris (materials i funcionals) perquè la decisió es pugui dur a terme.

— Temporalització: data en què els acords de la decisió han d'estar fets.

Algunes tècniques que puguin ajudar a millorar l'eficàcia del treball en grup

Està àmpliament comprovat que l'aplicació de tècniques de treball en grup pot ajudar a millorar la dinàmica i la productivitat. Tot seguit en presentam algunes, de forma molt sintètica. Totes les que citam són tècniques relativament fàcils d'incloure en la dinàmica de treball d'un equip. No es pretén ser exhaustiu, ni prescriure les exposades. Es tracta simplement d'oferir algunes de les existents a manera de suggeriment de treball.

a) Comissions o treball en petit grup

Consisteixen en grups de tres a cinc membres que es formen per estudiar un tema o problema relativament complex, i que proporcionin una informació posterior al conjunt de l'equip.

Desenvolupament:

— Determinar prèviament amb exactitud la qüestió que s'ha d'estudiar, la data, l'hora, el lloc i la durada estimada de la reunió.

— Elegir un secretari encarregat d'anotar les conclusions.

— Reunir-se les vegades que calguin.

— Informar la resta de l'equip de les conclusions.

El treball en comissió (que pot ser permanent o transitòria) hauria de ser un dels més habituals, ja que permet que els temes arribin al Claustre amb una elaboració prèvia. En realitat, les reunions dels equips directius o dels equips de cicle, per exemple, es poden considerar comissions de treball.

b) Simposi

El simposi consisteix en el fet que determinades persones exposin al conjunt de l'equip, successivament, els diferents aspectes d'un mateix tema o problema, de manera que, en conjunt, quedi desenvolupat de la forma més integral i profunda possible.

Desenvolupament:

— Establir un guió del tema i, després, repartir-ne el contingut entre els distints ponents.

— Després dels dies necessaris perquè el tema pugui estar ben preparat, cada ponent exposa la seva part durant un temps màxim de deu minuts.

— La resta de l'equip de professorat planteja preguntes, aporta noves informacions i aclareix dubtes. El conjunt de l'equip realitza una labor de síntesi per arribar a acords.

La tècnica del simposi pot ser molt útil per introduir el debat sobre qüestions generals o per tractar qüestions molt polèmiques. Així, per exemple, es podria utilitzar per iniciar un debat sobre els principis o notes d'identitat del centre o per establir acords respecte de la problemàtica de la disciplina.

c) Remolí d'idees (Brainstorming)

És una tècnica àmpliament utilitzada en el món empresarial, especialment entre els directius i creatius. Es tracta d'una tècnica creativa que consisteix en la promoció del màxim nombre d'idees per arribar a noves solucions, a noves propostes sobre un tema o un problema determinat (per exemple, formes de col.laboració amb l'entorn local).

Desenvolupament:

— Assegurar-se que les normes de la tècnica són compreses per tots els participants.

— Donar idees sobre el tema o el problema tractat, per part de tots els components del grup, amb tota llibertat, L'important, en aquesta fase, és que sorgeixin moltes idees. Ningú no pot criticar. Totes les idees són anotades.

— Després, en una segona fase, s'analitza col.lectivament la viabilitat i practicitat de les propostes.

d) Philips 6/6

Es tracta de discutir sobre un tema, en grups de sis, durant sis minuts.

Desenvolupament:

— Constituir els grups. Cada un elegeix el seu coordinador i el seu secretari. El coordinador té com a missió vigilar que es respecti la tècnica. El secretari, anotar les conclusions.

— Cada membre del grup dóna la seva opinió sobre el tema objecte de debat. Quan tots l'han donada, hi ha un petit debat i s'anoten les conclusions.

— El secretari actua de portaveu, exposant les conclusions al conjunt de l'equip de professorat.

Aquesta tècnica es pot utilitzar per iniciar un tema (per exemple: quina importància donam a la creativitat a les classes?) o per arribar a conclusions després d'haver-lo tractat (per exemple: criteris bàsics per seleccionar materials d'aula).

e) Estudi de casos i resolució de problemes *(incident crític)*

Consisteix a analitzar detalladament un problema o un cas.

Desenvolupament:

— El cas o problema ha de quedar molt ben exposat i definit.

— En petits grups s'analitza el cas o se cerquen solucions al problema. Un secretari del grup anota les conclusions.

— Els grups posen en comú les seves conclusions.

L'anàlisi de casos o de problemes té una gran riquesa, ja que permet aprofundir i extreure conclusions generalitzables a altres situacions. Aquesta tècnica es pot utilitzar, per exemple, plantejant un cas (descripció d'una situació donada) o un problema (descripció d'una situació donada pendent de solució) sobre una situació d'alteració de la convivència escolar o sobre una situació de rendiments insuficients.

L'autoavaluació de l'equip de professores i professors

Dins les distintes facetes del treball en equip, lligat a la presa de decisions per a la concreció del currículum a cada centre específic, cal apuntar la importància de l'avaluació.

El procés avaluador és indispensable com a instrument autoregulador de les diferents actuacions docents. De la mateixa manera que es defineix l'avaluació de l'alumnat com a mitjà per aconseguir informació i analitzar fins a quin punt aquest segueix (en conjunt o considerat individualment) un bon procés, així hem d'entendre la tasca avaluadora de l'equip docent, com a col.lectiu, en l'exercici de la seva professió. Aquest col.lectiu necessita poder conèixer i analitzar el procés global que se segueix en el centre. De la mateixa manera que professors i professores utilitzen la informació sobre l'alumnat per reorientar el procés d'ensenyament i aprenentatge, i proporcionar-li l'ajuda que li és necessària per avançar en la seva informació, els equips docents utilitzen la informació sobre el desenvolupament de la seva tasca docent per reconduir o reformular, si cal, la seva actuació com a grup.

Per tant, és necessari que el professorat es proveeixi dels mitjans que li permetin anar analitzant les distintes fases de la seva intervenció com a col.lectiu, ja sigui en la planificació o en l'execució del que s'ha planificat.

L'avaluació del treball en equip del professorat

Iniciar processos avaluadors de l'equip docent pot constituir un bon punt de partida per intentar millorar la qualitat del treball pedagògic col.lectiu.

Ens pot ajudar també a reflexionar sobre la coherència dins l'etapa i el centre, de la nostra pràctica docent, i a manifestar i posar en comú les prioritats formatives específiques i generals del professorat.

L'actuació del professorat es pot concretar en quatre moments clarament definits:

a) El de l'anàlisi de la situació de partida.

b) El de l'elaboració dels distints plans, projectes i programacions.

c) El de la posada en pràctica del que s'ha planificat o projectat. Simultàniament a l'anterior, el de la regulació d'aquestes actuacions en relació amb els propòsits o intencions.

d) El d'avaluació o valoració de tot el procés una vegada finalitzat.

A cada una d'aquestes fases o moments el paper del professorat, tant a títol individual com col.lectiu, té característiques distintes, i les necessitats i els problemes que es plantegen són també diferents.

Qüestionaris d'autoavaluació

A *continuació es proposen uns qüestionaris específics per a* cada una de les fases, amb la intenció de facilitar l'anàlisi de les actuacions individuals i les seves interrelacions en cada una de les fases.

La funció d'aquests qüestionaris no és la de ser formalment contestats, sinó la de ser utilitzats com un instrument que ajudi a sistematitzar i analitzar la dinàmica del centre en la presa de decisions i en la seva aplicació, per tal de detectar problemes que el desenvolupament de la pràctica docent comporta. Per tant, no es tracta de donar respostes a les preguntes de manera tancada, sinó d'usar la qüestió com a element de discussió que ajudi a avançar el grup en el coneixement d'un possible problema i esbossar-ne les possibles solucions.

Atenent aquesta finalitat, les qüestions que es proposen no pretenen ser exhaustives, sinó que la seva *funció és la de ser utilitzades* com a referents, tenint en compte que segons les característiques de cada centre serà necessari ampliar-les o canviar-les per altres de més pertinents.

QÜESTIONARI 1

FASE D'ANÀLISI DE LA SITUACIÓ DE PARTIDA

Les següents qüestions pretenen ajudar els equips de professores i professors en la detecció de problemes o mancances que hi ha en el centre i en la recerca de vies de solució (mitjançant instruments, estratègies, etc.), tractant de facilitar que el professorat se situï en disposició d'abordar el treball en equip, necessari per desenvolupar les distintes fases del procés d'actuació docent.

En aquesta fase és fonamental analitzar el grau d'homogeneïtat i/o coherència de l'equip docent en relació amb la sèrie d'aspectes que tot seguit es detallen, per veure aixi quina és la situació de partida prèvia a l'elaboració de qualsevol projecte.

- ***Les finalitats de l'ensenyament:***

Quines creim que són les necessitats d'aprenentatge dels nostres alumnes?

Hi ha en el centre un ambient col.lectiu de fonamentació i raonament del perquè i de la finalitat de les actuacions educatives que s'hi duen a terme?

- ***L'organització del centre:***

És satisfactori el nivell d'organització del centre?

Quina creim que és la responsabilitat de cada un dels integrants de l'equip docent en relació amb la qualitat de l'ensenyament que es fa?

- ***Els enfocaments metodològics:***

Quina metodologia s'utilitza en els distints cursos, cicles i etapes?

Hi ha un encert metodològic al llarg del procés d'ensenyament i aprenentatge en el centre?

- ***Els criteris d'avaluació:***

Quins criteris dels que s'utilitzen per avaluar l'alumnat són comuns a tot l'equip docent?

Es tenen uns criteris per a l'anàlisi de la labor com a equip docent?

Hi ha una definició clara del paper de l'avaluació com a mitjà per autoregular l'activitat docent?

- ***El tractament de la diversitat:***

S'han articulat mesures conjuntes per donar resposta a les diferents necessitats que comporta l'atenció a la diversitat?

QÜESTIONARI 2

FASE DE PLANIFICACIÓ

Aquestes qüestions pretenen ajudar a analitzar l'organització, l'actitud i el grau de participació dels distints membres de l'equip docent en el procés de planificació.

- ***Organització de l'equip:***

Amb quina organització comptam per elaborar els distints plans o projectes?

Està ben definida (components, estructures, etc.)?

En aquest procés d'elaboració, estan clarament establertes les distintes responsabilitats en relació amb les diferents tasques: planificació, coordinació, dinamització, etc.?

- ***Planificació de les tasques:***

Hem disposat una dotació de mitjans i temps? Els hem distribuïts de manera adequada a les nostres necessitats?

Hem tingut en compte els avantatges i els inconvenients de les possibles maneres d'elaborar el Projecte a l'hora d'elegir el tipus de procés més convenient per al centre?

- ***Participació:***

Hem aconseguit crear un ambient de treball que permeti el major grau de participació de tots els components de l'equip docent?

Hi ha un clima propici perquè les decisions i els acords que es prenguin en grup siguin assumits per tots?

En quina mesura està cada membre de l'equip implicat en el procés?

Hem facilitat una forma de treballar que possibiliti la integració de tots els membres del Claustre i un ambient creatiu i estimulant?

- ***Valoració:***

Ens hem dotat dels mitjans per anar avaluant regularment el procés seguit, de manera que puguem reconduir i adequar les tasques a les noves necessitats?

QÜESTIONARI 3

FASE DE POSADA EN PRÀCTICA DEL QUE S'HA PLANIFICAT O PROJECTAT

Les qüestions següents pretenen servir per revisar el grau de participació i el mitjans que s'estan emprant per afavorir-la, i també la coherència dels processos educatius en relació amb els propòsits.

- ***Estructuració i organització de l'equip:***

L'estructura organitzativa que tenim ens permet assegurar la comunicació i el coneixement dels processos d'ensenyament i aprenentatge que s'estan duent a terme en el centre?

Disposam de temps clarament determinats per a la reflexió i l'anàlisi, en conjunt, de la pràctica docent, i dels mitjans que puguin promoure la col.laboració?

Hem aconseguit crear un ambient que propiciï l'anàlisi i la reflexió sobre els processos educatius que s'estan duent a terme en el centre?

- ***Coherència de la intervenció pedagògica***

El desenvolupament a l'aula correspon a les propostes definides en els plans i els projectes elaborats?

Objectius i continguts:

Els objectius i continguts, van donant resposta a les necessitats i les possibilitats dels nostres alumnes ?

En quins objectius o continguts la distància entre el que s'espera i el que s'aconsegueix és més evident?

Els possibles desfasaments entre les intencions i els resultats, són deguts a una inadequació dels objectius i els continguts, o a deficiències en els mitjans i la metodologia utilitzada?

Hem detectat salts, buits o reiteracions en el desenvolupament dels continguts al llarg dels distints cursos?

L'èmfasi que posam en uns continguts respecte d'altres és apropiat?

QÜESTIONARI 4

PROCÉS DE REGULACIÓ DE LES ACTUACIONS EN RELACIÓ AMB ELS PROPÒSITS O INTENCIONS

Aquest qüestionari s'associa estretament amb l'anterior, ja que el procés d'execució i el de regulació són simultanis. Però, atenent les característiques específiques de tot procés avaluador, sembla convenient presentar-los per separat.

El seu objectiu és el d'ajudar a sistematitzar el procés de revisió permanent de l'actuació docent amb la finalitat de garantir-ne l'adequació a les necessitats educatives reals de l'alumnat.

- ***Estructuració i organització de l'equip***

Estam introduint els petits canvis i adaptacions en l'estructura organitzativa del centre en relació amb les necessitats no previstes i que s'estan plantejant actualment?

Quins mitjans empram per potenciar i millorar el grau d'anàlisi i reflexió sobre els processos educatius que es duen a terme en el centre?

Possibilitam formes i mitjans que permetin una major participació de tots i una millora de la col.laboració i ajuda entre els companys i les companyes de l'equip docent?

- ***Coherència de la intervenció pedagògica***

Atès que la validesa de les propostes dels projectes està relacionada amb la seva capacitat d'adaptació a les necessitats reals dels distints contextos educatius i atès que aquests són canviants i relativament predibles, cal disposar de mitjans que ens permetin la constant adequació del que s'ha planificat a les demandes de cada moment. Per tant, hem de plantejar-nos si estam adaptant i canviant d'una forma coordinada la nostra intervenció pedagògica en els aspectes següents:

- Els objectius
- La selecció i la seqüència de continguts
- La metodologia utilitzada
- L'ús de materials curriculars
- Els criteris d'avaluació
- El tractament de la diversitat, veient, en cada cas, quins han estat els obstacles o els problemes sorgits i la manera de superar-los mitjançant canvis o reelaboracions del Projecte

- ***Satisfacció***

Estam introduint activitats, relacions personals o valoracions que ajudin a millorar el grau de satisfacció personal de tot el professorat?

QÜESTIONARI 5

FASE D'AVALUACIÓ SUMATIVA O VALORACIÓ FINAL DE TOT EL PROCÉS SEGUIT

L'objectiu fonamental d'aquest qüestionari és el d'ajudar a conèixer en profunditat el procés seguit en un període de temps determinat (un curs, per exemple), per poder detectar els aspectes millorables i facilitar l'establiment de les mesures pertinents, que permetin que, cada vegada més, el centre s'adeqüi a les necessitats i les demandes educatives del col.lectiu d'alumnes al qual es dirigeix en primera instància.

Seria convenient observar què ha anat succeint en relació amb els aspectes que seguidament s'enuncien.

- ***Finalitats***

  Hem aconseguit els objectius que pretenïem?

  Era viable i adequat el que es pretenia?

  En quin sentit caldria introduir modificacions?

- ***Organització***

  L'organització i la participació han estat suficients i adequades?

  Quins aspectes són millorables i de quina manera?

- ***Aspectes curriculars***

  En quina mesura s'han aconseguit els objectius plantejats en el Projecte a través de les activitats a l'aula i al centre?

  Quines mesures creim que hem de prendre en relació amb els objectius i els continguts perquè corresponguin majoritàriament a les necessitats educatives del centre?

  Es confirma que les propostes de selecció i seqüència de continguts han estat les adequades?

La metodologia i els materials curriculars utilitzats, han estat els prevists en el Projecte?, han estat eficaços?

En quins aspectes metodològics hi ha una major diferència entre els components de l'equip docent? És convenient mantenir-la?

Quins han de ser els canvis en els materials i en l'ús que n'haurem de fer?

Eren adequats els criteris d'avaluació que se seleccionaren? Quins instruments s'han utilitzat per fer-los operatius?

Quins canvis hauríem d'introduir en els instruments per obtenir la informació sobre els aprenentatges del nostre alumnat, per millorar el coneixement dels processos d'ensenyament i aprenentatge que es donen a l'aula?

Hem aconseguit adequar cada vegada més les nostres activitats d'ensenyament a les característiques i les possibilitats de cada un dels nostres alumnes? En quins aspectes, continguts o àrees se'ns ha fet més difícil aquesta adequació?

Quins haurien de ser els canvis que caldria introduir per millorar el procés d'adaptació a la diversitat?

- ***Equip docent***

El Projecte, ha afavorit actituds positives respecte del treball en equip i ha possibilitat un ambient de col.laboració que permeti realitzar les tasques docents de manera gratificant?

Quines mesures de formació o assessorament podríem adoptar per millorar la nostra pràctica docent?

Metodologia i materials curriculars:

Quina relació podem establir entre les estratègies metodològiques que s'utilitzen diàriament i el grau d'aprenentatge aconseguit pels alumnes?

La metodologia i els materials són útils?

Quina capacitat d'adaptació a les necessitats educatives del nostre alumnat i als nostre estils personals d'actuació tenen els materials curriculars que utilitzam?

Quines deficiències es detecten?

Criteris d'avaluació:

El pla d'avaluació que se segueix, permet conèixer el procés d'aprenentatge dels nostres alumnes i introduir els canvis necessaris per poder prestar les ajudes adequades?

Els instruments dissenyats són realment útils?

Tractament de la diversitat:

Quines estratègies per al tractament de la diversitat es duen a terme?

En quina mesura aquestes estratègies serien generalitzables o transferibles?

- ***Satisfacció***

Hem aconseguit un ambient en el centre que permeti el reconeixement i la gratificació del treball que realitzam?

Suports externs amb què poden comptar els equips docents

El procés d'elaboració d'un Projecte curricular suposa per al professorat una revisió de la seva forma de treball habitual, perquè introdueix com a elements fonamentals l'autonomia del centre educatiu en les decisions curriculars i el treball en equip com a mitjà per prendre aquestes decisions.

Per aconseguir que sigui efectiu aquest procés de canvi, els centres educatius necessitaran diversos suports i orientacions que garanteixin la coherència de les decisions que ells prenen amb els objectius del Sistema Eduactiu.

Per a tot això, **el Servei Provincial d'Inspecció Tècnica** supervisarà el procés d'elaboració dels Projectes curriculars, la qual cosa suposa:

— Visitar els centres i mantenir una reunió amb el professorat presentant i estudiant els materials curriculars tramesos per la Direcció General de Renovació Pedagògica, i ajudar a la realització dels Projecte curricular indicant els aspectes més importants del seu contingut segons la legislació vigent.

— Assessorar el Claustre en la formulació de les estratègies més adequades per a una correcta elaboració dels Projectes.

— Col.laborar amb altres instàncies en la detecció de dificultats generades i de necessitats de suport tècnico-pedagògic.

— Informar i valorar el Projecte curricular que elaborin els centres.

Per altra banda, per facilitar el treball dels centres docents, tots els **serveis de suport** hauran de confluir en els objectius i les necessitats de cada centre, oferint, de manera coordinada i des de la tasca que a cada un li és pròpia, les orientacions, els recursos, els suports tècnics, etc. que afavoreixin el treball de cada professor en l'equip del qual forma part.

Els centres de professors oferiran al professorat el seu suport per:

— Analitzar amb el Claustre les seves necessitats formatives en relació amb el paper del professor en un context de reforma i amb les seves noves tasques.

— Assessorar els professors i les professores en aspectes didàctics i facilitar informació sobre el conjunt dels temes que es plantegin.

— Elaborar un pla de formació adaptat a les necessitats formatives detectades.

— Articular l'oferta concreta de formació, bé en el mateix centre docent o a través de l'oferta generada en els Centres de professors.

— Utilitzar el Centre de professors com a centre de recursos múltiples i com a lloc de discussió, intercanvi i difusió d'experiències entre els distints claustres.

L'equip interdiscilinar de sector podrà intervenir en el procés d'elaboració dels Projecte curricular formant part de la comissió de coordinació pedagògica del centre, que és la responsable de la coordinació del procés d'elaboració del Projecte curricular i de les seves possibles modificacions, assegurant la coherència entre aquest i el Projecte educatiu i vetllant pel compliment d'aquell en la pràctica docent.

A més, aquest equip prestarà els seus serveis en els aspectes que li són propis tals com orientació, tractament de la diversitat, adaptacions curriculars i avaluació d'alumnes.

En el cas de les zones rurals, **els Centres de Recursos rurals** donaran suport al professorat en els següents aspectes:

— Orientant-lo per a l'elaboració del Projecte curricular i detectant juntament amb els centres de professors les seves necessitats formatives.

— Coordinant els professors tutors entre si i aquests amb els professors especialistes, en els casos en què no hi hagi una agrupació de centres.

— Garantint la continuïtat dels Projecte curricular en les zones que tenguin una gran mobilitat de professorat.

— Centralitzant els recursos materials que siguin necessaris per a les escoles rurals.

Aquest suport es durà a terme treballant conjuntament i en equip amb el professorat de les escoles rurals.

Tercera Part

Glossari i Bibliografia bàsica

Aquest glossari ha estat elaborat per un grup de professors i professores amb la intenció de facilitar la lectura dels *Materials per a la Reforma*. Només s'hi recullen alguns conceptes bàsics i la seva definició pretén ser una primera aproximació.

El mateix grup ha preparat la bibliografia bàsica, recollida al final d'aquest volum.

Glossari

Acció tutorial: vegeu "Tutoria".

Actitud: disposició interna de la persona a valorar favorable o desfavorablement una situació, un fet, etc.; predisposició per actuar, tendència estable a comportar-se de determinada manera. Les actituds constitueixen un dels tipus de contingut del currículum.

Adaptació curricular: procés consistent a adequar el currículum a un determinat grup d'alumnes o a un alumne determinat. La concepció oberta i flexible del currículum facilita les adaptacions curriculars. Depenent del grau i el rang de les dificultats d'aprenentatge que poden experimentar els alumnes, el professorat es pot veure en la necessitat de realitzar distintes adaptacions concretes en els elements bàsics del currículum: adaptacions en l'avaluació, adaptacions metodològiques, adaptacions en els continguts, adaptacions dels objectius, etc.

Depenent del nivell de modificacons que impliquen i, per tant, del que certs alumnes no puguin aprendre del que aprèn la majoria, es plantegen adaptacions no significatives del currículum, adaptacions significatives i adaptacions d'accés.

Les adaptacions no significatives són aquells canvis habituals que el professorat introdueix en el seu ensenyament per donar resposta a l'existència de diferències individuals o dificultats d'aprenentatge transitòries en l'alumnat.

Les adaptacions significatives consisteixen principalment en l'eliminació de continguts essencials o nuclears i/o objectius generals

que es considerin bàsics en les diferents àrees curriculars i els respectius criteris d'avaluació.

Adaptacions d'accés al currículum seran aquelles que impliquin modificacions materials o de comunicació o provisió de recursos especials, per facilitar als alumnes amb necessitats educatives especials desenvolupar el currículum ordinari o adaptat.

Aprende a aprendre: adquirir una sèrie d'habilitats i estratègies que possibilitin futurs aprenentatges d'una manera autònoma..

Aprenentatge mecànic: aprenentatge en què el que s'aprèn, generalment de forma memorística i repetitiva, no és possible que sigui utilitzat de forma distinta o en situacions diferents a aquelles en què s'ha après. Generalment són aprenentatges poc sòlids, sense arrelament en l'estructura cognitiva del subjecte i condemnats, generalment, a ràpid oblit.

Aprenentatge per descobriment: aprenentatge en què l'alumne construeix els seus coneixements d'una forma autònoma, sense l'ajuda permanent de l'ensenyant. Aquesta forma d'entendre l'aprenentatge requereix un mètode de recerca activa per part de qui aprèn, bé seguint un mètode inductiu, bé hipotètico-deductiu.

Aprenentatge significatiu: construcció d'aprenentatges per part de l'alumne, amb l'ajuda de la intervenció del professor, que relaciona de forma no arbitrària la nova informació amb el que l'alumne ja sap.

Àrees curriculars: agrupaments dels continguts en conjunts coherents al voltant d'unes disciplines afins. Té per objecte facilitar al professorat l'ordenació i la planificació de la seva activitat docent, i també recollir els continguts científics, metodològics i actitudinals aportats per les diverses disciplines que hi ha a la base de cada una de les àrees.

Ajuda pedagògica: intervenció del docent per orientar i guiar l'alumne a fi que aquest pugui avançar en el seu aprenentatge.

Avaluació: valoració, a partir de la informació recollida, dels aprenentatges dels alumnes, de l'actuació del professorat, del procés d'ensenyament, etc. El model curricular de la Reforma comporta una concepció de l'avaluació distinta a la que ha estat tradicionalment més acceptada: l'avaluació s'ha d'entendre com un procés

de recollida d'informació i d'anàlisi que ens permeti conèixer fins a quin punt s'està produint un bon procés d'ensenyament i aprenentatge i quins problemes s'estan plantejant en aquest procés.

Avaluació contínua: tipus d'avaluació que posa èmfasi en el procés d'ensenyament i aprenentatge entès com un tot. És una avaluació amb caràcter regulador, orientador i autocorrector del procés educatiu, en proporcionar informació constant sobre si aquest procés s'adapta a les necessitats o possibilitats del subjecte, permetent la modificació dels aspectes que resultin disfuncionals.

Avaluació formativa: vegeu avaluació contínua.

Avaluació inicial: té per objecte obtenir informació sobre la situació de cada alumne en iniciar un determinat procés d'ensenyament i aprenentatge i adequar aquest procés a les seves possibilitats. Des de la perspectiva de l'aprenentatge significatiu, l'avaluació inicial per conèixer els continguts previs dels alumnes es converteix en una feina prioritària.

Avaluació sumativa: té per objecte proporcionar informació sobre el grau de consecució dels objectius proposats, referits a cada alumne i al procés formatiu. Es realitza al final de cada una de les fases.

Capacitat: aptitud per fer, conèixer, sentir. Els objectius del currículum de la Reforma es formulen en termes de capacitats que cal desenvolupar. Aquestes capacitats han de ser de distints tipus: cognitives, psicomotrius, d'autonomia i d'equilibri personal, d'interrelació personal i d'inserció social.

Cicles educatius: unitat curricular temporal de programació i avaluació. En l'Educació Primària hi ha tres cicles: primer cicle (sis a vuit anys), segon cicle (vuit a deu anys) i tercer cicle (deu a dotze anys).

Concepte: contingut d'aprenentatge referit al conjunt d'objectes, fets o símbols que tenen certes característiques comunes. Els conceptes constitueixen un dels tipus de contingut.

Conflicte cognitiu: situació que es produeix en l'aprenentatge caracteritzada per la contradicció entre el que el subjecte sap i entén de la realitat i la nova informació que rep, cosa que pro-

dueix un xoc en la seva estructura cognitiva que condueix a la seva modificació.

Coneixements previs: coneixements que té l'alumne o l'alumna i que és necessari activar perquè estan relacionats amb els nous continguts d'aprenentatge que es volen ensenyar.

Contingut: el que s'ensenya, l'objecte d'aprenentatge. El currículum de la reforma del Sistema Educatiu distingeix entre tres tipus de contingut: conceptes, procediments i actituds. Aquests tres tipus de contingut són igualment importants, ja que col.laboren en l'adquisició de les capacitats assenyalades en els objectius generals de l'àrea.

Currículum escolar: abraça tot allò que el medi escolar ofereix a l'alumne com a possibilitat d'aprendre. Els elements del currículum segons la LOGSE són els objectius, els continguts, els principis metodològics i els criteris d'avaluació.

Decret de currículum (RD 1344/1991 de 6 de setembre, *BOE* de 13 de setembre): disposició legal de caràcter prescriptiu que estableix el currículum que hauran d'anar concretant els equips de professorat de cada centre per contextualitzar-lo en la seva realitat específica. En formen part els *ensenyaments mínims* que garanteixen una formació comuna per a tots els alumnes i la validesa dels títols.

Decret d'ensenyances mínimes (RD 1006/1991 de 14 de juny, *BOE* de 26 de juny): estableix les ensenyaments mínims corresponents a cada etapa educativa. Té caràcter prescriptiu per a tot l'Estat.

Desenvolupament curricular: aplicació del currículum mitjançant la intervenció didàctica. La informació subministrada per aquesta aplicació comportarà, al seu torn, modificacions curriculars de cara a una pròxima aplicació o desenvolupament.

Diversitat (atenció a la): resposta adequada a les distintes necessitats, interessos i capacitats dels alumnes, sense renunciar al principi d'ensenyament comprensiu, a través de diferents vies que poden anar des de petites adaptacions curriculars fins a programes específics per a alumnes amb necessitats educatives especials, passant per l'optativitat i la diversificació curricular.

Educació compensatòria; accions encaminades a disminuir les desigualtats entre els alumnes, oferint més —i/o diferents— recursos als qui tenen dificultats en l'accés a l'escolarització o en la seva mateixa escolarització, als qui tenen menys possibilitats econòmiques, culturals, etc.

Escola comprensiva: forma d'ensenyament que ofereix a tots els alumnes d'una determinada edat un fort nucli de continguts comuns dins una mateixa institució i una mateixa aula, i que evita d'aquesta manera la separació dels alumnes en vies de formació diferents que puguin ser irreversibles.

Etapa educativa: cada un dels períodes o fases en què es divideix el procés d'ensenyament. L'etapa o nivell d'Educació Primària abraça des dels sis als dotze anys d'edat.

Finalitats educatives: grans objectius de l'educació. El que es pretén aconseguir en darrer terme com a síntesi de totes les aspiracions del procés educatiu. Constitueixen el referent fonamental per a les concrecions posteriors.

Fonts del currículum: àmbits de la realitat i del coneixement que subministren informació a l'hora d'elaborar el currículum en qualsevol dels seus nivells de concreció. En el model del currículum de la Reforma aquestes fonts són:

- *Font epistemològica o disciplinar*: aportacions dels coneixements científics que integren cada una de les àrees curriculars.
- *Font pedagògica*: recull la fonamentació teòrica i l'experiència adquirida en la pràctica docent.
- *Font psicològica*: es relaciona amb els processos de desenvolupament i d'aprenentatge dels alumnes.
- *Font sòcio-antropològica: recull les demandes socials i culturals* sobre el Sistema Educatiu que contribueixen al procés de socialització dels alumnes i a l'assignació dels sabers socials i del patrimoni cultural de la societat.

Globalització: es refereix a la forma contextualitzada en què es presenta i és percebuda la realitat, particularment pel nin o la nina d'aquesta etapa, i a les estratègies que la intervenció educativa es proposa per orientar l'alumnat en l'aprenentatge de la dita realitat. En un enfocament globalitzador, el punt de partida és la

pròpia realitat, que es pren com a objecte d'estudi. En la mesura en què es progressa en l'anàlisi dels elements que la componen i en les relacions que hi ha entre aquests elements, cal utilitzar els coneixements i procediments que les diferents àrees ofereixen per a un estudi més sistemàtic i objectiu. Finalment, la síntesi i la integració dels nous continguts apresos enriquiran el coneixement dels nins i nines sobre l'objecte d'estudi original.

Integració: conjunt de mesures d'ordenació acadèmica, recursos personals i materials, i activitats de formació i canvi d'actituds, per facilitar l'escolarització d'alumnes amb necessitats educatives especials en els centres ordinaris.

LOGSE: Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu (Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, *BOE* del 4 d'octubre).

Materials curriculars: suports didàctics que faciliten el procés d'ensenyament i aprenentatge (llibres de text, llibres de consulta, biblioteca d'aula, arxius, mitjans audiovisuals, etc.)

Materials curriculars: suports didàctics que faciliten el procés d'ensenyament i aprenentatge (llibres de text, llibres de consulta, biblioteca d'aula, arxius, mitjans àudio-visuals, etc.).

Nivell de concreció curricular: grau de concreció del currículum. El model curricular de la Reforma s'estructura en tres nivells, cada un més concret que l'anterior. El primer, l'estableix l'Administració, el segon es concreta en els Projectes curriculars que elaboren els equips docents i el tercer en les programacions de cicle i d'aula.

Normes: regles de conducta o criteris d'actuació que deriven d'uns valors determinats. Constitueixen un tipus de continguts actitudinals que és necessari ensenyar.

Objectius didàctics: aquells objectius més concrets que permeten relacionar capacitats amb continguts. S'estableixen per a cada unitat didàctica i constitueixen el referent més concret en el procés avaluador.

Objectius generals d'àrea: objectius que, prenent com a referència els objectius generals d'etapa, estableixen les capacitats que es volen desenvolupar en una àrea curricular.

Objectius generals d'etapa: estableixen les capacitats bàsiques que l'alumnat ha de desenvolupar al llarg de la seva escolaritat en la referida etapa com a conseqüència de la intervenció educativa.

Preconcepte: idea prèvia que posseeix l'alumne sobre algun aspecte de la realitat. Constitueix el punt de partida en el procés d'aprenentatge.

Principis: continguts d'aprenentatge referits als canvis que es produeixen en un fet o en un concepte. Tenen relació amb els canvis realitzats en un altre fet o en un altre concepte.

Procediments: continguts d'aprenentatge referits a un conjunt d'accions ordenades i orientades a la consecució d'una meta. Són continguts procedimentals les destreses, les tècniques, els mètodes, les estratègies. Són procediments: calcular, classificar, deduir, ordenar, observar, etc.

Programació d'aula: instrument en mans del professor d'aula contrastat amb l'equip de cicle per establir les decisions sobre els distints components curriculars, en l'àmbit de l'aula, amb la finalitat de planificar els processos d'ensenyament i aprenentatge que es realitzen durant un curs o un cicle. Les programacions poden ser d'amplitud diversa segons abracin un major o menor període de temps. Els seus components fonamentals són: els objectius didàctics, els continguts d'aprenentatge, el disseny i la seqüència d'activitats, els criteris metodològics de selecció de materials i recursos didàctics, i els criteris i instruments per a l'avaluació.

Programació general del centre: document que el centre elabora anualment i que inclou, per una part, decisions sobre la memòria administrativa, el pressupost i les activitats complementàries, i, per l'altra, les possibles modificacions que sobre el Projecte educatiu de centre i el Projecte curricular de centre es realitzin aquest any.

Promoció: en l'àmbit escolar, accés d'un alumne d'un cicle o nivell a un altre de superior.

Projecte curricular d'etapa: és el procés de presa de decisions pel qual el professorat d'una etapa estableix, a partir de l'anàlisi

del context del seu centre, acords sobre les estratègies d'intervenció didàctica que utilitzarà, amb la finalitat d'assegurar la coherència de la seva pràctica docent. En el Projecte curricular d'etapa es concreten i contextualitzen les prescripcions de l'Administració, tenint en compte les peculiaritats de cada centre. Suposa el segon nivell de concreció del currículum i els seus elements bàsics són: els objectius generals de l'etapa, la seqüència d'objectius i continguts que es treballaran a cada cicle, les estratègies metodològiques (principis, agrupaments, temps, espais, materials), les estratègies i els procediments d'avaluació i les mesures d'atenció a la diversitat. El Projecte curricular d'etapa és aprovat pel Claustre de professors.

Projecte curricular de centre: el conjunt dels Projectes curriculars d'etapa d'un centre. Si el centre només cobreix una etapa coincidiran Projecte curricular d'etapa i de centre.

Projecte curricular de zona: Projecte curricular d'etapa elaborat per un conjunt de centres rurals d'una zona.

Projecte educatiu de centre: és el document que recull les decisions assumides per tota la comunitat escolar respecte de les opcions educatives bàsiques i l'organització general. S'hi inclouen: les senyes d'identitat del centre, els propòsits o finalitats en què es concreten aquests principis, la revisió dels objectius generals del currículum de les etapes que es fan en el centre, les relacions de col.laboració i l'estructura organitzativa que les farà possibles i que es concretarà en el Reglament de Règim Interior. El Projecte educatiu de centre és aprovat pel Consell escolar.

Reglament de Règim Interior: reglament que estableix les normes i instruccions que regulen l'organització dels centres i concreten en cada cas la normativa vigent sobre el tema tenint en compte les necessitats i l'estructura real de cada institució. Són els seus components: la composició i el funcionament dels distints òrgans de govern i gestió del centre, i també el seu funcionament (membres, constitució, convocatòria); els drets i els deures dels diferents col.lectius que componen la comunitat escolar, i els recursos (ús d'espais, sortides i excursions, accés al material...). El Reglament de Règim Interior és una part del Projecte educatiu.

Seqüència de continguts: un dels components del Projecte curricular d'etapa. Consisteix en l'ordenació de tots els continguts d'ensenyament d'un centre atenent la progressió que es preveu que han de seguir els alumnes en el procés d'aprenentatge.

Senyes d'identitat: definició dels principis educatius bàsics del centre escolar que forma part del Projecte educatiu de centre.

Transversal (tema): es refereix a grans temes que engloben múltiples continguts que difícilment es poden adscriure específicament a cap de les àrees, però que, en canvi, en un model d'ensenyament que promou la formació integral de la persona, és necessari que siguin presents a totes les àrees. Els temes transversals explicitats en el currículum són: l'educació moral i cívica, l'educació per a la salut i educació sexual, l'educació del consumidor, l'educació per a la igualtat d'oportunitats d'ambdós sexes, l'educació ambiental, l'educació per a la pau i l'educació vial.

Tutoria: constitueix un dels aspectes més rellevants del procés educatiu. La tutoria (o acció tutorial) és la feina que realitzen els professors tutors, és a dir, els professors que es responsabilitzen de conèixer i orientar els alumnes del grup-classe que tutelen. A més d'orientar els alumnes en el seu procés d'aprenentatge, el tutor o la tutora s'encarrega de les relacions amb la família, de coordinar els diferents professors del seu grup-classe, d'atendre especialment els alumnes de la seva classe amb necessitats educatives especials, etc.

Unitat didàctica: unitat de programació i actuació docent configurada per un conjunt d'activitats que es realitzen en un temps determinat, per a la consecució d'uns objectius didàctics. Una unitat didàctica dóna resposta a totes les qüestions curriculars a què ensenyar (objectius i continguts), quan ensenyar (seqüència ordenada d'activitats i continguts), com ensenyar (activitats, organització de l'espai i del temps, materials i recursos didàctics) i a l'avaluació (criteris i instruments per a l'avaluació), tot això en un temps clarament delimitat.

Valors: continguts d'aprenentatge referits a creences sobre el que es considera desitjable. Principis normatius de conducta que provoquen determinades actituds.

Bibliografia bàsica

Currículum

BRENNAN, W. *El currículo para niños con necesidades especiales*. M. E. C. Madrid: Ed. Siglo XXI, 1988.

COLL, C. *Psicología y curriculum*. Barcelona: Ed. Laia, 1987.

GALTON, M., y MOON, B. *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Madrid: Ed. Martínez Roca, 1983.

GIMENO SACRISTÁN, J. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ed. Morata, 1988.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Ed. Morata, 1984.

TORRES, X. *El curriculum oculto*. Madrid: Ed. Morata, 1991.

Fonaments psicopedagògics

BASSEDAS, E., y otros. *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Ed. Paidós, 1991.

COLL, C. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Ed. Paidós, 1990.

ELLIOT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ed. Morata, 1990.

HEGARTY, S., y otros. *Aprender juntos: la integración escolar*. Madrid: Ed. Morata, 1989.

NOVAK, J., y GOWIN, B. *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ed. Martínez Roca, 1988.

POZO, J. I. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ed. Morata, 1989.

ROSALES, C . *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Ed. Narcea, 1990.

RUIZ y BEL, R. *Técnicas de individualización didáctica*. Barcelona: Ed. Cincel-Kapelusz, 1988.

Desenvolupament curricular

ANTÚNEZ, S. *El proyecto educativo de centro*. Barcelona: Ed. Graó, 1987.

DEL CARMEN, L., y ZABALA, A. *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de Proyectos curriculares de Centro*. Madrid: C. I. D. E. (M. E. C.), 1991.

MAURI, T.; SOLÉ, I.; DEL CARMEN, L., y ZABALA, A. *El curriculum en el centro educativo*. Barcelona: Ed. I. C. E./Horsori, 1990.

ANTÚNEZ, S.; DEL CARMEN, L.; IMBERNON, F.; PARCERISA, A., y ZABALA, A. *Del projecte educatiu a la programació d'aula*. Barcelona: Ed. Graó, 1991.

Revistes

— *Cuadernos de Pedagogía:*

- Hacia un nuevo modelo curricular, n.° 139.
- El proyecto educativo, n.° 158.
- Reforma y currículum, n.° 168.
- Globalización y Proyectos curriculares, n.° 172.
- Construir los aprendizajes, n.° 188.

- Proyectos y materiales curriculares, n.° 194.
- Cien libros para cambiar la escuela, n.° 200.

— *Educación y Sociedad:* núms. 3, 6, 7, 8. 1990.

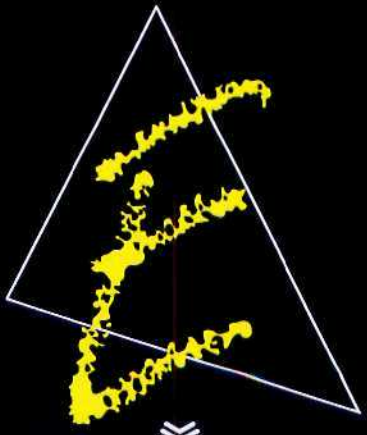
— *Guix*

- La seqüenciació de continguts, núms. 153 y 154.
- Adaptacions curriculars, núm. 164.
- Materials per a la Reforma, núms. 165, 166.

— *Infancia y Aprendizaje:* Vigostky. Interacción entre alumnos, núms. 27-28. 1984.

— *Revista de Educación*

- Teoría del currículo, n.° 282. Enero-abril, 1987.
- Integración, número extraordinario, 1987.



Ministeri d'Educació i Ciència

PRIMÀRIA

Decret de Currículum



Ministeri d'Educació i Ciència

PRIMÀRIA

Decret de Currículum



Ministeri d'Educació i Ciència



Ministeri d'Educació i Ciència

Secretaria d'Estat d'Educació

NIPO: 176-92-105-2
ISBN: 84-369-2167-4
Dipòsit legal: M-15194-1992
Realització: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Índex

Pàgines

REIAL DECRET QUE ESTABLEIX EL CURRÍCULUM DE L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA 5

ANNEX: 17

Principis metodològics de l'etapa 17

Coenixement del Medi natural, social i cultural 21

Educació Artística 53

Educació Física 83

Llengua Castellana i Literatura 99

Llengües Estrangeres 121

Matemàtiques 137

Llengua Catalana i Literatura 155

Reial Decret que estableix el currículum de l'Educació Primària(*)

La Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu determina, en el seu article quart, que constitueixen elements integrants del currículum els objectius, continguts, mètodes i criteris d'avaluació de cadascun dels nivells, etapes, cicles, graus i modalitats en què s'organitza la pràctica educativa. Disposa també que correspon al Govern fixar els aspectes bàsics del currículum o ensenyaments mínims per a tot l'Estat, mentre és competència de les Administracions Educatives establir-ne el currículum. Per tant, una vegada definits els ensenyaments mínims corresponents a l'Educació Primària pel Reial Decret 1006/1991, de 14 de juny, procedeix establir el currículum per a l'àmbit de competència del Ministeri d'Educació i Ciència.

Com ja s'ha esmentat, els objectius educatius, els continguts, els criteris d'avaluació i la metodologia són els elements constitutius del currículum. A través d'ells es manifesten els propòsits educatius del currículum. Ara bé, en l'àmbit de la seva responsabilitat i dins del marc de l'ordenament educatiu, els Professors contribueixen també a determinar els propòsits educatius quan a través dels projectes d'etapa, de les programacions i de la seva pròpia pràctica docent procedeixen a concretar i desenvolupar el currículum.

El currículum que s'inclou a l'annex del present Reial Decret requereix, així, una ulterior concreció per part dels Professors en diferents moments. És precís, primerament, que els equips docents elaborin per a la corresponent etapa Projectes curriculars de caràcter

(*) Reial Decret 1344/1991, de 6 de setembre (*BOE* n.° 220, de 13-IX-91).

general, en els quals el currículum establert s'adeqüi a les circumstàncies de l'alumnat, del Centre educatiu i del seu entorn sociocultural. Aquesta concreció s'ha de referir, principalment, a la distribució dels continguts per cicles, a les línies generals d'aplicació dels criteris d'avaluació, a les adaptacions curriculars, a la metodologia i a les activitats de caràcter didàctic. Finalment, cada Professor, en el marc d'aquests projectes, ha de realitzar la seva pròpia programació, a la qual s'han de recollir els processos educatius que es proposa desenvolupar a l'aula.

La necessitat d'assegurar un desenvolupament integral de l'alumnat en aquesta etapa i les pròpies expectatives de la societat coincideixen a demandar un currículum que no es limiti a l'adquisició de conceptes i coneixements acadèmics vinculats a l'ensenyament més tradicional, sinó que inclogui altres aspectes que contribueixen al desenvolupament de les persones, com són les habilitats pràctiques, les actituds i els valors. L'educació social i l'educació moral constitueixen un element fonamental del procés educatiu, que han de permetre a l'alumnat actuar amb comportaments responsables dins de la societat actual i del futur, una societat pluralista, en la qual les pròpies creences, valoracions i opcions han de conviure amb el respecte a les creences i valors dels altres.

L'amplitud del currículum així definit té el seu reflex en l'especificació, a cadascuna de les àrees, de tres tipus de continguts: els de conceptes, relatius també a fets i principis, els de procediments i, en general, varietats del «saber fer» teòric o pràctic; i els referits a actituds, normes i valors. En aquest últim aspecte, juntament als d'ordre científic, tecnològic i estètic, es recullen, amb tot el que tenen de rellevant, els de caràcter moral, que impregnen tota l'educació.

El caràcter integral del currículum significa també que s'hi incorporen elements educatius bàsics que han d'integrar-se a les diferents àrees i que la societat demana, tals com l'educació per a la pau, per a la salut, per a la igualtat entre els sexes, educació ambiental, educació sexual, educació del consumidor i educació vial.

En el present Reial Decret es recullen igualment els objectius corresponents a l'etapa d'Educació Primària i a les diferents àrees que s'hi han d'impartir, com també els continguts i criteris d'avaluació corresponents a cadascuna d'elles i els principis metodològics generals de l'etapa.

Els objectius de l'etapa i de les distintes àrees com també els criteris d'avaluació són els regulats pel Reial Decret 1006/1991, de 14 de juny, pel qual s'estableixen les ensenyances mínimes corresponents a l'Educació Primària. Els continguts recullen els inclosos a les ensenyances mínimes del citat Reial Decret i els completen fins a definir la integritat del currículum en aquest aspecte. La metodologia educativa, que no forma part de les ensenyances mínimes, però sí del currículum, es defineix també a l'annex al present Reial Decret.

Els continguts no han de ser interpretats coma unitats temàtiques, ni, per tant, necessàriament organitzats en el mateix ordre en el qual apareixen en aquest Reial Decret. No constitueixen tampoc unitats didàctiques diferents els tres apartats en què es presenten: conceptes, procediments i actituds. La seva organització en aquests tres apartats té la finalitat de presentar de manera analítica uns continguts de naturalesa diferent, que poden i han de ser presents a través de diferents unitats didàctiques, en diferents moments i a través d'activitats diferents. Els Projectes i Programacions curriculars que realitzin els equips docents han d'incloure els tres tipus de continguts recollits en el currículum, però no cal que estiguin organitzats, necessàriament, en aquests tres apartats.

Els criteris d'avaluació consten d'un enunciat i d'una breu explicació d'aquest mateix enunciat, i estan fixats per àrees per al conjunt de l'etapa. El comentari que acompanya l'enunciat de cada criteri contribueix a la seva interpretació en el context d'altres elements del currículum i té un propòsit de flexibilització, ja que aquests criteris mai no han de ser entesos de manera rígida. En tot cas, han de ser aplicats en el marc global del currículum, tenint en compte els objectius i continguts de la corresponent àrea.

Els criteris d'avaluació estableixen el tipus i grau d'aprenentatge que s'espera que els alumnes hagin aconseguit respecte de les capacitats indicades en els objectius generals. El nivell d'acompliment d'aquests objectius en relació amb els criteris d'avaluació fixats no ha de ser mesurat de forma mecànica, sinó amb flexibilitat, tenint en compte la situació de l'alumne, el cicle educatiu en què es troba i també les seves pròpies característiques i possibilitats. A més, l'avaluació aconsegueix, fonamentalment, una funció formativa, en oferir al professorat uns indicadors de l'evolució dels successius nivells d'aprenentatge dels seus alumnes, amb la conseqüent possibilitat d'aplicar mecanismes correctors de les insuficiències observades.

D'altra banda, aquests indicadors constitueixen una font d'informació sobre el mateix procés d'ensenyament. Així, els criteris d'avaluació vénen a ser un referent fonamental de tot el procés interactiu d'ensenyament i aprenentatge.

L'Educació Primària a la qual es refereix el present Reial Decret és el començament de l'educació obligatòria. S'hi inicia en uns casos, quan no hi ha hagut escolarització prèvia i, se segueix en d'altres, quan n'hi ha hagut, l'actuació educativa sistemàtica per tal d'afavorir el desenvolupament corporal, afectiu, social i intel.lectual del nin, i consolidar els aprenentatges bàsics que li permetin abordar amb seguretat i confiança els nous aprenentatges de l'etapa posterior.

L'educació obligatòria es proposa afavorir que el nin realitzi els aprenentatges necessaris per viure i s'integri a la societat de forma crítica i creativa, procurant que aquest procés d'ensenyament i aprenentatge li resulti gratificant. Així es pretén aconseguir el desenvolupament integral de la persona.

Entendre l'educació obligatòria com una unitat temporal i organitzativa que mantingui la seva coherència a través d'un període de temps tan ampli com significatiu en el desenvolupament de la persona suposa, com és natural, una coordinació estreta entre l'Educació Primària i l'Educació Secundària Obligatòria. Malgrat això, el nombre creixent de nins que s'incorporen al sistema escolar ja en l'Educació Infantil fa necessari, també, que es tengui cura de la continuïtat entre l'Educació Primària i la Infantil. Per garantir aquesta continuïtat cal mantenir la necessària col.laboració entre l'escola i la família, que té encara un enorme pes educatiu tot al llarg d'aquesta etapa. Aquesta continuïtat i coherència ha de tenir en compte la necessitat d'aprofitar, per una part, la major facilitat d'adaptació al medi escolar dels nins que procedeixen de l'Educació Infantil i de compensar, d'altra banda, les diferències entre aquests nins i aquells per als quals l'inici de l'Educació Primària significa també el primer contacte amb la institució educativa.

L'Educació Primària ha de contribuir, fonamentalment, al desenvolupament de les capacitats de comunicació, pensament lògic i coneixement de l'entorn social i natural de l'alumnat. Aquestes capacitats se corresponen amb els processos evolutius que són propis dels nins entre els sis i els dotze anys. L'organització d'aquest

nivell en tres cicles educatius de dos anys cadascun facilitarà l'adaptació dels processos d'ensenyament als ritmes de desenvolupament i aprenentatge propis de cada alumne.

Finalment, el present Reial Decret estableix que a l'Educació Primària es dedicarà una atenció preferent, en col.laboració amb la família, als alumnes amb necessitats especials, perquè superin les seves dificultats i puguin aconseguir els objectius educatius prevists.

En virtut d'això, a proposta del Ministre d'Educació i Ciència, previ informe del Consell Escolar de l'Estat, i prèvia deliberació del Consell de Ministres en la seva reunió de dia 6 de setembre de 1991,

DISPÒS:

Article 1.

El present Reial Decret constitueix el desenvolupament, per a l'Educació Primària, del que es disposa a l'apartat tres de l'article quatre de la Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, i integra el que s'estableix al Reial Decret 1006/1991, de 14 de juny, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims corresponents a l'Educació Primària.

Article 2.

El present Reial Decret serà d'aplicació a l'àmbit territorial de gestió del Ministeri d'Educació i Ciència.

Article 3.

1. L'Educació Primària comprendrà sis anys acadèmics, des dels sis als dotze anys d'edat, i s'organitzarà en tres cicles de dos anys cada un.

2. Els alumnes s'incorporaran a l'Educació Primària dins l'any natural en què compleixin sis anys d'edat.

Article 4.

Amb la finalitat de desenvolupar les capacitats a què es refereix l'article 13 de la Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, els alumnes hauran d'assolir al llarg de l'Educació Primària els objectius següents:

a) Comprendre i produir missatges orals i escrits en castellà i, en el seu cas, en la llengua pròpia de la Comunitat Autònoma, atenent diferents intencions i contexts de comunicació, com també comprendre missatges orals i escrits senzills i contextualitzats en una llengua estrangera.

b) Comunicar-se a través de mitjans d'expressió verbal, corporal, visual, plàstica, musical i matemàtica, desenvolupant el raonament lògic, verbal i matemàtic, com també la sensibilitat estètica, la creativitat i la capacitat per fruir de les obres i manifestacions artístiques.

c) Utilitzar en la resolució de problemes senzills els procediments oportuns per obtenir la informació pertinent i representar-la mitjançant codis, tenint present les condicions necessàries per a llur solució.

d) Identificar i plantejar interrogants i problemes a partir de l'experiència diària, i utilitzar tant els coneixements i els recursos materials disponibles com la col.laboració d'altres persones per resoldre'ls de forma creativa.

e) Actuar amb autonomia en les activitats habituals i en les relacions de grup, i desenvolupar les possibilitats de prendre iniciatives i d'establir relacions afectives.

f) Col.laborar en la planificació i realització d'activitats en grup, acceptar les normes i regles que democràticament s'establesquin, articular els objectius i interessos propis amb els dels altres membres del grup, respectant punts de vista distints, i assumir les responsabilitats que corresponguin.

g) Establir relacions equilibrades i constructives amb les persones en situacions socials conegudes, comportar-se de manera solidària, reconeixent i valorant críticament les diferències de tipus social i rebutjant qualsevol discriminació basada en diferències de sexe, classe social, creences, raça i altres característiques individuals i socials.

h) Apreciar la importància dels valors bàsics que regeixen la vida i la convivència humana i obrar-hi d'acord.

i) Comprendre i establir relacions entre fets i fenòmens de l'entorn natural i social, i contribuir activament tant com sigui possible, a la defensa, conservació i millora del medi ambient.

j) Conèixer el patrimoni cultural, participar en la seva conservació i millora i respectar la diversitat lingüística i cultural com a un dret dels pobles i individus, i desenvolupar una actitud d'interès i respecte vers l'exercici d'aquest dret.

k) Conèixer i apreciar el propi cos i contribuir al seu desenvolupament, adoptant hàbits de salut i benestar i valorant les repercussions de determinades conductes sobre la salut i qualitat de vida.

Article 5.

1. Les àrees de l'Educació Primària seran les següents:

a) "Coneixement del Medi Natural, Social i Cultural".

b) "Educació Artística".

c) "Educació Física".

d) "Llengua Castellana i Literatura".

e) "Llengües Estrangeres".

f) "Matemàtiques".

2. A les àrees citades a l'apartat anterior s'afegirà, a la Comunitat Autònoma de les Illes Balears, l'àrea de «Llengua Catalana i Literatura».

3. Sense perjudici de la seva organització en àrees, els continguts s'incorporaran al procés educatiu en un enfocament globalitzador, com a principi didàctic propi d'aquest nivell.

4. L'educació moral i cívica, l'educació per a la pau, per a la salut, per a la igualtat entre els sexes, l'educació ambiental, l'educació sexual, l'educació del consumidor i l'educació vial seran presents a través de les diferents àrees al llarg de tota l'Educació Primària, tal com s'especifica a l'annex del present Reial Decret.

Article 6.

1. Als efectes del que es disposa en aquest Reial Decret, s'entén per currículum de l'Educació Primària el conjunt d'objectius, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació que han de regular la pràctica docent en l'esmentat nivell educatiu.

2. El currículum de l'Educació Primària és el que s'inclou a l'annex del present Reial Decret.

3. El cicle constitueix la unitat curricular temporal de programació i avaluació a l'Educació Primària.

4. En consonància amb el que es disposa a l'apartat anterior, s'haurà de garantir la continuïtat dels Professors amb un mateix grup d'alumnes al llarg del cicle, sempre que continuïn impartint docència en el Centre respectiu.

Article 7.

1. L'horari per a les diferents àrees, a l'Educació Primària, serà establert pel Ministeri d'Educació i Ciència.

2. La determinació de l'horari s'haurà d'entendre sense menyscapte del caràcter global i integrador a què es refereix l'article 14 de la Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre.

Article 8.

1. Els Centres docents concretaran i completaran el currículum de l'Educació Primària mitjançant l'elaboració de projectes curriculars d'etapa, els objectius, continguts, metodologia i criteris d'avaluació dels quals responguin a les necessitats dels alumnes.

2. Els Projectes curriculars d'etapa hauran de contenir una adequació dels objectius generals de l'etapa al context socioeconòmic i cultural del Centre i a les característiques de l'alumnat, criteris metodològics de caràcter general i decisions sobre el procés d'avaluació.

3. Els Projectes curriculars d'etapa inclouran també la distribució per cicles dels objectius, continguts i criteris d'avaluació de l'etapa. Aquesta distribució no haurà de variar, per a un mateix grup d'alumnes, al llarg de l'Educació Primària.

4. Els Projectes curriculars d'etapa, que realitzin els respectius equips de Professors, formaran part de la programació de les activitats docents de cada Centre i s'incorporaran a la programació general corresponent.

5. El Ministeri d'Educació i Ciència fomentarà l'elaboració de materials que afavoreixin el desenvolupament del currículum i dictarà disposicions que orientin el treball del professorat en aquest sentit. Aquestes disposicions inclouran, a més, criteris per a l'adequació de les previsions contingudes en aquest article als Centres incomplets situats en zones rurals.

Article 9.

1. Els Professors programaran llur activitat docent d'acord amb el currículum de l'Educació Primària i en consonància amb el respectiu Projecte curricular d'etapa.

2. En l'Educació Primària cada grup d'alumnes tendrà un Professor tutor, l'actuació del qual s'haurà de coordinar amb la dels altres Professors, especialistes i de suport, del mateix grup d'alumnes.

Article 10.

1. L'avaluació es durà a terme tenint en compte els objectius educatius, com també els criteris d'avaluació establerts en el currículum.

2. L'avaluació de l'aprenentatge dels alumnes serà contínua i global, tenint en compte les distintes àrees del currículum.

3. Els professors avaluaran tant els aprenentatges dels alumnes, com els processos d'ensenyament i llur pròpia pràctica docent amb relació amb la consecució dels objectius educatius del currículum. Igualment avaluaran el projecte curricular emprès, la programació docent i el desenvolupament real del currículum en relació amb la seva adequació a les necessitats educatives del Centre i a les característiques específiques dels alumnes.

4. Al final de cada cicle, i com a conseqüència del procés d'avaluació, es decidirà sobre la promoció dels alumnes al cicle següent. Les decisions seran adoptades pel Professor tutor, tenint en compte els informes dels altres Professors del grup d'alumnes.

5. El Ministeri d'Educació i Ciència elaborarà i difondrà orientacions que permetin als Centres i als Professors avaluar llur pròpia pràctica docent.

Article 11.

1. En el context del procés d'avaluació contínua, quan el progrés d'un alumne no respongui globalment als objectius programats, els Professors adoptaran les oportunes mesures de reforçament educatiu i, si de cas, d'adaptació curricular.

2. En el marc d'aquestes mesures, al final del cicle es decidirà si l'alumne promociona, o no, al cicle següent. La decisió anirà acompanyada, en el seu cas, de mesures educatives complementàries encaminades a ajudar l'alumne perquè assolesqui els objectius programats.

3. Les decisions a què es refereix l'apartat anterior exigiran la prèvia audiència dels pares o tutors de l'alumne, quan comportin que aquest no promocioni al cicle o a l'etapa següent.

4. La decisió de fer continuar un alumne un any més en el mateix cicle només podrà adoptar-se un pic al llarg de l'Educació Primària.

Article 12.

1. En l'Educació Primària podran realitzar-se adaptacions curriculars que s'allunyin significativament dels continguts i criteris d'avaluació del currículum, dirigides a alumnes amb necessitats educatives especials. Aquestes adaptacions podran consistir en l'adequació dels objectius educatius, l'eliminació o inclusió de determinats continguts i la conseqüent modificació dels criteris d'avaluació, com també en l'ampliació de les activitats educatives de determinades àrees curriculars.

2. Les adaptacions curriculars a què es refereix aquest article tendiran a aconseguir que els alumnes assoleixin les capacitats generals pròpies de l'Educació Primària d'acord amb llur possibilitats.

3. Les adaptacions curriculars citades seran precedides, en tot cas, d'una avaluació de les necessitats educatives especials de l'alumne i d'una proposta curricular específica.

4. El Ministeri d'Educació i Ciència determinarà a qui competeix autoritzar les adaptacions curriculars a què es refereix l'article present.

Article 13.

El Ministeri d'Educació i Ciència dictarà les normes de procediment pertinents en matèria d'avaluació i promoció dels alumnes.

Article 14.

Els ensenyaments de l'àrea de la Religió Catòlica i l'organització d'activitats d'estudi per als alumnes que no cursin l'esmentada àrea s'ajustaran al que disposa l'article 14 del Reial Decret 1006/1991, de 14 de juny, pel que s'estableixen els ensenyaments mínims corresponents a l'Educació Primària.

DISPOSICIONS ADDICIONALS

Primera.—El Ministeri d'Educació i Ciència impulsarà la col.laboració amb les Comunitats Autònomes que no tenguin plenes competències en matèria d'educació, amb la finalitat d'incorporar a l'àrea del coneixement del medi natural, social i cultural aspectes relatius a les peculiaritats culturals de l'àmbit propi de cada Comunitat Autònoma. En aquest context, es prestarà també especial suport a l'elaboració de materials que afavoreixin el desenvolupament del conjunt del currículum i, en especial, del corresponent a l'àrea mencionada.

Segona.—D'acord amb les exigències d'organització i metodologia de l'educació d'adults, tant en la modalitat d'educació presencial com en l'educació a distància, el Ministeri d'Educació i Ciència podrà adaptar el currículum a què es refereix el present Reial Decret de conformitat amb les característiques, condicions i necessitats de la població adulta.

DISPOSICIONS FINALS

Primera.—S'autoritza el Ministre d'Educació i Ciència per dictar les disposicions que siguin necessàries per a l'aplicació del que s'ha disposat en aquest Reial Decret.

Segona.—El currículum establert en el present Reial Decret serà d'aplicació supletòria en les Comunitats Autònomes amb competència plena en matèria d'educació, de conformitat amb el que estableix l'article 149.3 de la Constitució.

Tercera.—El present Reial Decret entrarà en vigor el dia següent al de la seva publicació en el *Boletín Oficial del Estado*.

Donat a Madrid a 6 de setembre de 1991.

JUAN CARLOS R.

El Ministre d'Educació i Ciència,
JAVIER SOLANA MADARIAGA

ANNEX

Principis metodològics de l'etapa

En un currículum obert, els mètodes d'ensenyament són en bona part responsabilitat del professor i no han de ser completament desenvolupats per la societat educativa. Únicament en la mesura en què certs principis pedagògics són essencials a la noció i continguts del currículum que s'estableix, queda justificat especificar-los. Per això, per tal de regular la pràctica docent del professorat a l'Educació Primària i per desenvolupar el currículum establert en el present Reial Decret, s'assenyalen els següents principis metodològics de caràcter general, principis que són vàlids per a totes les àrees d'aquesta etapa.

L'organització dels continguts en aquesta etapa, exigeix un enfocament globalitzador que permeti abordar els problemes, les situacions i els esdeveniments dins d'un context i en la seva totalitat.

L'activitat constructiva de l'alumnat és el factor decisiu en la realització dels aprenentatges escolars. Es l'alumne qui en darrer terme modifica i reelabora els seus esquemes de coneixement, construint el seu propi aprenentatge. En aquest procés el professor actua com a guia i mitjancer per facilitar la construcció dels aprenentatges significatius que permetin establir relacions entre els coneixements i experiències prèvies i els nous continguts.

El professor ha de proporcionar oportunitats per posar en pràctica els nous coneixements, de manera que l'alumnat pugui comprovar l'interès i la utilitat d'allò après, com també consolidar aprenentatges que transcendeixen el context en què es produïren. D'altra banda, cal assegurar la relació de les activitats d'ensenyament i aprenentatge amb la vida real de l'alumnat, partint sempre que sigui possible de les experiències de què ja disposi.

El procés d'ensenyament ha d'estar presidit per la necessitat de garantir la funcionalitat dels aprenentatges, assegurant que puguin ser utilitzats en les circumstàncies reals en què l'alumne els necessiti. Per aprenentatge funcional s'entén no solament la possible aplicació pràctica del coneixement adquirit, sinó també el fet que els continguts siguin necessaris i útils per dur a terme altres aprenentatges i per enfrontar-se amb èxit a l'adquisició d'altres continguts.

Això no obstant la funcionalitat de l'aprenentatge no és únicament la construcció de coneixements útils i pertinents sinó també el desenvolupament d'habilitats i estratègies de planificació i regulació de la pròpia activitat d'aprenentatge, és a dir, l'aprendre a aprendre. En aquest sentit, s'ha d'afavorir que els continguts de procediments s'apliquin a diferents àmbits i contexts, i preveure situacions en què sigui precís representar-se la naturalesa de l'aprenentatge que s'ha de realitzar com també el seu sentit i pertinença respecte d'altres situacions i circumstàncies.

Particularment, s'ha de potenciar l'interès de l'alumnat en el coneixement dels codis convencionals i instruments de cultura, sabent que les dificultats que aquests aprenentatges comporten els poden desmotivar i que, per tant, cal preveure-les i graduar les activitats per dur a terme aquests aprenentatges. Es també essencial impulsar les relacions d'igual a igual, proporcionant pautes que permetin la confrontació i la modificació de punts de vista, la coordinació d'interessos, la presa de decisions col.lectives, organització de grups de treball, la distribució de responsabilitats i tasques, l'ajuda mútua i la superació dels conflictes a través del diàleg i la cooperació, i superar aixi tota forma de discriminació.

L'activitat lúdica és un recurs especialment adequat en aquesta etapa. Cal trencar l'aparent oposició entre joc i treball que considera aquest darrer associat a l'esforç per aprendre, i el joc com a diversió ociosa. Moltes vegades les activitats d'ensenyament i aprenentatge tendran un caràcter lúdic i d'altres exigiran de l'alumnat un major esforç, però, en tots dos casos, hauran de ser motivadores i gratificants, condició indispensable perquè l'alumnat construeixi els seus aprenentatges.

La informació que subministra l'avaluació ha de servir com a punt de referència per a l'actuació pedagògica. L'avaluació constitueix un procés continu, que forma part del propi procés d'apre-

nentatge. La finalitat principal de l'avaluació és l'adequació del procés d'ensenyament al progrés real de l'aprenentatge de l'alumnat. En aquest sentit ha de quedar clara la distinció entre procés d'avaluació formativa i la promoció, malgrat que, fins i tot, hi hagi una relació important entre totes dues situacions. En cap cas, per tant, pot quedar reduïda l'avaluació a actuacions aïllades en situacions d'examen o prova, ni es pot identificar amb les qualificacions o amb la promoció.

Els processos d'avaluació tenen per objecte tant els aprenentatges de l'alumnat com els mateixos processos de l'ensenyament. La informació que proporciona l'avaluació serveix perquè l'equip de professors i professores disposi d'informació rellevant amb la finalitat d'analitzar críticament la seva pròpia intervenció educativa i *prendre decisions. Per això, la informació subministrada* per l'avaluació contínua de l'alumnat s'ha de relacionar amb les intencions que es pretenguin i amb el pla d'acció per dur-les a terme. S'avalua, per tant, la programació del procés d'ensenyament i la intervenció del professor com a organitzador d'aquests processos.

És necessari concretar dins el Projecte curricular les formes, instruments i situacions més adequades per realitzar aquest tipus d'avaluació. Els equips docents a més de contextualitzar els objectius generals i criteris d'avaluació d'etapa, hi hauran d'especificar els objectius i criteris d'avaluació per a cada un dels cicles, incloent en aquests criteris els aprenentatges propis del corresponent Projecte curricular.

L'avaluació ha de servir també per proporcionar informació a l'alumnat sobre el moment del procés d'aprenentatge en què es troba, clarificant els objectius que s'han d'aconseguir, fent-li prendre consciència de les seves possibilitats i de les dificultats per superar, i propiciant la construcció d'estratègies d'aprenentatge adequades i concretes.

Coneixement del Medi natural, social i cultural

Introducció

S'entén per "medi" el conjunt d'elements, successos, factors i/o processos de diversa índole que es desenvolupen a l'entorn de les persones i on, al mateix temps, la vida i l'acció de les persones tenen lloc i adquireixen una significació. El medi no és sols l'escenari on transcorre la vida i es produeix l'activitat humana. A més, desenvolupa un paper condicionant i determinant de la vida, l'experiència i l'activitat humanes, alhora que sofreix transformacions contínues com a resultat d'aquesta mateixa activitat. L'ésser humà no és aliè al medi; sinó que fins i tot en forma part, i inclús la noció de medi fa al.lusió no tan sols al conjunt de fenòmens que constitueixen l'escenari de l'existència humana, sinó a la interacció d'aquest conjunt amb l'agent humà.

El medi no és el conjunt dels successos de l'univers, sinó únicament aquella porció d'esdeveniments que afecten i formen part de l'experiència d'una persona concreta, d'un grup humà, o en la seva màxima amplitud, de la humanitat sencera. El medi és aquell àmbit del món que ha arribat a constituir experiéncia de les persones i dels grups humans.

En definir el medi per la seva relació amb l'experiència humana, apareix clar que en aquesta hi ha més que coneixement. Juntament amb "conèixer", hi ha un "restar afectat per", com també un "obrar sobre". El medi es coneix en la mesura que un se'n sent experiencialment afectat i, nogensmenys, a mesura que s'hi actua a sobre, intentant modificar-lo. Emergeixen així els components afectius i pràctics de la relació amb el medi.

El coneixement del medi, d'altra banda, s'organitza a tots els nivells del coneixement humà: des de l'experiència sensorial directa fins als conceptes més abstractes; des d'allò comprovat per un mateix fins a allò conegut pel testimoni, la informació i l'ensenyament d'altres; des de l'aprehensió global del medi fins a la seva captació analítica en els diversos elements que l'integren. L'articulació d'aquests diversos modes de coneixement del medi, modes diversos però interrelacionats, ha de constituir precisament, no solament un dels eixos temàtics, sinó també un eix pedagògic i un recurs metodològic, en aquesta àrea.

L'àmbit del "Coneixement del medi" és de caràcter interdisciplinar. Distintes disciplines contribueixen, cadascuna des de la seva pròpia i peculiar perspectiva, a una millor comprensió i explicació del conjunt d'aspectes i dimensions que configuren l'entorn humà; i, a pesar que encara falti una fonamentació epistemològica per a una ciència unificada i integrada del medi, és possible, malgrat tot, una aproximació educativa integradora en aquest àmbit de coneixement i experiència. En aquest aspecte, l'àrea "Coneixement del medi" és molt representativa d'allò que, en general ha de ser el currículum i l'experiència en aquesta etapa de Primària: de caràcter integrador, atenent, alhora, distints aspectes de la realitat i del subjecte que aprèn. Això es tradueix en una perspectiva didàctica, alhora globalitzadora i analítica, on la consideració de la totalitat del medi sòcionatural s'acompanya de la segmentació d'aquesta totalitat en aspectes o parcel.les que, per dret propi, han de ser objecte d'anàlisi i estudi diferencial.

Aquest àrea és també molt representativa del contingut curricular bàsic de l'Educació Primària, perquè reflecteix amb la màxima claredat el sentit principal de la progressió educativa de l'alumnat en aquesta etapa, una progressió que procedeix del subjectiu, experiencialment viscut, a allò socialment compartit, "objectiu", i del més global i indiferenciat cap als components múltiples que el configuren, no per dissoldre la unitat del medi en els seus elements múltiples, sinó per comprendre-la i explicar-la millor. Són components vinculats a diferents disciplines, i que a l'Educació Secundària Obligatòria quedaran diferenciats en àrees més properes a l'organització disciplinar: la de Ciències de la Naturalesa, la de Tecnologia i la de Ciències Socials, Geografia i Història.

Respecte de la primera línia de progressió, la finalitat d'aquesta àrea és la d'ajudar els alumnes i les alumnes a construir un coneixe-

ment de la realitat que, arrencant de les seves pròpies percepcions, vivències i representacions, es faci progressivament més compartit, més racional, més descentrat respecte de la seva pròpia subjectivitat i, per tant, més "objectiu". Un coneixement que proporcioni capacitats instrumentals cada cop més poderoses per experimentar el medi en una vivència enriquida, per tal de comprendre'l, explicar-lo millor, i actuar-hi en i a sobre de manera conscient i creativa. Es tracta de contribuir al desenvolupament de l'alumnat en un aprenentatge significatiu, que posi al seu abast les claus d'interpretació i els instruments cognoscitius necessaris per comprendre la realitat en què viuen, en què pren forma la seva experiència personal i en què poden influir significativament a través de la seva pròpia pràctica.

D'altra banda, i en allò que es refereix a la segona línia de progressió, l'aprenentatge en aquesta àrea, com a la resta de les àrees ha d'arrencar de l'experiència global de l'alumnat com a punt de partida i com a referent constant del procés d'ensenyament, i introduir de manera progressiva una aproximació més segmentada i alhora més metòdica. Aquest punt de vista més analític permetrà discernir els diferents components del medi i aprofundir-hi sense perdre de vista la perspectiva integradora, o abans i tot, recuperant-la al llarg i a través de l'estudi analitzador d'aquests diferents components.

Per a ambdues línies de progressió hom parteix dels preconceptes o esquemes cognoscitius previs dels nins, en general, del conjunt d'idees, representacions, disposicions emocionals i afectives, i maneres d'acció que els nins han construït prèviament i que porten a l'escola al començament de la Primària. Són esquemes de coneixement, això no obstant, intensament subjectius i rudimentaris, distorsionats per incoherències i poc madurs, inhàbils per captar la complexitat del medi, tal i com aquest s'ofereix a l'experiència humana. Són esquemes, per tant, que han de ser confrontats amb altres més objectius, socialment compartits, i amb els quals el procés d'ensenyament, d'alguna manera, ha d'efectuar certes ruptures. Particularment, la visió sincrètica de la realitat, la perspectiva egocèntrica i les explicacions màgiques i finalístiques, que són pròpies del pensament infantil, han de ser inicialment recollides, però finalment trencades en una educació, que permeti accedir a la comprensió de la diversitat i complexitat de la realitat i de l'autonomia dels processos del món respecte de la subjectivitat del pensament. L'ensenyament ha de permetre també iniciar-se en la comprensió dels vincles de necessitat implicats en la causalitat natural, i fer pren-

dre consciència a l'alumnat de la necessitat d'elaborar conceptes abstractes i d'operar-hi per entendre el món, tant natural, com social, i poder-hi actuar.

En el doble camí que va del subjectiu a l'objectiu, i del global a l'analític, reconduint els preconceptes infantils, s'insinua ja, en aquesta àrea, una manera d'exploració de la realitat que és, en rigor, el propi de la ciència; s'inclou així una introducció al coneixement científic, com a instrument i mètode, que permet, ja en aquesta edat, ampliar, aprofundir, enriquir i objectivar progressivament l'experiència personal. En aquests anys no es tracta, és evident, d'un coneixement científic entès com un saber disciplinat, elaborat i formalitzat, sinó, més aviat com a conjunt de conceptes, de procediments i d'actituds davant la realitat que contribueixen a explorar-la, a descobrir en ella elements abans insospitats, i, amb això, a comprendre-la millor.

Les principals aportacions que, conseqüentment, l'àrea de "Coneixement del medi" fa als objectius de l'Educació Primària són:

1. El desenvolupament de l'autonomia personal, la capacitat d'orientar-se i desplaçar-se de manera autònoma com a conseqüència dels aprenentatges relatius a les característiques de l'espai físic i social on es viu, assolint una capacitat creixent d'actuar i de desenvolupar-se en àmbits socials més i més amplis de pertinença, adquirint l'alumne una confiança també augmentada en si mateix per actuar en aquests àmbits de forma ajustada, conscient del paper que hi té, de les seves possibilitats i de les seves limitacions.

2. El desenvolupament de la identificació amb els grups socials de pertinença i de referència, en cercles que, a partir de la pròpia família i escola, es van estenent, a través del barri o la localitat, a col.lectivitats o agrupacions més àmplies i conseqüentment també més abstractes, com la Comunitat Autònoma, Espanya i la Comunitat Europea, per abastar en darrer terme la idea d'humanitat, en la qual es recullen i integren, sense anul.lar-se, les diferències entre els humans. Són d'especial importància en aquesta línia les capacitats de participació responsable i crítica en l'activitat social, de valoració dels costums, tradicions i formes culturals, sigui dels propis grups de pertinença, sigui d'altres, de respecte i de solidaritat entre els éssers humans en les seves diferències de sexe, econòmiques, racials i d'altres.

3. L'adquisició i pràctica autònoma dels hàbits elementals d'higiene, alimentació i cura personal, integrant aquesta adquisició i pràctica en actituds i capacitats més generals relacionades amb la salut i la qualitat de vida, amb la utilització racional dels avanços científics i tecnològics, i amb la conservació i la millora de l'entorn.

4. Les capacitats d'indagació, exploració i recerca d'explicacions i de solucions als problemes que planteja la pròpia experiència quotidiana, capacitats que són a la base d'un gènere de coneixement, el desenvolupament ple, aplicació i formalització del qual el constitueix la ciència. En aquesta línia es tracta de proporcionar a l'alumnat els rudiments de l'aproximació científica a l'anàlisi del medi: l'adopció d'una actitud indagadora, la tendència a formular hipòtesis i plantejar-se problemes, l'elaboració d'estratègies metòdiques per resoldre'ls, la recerca sistemàtica i confrontada d'informacions pertinents, l'intercanvi d'opinions i punts de vista, la recerca de proves que donin suport a les explicacions, la flexibilitat per renunciar a hipòtesis i conceptes previs, quan els fets els desmenteixen, el gust pel rigor i la precisió.

D'acord amb aquesta delimitació de l'àrea i de les seves principals aportacions als objectius de l'educació Primària, els continguts de "Coneixement del medi" s'han seleccionat a l'entorn de certes bipolaritats en les quals s'organitzen i articulen tot al llarg d'un continu algunes dimensions bàsiques del medi:

— La de medi físic/medi social, en allò que difereixen, però també en la seva relació d'interdependència.

— La d'individu/societat en la seva referència recíproca, així com en les seves tensions, que han de ser resoltes en qualque punt no sols equidistant, sinó integrador, més enllà dels extrems de co.lectivisme despersonalitzador i l'individualisme asocial.

— La de natura viva/no viva, ajudant els alumnes a superar la concepció infantil animista de la natura i a identificar les propietats específiques dels éssers vius.

— La de natura/cultura, o natura transformada per l'acció humana, captant les transformacions que els éssers humans han realitzat sobre l'entorn físic, tant en l'extracció i transformació de matèries primeres, com en els instruments i tecnologia desenvolupats per a la producció material i cultural.

Hi ha altres eixos que, a més de referir-se a continguts, comporten una estratègia educativa:

— La dimensió espacial, en la qual s'ordenen els fenòmens de l'entorn físic i social en funció del seu grau de proximitat o llunyania en l'espai.

— La dimensió temporal que els situa en un continu d'immediatesa o llunyania en el temps.

Respecte d'aquestes dues dimensions la progressió educativa de l'alumne, a la qual ha d'ajustar-se el procés d'ensenyament, es realitza a partir del més proper i immediat en direcció al més remot, tant en l'espai, com en el temps. En allò que es refereix al domini de l'espai, els mitjans de comunicació, tant de transport, com d'informació, permeten actualment transcendir el medi proper i introduir progressivament el nin en medis més llunyans. En allò que es refereix a la dimensió temporal, tot al llarg d'aquesta etapa s'han de posar les bases per a les nocions bàsiques de la història i per a la comprensió del temps històric.

La consideració conjunta del medi, de les dimensions que el configuren i de les capacitats de l'alumnat el desenvolupament de les quals s'intenta promoure a través d'aquesta àrea permet establir quatre grans apartats a l'entorn dels quals s'organitzen els continguts proposats. Un primer apartat es refereix al coneixement de si mateix i de la interacció amb l'entorn físic i social; el segon afecta el coneixement del medi físico-natural; un tercer apartat recull el coneixement de la societat i les seves relacions amb l'entorn físico-natural; i l'últim d'ells integra el coneixement del pas del temps.

Objectius generals

L'ensenyament del Coneixement del Medi a l'etapa d'Educació Primària tendrà com a objectiu contribuir a desenvolupar en els alumnes i les alumnes les capacitats següents:

1. Comportar-se d'acord amb els hàbits de salut i atenció corporal que es deriven del coneixement del cos humà i de les seves possibilitats i limitacions i mostrar una actitud d'acceptació i respecte per les diferències individuals (edat, sexe, característiques físiques, personalitat, etc.).

2. Participar en activitats grupals adoptant un comportament constructiu, responsable i solidari, valorant les aportacions pròpies i alienes en funció d'objectius comuns i respectant els principis bàsics del funcionament democràtic.

3. Reconèixer i apreciar la seva pertinença a uns grups socials amb característiques i trets propis (pautes de convivència, relacions entre els membres, costums i valors compartits, llengua comuna, interessos, etc.) respectant i valorant les diferències amb altres grups i rebutjant qualsevol classe de discriminació per aquest fet.

4. Analitzar algunes manifestacions de la intervenció humana en el medi, valorar-ne críticament la necessitat i l'assoliment i adoptar un comportament en la vida quotidiana d'acord amb l'actitud de defensa i recuperació de l'equilibri ecològic i de conservació del patrimoni cultural.

5. Reconèixer en els elements del medi sòcio-natural els canvis i transformacions relacionats amb el pas del temps, indagar-ne algunes relacions de simultaneïtat i successió i aplicar aquests conceptes al coneixement d'altres moments històrics.

6. Identificar els principals elements de l'entorn natural, analitzar-ne les característiques més rellevants, l'organització i interaccions i progressar en el domini d'àmbits espacials cada vegada més complexes.

7. Interpretar, expressar i representar fets, conceptes i processos del medi sòcio-natural mitjançant codis diferents (cartogràfics, numèrics, tècnics...).

8. Identificar, plantejar-se i resoldre interrogants i problemes relacionats amb elements significatius de l'entorn, utilitzant estratègies, progressivament més sistemàtiques i complexes, de recerca, emmagatzematge i tractament d'informació, de formulació de conjectures, de posar-les a prova i d'exploració de solucions alternatives.

9. Dissenyar i construir dispositius i aparells amb una finalitat establerta prèviament, utilitzant el coneixement de les propietats elementals d'alguns materials, substàncies i objectes.

10. Identificar alguns objectes i recursos tecnològics en el medi, valorar-ne la contribució per satisfer necessitats humanes determinades i adoptar posicions favorables perquè el desenvolupament tecnològic s'orienti cap a usos pacífics i una major qualitat de vida.

Continguts

1. L'ésser humà i la salut

Conceptes

1. L'home i la dona com a éssers vius. Els processos de creixement i transformació del cos al llarg del cicle vital (pes, talla, dentició, canvis puberals, etc).

2. Aspectes bàsics de les funcions de relació (sensacions i moviments), nutrició (digestió, circulació, respiració i excreció) i reproducció. Identificació i localització dels principals òrgans i aparells.

3. La salut.

   — Factors i pràctiques socials que afavoreixen o pertorben la salut (esport, descans, tabaquisme, alcoholisme, contaminació, oci i diversions, condicions de vida infrahumanes, etc.)

   — Usos i costums en l'alimentació i llurs repercussions sobre la salut.

   — Seguretat i primers auxilis.

4. Activitats destinades a la pròpia cura personal en relació a l'alimentació, el vestit i els objectes d'ús individual.

5. La relació afectiva i sexual.

Procediments

1. Exploració d'objectes i situacions utilitzant tots els sentits i integrant les informacions rebudes.

2. Recollida i elaboració d'informacions sobre usos i costums de cura corporal.

3. Anàlisi de les repercussions de determinades pràctiques i activitats socials sobre el desenvolupament i la salut.

4. Utilització de tècniques de consulta i interpretació de guies i models anatòmics per a la identificació d'òrgans i aparells.

5. Domini de les habilitats i recursos per realitzar amb autonomia les tasques domèstiques.

Actituds

1. Adopció d'hàbits de neteja, de salut, d'alimentació sana i de prevenció de malalties.

2. Sensibilitat vers la influència de les condicions de vida en les limitacions i mancances físiques.

3. Actitud crítica en relació als factors i pràctiques socials que afavoreixen o entrebanquen el desenvolupament sa del cos i comportament responsable davant d'ells.

4. Valoració crítica dels aspectes socials i culturals de la sexualitat.

5. Acceptació de les possibilitats i limitacions del propi cos en els aspectes sensorials, motors i de creixement.

6. Respecte per les diferències derivades dels distints aspectes de creixement i desenvolupament corporal (estatura, pes, diferències sexuals, etc.).

7. Valorar l'aportació al benestar propi i al dels altres a través de l'execució, distribució i organització de les tasques i activitats domèstiques.

2. El paisatge

Conceptes

1. Els elements que configuren el paisatge natural: el relleu, el clima, les aigües, la vegetació i la fauna.

— Principals accidents que conformen el relleu de la comarca, de la Comunitat i d'Espanya.

— Diversitat de climes en el territori espanyol: mediterrani, continental i atlàntic.

— L'aigua al paisatge: rius, llacs i mars.

— Les espècies més característiques de la vegetació i la fauna de la comarca, de la Comunitat Autònoma i d'Espanya.

2. Les grans regions naturals espanyoles.

3. La presència humana en el paisatge.

— Adaptació al medi i la seva modificació per les persones. Paisatge rural i urbà.

— Principals tipus i vies de comunicació de la comarca, de la Comunitat Autònoma i d'Espanya.

— Principals poblacions de la comarca, de la Comunitat Autònoma i d'Espanya.

— Transformació del paisatge: conservació, degradació i millora.

4. La diversitat de paisatges a la comarca i a la Comunitat Autònoma. Semblances i diferències amb altres Comunitats Autònomes.

Procediments

1. Preparació, realització i sistematització d'observacions del paisatge i dels elements que el configuren.

2. Confecció de maquetes, croquis i dibuixos a partir de l'observació directa del paisatge.

3. Elaboració de plànols i interpretació de plànols i mapes senzills utilitzant signes convencionals i aplicant nocions bàsiques d'escala.

4. Utilització de plànols per orientar-se i desplaçar-se en l'espai.

5. Utilització de tècniques de recollida, arxiu i consulta d'imatges, sons, materials impresos, etc.

6. Lectura i interpretació de fotos aèries corresponents a paisatges coneguts.

7. Comparació de dos paisatges a partir d'informacions diverses (mapes, fotografies i texts).

Actituds

1. Sensibilitat i respecte per la conservació del paisatge.

2. Interès i curiositat per identificar i conèixer els elements més característics del paisatge.

3. Valoració de la diversitat i riquesa dels paisatges del territori espanyol.

4. Sensibilitat i gust per la precisió i sentit estètic en l'elaboració i presentació (oral, escrita, gràfica, etc.) de les informacions.

3. El medi físic

Conceptes

1. L'aire i els fenòmens atmosfèrics.

   — L'aire: característiques i propietats (pes, moviment, volum, etc.)

   — Temps atmosfèric (precipitacions, vents, temperatures, etc.)

   — Instruments de mesura (termòmetre, giravent, pluviòmetre, etc.)

2. Les roques i el sòl.

   — Característiques observables de les roques (color, duresa, textura, fragilitat, homogeneïtat).

   — Les roques i el relleu en la configuració del paisatge.

   — Components del sòl.

   — Importància de les roques per a l'home.

3. L'aigua.

   — Característiques físiques de l'aigua (forma, color, olor, sabor, poder dissolvent).

   — El cicle de l'aigua.

— L'aigua i la configuració del paisatge (pluja, rius, llacs, mars).

— *Els usos de l'aigua (consum, regadiu, higiene, indústria, etc.).*

4. El cel.

— El cel de dia: trajectòria del sol, l'ombra dels objectes, els núvols.

— El cel de nit: cicle lunar, planetes, estels.

— La successió del dia i la nit.

— Les estacions.

— L'orientació i els punts cardinals.

5. Factors i activitats humanes que degraden el medi físic.

Procediments

1. Elaboració i interpretació de gràfiques de temperatura i dades climàtiques.

2. Maneig d'instruments per a l'observació i mesura del temps atmosfèric (termòmetre, giravent, pluviòmetre, etc.).

3. Planificació i realització d'experiències per estudiar les propietats i característiques físiques de l'aire, l'aigua, les roques i els minerals.

4. Utilització de tècniques de recollida i classificació de mostres de roques i minerals (etiquetat, data, descripció del lloc, etc.) sense alterar el medi.

5. Utilització de tècniques de consulta i interpretació de mapes físics.

6. Elaboració, realització i interpretació de qüestionaris i entrevistes sobre els usos humans dels elements del medi físic (aire, aigua, roques, minerals, llum solar).

7. Utilització de tècniques per orientar-se mitjançant l'observació dels elements del medi físic (sol, estrelles, arbres, clarianes, obagues, etc.) i la brúixola.

8. Maneig d'aparells senzills per a l'observació del cel (prismàtics).

Actituds

1. Sensibilitat i respecte per la conservació del medi físic.

2. Sensibilitat per la precisió i el rigor en l'observació sistemàtica dels elements del medi físic i en l'elaboració i interpretació de les informacions corresponents.

3. Valoració de l'aigua com a bé preciós i escàs i el seu ús responsable.

4. Sensibilitat per percebre els canvis que es produeixen en els elements naturals de l'entorn (llum, ombra, so, precipitacions, humitat, temperatura, etc.).

4. Els éssers vius

Conceptes

1. Els éssers vius: característiques bàsiques.

   — Els animals i les plantes com a éssers vius. Diferències.

   — Interaccions entre els animals, les plantes i les persones.

2. Les principals plantes i animals de l'entorn pròxim: morfologia, alimentació, reproducció i resposta als estímuls.

   — Relacions alimentàries entre animals i plantes.

   — Les plantes: arbres, arbusts i herbes.

   — Els animals: vertebrats i invertebrats.

3. Importància dels animals i de les plantes per a les persones.

Procediments

1. Observació i registre sistemàtic del creixement de plantes i del desenvolupament i formes de vida d'animals.

2. Construcció i manteniment de terraris, aquaris, etc.

3. Identificació d'animals i plantes mitjançant la consulta de guies senzilles.

4. Elaboració d'informes senzills, sobre animals i plantes, integrant informacions diverses (observacions, consulta de llibres, etc.).

5. Maneig d'instruments senzills per a l'observació d'animals i plantes (pinces, lupa binocular, etc.).

Actituds

1. Interès per l'observació i l'estudi dels éssers vius.

2. Respecte pels animals i plantes.

3. Responsabilitat en les tasques de manteniment i cura d'animals i plantes a l'aula i a l'entorn escolar.

4. Respecte de les normes d'ús, de seguretat i de manteniment dels instruments d'observació i dels materials de treball.

5. Sensibilitat per la precisió i el rigor en l'observació sistemàtica dels animals i plantes i en l'elaboració dels informes corresponents.

5. Els materials i llurs propietats

Conceptes

1. Materials: origen i propietats:

   — Materials d'ús més freqüent a l'entorn immediat.

   — Sòlids, líquids i gasos: forma, volum i massa.

   — Altres característiques dels materials sòlids: textura, color, duresa i elasticitat.

2. Mescles heterogènies i homogènies (dissolucions). Tècniques de separació: decantació i filtració.

3. Els canvis en els materials.

— Canvis físics: fusió, solidificació, evaporació, condensació i ebullició.

— Canvis químics: les combustions.

4. Comportament dels materials al pas de la llum i l'electricitat i davant la calor i la humitat.

5. Els usos dels materials.

— Propietats dels materials (paper, fusta, teixits, plàstic, metall, etc.) i usos que possibiliten.

— Eines utilitzades en el treball amb els materials.

— Reciclatge de materials.

Procediments

1. Exploració i classificació de materials d'ús comú per l'origen, propietats i aplicacions.

2. Planificació i realització d'experiències senzilles per estudiar les propietats de materials d'ús comú i el seu comportament davant la llum, la calor, la humitat i l'electricitat.

3. Utilització d'eines senzilles i de tècniques elementals per a la manipulació dels materials d'ús comú (retallar, plegar, aferrar, modelar, clavar, cosir, polir, pintar, serrar, llimar, collar).

4. Selecció dels materials adequats, tenint en compte llurs propietats, per resoldre problemes senzills de construcció.

Actituds

1. Esment en l'ús dels materials atenent criteris d'economia, eficàcia i seguretat.

2. Curiositat per descobrir les possibilitats d'ús dels materials presents a l'entorn.

3. Sensibilitat per la necessitat que nines i nins participin de forma igualitària en la realització d'experiències diverses, rebutjant la divisió del treball en funció del sexe.

6. Població i activitats humanes

Conceptes

1. La població local: trets demogràfics.
   - — Nombre d'habitants, densitat, grups de població per sexe, edat i professions, raça, etc.
   - — Evolució de la població local en els darrers cent anys.
   - — Moviment de població: natalitat, mortalitat, migracions.
2. Treballs i professions.
   - — Professions més habituals a l'entorn, característiques i relacions amb el medi físic.
   - — Professions i grups de població (segons el sexe, l'edat, etc.)
   - — Relacions laborals (ocupació, atur, salaris, sindicats, organització del treball, etc.)
   - — La incorporació de la dona al món del treball.
   - — Treballs no remunerats. El treball domèstic. La tecnologia a la llar. L'atenció a la infantesa i a les persones ancianes.
3. Els sectors de producció.
   - — Activitats econòmiques dels sectors primari, secundari i terciari.
   - — Procés d'extracció, transformació i comercialització d'alguns productes bàsics.
   - — La publicitat i el consum dels productes.
   - — Els costs de producció i els preus dels productes.
4. Activitats de lleure.

Procediments

1. Elaboració i realització d'enquestes i qüestionaris per a la recollida de dades sobre població.

2. Construcció i interpretació de gràfiques de població elaborades a partir de dades d'obtenció directa.

3. Localització en el mapa d'agrupaments de població i representació de moviments de població.

4. Recollida, sistematització i interpretació d'informacions de fonts diverses (T.V., premsa, etc.) sobre la problemàtica laboral (llocs de feina, atur, subocupació) i de l'emigració.

5. Anàlisi de l'elaboració d'un producte des de l'extracció de les matèries que el composen fins al seu consum.

6. Anàlisi d'alguns missatges publicitaris oferts per diferents mitjans de comunicació (cartells, anuncis lluminosos, ràdio, T.V., etc.) i llur incidència en el consum.

7. Planificació d'activitats d'oci de forma autònoma i creativa.

8. Anàlisi de les causes que provoquen les situacions de marginació i injustícia social per raons de sexe, raça o altres.

Actituds

1. Sensibilitat i respecte pels costums i modes de vida de poblacions distintes de la pròpia.

2. Valoració dels diferents treballs i professions i de la seva funció complementària en el conjunt de la societat.

3. Sensibilitat i rebuig de les desigualtats socials associades a l'edat, el sexe, les condicions socials i econòmiques i solidaritat amb els grups més afectats.

4. Valoració de la influència del desenvolupament tecnològic en les condicions de vida i en el treball.

5. Actitud crítica davant la promoció del consum massiu de productes mitjançant la publicitat i davant la imatge que ofereix de l'home i la dona.

6. Valoració de l'oci com a activitat humana amb possibilitats creatives i de satisfacció personal.

7. Participació en activitats lúdiques i d'oci que s'organitzin a l'entorn.

7. Màquines i aparells

Conceptes

1. Màquines i aparells d'ús més freqüent.
   - — Màquines i aparells presents a la casa, l'escola, les tendes, etc.
   - — Màquines simples i compostes.
   - — Elements (operadors) comuns a distintes màquines.
   - — Combinació d'operadors i funció global de la màquina.
2. Força i moviment en les màquines.
   - — Efectes de les forces sobres els cossos.
   - — Les màquines, transmissores i transformadores de les forces i del moviment.
   - — Operadors que transmeten i transformen les forces i el moviment (eix, roda, cable, palanca, politja, engranatge i maneta)
3. L'energia i les seves transformacions.
   - — Utilització habitual de distintes formes d'energia.
   - — Els combustibles: una forma habitual d'obtenir energia.
   - — L'energia elèctrica. El circuit elèctric: pila, interruptor, llum elèctric.
   - — Transformació de l'energia.
   - — Les màquines transformadores d'energia.

Procediments

1. Observació, manipulació (desmuntar i muntar) i anàlisi del funcionament d'aparells i màquines senzilles de l'entorn habitual (bicicleta, joguines mecàniques, etc.).

2. Identificació d'operadors (politges, palanques, rodes, etc.) a l'entorn habitual i anàlisi de les seves funcions.

3. Planificació i realització d'experiències senzilles per analitzar la transformació i transmissió del moviment i de les forces que duen a terme algunes màquines i aparells senzills de l'entorn habitual.

4. Identificació dels distints tipus d'energia utilitzada per al seu funcionament per les màquines i aparells de l'entorn.

5. Elaboració de qüestionaris i entrevistes sobre els usos dels diferents tipus d'energia a l'entorn immediat.

6. Construcció i anàlisi del funcionament de circuits elèctrics senzills.

7. Construcció i avaluació de dispositius que realitzin determinades funcions establertes prèviament.

Actituds

1. Curiositat i interès per descobrir com estan fets els aparells i màquines de l'entorn habitual i per conèixer llur funcionament.

2. Valoració dels aparells i màquines de l'entorn habitual com a construccions humanes destinades a satisfer les necessitats de les persones i a millorar llur qualitat de vida.

3. Respecte de les normes d'ús, seguretat i manteniment en el maneig d'eines, aparells i màquines (electrodomèstics, ascensors, bicicleta, etc.).

4. Valoració de les habilitats manuals implicades en el maneig d'eines, aparells i màquines, per superar estereotips sexistes.

5. Interès i gust per la planificació, construcció i avaluació de dispositius senzills.

6. Presa de consciència dels riscs i perills que suposa el maneig d'eines i materials.

8. Organització social

Conceptes

1. La vida en societat.
   - — Convivència i organització social.
   - — Harmonització d'interessos individuals i col.lectius.
   - — Els conflictes d'interessos i llur solució.
   - — La importància del diàleg per a la pau. Organismes internacionals.
2. Organitzacions socials en què participa el nin.
   - — La comunitat domèstica: noves formes d'organitzar el treball, la relació d'igualtat entre els sexes i l'atenció a persones en situacions de dependència (edat, malaltia, etc.).
   - — Els grups d'iguals.
   - — La comunitat escolar: membres, drets i deures, òrgans de govern.
3. L'organització social i política de la localitat, Província, Comunitat Autònoma i de l'Estat.
   - — Associacions cívico-culturals, polítiques i socials.
   - — L'organització política de la localitat, de la Província, de la Comunitat Autònoma i de l'Estat. Els seus principis i institucions bàsiques.
   - — L'Administració i els serveis públics. Els imposts.
4. Divisió político-administrativa del territori espanyol.
5. La Comunitat Europea.
   - — Països que la formen.
   - — Trets i interessos comuns.

Procediments

1. Planificació i realització d'entrevistes i qüestionaris per obtenir informació sobre el funcionament de diferents organitza-

cions i grups socials i sobre les opinions i interessos dels seus membres.

2. Dramatització i simulació de la cooperació i dels conflictes entre grups socials i culturals.

3. Domini de les regles de funcionament de l'assemblea (torn de paraula, exposició d'opinions, extracció de conclusions, papers de moderador i secretari, etc.) com a instrument de participació en les decisions col.lectives i de resolució de conflictes.

4. Recollida i interpretació de la informació a través dels mitjans de comunicació sobre esdeveniments de la Comunitat Europea.

5. Planificació i realització d'experiències senzilles referides a l'organització d'una activitat o d'una jornada domèstica.

6. Anàlisi crítica de les diferències en funció del sexe, en l'assignació de tasques i responsabilitats a la família, la comunitat escolar i altres instàncies.

Actituds

1. Participació responsable en la realització de tasques del grup (família, classe, grup d'iguals, etc.).

2. Participació responsable en la presa de decisions del grup aportant les opinions pròpies i respectant les dels altres.

3. Respecte pels acords i decisions preses en assemblea i assolits a través del diàleg entre tots els implicats.

4. Responsabilitat en l'exercici dels drets i dels deures que corresponen com a membres del grup (a la família, a la classe, a l'escola, al carrer, al grup d'iguals, etc.).

5. Rebuig de discriminacions en l'organització d'activitats grupals per raons ètniques, de sexe, d'estatus social, etc.

6. Solidaritat i comprensió dels problemes i necessitats dels altres (de companys i companyes, del veïnat, etc.).

7. Valoració del diàleg com a instrument privilegiat per solucionar els problemes de convivència i els conflictes d'interessos en la relació amb els altres.

8. Reconeixement del valor i funció col.lectius del treball domèstic.

9. Mitjans de comunicació i transport

Conceptes

1. Mitjans de comunicació de la informació.

   — Els mitjans de masses: premsa, ràdio, TV, cine, video, satèl.lits. Informació: notícies i publicitat i el consum; la informació a través de la imatge, l'ordinador.

   — Els mitjans de comunicació interpersonals: correu, telèfon, telègraf, etc.

   — Informàtica: emmagatzematge, tractament i difusió de la informació.

2. Xarxes i mitjans de transport.

   — Xarxes i infraestructura de transport: carreteres, ferrocarrils, ports, aeroports, etc.

   — Mitjans de transport.

   — Mitjans de transport i activitat econòmica.

   — Mitjans de transport i turisme.

3. Normes i senyals de trànsit.

   — Normes de la circulació a la ciutat i a la carretera dirigides al vianant i al conductor.

Procediments

1. Maneig d'aparells senzills de comunicació (telèfon, càmera fotogràfica, magnetòfon, projector, vídeo, etc.) amb la finalitat de recollir o transmetre informacions.

2. Utilització de distints mitjans d'expressió (periòdic, còmic, guió radiofònic, etc.) per presentar i comunicar informacions diverses.

3. Utilització dels distints mitjans de comunicació com a fonts d'informació útils per a l'estudi i el coneixement de problemes i temes particulars.

4. Iniciació en l'anàlisi crítica de la informació i dels missatges publicitaris rebuts a través de distints mitjans.

5. Anàlisi crítica de la utilització de la imatge de l'home i de la dona en la publicitat.

6. Planificació d'itineraris de viatges simulats i reals utilitzant diversos mitjans de transport i situant-los en el mapa.

7. Ús i consulta de guies de viatge, fullets turístics, mapes de carreteres i ferrocarrils, etc. en la planificació d'itineraris de viatges simulats o reals.

8. Previsió dels requisits i necessitats que es plantegen en la realització d'un viatge (consulta de mapes, pressupost, combinació de transports, roba necessària, informació sobre el lloc de destí, etc.).

9. Utilització autònoma dels mitjans de transport habituals de la localitat.

10. Anàlisi i classificació dels diferents tipus de senyalització vial: marques vials, senyals verticals i lluminosos.

Actituds

1. Actitud crítica envers les informacions rebudes a través dels distints mitjans de comunicació.

2. Sensibilitat davant la influència que exerceixen els mitjans de comunicació en la formació d'opinions, amb especial atenció a la publicitat, als estereotips sexistes, racistes i al consum.

3. Valoració dels mitjans de transport col.lectius respectant-ne les normes establertes per al seu ús.

4. Valoració de l'impacte del desenvolupament tecnològic sobre l'evolució dels mitjans de comunicació i transport.

5. Interès per l'ús de l'ordinador en el tractament i control de la informació i comunicació i actitud crítica envers les seves utilitzacions en la vida quotidiana.

6. Valoració de la importància de la infraestructura en el transport i comercialització dels productes.

7. Respecte de les normes i senyals de trànsit com a reguladors dels desplaçaments de les persones en les vies públiques.

10. Els canvis i els paisatges històrics

Conceptes

1. Aspectes bàsics del temps històric (present-passat-futur, durada, simultaneïtat i successió).

2. Les unitats de mesura temporals (dia, setmana, mes, any, dècada, segle, etc.).

3. Font orals, escrites, audiovisuals i materials per a la reconstrucció del passat.

4. Evolució de qualque aspecte bàsic de la vida quotidiana al llarg de la història (vestit, trets del paisatge, habitatge, treball, transport, etc.).

5. Aspectes de la vida quotidiana en el darrer segle i alguns fets històrics rellevants (canvis socials i polítics, avanços tecnològics, evolució de la situació de les dones, etc.) que els són associats.

6. Alguns fets i persones rellevants en la història d'Espanya.

7. Formes de vida quotidiana en les societats de les grans èpoques històriques (cultures primitives, antiguitat clàssica, època medieval i revolució industrial).

8. Vestigis del passat en el nostre medi com a testimonis de la vida en altres èpoques.

- Restes materials: monuments, edificis, objectes, instruments, etc.
- Costums i manifestacions culturals: festes, gastronomia, arquitectura, pintura, música, esports, etc.
- Documents orals, escrits i visuals.

Procediments

1. Elaboració de qüestionaris i realització d'entrevistes per recollir testimonis directes sobre esdeveniments passats.

2. Recollida, arxiu i classificació de documents històrics diversos relatius a la història personal, familiar i al passat històric (fotografies, documents personals i familiars, cromos, retalls de premsa, objectes i informacions diverses, cançons, etc.).

3. Utilització d'eixos cronològics (fris de la història) situant els principals esdeveniments històrics del nostre segle, persones, societats i fets històrics estudiats.

4. Localització en mapes de llocs relatius als esdeveniments i personatges estudiats.

5. Iniciació a la recollida d'informació sobre el passat a partir de restes arqueològiques, imatges, obres d'art i texts escrits senzills.

6. Elaboració i interpretació de quadres cronològics comparatius de l'evolució històrica a distintes escales (personal, familiar, local, nacional i mundial) i d'aspectes diversos (assentament, economia, cultura, art).

Actituds

1. Respecte pel patrimoni cultural i natural (festes, artesania, jocs, gastronomia, vestits, habitatges, etc.) de la comunitat i interès pel seu manteniment i recuperació.

2. Valoració i respecte pels costums i formes de vida dels avantpassats.

3. Consideració dels objectes quotidians actuals com a portadors potencials d'informació històrica per a les generacions venidores.

4. Valoració de la història com a un producte humà i del paper que hi juguen les persones com a subjectes actius.

5. Valoració i conservació de les restes històrico-artístiques presents en el medi com a fonts d'informació sobre la història dels nostres avantpassats.

6. Respecte i tolerància vers les formes de vida i valors diferents dels propis en distints moments històrics.

7. Responsabilitat i esment en l'ús i consulta de documents històrics.

Criteris d'avaluació

1. Recollir informació, seguint criteris i pautes d'observació sistemàtica, sobre les característiques observables i regulars dels objectes, animals i plantes de l'entorn.

En aquest criteri d'avaluació el més important és la capacitat d'observació de l'alumne, l'ús que fa de tots els sentits per reconèixer les característiques observables en els objectes o en els grups socials, com també la capacitat per comparar, contrastar i classificar *la informació aportada per les característiques observades*

Les comparacions seran realitzades per contrast i seran establertes relacions de semblança i diferència. En la classificació d'éssers vius s'empraran sempre claus dicotòmiques, molt adaptades i per contrast (viu-no viu, vertebrat-invertebrat, fulla caduca-fulla perenne). Un darrer aspecte a considerar és la major o menor adequació dels criteris que utilitza en la classificació, en relació a la pregunta inicial que motivà l'observació.

2. Obtenir informació concreta i rellevant sobre fets o fenòmens prèviament delimitats a partir de la consulta de documents diversos (imatges, plànols, mapes, textos descriptius i taules estadístiques senzilles) seleccionades pel professor.

Aquest criteri pretén avaluar la capacitat dels alumnes per aconseguir informació sobre fets o situacions, la selecció i organització que en fa, com també la capacitat per treure conclusions coherents i comunicar-les amb un llenguatge adequat.

Hom valorarà, també, la presentació formal de l'informe.

3. Ordenar temporalment alguns fets històrics rellevants i altres fets referits a l'evolució de l'habitatge, el treball, el transport i els mitjans de comunicació al llarg

de la història, utilitzant nocions bàsiques de successió, durada i simultaneïtat (abans de, després de, alhora que, mentre).

En aquest criteri d'avaluació es tracta de comprovar si l'alumne té adquirides les nocions bàsiques del temps històric: present-passat-futur, durada, anterior-posterior; si les utilitza adequadament en referir-se a persones o fets de la història familiar i en l'estudi de fets rellevants i d'evolució d'aspectes de la vida quotidiana.

Hom donarà més importància a les relacions d'abans i després que a la situació exacta (del fet o persona) en el fris de la història.

4. Descriure l'evolució d'alguns aspectes característics de la vida quotidiana de les persones (vestit, habitatge, treball, eines, mitjans de transport, armament) en les etapes històriques principals de la humanitat.

Aquest criteri d'avaluació tracta de comprovar si l'alumne reconeix determinades restes, usos, costums, activitats, eines com a indicadores de formes de vida característiques de societats d'una època històrica concreta.

Hom tendrà en compte les relacions que estableix entre alguns fets i llur aparició en el temps, és a dir, l'ús que fa dels conceptes temporals de successió i simultaneïtat, situant-los abans o després a una època històrica concreta. L'avaluació es realitzarà sobre breus períodes de temps característics de les societats primitives, de l'antiguitat clàssica, de l'època medieval i de la revolució industrial.

5. Utilitzar les nocions espacials i la referència als punts cardinals per situar-se a si mateix i localitzar o descriure la situació dels objectes en espais delimitats.

Amb aquest criteri d'avaluació es tracta de comprovar si l'alumne ha interioritzat les nocions espacials, si sap localitzar la situació dels punts cardinals i si és capaç de situar-se i desplaçar-se a l'espai tot fent-hi referència. Quan es tracti de situar-se ell mateix o de descriure la situació dels objectes amb referència als punts cardinals, els punts de referència poden implicar canvi de perspectiva.

6. *Representar espais mitjançant plànols elementals* i utilitzar plànols i mapes amb escala gràfica per orientar-se i desplaçar-se en llocs desconeguts.

Aquest criteri pretén avaluar la funcionalitat i aplicació que l'alumne dóna als seus coneixements sobre interpretació de plànols i mapes en situacions en les quals ha d'orientar-se i desplaçar-se en llocs desconeguts i si és capaç de realitzar croquis i plànols senzills.

7. Identificar, comparar i classificar els principals animals i plantes del seu entorn aplicant el coneixement que té de la seva morfologia, alimentació, desplaçament i reproducció.

Amb aquest criteri es tractaria de comprovar si l'alumne o l'alumna identifica els arbres i plantes més representatius del seu entorn i *si mitjançant el maneig d'alguns instruments senzills, com fitxes*, làmines i claus senzilles i adaptades és capaç d'establir alguna classificació. Les claus que utilitzi seran sempre adaptades i dicotòmiques.

8. Identificar i classificar les principals activitats econòmiques del seu entorn associant-les als sectors de producció i a algunes característiques del medi natural.

Aquest criteri d'avaluació tracta de comprovar que l'alumne identifica les principals activitats econòmiques del seu entorn i en reconeix els trets més remarcables de cada una, i capta les diferències entre la botiga on es ven un producte i la fàbrica on es transforma. S'avaluarà també si l'alumne reconeix l'activitat econòmica predominant al seu medi i si és capaç d'identificar algunes interaccions que es donen entre el medi físic i els éssers humans.

9. Utilitzar fonts energètiques simples, operadors que converteixen o transmeten moviments i suports senzills per construir alguns aparells amb finalitat prèvia.

Amb aquest criteri es tracta de comprovar fins a quin punt l'alumne relaciona causes i efectes i valorar fins a quin punt ha evolucionat el seu pensament tècnic. Es valorarà, per una part, l'adequació de l'operador per a la funció que ha de complir, i per l'altra, les relacions que estableix entre fonts petites d'energia i els operadors que la converteixen o transmeten, de tal manera que

pugui construir alguns aparells i que responguin a una finalitat establerta.

En la construcció d'aparells s'utilitzaran com a fonts d'energia les piles, bandes de goma, molles, vent i aigua; els operadors propis d'aquesta etapa (eix, roda, politja, palanca, motors elèctrics, roda excèntrica, maneta, torn) i altres recursos com articulacions, perfils, tiranys i suports.

10. Identificar i localitzar els principals òrgans implicats en la realització de les funcions vitals del cos humà, establint algunes relacions fonamentals entres aquestes i determinats hàbits d'alimentació, higiene i salut.

Amb aquest criteri es tracta d'avaluar que l'alumne i l'alumna localitzen els principals òrgans del cos humà i que els relacionen amb la funció corresponent. A més, han de ser capaços d'establir relacions entre algunes funcions i hàbits de salut i higiene, com la necessitat de mastegar bé i poc a poc els aliments per facilitar l'acció de l'estómac, o la pràctica de l'exercici físic per afavorir la circulació.

11. Identificar les repercussions sobre la salut individual i social d'alguns hàbits d'alimentació, higiene i descans.

Aquest criteri d'avaluació pretén comprovar que l'alumne ha comprès, a un nivell bàsic, de quina manera certs hàbits milloren la seva salut i que descobreix fets i pràctiques socials que afavoreixen o pertorben el desenvolupament del cos i la seva salut.

12. Participar en activitats de grup (família i escola) respectant les normes de funcionament, realitzant amb responsabilitat les tasques encomanades i assumint els drets i deures que li corresponen com a membre del grup.

Amb aquest criteri es tracta de comprovar si l'alumne participa activament en les tasques col.lectives, respecta les idees dels altres, col.labora amb la resta de membres del grup en la planificació i realització de treballs comuns i compartits, cerca solucions noves i assumeix responsabilitats. Hom valorarà, també, el respecte envers les normes de funcionament i l'ús que en fa.

13. Descriure l'organització, funcions i forma d'elecció d'alguns òrgans de govern del centre escolar, del Municipi, de les Comunitats Autònomes i de l'Estat.

Aquest criteri d'avaluació és per comprovar si l'alumne identifica les principals institucions locals, la seva organització, les funcions que compleixen i els canals de representació i participació ciutadana que estableixen, com també si coneix de forma molt general les principals institucions de caràcter autonòmic i estatal, i el funcionament dels seus serveis bàsics.

14. Utilitzar el coneixement dels elements característics (paisatge, activitats humanes, població) de les distintes regions espanyoles per establir-ne semblances i diferències, i valorar la diversitat i riquesa del conjunt del país.

Amb aquest criteri d'avaluació es tracta de comprovar el coneixement que l'alumne té sobre els elements relleu, clima, vegetació, fauna, assentaments de població, cultura i llengua de les distintes regions d'Espanya i si és capaç d'establir-hi semblances i diferències, com també de considerar la diversitat com a un valor apreciable.

15. Identificar, a partir d'exemples de la vida diària, alguns dels principals usos que les persones fan del recursos naturals (aire, sòl, aigua), assenyalant-ne alguns avantatges i inconvenients derivats de l'ús.

Amb aquest criteri es tracta de comprovar que l'alumne identifica l'aigua, l'aire i el sòl com a elements necessaris per satisfer les necessitats bàsiques de la vida de les persones i que valora la importància de promoure un ús racional dels esmentats recursos a casa seva, al centre i a la comunitat on es mou i les conseqüències que es deriven del seu mal ús per a l'individu i la societat.

16. Formular conjectures per explicar les relacions entre alguns factors del medi físic (llum, temperatura i humitat) i algunes característiques dels éssers vius.

Amb aquest criteri es tracta d'avaluar si l'alumne ha descobert la relació entre les condicions del medi físic i el desenvolupament adequat dels éssers vius, i les diferències d'aquestes condicions a les distintes espècies. Les conjectures faran referència a les relacions senzi-

lles que es donen entre els éssers vius i la llum, la temperatura i la humitat del medi i en cap cas no s'abordaran aspectes més complexes com la influència de les condicions del sòl (PH, naturalesa dels seus components...)

17. Abordar problemes senzills, referits a l'entorn immediat, recollint informació de diverses fonts (enquestes, qüestionaris, imatges, documents escrits) elaborant la informació recollida (taules, gràfiques, resums), traient-ne conclusions i aportant possibles solucions.

Aquest criteri d'avaluació va dirigit a comprovar si l'alumne ha aconseguit certa familiaritat en l'aplicació del mètode d'investigació. Com a mitjà de coneixement i anàlisi per a problemes concrets de la realitat. Es valorarà l'autonomia dels i de les alumnes per obtenir informació rellevant de les distintes fonts i la sistematització que en fan i la implicació personal en les solucions aportades.

18. Utilitzar el diàleg per superar els conflictes i mostrar, en la seva conducta habitual i en l'ús del llenguatge, respecte vers les persones i els grups de diferent edat, sexe, raça, i origen social, com també vers les persones i grups amb creences i opinions distintes a les pròpies.

Amb aquest criteri es tracta de comprovar que l'alumne ha desenvolupat actituds de tolerància i respecte vers les persones i els grups, de característiques diferents a les seves, i que recorre al diàleg de manera habitual per superar les diferències que li poden sorgir en la seva relació amb els altres.

Educació Artística

Introducció

Dins l'àrea d'Educació Artística s'hi troben diverses formes d'expressió i representació -plàstica, musical i dramàtica- a través de les quals s'aprehenen, expressen i comuniquen diversos aspectes de la realitat exterior i del món interior del nin i la nina.

La música empra com a element material i mediador certes qualitats articulades de la sonoritat: timbre, to, intensitat, durada, ritme. La plàstica té com a element les imatges, siguin les realitzades a través d'instruments clàssics (dibuix, pintura i escultura), siguin les produïdes per mitjans tecnològics més recents (fotografia, cine, televisió, video). La dramatització combina els elements del gest corporal, la veu, i l'espai i el temps escènics.

L'educació plàstica, musical i dramàtica contribueix al fet que els nins i les nines reconstrueixin els continguts de la seva experiència, del seu pensament i de la seva fantasia.

Els diferents suports materials i els diversos procediments mediadors de les arts poden ser entesos com a llenguatges en la mesura que utilitzen codis amb caràcter representatiu i normatiu, i, en sentit ampli, "lingüístic". Realitats i conceptes com els de significat, significant, emissor i receptor, suport material de la representació, expressió i comunicació, són comuns a l'expressió verbal i a les artístiques, que, per tant, poden entendre's també com a llenguatges. Aquests llenguatges es relacionen i enriqueixen entre si i amb el llenguatge verbal.

Tradicionalment, l'escola ha potenciat un cert tipus de llenguatges codificats, el verbal i el numèric, concedint una atenció només marginal als llenguatges artístics. Malgrat això, actualment, es reconeix la importància dels llenguatges artístics en el desenvolupament personal i en l'expressió i comunicació dels pensaments, experiències i sentiments. Les activitats expressives es consideren fonamentals per al desenvolupament de la capacitat creadora de l'alumnat i per als processos de socialització. Malgrat això, no és correcte adjudicar la responsabilitat d'aquest desenvolupament exclusivament a l'àrea d'Educació Artística. Totes les àrees educatives han de promoure el desenvolupament de processos autònoms, d'exploració activa, d'expressió personal, de creació, de recerca d'estratègies pròpies de resolució de problemes i de sensibilitat estètica. Encara que hi contribueix de forma específica, la creativitat, no està lligada únicament als elements propis d'aquesta àrea.

L'Educació Primària ha de potenciar el desenvolupament de les capacitats necessàries per a la realització de dos processos bàsics: el de la percepció de representacions plàstiques, musicals i dramàtiques, i el de l'expressió de sentiments i idees, a través d'aquests mateixos medis. Ambdós aspectes estan íntimament relacionats entre si i es criden l'un a l'altre en la dimensió comunicativa dels processos artístics. En aquests processos, tant de percepció i interpretació, com d'expressió, elaboració i ús de formes de representació artística, l'alumne i l'alumna han de ser subjectes actius. Això no significa estimular l'alumnat únicament en l'ús espontani dels propis recursos. L'espontaneïtat expressiva no equival, per si mateixa, a la capacitat per a l'expressió o elaboració creativa. A part d'aquesta espontaneïtat, és necessari dotar l'alumnat de recursos variats per tal de conferir major capacitat expressiva a les pròpies realitzacions, fent possible i propiciant la creació en situacions variades i amb diferents finalitats.

Les distintes formes de representació, expressió i comunicació, comporten l'ús de regles i elements d'acord amb un codi propi, que, d'altra banda, varia segons els moments històrics i les cultures. Aquests codis convencionals contenen elements formals i normatius, unitats, principis i regles, que, mentre regulen i de vegades limiten les possibilitats d'expressió, contribueixen a la possibilitat de comprensió del producte artístic per part d'altres. Són codis menys estrictes que els d'altres llenguatges, sigui el lògico-matemàtic, o el llenguatge verbal. En aquests la subjecció a convencions establertes és més àmplia i flexible, és més oberta a ruptures i a la possibilitat

d'establir convencions noves. La iniciació en el coneixement d'aquests codis és un dels continguts de l'àrea d'Educació Artística a Primària.

Amb aquesta iniciació, els nins i les nines han de ser educats en l'aprehensió de significats i de valors estètics. Per això se'ls ha d'ensenyar a captar els diferents nivells de la producció artística: el nivell formal estructural, que es refereix a l'articulació dels elements compositius; el nivell material tècnic, relatiu als suports materials utilitzats i a les tècniques que els transformen, ordenen i conformen en unitats de significat; el nivell de contingut, representat i expressat, com també el significat que l'obra agafa. D'altra banda, el fenomen de la producció artística és obert i plural, no solament per les molt diferents classes de realitzacions materials i d'estils que comprèn, sinó també perquè els objectes artístics sovint tenen un ús instrumental, funcional o simbòlic, que fa molt borrosa la distinció entre els objectes artístics i els que no ho són. En tot cas, la capacitat de descobrir valors de bellesa en un objecte, en un gest o en un so d'ús quotidià constitueix també un dels objectius de l'àrea d'Educació Artística.

L'activitat d'expressió i elaboració artística té un component social i cultural important. És la societat la que elabora o confirma els codis de la producció artística, com també els seus significats. La producció artística forma part del patrimoni cultural d'un poble. Conseqüentment, l'educació artística ha de permetre l'accés a aquest patrimoni cultural, a la seva estima, al reconeixement de les variacions en els criteris i en els estils tot al llarg del temps i d'unes societats a altres. A l'educació primària, l'alumnat ha de començar a apreciar tant l'art, com la seva diversitat i els diferents valors i significats que comporta. Tota representació artística té un significat que s'extreu del seu context històrico-cultural, de la seva evolució en la història. L'accés a aquestes representacions és una forma d'accedir també als valors i significats de les respectives èpoques o societats.

És important que a l'educació primària comenci l'anàlisi i reflexió respecte de la producció artística. Això es pot fer experimentant amb els diferents elements presents en la producció musical, plàstica o dramàtica, i manipulant-los per explorar i trobar relacions noves entre si. Les obres artístiques aconseguides, a més a més, serveixen de referent exemplar per a aquesta anàlisi i reflexió, en la mesura que constitueixen solucions eficaces i creatives a problemes i a

propòsits d'expressió que l'autor s'ha plantejat i que ha aconseguit resoldre de manera satisfactòria.

Música, plàstica i dramatització constitueixen àmbits artístics ben diferenciats, àmbits que també en la pràctica educativa s'haurien de diferenciar. A l'Educació Primària, malgrat això, queden englobats en una sola àrea. Hi ha per això raons curriculars, i és la principal en aquesta etapa que l'educació ha de ser predominantment globalitzada. Hi ha, d'altra banda, estretes connexions entre les distintes formes d'expressió i representació artística: així, per exemple, entre la dramatització i la dansa, alhora, vinculada amb la música. A més, més enllà del veïnatge d'unes arts amb altres convé destacar que tots els intents d'un art "total", des de l'òpera o el ballet clàssics, fins a les propostes més recents i avançades d'un espai escènic carregat d'elements plàstics i sonors, coincideixen a esborrar les fronteres entre els diferents gèneres convencionals d'art i a incorporar, de diferents maneres i mesures, components clàssicament pertanyents a diferents arts: l'espai, el volum, la forma, el color, el moviment del cos humà, el so musical i el ritme.

L'especial menció de música, plàstica i dramatització no ha d'excloure, per això, la iniciació en altres manifestacions artístiques, en particular l'arquitectura i l'urbanisme com a espais habitables. En estreta relació, sobretot, amb la plàstica, és possible començar a educar la sensibilitat dels nins i les nines respecte a l'espai humanitzat a la casa i a la ciutat: a l'espai interior i al seu mobiliari, com també a la presentació exterior de les cases, habitatges i edificis públics; però també en les grans línies de disposició, dels carrers, places i jardins de pobles i ciutats

En qualsevol cas, les diferents possibilitats expressives i artístiques es complementen i enriqueixen mútuament. D'aquí ve que sigui possible i aconsellable el tractament conjunt dels diferents àmbits i dels seus elements, tractament que precisament la seva integració en una sola àrea educativa pot contribuir a afavorir. Aquesta integració, de totes formes, no és fàcil de realitzar i és lluny de tenir un tractament educatiu senzill.

Plàstica

El coneixement i interpretació de la imatge és un objectiu d'aquesta àrea. La nostra cultura és plena d'elements icònics trans-

mesos per diferents mitjans d'expressió i comunicació. Vivim precisament una època poblada d'imatges de tota classe. Encara que la difusió i el potencial de les imatges no és peculiar del nostre segle, ha assolit al nostre temps unes dimensions incomparables. El caràcter elitista de la imatge en altres temps ha desaparegut en gran part: les imatges són un element de consum massiu en la nostra societat. És necessari, doncs, educar per saber "mirar", analitzar, i comprendre la imatge.

Actualment, a més, les imatges es poden realitzar per mitjans molt diversos, alguns tradicionals, com la pintura, el dibuix o el modelat, i d'altres generats per la tecnologia moderna: la fotografia, el cine, la televisió, el vídeo, l'ordinador, etc. Cadascun d'aquests mitjans posseeix les seves pròpies característiques, que afecten de manera específica les possibilitats d'expressió i representació com també la relació de comunicació establerta entre l'emissor i el receptor. Aquesta relació varia segons els mitjans de comunicació àudio-visuals. A tots emissor i autor mantenen un major poder sobre la relació, però varien en el nivell de rèplica o resposta que deixen al receptor i arriben, en alguns casos, a atorgar-li únicament les possibilitats d'interpretació i d'anàlisi crítica.

A l'educació plàstica i des d'aquest punt de vista es tracta, per tant, d'ajudar l'alumne a llegir el missatge, a reconèixer el paper diferent en cada cas que com a receptor té, i a iniciar-lo, en la interpretació de significats i en l'anàlisi crítica dels missatges icònics. Cal ensenyar-li que la percepció de la imatge no és únicament captació d'elements substitutius de la realitat, sinó un acte pel qual el perceptor evoca les seves experiències prèvies, elabora i contrasta hipòtesis, es planteja i resol interrogants. En la percepció de la imatge conclou un acte de comunicació en què el receptor o espectador contribueix activament a culminar un procés iniciat per qui ha elaborat la imatge.

La percepció visual-plàstica és un procés complex, en interdependència amb la resta dels processos cognoscitius: implica identificar elements als quals se'ls atribueix qualque significat, establir relacions entre allò que es contempla i les experiències o coneixements previs, utilitzar estratègies d'anàlisi que facilitin la comprensió. El nin i la nina poden, en part, realitzar de manera espontània aquest procés; però l'educació els ha de proporcionar les categories i les tècniques necessàries per realitzar-lo i controlar-lo més eficaçment, i per

dirigir de forma autònoma les seves activitats de percepció i d'expressió artística.

Res de tot això no es pot fer sense esforç, ni la percepció de l'obra artística, ni tampoc l'elaboració o expressió creativa. Cal capacitar l'alumne perquè pugui dur a terme aquestes activitats de manera progressivament autònoma. L'educació plàstica ha d'evitar caure en excessos que duen a catalogar qualsevol producció dels alumnes com a creativa i innovadora, però també s'ha d'abstenir de propugnar que només hi ha una forma única (la "clàssica"), o un sol cànon ortodox, que, conseqüentment hagi de ser reproduït mimèticament per expressar uns determinats continguts o missatges.

El progrés dins l'àrea permetrà la construcció d'elements que facin possible la lectura de la imatge, l'anàlisi i el gaudi de l'obra artística i l'ús expressiu de la representació plàstica. Per això la proposta didàctica en aquesta àrea ha de fer referència a conceptes, temes per representar, tècniques i materials i actituds.

L'educació plàstica, és cert, no consisteix únicament en la producció de materials com a conseqüència d'activitats de tipus manual mecànic. L'educació plàstica suposa el domini de conceptes i de processos relacionats amb la línia, el color, la superfície, el volum i la textura dels materials. Cal proporcionar a l'alumnat les solucions de l'espai, els processos bàsics d'observació i lectura de la imatge, amb les seves corresponents estratègies. L'alumne també ha de ser iniciat en l'experimentació de realitzacions, ajudant-lo a trobar progressivament procediments més personals i innovadors, assajant formes noves de representar la mateixa idea o element, de variar, combinar, simplificar, substituir, invertir, etc. És un objectiu d'aquesta àrea aconseguir en els nins i nines les actituds bàsiques d'interès, rigor i paciència en la recerca de formes noves i personals d'expressió, en la valoració del treball propi i organitzat, en el respecte i la curiositat cap a les produccions d'altres i cap a les produccions culturals, i el gaudi que tot això suposa.

Música

De manera semblant a altres arts, ja que és forma d'expressió, representació i comunicació, la música es caracteritza per basar-se en l'ordenació temporal de sons d'una certa qualitat. La seva

major difusió i presència en l'experiència cultural del nostre temps, gràcies a l'auge dels mitjans de reproducció àudio-visual, reclama una formació musical com a element indispensable de l'educació bàsica. Amb ella s'aspira a educar l'alumnat, a observar, a analitzar i a apreciar les realitats sonores, en particular la realitat musical produïda tant per instruments, com per la pròpia veu humana. Es pretén també formar el nin i la nina per tal de participar en activitats musicals, d'audició activa, i de producció o interpretació pròpia, iniciant-los a la música com a font d'experiència plaent.

De manera semblant a altres àmbits artístics, l'experiència musical i, per tant, la seva educació inclou, per una banda, percepció activa i audició atenta i, d'altra, expressió i elaboració musical.

La percepció musical, o activitat d'audició activa, implica la sensibilització vers el món sonor en general i, en particular, vers patrons organitzats de sons de qualitat musical. A l'educació Primària s'ha de començar per oferir a l'alumnat la possibilitat d'identificar, discriminar i analitzar els sons de l'entorn, com també familiaritzar-s'hi. El progrés de l'alumnat en la selecció, descripció i apreciació dels sons els permetrà escoltar música atentament, comprenent-la i gaudint-ne. En aquesta edat cal desenvolupar una audició activa, i habituar els nins i les nines a valorar la sonoritat que els envolta, a percebre els sons i les seves variacions, i a jugar-hi. A més d'això, i com a continuació i progressió del reconeixement de les qualitats sonores, s'ha d'iniciar l'alumnat en la producció sonora de valor cultural exemplar que és la música. La seva educació s'ha de proposar el reconeixement i la comprensió del llenguatge musical: diferenciació d'altura, durada, ritme, identificació de frases musicals i de formes, percepció i memòria de fragments musicals.

Respecte de l'expressió, producció o elaboració musical, l'ensenyament i l'aprenentatge es realitzen a través de tres mitjans diferents, la veu i el cant, els instruments, i el moviment i la dansa.

La veu, en la seva doble activitat de llenguatge i de cant, és l'instrument comunicatiu i expressiu per excel.lència. Particularment, el cant, com a fusió de música i llenguatge, és vehicle ideal per desenvolupar espontàniament l'expressió i la comunicació. Les cançons són un element bàsic del comportament musical quotidià del nin i la

nina. Els alumnes i les alumnes de Primària han de conèixer moltes cançons que els aportin varietat expressiva, que tenguin interès i significació per a ells per aconduir els seus sentiments i enriquir la seva representació del món.

La pràctica instrumental afavoreix el desenvolupament integrat de capacitats molt variades: conrea simultàniament habilitats motrius i capacitats auditives. El conjunt instrumental, a més, contribueix al desenvolupament d'actituds i habilitats de cooperació.

Relacionats amb esdeveniments musicals, el moviment rítmic i la dansa integren l'expressió corporal amb els elements musicals. Al seu través hom conrea la capacitat d'audició de sons significatius, l'expressió dels propis sentiments i representacions a través del moviment corporal i la comunicació amb els altres i amb l'espai. L'educació en aquest àmbit ha d'incloure l'aprenentatge d'algunes danses senzilles.

En aquest període és fonamental el desenvolupament del sentit del ritme que es realitza en aprofitar la manifestació espontània que sorgeix en el nin i la nina en tractar d'acompanyar l'audició musical amb el moviment del propi cos. Es tracta de desbloquejar les pròpies capacitats expressives, explorant les possibilitats d'improvisació de moviments segons la música que altres ofereixen.

A Primària és possible iniciar també la lectura i escriptura de la notació musical. La familiaritat amb un sistema de signes ha de sorgir de la pràctica, interpretativa, creadora i auditiva. Per això és d'enorme importància la selecció d'un apropiat repertori de cançons, peces instrumentals i danses que ajudin a la integració del llenguatge musical en la seva activitat quotidiana.

L'educació musical, tot comptat, es proposa preparar l'alumnat com a intèrpret, com a auditor i receptor de música, com a realitzador expressiu i creatiu, i com a coneixedor dels rudiments de la tècnica i del llenguatge musical. Aquests quatre aspectes, alhora, es treballen tant per a la comunicació, com per a l'expressió de vivències, sentiments i emocions personals. L'alumne i l'alumna de Primària han de començar també a prendre consciència del paper de la música en la societat actual i a apreciar críticament les distintes classes de música.

Dramatització

La dramatització és una forma de representació que utilitza el cos, la veu, l'espai i temps escènic per expressar i comunicar idees, sentiments i vivències. Els diferents elements que la componen reben també tractament educatiu des d'altres àrees, particularment des de l'àrea d'Educació Física, que contribueix al domini progressiu dels aspectes motors i d'expressió corporal. Es vincula en canvi, a l'àrea d'Educació Artística l'adopció de papers de representació i interpretació d'esdeveniments i personatges. Se li atribueix també la dimensió estètica i la integració dels diferents recursos expressius.

Des de petits, els nins i les nines participen en situacions que escenifiquen i recreen personatges i formes de vida habituals. El joc infantil tradicional de jugar a mares i a pares, a botigues, a metges, etc., és un joc simbòlic en el qual s'adopten formes i pautes de comportament diferents de les pròpies, estils de conducta i valors diversos dels que habitualment regeixen la vida dels nins i nines en el seu comportament quotidià. A l'àrea d'Educació Artística, i respecte a l'àmbit de dramatització, es tracta d'enriquir els recursos expressius i representatius que el nin posseeix: veu, disfressa, gest dramàtic, moviment corporal, procurant-li mitjans per sistematitzar-los i usar-los en l'adopció d'altres papers, i ampliar així el camp de què disposen per comunicar als altres un missatge o un "efecte" determinat. Així, l'alumne i l'alumna prenen consciència de les seves possibilitats i les canalitzen per expressar i representar per a altri i, en certa manera, també per a si mateixos.

Les realitzacions dramàtiques tenen molt en comú amb altres possibilitats expressives, amb les quals es complementen i enriqueixen mútuament: la música, la plàstica, el tractament expressiu de la imatge. Així mateix, la percepció i realització del comportament dramàtic en la creació escènica suposa utilitzar moltes de les capacitats i habilitats que l'alumnat posseeix i que s'han pogut adquirir a altres àrees: de Llengua i Literatura, d'Educació Física, de Coneixement del Medi, com també a altres àmbits de l'àrea d'Educació Artística.

En aquest àmbit de la dramatització s'incidirà en el conjunt de la integració dels diferents elements. Pel seu caràcter eminentment global, la dramatització utilitza, de forma interrelacionada, continguts contemplats en altres àrees i en altres àmbits de camp artístic. En el

seu si es conjuga el llenguatge i la comunicació verbal amb l'expressió i comunicació no verbal, a través de moviments, gests corporals i expressions facials. La dramatització també pot realitzar-se a través de substituts simbòlics de la persona humana, com són el guinyol o les teresetes, amb els quals els nins i les nines poden, bé identificar-s'hi, o bé distanciar-se dels papers i dels esdeveniments escenificats.

Tant l'escenificació amb el propi cos, com a través de substituts simbòlics, es poden dur a terme subjectant-se o no a un text o a un guió previ. Moltes de les propostes i possibilitats d'expressió dramàtica parteixen d'elements ja coneguts: una paraula, una cançó, una vivència o conflicte, o de propostes específiques amb aquesta finalitat: textos dramàtics, arguments o guions per representar-se individualment o en grup. Entre els continguts de la dramatització en aquesta etapa hi ha d'haver el desenvolupament de la capacitat d'assumir altres papers, representant, expressant i explorant a través seu possibilitats del propi ésser. Tot això es pot fer de forma específica a través del joc dramàtic, la peça teatral, el mim, però, per davant de tot, en l'anomenat "joc de rols", on sobre una pauta summament genèrica, i sense un text prèviament definit, els individus desenvolupen espontàniament una escena, on cadascú assumeix un paper i tracta d'adaptar-se a l'argument general de la situació simulada. També es pot fer en la representació subjecta a un text, tal i com passa en la interpretació de breus escenes teatrals, agafades de la literatura infantil o elaborades pels propis nins i nines totalment o parcialment.

Objectius generals

L'Educació Artística a l'etapa d'Educació Primària tendrà com a objectiu contribuir a desenvolupar en els alumnes i les alumnes les capacitats següents:

1. Comprendre les possibilitats del so, la imatge, el gest i el moviment com a elements de representació i utilitzar-les per expressar idees, sentiments i vivències de manera personal i autònoma en situacions de comunicació i joc.

2. Aplicar llurs coneixements artístics a l'observació de les característiques més significatives de les situacions i objectes de la realitat quotidiana, i intentar seleccionar-ne les que consideri més útils i adequades per al desenvolupament de les activitats artístiques i expressives.

3. Utilitzar el coneixement dels elements plàstics, musicals i dramàtics bàsics en l'anàlisi de produccions artístiques pròpies i alienes i en l'elaboració de produccions pròpies.

4. Expressar-se i comunicar-se produint missatges diversos, utilitzant els codis i formes bàsiques dels distints llenguatges artístics, com també les seves tècniques específiques.

5. Realitzar produccions artístiques de forma cooperativa que suposin papers diferenciats i complementaris en l'elaboració d'un producte final.

6. Explorar materials i instruments diversos (musicals, plàstics i dramàtics) per conèixer les seves propietats i possibilitats d'utilització amb finalitats expressives, comunicatives i lúdiques.

7. Utilitzar la veu i el propi cos com a instruments de representació i comunicació plàstica, musical i dramàtica i contribuir així a l'equilibri afectiu i la relació amb els altres.

8. Conèixer els mitjans de comunicació en què intervenen la imatge i el so, i els contexts en els quals es desenvolupen, i ser capaços d'apreciar críticament els elements d'interès expressiu i estètic.

9. Comprendre i utilitzar els elements bàsics de la notació musical com a mitjà de representació, expressió i coneixement d'idees musicals pròpies o d'altri.

10. Tenir confiança en les elaboracions artístiques pròpies, gaudir-ne amb la seva realització i valorar-ne la contribució al fruïment i al benestar personal.

11. Conèixer i respectar les principals manifestacions artístiques presents a l'entorn, com també els elements més destacats del patrimoni cultural, i desenvolupar criteris propis de valoració.

Continguts

1. La imatge i la forma

Conceptes

1. Formes naturals i artificials de l'entorn.

2. Contexts habituals en què s'usa la imatge com a element de comunicació.

3. Formes que adopta la comunicació per imatges

— Tridimensionals, bidimensionals.

— Figuratives i abstractes.

4. Mitjans de representació més habituals:

— Dibuix, pintura, modelat, arquitectura.

— Fotografia, cinematografia, video, TV i ordinador.

5. Nivells d'anàlisi de la imatge. Aspectes bàsics:

— Tècnico-material. Formal. Temàtic o de contingut. Socio-cultural.

— Els estils fonamentals.

6. Signes i símbols en la comunicació visual.

Procediments

1. Observació i classificació de les formes naturals i artificials de l'entorn.

2. Exploració sensorial i anàlisi de la imatge i la realitat que representa.

3. Reconèixer aspectes relacionats amb els diferents nivells presents en la composició d'imatges.

4. Estratègies de "lectura" dels elements que componen la imatge en diferents contexts i situacions en què es presenta.

5. Descripció del contingut dels missatges transmesos per les imatges, intentant comprendre la intenció de l'emissor i reconèixer els recursos utilitzats i els efectes aconseguits.

6. Reconeixement de les funcions informatives, publicitàries i artístiques utilitzades en les imatges especialment dirigides a captar l'atenció dels nins: anuncis, cartells, còmics...

7. Interpretació de signes i símbols convencionals senzills.

Actituds

1. Valoració de les imatges de manera crítica i interès per analitzar els diferents elements continguts en la seva composició.

2. Curiositat per les imatges i per manifestacions artístiques del seu medi cultural.

3. Tendència a usar les imatges per expressar sentiments, vivències i idees o per reflectir la realitat que s'observa.

4. Apreciació de les imatges artístiques i fruïció amb llur contemplació.

2. L'elaboració de composicions plàstiques i imatges

Conceptes

1. L'elaboració d'imatges com a instrument d'expressió i comunicació.

2. Les tècniques i els materials de l'elaboració plàstica.

   — Tècniques de dues dimensions: dibuix, collage, pintura, tècniques d'impressió.

   — Tècniques de tres dimensions: modelació, construcció.

   — Fotografia, cine, televisió, vídeo, ordinador.

3. Les passes del procés d'elaboració, planificació, realització i valoració.

Procediments

1. Coordinació i precisió del gest gràfic en les composicions plàstiques de lliure expressió.

2. Observació i anàlisi de personatges, situacions, paisatges i ambients interiors.

3. Planificació del procés d'elaboració d'imatges, considerant algunes característiques del receptor-espectador.

4. Selecció de materials i tècniques per a la realització d'un producte artístic determinat.

5. Organització de l'espai i el temps de producció i revisió d'imatges.

6. Representació narrativa d'esdeveniments reals o ficticis, seqüenciant accions i diàlegs, i utilitzant tècniques i formes variades.

7. Utilització de les tècniques bàsiques d'elaboració de composicions plàstiques i imatges amb finalitats expressives i estètiques.

8. Manipulació de materials diversos (papers, teles, fusta, ceres, carbonets, témpera, materials de desfeta, etc.) per conèixer-ne les qualitats expressives, estiguin o no relacionades directament amb la producció visual i plàstica.

9. Maneig d'instruments (pinzells, llapis, barres de ceres, estilets, etc.) i aparells per afermar-ne el domini i apreciar-ne el rendiment.

10. Realització de formes i composicions noves utilitzant recursos variats.

11. Composició de cartells, collage, murals i còmics col.laborant amb altres en l'elaboració.

12. Realització de construccions, artefactes i aparells senzills (joguines o màquines) amb materials diversos.

Actituds

1. Satisfacció per realitzar el procés de producció artística de manera progressivament més autònoma.

2. Confiança en les possibilitats de realització i execució artística i valoració de les produccions pròpies i dels altres.

3. Curiositat pel maneig de materials i instruments i desig de conèixer-ne les característiques.

4. Seguiment de les normes i instruccions de maneig i conservació d'instruments, materials i espais amb una distribució equitativa de responsabilitats entre nins i nines.

5. Tendència a realitzar apunts i esbossos de les característiques d'allò observat preparatoris de la producció, a revisar el que hom

realitza ajustant-ho progressivament a les intencions i a aprofundir o insistir en els aspectes menys elaborats.

6. Esforç per crear formes variades progressivament més personals.

7. Desig d'explotar les possibilitats de producció amb tècniques variades i materials diversos.

8. Esforç per controlar, variar i assajar traços diversos amb possibilitats expressives noves.

3. La composició plàstica i visual: elements formals

Conceptes

1. La composició plàstica:

   — L'organització de les formes en l'espai i en el temps.

2. Els elements bàsics del llenguatge plàstic i visual:

La línia:	Tipus de línia, qualitats expressives.
	Plans i formes.
	La creació de tridimensionalitat en el pla (perspectiva i escala intuïtiva).
El color:	Les taques de color.
	Colors purs; combinacions de colors i mescles.
	Variacions del color: tons, matisos i contrasts.
	La relativitat del color.
La Textura:	Tipus de textura en els diferents materials.
La Forma:	Dimensions, proporcions i grandàries: qualitats expressives.
	El volum: buit i ple.

3. Articulació dels diferents elements del llenguatge plàstic i visual.

4. Elements formals de la imatge fixa i animada.

— La il.lusió de moviment en la representació bidimensional tridimensional.

Procediments

1. Estructuració dels diferents elements d'acord amb les intencions expressives que es persegueixen en la composició.

2. Variació sistemàtica dels elements i recursos emprats per aconseguir l'efecte que més s'ajusta a les pròpies pretensions.

3. Exploració de les possibilitats expressives de la línia i de les relatives a la creació d'espai bidimensional. Reconeixement de formes bàsiques a l'entorn.

4. Exploració visual i tàctil de diferents textures.

5. Anàlisi dels colors per poder-los utilitzar de forma adequada en la composició.

6. Realització de composicions figuratives o no figuratives, organitzant l'espai en diferents elements plàstics i les seves combinacions, utilitzant criteris d'escala intuïtiva i perspectiva (dibuix, pintura, collage, mosaic).

7. Ús de nocions bàsiques d'escala i perspectiva amb finalitats expressives diverses.

8. Representació narrativa d'esdeveniments coordinant elements plàstics, visuals i verbals (còmics, cartells, muntatge fotogràfic).

9. Exploració de les possibilitats expressives de la imatge fixa i animada.

10. Representació de la figura humana estructurada en diferents posicions i moviments, formant part del conjunt amb altres objectes o elements.

11. Construcció d'objectes que poden desplaçar-se i/o variar de posició (mòbils i construccions).

Actituds

1. Esforçar-se per crear formes variades progressivament més personals, variant i assajant noves possibilitats expressives.

2. Tendència a valorar els efectes diversos que s'aconsegueixen amb els diferents elements plàstics i visuals.

3. Curiositat per conèixer el que altres han aconseguit en la creació de formes noves i configuracions plàstiques determinades.

4. Disposició per sistematitzar les troballes de les exploracions que es duguin a terme amb els diferents elements plàstics i visuals.

4. Cant. Expressió vocal i instrumental

Conceptes

1. Emissió de la veu:

   — Respiració, articulació, ressonància, entonació.

2. L'expressió vocal i el cant:

   — Les intencions expressives i comunicatives del cant.

   — Elements que contextualitzen el cant (tipus de veu i nombre de participants).

3. Aspectes musicals i expressius de la cançó i la peça instrumental.

   — Musicals: ritme, melodia, harmonia i forma.

   — *Expressius: intensitat, temps, timbre, articulació, fraseig i* caràcter.

4. El cos i els instruments.

   — El cos com a instrument.

   — Instruments de percussió.

   — Instruments populars.

   — Altres instruments.

5. Possibilitats sonores dels instruments segons el material i la forma de tocar-los.

6. Famílies d'instruments: tipus i agrupacions.

7. Els instruments com a mitjà d'acompanyament de cançons i danses.

Procediments

1. Pràctica de relaxació, respiració, articulació i entonació.

2. Exploració i manipulació de les possibilitats sonores i expressives de la veu, el cos i els instruments.

3. Recreació musical d'un text oral o escrit.

4. Interpretació de cançons i peces instrumentals senzilles.

5. Improvisació de motius, frases i petites formes, rítmiques i melòdiques.

6. Utilització del cos com a instrument de percussió: gest sonor i recurs vocal.

7. Coordinació per tocar i interpretar.

8. Improvisació vocal i instrumental per acompanyar el moviment i la dansa.

9. Realització d'instrumentacions per a texts, danses i representacions dramàtiques.

10. Us de materials i objectes amb finalitats musicals.

11. Construcció d'instruments senzills.

12. Pràctica de repertori musical i instrumental.

Actituds

1. Valoració de la veu i del propi cos com a instruments d'expressió i comunicació.

2. Delectació amb el cant propi i la producció i expressió vocal i instrumental.

3. Interès per investigar sobre materials amb possibilitats sonores.

4. Respecte per les contribucions dels companys i escolta activa per unir la pròpia veu i la interpretació a la d'altres.

5. Valoració del treball en grup: actuació desinhibida, integració, qualitat de la interpretació, respecte a la persona que assumeixi la direcció i les normes de treball en grup.

6. Interès vers noves propostes del professor i dels companys. Aportació d'idees i solucions.

7. Cura i responsabilització dels instruments de la classe, maneig amb correcció i llur manteniment.

8. Fruïment amb la interpretació d'obres musicals noves i repeticions anteriors.

9. Valoració del silenci com a element imprescindible per a l'execució musical.

10. Rebuig del renou molest i desagradable i sensibilitat vers la contaminació sonora.

5. Llenguatge musical

Conceptes

1. Les qualitats del so: durada, intensitat, altura, timbre.

2. Elements de la música: ritme, melodia, harmonia i textura.

3. Elements i tipus de grafia bàsics com a mitjà de representació de la música.

   — No convencional: traços, punts, línies, colors.

   — Convencional: notació (figures, silencis, etc.) elements (compàs, pentagrama).

4. L'obra i les seves característiques: qualitats del so, elements de la música i organització formal.

Procediments

1. Discriminació auditiva de les qualitats del so en fonts sonores diverses.

2. Lectura de cançons i de peces musicals senzilles per interpretar.

3. Elaboració rítmica de textos i transformacions de textos en ritmes.

4. Escriptura musical dirigida i de creació.

5. Reproducció d'unitats musicals senzilles (ostinatos, fórmules rítmiques, melodies, etc.).

6. Composició de petites peces musicals elaborades des dels processos d'improvisació en grup.

7. Audició de petites peces i de fragments musicals d'obres majors que tinguin significat per si mateixes i respecte a l'obra en general.

8. Reconeixement dels elements formals d'una obra musical contextualitzada.

Actituds

1. Atenció i interès en el descobriment de sons aïllats, de l'entorn i en la invenció de sons nous.

2. Valoració de la lectura i escriptura musical com a mitjà per comunicar-se millor en activitats musicals i en dansa i com a mitjà per aprendre d'altres.

3. Atenció i interès per comprendre el significat de les grafies i utilització creativa dels recursos plàstics per representar música i dansa.

4. Aplicació habitual dels coneixements de lectoescriptura musical per apropar-se a noves obres: audició i interpretació.

5. Fruïment amb la interpretació i la representació gràfica de les obres que improvisa, les que és capaç d'executar i aquelles les estructures bàsiques de les quals ha treballat.

6. Fruïment amb l'audició d'obres musicals de diferents gèneres i estils.

6. El llenguatge corporal

Conceptes

1. Els sentits com a mitjà de percepció i relació.

2. El moviment expressiu: pantomima, expressió corporal i dansa.

3. Bases expressives del moviment:
   - — Relaxació i respiració.
   - — Qualitats del moviment: pesat, lleuger, fort, suau, lent, ràpid...

4. L'espai i el temps individual i de relació.
   - — Orientació, direcció i trajectòries.
   - — Ritme, durada, velocitat, etc.

Procediments

1. Exploració sensorial de persones, objectes i materials com a mitjà de relació, expressió i comunicació.

2. Pràctica de les activitats bàsiques del moviment: locomoció, gest, elevació, rotació i posició.

3. Experimentació de la respiració i la relaxació.

4. Improvisació sobre l'espai, el ritme i els estats anímics.

5. Interpretació del moviment adequat al ritme i al sentit musical.

6. Elaboració i representació d'escenes, personatges i situacions amb recursos mímics.

7. Utilització de recursos corporals expressius per al joc dramàtic i musical.

8. Utilització d'un repertori de danses, ritmes i moviments fixats i inventats.

9. Diferenciació espai-temps en la realització personal i de grup del moviment i la dansa.

10. Elaboració de coreografies.

11. Exploració de recursos vocals (respiració, vocalització, entonació, articulació, etc.) com a mitjà expressiu i dramàtic.

12. Exploració, percepció i vivència de les pròpies sensacions internes.

13. Experimentació de l'espai i temps individual per a la relaxació i el joc amb els altres.

14. Utilització de diferents llenguatges: plàstic, musical i dramàtic per a l'expressió de la percepció sensorial.

Actituds

1. Desinhibició i espontaneïtat de gestos i moviments.

2. Valoració del propi cos i coneixement de les seves possibilitats expressives.

3. Disposició per provar diferents ritmes, moviments i actituds corporals, valorant les habilitats pròpies en aquest camp.

4. Disposició per coordinar la pròpia acció amb les del grup amb finalitats expressives i estètiques.

5. Valoració de les produccions artístiques en les quals la música, el moviment expressiu i la dansa siguin una de les manifestacions més usuals.

6. Sensibilitat i gaudi en l'experiència sensorial.

7. Interès en la recerca de noves possibilitats de la veu com a recurs expressiu i dramàtic.

7. El joc dramàtic

Conceptes

1. Jocs tradicionals, funcionals i de personatge.

2. El joc dramàtic:

— Elements bàsics: personatges, conflicte, trama, espai i temps.

3. Diverses tècniques dramàtiques:

— Titelles, teresetes, teatre d'ombres, teatre d'animació i llum negra.

Procediments

1. Pràctica de jocs populars, d'animació i d'invenció pròpia.

2. Observació i anàlisi d'accions corporals: gest, positures, moviments.

3. Improvisació de situacions quotidianes: personatges, acció, caracterització.

4. Creació de personatges i situacions dramàtiques a partir de distintes fonts (contes, imatges, objectes, sons, etc) i utilitzant diversos recursos a l'abast (titelles, ombres xineses, llum negra, etc).

5. Transformació i manipulació d'objectes reals o imaginaris.

6. Construcció i manipulació de titelles i teresetes.

7. Utilització de tècniques de representació que impliquin la cura del gest, la veu i el moviment interpretatiu.

8. Creació de situacions dramàtiques i fer-ne la resolució individual i grupal.

9. Exploració de recursos materials (música, llums, elements plàstics, etc.) amb la finalitat de provocar un efecte escènic determinat.

10. Coordinació de la interpretació pròpia amb la dels altres del grup. Sentit d'equip i de conjunt.

Actituds

1. Acceptació del propi cos a partir de les sensacions i impressions que percebem i que som capaços de transmetre als altres.

2. Valoració del grup com a mitjà de creació de situacions, històries i personatges.

3. Interès per improvisar amb tots els recursos disponibles i per millorar les tècniques que faciliten la creació d'històries.

4. Gaudi amb la caracterització (disfresses, maquillatge, etc.) i amb la recerca de formes diverses i noves de crear un mateix personatge.

5. Disposició per aconseguir qualitat en la representació mitjançant l'assaig i l'organització del treball del grup.

8. Arts i Cultura

Conceptes

1. L'obra artística a l'àmbit sòcio-cultural.
   - — Les arts com a element d'expressió i comunicació.
   - — Manifestacions artístiques i obres representatives de la nostra cultura.
   - — Diversitat de les arts i la seva interrelació.
   - — Contextualització de l'obra artística.
2. L'obra artística a l'escola i a l'entorn.
   - — Exposicions i manifestacions artístiques.
   - — La pràctica artística com a oci.
3. L'obra artística en els mitjans de comunicació.
   - — Formes (segons el suport): ràdio, TV, vídeo, ordinador, etc.
   - — Tipus de missatge.

Procediments

1. Recerca d'informació sobre distintes manifestacions artístiques i elaboració de dades que en contribueixin de forma eficaç a un gaudi més gran.

2. Planificació i organització de la visita a museus, exposicions i esdeveniments dramàtics i musicals.

3. Comentari i valoració de les manifestacions artístiques a què s'hagi assistit.

4. Utilització dels mitjans tecnològics per a l'elaboració de produccions artístiques.

5. Realització de gravacions del procés d'elaboració de les activitats artístiques portades a terme a l'aula i comentar-les.

6. Planificació i realització de festes, exposicions, representacions, concerts, etc.

7. Ús dels diferents recursos artístics i estètics en situacions quotidianes (vestit, organització de l'espai personal, comunicació amb altres).

Actituds

1. Valoració del patrimoni artístic (exposicions, festes, danses, artesania) de la comunitat i respecte per les seves manifestacions.

2. Obertura a altres manifestacions artístiques representatives d'altres pobles i grups.

3. Respecte per l'espectacle: coneixement i observança de les normes de comportament més usuals en espectacles artístics.

4. Fruïció de l'oci.

5. Contribució al manteniment d'un paisatge i interiors estètics, amb gusts progressivament més personalitzats i a manifestar sensibilitat en l'elecció d'objectes personals.

6. Sensibilitat i interès vers les noves manifestacions artístiques.

7. Valoració dels mitjans de comunicació com a instrument de coneixement, fruïció i relació amb els altres.

8. Actuació coherent amb el seu paper d'actor o espectador, relacionant-se sense dificultat amb altres nins i adults en les manifestacions artístiques que ofereix l'escola, el seu poble o ciutat.

Criteris d'avaluació

1. Identificar algunes característiques plàstiques i visuals observables (color, forma, textura, mesura) en elements naturals i en manifestacions artístiques presents a l'entorn i establir relacions de semblança i diferència amb les produccions pròpies.

En aquest criteri cal donar una importància especial a l'observació. Es dirigirà a reconèixer alguns elements observables presents en les manifestacions artístiques de l'entorn (festes populars, natura, artesania) i relacionar-los amb les seves produccions, descobrint-hi semblances o diferències que li permetrà anar-se iniciant en la sensibilitat i el gust pel fet artístic.

2. Descriure algun dels elements constitutius (signes, punts de vista de l'observador, amplitud de pla, contingut, etc.) d'un missatge visual present a l'entorn.

Amb aquest criteri hom vol comprovar si els alumnes i les alumnes identifiquen i descriuen amb detall algun dels aspectes bàsics que intervenen en els missatges visuals que els envolten diàriament (imatges de TV, anuncis publicitaris, vídeo-clips, cartells, etc.). És important que l'avaluació es realitzi sobre missatges coneguts d'antuvi per l'alumne.

3. Realitzar representacions plàstiques en què es tengui en compte la distribució de masses, la proporció i la utilització de diferents textures com a elements modificadors de la composició.

Mitjançant aquest criteri hom pretén comprovar si els alumnes i les alumnes realitzen una distribució adequada dels elements plàstics de la composició, si tenen en compte les relacions de mesura entre les figures i les formes que hi apareixen, i incorporen materials de diferents textures a la producció.

4. Representar per mitjà d'imatges seqüenciades (còmic, diapositives, historieta) personatges, objectes i accions que apareixen en un determinat ordre espacial i temporal.

Amb aquest criteri es vol comprovar si els alumnes tenen en compte, en la successió d'imatges que proposen, el punt de vista de

l'observador, un ordre espàcio-temporal adequat i una correcta parcel.lació de les accions, personatges o objectes en plans successius. També valorarem, en els casos que ho requereixin, la integració del llenguatge verbal i l'icònic.

5. Identificar aspectes distints dels paràmetres del so (agut-greu, llarg-curt, fort-piano, timbre) de manera aïllada i en interrelació.

En aquest criteri es tracta de comprovar que l'alumne coneix principis i relacions relatius al llenguatge musical, a través de la identificació dels paràmetres del so aïlladament i en audicions curtes de fragments musicals. L'avaluació es realitzarà en activitats de joc i familiars.

6. Identificar alguns elements del llenguatge musical (timbre, ritme, velocitat, dinàmica, etc.) en l'audició d'obres musicals senzilles treballades habitualment a l'aula.

Amb aquest criteri hom pretén avaluar el coneixement del llenguatge musical des de la perspectiva del qui escolta i la comprensió dels components d'una obra musical senzilla. Els alumnes descriuran alguns aspectes de l'obra o fragment escoltat, establint relacions entre els elements utilitzats en la descripció i l'experiència musical prèvia.

7. Respondre, en situacions d'improvisació, fórmules rítmiques i melòdiques senzilles, utilitzant algun dels recursos expressius musicals (el moviment i la dansa, la veu, els instruments).

En aquest criteri es tracta de comprovar, en uns casos, el grau d'ajustament o precisió en les activitats de moviment que requereixin una resposta individual i de grup, la destresa en el maneig d'instruments musicals, el grau de precisió per executar els ritmes proposats, i la utilització que l'alumnat realitza de les seves possibilitats vocals.

8. Utilitzar la notació musical per a la lectura d'esquemes rítmics i melòdics senzills treballats habitualment a l'aula.

Es tracta de comprovar si l'alumne i l'alumna associen sons a símbols musicals que els serveixin per interpretar o comunicar-se amb altres. L'avaluació es realitzarà en situacions familiars, on s'hagi vivenciat corporalment o vocalment el que es representi mitjançant les grafies musicals.

9. Utilitzar els recursos expressius de la veu adequadament, com a instrument per a la improvisació i per al cant.

Amb aquest criteri s'avalua l'abast que l'alumne ha aconseguit en el maneig tècnic i expressiu de la veu: vocalització, articulació, respiració i intensitat, i que li permet participar en activitats de cant de complexitat creixent. Hom valorarà també la participació desinhibida en el cant individual i col.lectiu.

10. Utilitzar els recursos expressius del cos, els objectes, la llum i el so per representar personatges i situacions dramàtiques senzilles i per comunicar idees, sentiments i vivències.

Amb aquest criteri es vol comprovar si l'alumnat, a través del joc dramàtic, inventa i desenvolupa personatges reals o imaginaris, coordina les seves accions amb altres membres del grup i utilitza els recursos expressius dels cos per comunicar sentiments, idees i situacions.

11. *Identificar algun dels elements* bàsics del joc dramàtic (personatges, conflicte, trama, espai, temps) i realitzar-ne improvisacions.

L'alumne ha d'identificar i diferenciar amb claredat els distints components del joc dramàtic, i donar la seva opinió raonada sobre l'obra a la qual ha assistit (festivals de teatre infantil, espectacles de mim, accions i teatre de carrer, etc.) També es tendrà en compte la resolució en el tractament de les improvisacions: caracterització dels personatges, desenvolupament del conflicte, adequació a l'espai i *temps dramàtic, etc.*

12. Imitar mitjançant pantomima, personatges o accions quotidianes, incorporant a la representació renous i onomatopeies i adequant el ritme i la velocitat en els moviments a les característiques del personatge o acció representada.

Amb aquest criteri es vol avaluar si l'alumne coordina els seus moviments amb fluïdesa, economitzant al màxim gestos i moviments superflus i donant-los expressivitat. Hom tendrà en compte, igualment, la incorporació de recursos vocals (exageracions, renous produïts per la llengua, onomatopeies, etc.) a l'acció.

13. Utilitzar alguns recursos dramàtics i expressius bàsics (titelles, teresetes, teatre d'ombres, etcètera) en la realització de representacions col.lectives amb altres companys.

Es tractaria que l'alumnat conegués algunes de les tècniques expressives que formen part del procés dramàtic, properes a l'àmbit escolar i als interessos de l'alumnat, per enriquir la seva creació. Hom valorarà l'espontaneïtat i l'ús personal dels recursos utilitzats, com també la coordinació de l'acció en el grup.

14. Realitzar individualment o en grup produccions artístiques senzilles on s'integrin els diferents llenguatges artístics i expressius (corporal, plàstic, icònic i musical).

Es tracta d'avaluar si els alumnes, coordinats pel professor, incorporen a llurs formes habituals d'expressió i representació del món imaginari, afectiu i social els coneixements artístics adquirits. Hom valorarà la integració que en el procés realitzen dels diferents llenguatges, més que no el resultat final obtingut, com també la col.laboració en el treball col.lectiu amb actituds cooperatives.

15. Comentar de forma raonada alguna de les manifestacions artístiques a què l'alumne i l'alumna tenen accés, relacionant els elements presents a l'obra amb l'experiència i gustos personals.

Amb aquest criteri es vol comprovar el coneixement que té l'alumnat de les manifestacions i fets artístics del seu voltant. Es valorarà el grau d'implicació de l'alumnat en distintes experiències expressives, la percepció sensible assolida en l'observació de la realitat i el comentari dels elements expressius i estètics que intervenen en la producció.

Educació Física

Introducció

La societat actual és conscient de la necessitat d'incorporar a la cultura i a l'educació bàsica aquells coneixements, habilitats i capacitats que relacionats amb el cos i la seva activitat motriu contribueixen al desenvolupament personal i a una millor qualitat de vida. Relacionats amb ells, també hi ha una demanda social d'educació en la cura del cos i de la salut, de la millora de la imatge corporal i la forma física, i de la utilització constructiva de l'oci a través de les activitats recreatives i esportives.

L'àrea d'Educació Física s'orienta cap al desenvolupament de les capacitats i habilitats instrumentals que perfeccionin i augmentin les possibilitats de moviment dels alumnes i les alumnes, cap a l'aprofundiment en el coneixement de la conducta motriu com a organització significant del comportament humà i assumir actituds, valors i normes referents al cos i a la conducta motriu. L'ensenyament en aquesta àrea implica tant la millora de les possibilitats d'acció de l'alumnat, com el fet de propiciar la reflexió sobre la finalitat, sentit i efectes de la mateixa acció.

La comprensió de la conducta motriu no es pot aïllar de la comprensió del propi cos com a element present en l'experiència de les persones i integrat en la vivència personal. Així mateix, l'educació a través del cos i del moviment no es pot reduir als aspectes perceptius o motors, sinó que implica a més aspectes expressius, comunicatius, afectius i cognoscitius.

El cos i el moviment es constitueixen en eixos bàsics de l'acció educativa en aquesta àrea. Així, es pretén cridar l'atenció cap a la

importància del coneixement corporal viscut i de les seves possibilitats lúdiques, expressives i comunicatives; cap a la importància de la pròpia acceptació, de sentir-se bé amb el propi cos i de millorar-lo i utilitzar-lo eficaçment. El moviment té, a més del valor funcional d'instrument, un caràcter social derivat de les seves propietats expressives i del significat que els altres li atribueixen en situacions de relació.

Les funcions del moviment són variades i han tingut diferent pes en el currículum de l'Educació Física, segons les intencions educatives predominants. Hi destaquen:

— Funció de coneixement, en la mesura que el moviment és un dels instruments cognoscitius fonamentals de la persona, tant per conèixer-se a si mateixa com per explorar i estructurar el seu entorn immediat. Mitjançant l'organització de les seves percepcions sensomotrius l'alumne pren consciència del seu cos i del món que l'envolta.

— Funció anatòmico-funcional, millorant i incrementant, a través del moviment, la pròpia capacitat motriu en diferents situacions i per a distints fins i activitats.

— Funció estètica i expressiva, a través de les manifestacions artístiques que es basen en l'expressió corporal i en el moviment.

— Funció comunicativa i de relació, ja que la persona utilitza el seu cos i el seu moviment corporal per relacionar-se amb altres persones, no solament en el joc i l'esport, sinó en general en tota classe d'activitats físiques.

— Funció higiènica, relativa a la conservació i millora de la salut i l'estat físic, com també a la prevenció de determinades malalties i disfuncions.

— Funció agonística, en el sentit que la persona pot demostrar la seva destresa, competir i superar dificultats a través del moviment corporal.

— Funcions catàrtica i hedonista, en la mesura que les persones, a través de l'exercici físic, s'alliberen de tensions, restableixen el seu equilibri psíquic, realitzen activitats d'oci i, gràcies a això, gaudeixen del seu propi moviment i de la seva eficàcia corporal.

— Funció de compensació, ja que el moviment compensa les restriccions del medi i el sedentarisme habitual de la societat actual.

L'àrea d'Educació Física ha de reconèixer aquesta multiplicitat de funcions i ha de contribuir a la consecució dels objectius generals de l'educació obligatòria, per la qual cosa ha de recollir tot el conjunt de pràctiques corporals que tracten de desenvolupar en l'alumnat les seves aptituds i capacitats psicomotrius, físicomotrius i sòciomotrius, i no aspectes parcials d'aquestes.

L'esport, en els darrers anys de l'educació obligatòria, té un valor social derivat de ser la forma més comuna d'entendre l'activitat física a la nostra societat. La pràctica esportiva, tot i això, tal i com és socialment apreciada, correspon a plantejaments competitius, selectius i restringits a una sola especialitat, que no sempre són compatibles amb les intencions educatives del currículum. Per constituir un fet educatiu, l'esport ha de tenir un caràcter obert, sense que la participació se supediti a característiques de sexe, nivells d'habilitat o altres criteris en la millora de les capacitats motrius i d'altra naturalesa, que són objectiu de l'educació, i no amb la finalitat d'obtenir un resultat en l'activitat competitiva.

L'ensenyament de l'Educació Física ha de promoure i facilitar que cada alumne i alumna arribi a comprendre el seu propi cos i les seves possibilitats i a conèixer i dominar un nombre variat d'activitats corporals i esportives de manera que, en el futur, pugui escollir les més convenients per al seu desenvolupament personal, ajudant-lo a adquirir els coneixements, destreses, actituds i hàbits que li permetin millorar les condicions de vida i de salut, com també gaudir i valorar les possibilitats del moviment com a mitjà d'enriquiment i gaudi personal i de relació amb els altres.

L'Educació Física contribueix a l'assoliment dels diversos fins educatius en l'Educació Primària: socialització, autonomia, aprenentatges instrumentals bàsics, i també a la millora de les possibilitats expressives, cognoscitives, comunicatives, lúdiques i de moviment. En aquesta etapa té particular importància la connexió entre desenvolupament motor i cognoscitiu. En aquest sentit, l'activitat física té valor educatiu per les possibilitats d'exploració que proporciona a l'entorn i per les relacions lògiques que afavoreix en les persones a través de les relacions amb els objectes, amb el medi, amb altres persones i amb un mateix. El nin i la nina construeixen les seves primeres nocions topològiques, temporals, espacials i de resolució de

problemes en activitats que emprenen amb altres en diferents situacions de moviment.

La millora funcional del domini corporal suposa, en aquestes edats, l'adquisició de múltiples conductes motrius de caràcter ja utilitari, ja lúdic o expressiu, que són fonamentals per al desenvolupament integral de l'alumnat. L'educació pel moviment s'ha de plantejar com un procés en el que, a través d'una exploració de les pròpies possibilitats corporals, s'activen mecanismes cognoscitius i motors.

En aquesta etapa, es tracta de dotar l'alumnat del major nombre de patrons amb els quals poder construir noves opcions de moviment i desenvolupar correctament les capacitats motrius i les habilitats bàsiques. El nivell educatiu s'agafarà com a punt de partida dels nous aprenentatges motors, però situant la intervenció educativa un pas per davant de les possibilitats d'actuació que són capaces d'exercir. El procés d'ensenyament i aprenentatge s'organitzarà seguint una seqüència d'adquisició que vagi del global i ampli a l'específic i especialitzat, respectant el nivell de partida, assegurant els dominis motors sobre els quals es basen aquests aprenentatges i primant el criteri de diversitat sobre el d'especialització.

En aquest procés cal evitar qualsevol discriminació per raó de sexe, en contra dels estereotips socials vigents que associen moviments expressius i rítmics a l'educació de les nines i elements de força, agressivitat i competitivitat a l'educació dels nins.

Molts dels aprenentatges d'habilitats i destreses es poden realitzar en una situació de joc, que en aquesta edat contribueix a l'aprenentatge espontani dels nins. El conflicte d'interessos i les regles externes pròpies dels jocs contribueixen, a més, que al seu través el nin pugui descentrar-se del punt de vista propi, admeti les esmentades regles, adopti diferents papers o funcions en situacions de cooperació i/o competició, estableixi estratègies d'equip i, en general, s'incorpori a activitats de grup. Per tot això, l'enfocament metodològic de l'Educació Física en l'etapa de Primària té un caràcter fonamentalment lúdic.

En aquesta etapa, l'àrea inclou coneixements, destreses i aptituds en relació amb la imatge, percepció i organització corporal, amb els hàbits i conductes més saludables o que més beneficien el desenvolupament corporal, amb les habilitats bàsiques de la com-

petència motriu en diferents medis i situacions, amb els jocs i amb la utilització del cos i el moviment com a mitjans d'expressió i comunicació.

Objectius generals

L'Educació Física en l'etapa d'Educació Primària tendrà com a objectiu contribuir a desenvolupar en els alumnes i en les alumnes les capacitats següents:

1. Conèixer i valorar el propi cos i l'activitat física com a mitjà d'exploració i fruïció de llurs possibilitats motrius, de relació amb els altres i com a recurs per organitzar el temps lliure.

2. Adoptar hàbits d'higiene, d'alimentació, de postures i d'exercici físic, i manifestar una actitud responsable envers el propi cos i de respecte als altres, i relacionar aquests hàbits amb els seus efectes sobre la salut.

3. Regular i dosificar el seu esforç i arribar a un nivell d'autoexigència acordada a les seves possibilitats i la naturalesa de la tasca que es realitza, i utilitzar com a criteri fonamental de valoració l'esmentat esforç i no el resultat obtingut.

4. Resoldre problemes que exigeixin el domini de patrons motrius bàsics i adequar-se als estímuls perceptius i seleccionar els moviments, prèvia valoració de les seves possibilitats.

5. Utilitzar llurs capacitats físiques bàsiques i destreses motrius i llur coneixement de l'estructura i funcionament del cos per a l'activitat física i per adaptar el moviment a les circumstàncies i condicions de cada situació.

6. Participar en jocs i activitats i establir relacions equilibrades i constructives amb els altres, evitant la discriminació per característiques personals, sexuals i socials com també els comportaments agressius i les actituds de rivalitat en les activitats competitives.

7. Conèixer i valorar la diversitat d'activitats físiques i esportives i els entorns en què es desenvolupen, participant en la seva conservació i millora.

8. Utilitzar els recursos expressius del cos i del moviment per comunicar sensacions, idees i estats d'ànim i comprendre missatges expressats en aquest mode.

Continguts

1. El cos: imatge i percepció

Conceptes

1. L'esquema corporal global i segmentari.

2. La percepció del propi cos en repòs i en moviment.

3. Elements orgànico-funcionals relacionats amb el moviment: to, respiració, relaxació, contracció, etc.

4. Les possibilitats perceptives i motrius del cos.

5. Nocions associades a relacions espacials i temporals.

   — Relacions espacials: sentit i direcció, orientació simetries, dimensions en plans i volums, nocions topològiques bàsiques (dins/fora, damunt/davall, davant/darrere, a través de...), etc.

   — Relacions temporals: ritme, durada, seqüència, velocitat, etc.

Procediments

1. Estructuració de l'esquema corporal: percepció, discriminació, utilització, representació i organització.

2. Afirmació de la lateralitat corporal.

3. Interiorització de l'actitud postural.

4. Control del cos en relació amb la tensió, la relaxació i la respiració.

5. Experimentació i exploració de les capacitats perceptivo-motrius.

6. Coordinació dinàmica, estàtica i visomotora per al control dinàmic general del cos.

7. Equilibri estàtic i dinàmic, i equilibri amb objectes.

8. Percepció i estructuració espacial (orientació en l'espai, estructuració de l'espai d'acció, treball amb distàncies).

9. Percepció i estructuració del temps (estructures rítmiques, interiorització de cadències, durada)

10. Percepció i estructuració de l'espai en relació al temps (velocitat, trajectòria, interceptació).

Actituds

1. Valoració i acceptació de la pròpia realitat corporal, les seves possibilitats i limitacions, i disposició favorable a la superació i l'esforç.

2. Actitud de respecte envers el propi cos i el seu desenvolupament.

3. Seguretat, confiança en si mateix i autonomia personal (sentiments d'autoestima, autoeficàcia i expectatives realistes d'èxit).

2. El cos: habilitats i destreses

Conceptes

1. Esquemes motors bàsics i adaptats: del moviment genèric a les habilitats bàsiques com a moviment organitzat.

2. Les capacitats físiques bàsiques com a condicionants de les habilitats.

3. Formes i possibilitats de moviment.

4. La competència motriu: aptitud global i habilitat.

Procediments

1. Millora de les conductes motrius habituals a través de l'ajustament neuro-motor.

2. Control i domini motor i corporal des d'un plantejament previ de l'acció (raonament motor).

3. Experimentació i utilització de les habilitats bàsiques en diferents situacions i formes d'execució (desplaçaments, girs, salts, maneig d'objectes: bots, desplaçaments amb baló, llançaments i recepcions).

4. Destresa en el maneig d'objectes i en la manipulació d'instruments habituals en la vida quotidiana i en les activitats d'aprenentatge escolar.

5. Adquisició de tipus de moviments i conductes motrius adaptades a diferents situacions i medis: transportar, colpejar, arrossegar, nedar, enfilar-se, reptar, rodar, etc.

6. Adaptació d'habilitats motrius per manejar-se amb seguretat i autonomia en altres medis diferents a l'habitual (medi natural, medi aquàtic, la neu...)

7. Preparació i realització d'activitats recreatives: marxa, acampada, orientació, cicloturisme, etc.

8. Acondicionament físic general (aspectes quantitatius del moviment, tractats globalment i en funció del seu desenvolupament psico-biològic).

Actituds

1. Valoració del treball ben executat des del punt de vista motor.

2. Autonomia i confiança en les pròpies habilitats motrius en diversos tipus de situacions i medis.

3. Interès per augmentar la competència i habilitat motrius sobre la base de la pròpia superació i d'una apreciació de les pròpies possibilitats i limitacions.

4. Participació en activitats diverses, acceptant l'existència de diferències en el nivell de destresa.

3. El cos: expressió i comunicació

Conceptes

1. El cos com a instrument d'expressió i comunicació.

   — Recursos expressius del cos: el gest, el moviment

— Manifestacions expressives associades al moviment: mímica, dansa, dramatització.

2. El ritme: estructures rítmiques, «tempo».

3. Les qualitats del moviment i els seus components.

— Pesat, lleuger, fort, suau, ràpid, lent.

— Objecte que es mou, forma de moviment, direcció, intensitat i durada.

4. Relació entre el llenguatge expressiu corporal i altres llenguatges.

Procediments

1. Exploració i experimentació de les possibilitats i recursos expressius del propi cos.

2. *Utilització personal del gest i el moviment per a l'expressió*, la representació i la comunicació.

3. Reproducció de seqüències i ritmes, i adequar-hi els moviment.

4. Pràctica de balls inventats, populars i tradicionals d'execució simple.

5. Exploració i integració de les qualitats de moviment en la pròpia execució motriu, tot relacionant-les amb actituds, sensacions i estats d'*ànim*.

6. Elaboració de missatges mitjançant la simbolització i codificació del moviment.

Actituds

1. Valoració dels usos expressius i comunicatius del cos.

2. Valoració del moviment dels altres, analitzant els recursos expressius emprats, llur plasticitat i llur intencionalitat.

3. Interès per millorar la qualitat del propi moviment.

4. Participació en situacions que suposin comunicació amb altres utilitzant recursos motors i corporals amb espontaneïtat.

4. Salut corporal

Conceptes

1. L'esment del cos: rutines, normes i activitats.

2. Efectes de l'activitat física en el procés de desenvolupament, en la salut i en la millora de les capacitats físiques.

3. Mesures de seguretat i de prevenció d'accidents en la pràctica de l'activitat física i en l'ús de materials i espais.

Procediments

1. Tècniques de treball presents en l'activitat corporal: escalfament i relaxació.

2. Adopció d'hàbits d'higiene corporal i postural.

3. Adequació de les possibilitats a l'activitat: economia i equilibri en la dosificació i abast del propi esforç; concentració i atenció en l'execució.

4. Adopció de les mesures bàsiques de seguretat i utilització correcta dels espais i materials.

Actituds

1. Interès i gust per l'esment del cos.

2. Autonomia lligada als aspectes bàsics del manteniment.

3. Respecte dels propis límits i restricció dels desitjos quan impliquin un risc per damunt de les possibilitats o un perill per a la salut.

4. Responsabilitat envers el propi cos i valoració de la importància de la pràctica d'activitats físiques, d'un desenvolupament físic equilibrat i de la salut.

5. Els joc

Conceptes

1. Tipus de jocs i d'activitats esportives

2. La regulació del joc: normes i regles bàsiques.

3. El joc com a manifestació social i cultural.

— Recursos per a la pràctica del joc i de les activitats esportives en l'entorn immediat.

— Jocs populars i tradicionals.

Procediments

1. Utilització de regles per a l'organització de situacions col.lectives de joc (jocs cooperatius, jocs de pati, grans jocs...).

2. Utilització de les estratègies bàsiques de joc: cooperació, oposició, cooperació/oposició.

3. Aplicació de les habilitats bàsiques en situacions de joc.

4. Pràctica d'activitats esportives adaptades mitjançant flexibilització de les normes de joc.

5. Recopilació d'informacions sobre els jocs populars i tradicionals i practicar-los.

6. Pràctica de jocs de camp, d'exploració i aventura.

Actituds

1. Participació en diferents tipus de jocs considerant el seu valor funcional o recreatiu i superar els estereotips.

2. Sensibilitat vers els diferents nivells de destresa, tant pròpies com en els altres, en la pràctica de jocs.

3. Actitud de respecte a les normes i regles del joc.

4. Acceptació, dins d'una organització en equip, del paper que correspongui exercir com a jugador.

5. Valoració de les possibilitats com a equip i de la participació de cada un dels seus membres amb independència del resultat obtingut.

6. Confiança en les pròpies possibilitats i valorar-les en l'elecció de les activitats per a l'ús del temps d'oci i esbarjo.

7. Acceptació del repte que suposa oposar-se a altres en situacions de joc sense que això derivi en actituds de rivalitat o menyspreu.

Criteris d'avaluació

1. Ajustar els moviments corporals a diferents canvis de les condicions d'una activitat, tals com durada i l'espai on es realitza.

Amb aquest criteri es pretén comprovar si l'alumne és capaç de percebre els moviments globals del tronc i dels segments corporals que està realitzant (un tot provist de parts independents) i d'adaptar els seus moviments quan varia qualque condició de l'activitat en què participa: major o menor durada, restriccions en l'espai, diferents entorns, etc. Hom valorarà no únicament l'ajustament de la resposta motriu, sinó també que sigui diferent, original, econòmica.

2. Proposar estructures rítmiques senzilles i reproduir-les corporalment o amb instruments.

Aquest criteri pretén comprovar si els alumnes són capaços d'inventar i reproduir una estructura rítmica senzilla, bé per la combinació d'elements d'estructures que ja coneix, bé per l'aportació d'elements nous. La reproducció pot fer-se mitjançant el moviment corporal (bots, mamballetes, balandrejos, girs) o amb instruments de percussió.

3. Saltar coordinadament botant amb una o ambdues cames en funció de les característiques de l'acció que s'hagi de realitzar.

En aquesta etapa hom avaluarà el desenvolupament en l'habilitat de saltar. Serà més important no l'augment quantitatiu de l'habilitat, sinó la seva millora qualitativa. En aquest criteri és important observar el gest que s'executa en la batuda i l'adequat ajust dels braços amb les cames en el vol, com també la utilització que es fa

dels salts (com a manteniment d'un esquema rítmic, en els jocs o com a mitjà d'expressió).

4. Desplaçar-se, en qualsevol tipus de joc, mitjançant una carrera coordinada amb alternança braç-cama i un estalonament adequat i actiu del peu.

Aquest criteri pretén avaluar el domini aconseguit en els desplaçaments mitjançant carreres. L'observació anirà dirigida a l'alternança contralateral braç-cama, al tipus d'estalonament de la planta del peu i l'extensió sobre la seva punta. Altres factors més tècnics de la carrera no tenen tanta importància en aquesta fase.

5. Utilitzar en la seva activitat corporal l'habilitat de girar sobre el seu eix longitudinal i transversal per augmentar la competència motriu.

Amb aquest criteri es tracta de comprovar la capacitat que tenen els nins i les nines d'utilitzar els girs en les activitats quotidianes. Els girs sobre l'eix longitudinal podran estar associats a desplaçaments i salts: canvis de direcció i sentit.

En l'avaluació hom no ha de cercar un ajust igual a un model, sinó l'ús que es fa dels girs per aconseguir respostes motrius millors, evitant en tot moment el risc.

6. Llançar amb una mà un objecte conegut composant un gest coordinat (avançar la cama contrària al braç de llançar).

En el camp dels llançaments és important comprovar la coordinació en el gest i la utilització que fa dels llançaments en les situacions de joc (davant contraris, passades llargues o curtes, objectes grans o petits). No s'inclouen en aquest nivell els aspectes relatius a la força i precisió dels llançaments.

7. Avançar-se a la trajectòria d'un objecte realitzant els moviments adequats per agafar-lo o colpejar-lo.

És important tenir en compte si els alumnes i les alumnes són capaços d'anticipar la trajectòria i velocitat d'un objecte, mitjançant el domini suficient de l'espai i el temps, per poder efectuar una col.locació correcta i recollir-lo o colpejar-lo correctament. En l'observació, a més d'una bona recepció de l'objecte, serà fonamental la

utilització de forma adequada d'ambdues mans i peus i de possibles instruments per colpejar-lo.

8. Botar pilotes de manera coordinada alternativament amb les dues mans, desplaçant-se per un espai conegut.

Amb aquest criteri hom pretén avaluar els progressos d'una altra de les habilitats del maneig d'objectes: el bot. L'avaluació es farà en situacions de joc, i serà més rellevant la capacitat de desplaçar l'objecte i el domini del bot amb les dues mans que la facilitat per resoldre situacions d'oposició.

9. Haver incrementat globalment les seves capacitats físiques bàsiques d'acord amb el seu moment de desenvolupament motor, i acostar-se als valors normals del grup d'edat en l'entorn de referència.

Aquest criteri pretén avaluar si els alumnes i les alumnes han desenvolupat les capacitats físiques al llarg de l'etapa. Per això serà necessari realitzar successives observacions i comparar-ne els resultats i comprovar-ne els progressos. Convé subretxar que en l'aplicació d'aquest criteri intervé tant la comparació amb un estàndard prèviament establert, com el progrés comparat per a cada alumne en les successives observacions realitzades.

10. Utilitzar els recursos expressius del cos per comunicar idees i sentiments i representar personatges o històries reals i imaginàries.

Amb aquest criteri es vol comprovar si els alumnes i les alumnes controlen el gest i el moviment i els utilitzen per comunicar-se. Hom valorarà la naturalitat i espontaneïtat dels moviments, la utilització personal no estereotipada dels gests i postures corporals i l'ús correcte que en fa de tots.

11. Participar en les activitats físiques, i ajustar la seva actuació al coneixement de les pròpies possibilitats i limitacions corporals i de moviment.

Aquest criteri pretén avaluar que en aquestes edats els nins i les nines tinguin coneixement suficient de les seves capacitats per practicar els jocs i activitats habituals amb seguretat per a ells i els seus companys. És igualment necessari observar si la participació en aquestes activitats es produeix habitualment.

12. Assenyalar algunes de les relacions que s'estableixen entre la pràctica correcta i habitual de l'exercici físic i la millora de la salut individual i col.lectiva.

Aquest criteri pretén comprovar si els alumnes i les alumnes són capaços d'establir relacions entre la pràctica d'exercici i el manteniment o la millora de la salut, com a bé individual i social al qual tots poden contribuir. És important que els alumnes coneguin la necessitat de l'exercici físic per a un creixement i desenvolupament equilibrat i alguns dels seus efectes positius.

13. Col.laborar de manera activa en el desenvolupament dels jocs de grup, mostrant una actitud d'acceptació envers els altres i de superació de les petites frustracions que poden produir-se.

Amb aquest criteri hom pretén avaluar si els alumnes i les alumnes es relacionen adequadament en el seu grup, se serveixen dels jocs com a instruments de relació, i el tipus de comportament que adopten durant la seva pràctica.

14. Respectar les normes establertes en els jocs i reconèixer-ne la necessitat per a una organització i un desenvolupament correctes.

Aquest criteri es dirigeix a comprovar si els alumnes són capaços de respectar les regles que el propi grup ha establert per organitzar i realitzar els seus jocs. Les normes poden esser les tradicionals dels jocs o d'altres modificades o inventades.

15. Identificar, com a valors fonamentals dels jocs i la pràctica d'activitats d'iniciació esportiva, l'esforç personal i *les relacions que s'estableixen amb el grup, donant-los més* importància que a altres aspectes de la competició.

Amb aquest criteri pretenem comprovar si els alumnes i les alumnes situen la satisfacció pel propi esforç i les relacions personals que s'estableixen mitjançant la pràctica de jocs i activitats d'iniciació esportiva, per damunt dels resultats de la pròpia activitat (guanyar o perdre).

Llengua Castellana i Literatura

Introducció

El llenguatge constitueix una activitat humana complexa que assegura dues funcions bàsiques: la de comunicació i la de representació, mitjançant les quals, alhora, es regula la conducta pròpia i l'aliena. D'altra banda, són funcions que no s'exclouen entre si, sinó que apareixen de forma interrelacionada en l'activitat lingüística. Les representacions —lingüístiques i d'altra naturalesa— constitueixen el principal contingut de la comunicació; i la comunicació, alhora, contribueix a la construcció de la representació de la realitat física i social. L'educació i l'aprenentatge en aquesta àrea han d'atendre aquesta múltiple funció de la llengua, de comunicació i de representació, com també de regulació del comportament aliè i propi. Ha d'incloure també una iniciació al text literari com a manifestació de la funcionalitat de la llengua.

Els éssers humans es comuniquen entre si a través de diferents mitjans i sistemes: els gests, la música, les representacions plàstiques, els símbols numèrics i gràfics. El llenguatge verbal, mitjà més universal de comunicació, permet rebre i transmetre informacions de diversa índole i influir sobre les altres persones amb què interactuam, regulant i orientant la seva activitat, alhora que elles ens influeixen i poden regular i orientar la nostra pròpia activitat. La comunicació, és, conseqüentment, una funció essencial del llenguatge en l'intercanvi social.

Però el llenguatge no és només un instrument de comunicació entre persones. És, a més, un mitjà de representació del món. Encara que la nostra representació del món físic i social també

conté elements no lingüístics, d'imatges sensorials estretament vinculades a la percepció i a la motricitat, i encara que aquesta representació no lingüística sigui precisament la típica de l'ésser humà en els primers anys de la seva existència, en la persona adulta i també en el nin, des del moment que ha adquirit domini sobre el llenguatge, la major part de la seva representació és de caràcter lingüístic. El llenguatge, conseqüentment, està estretament vinculat al pensament i, particularment, al coneixement. A través d'operacions cognoscitives, que en gran mesura constitueixen el llenguatge interior, ens comunicam amb nosaltres mateixos, analitzam els problemes, organitzam la informació de què disposam (especialment la informació disponible en els registres de memòria), elaboram plans, emprenem processos de decisió: és a dir, regulam i orientam la nostra pròpia activitat. Així el llenguatge acompleix una funció de representació i d'autoregulació del pensament i de l'acció.

Aprendre un llenguatge és aprendre un món de significats vinculat a un conjunt de significants. Això és vàlid per a qualsevol llenguatge. Quan el nin aprèn el llenguatge en la interacció amb les persones del seu entorn, no aprèn únicament unes paraules o un complet sistema de signes, sinó també els significats culturals que aquests signes transmeten i, amb ells, les maneres com les persones del seu entorn entenen i interpreten la realitat; en aquest sentit, s'ha de fomentar l'eliminació dels prejudicis sexistes, que normalment actuen discriminant la dona en transmetre una imatge estereotipada i falsa. El llenguatge contribueix a construir una representació del món socialment compartida i comunicable; i contribueix amb això també a la socialització del nin, a la seva integració social i cultural. Serveix, doncs, d'instrument bàsic per a la construcció del coneixement i l'adquisició d'aprenentatges, i per al domini d'altres habilitats i capacitats no estrictament lingüístiques.

D'acord amb una concepció funcional de la llengua, l'àmbit de l'actuació educativa en aquesta àrea ha de ser el discurs, en el que convergeixen i s'acompleixen les diferents funcions de la llengua. Això implica que l'educació lingüística ha d'incidir en diferents àmbits: el de l'adequació del discurs als components del context de situació, de la coherència dels texts i el de la correcció gramatical dels enunciats.

L'objectiu últim de l'educació en Llengua i Literatura a l'etapa d'Educació Primària ha de ser que els nins i les nines aconsegueixin

un domini de les quatre destreses bàsiques de la llengua: escoltar, parlar, llegir i escriure. Concretament, es tracta d'enriquir la llengua oral que l'alumnat ja usa en començar l'escolaritat obligatòria i d'aprendre la utilització de la llengua escrita. També, es pretén la iniciació a una reflexió sistemàtica sobre les produccions lingüístiques que contribueixi al desenvolupament de les destreses discursives.

En la comunicació, tant oral com escrita, hi ha dos processos bàsics: el de la comprensió i el d'expressió. La comprensió és un procés actiu. Per comprendre, el receptor estableix connexions entre el missatge actual i la informació i coneixement previs; realitza inferències i interpretacions; selecciona, codifica i valora. Tot això requereix una persona activa, que participa en la determinació del sentit del missatge rebut i comprès i que contribueix amb això a dotar-lo de significat ple. Educar en la comprensió del llenguatge significa afavorir el desenvolupament d'estratègies que permetin interpretar, relacionar i valorar la informació i els missatges que es reben en la vida quotidiana. Particularment, l'educació en la capacitat d'audició ha de propiciar una actitud activa de ment oberta i participativa davant dels missatges rebuts. Aquesta activitat en el procés de comprensió constitueix, a Primària, el començament del pensament crític.

A través de l'expressió lingüística podem transmetre els nostres pensaments, vivències, idees i opinions. Alhora, la pràctica de l'expressió en els processos que l'educació ha d'impulsar, contribueix a generar idees, a centrar l'atenció sobre un tema, a organitzar l'estructura, a donar-li forma d'acord amb criteris d'adequació, coherència i correcció i a fer tot això amb un estil que sigui manifestació de quelcom propi que es desitja compartir.

Les nines i els nins són els protagonistes en el procés de comunicació lingüística, en la seva doble dimensió: receptiva i productiva. El desenvolupament de la seva capacitat lingüística depèn en bona part de l'intercanvi comunicatiu amb els companys i amb el professor en el marc escolar. En aquest context té una gran importància l'ús de la llengua com a instrument per a l'aprenentatge de les distintes àrees, és a dir, com a mediador didàctic. A totes les àrees s'aprèn llengua en realitzar els aprenentatges específics. El domini del discurs adequat a les situacions d'aprenentatge és una responsabilitat de l'escola a les diferents àrees, ja que des de totes i cadascuna d'elles s'ha de col.laborar al desenvolupament de la

capacitat d'utilitzar el llenguatge com a instrument de representació i de coneixement.

Particularment totes les àrees lingüístiques, que cerquen el desenvolupament i millora de la capacitat de comprensió i expressió, han de participar d'un marc teòric de referència comuna i d'uns criteris didàctics coherents i que respectin l'específic de cada disciplina.

La llengua ha de ser present a l'escola com un instrument per representar i per comunicar sentiments, estats d'ànim, records, expectatives..., per obtenir i oferir informació, i per promoure o realitzar una determinada acció o un conjunt d'accions. Potenciar el desenvolupament de la comunicació lingüística en els alumnes és propiciar que aquesta comunicació es desplegui i actualitzi a totes les seves funcions i dimensions

Per respondre a tot això, l'ensenyament de la Llengua i Literatura a Primària ha de partir dels usos de la llengua que els nins i les nines duen a l'escola. L'entorn lingüístic en què viuen, juntament amb els factors culturals i sòcio-econòmics que el determinen, comporta grans diferències en la seva competència lingüística al començament de la Primària i també, sovint, importants divergències d'ús (dialectals, lexicogràfiques, fonològiques, etc.). És necessari assumir i respectar aquest bagatge lingüístic, que és el llenguatge funcional del nin, i a partir d'ell suggerir i propiciar patrons lingüístics que amplïïn les possibilitats de comunicació i inserció social. En aquest enriquiment i rectificació, el llenguatge del professor i els texts que s'utilitzin han d'acomplir un paper modèlic per al desenvolupament de la competència lingüística.

En tot cas, els alumnes han d'apreciar les diferents varietats lingüístiques, tant les existents entre diferents llengües, com les de distints grups en l'ús d'una mateixa llengua, apreciant fins i tot aquelles varietats que potser estiguin culturalment menysvalorades, però que acompleixen les funcions representativa i comunicativa dins d'un determinat medi social. També, i sobretot, l'alumnat ha de valorar les altres llengües d'Espanya que coexisteixen oficialment amb el castellà. En aquest sentit, l'educació ha d'afavorir el coneixement i l'estima de la realitat plurilingüe i pluricultural d'Espanya; i, a partir d'això, la valoració positiva de la varietat de les llengües que es parlen en el món.

És funció de l'Educació Primària l'increment i diversificació de les experiències comunicatives de l'alumnat, de manera que l'ús oral s'enriqueixi per l'estímul d'aquests contexts. Al costat d'això, és responsabilitat específica de l'escola l'ensenyament de l'ús de la llengua oral en situacions formals. El domini bàsic de la llengua oral és una condició prèvia per dominar la llengua escrita. Entre elles no hi ha una correspondència automàtica, però ambdues s'estalonen mútuament; per la qual cosa cal plantejar el seu ensenyament i aprenentatge en una estreta relació.

Tot al llarg de l'Educació Primària s'ha de desenvolupar l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura. És un aprenentatge que es realitza en situació de comunicació i en un marc de construcció de sentit. La lectura i l'escriptura s'entenen com a activitats cognoscitives complexes que no es poden assimilar a una simple traducció de codis. La funció comunicativa de la llengua, la comprensió i l'expressió, són els eixos essencials sobre els quals s'han de realitzar aquests aprenentatges

El fet que la llengua escrita, molt més que l'oral, requereixi un ensenyament sistemàtic i planificat, s'ha utilitzat algunes vegades com un argument per tal de justificar una major presència, de vegades exclusiva, de la llengua escrita a l'ensenyament escolar. No hi ha raons vàlides, però, per supeditar el coneixement de la llengua escrita al de la llengua oral, sobretot, quan ambdues tenen molts elements comuns, especialment en situacions més formalitzades. L'Educació Primària ha d'afavorir, en primer lloc, l'ús funcional del llenguatge, sigui oral, o escrit, com a eficaç instrument de comunicació i de representació.

L'aprenentatge de la llengua escrita ha de permetre als nins i nines descobrir les possibilitats que la lectura ofereix (i també la pròpia escriptura) com a font de plaer i fantasia, d'informació i de saber. Juntament amb els coneixements que sobre la mateixa llengua ofereixen els texts escrits (lèxic, morfosintaxi, ortografia, organització del discurs, etc.), aquests texts amplien els coneixements i experiències del nin sobre realitats distintes a les del seu entorn immediat.

Els texts escrits, a més, constitueixen mitjans culturals per a la construcció social del sentit. Tots els texts, com a tals, són portadors de significació. Però certs texts, ja literaris, ja filosòfics, ja de saviesa popular, cerquen intencionalment l'exploració i la construcció del sentit. Entre les experiències educatives que l'àrea de Llengua i

Literatura ha d'aportar es troba el contacte amb discursos en els quals es plasma la recerca humana de sentit, una recerca empresa també a través d'altres produccions culturals.

Aquests textos contribueixen, en rigor, no solament a orientar en l'exploració del sentit, sinó també a ampliar la visió del món, a desenvolupar la capacitat d'anàlisi i de crítica, i a despertar la consciència de la comunicació de cada subjecte lector amb una tradició i una cultura, en la qual han nascut cert textos i en la qual el mateix lector ha arribat a ser persona.

Els textos escrits, sobretot, els literaris, ja siguin pertanyents a la considerada, convencionalment, literatura infantil, ja siguin altres textos comprensibles i accessibles als nins en aquesta edat, ofereixen especials possibilitats de gaudi i fruïció, de diversió, i fins i tot de joc.

A l'Educació Primària, juntament amb el desenvolupament de les destreses bàsiques de parlar i escoltar, llegir i escriure, cal començar una reflexió sistemàtica sobre la llengua amb la finalitat de millorar i enriquir la pròpia competència comunicativa. L'alumnat d'aquesta etapa s'ha d'habituar a observar reflexivament la llengua que utilitza, com també a iniciar-se en la construcció d'uns conceptes bàsics sobre el funcionament i en l'aprenentatge d'una terminologia elemental que li permeti discutir alguns problemes lingüístics i ordenar les observacions realitzades. Es pretén que els alumnes siguin conseqüents respecte del funcionament de la llengua per adquirir major llibertat i seguretat en el seu ús. El cos de coneixements i de procediments de disciplines lingüístiques, de crítica literària, de semàntica, de teoria del text, etcètera, no ha d'arribar com a tal a l'alumnat, però serà d'un valor inapreciable per ajudar el professor a educar els nins en una consciència reflexiva respecte de la comunicació i de la representació lingüística.

El desenvolupament de les capacitats verbals és un component del desenvolupament de la capacitat simbòlica general. El llenguatge, a més, interactua freqüentment amb altres codis. L'educació lingüística ha de contemplar aquesta interacció i inclou en el currículum la relació entre codi verbal i codis no verbals, especialment en els mitjans de comunicació social.

En relació amb l'ús personal de la paraula, sigui oral, sigui escrita, apareix la qüestió del relatiu pes i equilibri a establir entre els

elements convencionals del llenguatge i l'originalitat personal en el seu ús. L'aprenentatge de la llengua, és evident, inclou el coneixement de les seves convencions, de les seves regles: fonològiques, morfosintàctiques, ortogràfiques, de discurs. El compliment de les regles convencionals del llenguatge, és al servei d'una comunicació més eficaç. Aquesta comunicació, juntament amb la representació de la realitat, és allò que ha de regir tot l'aprenentatge i ús de la llengua. El domini dels codis oral i escrit, l'assimilació de les convencions lingüístiques d'ús, estructura i forma, se supediten a un intercanvi comunicatiu fluid entre emissor i receptor, i, juntament amb això, han d'ordenar-se també a un ús personal, autònom i creatiu del llenguatge. Fomentar en les alumnes i els alumnes aquest ús del llenguatge contribueix a potenciar la seva educació integral com a persones autònomes, conscients i creatives en el medi en què viuen.

Objectius generals

L'ensenyament de la Llengua i la Literatura a l'etapa d'Educació Primària tendrà com a objectiu contribuir a desenvolupar en els alumnes i les alumnes les capacitats següents:

1. Comprendre discursos orals i escrits, interpretant-los amb una actitud crítica i aplicar-ne la seva comprensió a noves situacions d'aprenentatge.

2. Expressar-se oralment i per escrit de forma coherent, tenint en compte les característiques de les diferents situacions de comunicació i els aspectes normatius de la llengua.

3. Reconèixer i apreciar la unitat i diversitat lingüística d'Espanya i de la societat, valorant-ne l'existència com un fet cultural enriquidor.

4. Utilitzar la llengua oral per intercanviar idees, experiències i sentiments, adoptant una actitud respectuosa davant les aportacions dels altres i atenent les regles pròpies de l'intercanvi comunicatiu.

5. Combinar recursos expressius lingüístics i no lingüístics per interpretar i produir missatges amb diferents intencions comunicatives.

6. Utilitzar la lectura com a font de plaer, d'informació i d'aprenentatge i com a mitjà de perfeccionament i enriquiment lingüístic i personal.

7. Explorar les possibilitats expressives orals i escrites de la llengua per desenvolupar la sensibilitat estètica, cercant canals de comunicació creatius en l'ús autònom i personal del llenguatge.

8. Reflexionar sobre l'ús de la llengua, començant a establir relacions entre els aspectes formals i els contexts i intencions comunicatives als quals responen, per millorar les pròpies produccions

9. Reflexionar sobre l'ús de la llengua com a vehicle de valors i prejudicis classistes, racistes, sexistes, etcètera, amb la finalitat d'introduir les autocorreccions pertinents.

10. Utilitzar la llengua oralment i per escrit com a instrument d'aprenentatge i planificació de l'activitat mitjançant el recurs a procediments (discussió, esquema, guió, resum, notes) que faciliten l'elaboració i anticipació d'alternatives d'acció, la memorització d'informacions i la recapitulació i revisió del procés seguit.

Continguts

1. Usos i formes de la comunicació oral

Conceptes

1. Necessitats i situacions de comunicació oral en el medi habitual de l'alumnat.

2. Característiques de la situació de comunicació, intencions comunicatives i formes adequades.

— Característiques de la situació de comunicació: nombre i tipus d'interlocutors, moment i lloc de la comunicació, etc.

— Intencions comunicatives: expressar sentiments, narrar, descriure, informar, convèncer, imaginar, jugar amb les paraules, etc.

— Formes adequades a les distintes situacions i intencions comunicatives: estructura del text i de l'oració, vocabulari, etc.

3. Diversitat de texts en la comunicació oral.

— La comunicació oral en situacions d'intercanvi verbal: converses, diàlegs, debats, entrevistes, etc.

— Textos literaris de tradició oral: cançons, romanços i cobles; contes i llegendes populars; altres textos (refranys, endevinalles, dites populars, historietes locals, etc.).

— Altres textos orals: texts dels mitjans de comunicació social, gravacions de diferents tipus, exposicions, etc.

4. Elements lingüístics i no lingüístics de la comunicació oral: pronunciació, ritme i entonació; gest, positura i moviment corporal; etc.

5. Variants de la llengua oral.

— Diversitat lingüística a l'entorn pròxim: llengües d'immigració, argots propis de certs grups, etc.

— Diversitat lingüística en el medi rural, urbà i suburbà.

— Diversitat lingüística i cultural d'Espanya:llengües i dialectes.

— Diversitat lingüística en el món: llengües pròximes i allunyades.

Procediments

1. Utilització de les habilitats lingüístiques i no lingüístiques i de les regles pròpies de l'intercanvi comunicatiu en distintes situacions.

— Normes, recursos i estratègies en l'intercanvi comunicatiu: atenció i escolta, concentració, torns, adequació de la resposta a les intervencions precedents, etc.

2. Comprensió de textos orals atenent les diferents intencions i les característiques de la situació de comunicació.

3. Interpretació de missatges no explícits en els textos orals (doble sentit, sentit humorístic, missatges que suposen discriminació, fets comprovables i opinions, etc.).

4. Resum de textos orals.

5. Associació dels textos orals amb el propi entorn social i cultural.

6. Comentari i judici personal sobre els texts orals.

7. Adequació de la pròpia expressió a les diferents intencions i situacions comunicatives.

8. Producció de textos orals de manera estructurada i usant formes elementals que donin cohesió al text.

9. Recitació i representació de textos orals.

10. Exploració de les possibilitats expressives de la llengua oral a partir de l'observació i anàlisi de textos model.

11. Utilització de produccions orals (converses, diàlegs, debats, entrevistes, enquestes, etc.) com a instrument per recollir i organitzar la informació, per planificar experiències, per elaborar alternatives i anticipar solucions, per memoritzar missatges, etc.

Actituds

1. Valoració de la llengua oral com a instrument per satisfer les pròpies necessitats de comunicació, i per planificar i realitzar tasques concretes.

2. Respecte per les normes d'interacció verbal en les situacions de comunicació oral.

3. Sensibilitat, obertura i flexibilitat vers les aportacions d'altres persones.

4. Sensibilitat i actitud crítica davant el tractament de certs temes i usos de la llengua que suposen una discriminació social, sexual, racial, o de qualsevol tipus.

5. Valoració dels elements culturals tradicionals de la comunitat que es reflecteixen en els textos orals.

6. Sensibilitat per captar els elements imaginatius i emotius que confereixen expressivitat a la llengua oral.

7. Interès i respecte per la diversitat lingüística i cultural d'Espanya i de la societat en general.

2. Usos i formes de la comunicació escrita

Conceptes

1. Necessitats i situacions de comunicació escrita en el medi habitual de l'alumnat.

— El text escrit com a font de plaer, d'informació i aprenentatge, com a mitjà d'enriquiment lingüístic i personal, i com a expressió de valors socials i culturals.

2. Característiques de la situació de comunicació, intencions comunicatives i formes adequades.

— Característiques de la situació de comunicació: nombre i tipus d'interlocutors, distància en l'espai i en el temps. etc

— Intencions comunicatives: expressar sentiments, narrar, descriure, informar, convèncer, imaginar, jugar amb les paraules, etc.

— Formes bàsiques adequades a les distintes situacions i intencions comunicatives: vocabulari, estructura del text i de l'oració, etc.

3. Relacions entre la llengua oral i la llengua escrita.

— Correspondències fonema-grafia i llurs agrupacions.

— Accent, entonació i pauses. Titlles i signes de puntuació.

— Altres aspectes de l'escriptura i dels textos escrits: direcció i sentit de l'escriptura, linealitat, distribució en el paper, separació de paraules, marges, funció de les il.lustracions, etc.

4. Diversitat de textos en la comunicació escrita.

— Textos literaris: poemes, contes, etc.

— Altres textos escrits: fullets, prospectes, receptes, rètols, publicitat estàtica, etc.

5. Estructures pròpies dels diferents tipus de text (narració, descripció, exposició, argumentació, etc.) i formes elementals que donen cohesió al text.

6. Elements lingüístics i no lingüístics de la comunicació escrita.

7. La biblioteca: organització, funcionament i ús.

8. Variants de la llengua escrita.

— Diversitat lingüística a l'entorn pròxim (llengües d'immigració).

— Diversitat lingüística a Espanya.

— Diversitat lingüística en el món: llengües pròximes i allunyades.

Procediments

1. Descodificació i codificació usant els coneixements sobre el codi de la llengua escrita.

2. Comprensió de textos escrits a partir del propi bagatge d'experiències, sentiments i coneixements rellevants.

3. Anticipació i comprovació de les expectatives formulades al llarg del procés lector.

4. Utilització d'estratègies que permeten resoldre dubtes en la comprensió de textos (rellegir, avançar, consultar un diccionari, cercar informació complementària).

5. Lectura de textos en veu alta usant la pronunciació, el ritme i l'entonació adequades al seu contingut.

6. Resum de textos escrits.

7. Interpretació de missatges no explícits en els texts escrits (doble sentit, sentit humorístic, missatges que suposen discriminació, fets comprovables i opinions, etc.).

8. Anàlisi d'aspectes propis dels diferents tipus de text.

9. Comentari i judici personal sobre els textos escrits.

10. Utilització de diversos recursos i fonts d'informació escrita (biblioteca, fullets, prospectes, premsa, etc.) per satisfer necessitats concretes d'informació i d'aprenentatge.

11. Producció de textos escrits atenent diferents situacions i intencions comunicatives.

— Elecció de formes adequades a les característiques de la situació de comunicació i a la intenció pretesa.

— Organització del text d'acord amb l'estructura textual corresponent i ús de formes bàsiques que donin cohesió al text.

— Utilització correcta de les normes de l'escriptura.

12. Planificació i revisió dels textos escrits, comprovant que la forma s'adequa a la intenció desitjada i a les característiques de la situació de comunicació.

13. Utilització de textos de suport en el procés de producció d'un text escrit (diccionari, fitxes de consulta, llibretes ortogràfiques, texts model, manuals senzills, etc.).

14. Exploració de les possibilitats expressives de la llengua escrita a partir de l'observació i anàlisi de textos model.

15. Producció de textos escrits (resums, guions, esquemes, fitxes de recollida d'informació, qüestionaris, etc.) per recollir i organitzar la informació, per planificar experiències, per elaborar alternatives i anticipar solucions, per memoritzar missatges, etc.

Actituds

1. Valoració de la llengua escrita com a mitjà d'informació i de transmissió de cultura, i com a instrument per planificar i realitzar tasques concretes.

2. Valoració de la lectura i l'escriptura com a font de plaer i diversió.

— Formació de criteris i gusts personals en l'elecció de lectures.

— Iniciativa, autonomia i voluntarietat en la lectura.

3. Interès per intercanviar opinions i manifestar preferències sobre els textos llegits.

4. Actitud crítica davant els missatges transmesos pels texts escrits mostrant especial sensibilitat envers els que suposen una discriminació social, sexual, racial, etc.

5. Autoexigència en la realització de les pròpies produccions.

6. Valoració de la claredat, l'ordre i la netedat en els texts escrits per aconseguir una millor comunicació.

7. Actitud de recerca de canals comunicatius creatius i personals en l'ús de la llengua escrita.

8. Esment en l'ús dels llibres i altres materials escrits.

9. Interès per l'ús de biblioteques i respecte per les normes que en regeixen la utilització.

10. Valoració de la diversitat lingüística i cultural d'Espanya i de la societat en general com a manifestació cultural enriquidora.

3. Anàlisi i reflexió sobre la pròpia llengua

Conceptes

1. Necessitat de la forma com a mitjà per aconseguir un millor ús de la llengua.

2. Estructures bàsiques de la llengua (del text, de l'oració i de la paraula) i el seu funcionament dins del discurs.

— Tipus de text i estructures pròpies de cada un (narració, descripció, exposició, argumentació, etc.). Elements bàsics que donen cohesió al text.

— L'oració i elements necessaris per construir una oració simple.

— La paraula i classes de paraules.

3. Vocabulari.

— Sentit propi i figurat. Famílies lèxiques i camps semàntics. Homonímia, sinonímia, antonímia, polisèmia, etc.

— Modismes, locucions i frases fetes.

— Arcaismes, neologismes i estrangerismes.

4. Ortografia.

— Ortografia de la paraula (titlles, b/v, h, etc.).

— Ortografia de l'oració (puntuació).

— Ortografia del text (ordenació en paràgrafs, etc.)

Procediments

1. Exploració de les estructures bàsiques de la llengua a partir de diverses transformacions (supressions, expansions, segmentacions i recomposicions, etc.), analitzant les conseqüències dels canvis realitzats sobre el sentit del missatge.

2. Observació de regularitats sintàctiques, morfològiques i ortogràfiques en les produccions verbals.

3. Formulació i comprovació de conjectures senzilles sobre el funcionament de les estructures bàsiques de la llengua.

4. Verbalització de les observacions realitzades, identificant les normes sintàctiques, morfològiques i ortogràfiques bàsiques i usant una terminologia adequada.

5. Indagació del significat de les paraules en distints contextos.

6. Maneig del diccionari.

Actituds

1. Valoració de la forma com a mitjà per aconseguir un ús millor de la llengua.

2. Estima per la qualitat dels textos propis i aliens (la seva adequació, coherència i correcció) com a mitjà per assegurar una comunicació fluida i clara.

3. Acceptació i respecte per les normes bàsiques de la llengua.

4. Interès per la recerca de canals comunicatius personals i creatius en l'ús de la llengua.

5. Actitud crítica envers usos de la llengua que suposen una discriminació social, sexual, racial, etc.

6. Valoració de la llengua com a instrument viu i canviant de comunicació i respecte per les formes en desús.

7. Interès per la recerca de paraules en el diccionari que facilitin la precisió lèxica.

4. Sistemes de comunicació verbal i no verbal

Conceptes

1. Missatges que utilitzen de forma integrada sistemes de comunicació verbal i no verbal.

— Tipus de missatges (publicitat, documentals, dramatitzacions, altres gèneres artístics, etc.).

— Formes en què es manifesten aquests missatges (cartells, il.lustracions, còmics, historietes, fotonovel.les, ràdio, televisió, cine, senyals de trànsit, etc.).

2. Sistemes i elements de comunicació no verbal: la imatge, el so, i el gest i moviment corporal.

— La imatge i la comunicació en la societat actual.

— Els llenguatges no verbals i la comunicació de persones amb deficiències sensorials (llenguatge de gests, llenguatge Braille, lectura labial).

— Altres elements de comunicació no verbal: so, gest i moviment corporal, etc.

Procediments

1. Comprensió de missatges que utilitzen articuladament sistemes de comunicació verbal i no verbal.

2. Anàlisi d'elements formals senzills per interpretar la intenció pretesa.

3. Contrast de les possibilitats que ofereixen els diferents sistemes de comunicació per expressar una intenció comunicativa.

4. Producció de missatges per expressar diverses intencions usant de forma integrada sistemes de comunicació verbal i no verbal.

Actituds

1. Sensibilitat estètica davant la forma de coordinar sistemes de comunicació verbal i no verbal (ordre, claredat, equilibri, ritme, etc.).

2. Actitud crítica davant els missatges que transmeten els mitjans de comunicació social i la publicitat, mostrant especial sensibilitat vers els que suposen una discriminació social, sexual, racial, etc.

Criteris d'avaluació

1. Participar de forma constructiva (escoltar, respectar les opinions d'altri, arribar a acords, aportar opinions raonades...) en situacions de comunicació relacionades amb l'activitat escolar (treballs en grup, debats, assemblees de classe, exposicions dels companys o del professor, etc.) respectant les normes que fan possible l'intercanvi en aquestes situacions.

Aquest criteri d'avaluació tracta de constatar que les alumnes i els alumnes actuen de forma planificada i cooperadora en les situacions d'intercanvi comunicatiu. Per això cal que coneguin les normes que regeixen aquestes situacions i que siguin capaços de respectar-les per a un intercanvi fluid i clar.

2. Captar el sentit de textos orals d'ús habitual mitjançant la comprensió de les idees expressades i de les relacions que s'hi estableixen i la interpretació d'alguns elements no explícits que hi són presents (doble sentit, sentit humorístic,etc.).

A través d'aquest criteri es tracta de comprovar que l'alumnat ha desenvolupat la seva capacitat per comprendre els textos orals de la seva vida quotidiana (contes o altres relats, gravacions de ràdio i televisió, instruccions, cançons, poemes...) S'ha de parar esment a la comprensió global com també al reconeixement de les relacions entre els seus distints elements (relacions espacials i temporals i seqüència lògica). És necessari, també, constatar que els alumnes són capaços de comprendre més enllà del sentit literal del text i de realitzar deduccions i inferències sobre elements senzills del seu contingut.

3. Memoritzar, reproduir i representar textos orals (poemes, cançons, endevinalles, embarbussaments, altres textos de caràcter literari...), usant la pronunciació, el ritme i l'entonació adequats al contingut del text.

En aquest criteri d'avaluació es presta atenció a la memorització de textos orals i a llur posterior recitació o representació; es pretén una memorització activa i no la simple repetició de frases sense sentit, com també una pronunciació, entonació i ritme adequats.

4. Produir textos orals (contes, relats de tipus divers, exposicions i explicacions senzilles...) en els quals es presentin de forma organitzada els fets, idees o vivències.

Mitjançant aquest criteri es pretén constatar en l'alumnat el desenvolupament de la capacitat per expressar oralment les pròpies vivències, fets o idees de forma estructurada i raonada. Es pararà especial atenció a la coherència en la presentació dels diferents elements (organització del text, selecció de continguts rellevants al tema...) i a la utilització d'un vocabulari adequat.

5. Captar el sentit global dels textos escrits d'ús habitual, resumir les principals idees expressades i les relacions que s'hi estableixen i analitzar alguns aspectes senzills propis dels diferents tipus de text.

En aquest criteri d'avaluació es tracta de comprovar que els alumnes són capaços d'interpretar els textos escrits que manegen habitualment (informatius, literaris, etc.). Hom pararà esment a la seva capacitat per captar el sentit del text i per comprendre les relacions que s'estableixen entre els seus diferents elements. Igualment, es pretén que siguin capaços de discernir idees principals i secundàries i d'elaborar un resum que contingui els elements més rellevants. Finalment, l'alumnat ha de reconèixer i analitzar aspectes senzills propis dels diferents tipus de text (estructura, vocabulari...).

6. En la lectura de textos, utilitzar estratègies de comprensió (ser conscient del propòsit de la lectura, utilitzar indicadors textuals i contextuals per formular i provar conjectures) i també estratègies adequades per resoldre els dubtes que es presentin (avançar i retrocedir, consultar un diccionari, cercar informació complementària).

Aquest criteri d'avaluació pretén constatar que els alumnes i les alumnes es mouen amb cert grau d'autonomia en la lectura d'un text. Es para atenció a la utilització de les estratègies que formen part d'aquest procés i que han d'incorporar-se a l'activitat de lectura.

7. Llegir textos de tipus divers amb fluïdesa (sense vacil.lacions, repeticions o salts de paraules) usant la pronunciació, l'entonació i el ritme adequats al seu contingut.

En aquest criteri d'avaluació s'incideix sobre la lectura en veu alta i sobre l'absència de titubejos, repeticions o salts de paraula que dificultin la comprensió del text. És molt important assegurar que la descodificació es realitza adequadament i de forma fluida, i que la utilització d'aquestes estratègies és al servei, en tot moment, de la interpretació del text.

8. Manifestar preferències en la selecció de lectures i expressar les pròpies opinions i gusts personals sobre els textos llegits.

Aquest criteri d'avaluació pretén avaluar la presència d'una actitud positiva cap a la lectura. Resulta molt important en aquesta etapa assegurar que l'alumnat ha desenvolupat interès per la lectura i que aquesta constitueix una experiència agradable en la seva activitat quotidiana.

9. Localitzar i utilitzar diferents recursos i fonts d'informació d'ús habitual en l'activitat escolar (biblioteca; fullets, llibres de consulta, mitjans de comunicació) per satisfer necessitats concretes d'informació i aprenentatge.

A través d'aquest criteri es tracta de comprovar que l'alumne és capaç d'utilitzar la lectura com a instrument d'informació i d'aprenentatge, que és capaç d'acudir a diferents textos escrits per resoldre els seus dubtes o necessitats derivades de qualsevol activitat d'aprenentatge. És important que sàpiga fer ús de les fonts i els recursos més propers i que sigui capaç de localitzar allò que necessita en funció de les seves necessitats concretes.

10. Elaborar textos escrits de diferent tipus (narracions, descripcions, informes senzills, etc.) usant l'estructura textual corresponent i utilitzant els procediments bàsics que

donen cohesió al text (usar nexes, mantenir el temps verbal, puntuar adequadament, etc.).

Aquest criteri tracta de verificar que els alumnes són capaços d'expressar-se per escrit de forma coherent. Es para esment a la producció de diferents tipus de text d'acord amb l'estructura corresponent i als procediments fonamentals que donen cohesió als seus distints elements. S'abasten textos de diferents tipus. Resulta molt important utilitzar textos d'ús habitual en altres àrees d'aprenentatge.

11. Incorporar a les pròpies produccions les normes ortogràfiques i usar suports que, en el procés de producció d'un text, permetin resoldre dubtes ortogràfics (diccionari, fitxes de consulta, llibretes de paraules...).

Aquest criteri pretén avaluar la utilització de l'ortografia en la producció de textos. En acabar l'etapa s'ha d'aconseguir l'automatització de les normes ortogràfiques d'aparició freqüent a la llengua habitual de l'alumnat. A més, és important que els alumnes s'habituïn a dubtar de la seva ortografia i que, en aquests casos, sàpiguen resoldre els seus dubtes mitjançant la utilització dels suports pertinents.

12. Produir textos escrits d'acord amb un guió o pla prèviament establert, valorar l'adequació del producte al pla inicial mitjançant una discussió en grup o amb el professor, i introduir les modificacions oportunes.

Mitjançant aquest criteri es pretén verificar que la producció de textos escrits es realitza d'acord amb les passes pròpies d'aquest procés (planificació, revisió, incorporació de noves aportacions). És necessari que els alumnes valorin la utilitat d'aquestes passes per aconseguir un text més complet i adequat a la intenció desitjada.

13. Utilitzar produccions escrites pròpies i d'altri (notes, llistes, guions senzills, resums, etc.) per organitzar i dur a terme tasques concretes individuals o col.lectives.

Aquest criteri d'avaluació para atenció a la utilització de la llengua en la regulació i organització de la pròpia activitat. S'ha de comprovar que l'alumne és capaç d'usar les seves produccions escrites per a l'organització de les seves tasques quotidianes a qualsevol àrea

d'aprenentatge (pren notes per recordar informacions, fa un pla per realitzar ordenadament una experiència, elabora un guió senzill per organitzar informacions recollides prèviament, etc.).

14. Utilitzar les formes lingüístiques més adequades a les característiques de la situació de comunicació (intenció comunicativa i context) en les produccions pròpies.

A través d'aquest criteri d'avaluació es pretén constatar la capacitat de l'alumne per posar en relació les formes lingüístiques i les situacions comunicatives en què es produeixen. L'elecció de les formes adequades suposa una reflexió sobre el propi ús de la llengua en relació amb les característiques de les situacions de comunicació (diferents intencions i distints elements del context). Es pararà esment a situacions que formen part d'activitats habituals (saludar diferents persones, cartes a distints interlocutors, expressió de sentiments vers qualque comunicació objectiva, etc.).

15. Identificar en els textos d'ús habitual els elements bàsics que constitueixen l'oració simple (subjecte i predicat), conèixer les principals classes de paraules i la seva formació, i usar aquests coneixements en la producció i revisió dels propis textos.

Aquest criteri tracta de comprovar que l'alumnat ha adquirit uns coneixements gramaticals bàsics sobre la llengua que usa. A més, es pretén constatar que aquests aprenentatges els usa en la realització i revisió dels seus textos per aconseguir una millor comunicació. Els continguts que s'han d'assolir en aquesta etapa inclouen els elements que constitueixen l'oració simple, com també el coneixement de les distintes classes de paraules (nom, adjectiu, verb, etc.) i de nocions bàsiques sobre com estan formades (variacions de gènere i nombre, variacions de temps, nombre i persona, prefixos i sufixos freqüents, etc.). Juntament amb aquest continguts, es fa necessari l'aprenentatge d'una terminologia que permeti discutir alguns problemes lingüístics i ordenar les observacions realitzades.

16. Produir textos usant articuladament la imatge i el llenguatge verbal (cartells, còmics...) i utilitzant elements senzills d'aquests llenguatges (disposició a l'espai, contrast, color, grandària...) per expressar intencions concretes de comunicació.

En aquest criteri d'avaluació es tracta de verificar la capacitat de l'alumne per expressar-se a través de diferents llenguatges de forma integrada. Es pretén la utilització de la imatge i del llenguatge verbal i l'ús d'elements senzills que permetin crear efectes determinats (cridar l'atenció, produir sensacions d'alegria, tristor, suavitat, agressivitat).

17. Identificar, en textos orals i escrits d'ús habitual, plantejaments de determinats temes i usos de la llengua que suposin una discriminació social, racial, sexual, o d'altre tipus, i tendir a l'autocorrecció.

Aquest criteri d'avaluació para atenció a la capacitat de l'alumnat per detectar certs usos de la llengua que suposen una discriminació. Es pretén el desenvolupament d'una actitud crítica davant els missatges que rep en la seva vida quotidiana i la recerca d'alternatives en la pròpia expressió que intentin corregir aquests usos. S'atendrà a expressions, acudits, exemples, il.lustracions, etc. que formen part de la comunicació habitual de l'alumnat.

18. Identificar en textos orals i escrits d'ús habitual (textos dels mitjans de comunicació, cartells, cançons...) les distintes llengües d'Espanya i diverses manifestacions de la pròpia.

Aquest criteri d'avaluació tracta de comprovar que l'alumne aprecia les diferents varietats lingüístiques, tant les existents entre diferents llengües, com les pròpies de diferents grups en l'ús d'una mateixa llengua. Ha d'entendre que totes serveixen per comunicar-se dins un medi social i cultural.

Tot això suposa el desenvolupament d'una actitud positiva cap al llenguatge com a forma gratificant i eficaç per comunicar-se, el reconeixement i l'estima de la diversitat intrínseca al llenguatge, i el respecte vers els seus parlants. Aquest plantejament possibilitarà l'eliminació de prejudicis i estereotips que suposen una desvalorització envers certes varietats lingüístiques.

Llengües Estrangeres

Introducció

La possibilitat de comunicar-se en una llengua estrangera constitueix una necessitat a la societat actual. És una necessitat apressadora en el marc de la unitat europea, de la circulació de professionals i treballadors entre els països de la Comunitat Europea, però també dels viatges a l'estranger, dels intercanvis culturals i de la comunicació de notícies i coneixements. Hi ha, per això, una gran demanda social per tal que l'educació obligatòria proporcioni als alumnes una competència comunicativa en qualque llengua estrangera.

Malgrat això, el sentit i funcions d'aquesta àrea a l'educació obligatòria, no estan determinats exclusivament per aquesta expectativa social. Hi ha, a més, raons profundament educatives, derivades de l'aportació que aquesta àrea realitza als objectius educatius generals. La capacitat de comunicar-se en una llengua estrangera i el seu mateix coneixement proporcionen una ajuda considerable per a una millor comprensió i domini de la llengua pròpia. Entrar en contacte amb altres cultures a través del canal de la llengua afavoreix la comprensió i el respecte cap a altres formes de pensar i actuar, i mostra una visió més àmplia i rica de la realitat. En un país multilingüe, com és Espanya, amb una gran riquesa de llengües, l'aprenentatge d'una llengua estrangera, al costat de les pròpies, té indubtable interès educatiu per desenrotllar la comunicació i la representació de la realitat, ja que les distintes llengües no són competitives entre si, sinó que compleixen essencialment les mateixes funcions i contribueixen a un mateix desenvolupament cognoscitiu i de la comunicació.

Coherentment amb el plantejament adoptat en el disseny curricular de llengua i literatura, el llenguatge es pot caracteritzar des d'un punt de vista funcional com una activitat humana complexa a través de la qual es realitzen dues funcions bàsiques: la comunicació i la representació, funcions que per altra part, apareixen de forma simultània i interrelacionada en l'activitat lingüística. En l'intercanvi social, el llenguatge ens permet de rebre i transmetre informacions de naturalesa molt diversa i, d'aquesta manera, influir sobre les altres persones, regulant i orientant llur activitat alhora que elles influeixen sobre nosaltres i poden regular i orientar la nostra.

Ara bé, el llenguatge és un instrument privilegiat de comunicació gràcies a la seva capacitat per representar la realitat d'una manera compartida en general, per tots els membres d'una comunitat lingüística. D'aquí ve que en aprendre una llengua, no s'adquireixi únicament un sistema de signes, sinó també els significats culturals que aquests signen comporten, és a dir, uns modes d'interpretar la realitat.

Al costat d'aquestes consideracions funcionals, s'han de tenir en compte igualment les característiques estructurals de les llengües. Des d'aquest punt de vista, la llengua es defineix com un sistema de signes interrelacionats. En la descripció de les unitats de la llengua, cada una només pren sentit si es fa referència al conjunt, al sistema complet. Per això, no s'ha d'oblidar que la concreció del sistema de la llengua és el discurs, observable en els texts on l'ús de les regles del sistema en els seus tres nivells (fonèticofonològic, morfosintàctic i semàntic) depèn de la funció comunicativa general i de la situació concreta de producció i de recepció del missatge. Per tant, un acostament comunicatiu a les llengües sobrepassa, necessàriament, l'estudi de l'oració i ha de contemplar la globalitat textual.

És important destacar que la finalitat curricular d'aquesta àrea no és ensenyar una llengua estrangera, sinó a comunicar-s'hi. Això implica i explica adoptar un enfocament basat en la comunicació i orientant l'adquisició d'una competència comunicativa. Aquesta competència, al seu torn, inclou subcompetències diferents:

— La competència gramatical, o capacitat de posar en pràctica les unitats i regles de funcionament del sistema de la llengua.

— La competència discursiva, o capacitat d'utilitzar diferents tipus de discurs i organitzar-los en funció de la situació comunicativa i dels interlocutors.

— La competència sociolingüística, o capacitat d'adequar els enunciats a un context concret, atenent els usos acceptats en una comunitat lingüística determinada.

— La competència estratègica, o capacitat per definir, corregir, matisar, o en general, realitzar ajustaments en el curs de la situació comunicativa.

— La competència sòcio-cultural, entesa com un cert grau de familiaritat amb el context social i cultural en què s'utilitza una llengua determinada.

En resum, el desenvolupament de la competència comunicativa —en el seu doble vessant receptiu i productiu i atenent tant la modalitat oral com escrita— en una llengua estrangera implica el domini d'un conjunt de subcompetències d'ordre divers: gramatical en sentit estricte, sociolingüístic, discursiu, estratègic i sòcio-cultural. A més, suposa utilitzar l'esmentada competència. «Dir quelcom» i utilitzar el llenguatge «per a quelcom» són dos elements clau en l'ensenyament de les llengües estrangeres. En altres termes, a través de la posada en pràctica es palesa la competència comunicativa. L'actuació de l'alumne constitueix així el nucli principal d'interès d'un disseny curricular de llengües estrangeres.

El procés d'adquisició d'una llengua estrangera es pot caracteritzar com una construcció creativa en el qual l'alumne, estalonat en un conjunt d'estratègies naturals, a partir de tot el cabal lingüístic rebut, formula hipòtesis per elaborar les regles que configuren la representació interna del nou sistema. Aquest procés li permet organitzar la llengua de manera comprensible i significativa amb la finalitat de produir missatges en les diverses situacions comunicatives. La reacció de l'entorn i les possibilitats de contrast que aquest li ofereix li permeten anar modificant, enriquint i afinant les hipòtesis inicials

Tot i que aquest procés de construcció sigui comú a l'adquisició de totes les llengües, convé tanmateix cridar l'atenció sobre alguns dels aspectes específics en el cas de l'ensenyament i aprenentatge d'una llengua estrangera.

La progressió en l'aprenentatge no es produeix d'una forma lineal, sinó més aviat global la qual cosa implica necessàriament al prin-

cipi una simplificació i exclusió de les particularitats que no són percebudes com essencials. El progrés consisteix aleshores a anar completant, matisant i enriquint progressivament aquesta aprehensió global del nou sistema de comunicació.

En un procés d'aprenentatge d'aquesta naturalesa, els errors que comet l'alumne ja no poden ser vists essencialment com a errades, sinó com a l'evidència del dinamisme subjacent en la comprensió i en el domini progressius del nou sistema comunicatiu. Alguns errors comesos per l'alumne poden ser el resultat de la transferència de regles des de la llengua materna, i això proporcionarà una indicació clara que està utilitzant estratègies similars en ambdues llengües. L'error ha de ser considerat com un indicador fonamental per a l'establiment de la progressió. Convé recordar respecte d'això, que fins i tot un domini molt limitat del sistema pot permetre que es produeixi una certa comunicació i, per tant, cal considerar-lo com un pas positiu.

Convé assenyalar també que els mecanismes responsables del processament de la informació operen també sovint quan l'alumne no està produint missatges. En els primers moments de l'aprenentatge d'una llengua estrangera, hi ha sovint períodes de silenci que no poden interpretar-se inequívocament com a absència d'aprenentatge; més aviat recobreixen en ocasions una intensa activitat no directament observable, que li permetrà, més envant, produir missatges que reflecteixin la representació interna que ha construït del nou sistema lingüístic durant aquests períodes de silenci. Si s'accepta que la construcció creativa pot donar-se sense necessitat de generar una resposta, caldrà admetre que les activitats receptives exerceixen un paper important en l'aprenentatge d'una llengua estrangera. Amb elles es pot contribuir a desenvolupar les competències concretes de comprensió, però també, el que no és tan evident, a desenvolupar la competència comunicativa general que subjau a l'ús de qualsevol sistema lingüístic

El desenvolupament de les destreses lingüístiques (llegir, escriure, escoltar i parlar), ha de contemplar-se com un procés d'integració. A la vida real, la majoria de les activitats comunicatives mobilitzen destreses distintes. Per tant, no sembla lògic abordar-les de manera aïllada. En tot cas, tot i tenint en compte que en aprendre una llengua estrangera es desenvolupen més les destreses receptives, és necessari crear i consolidar les destreses expressives de mode que els alumnes arribin a ser capaços de produir missatges orals i escrits

en la Llengua Estrangera amb el mínim de fluïdesa i correcció necessari per a una comunicació eficaç.

Ara bé, l'aprenentatge d'una llengua estrangera ha d'anar més enllà d'un enfocament merament funcional, per important que sigui aquest, ja que una llengua és expressió de tota una cultura, una forma d'entendre i codificar la realitat i d'organitzar les relacions interpersonals. Els membres d'una comunitat lingüística comparteixen per mitjà de la llengua uns determinats significats culturals sense els quals és difícil una comunicació completa. Per tant, l'ensenyament d'una llengua estrangera ha d'introduir els alumnes en les característiques més rellevants del context social i cultural.

D'aquesta manera agafa el sentit ple la funció educativa de la llengua estrangera en l'ensenyament obligatori, perquè permet obrir els alumnes a altres formes d'entendre la realitat, enriqueix el seu món cultural i afavoreix el desenvolupament d'actituds de relativització i tolerància.

Malgrat sigui discutible la idea que els nins aprenen les llengües estrangeres més fàcilment que els adults, hi ha evidència suficient com per aconsellar una iniciació primerenca a aquest aprenentatge que, en tot cas, no obstaculitza l'aprenentatge de la llengua pròpia, oral i escrita, sinó que coopera en la seva consolidació, també en els nins que creixen en un medi bilingüe. En el desenvolupament de les capacitats cognoscitives i d'una representació més àmplia de la realitat, l'aprenentatge d'una llengua estrangera a l'Educació Primària contribueix a superar l'egocentrisme i localisme característics de la representació infantil del món.

En aquesta etapa, i per no perdre de vista l'enfocament globalitzador que la caracteritza, és fonamental tenir en compte que es tracta d'un període de sensibilització progressiva a la llengua i cultura estrangeres. El primer contacte ha de ser molt acurat perquè és la garantia d'un acostament positiu i d'un bon aprenentatge. És important partir dels camps d'interès dels nins d'aquestes edats i, principalment, del joc com expressió màxima del que ja dominen en la seva pròpia llengua i com la representació de la realitat que ells coneixen.

En el segon cicle de Primària els alumnes ja tenen al seu favor un bagatge fonamental: el coneixement de la llengua pròpia i de moltes paraules i expressions en la llengua estrangera transmeses principalment pels mitjans de comunicació. A més tenen un coneixement

difós del país o països en què s'hi parla la llengua objecte d'estudi. Per tant hom partirà d'aquesta base per familiaritzar-los i acostumar-los a la Llengua Estrangera, objectiu fonamental en els primers anys de l'ensenyament primari.

Si, com resta dit, l'aprenentatge d'una llengua estrangera és un procés de construcció creativa a partir de la llengua rebuda (escoltada, llegida) les activitats receptives adquireixen una importància primordial en aquesta etapa i especialment les auditives per ser la comunicació oral la més directa entre els éssers humans i especialment entre els nins. Els missatges es referiran a continguts propers a l'alumne que l'estimulin a participar i li permetin tenir una experiència d'èxit en la comunicació. També, hauran d'incloure aquells aspectes de la nova llengua susceptibles de ser aplicats a una àmplia gamma de situacions, que tenguin per tant un elevat potencial comunicatiu, de mode que amb un mínim de continguts lingüístics els alumnes siguin capaços de manejar un màxim de situacions. En aquestes situacions se'ls animarà a participar de la forma més espontània possible.

La consideració de la major importància del llenguatge oral sobre l'escrit no significa en absolut oblidar que, quan inicien l'aprenentatge de la llengua estrangera, els alumnes i les alumnes ja saben, per llur pròpia experiència en la llengua materna, el que és el codi escrit i la seva representació gràfica. El fet que tenguin ja una referència sobre la mecànica de la lecto-escriptura constitueix un punt d'arrencada avantatjós en la recerca de la necessària integració entre destreses orals i escrites durant l'Educació Primària

Objectius generals

L'ensenyament de les Llengües Estrangeres a l'etapa d'Educació Primària tendrà com a objectiu contribuir a desenvolupar en els i les alumnes, les capacitats següents:

1. Comprendre textos orals i escrits senzills relatius a objectes, situacions, esdeveniments pròxims i coneguts, utilitzant les informacions, tant globals com específiques, transmeses pels esmentats textos amb finalitats concretes.

2. Utilitzar de forma oral la llengua estrangera per comunicar-se amb el professor i amb els altres estudiants en les activitats habituals

de classe i en les situacions de comunicació creades per a tal fi, atenent les normes bàsiques de la comunicació interpersonal i adoptant *una actitud respectuosa vers les aportacions dels altres.*

3. Produir textos escrits breus i senzills sobre temes familiars per als alumnes, respectant les regles bàsiques del codi escrit.

4. Llegir de forma comprensiva textos curts i senzills relacionats amb les activitats de l'aula, amb el coneixement que tenen del món i amb les seves experiències i interessos amb la finalitat d'obtenir les informacions desitjades, tant globals com específiques.

5 Reconèixer i apreciar el valor comunicatiu de les llengües estrangeres i la pròpia capacitat per aprendre a utilitzar-les, mostrant una actitud de comprensió i respecte vers altres llengües, els seus parlants i la seva cultura

6. Comprendre i utilitzar les convencions lingüístiques i no lingüístiques usades pels parlants de la llengua estrangera en situacions habituals (salutacions, acomiadaments, presentacions, felicitacions, etc.) amb la finalitat de fer més fàcil i fluida la comunicació.

7. Utilitzar, en l'aprenentatge de la llengua estrangera, els coneixements i les experiències prèvies amb d'altres llengües i desenvolupar progressivament les estratègies d'aprenentatge autònom.

8. Establir relacions entre el significat, la pronunciació i la representació gràfica d'algunes paraules i frases senzilles de la llengua estrangera, com també reconèixer-ne aspectes sonors, rítmics i d'entonació característics.

9. Utilitzar els recursos expressius no lingüístics (gestos, postura corporal, sons diversos, dibuixos, etc.) amb la finalitat d'intentar comprendre i fer-se comprendre mitjançant l'ús de la llengua estrangera.

Continguts

1. Usos i formes de la comunicació oral.

Conceptes

1. Necessitats i situacions de comunicació més habituals en la llengua oral. Intencions comunicatives i característiques de la situació:

— Diverses intencions comunicatives: saludar, identificar-se, donar i demanar informació, identificar i localitzar objectes, descriure, narrar, expressar necessitats i peticions, quantificar, etc.

— Característiques de la situació de comunicació: nombre i tipus d'interlocutors, moment i lloc de la comunicació, situació de comunicació més o menys formal, etc.

2. Vocabulari i estructures lingüístiques necessàries per expressar oralment les necessitats bàsiques de comunicació:

— Diverses intencions comunicatives: saludar, identificar-se, donar i demanar informació, identificar i localitzar objectes, descriure, narrar, expressar necessitats i peticions, quantificar, etc.

— Aspectes temàtics d'ús generalitzar, i també d'interès per als alumnes o nocions molts àmplies: els nombres, el temps (l'hora, data...), la casa, la família, les amistats, la classe, l'alimentació, la possessió, els gustos i preferències, les activitats diàries, els animals, el cos humà, els esports, el temps lliure, les vacances, la salut, el benestar personal, els serveis públics, etc.

Procediments

1. Familiarització i reconeixement dels sons característics de la llengua extrangera i de les seves pautes de ritme i entonació.

2. Comprensió de missatges orals de distintes característiques i procedents de distintes fonts (el professor, els altres companus, vídeo, magnetòfon):

— Comprensió global de missatges orals (cara a cara i gravats) sobre temes coneguts.

— Comprensió específica de missatges concrets senzills (cara a cara i gravats) en situacions contextualitzades.

3. Reacció lingüística i no lingüística davant distints missatges orals i situacions de comunicació.

— Producció d'expressions quotidianes destinades a satisfer necessitats simples de comunicació (saludar, identificar-se,

donar i demanar informació, identificar i localitzar objectes, descriure, narrar, expressar necessitats i peticions, etc.).

— Utilització de missatges bàsics préviament apresos (fórmules de cortesia, etc.) i adequar-los a les característiques específiques de les situacions de comunicació.

— Participació activa en intercanvis lingüístics orals per expressar les necessitats de comunicació més immediates dins l'aula i en contextos pròxims a l'alumne.

— Participació en intercanvis lingüístics amb finalitats lúdiques (simulacions, representacions, improvisacions, etc.).

— Repostes orals davant missatges orals (respondre preguntes, lletrejar el propi nom i altres paraules d'ús freqüent, etc.).

— Respostes no lingüístiques a missatges orals (seguir indicaciones del tipus aixecar-se, portar quelcom, tirar una pilota, posar-se un jersei, etc.).

4. Reconeixement de les formes gramaticals que permeten formular preguntes, afirmar, negar, expressar la possessió i el gènere, quantificar, descriure, narrar, expressar fets o accions presents i futures... i utilitzar-les per assolir una comunicació eficaç.

5. Reconeixement i utilització de les estratègies básiques de comunicació, ja siguin de tipus lingüístic (utilitzar una paraula per una altra, recórrer a una paraula semblant de la llengua materna, etc.) o extralingüístic (mímica, postura corporal, gestos, dibuix, etc.) que permeten superar obstacles i dificultats en la comunicació.

6. Utilització de les estratègies de comunicació pròpies de la llengua materna que permetin treure el màxim profit dels coneixements limitats de la llengua extrangera.

Actituds

1. Sensibilitat vers la importància de la comunicació oral en una llengua distinta de la pròpia.

2. Sensibilitat davant la realitat d'una altra cultura distinta a la pròpia reflectida a través de la llengua.

3. Actitud receptiva i respectuosa per a les persones que parlen una llengua distinta de la pròpia.

4. Gust per expressar-se oralment en una llengua estrangera mitjançant la participació en activitats de grup (jocs, treballs en equip, etc.).

5. Estima per la correcció en la interpretació i producció de textos orals senzills.

6. Actitud positiva i optimista davant la pròpia capacitat per aprendre a parlar en una llengua estrangera.

7. Tendència a utilitzar de forma imaginativa i creativa missatges orals prèviament apresos en distintes situacions de comunicació.

2. Usos i formes de la comunicació escrita

Conceptes

1. Necessitats i situacions de comunicació més habituals en llengua escrita. Intencions comunicatives i característiques de la situació:

— Diverses intencions comunicatives: saludar, identificar-se, identificar i localitzar objectes, expressar necessitats i peticions, etc.

— Característiques de la situació de comunicació: tipus d'interlocutors, situació de comunicació més o menys formal, etc.

2. Vocabulari i estructures lingüístiques necessàries per expressar per escrit les necessitats bàsiques de comunicació.

— Diverses intencions comunicatives: saludar, identificar-se, identificar i localitzar objectes, descriure, narrar, expressar necessitats i peticions, quantificar, etc.

— Aspectes temàtics d'ús generalitzar o nocions molts àmplies: els colors, els nombres, el temps (l'hora, data...), la casa, la família, les amistats, l'alimentació, la possessió, els gustos i preferències, les activitats diàries, els animals, el cos humà, els esports, el temps lliure, les vacances, el benestar personal, els serveis públics, etc.

3. Els noms de les lletres en la llengua estrangera i llur correspondència amb la seva grafia.

4. Relació entre el significat del vocabulari treballat, la seva pronunciació i la seva representació gràfica.

Procediments

1. Producció de textos escrits adequant-los a les característiques del lector i de la situació de comunicació.

2. Comprensió de missatges escrits de distinta naturalesa.

— Comprensió global de missatges escrits relacionats amb les activitats de l'aula; relacionats amb les necessitats de comunicació més immediates i amb els propis interessos; materials senzills autèntics amb suport visual sobre temes quotidians i concrets.

— Comprensió global de breus missatges escrits relacionats amb les necessitats de comunicació més immediates i amb els propis interessos (breus cartes personals, missatges entre companys, descripcions molt simples, etc.).

— Comprensió global de materials senzills autèntics amb suport visual sobre temes quotidians i concrets (anuncis públics, còmics, avisos a carreteres, etc.).

— Reconeixement d'elements específics, prèviament identificats, en textos que contenen paraules i estructures desconegudes (extreure dades relatives a dates, horaris, etc.) utilitzant material autèntic com invitacions a un aniversari, cartells, fulletons, anuncis, etc.

3. Utilització de les correspondències gràfico-fòniques per escriure lletrejant, per exemple, el nom i llinatges, data de naixement, dades personals, etc.

4. Producció de textos escrits en resposta a estímuls orals o escrits dirigits a distints tipus de lectors (notes breus i cartes dirigides a companys, dades personals, descripcions i narracions breus, invitacions, etc.).

5. Transferència al codi escrit d'informacions rebudes oralment o visual (inventaris, llistes, descripcions d'imatges o situacions, etc.).

6. Resolució de passatemps (encreuats, sopa de lletres, etc.) que requereixen el coneixement del vocabulari i l'ortografia treballats a classe.

7. Reconeixement en textos escrits d'estructures gramaticals que serveixin per demanar, afirmar, negar, expressar la possessió, el gènere i el nombre quantificar, expressar fets en present, passat i futur, etc.

8. Reconeixement en textos escrits d'alguns aspectes sòcio-culturals diferenciadors de la llengua estrangera respecte de la llengua materna, amb èmfasi especial en els de caràcter lúdic i musical (jocs, cançons, costums que tenguin relació amb els nins, etc.).

Actituds

1. Interès i curiositat vers el text escrit i valoració del paper que juga en la satisfacció de les necessitats de comunicació.

2. Reconeixement i valoració de la importància de saber llegir i escriure en una llengua estrangera.

3. Estima per la correcció en la confecció i interpretació de textos escrits senzills.

4. Interès per conèixer el vocabulari i les estructures lingüístiques bàsiques necessàries per expressar les necessitats elementals de comunicació en situacions en què previsiblement es trobarà l'alumne en entrar en contacte amb una llengua estrangera (relació amb altres al. lots i al. lotes de la mateixa edat, esports, gustos, afeccions, etc.).

5. Disposició per superar les dificultats que sorgeixen habitualment en la comunicació en una llengua estrangera degudes al seu domini imperfecte, utilitzant les estratègies de comunicació de la llengua materna que ja es posseeixen.

3. Aspectes sòcio-culturals

Conceptes

1. Aspectes socials i culturals dels països on es parla la llengua estrangera estudiada, propers als interessos dels nins.

— Expressions i gestos que acompanyen l'expressió oral: gestos de cortesia, to de veu, etc.

— Aspectes de la vida quotidiana: horaris, hàbits dels nins d'aquesta edat, imatges que formen part de la cultura i tradueixen una forma d'entendre i interpretar la realitat, etc.

— Modes de passar el temps de lleure: jocs, cançons i esports més populars entre els nins dels països la llengua dels quals s'estudia, llocs de trobada favorits, etc.

2. Presència a Espanya de la llengua estrangera estudiada: etiquetes de productes, cançons, pel.lícules, programes de televisió, etc.

Procediments

1. Reconeixement de certs aspectes sòcio-culturals del països on es parla la llengua estrangera estudiada.

2. Utilització contextualitzada en situacions molt habituals d'algunes regles i hàbits de conducta dels països la llengua dels quals s'estudia.

3. Comparació dels aspectes més rellevants de la vida quotidiana dels països on es parla la llengua estrangera estudiada amb els corresponents del propi país.

4. Utilització de materials autèntics procedents de distintes fonts pròximes al nin amb la finalitat d'obtenir les informacions desitjades.

Actituds

1. Curiositat i respecte pels aspectes més rellevants de la vida quotidiana i d'altres aspectes sòcio-culturals dels països on es parla la llengua estrangera estudiada.

2. Valoració dels comportaments sòcio-lingüístics que faciliten les relacions de vonvivència en les situacions estudiades.

3. Interès per conèixer gent d'altres països (correspondència amb nins i nines d'altres països, etc.).

Criteris d'avaluació

1. Reconèixer i reproduir els fonemes característics de la llengua estrangera com també les pautes bàsiques de ritme i entonació, en paraules i oracions que apareguin en el context d'un ús real de la llengua.

Aquest criteri pretén comprovar si l'alumne s'ha familiaritzat amb els sons de la llengua i les pautes de ritme i entonació; és a dir, avaluar la seva capacitat per usar el sistema fonològic en els seus dos vessants: comprensió i producció. Tant els textos que senti com els que produeixi tendran sentit i, per tant, estaran contextualitzats.

2. Captar el sentit global de textos orals emesos en situacions de comunicació cara a cara, amb suport gestual i mímic i les repeticions necessàries, en els quals apareguin combinacions d'elements prèviament apresos i que versin sobre temes familiars i coneguts per l'alumne.

Amb aquest criteri s'avalua la capacitat dels i de les alumnes per comprendre l'essencial de textos orals en les condicions més idònies: comunicació directa, gran suport contextual i temes relacionats amb els esquemes de coneixement previ dels alumnes.

3. Extreure informacions específiques, prèviament requerides, de textos orals amb una estructura i vocabulari senzills que tractin temes familiars i d'interès per a l'alumne (la vida quotidiana, gustos, preferències i opinions i experiències personals).

Aquest criteri avalua la capacitat de l'alumne per comprendre no tan sols la idea principal sinó també alguns detalls concrets, prèviament requerits, de textos orals sobre temes molt coneguts, tot i que hi hagi altres parts del missatge que no capti amb precisió.

4. Participar en intercanvis orals breus relatius a activitats habituals de classe produint un discurs comprensible i adaptat a les característiques de la situació i a la intenció comunicativa.

Aquest criteri avalua la capacitat d'expressar-se oralment en situacions de comunicació pròpies de l'aula, amb la fluïdesa i correcció suficients perquè el missatge sigui comprensible i per formular les seves necessitats bàsiques: preguntar, demanar ajuda, demanar permís, demanar qualque cosa.

5. Participar en situacions de comunicació simulades que s'hagin treballat prèviament a classe, utilitzant amb propietat les fórmules de relació social més habituals en la llengua estrangera.

Amb aquest criteri hom pretén avaluar la capacitat de l'alumne per comunicar-se oralment en les situacions quotidianes més elementals utilitzant adequadament les fórmules de relació social pròpies dels nins de la seva edat. Les produccions dels alumnes poden presentar errors morfosintàctics i fonològics sempre que no incideixin en la comprensivitat del missatge.

6. Extreure el sentit global i algunes informacions específiques de textos escrits breus amb un desenvolupament lineal, unes estructures i un vocabulari senzills, en els quals es tractin temes familiars i d'interès per a l'alumne.

Amb aquest criteri s'avalua la capacitat de l'alumne per comprendre escrits breus del professor o de companys, cartes informals, instruccions, com també anuncis públics, cartells i altres textos amb suport gràfic com les historietes infantils, malgrat que contenguin alguns elements desconeguts no imprescindibles per a la comprensió del missatge.

7. Llegir amb l'ajuda del professor o del diccionari llibres senzills per a nins, amb suport visual, redundant amb escrits en la llengua estragera i mostrar la comprensió assolida mitjançant una tasca específica.

S'avalua amb aquest criteri la capacitat de l'alumne per realitzar una lectura comprenent el missatge de forma global, llegint fora de l'aula un llibre d'acord amb les seves preferències personals i demostrant la seva comprensió mitjançant diverses tasques lingüístiques (no necessàriament en la llengua estrangera) o no lingüístiques ja que es tracta d'avaluar la comprensió i no l'expressió.

8. Produir textos escrits molt breus, comprensibles i adaptats a les característiques de la situació i a la intenció comunicativa, en els quals es reflecteixin continguts treballats a classe.

Es pretén avaluar la capacitat dels i de les alumnes per redactar breus notes com la llista de tot el *necessari per a una excursió*, notes i cartes dirigides a companys, dades personals o invitacions a aniversaris que, malgrat que presentin incorreccions, hauran de respectar el format i la presentació adequats i tenir en compte les característiques del codi escrit.

9. Reconèixer alguns trets sòcio-culturals característics de les comunitats de parlants de la llengua estrangera que apareguin implícits a les mostres de llengua treballades a classe.

Aquest criteri pretén comprovar que els alumnes, a partir dels coneixements sobre la seva pròpia cultura, són capaços de reconèixer que els referents culturals de les llengües estrangeres són distints entre si i d'identificar els més característics de la vida quotidiana (horaris, formes de salutació, hàbits, etc.) als països en els quals es parla la llengua estrangera.

Matemàtiques

Introducció

A partir de la necessitat de comptar i classificar, i organitzades durant molt de temps com a ciència formal de l'espai i la quantitat, les matemàtiques constitueixen avui un conjunt ampli de models i procediments d'anàlisis, de càlcul, mesura i estimació, respecte de les relacions necessàries entre molts diferents aspectes de la realitat, no solament espacials i quantitatius. De manera semblant a altres disciplines, constitueixen un camp en contínua expansió i de complexitat creixent, on els constants avenços deixen antiquades les acotacions i concepcions tradicionals. Els progressos més recents, com també un millor coneixement de la mateixa naturalesa del coneixement matemàtic, tenen també conseqüències sobre l'educació a matemàtiques, una àrea que, si bé ha estat present tradicionalment a l'ensenyament acadèmic, això no obstant, pot i mereix ser ensenyada amb continguts i a través de procediments sovint ben distints dels tradicionals. La mateixa introducció i aplicació de nous mitjans tecnològics a matemàtiques obliga a un plantejament diferent tant en els continguts com en la forma d'ensenyament.

Les matemàtiques deuen molt del seu prestigi acadèmic i social al doble caràcter que se'ls atribueix de ser una ciència exacta i deductiva. La qualitat de l'exactitud, malgrat això, representa solament una cara de la moneda, la més tradicional a les matemàtiques que actualment comprenen també àmbits tals com la teoria de la probabilitat, la de l'estimació, o la dels conjunts borrosos en els quals l'exactitud juga un paper diferent. De manera semblant, la tradicional idea de les matemàtiques com a ciència purament deducti-

va, idea certament vàlida per al coneixement matemàtic com a producte desenrotllat i ja elaborat, s'ha de corregir amb la consideració del procés inductiu i de construcció a través del qual ha arribat a desenrotllar-se aquest coneixement. L'especial transcendència que per a l'educació matemàtica té el procés, tant històric com personal, de construcció empírica i inductiva, del coneixement matemàtic, i no solament formal o deductiva, convida a ressaltar aquest procés de construcció.

Convé ressaltar per això que en el desenvolupament de l'aprenentatge matemàtic en el nin i l'adolescent exerceix un paper de primer ordre l'experiència i la inducció. A través d'operacions concretes com comptar, comparar, classificar, relacionar, el subjecte va adquirint representacions lògiques, i matemàtiques, que més endavant valdran per elles mateixes de manera abstracte i seran susceptibles de formalització en un sistema plenament deductiu, independent ja de l'experiència directa.

Cal, per tant, que el currículum reflecteixi el procés constructiu del coneixement matemàtic, tant en el seu progrés històric, com en la seva apropiació per l'individu. La formalització i estructuració del coneixement matemàtic com a sistema deductiu no és el punt de partida, sinó més bé un punt d'arribada d'un llarg procés d'aproximació a la realitat, de construcció d'instruments intel.lectuals eficaços per interpretar, representar, analitzar, explicar i predir determinats aspectes de la realitat.

La constant referència a la realitat, als aspectes de construcció inductiva i empírica, que es troben dins de l'activitat matemàtica no ha de fer oblidar, d'altra banda, els elements pels quals les matemàtiques precisament es distancien de la realitat en activitats i operacions que tenen a veure amb la creativitat, la crítica, el poder d'imaginar i representar, no solament espais multidimensionals, sinó, més generalment, una "realitat" alternativa. L'exploració en la possibilitat pura i el desenvolupament de models "purament" matemàtics quasi sempre contribueixen a descriure, comprendre i explicar millor la complexitat del món.

L'ensenyament de les matemàtiques ha estat sovint molt determinat, no solament per l'estructura interna del coneixement matemàtic, sinó també per objectius de desenvolupament intel.lectual general: es destacava que les matemàtiques contribueixen al desenvolupament de capacitats cognoscitives abstractes i formals, de raonament, abstracció, deducció, reflexió i anàlisi. Certament les matemàtiques

han de contribuir a aconseguir objectius educatius generals vinculats al desenvolupament de capacitats cognoscitives. Malgrat tot, i en connexió amb això, s'ha de destacar també el valor funcional que posseeixen com a conjunt de procediments per resoldre problemes en camps molt diferents, per posar en relleu aspectes i relacions de la realitat no directament observable, i per permetre avançar i predir fets, situacions o resultats abans que es produeixin o s'observin empíricament. Ambdós aspectes, el funcional i l'informatiu, són indisociables i complementaris, no antagònics.

Gairebé no cal ressaltar, d'altra banda, que a la societat actual és imprescindible manejar conceptes matemàtics relacionats amb la vida diària, a l'àmbit del consum, de l'economia privada, i a moltes situacions de la vida social. D'altra banda, a mesura que els alumnes progressen a través dels cicles de l'educació obligatòria, unes matemàtiques que van creixent en complexitat són necessàries per al coneixement, tant a les ciències de la naturalesa, com a les ciències socials. En relació amb això, i d'acord amb la naturalesa de les matemàtiques com a llenguatge amb característiques pròpies, el seu aprenentatge ha de dur a la capacitat d'utilitzar el llenguatge matemàtic en l'elaboració i comunicació de coneixements.

Així doncs, tot al llarg de l'educació obligatòria les matemàtiques han de desenvolupar, indisociablement i equilibradament, un paper formatiu bàsic de capacitats intel.lectuals, un paper instrumental, com a estructura formalitzadora de coneixements en altres matèries. Tot això justifica, en una línia no sempre coincident amb la tradicional, els continguts de les matemàtiques en aquesta etapa, com també les característiques didàctiques bàsiques del seu ensenyament.

De les consideracions exposades sobre el procediment de construcció del coneixement matemàtic, en la història i en l'aprenentatge de les persones, com també de les funcions educatives d'aquesta àrea a l'educació obligatòria, se'n dedueixen els principis que presideixen la selecció i organització dels seus continguts. Són principis que no s'apliquen igualment al començament de l'educació primària i al final de l'educació secundària, però que mantenen la seva vigència tot al llarg dels anys de l'educació obligatòria:

1. Les matemàtiques han de ser presentades a l'alumnat com un conjunt de coneixements i procediments que han evolucionat en el transcurs del temps, i que, amb seguretat, continuaran evolucio-

nant en el futur. En aquesta presentació, han de quedar ressaltats els aspectes inductius i constructius del coneixement matemàtic, i no solament els aspectes deductius de l'organització formalitzada que el caracteritza com a producte final. En l'aprenentatge dels propis alumnes s'ha de reforçar l'ús del raonament deductiu i de l'abstracció.

2. Cal relacionar els continguts d'aprenentatge de les matemàtiques amb l'experiència de l'alumnat, com també presentar-los i ensenyar-los en un context de resolució de problemes i de contrast de punts de vista en aquesta resolució. Relacionat amb això, s'han de presentar les matemàtiques com un coneixement que serveix per emmagatzemar una informació no assimilable per altres procediments, per proposar models que permeten comprendre processos complexos del món natural i social, i per resoldre problemes de naturalesa molt distinta; i que tot això és possible gràcies a la possibilitat d'abstracció, simbolització i formalització pròpia de les matemàtiques.

3. L'ensenyament i l'aprenentatge de les matemàtiques ha d'atendre equilibradament els seus distints objectius educatius: a) a l'establiment de destreses cognoscitives de caràcter general, susceptibles de ser utilitzades en una àmplia gamma de casos particulars, i que contribueixen, per si mateixes, a la potenciació de les capacitats cognoscitives dels alumnes; b) a la seva aplicació funcional, possibilitant que els alumnes valorin i apliquin els seus coneixements matemàtics fora de l'àmbit escolar, en situacions de la vida quotidiana; c) al seu valor instrumental, creixent a mesura que l'alumne progressa cap a trams superiors de l'educació, i en la mesura que les matemàtiques proporcionen formalització al coneixement humà rigorós i, en particular, al coneixement científic.

Les característiques de l'adquisició del coneixement matemàtic, com també els diferents aspectes (formatiu, funcional, instrumental) que ha d'atendre aquesta àrea, són de màxima importància a l'etapa de Primària. Gran part dels conceptes i procediments matemàtics, pel seu grau de formalització, abstracció i complexitat, escapen a les possibilitats de comprensió dels alumnes fins a l'adolescència. La capacitat del nin, en els diferents moments d'aquesta etapa, condiciona la mateixa possibilitat d'assimilar i aprehendre l'estructura interna del saber matemàtic. Per això en aquesta etapa, i de manera semblant a allò que s'ha de fer amb altres àrees, el

punt de partida del procés de construcció del coneixement matemàtic ha de ser l'experiència pràctica i quotidiana que nins i nines posseeixen. Les relacions entre les propietats dels objectes i de les situacions que l'alumnat estableix de forma intuïtiva i espontània en el curs de les seves activitats diàries, s'han de convertir en objecte de reflexió, obrint pas així a les primeres experiències pròpiament matemàtiques. Es tracta d'experiències senzilles i quotidianes com l'organització de l'espai i orientar-s'hi a dins (a casa, al col.legi, al veïnat), els cicles i rutines temporals (dies de la setmana, hores de menjar, etc.), l'ús dels doblers a les compres quotidianes o la classificació d'objectes d'acord amb determinades propietats.

Inicialment, aquestes experiències matemàtiques seran de naturalesa essencialment intuïtiva i estaran vinculades a la manipulació d'objectes concrets i a l'actuació a situacions particulars. Són experiències, malgrat això, que constitueixen únicament un punt de partida, on, d'altra banda, potser calgui detenir-se durant períodes dilatats de temps. Un punt de partida que cal abandonar qualque moment, i procedir a la construcció del coneixement matemàtic, a través d'una abstracció i formalització creixents. En aquesta formalització, sovint, caldrà, a més, corregir els errors, distorsions i, en general, insuficiències de la intuïció espontània, gràcies als conceptes i als procediments matemàtics. L'orientació de l'ensenyament i de l'aprenentatge en aquesta etapa, se situa tot al llarg d'un continu que va de l'estrictament manipulatiu, pràctic i concret, fins a l'essencialment simbòlic, abstracte i formal. Cal, d'altra banda, destacar que sense necessitat d'assolir la comprensió plena d'alguns conceptes i procediments matemàtics, aquests poden complir les seves funcions instrumentals a un nivell que es correspon amb les necessitats i capacitats dels alumnes de Primària.

Sense necessitat de conèixer els seus fonaments matemàtics és important que els alumnes tenguin domini funcional d'estratègies bàsiques de còmput, de càlcul mental, d'estimacions de resultats i de mesures, com també d'utilització de la calculadora. Juntament amb això, els alumnes i les alumnes hauran d'adquirir una actitud positiva vers les matemàtiques, i esser capaços de valorar i comprendre la utilitat del coneixement matemàtic, com també d'experimentar satisfacció pel seu ús, per la manera com permet ordenar la informació, comprendre la realitat i resoldre determinats problemes.

Objectius generals

L'ensenyament de les Matemàtiques a l'etapa d'Educació Primària tendrà com a objectiu contribuir a desenvolupar en els alumnes i les alumnes les capacitats de:

1. Utilitzar el coneixement matemàtic per interpretar, valorar i produir informacions i missatges sobre fenòmens coneguts.

2. Reconèixer situacions del seu medi habitual en què hi hagi problemes per al tractament dels quals es requereixin operacions elementals de càlcul, formular-los mitjançant formes senzilles d'expressió matemàtica i resoldre'ls utilitzant els algoritmes corresponents.

3. Utilitzar instruments senzills de càlcul i mesura i decidir, en cada cas, sobre la possible pertinença i avantatges que implica usar-los i sotmetre els resultats a una revisió sistemàtica.

4. Elaborar i utilitzar estratègies personals d'estimació, càlcul mental i orientació espacial per a la resolució de problemes senzills, i modificar-les de ser necessari.

5. Identificar formes geomètriques en el seu entorn immediat, utilitzar el coneixement dels seus elements i propietats per incrementar llur comprensió i desenvolupar noves possibilitats d'acció en l'esmentat entorn.

6. Utilitzar tècniques elementals de recollida de dades per obtenir informació sobre fenòmens i situacions del seu entorn; representar-la de forma gràfica i numèrica i formar-se'n un judici.

7. Apreciar el paper de les matemàtiques en la vida quotidiana, fruir-ne l'ús i reconèixer el valor d'actituds com l'exploració de distintes alternatives, la conveniència de la precisió o la perseverança en la recerca de solucions.

8. Identificar en la vida quotidiana situacions i problemes susceptibles de ser analitzats amb l'ajuda de codis i sistemes de numeració, i utilitzar-ne les propietats i característiques per aconseguir una millor comprensió i resolució dels esmentats problemes.

Continguts

1. Nombres i operacions

Conceptes

1. Nombres naturals, fraccionaris i decimals.
   - — Necessitat i funcions: comptar, mesurar, ordenar, expressar quantitats o particions, etc.
   - — Relacions entre nombres (major que, menor que, igual a, diferent de, major o igual que, aproximadament igual) i símbols per expressar-les.
   - — Correspondències entre fraccions senzilles i els seus equivalents decimals.
   - — El tant per cent d'una quantitat.
2. Nombres positius i negatius.
3. Nombres cardinals i ordinals.
4. Sistema de Numeració Decimal.
   - — Base, valor de posició i regles de formació dels nombres.
5. Numeració romana.
6. Les operacions de suma, resta, multiplicació i divisió.
   - — Situacions en què intervenen aquestes operacions.
   - — La identificació de les operacions inverses (suma i resta; multiplicació i divisió).
   - — Quadrats i cubs.
7. Algoritmes de les operacions.
8. Regles d'ús de la calculadora de quatre operacions.
9. Correspondències entre llenguatge verbal, representació gràfica i notació numèrica.

Procediments

1. Utilització de diferents estratègies per comptar de manera exacta i aproximada.

2. Comparació entre nombres naturals, decimals (de dues xifres decimals) i fraccions senzilles mitjançant ordenació, representació gràfica i transformació d'uns en altres.

3. Utilització del Sistema de Numeració Decimal.

   — Lectura i escriptura de nombres en diferents contexts.

   — Composició i descomposició de nombres.

4. Interpretació, càlcul i comparació de tants per cent.

5. Formulació i comprovació de conjectures sobre la regla que segueix una sèrie o classificació de nombres i construcció de sèries i classificacions d'acord amb una regla establerta.

6. Utilització de diferents estratègies per resoldre problemes numèrics (reducir una situació a una altra amb nombres més senzills, aproximació mitjançant assaig i error, etc.).

7. Explicació oral del procés seguit en la realització de càlculs i en la resolució de problemes numèrics.

8. Representació matemàtica d'una situació utilitzant successivament diferents llenguatges (verbal, gràfic i numèric) i establir-hi correspondències.

9. Decisió sobre la conveniència o no de fer càlculs exactes o aproximats en determinades situacions.

10. Estimació del resultat d'un càlcul i valoració de si una determinada resposta numèrica és o no raonable.

11. Automatització dels algoritmes per efectuar les quatre operacions amb nombres naturals.

12. Automatització dels algoritmes per efectuar les operacions de suma i resta amb nombres decimals de fins a dues xifres i amb fraccions senzilles.

13. Utilització de la composició i descomposició de nombres per elaborar estratègies de càlcul mental.

— Suma, resta, multiplicació i divisió amb nombres de dues xifres en casos senzills.

— Percentatges senzills.

14. Identificació de problemes de la vida quotidiana en què intervenen una o més de les quatre operacions, distingint la possible pertinença i aplicabilitat de cada una.

15. Utilització de la calculadora de quatre operacions i decisió sobre la conveniència o no d'usar-la.

Actituds

1. Curiositat per indagar i explorar sobre el significat dels codis numèrics i alfanumèrics i les regularitats i relacions que apareixen en conjunts de nombres.

2. Sensibilitat i interès per les informacions i missatges de naturalesa numèrica i apreciar la utilitat dels nombres en la vida quotidiana.

3. Rigor en la utilització precisa dels símbols numèrics i de les regles dels sistemes de numeració.

4. Interès per conèixer estratègies de càlcul distintes a les utilitzades habitualment.

5. Confiança en les pròpies capacitats i gust per l'elaboració i ús d'estratègies personals de càlcul mental.

6. Gust per la presentació ordenada i clara dels càlculs i de llurs resultats.

7. Confiança en l'ús de la calculadora.

8. Perseverança en la recerca de solucions a un problema.

2. La mesura

Conceptes

1. Necessitat i funcions del mesurament.

— Identificació de magnituds.

— Comparació de magnituds.

2. Unitats de referència. Unitats no convencionals.

3. Les unitats de mesura del Sistema Mètric Decimal.

   — Longitud.

   — Superfície.

   — Capacitat.

   — Massa.

4 Les unitats de mesura d'ús local.

5. Les unitats de mesura de temps.

6. La unitat de mesura d'angles: el grau.

7. Unitats monetàries.

Procediments

1. Mesuraments amb unitats convencionals i no convencionals.

2. Utilització d'instruments de mesura convencionals i construcció d'instruments senzills per efectuar mesuraments.

3. Elaboració i utilització d'estratègies personals per dur a terme estimacions de mesures en situacions quotidianes.

4. Presa de decisions sobre les unitats de mesura més adequades en cada cas atenent l'objectiu del mesurament.

5. Transformació de les unitats de mesura de la mateixa magnitud.

6. Expressió oral del procés seguit i de l'estratègia utilitzada en el mesurament.

7. Utilització del sistema monetari aplicant les equivalències i operacions corresponents.

Actituds

1. Valoració de la importància dels mesuraments i estimacions en la vida quotidiana.

2. Interès per utilitzar amb esment distints instruments de mesura i usar unitats adequades.

3. Gust per la precisió apropiada en la realització de mesuraments.

4. Curiositat i interès per esbrinar la mesura d'alguns objectes i temps familiars.

5. Valoració del Sistema Mètric Decimal com a sistema de mesura acceptat internacionalment.

6. Tendència a expressar els resultats numèrics dels mesuraments manifestant les unitats de mesura utilitzades.

3. Formes geomètriques i situació a l'espai

Conceptes

1. Punts i sistemes de referència.
   - — La situació d'un objecte a l'espai.
   - — Distàncies, desplaçamentes, angles i girs com a elements de referència.
   - — Sistema de coordenades cartesianes.
2. Els elements geomètrics.
   - — Relacions entre elements geomètrics: paral.lelisme i perpendicularitat.
3. Formes planes
   - — *Les figures i els seus elements.*
   - — Relacions entre figures.
   - — Regularitats i simetries.
4. Formes espacials.
   - — Els cossos geomètrics i els seus elements.
   - — Relacions entre cossos geomètrics.
   - — Regularitats i simetries.

5. La representació elemental de l'espai.

— Plànols, mapes, maquetes.

— Escales: doble, meitat, triple, terç, etc.

— Escales gràfiques.

6. Els instruments de dibuix (regla, compàs, escaire, cartabó, cercle graduat).

Procediments

1. Descripció de la situació i posició d'un objete a l'espai en relació a si mateix i/o a altres punts de referència apropiats.

2. Representació i lectura de punts en els sistemes de coordenades cartesianes.

3. Elaboració, interpretació i descripció verbal de croquis i itineraris.

4. Lectura, interpretació i descripció verbal de plànols i maquetes utilitzant una escala gráfica.

5. Lectura, interpretació i reproducció de mapes.

6. Utilització dels instruments de dibuix habituals per a la construcció i exploració de formes geomètriques.

7. Utilització adequada del vocabulari geomètric bàsic en la descripció d'objectes familiars.

8. Construcció de formes geomètriques a partir de dades prèviament establertes.

9. Comparació i classificació de figures planes i cossos geomètrics utilitzat criteris diversos.

10. Formació de figures planes i cossos geomètrics a partir d'altres per composició i descomposició.

11. Recerca d'elements de regularitat i simetria en figures i cossos geomètrics.

12. Elaboració i utilització d'estratègies personals per dur a terme mesuraments i estimacions de perímetres i àrees.

Actituds

1. Valoració de la utilitat dels sistemes de referències i de la prepresentació espacial en activitats quotidianes.

2. Sensibilitat i gust per l'elaboració i per la presentació acurada de les construcciones geomètriques.

3. Precisió i cura en l'ús d'instruments de dibuix i disposició favorable per a la recerca d'instruments alternatius.

4 Interès i perseverança en la recerca de solucions a situacions problemàtiques relacionades amb l'organització i utilització de l'espai.

5. Gust per la precisió en la descripció i representació de formes geomètriques.

4. Organització de la informació

Conceptes

1. La representació gràfica.

   — Característiques i funcions (presentació global de la informació, lectura ràpida, revalorament dels seus aspectes més importants, etc.).

2. Les taules de dades.

3. Tipus de gràfics estadístics: blocs de barres, pictogramas, diagrames lineals, etc.

4. La mitjana aritmètica i la moda.

5. Caràcter aleatori d'una experiència.

Procediments

1. Exploració sistemàtica, descripció verbal i interpretació dels elements significatius de gràfics senzills relatius a fenòmens familiars.

2. Recollida i registre de dades sobre objectes, fenòmens i situacions familiars utilitzant tècniques elementals d'enquesta, observació i mesura.

3. Interpretació de taules numèriques i alfanumèriques (d'operacions, horaris, preus, factures, etc.) presents a l'entorn habitual.

4. Elaboració i utilització de codis numèrics i alfanumèrics per representar objectes, situacions, esdeveniments i accions.

5. Utilització d'estratègies eficaces de recompte de dades.

6. Elaboració de taules de freqüència a partir de les dades obtingudes sobre objectes, fenòmens i situacions familiars.

7. Elaboració de gràfics estadístics amb dades poc nombroses relatives a situacions familiars.

8. Elaboració i interpretació de la mitjana aritmètica i de la moda en situacions familiars concretes.

9. Expressió senzilla del grau de probabilitat d'un succeït.

Actituds

1. Disposició favorable per a la interpretació i producció d'informacions i missatges que utilitzen una forma gràfica de representació.

2. Tendència a explorar tots els elements significatius d'una representació gràfica evitant interpretacions parcials i precipitades.

3. Valoració de l'expressivitat del llenguatge gràfic com a forma de representar moltes dades.

4. Estima de la nitidesa, l'ordre i la precisió en l'elaboració i presentació de gràfiques i taules.

5. Sensibilitat i gust per les qualitats estètiques dels gràfics observats o elaborats.

6. Sensibilitat per la precisió i veracitat en l'ús de les tècniques elementals de recollida i recompte de dades.

Criteris d'avaluació

1. En un context de resolució de problemes senzills, anticipar una solució raonable i cercar els procediments

matemàtics més adequats per abordar el procés de resolució.

Aques criteri està dirigit especialment a comprovar la capacitat de l'alumne o l'alumna en la resolución de problemes, atenent el procés que ha seguit. Es tracta de verificar que l'alumnat tracta de resoldre una problema de forma lògica i reflexiva.

2. Resoldre problemes senzills del seu entorn aplicant les quatres operacions amb nombres naturals i utilitzant estratègies personals de resolució.

En aquest criteri es pretén avaluar que l'alumnat sap seleccionar i aplicar degudamente les operacions de càlcul en situacions reals. S'haurà d'atendre que siguin capaços de transferir els aprenentatges sobre els problemes proposats a l'aula a situacions de fora.

3. Llegir, escriure i ordenar nombres naturals i decimals, i interpretar el valor de cada una de les seves xifres (fins a les centèsimes), i realitzar operacions senzilles amb aquests nombres.

Amb aquest criteri hom pretén comprovar que l'alumnat maneja els nombres naturals i decimals; igualment, es tracta de veure que sap operar amb aquests nombres i que, en situacions de la vida quotidiana, n'interpreta el seu valor.

4. Realitzar càlculs numèrics mitjançant diferents procediments (algoritmes, ús de la calculadora, càlcul mental i tempteig), utilitzant el seu coneixement sobre el sistema de numeració decimal.

Aquest criteri tracta de comprovar que els alumnes i les alumnes coneixen les relacions existents en el sistema de numeració i que realitzen càlculs numèrics elegint alguns dels diferents procediments. Igualment, hom pretén detectar que saben usar la calculadora de quatre operacions.

5. Realitzar estimacions i mesuraments escollint, entre les unitats i instruments de mesura més usuals, els que s'ajustin millor a la grandària i naturalesa de l'objecte a mesurar.

En aquest criteri es tracta que els alumnes i les alumnes demostrin llur coneixement sobre les unitats més usuals del SMD i sobre els instruments de mesura més comuns. També es pretén detectar si saben escollir els més pertinents en cada cas, i si saben estimar la mesura de magnituds de longitud, superfície, capacitat, massa i temps. Quant a les estimacions, hom pretén que facin previsions raonables.

6. Expressar amb precisió mesures de longitud, superfície, massa, capacitat i temps, utilitzant els múltiples i submúltiples usuals i convertir unes unitats en altres quan sigui necessari.

Amb aquest criteri es pretén detectar que els alumnes i les alumnes saben utilitzar amb correcció les unitats de mesura més usuals, que saben convertir unes unitats en altres (de la mateixa magnitud), i que els resultats dels mesuraments que realitzen els expressen en les unitats de mesura més adequades i utilitzades.

7. Realitzar i interpretar una representació espacial (croquis d'un itinerari, plànol, maqueta), prenent com a referència elements familiars i establint-hi relacions.

Aquest criteri pretén avaluar el desenvolupament de les capacitats espacials topològiques en relació amb punts de referència, distàncies, desplaçaments i eixos de coordenades. L'avaluació s'haurà de dur a terme mitjançant representacions d'espais coneguts o mitjançant jocs.

8. Reconèixer i descriure formes i cossos geomètrics de l'entorn proper, classificar-los i donar les raons del mode de classificació.

Aquest criteri pretén comprovar que l'alumne o l'alumna coneix algunes propietats bàsiques dels cossos i formes geomètriques, que n'elegeix alguna per classificar-les i que justifica i explica l'elecció.

9. Utilitzar les nocions geomètriques de simetria, paral.lelisme, perpendicularitat, perímetre i superfície per descriure i comprendre situacions de la vida quotidiana.

En aquest criteri és important detectar que els alumnes han après aquestes nocions i saben utilitzar els termes corresponents per donar i demanar informació.

10. Realitzar, llegir i interpretar representacions gràfiques d'un conjunt de dades relatives a l'entorn immediat.

Aquest criteri tracta de comprovar que l'alumne o l'alumna és capaç de recollir i enregistrar una informació que es pugui quantificar, que sap utilitzar alguns recursos senzills de representació gràfica, taules de dades, blocs de barres, diagrames lineals, etcètera, i que entén i comunica la informació expressada així.

11. Fer estimacions basades en l'experiència sobre el resultat de jocs d'atzar senzills, i comprovar aquest resultat.

Es tracta de comprovar que els alumnes comencen a constatar que hi ha esdeveniments impossibles, esdeveniments que amb tota seguretat es produeixen, o que es repeteixen, i que és més o menys probable aquesta repetició. Aquestes nocions estaran basades en la seva experiència.

12. Expressar de forma ordenada i clara les dades i les operacions realitzades en la resolució de problemes senzills.

Aquest criteri tracta de comprovar que l'alumne o l'alumna comprèn la importància que l'ordre i la claredat tenen en la presentació de les dades d'un problema, per a la recerca d'una bona solució, per detectar els possibles errors i per explicar el raonament seguit. Igualment, tracta de verificar que comprèn la importància que té l'esment en la disposició correcta de les xifres en realitzar els algoritmes de les operacions proposades.

13. Perseverar en la recerca de dades i solucions precises en la formulació i la resolució d'un problema.

Es tracta de veure si l'alumne valora la precisió en les dades que recull i en els resultats que obté i si en persisteix en la recerca, en relació amb la mesura de les distintes magnituds, amb les dades recollides per fer una representació gràfica i amb la lectura de representacions.

Llengua Catalana i Literatura

Introducció

La finalitat essencial de les activitats de l'Àrea de Llengua Catalana i Literatura, és el desenvolupament de les capacitats lingüístiques dels alumnes, de manera que la Llengua Catalana, pròpia de les Illes Balears, pugui convertir-se per a ells en un instrument útil i eficaç de comunicació i en una eina vàlida per a la resta d'aprenentatges.

Un factor determinant del plantejament de l'Àrea ha de ser, necessàriament, la consideració de la situació real de la Llengua Catalana al si de la Comunitat Autònoma. La manca de normalitat en l'ús públic, derivada d'una determinada situació històrica anterior, provoca desequilibris importants en la presència social del català. Aquesta circumstància motiva que l'escola sigui un element fonamental per contribuir al restabliment d'una situació harmònica des del punt de vista lingüístic, prevista a l'ordenament jurídic vigent. Perquè l'escola és, en molts casos, l'única via d'accés al coneixement de la llengua territorial i l'indret que millor en possibilita l'ús.

La gran diversitat de procedències lingüístiques de les famílies residents, propiciada per la inmigració i, en menor grau, pel turisme, és un altre factor a considerar en el paper de l'escola com a agent actiu per contribuir a l'equilibri lingüístic i a la integració de la població amb llengües d'origen diferent.

Al final de l'etapa de l'Educació Primària els alumnes han d'assolir un bon domini de les dues llengües oficials de la Comunitat Autònoma. No és possible, per tant, obviar el fet que la no uniformi-

tat lingüística exigeix actuacions diferents a les zones amb normalitat lingüística diferent. Així, l'escola, a més de la funció de transmissora d'un patrimoni cultural que li resulta específica, suposa un compromís constant envers una actuació coherent amb el desenvolupament i millora de la llengua amb què es vehicula tal patrimoni.

El currículum de Llengua Catalana i Literatura que l'escola dissenyi, ha de venir forçosament determinat pel context sociolingüístic i cultural dels alumnes, perquè d'aquesta subordinació en depèn que no existeixin disfuncions de ritme, d'intensitat o de metodologia en els processos d'ensenyament-aprenentatge de les dues llengües oficials.

En aquests processos caldrà considerar molt especialment aspectes diversos que incideixen directament en l'adquisició dels objectius propis de l'Àrea, partint de la realitat sociolingüística i cultural dels alumnes i atenent la legislació vigent en matèria lingüística. Així doncs les estratègies, recursos, metodologies i les propostes organitzatives (amb especial esment als projectes lingüístics de Centre), hauran de ser debatudes i perfilades d'acord amb els condicionants i les prescripcions citades. Cobra particular sentit, en aquest context, la presència de la llengua com a instrument de descodificació de la realitat, de l'entorn, on es basa fonamentalment el treball de l'escola i amb totes les implicacions derivades de la impregnació de la llengua sobre d'altres àrees curriculars.

El currículum de Llengua Catalana i Literatura indica els objectius generals, expressats en termes de capacitats, que els alumnes al final de l'Educació Primària hauran d'haver assumit; també estableix els continguts (conceptes, procediments i actituds). Uns criteris d'avaluació completen el currículum.

La presentació dels continguts es centra sobre dos grans eixos: la consideració de l'aspecte comunicatiu i d'ús de la llengua i l'altre, subordinat al primer, que subratlla el caràcter de reflexió sobre la llengua i en suposa un treball sistemàtic amb atenció a tots els seus components (fonètica, ortografia, lèxic i gramàtica). Són distribuïts, els continguts, en tres grans apartats: conceptes, procediments i actituds.

En l'apartat de conceptes l'explicitació és més lleugera per una raó fonamental: la intenció d'incidir sobre la funcionalitat del treball de la llengua, a la recerca d'un bon ús oral i escrit de la llengua en comptes d'uns coneixements teòrics. L'aprenentatge, basat en la

pràctica sistemática, es planteja com a fites quatre capacitats essencials: saber escoltar, saber parlar, saber llegir i saber escriure.

Per això els procediments presenten un nivell d'incidència més manifest. Primer, perquè constitueixen les estratègies que tots els alumnes hauran de seguir per resoldre les seves necessitats comunicatives (escolars i socials). En segon lloc, perquè a través seu, s'accedeix a d'altres tipus de coneixements.

Els procediments són aplicables a altres àmbits de l'estudi i, per tant, són eines vàlides per a l'adquisició i organització d'informacions noves, per a la planificació de la pròpia activitat i com a millora de les possibilitats intel.lectuals i comunicatives de l'alumne. La interrelació amb altres àrees és un aspecte fonamental possibilitat per aquest tipus de continguts.

En el context sociolingüístic definit, i en qualsevol altre, és fonamental que l'educació procuri cultivar una actitud global de sensibilitat lingüística i de fomentar un desenvolupament quantitatiu i qualitatiu de l'estima per la llengua (la lectura i l'escriptura com a font de plaer, de cultura i de possibilitats comunicatives). Però també és decisiu que aquestes actituds duguin afegit un altre valor: el sentit de pertinença a la pròpia comunitat i el sentit d'obertura a d'altres comunitats lingüístiques i culturals. El punt d'afirmació de la pròpia identitat que suposa un ús normal de la llengua no pot ser deixar de banda. Aquests són els fonaments dels continguts referits a actituds.

Objectius generals

L'ensenyament de la Llengua Catalana i Literatura en l'etapa d'Educació Primària, tendrà com a objectiu contribuir a desenvolupar en els alumnes i les alumnes les capacitats següents:

1. Tenir competència comunicativa plena en el llenguatge oral com a mitjà de realització personal i social, com a base de la fixació del pensament i com a base per a l'adquisició i desenvolupament del llenguatge escrit.

2. Comprendre i expressar-se adequadament de forma oral o escrita, en les distintes situacions de comunicació i d'acord amb les necessitats escolars i socials pròpies de l'edat.

3. Adquirir hàbits lectors i avançar progressivament en la comprensió eficaç del text escrit en el seu aspecte literari, d'informació i

aprenentatge de valors estètics i com a ampliació i perfeccionament dels recursos expressius lingüístics.

4. Dominar els codis gràfics de l'escriptura i aplicar-los gradualment i correctament en tot tipus de comunicació escrita.

5. Afermar el lèxic fonamental, d'acord amb l'etapa evolutiva, i ampliar-lo progressivament.

6. Observar el funcionament de la llengua i reflexionar-hi per tal d'organitzar l'expressió segons la seqüència lògica de les idees, com també adquirir consciència i pràctica de totes les possibilitats expressives del llenguatge.

7. Expressar-se per escrit utilitzant tècniques diverses (narració, descripció, diàleg, cartes...) amb intenció comunicativa diversa (jocs d'imaginació, expressió de vivències, simulació de situacions comunicatives...).

8. Utilitzar el llenguatge oral i escrit com a instrument d'aprenentatge i planificació de l'activitat.

9. Descobrir en el llenguatge (oral, escrit, icònic, àudio-visual) un mitjà d'aproximació al propi patrimoni cultural, i través d'aquest endinsar-se en altres cultures.

10. Reconèixer i valorar les varietats dialectals de la llengua com a patrimoni comú de la comunitat lingüística i cultural de l'àrea del català.

11. Adquirir consciència del valor de la llengua com a signe d'identificació de la pròpia comunitat.

12. Conèixer i fer servir adequadament el català i eliminar progressivament les interferències amb altres sistemes lingüístics.

13. Mostrar una sensibilitat de respecte i d'interès per les manifestacions lingüístiques i culturals que faciliten el domini d'altres llengües, pel que suposen de mitjà d'ampliar les possibilitats de relació amb altres horitzons culturals.

Continguts

Conceptes

Ús i comunicació

1. Llengua parlada:
   — Elements no lingüístics.

— Registres d'ús.

2. Factors de les diferents situacions comunicatives:
   — Elements personals i no personals de la comunicació.
   — Diferències entre textos orals-escrits.
3. Llengua escrita:
   — Elements de la llengua escrita.
   — Registres d'ús i funcionalitat.
4. El text escrit com a mitjà de comunicació i font d'informació:
   — Tècniques d'expressió escrita.
5. Comunicació no verbal:
   — Tipus de missatges (publicitat, dramatitzacions...) i formes de manifestació (cartells, còmics, ràdio, TV, cinema...).
   — Sistemes i elements de la comunicació no verbal.

Treball sistemàtic de la llengua

6. Fonètica i ortografia:
   — Vocal.
   — Consonant.
   — Síl.laba.
   — Accentuació.
   — Normes ortogràfiques bàsiques.
7. Lèxic:
   — Relacions entre mots per la seva forma.
   — Relacions entre mots pel significat.
8. Gramàtica:
   — Paraules.
   — Concordança.
   — Tipus de frases.
   — Puntuació.

Procediments

Comprensió oral

1. Ordres, relats, explicacions i argumentacions.

2. Models i estructures diverses amb emissors diferents.

3. Discriminació fonètica, (sons, síl.labes, accents, paraules, frases).

4. Mitjans de comunicació.

Comprensió lectora

5. Comprensió lectora de tots els elements del text al llarg del procés de lectura (estratègies i habilitats per a la comprensió).

6. Lectura mental i expressiva.

7. Resum de les idees fonamentals de textos escrits, tot establint-hi relacions i en coherència amb la seqüència narrativa.

8. Utilització sistemàtica de recursos per a la comprensió: diccionaris, índexs, alfabet...

9. La lectura com a mitjà de recerca d'informació.

10. Relació text-imatge i mitjans de comunicació.

Expressió oral

11. Utilització de les habilitats lingüístiques i regles interactives adequades en l'intercanvi comunicatiu amb altres (conversa, diàleg, debat...).

12. Producció oral de models i estructures de tipologia diversa, referits a diferents intencions i situacions comunicatives, com també a partir d'anàlisis efectuades sobre textos model, amb experimentació de les possibilitats creatives del llenguatge oral.

13. Memorització i reproducció.

14. Ampliació i utilització del camp lèxic, semàntic i d'estructures de la llengua.

15. Entonació de la frase segons la intenció.

16. Accentuació prosòdica.

Expressió escrita

17. Interrelació entre els codis oral i escrit (correspondència fonema-grafia i llurs corresponents agrupacions; discriminació visual de les lletres del codi escrit...).

18. Producció de textos escrits:

— Creatius i comunicatius, de tipologia i intencions diverses (expressió de sentiments, narració, descripció, diàleg, intenció lúdica...).

— De recollida i organització de la informació, planificació d'experiències per a l'elaboració d'alternatives (resums, guions, esquemes, fitxes, qüestionaris...).

— A partir de l'anàlisi de models (organitzatius i d'elaboració estètica, lèxics, ortogràfics...) amb ús de tècniques d'imitació i reproducció i amb exploració de les possibilitats creatives del llenguatge escrit).

19. Accentuació gràfica.

20. Fixació de les normes ortogràfiques elementals.

21. Incorporació d'elements lèxics i semàntics.

22. Ús de diferents tipus de frases.

23. Substitució, ampliació i reducció d'agrupacions de paraules (connectors, complementació, pronoms...).

24. Producció de textos amb interrelació imatge-escriptura.

Actituds

1. Audició atenta, activa i crítica.

2. Respecta al torn de paraules, a les intervencions i a les idees dels altres.

3. Interès i gust per participar activament en situacions de comunicació oral.

4. Sensibilitat envers la declamació.

5. Gust per la qualitat de missatges propis i aliens (coherència, correcció i propietat) com a mitjà per a una comunicació clara i fluida.

6. Sentit de l'ús d'altres recursos comunicatiis complentaris del llenguatge oral (gest, moviment corporal, etc.).

7. Valoració dels elements culturals tradicionals propis de la comunitat reflectits en textos de tradició oral.

8. Interès pels textos escrits.

9. Valoració del llenguatge escrit com a instrument necessari per manejar-se en la vida quotidiana.

10. Gust per la lectura.

11. Valoració del text escrit com a instrument de recerca de coneixements nous, com a mitjà de diversió i entreteniment i com a vehicle de transmissió cultural.

12. Sensibilitat estètica.

13. Sentit crític davant la producció escrita.

14. Interès per tenir una pronúncia correcta.

15. Gust per la qualitat dels textos escrits propis i aliens (coherència, correcció i propietat).

16. Interès per utilitzar les biblioteques.

17. Interès per enriquir el vocabulari.

18. Participació i gust pels jocs de paraules.

19. Curiositat i respecte per les variants idiomàtiques i estilístiques del llenguatge escrit.

20. Interès per l'observació i experimentació en el funcionament del llenguatge.

21. Sensibilitat estètica davant la manera de coordinar el llenguatge verbal amb altres sistemes de comunicació no verbals, en funció de la intenció comunicativa desitjada.

22. Interès per les funcions dels missatges de comunicació no verbal en els mitjans de comunicació social i actitud crítica envers els missatges que s'hi reben.

Criteris d'avaluació

1. Participar de manera constructiva (atenció, respecte a opinions alienes, argumentació de les pròpies...) en situacions comunicatives pròpies de la vida escolar (assemblees, exposicions, debats, col.loquis, activitats de grup...) amb integració de les convencions que possibiliten l'intercanvi en situacions semblants.

El criteri d'avaluació intenta de constatar l'adquisició d'hàbits convencionals en situacions de comunicació oral: petició de paraula, respectar torns, adequació del to i varietat de registres segons les situacions, etc. En conseqüència, cal que els alumnes coneguin les normes que estructuren i donen forma a tals situacions i siguin capaços d'entendre que de l'acceptació i respecte de tals requisits, se'n deriva una comunicació més rica i de millor qualitat.

2. Comprendre el sentit dels missatges orals habituals i interpretar la funció d'elements no explícits, lingüístics i no lingüístics, que en modifiquen o matisen la intenció comunicativa.

Aquest criteri pretén informar sobre el desenvolupament de la capacitat de comprensió de textos orals referits al que constitueix la quotidianitat dels alumnes (instruccions, narracions, missatges de ràdio i televisió, ordres, cançons, poemes...). Cal observar: comprensió global, establiment de relacions, captació de seqüències, integració dels elements extralingüístics... Tot això tenint en consideració, des del punt de vista avaluador, situacions espontànies i no espontànies, com també la capacitat dels alumnes de transcendir la literalitat del text i capacitats deductives i d'inferència.

3. Reproduir textos orals (poemes, cançons, embarbussaments, textos breus en prosa...) amb adequació de: pronúncia, ritme i entonació, com també de la simulació convenient (representació).

Mitjançant aquest criteri hom vol ponderar la capacitat d'exercir la memòria oral i la subsegüent capacitat de procedir a la reproducció dels textos orals memoritzats. Es pretén de constatar la incidència de la pluralitat d'activitats d'aprenentatge (escoltar, llegir, memoritzar, recitar, representar) que tractin de desenvolupar l'ús actiu de la memòria i l'ús dinàmic i adequat de la llengua oral, en situacions no espontànies (com a preparació per a d'altres situacions espontànies i de canvi de codi).

4. Produir textos orals, amb adequació de la dicció, l'entonació i la gesticulació, en els quals es presentin de manera coherent els fets, les idees o les vivències.

S'intenta constatar amb l'aplicació d'aquest criteri la capacitat dels alumnes en l'adequació de la parla a les situacions generades per les necessitats de comunicació (escolars i socials). Hom valorarà per una part, la producció escaient de les estructures fonètiques, morfològiques i sintàctiques dels nivells, com també aspectes no verbals (gest, moviments, postura corporal, vacil.lacions...); i per altra, la presentació dels diferents elements del missatge (estructura, idees principals i secundàries, vocabulari...).

5. Comprendre un text llegit de manera que, amb la utilització d'estratègies i habilitats de comprensió, s'aconsegueixi un equilibri entre la bona comprensió i la rapidesa lectora.

Amb aquest criteri hom vol comprovar la capacitat interpretativa de tot tipus de textos escrits. La comprensió (formulació de preguntes sobre el text, identificació de la idea principal i les secundàries) ha de contemplar també la recerca de la captació de les relacions que s'estableixen entre diversos elements, les associacions i les connotacions. La rapidesa lectora ha d'anar sempre lligada a la comprensió, en conseqüència, aspectes com l'ampliació del camp visual, la memorització de paraules o la capacitat de fixar l'atenció seran prioritàries en relació a d'altres. La utilització d'habilitats i estratègies reforça l'autonomia dels alumnes en la lectura del text. Amb aquest criteri es tracta de prestar atenció a la integració, per part dels alumnes, d'aquests tipus de recursos, per a una millora qualitativa de la comprensió lectora.

6. Llegir en veu alta textos escrits amb pronúncia, dicció, entonació i ritme adequats.

El criteri suposa posar atenció en la realització d'una lectura expressiva en veu alta (sense vacil.lacions, repeticions, bots, desequilibris en les pauses, entonació deslligada de la puntuació...) afavoridora de la comprensió (adequació i acceleració en la recepció d'informació).

7. Valorar positivament el text escrit com a instrument de comunicació, font de plaer i de comunicació, amb sentit crític.

L'objectiu d'aquest criteri és calibrar l'existència d'una actitud receptiva envers la lectura. L'interès per la lectura no pot ser només motivat per un dels aspectes indicats sinó per la conjunció de tots ells. És important de comprovar la capacitat (i l'hàbit) dels alumnes d'acudir a diferents textos escrits per tal de resoldre les seves necessitats d'aprenentatge (informació, resolució de dubtes, ampliació de coneixements...). Cal també tenir cura de comprovar l'existència o no de criteris selectius crítics a l'hora de seleccionar textos per a la consulta, la informació o el plaer.

8. Redactar textos diferents, amb aplicació equilibrada dels aspectes formals i adequació de registres a la intenció i situació comunicativa.

Es tracta de comprovar la capacitat dels alumnes per expressarse per escrit amb coherència, propietat i correcció. Cal subratllar la necessitat de considerar produccions textuals de tipologia variada, amb especial esment a les qualitats anotades en funció de la millora de les possibilitats comunicatives dels alumnes. Aspectes globals generals d'ortografia, sintaxi (nexes i puntuació) i lèxic hauran de ser contemplats.

9. Integrar als textos escrits les normes ortogràfiques induïdes amb ús habitual dels suports teòrics necessaris per resoldre els dubtes d'aquesta índole plantejats.

Un dels objectius que s'han d'aconseguir en l'àrea és l'automatització de la normativa present en la llengua habitual dels alumnes. El criteri avaluatiu intenta valorar l'ús i aplicació del conjunt de coneixements ortogràfics que, gradualment i per via de l'observació, la reflexió i la pràctica sistemàtica de la lectura i escriptura, ha d'anar incorporant. Hom considerarà també l'hàbit de dubte sistemàtic i

l'actitud d'intentar resoldre mitjançant la utilització de recursos (diccionari, fonamentalment) els dubtes ortogràfics.

10. Produir textos escrits segons un pla prèviament establert i avaluar-hi l'adequació del resultat a les previsions mitjançant l'anàlisi col.lectiva o amb el professor, i introduir-hi les modificacions que hom consideri convenients.

El criteri pretén verificar que la producció de textos escrits es realitza d'acord amb la gradació pròpia del procés (planificació, revisió, incorporació d'esmenes) i que els alumnes valoren la utilitat del procés com a via per millorar el text (precisió, adequació).

11. Elaborar i utilitzar textos escrits propis i aliens, com a tècniques d'organització del treball individual i col.lectiu.

El criteri tracta de parar esment a la capacitat d'utilització de recursos de base lingüística (notes, resums, guions, esquemes, gràfics...) com a tècniques de treball i d'estudi en particular, i d'organització de la pròpia activitat, en general. Cal comprovar que hi hagi una relació directa entre l'ampliació de les capacitats expressives i l'aplicació que se'n fa a les tasques quotidianes de qualsevol àrea de l'aprenentatge.

12. Utilitzar en les produccions pròpies les formes lingüístiques més adequades a les característiques d'una situació de comunicació (intenció i context).

El criteri avaluador pretén de constatar la capacitat de l'alumne per establir relacions entre formes lingüístiques emprades i situacions comunicatives de producció. La reflexió que suposa una elecció escaient serà l'element detectable a partir de l'observació sistemàtica de situacions habituals.

13. Identificar els elements bàsics que integren l'oració simple, conèixer la concordança dins la frase i utilitzar aquests principis per a la millora de les produccions pròpies.

Amb aquest criteri es tracta de comprovar que els alumnes han integrat uns coneixements gramaticals bàsics sobre la llengua que

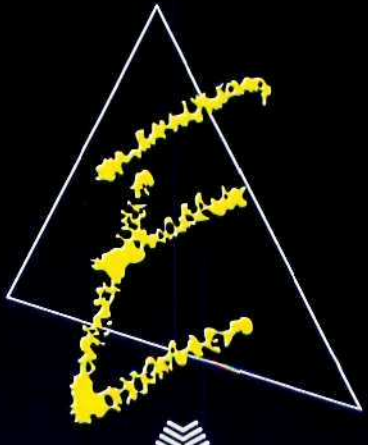
fan servir. No es tracta de valorar aïlladament unes conceptualitzacions, sinó la seva funcionalitat. Així es valorarà la precisió en l'ús de la terminologia gramatical imprescindible, però fent atenció sobretot a la utilització dels mecanismes de funcionament propis de la llengua i a la seva aplicació convenient.

14. Elaborar textos corresponents a diferents contextos comunicatius que suposin usar articuladament la imatge i el llenguatge verbal per tal d'expressar intencions comunicatives concretes.

Amb el criteri exposat s'intenta calibrar la capacitat dels alumnes per integrar diferents llenguatges. La capacitat per augmentar la intenció comunicativa amb l'ús d'imatges combinades amb textos (orals i/o escrits) i, alhora, la correlativa capacitat de descodificació d'aquests tipus de missatges, ha de ser objecte d'una atenció preferent per part de l'equip de professors.

15. Comparar textos (orals i escrits, poemes, cançons, contes...) produïts en les diferents varietats de la llengua catalana.

Amb aquest criteri s'intentarà avaluar la capacitat dels alumnes per valorar i sentir com a pròpies les diferents varietats geogràfiques de la llengua. També ha de servir per constatar l'adquisició per part dels alumnes de la necessitat d'un nivell estàndard de la llengua, apte per a una comunicació social de caràcter global i cultural. Sempre a partir de l'experiència més immediata de l'entorn de l'alumne (la parla d'un company, emissions de ràdio o TV, rondalles...) deixant de banda plantejaments teoricistes.



Ministeri d'Educació i Ciència

PRIMÀRIA

Projecte Curricular

Ministeri d'Educació i Ciència

PRIMÀRIA

Projecte Curricular



Ministeri d'Educació i Ciència



Ministeri d'Educació i Ciència

Secretaria d'Estat d'Educació

NIPO: 176-92-105-2
ISBN: 84-369-2166-6
Dipòsit legal: M-15193-1992
Realització: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Índex

Pàgines

PART PRIMERA:
L'AUTONOMIA DELS CENTRES 5

Capítol I: El Projecte Curricular dins del conjunt de decisions que ha de prendre un centre 7
El Projecte Educatiu de Centre 7
La Programació General del Centre 15

PART SEGONA:
EL PROJECTE CURRICULAR: QUÈ PRETÉN I QUINES DECISIONS S'HI PRENEN 17

Capítol II: El sentit del Projecte curricular 19
Finalitats del Projecte curricular 19
Fonts per a l'elaboració del Projecte curricular 22

Capítol III: Objectius de l'Etapa 27

Capítol IV: Seqüència d'objectius i continguts per cicles 33
Seqüència per cicles 33
Seqüència a cada cicle 35
Criteris per establir la seqüència 36

Capítol V: Decisions relatives a com ensenyar 43
Principis metodològics 44

Pàgines

Criteris per a l'agrupament d'alumnes 46
Organització dels espais i els temps 47
Selecció i criteris d'ús de materials i recursos didàctics 48

Capítol VI: Decisions relatives a l'avaluació 53
Què avaluar en el procés d'aprenentatge dels alumnes? 54
Com avaluar el procés d'aprenentatge dels alumnes? 58
Quan avaluar el procés d'aprenentatge dels alumnes? 61
L'avaluació de la pràctica docent 62
Criteris de promoció 65

Capítol VII: Mesures d'atenció a la diversitat 67
Els programes d'orientació 67
Organització dels recursos personals i materials adreçats als alumnes amb necessitats educatives especials 70

PART TERCERA:
EL PROCÉS D'ELABORACIÓ DEL PROJECTE CURRICULAR 73

Capítol VIII: Qui elabora el Projecte curricular? 75

Capítulo IX: Estratègies d'elaboració del Projecte curricular 79
Estratègies d'elaboració 80
La col.laboració dels suports externs a l'escola 84
Com començar l'elaboració del Projecte curricular 85

ANNEX 91

Part Primera

L'autonomia dels centres

Capítol I.
El projecte curricular dins el conjunt de decisions que ha de prendre un centre

Quines decisions ha de prendre un centre escolar?

Planificar i dur a terme el procés educatiu suposa que els diferents membres de la comunitat escolar en què s'insereix el centre prenguin una sèrie de decisions compartides. El funcionament harmònic del centre fa necessària l'existència d'unes bases comunes d'actuació sense les quals no quedaria suficientment garantida una coherència mínima en la formació de l'alumnat. Aquest conjunt de decisions es diferencien entre si fonamentalment per la seva finalitat i naturalesa, pel moment en què s'estableixen i per les persones que en cada cas són responsables de definir-les i revisar-les.

A partir de la nova normativa que s'estableix en la Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE) i el seu posterior desenvolupament normatiu es poden distingir tres grans processos de presa de decisions:

1. El Projecte Educatiu de Centre (PEC).
2. El Projecte Curricular d'Etapa (PCE).
3. La Programació General del Centre (PGC), de caràcter anual.

A continuació tractarem els processos de presa de decisions en el Projecte Educatiu de Centre i en la Programació General del Centre.

El Projecte Educatiu de Centre

Un dels aspectes que la Reforma ha emfasitzat més ha estat la necessitat de donar autonomia als centres escolars i reconèixer-los

com la unitat i la peça clau del sistema educatiu. Aquesta autonomia és necessària perquè el procés educatiu no pot ni ha de ser obligatòriament el mateix en tots els centres, sinó que haurà de respondre al context sòcio-econòmic i cultural en què es trobi ubicat, a les peculiaritats del seu alumnat i a la concepció educativa que els docents, els alumnes i els pares mantenguin.

La reflexió sobre aquestes necessitats específiques que té qualsevol escola, ha de donar les pautes per establir les senyes d'identitat que permetin anar dotant el centre d'un **estil educatiu propi**. És bo que tots els centres tenguin les seves pròpies opcions de la mateixa manera que ho és que les tengui cada docent i igualment l'Administració, encara que en aquest cas han de ser suficientment àmplies com perquè s'hi reconegui la majoria del professorat i la societat.

La Llei Orgànica del Dret a l'Educació (LODE) estableix com un dels seus principis que:

> *"En la mesura que no constitueixi discriminació per a cap membre de la comunitat educativa, i dins els límits fixats per les lleis, els centre tendran autonomia per a establir les matèries optatives, adaptar els programes a les característiques del medi en què són inserits, adoptar mètodes d'ensenyament i organitzar activitats culturals escolars i extraescolars."*

És ben cert que l'escola pública ja ve caracteritzada per una sèrie de principis bàsics, però es tracta de principis prou amplis com per configurar un marc dins el qual hi pot haver models educatius peculiars. I és bo que tots els centres ofereixin a la societat una reflexió explícita sobre les opcions i finalitats que regeixen la seva intervenció educativa, dins el respecte dels valors constitucionals.

El Projecte Educatiu és el document que recull aquest conjunt de decisions, és a dir, aquelles idees assumides per tota la comunitat escolar, respecte a les opcions educatives bàsiques i la seva organització general.

Decisions del PEC

En el Projecte Educatiu de Centre, i a través de l'anàlisi del context sòcio-cultural i econòmic en què es troba ubicat el centre, s'establiran, per tant, les següents decisions que permeten respondre a les preguntes relatives a **qui som?, què volem?, com ens organitzam?:**

— Les senyes d'identitat.

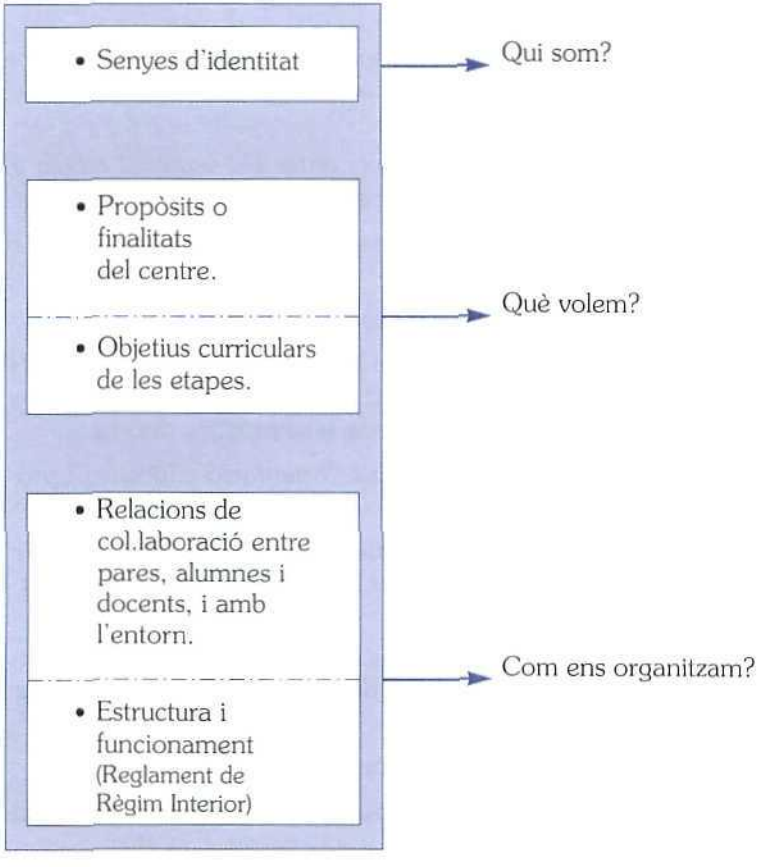
— Els propòsits o les finalitats del centre en què es concretin aquests principis.

— La revisió dels objectius generals del currículum de les etapes del centre.

— Les relacions de col.laboració entre tots aquells implicats a posar en funcionament els objectius.

— L'estructura organitzativa que els farà possibles, que es concreta en el Reglament de Règim Interior.

Decisions del Projecte Educatiu de Centre



Qui som?

La institució escolar assumeix i formula en les **senyes d'identitat** aquells aspectes, pocs, amb què més s'identifica. No es tracta d'esgotar tots els elements d'una possible concepció educativa sinó de destacar aquells que són compartits pel conjunt de les persones que formen la comunitat escolar i que són prioritaris.

Les principals opcions educatives que es consideren bàsiques per al conjunt de l'alumnat, en coherència amb els valors de la Constitució i de la LODE, es concreten posteriorment en la LOGSE on apareixen recollides a l'article 2.n:

L'activitat educativa es desenvoluparà atenent els principis següents:

a) *Formació personalitzada, que propiciï una educació integral en coneixements, destreses i valors morals dels alumnes en tots els àmbits de la vida, personal, familiar, social i professional.*

b) *La participació i la col.laboració dels pares o dels tutors per contribuir a la millor consecució dels objectius educatius.*

c) *La igualtat efectiva de drets entre els sexes, el rebuig a tot tipus de discriminació i el respecte a totes les cultures.*

d) *El desenvolupament de les capacitats creatives i de l'esperit crític.*

e) *El foment dels hàbits de comportament democràtic.*

f) *L'autonomia pedagògica dels centres dins els límits establerts per les lleis, així com l'activitat investigadora dels professors a partir de la seva pràctica docent.*

g) *L'atenció psicopedagògica i l'orientació educativa i professional.*

h) *La metodologia activa que asseguri la participació de l'alumnat en els processos d'ensenyament i aprenentatge.*

i) *L'avaluació dels processos d'ensenyament i aprenentatge dels centres docents i dels diversos elements del sistema.*

j) *La relació amb l'entorn social, econòmic i cultural.*

k) *La formació en el respecte i la defensa del medi ambient.*

El Projecte Educatiu hauria de reflexionar sobre aquestes opcions, així com sobre d'altres que en el seu context puguin resultar significatives, com pot ser prestar especial atenció a certs temes transversals que mostren especials mancances en el centre o incloure determinades activitats que facilitin la integració d'alumnes amb cultures diferents.

Què volem

Per tal que les senyes d'identitat siguin realment operatives, és convenient concretar-les en **propòsits o finalitats educatives** que el centre en el seu conjunt vol aconseguir. Un exemple seria el següent:

> "El centre prestarà atenció especial a la diversitat dels seus alumnes respecte tant de les seves capacitats físiques i intel.lectuals com de les seves diferències en relació a la seva cultura o religió, i adoptarà mesures entre les quals es troba la incorporació al Programa educatiu d'integració d'alumnes amb necessitats educatives especials".

En aquest exemple, el centre reprèn un valor bàsic de l'educació com és l'atenció a la diversitat i en fa una finalitat concreta a través del compromís d'incorporar-se al programa d'integració.

Un altre exemple sobre la manera en què un centre estableix certes prioritats en el seu Projecte educatiu seria el següent:

> "El centre, en funció de les condicions deficients d'atenció a la salut i la higiene de la zona en què es troba ubicat, prestarà atenció especial al desenvolupament de les condicions que promoguin la creació d'un centre saludable"

Òbviament, aquestes prioritats del centre s'han de concretar posteriorment en una **revisió dels objectius generals de les diferents etapes** que s'imparteixin i que es recullen en els respectius Reials Decrets de currículum ja que aquests configuren precisament les intencions educatives que el conjunt dels col.lectius implicats en la funció educativa del centre té envers el seu alumnat. Són, per tant, les metes en què en darrer terme s'hauran de plasmar la concepció pedagògica i els objectius del centre de caràcter més general. En aquest sentit, el Projecte Educatiu ha d'incloure la revisió que es faci d'aquests objectius a la llum de les senyes d'identitat establertes. És fonamental que pares, alumnes, docents i membres representatius de la comunitat, assumeixin de manera consensuada les capacitats que es considera convenient ajudar a desenvolupar en

els alumnes del centre. En aquesta decisió solen prendre la iniciativa els docents, que presenten a la resta del Consell escolar una primera proposta, atès que són els que tenen una major experiència en el tema.

Com ens organitzam?

Arribar a aconseguir els objectius que un centre s'ha plantejat suposa establir posteriorment les **relacions de col.laboració entre els diferents col.lectius que intervenen en l'educació**. Per això, el Projecte Educatiu ha d'incorporar també les línies bàsiques que regiran el paper dels pares en el procés educatiu així com les connexions que s'establiran amb altres institucions de la comunitat. L'escola ha d'estar oberta a l'entorn i els recursos que pot oferir així com els que pot rebre de la resta de la comunitat s'han d'establir en el Projecte Educatiu.

En darrer lloc, arribar a aconseguir els propòsits que s'hagin establert suposa així mateix que el centre decideixi a través de quina **estructura** ho farà i amb quins **processos de funcionament**. I aquest és el darrer tipus de decisions que s'han de prendre en el Projecte Educatiu. Es tractaria de definir en les seves línies bàsiques quina organització pot afavorir més clarament la consecució de les finalitats, i concretar en quin o quins membres de l'estructura recaurà la responsabilitat d'aquesta consecució, així com assenyalar el funcionament que es consideri més adequat. Totes aquestes decisions, que acaben normalment concretant-se en normes, configuren el Reglament de Règim Interior.

En el cas del propòsit referit al programa d'integració, aquests dos darrers tipus de decisions farien, per exemple, que el Consell establís les grans línies d'organització dels diferents professionals que intervindran amb els alumnes amb necessitats educatives especials: tutors, professors de suport, orientador, equip psicopedagògic del sector.

Pel que fa al segon dels exemples sobre Educació per a la Salut, aquesta decisió del Projecte Educatiu s'ha de completar establint el compromís que cada col.lectiu del Consell escolar assumeix. Així els responsables del manteniment del centre han d'assegurar el funcionament dels serveis higiènics bàsics (lavabos, paper higiènic, sabó i tovalloles, control de les mesures que s'exigeixen en els menjadors escolars, la neteja del centre en general, etc.). També s'ha de valorar la participació dels serveis locals de salut en l'activitat educativa del centre. Els pares del Consell han d'assumir les accions que puguin realitzar-se per difondre i fer prendre consciència d'aquest objectiu

prioritari a la resta dels pares del centre. Els professors seran els responsables de concretar les actuacions didàctiques a través del Projecte Curricular i de les programacions que permetin desenvolupar en l'alumnat les capacitats i els continguts, sobretot de tipus actitudinal, que comporta la prioritització del tema transversal Educació per a la Salut.

Aprovació i avaluació del PEC

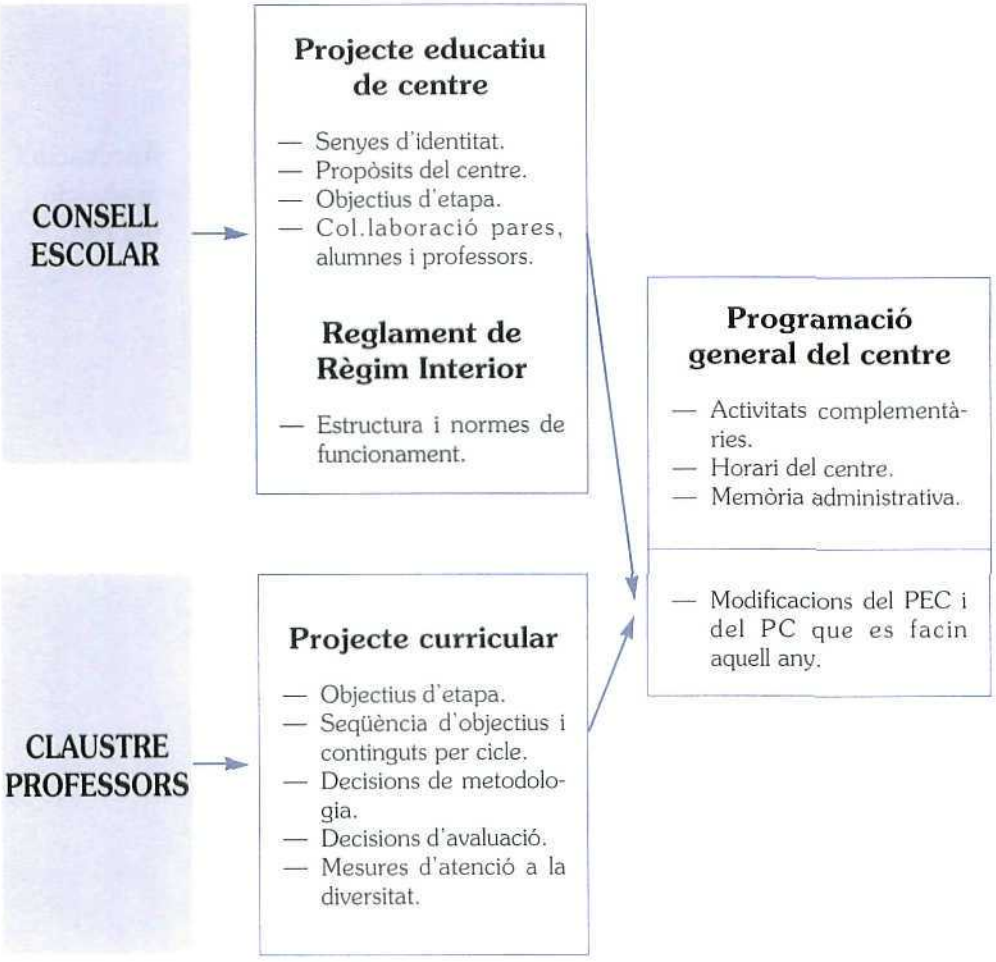
La responsabilitat de l'aprovació i l'avaluació del Projecte Educatiu és del **Consell escolar**. En el Consell escolar estan representats els diferents grups que composen la comunitat educativa, i és fonamental que se sentin implicats en les decisions que s'estableixen en el Projecte Educatiu del Centre. Per això cal que els diversos representants discuteixin amb els seus col.lectius i recullin les seves opinions. Si no es fa així, es corre el risc que els objectius definits no s'assumeixin realment per persones que se sentin alienes al procés.

En el cas dels centres privats, l'article 22 de la LODE adjudica la responsabilitat del caràcter propi al titular del centre.

L'elaboració del Projecte Educatiu és un **procés dinàmic** i com a tal sempre inacabat i subjecte de revisió. Tanmateix, no s'ha d'interpretar aquest tret definitori del Projecte Educatiu com una dificultat que bloquegi el treball dels equips docents. Fóra perjudicial d'intentar esgotar totes les possibles reflexions que tendrien cabuda sota l'àmbit de definició de la línia educativa d'un centre. La identitat es va adquirint poc a poc a través de l'experiència i la pràctica. En aquest sentit és més aviat la fi d'un procés que el seu punt de partida, descriu més l'ideal de l'educació que desitja un centre que la seva realitat, una realitat que s'haurà d'anar construint de manera progressiva. I és així com s'ha d'interpretar per part de les persones que l'elaborin i aconseguir amb això una agilitat imprescindible perquè aquests processos de presa de decisions compleixin la seva funció i no esdevinguin simples documents burocràtics. En tot cas, el Ministeri d'Educació i Ciència no el sol.licitarà als centres que n'elaborin durant el curs 1992-1993. No seria necessari comptar-hi fins que el conjunt de l'Educació Primària s'hagués implantat en el centre. Tot i això, ja que l'elaboració és un procés llarg, els centres podrien anar treballant-hi des del curs 1992-1993.

El Projecte Educatiu de Centre té **vocació d'estabilitat**, com s'acaba d'indicar. Això no significa, tanmateix, que no s'hagi de sotmetre a revisió. Caldrà que el Consell escolar avaluï les decisions que

Relacions entre els processos de presa de decisió en un centre escolar



s'hi han pres i introdueixi les modificacions que consideri necessàries. En la Programació General del Centre , que s'ha de remetre a l'Administració al començament de cada curs, **es comunicaran els canvis que s'hi hagin produït**. No cal, per tant, elaborar anualment el Projecte Educatiu. Tan sols cal estar atent a la seva revisió per tal d'evitar que es produeixi un distanciament entre les intencions educatives i la pràctica real.

Les decisions que s'hagin establert en el Projecte educatiu, la naturalesa de les quals respon a opcions i principis generals, han de concretar-se posteriorment en el Projecte curricular en què aquests principis es tradueixen en acords didàctics que respondran a les preguntes què, com i quan ensenyar i avaluar. Les parts següents d'aquest document desenvoluparan aquests aspectes del Projecte curricular.

La Programació general del centre

La Programació General del Centre es configura amb dos tipus d'informació:

a) Les decisions que per la seva naturalesa variaran cada curs.

b) Les decisions fruit de la revisió del Projecte educatiu i del Projecte curricular.

En aquest sentit la Programació General Anual inclouria els elements següents:

— Les activitats complementàries que el centre realitzarà.

— L'horari general del centre.

— La memòria administrativa.

— Les modificacions o les noves decisions que es consideri oportú d'introduir en el Projecte educatiu i en el Projecte curricular.

D'aquesta manera els centres escolars no hauran d'elaborar cada any el Projecte educatiu i el Projecte curricular i es limitaran a revisar anualment aquells aspectes que considerin necessaris en l'avaluació del centre.

Part Segona

El Projecte curricular: què pretén i quines decisions s'hi prenen

Capítol II.
El sentit del Projecte curricular

Finalitats del Projecte curricular

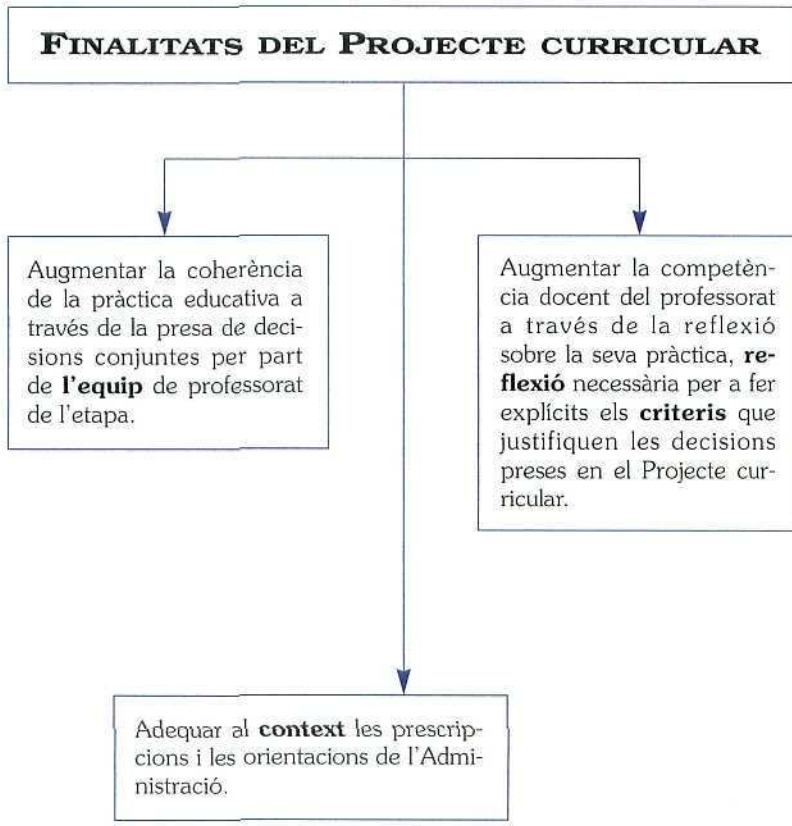
El Projecte curricular és el procés de presa de decisions mitjançant el qual el professorat d'una etapa educativa determinada estableix, a partir de l'anàlisi del context del seu centre, una sèrie d'acords sobre les estratègies d'intervenció didàctica que utilitzarà, amb la finalitat d'assegurar la coherència de la seva pràctica docent.

La necessitat d'establir aquest nou element de reflexió en els centres sorgeix del convenciment que l'activitat docent veu considerablement incrementada la seva eficàcia quan és el fruit d'una sèrie de decisions discutides i assumides col.lectivament pels **equips** de professors dels centres. I que, al contrari, el model de funcionament basat en una estructura bàsicament individual en què cada professor o professora organitza els seus ensenyaments per al seu grup d'alumnes minva significativament la qualitat de l'educació escolar. Per això, la Reforma destaca com un element clau per a la millora del Sistema educatiu la consolidació dels equips docents, a la qual pot col.laborar, juntament amb altres mesures, l'elaboració del Projecte curricular.

Tanmateix, no és aquesta l'única raó que avala el sentit d'aquest projecte. Hi ha un altre gran principi pedagògic que assenyala que la competència docent augmenta clarament a través dels processos de **reflexió** sobre la pràctica educativa. Quan el professorat ha de prendre decisions sobre aspectes del procés d'ensenyament que no li han estat determinats des de l'Administració, es veu obligat a reflexionar sobre les diferents opcions possibles, confrontar-les amb els seus coneixements i amb la seva experiència i fer explícits els **criteris** que el porten a decidirse en cada cas.

Aquest procés és enormement enriquidor, sobretot si es duu a terme pel conjunt de professors que intervenen sobre un mateix col.lectiu d'alumnes i treballen en equip. És un procés formatiu en si mateix que ajuda a incrementar i actualitzar els coneixements dels docents i millora amb això la seva pràctica dins l'aula.

En darrer terme, el sentit del Projecte curricular es justifica també pel convenciment de l'Administració que els centres no han de ser idèntics entre si, ja que no ho és el seu alumnat. Al contrari, hauran d'ajustar la seva resposta educativa a les peculiaritats de cada **context**, perquè tots aconsegueixin les mateixes finalitats educatives, principi que és irrenunciable per a garantir el dret a la igualtat d'oportunitats. L'adequació que el Projecte curricular suposa a



aquestes necessitats específiques és, per tant, la seva tercera finalitat.

Per assolir aquestes tres finalitats la Reforma ha optat per un model curricular més obert i flexible del que havia estat vigent fins ara. Un model que es caracteritza pel fet que les administracions educatives estableixen un nivell de prescripció menor, que afavoreix amb això l'autonomia dels equips docents.

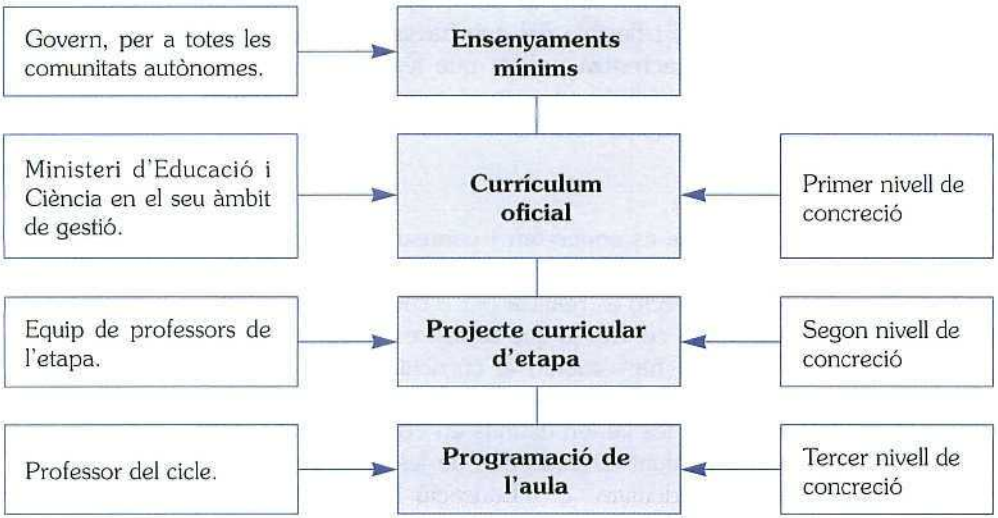
Nivells de concreció

En el Projecte curricular es concreten i contextualitzen les prescripcions de l'Administració tenint en compte les peculiaritats de cada centre. Aquesta concreció es realitza per a cada una de les etapes que s'imparteixin en el centre, ja que aquest és el tram educatiu per al qual l'Administració ha establert el currículum. Els objectius que es persegueixen amb el procés d'ensenyament i els continguts que cal treballar per assolir-los vénen definits en els **Reials Decrets de currículum** per al conjunt de cada una de les etapes (vegeu el document "Decret de Currículum" de l'Educació Primària), amb la qual cosa la coherència i la connexió entre etapes resta ja en gran part definida. Són llavors decisions internes a l'etapa les que s'han d'establir en el Projecte curricular.

Els propòsits o finalitats que s'hagin definit en el Projecte educatiu aniran prenent cos de manera peculiar a cada etapa a través dels acords sobre estratègies als quals s'arribi en els corresponents **Projectes Curriculars**. Així per exemple, un centre que, a partir de la nova estructura del sistema, escolaritzi alumnes des dels tres fins als dotze anys tendrà un únic Projecte educatiu comú per a tot el centre i dos Projectes curriculars: un d'Infantil i un de Primària, tot i que ambdós s'han d'elaborar de manera conjunta tenint cura que els principis que els articulen siguin coherents entre si. Per altra part, el claustre del centre en la seva totalitat *és el responsable de l'aprovació dels Projecte curricular de cada etapa*, com s'explica en detall en la tercera part d'aquest document: "El procés d'elaboració del Projecte curricular".

Una vegada establert el Projecte curricular, i dins el marc dels acords que s'hi han pres per part del conjunt del professorat de l'etapa, s'elaboraran les **Programacions d'aula**. En aquest tercer nivell de concreció s'ajustaran les decisions preses per al cicle a cada grup concret d'alumnes.

DELS "ENSENYAMENTS MÍNIMS" A LES PROGRAMACIONS D'AULA



Fonts per a l'elaboració del Projecte curricular

Per elaborar el Projecte curricular s'ha de partir de quatre grans fonts d'informació:

— El Projecte Educatiu.

— L'anàlisi del context.

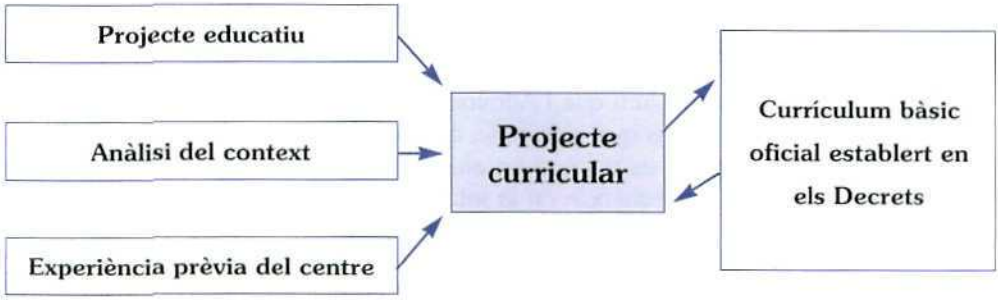
— El currículum bàsic que es prescriu des de l'Administració.

— L'experiència derivada de la pràctica docent del centre.

El **Projecte Educatiu** orientarà sempre que s'hi hagin definit els trets d'identitat del centre i els grans propòsits que es pretén que presideixin la pràctica docent.

L'**anàlisi del context** és fonamental, ja que el Projecte curricular pretén de concretar i adequar a les necessitats peculiars de cada centre les decisions que l'Administració educativa ha establert per a

Fonts per a l'elaboració del Projecte curricular



totes les escoles i que, per tant, són generals i poc contextualitzades.

Una part de l'anàlisi del context ja s'ha fet en elaborar el Projecte educatiu, però en aquell moment es pensava en el conjunt dels alumnes del centre i en canvi en el Projecte curricular l'anàlisi es precisa per a l'alumnat de cada etapa, que sol tenir trets distintius. Per altra part, en el Projecte educatiu aquesta anàlisi estava al servei d'una reflexió molt àmplia sobre les grans línies mestres del procés d'educació i en el Projecte curricular les necessitats que es deriven del context s'analitzen des de la traducció que han de tenir en decisions molt més concretes, com ara les opcions metodològiques o d'avaluació, o la manera millor d'organitzar la seqüència de capacitats i continguts en cada cicle.

Una altra de les fonts a partir de les quals s'elabora el Projecte curricular, i una de les més importants, és l'**experiència prèvia** que ja té el centre, i que s'haurà reflectit de manera més o menys explícita en les seves programacions. És fonamental partir de l'anàlisi d'aquest material amb la finalitat de recollir la tradició del centre i fer rendible el "capital" d'experiència educativa que ja posseeix.

En darrer terme, caldrà també que els equips docents tenguin en compte el Reial Decret pel qual s'estableix el **currículum de la seva etapa**[1], ja que s'ha de prendre com el punt de referència per

1 Vegeu el document *Decret de Currículum* que forma part d'aquests Materials per a la Reforma.

establir les decisions. Els equips docents han d'estudiar les opcions bàsiques de la Reforma i com aquestes s'han plasmat en les característiques més innovadores dels elements curriculars, per utilitzar-los com a referent de contrast amb la pràctica que fins a aquest moment hagi estat present en el centre.

El currículum que l'Administració presenta suposa la definició de les intencions que el sistema educatiu té envers el seu alumnat, és a dir, allò que es vol que un alumne o una alumna hagi desenvolupat com a conseqüència de la intervenció escolar. Resulta cada dia més evident que l'Educació no és patrimoni exclusiu de les institucions escolars. Al contrari, són múltiples els agents socials que eduquen els nins i els adolescents en la societat en què ens desenvolupam (família, grups d'iguals, mitjans de comunicació...). Cal que la institució escolar defineixi quines capacitats de desenvolupament i quins continguts culturals, d'entre tots els possibles, seran objecte de la seva intervenció, ja que és impossible pretendre que l'escola abraci tot allò que una persona pot i ha d'aprendre. Aquesta és la selecció que s'efectua a través de la definició d'un currículum determinat.

Resulta per tant evident que aquestes intencions educatives, reflectides en els Reials Decrets de currículum han de ser conegudes i discutides pels equips docents i que constitueixen el referent de contrast de les altres fonts per a l'elaboració del Projecte curricular.

Aquestes fonts d'informació ajuden el professorat de l'etapa a prendre una sèrie de decisions que es recullen en el quadre següent i que són les que constitueixen el Projecte curricular. Aquest quadre serà el referent bàsic, per tant, dels capítols que es desenvoluparan a continuació.

Decisions del Projecte Curricular

Què ensenyar?

Objectius generals de l'etapa

Quan ensenyar?

Seqüència d'objectius i continguts que es treballaran a cada cicle

Com ensenyar?

Estratègies metodològiques:

- principis metodològics generals
- agrupaments
- temps
- espais
- materials

Què, com i quan avaluar?

Estratègies i procediments d'avaluació:

- què avaluar
- com avaluar
- quan avaluar
- criteris de promoció

Mesures d'atenció a la diversitat:

- Programes d'orientació
- Organització dels recursos materials i personals per a alumnes amb necessitats educatives especials

Capítol III.
Objectius de l'etapa

Els objectius generals de l'etapa estableixen les capacitats que s'espera que al final de l'Educació Primària hagi desenvolupat una alumna o un alumne com a conseqüència de la intervenció educativa que el centre ha planificat intencionadament.

La lectura d'aquests objectius generals ens ofereix una espècie de fotografia o de perfil del tipus de persona que es vol aconseguir com a fruit del procés educatiu, és a dir,responen a la pregunta **què ensenyar?** Aquesta fotografia, que reflecteix un alumne prototípic, en el sentit que els seus trets són encara generals i comuns a la majoria de la població de la seva edat, ha de ser "llegida" i contrastada amb el perfil específic que l'equip docent d'un centre desitja per al seu alumnat. S'hi han de precisar els trets fins que s'estigui segur que ara la fotografia presenta l'alumne que cada escola en concret hauria volgut col.laborar a desenvolupar. Aquest procés de contrast de la fotografia tipus amb el perfil desitjat és la finalitat que es pretén amb el primer procés de presa de decisions del Projecte curricular.

És un element fonamental ja que és molt important que tot l'equip docent d'una determinada etapa comparteixi els mateixos objectius,independentment del cicle o àrea que imparteixi. Només així es podrà facilitar una formació global i coherent dels alumnes. Aquests objectius generals han d'orientar i vertebrar l'actuació educativa en totes les àrees al llarg de l'etapa.

La reflexió que sobre aquests objectius s'hagi realitzat en el Projecte Educatiu per part dels diferents col.lectius representats en el Consell escolar haurà de ser el punt de partida de la feina de l'equip docent de l'etapa que acabarà d'adequar al context les intencions educatives de l'etapa. La presència d'aquest element com a decisió

comuna a ambdós projectes, educatiu i curricular, ha de ser un instrument important per a la necessària coherència que ha d'existir entre ambdós documents.

Els objectius compleixen tres funcions que justifiquen la seva importància: defineixen les metes que es pretenen assolir; si s'enuncien amb claredat, ajuden a seleccionar els continguts i els mitjans didàctics que puguin permetre aconseguir-ho; i, en darrer terme, constitueixen el referent indirecte de l'avaluació.

El nivell amb què s'expressen les capacitats, és a dir, el grau en què s'espera que s'hagin adquirit les capacitats, està definit per al final de la Primària, aproximadament per als 11-12 anys d'edat. Tanmateix, són objectius que tenen una clara intenció de marcar el procés de desenvolupament de la capacitat i no el seu aspecte terminal. Només els alumnes arribaran a assolir aquest nivell de capacitat si el procés d'ensenyament que es programa al llarg dels tres cicles de l'Educació Primària està planificat per assegurar aquest grau d'aprenentatge.

Característiques

Quan l'equip docent estigui realitzant aquesta reflexió sobre els objectius, és important que pari esment a les característiques més innovadores d'aquest element del currículum, ja que són les que tenen una major capacitat d'innovar la pràctica educativa. L'aspecte clau dels objectius és que estan expressats en termes de **capacitats**, és a dir, es considera que allò que l'escola ha d'ajudar a desenvolupar no són tant els comportaments específics iguals per a tot l'alumnat, sinó capacitats generals, competències globals que després es posen de manifest en actuacions concretes que poden ser diferents en cada alumne, encara que siguin degudes a la mateixa capacitat. El que es troba en l'anàlisi dels objectius són aquestes capacitats que resulten necessàries per al desenvolupament de la persona, en la consecució de les quals s'ha de centrar la intervenció escolar.

S'ha tingut bona cura en la definició dels objectius que les capacitats facin referència al **conjunt dels àmbits del desenvolupament,** ja que moltes vegades l'escola ha estat excessivament desequilibrada envers capacitats de tipus intel.lectual i no ha prestat la mateixa atenció a capacitats afectives, capacitats d'interacció amb altres, capacitats necessàries per a la inserció i l'actuació socials o capacitats de tipus motrius.

Només l'actuació sobre el conjunt d'aquestes capacitats pot ajudar al desenvolupament harmònic de l'alumnat. Si no es fa així, es

pot estar col.laborant a educar persones amb una bona capacitat intel.lectual, però amb poques destreses socials, amb problemes d'immaduresa afectiva, insegurs, irritables, etc., o incapaços d'actuar de manera crítica i activa sobre l'entorn social en què es desenvolupen.

Característiques dels objectius generals:

- Estan definits en termes de capacitats i no de comportaments.
- Capacitats que fan referència al conjunt dels àmbits del desenvolupament (intel.lectual, motriu, equilibri personal, relació interpersonal, inserció i actuació social).
- En un mateix objectiu es recullen capacitats de diferents àmbits amb la finalitat de destacar les relacions que hi existeixen.

Una de les estratègies que precisament pot ajudar a dur endavant aquest procés de lectura dels objectius tenint en compte el context és anar identificant les diferents capacitats que hi ha en cada objectiu de l'etapa i discutir respecte de les interrelacions que hi poden existir, ja que aquest entrebanc s'ha de tenir en compte a l'hora d'organitzar el procés d'ensenyament i aprenentatge. El següent exemple il.lustra aquest procés:

> "*Conèixer i apreciar* el propi cos i *contribuir* al seu desenvolupament, *adoptant* hàbits de salut i benestar i *valorant* les repercussions de determinades conductes sobre la salut i la qualitat de vida" (Objectiu "k" de l'Educació Primària).

Les diferents capacitats subratllades en el text, posen de manifest que són diverses les intencions que es pretenen en aquesta etapa respecte del coneixement del cos i de la salut. Per una banda trobam capacitats de tipus cognitiu, ja que es vol que l'alumne conegui el seu cos, però es vol igualment que desenvolupi les capacitats que tenen més a veure amb l'àmbit afectiu o d'equilibri personal, com són que aprecii i valori; així mateix el procés d'ensenyament ha d'aconseguir que l'alumnat adquireixi una sèrie d'hàbits que no només repercutiran en la seva persona sinó que influiran també a l'hora de la seva actuació en la comunitat i en l'entorn en general per col.laborar a

aconseguir un nivell de qualitat de vida cada vegada millor per a tots, desenvolupant així competències de l'àmbit de la interacció i la inserció social.

Queden molts altres matisos en la possible anàlisi d'aquest objectiu, però hauria de bastar amb el que fins aquí s'ha fet per a posar de manifest la **interrelació de les capacitats** i la seva repercussió en altres decisions didàctiques del Projecte curricular.

L'adequació dels objectius

La identificació i la discussió respecte de les capacitats presents en els objectius n'haurà possibilitat una comprensió que permeti l'equip docent adequar-los a les peculiaritats del seu centre. Aquesta adequació pot fer-se de diferents maneres: matisant, donant prioritat, desenvolupant més alguna idea, afegint aspectes que no es consideren recollits... En darrer terme totes aquestes possibilitats condueixen a una mateixa finalitat: ajustar les intencions educatives generals a allò que cada centre escolar considera que ha d'ajudar a aconseguir en el seu alumnat.

En el següent exemple, pres d'un Projecte curricular realitzat en un barri de la perifèria de Madrid[2], s'indiquen certs matisos a l'objectiu "K" de Primària, que s'ha comentat anteriorment, realitzades a partir de l'anàlisi del context:

> "Quan es treballi aquest objectiu s'haurà de fer especial esment en els aspectes següents:
>
> — Fomentar hàbits d'alimentació i higiene per la precària condició sòcio-econòmica i la ubicació en un entorn molt industrial, i
>
> — Desenvolupar hàbits de protecció contra les agressions acústiques, a causa de la presència de la base aèria militar i la proximitat de l'aeroport civil."

En aquesta adequació dels objectius s'ha de prestar especialment atenció a allò que s'ha denominat en el currículum "temes transversals", és a dir, aquells continguts que estan presents en totes o moltes àrees curriculars, amb una gran càrrega actitudinal, i que, precisament per això, poden arribar a vertebrar el procés d'ensenyament.

2 Es tracta d'un Projecte curricular elaborat amb l'equip docent del CP "Andrés Segovia", de Torrejón de Ardoz, l'elaboració del qual ha suposat una gran ajuda per a la redacció d'aquest document.

El Reial Decret en què s'estableix el currículum de l'Educació Primària hi fa referència a l'article quart[3].

> *"L'educació moral i cívica, l'educació per a la pau, per a la salut, per a la igualtat entre els sexes, l'educació ambiental, l'educació sexual, l'educació del consumidor i l'educació vial estaran presents a través de les diferents àrees al llarg de tota l'Educació Primària, tal com s'especifica a l'annex del present Reial Decret".*

També s'ha de tenir molt en compte la presència d'alumnes amb necessitats educatives especials en el cas dels centres d'integració. L'adequació del propi Projecte curricular a aquest alumnat és una estratègia molt potent de normalització, ja que si s'ajusta la intervenció educativa a les peculiaritats d'aquests alumnes en totes aquelles decisions que són possibles en aquest segon nivell de concreció, es podran evitar algunes adaptacions individuals a l'aula que allunyarien més l'alumne del currículum ordinari[4]. El següent és un exemple d'aquest procés duit a terme en el mateix col.legi citat anteriorment, que integra alumnes amb necessitats educatives especials, principalment amb deficiències auditives:

A l'objectiu "a" de l'Educació Primària:

> *"Comprendre i produir missatges orals i escrits en castellà i, en el seu cas, en la llengua pròpia de la comunitat autònoma, atenent diferents intencions i contextos de comunicació, així com comprendre i produir missatges orals i escrits senzills i contextualitzats i en una llengua estrangera".*

Se li fan els següents matisos:

- Desenvolupar en l'alumnat i el professorat capacitats relacionades amb la làbio-lectura.
- Utilitzar llenguatges alternatius per facilitar la comprensió oral en la vida diària, utilitzant suports mímico-gestuals i visuals (intenció del parlant per l'expressió facial).
- Desenvolupar les capacitats encaminades a potenciar la destresa manual necessària per a la lectura Braille.

3 Vegeu els diferents documents referits als temes transversals.

4 Vegeu el document d'Adaptacions curriculars, que forma part d'aquests Materials per a la Reforma.

— Afavorir el respecte a les produccions de missatges orals realitzats pels alumnes sords.

La manera de recollir totes les decisions preses en aquest primer element del Projecte curricular s'ha d'emprendre com un tema menor, en el sentit que l'important són els matisos que es duguin a terme i no tant la manera en què es reflecteixin. Des d'aquest punt de vista, potser que la revisió dels objectius de l'etapa dugui a reformular- los pròpiament o tal vegada es faci mitjançant un comentari als enunciats que apareixen en el Reial Decret del currículum. S'ha de tenir cura que aquests aspectes formals no bloquegin o dificultin el procés de presa de decisions, que és allò autènticament valuós.

Qualsevol que sigui el format en què s'expressi, l'important és que la reflexió sobre els objectius de l' Educació Primària faci que tot l'equip docent de l'etapa comprengui i, cosa que és fonamental, assumeixi les intencions educatives que en el procés d'adequació s'hagin concretat com a guia de la seva intervenció a l'aula.

Capítol IV.
Seqüència d'objectius i continguts per cicles

Seqüència per cicles

El Reial Decret de currículum de l'Educació Primària estableix els objectius, els continguts i els criteris d'avaluació per al conjunt dels sis anys escolars de l'etapa i no defineix allò que seria propi de cada un dels cicles. Això és així perquè es considera que les decisions sobre la manera de seqüenciar els objectius i els continguts de l'aprenentatge responen a una sèrie de criteris que prenen valors diferents en funció de les característiques peculiars del context d'ensenyament. Així, les diferents concepcions que tenguin els docents sobre la lògica interna de les disciplines objecte del seu ensenyament, els coneixements previs dels alumnes amb els quals es treballi en concret, o certes opcions metodològiques justificarien diferents propostes de seqüència.

Per tant, ja que el conjunt de l'etapa és el tram educatiu per al qual s'estableix el currículum oficial, cal prendre en el Projecte curricular les decisions que permetin caracteritzar allò que és propi de l'ensenyament de les diferents àrees a cada un dels tres cicles de l'Educació Primària.

El **cicle** és la unitat temporal que organitza l'ensenyament durant tota l'educació obligatòria. I ho és perquè permet una planificació de l'ensenyament en períodes que, en ser més amplis que el curs, admeten ritmes d'aprenentatge diferents, ja que hi ha més temps per a poder assolir els objectius marcats; per altra part, el fet que el professor o la professora es mantengui amb el grup durant els dos anys del cicle, fa possible un coneixement dels alumnes i un seguiment del seu aprenentatge que repercuteix en un millor ajustament del procés de l'ensenyament. Per tot això, el Reial Decret de currículum estableix que:

"El cicle constitueix la unitat curricular temporal de programació i avaluació en l'Educació Primària."

"En consonància amb el que disposa l'apartat anterior, s'haurà de garantir la continuïtat dels professors amb un mateix grup d'alumnes al llarg del cicle, sempre que continuïn impartint la docència en el centre respectiu".

Per altra banda, els materials curriculars que s'elaborin per part de les editorials, també s'hauran de programar per al cicle, concebut aquest dins el conjunt de l'etapa, tal com queda reflectit en el Reial Decret que regula la supervisió dels materials curriculars per als ensenyaments de règim general i el seu ús en els centres docents:

"Els projectes abraçaran, almenys, els continguts prevists en un cicle educatiu i hauran de presentar la seva connexió amb el plantejament general de l'etapa respectiva".

Per tant, les decisions d'aquest element del Projecte curricular s'han de centrar en la seqüència intercicles, és a dir, en l'ordenació dels objectius i els continguts del Decret en tres moments graduats entre si. Aquesta ordenació suposa, com s'acaba d'indicar, establir graus d'aprenentatge, successions de continguts distribuïts de tal manera que permetin anar assolint les capacitats que s'estableixin en els objectius de cada cicle, amb el grau o nivell d'aprenentatge que s'hi indiqui.

Establir aquesta seqüència exigeix, doncs, reflexionar conjuntament sobre els dos elements del currículum que responen a què ensenyar: objectius i continguts. Cal revisar les capacitats que apareixen en els objectius d'àrea establerts per al conjunt de l'etapa i anar decidint si s'han de treballar a cada cicle i amb quin grau. Tanmateix, aquesta reflexió no es pot dur a terme sense tenir-hi en compte els continguts sobre els quals es treballaran les capacitats, ja que moltes vegades el grau que finalment caracteritzarà una capacitat determinada en un cicle concret vendrà donat en part pel contingut sobre el qual s'apliqui i no tant per la capacitat en si mateixa, que podria ser igual en diversos trams educatius.

La reflexió sobre la capacitat d'observació és un bon exemple d'aquest procés, ja que apareix com un objectiu present al llarg de tota l'Educació Primària. Sens dubte, la pròpia capacitat d'observació pot tenir diferent grau, ja que no és el mateix l'observació guiada que l'observació lliure o, fins i tot, l'observació que té precisament

com a objectiu l'establiment de les claus de futures observacions. Tanmateix, es pot considerar convenient treballar l'observació durant els dos primers cicles de Primària de manera guiada i, en aquest cas, la diferència de grau vendria marcada no tant per la capacitat com pel fet que en el primer cicle els continguts objectes d'observació podrien ser exclusivament objectes familiars i regulars en els quals se cercaran exclusivament relacions de semblança i diferència en funció de dimensions directament perceptibles, mentre que en el segon cicle es podrien ja observar una gamma més àmplia de realitats en les quals, a més, se cercaran relacions no necessàriament perceptibles de manera directa.

Resulta, per tant, aconsellable d'establir aquest element reflexionant simultàniament sobre objectius i continguts, encara que el punt de partida de la reflexió hagin de ser les capacitats que es pretén ajudar a construir a cada cicle.

Seqüència en cada cicle

L'objectiu fonamental de la decisió del Projecte curricular que contesta a la pregunta de **quan ensenyar**, és establir la seqüència entre els tres cicles de l'etapa, ja que durant el cicle la presència d'un mateix mestre és un element que assegura en gran part la coherència de la pràctica docent. Tanmateix, dos anys és un període prou llarg com perquè pugui ser necessari establir algunes previsions sobre la **seqüència interna al cicle**, en la qual s'especifica, ja sigui l'ordre de l'ensenyament d'alguns dels continguts al llarg dels cursos escolars, o bé el moment en el qual s'introduirà un nou aprenentatge.

No es tracta de prefixar aquí tota l'organització dels continguts al llarg dels dos anys de cada un dels tres cicles de l'Educació Primària, ja que aquesta és la funció de les programacions d'aula que cada professor o professora establirà tenint en compte les peculiaritats del grup concret amb el qual hagi de treballar.

Tampoc no es considera necessari de realitzar la identificació de les unitats didàctiques mitjançant les quals s'acabarà estructurant el procés d'ensenyament, atès que la coherència en la pràctica docent, objectiu prioritari-com ja s'ha assenyalat- del Projecte curricular, es refereix més aviat al respecte de les relacions existents entre els con-

tinguts que als nuclis temàtics o centres d'interès a l'entorn dels quals s'organitzi finalment l'aprenentatge. En aquest sentit no seria necessari que tot el professorat d'un cicle treballàs a través de les mateixes unitats didàctiques, encara que pot ser una decisió adequada sempre que un equip determinat així ho acordi.

Sí que es pretén, tanmateix, preveure la seqüència en què s'emprendran els grans nuclis de continguts sense entrar en detall a cada un, al temps que es presta especial atenció a aquells continguts per als quals se sap, per l'experiència pràctica, que una seqüència concreta resulta més aconsellable que una altra, o bé aquells continguts que s'emprenen des de més d'una àrea. Un exemple del primer cas podria ser la discussió sobre el fet de treballar la resta abans o després de la multiplicació, decisió sobre la qual existeixen diferents postures.

Tanmateix, i com ja s'ha indicat, no tots els continguts responen a aquestes situacions, per la qual cosa pot no ser absolutament necessari reflectir-los en la seqüència. Un exemple serien els continguts de matemàtiques referits a l'atzar i la probabilitat en els quals raonablement es podria treballar en el primer cicle les taules de freqüència i els diagrames de barres amb poques variables. No sembla que hi hagi un requisit d'aprenentatge que aconselli d'introduir aquests continguts en un ordre determinat.

El segon tipus de situacions es refereix a continguts com per exemple, el cos, que està dins l'àrea de Coneixement del Medi, en Educació Física i en Educació Artística. És important marcar la temporalització mitjançant la qual s'aniran introduint els diversos continguts referits al cos durant el cicle, sobretot tenint en compte que aquestes àrees no s'imparteixen totes pel professor-tutor.

Criteris per establir la seqüència

A l'hora de seqüenciar i d'organitzar els continguts entre si, i amb l'objecte d'afavorir aprenentatges significatius, convé tenir en compte una sèrie de principis de naturalesa diferent, els quals s'exposen a continuació[5]:

5 Aquests criteris s'han pres dels treballs de DEL CARMEN, L., i ZABALA, A. *Guía para la elaboración y seguimiento de los proyectos curriculares de centro*. CIDE. Madrid, 1990.

Pertinència amb el desenvolupament evolutiu i els aprenentatges previs de l'alumnat, fruit de la seva història educativa

Es tracta d'establir un nivell d'aprenentatge que respecti el principi de distància òptima entre allò que l'alumne sap i allò que pot aprendre, per tal d'evitar tornar sobre continguts que ja posseeix, però també per tal de no presentar aprenentatges que s'allunyin massa de les seves possibilitats reals de comprensió.

Coherència amb la lògica de les disciplines a les quals pertanyen els continguts d'aprenentatge

Els continguts que volem que arribin a aprendre els alumnes pertanyen a diferents àmbits disciplinars que posseeixen una determinada lògica interna i l'evolució dels quals s'explica per una sèrie de trets metodològics propis que han permès el fet d'anar generant coneixement. Aquestes xarxes de contingut s'han de tenir en compte a l'hora d'establir seqüències per tal de respectar les relacions, tant de jerarquia com de dependència mútua, que existeixin entre si.

Elecció d'un tipus de contingut com a eix vertebrador de la seqüència

Depenent de la naturalesa de l'àrea que s'estigui seqüenciant pot ser més convenient elegir un tipus o un altre de contingut per tal d'establir al seu entorn la progressió de l'aprenentatge. Per exemple, l'àrea de Llengua i Literatura o la d'Educació Física es presten molt més a ser organitzades a partir dels continguts de procediment, mentre que la de Coneixement del Medi pot molt bé estructurar-se prenent com a eix vertebrador els conceptes.

Delimitació de les idees eix

La coherència i la congruència de la seqüència depèn entre altres coses de l'elecció d'una sèrie d'idees claus en l'àrea a partir de les quals es poden organitzar la resta de continguts. Aquestes idees han de sintetitzar els aspectes fonamentals que es pretenen ensenyar. Poden emprar-se com a idees eix els blocs en què apareixen agrupats els continguts del currículum oficial, o bé poden crear-se un altre tipus d'agrupacions que resultin clares al professorat i que li facilitin la reflexió.

Per exemple, els continguts de l'àrea de Coneixement del Medi es poden seqüenciar entorn a "L'ésser humà i la salut", "El paisatge", "El medi físic", "Els materials i les seves propietats", "Població i activitats humanes", "Màquines i aparells", "Organització social", "Mitjans de comunicació i transport" i "Canvis i paisatges històrics", que són les agrupacions de contingut que apareixen en el currículum bàsic, o bé es pot establir la seqüència tenint com a referència els eixos següents: "Coneixement de si mateix i la seva relació amb la salut", "El medi físic i les seves relacions", "El medi social i les seves interaccions amb el medi físic" i "El pas del temps", que són agrupacions més àmplies, de nivell superior, que permeten interrelacionar més els continguts entre si.

En els casos de Llengua i Literatura catalana i castellana la seqüència es pot emprendre des de l'organització que els continguts tenen en el Decret de currículum ("Usos i formes de la comunicació oral", "Usos i formes de la comunicació escrita", "Anàlisi i reflexió sobre la pròpia llengua" i "Sistemes verbals i no verbals de comunicació"), o bé a partir d'altres eixos com ara: "Comunicació oral" (ús i reflexió) i "Comunicació escrita" (lectura, escriptura i reflexió).

Continuïtat i progressió

Els continguts s'han d'ordenar de tal manera que existeixi una continuïtat al llarg de l'etapa, per tal que els alumnes puguin relacionar-los i progressar adequadament reprenent cada aprenentatge nou allà on el varen deixar anteriorment. El coneixement mai no està completament construït, sinó que suposa aproximacions successives als continguts que va reelaborant allò que ja se sap, i permeten amb això construir coneixements progressivament més complexos i ajustats a la realitat.

Equilibri

En l'elaboració de la seqüència cal parar esment al fet que els diferents continguts i capacitats rebin un pes ponderat. Les intencions educatives expressades en el Reial Decret de currículum abracen diferents àmbits de desenvolupament com ja s'ha indicat en el capítol anterior. S'ha de revisar la seqüència amb la finalitat d'assegurar-se que totes les capacitats dels objectius de l'àrea hi estan recollides de forma equilibrada.

Interrelació

Els diferents tipus de continguts, conceptes, procediments i actituds, han d'estar convenientment treballats entre si en la seqüència que s'estableixi. En un primer moment pot ser necessari de reflexionar sobre cada un d'aquests elements per separat, ja que la seva naturalesa diferent aconsella una ordenació i progressió que obeirà a criteris diferents en cada cas. Tanmateix, en un segon moment cal establir les relacions que existeixen necessàriament entre els tres tipus de contingut per assegurar la seva interconnexió en el procés d'ensenyament.

Les relacions que s'estableixin entre els continguts poden i, en el cas de Primària la majoria de les vegades, han de superar les fronteres de les àrees[6].

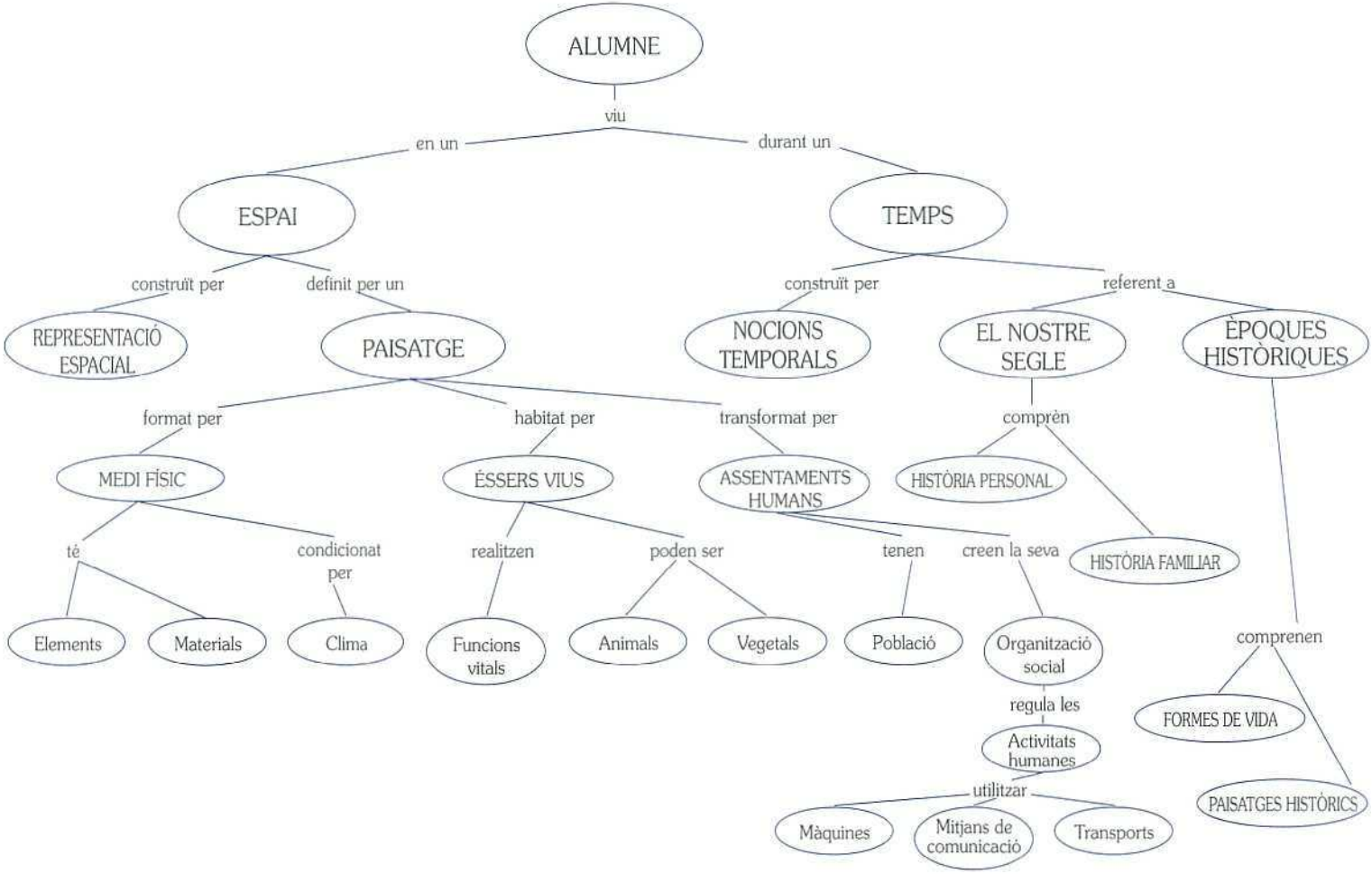
Presència dels temes transversals

Els ensenyaments transversals que s'identifiquen en el currículum són de gran rellevància per a l'Educació Primària. Per això cal prestar especial atenció al fet que quedin recollits adequadament en la seqüència que s'estableixi en el Projecte curricular.

A partir d'aquestes consideracions, queda clar que establir una seqüència no és exclusivament ordenar en el temps, sinó també organitzar els continguts entre si. Per a ambdues tasques és de gran utilitat partir de l'elaboració de mapes de continguts que presentin de forma resumida les relacions entre els principals aspectes de l'àrea. El mapa següent és un exemple d'aquesta anàlisi elaborat per a l'àrea de Coneixement del Medi.

La decisió sobre la seqüència amb la qual es treballarà en una etapa és una de les més complexes del Projecte curricular, per això l'equip docent pot trobar útil de consultar diverses propostes de seqüència que l'ajudin a establir la seva pròpia. En aquest sentit, l'Annex de la Resolució del secretari d'Estat per la qual s'estableix una seqüència d'objectius i continguts per cicle, document que es recull en el segon apartat del text de cadascuna de les àrees, així com les propostes de seqüència que han elaborat diferents autors, i

6 Vegeu les recomandacions que respecte d'aquest tema s'estableixen en el document d'*Orientacions Didàctiques* i per a l'Avaluació de l'Educació Primària, inclòs en aquests Materials per a la Reforma.



Mapa conceptual en el qual es reflecteixen els conceptes de relacions espacials i de coneixement espacial. (Pres del llibre *Propuestas de Secuencia del área de Conocimiento del Medio* de Ed. Primaria. Autor del mapa conceptual: Tomás Sánchez. Edita: MEC, Escuela Española, 1992.)

que el Ministeri ha coeditat amb l'editorial Escuela Española, poden ser orientadores per als equips de professors d'un centre. Per altra part, existeixen ja en el mercat editorial materials curriculars que responen al conjunt de l'etapa i, el que és més important, els nous llibres de text i materials en general incorporaran de manera explícita les decisions, entre altres aspectes de seqüència, que expliquen les propostes de cada editorial. Així doncs, poden ser nombrosos els suports amb què compti el professorat a l'hora d'elaborar la seva pròpia seqüència, que necessàriament serà peculiar perquè pugui respondre a les característiques específiques del seu alumnat.

La seqüència que es decideixi finalment s'haurà de mantenir constant en les seves línies mestres per al grup d'alumnes que hi comença l'Educació Primària, amb la finalitat d'evitar que possibles canvis posteriors produeixin llacunes en l'ensenyament dels alumnes. Això no vol dir que no es pugui modificar mai la seqüència elaborada. Es podrà modificar, si es considera necessari, per als successius grups d'alumnes. Així es recull en el Reial Decret de currículum:

> *"Els projectes d'etapa inclouran també la distribució per cicles dels objectius, els continguts i els criteris d'avaluació de l'etapa. Aquesta distribució no haurà de variar, per a un mateix grup d'alumnes, al llarg de l'Educació Primària".*

Capítol V. Decisions relatives a com ensenyar

Les decisions que fan referència a la metodologia que es considera més adequada i a altres qüestions que responen en general a com ensenyar no vénen tampoc prefixades en el Decret de currículum, ja que es considera que no hi ha necessàriament un mètode millor que un altre, en termes absoluts, sinó que la "bondat" dels mètodes depèn, en darrer terme, de l'ajustament que aconsegueixen en l'ajuda pedagògica. Així, hi ha uns mètodes millors per a uns alumnes que per a uns altres, més adequats per a uns continguts que per a la resta, o que s'ajusten millor a un determinat moment evolutiu.

Per tant, l'elaboració del Projecte curricular és el moment en què s'estableixen certs acords sobre les **estratègies didàctiques** que s'utilitzaran al llarg de l'etapa. Dins aquest element del Projecte curricular es pot distingir una sèrie d'aspectes l'envergadura dels quals els confereix una entitat pròpia, però que, al mateix temps, estan tan íntimament relacionats que no resulta fàcil de raonar sobre un de tot sol al marge dels altres. Per això l'enumeració de les decisions que configurarien aquest punt del Projecte curricular s'ha de prendre exclusivament com una presentació analítica i no com una estructura rígida que empobreixi la reflexió conjunta sobre tot allò que defineix les opcions relatives a com ensenyar.

Decisions metodològiques

- Principis metodològics.
- Agrupaments.
- Temps.
- Espais.
- Materials.

Principis metodològics

El primer dels àmbits indicat al quadre anterior fa referència a la conveniència que el conjunt del professorat de l'Educació Primària discuteixi sobre els grans principis metodològics amb la finalitat d'intercanviar les diferents concepcions que el professorat de l'etapa mantengui i intentar arribar a una visió compartida en major mesura per tothom.

La discussió teòrica és, per tant, el punt de partida, però no el d'arribada. De poc serviria elucubrar sobre grans idees si aquestes no arriben a esdevenir acords sobre estratègies didàctiques concretes que s'adoptaran en la pràctica quotidiana. Es tracta, doncs, de traduir els principis, un cop discutits i assumits, en opcions al més precises i viables possible.

Aixi, per exemple, si, després de la reflexió duita a terme, en què l'experiència diària ha de tenir un paper important, l'equip docent comparteix la convicció que la interacció entre els propis alumnes és un dels factors que afavoreix l'aprenentatge, fóra necessari de concretar què s'ha de fer, tant en el conjunt del centre com a cada una de les aules, per afavorir aquesta interacció. La decisió de treballar mitjançant grups cooperatius pot ser un exemple de com posar en pràctica aquest principi.

Aprenentatge significatiu

La concepció educativa que conté la Reforma que ara es posa en marxa definitivament proposa una sèrie de principis molt bàsics que conflueixen en la idea nuclear que l'educació és un procés de construcció en què tant el professor com l'alumne han de mantenir una actitud activa que permeti aprenentatges significatius. Aquests principis bàsics, a l'entorn dels quals s'hauria d'articular la discussió es recullen a l'Annex del Decret de Currículum i es resumeixen en el quadre següent:

Principis de l'aprenentatge significatiu

- Partir del nivell de desenvolupament de l'alumnat i dels seus aprenentatges previs.
- Assegurar la construcció d'aprenentatges significatius a través de la mobilització dels seus coneixements previs i de la memorització comprensiva.

- Possibilitar que els alumnes i les alumnes realitzin aprenentatges significatius per si mateixos.
- Proporcionar situacions en què els alumnes hagin d'actualitzar els seus coneixements.
- Proporcionar situacions d'aprenentatge que tenguin sentit per als alumnes amb la finalitat que resultin motivadores.
- Proporcionar situacions d'aprenentatge que exigeixin una intensa activitat mental de l'alumne, que el dugui a reflexionar i justificar les seves actuacions.
- Promoure la interacció dins l'aula com a motor de l'aprenentatge.

Altres opcions metodològiques

També pot ser necessari establir en aquesta discussió acords sobre certes opcions metodològiques de gran transcendència com ara: formes d'ensenyament de la lecto-escriptura; estratègies didàctiques més adequades per a cada tipus de continguts (conceptes, procediments, actituds); el treball que es realitzarà per introduir les actituds que són comunes a totes les àrees (tolerància, actituds de valoració i de respecte a la diferència, treball en equip, sensibilitat...); opcions metodològiques com: treball per racons, treball per projectes, per plans de treball que controlen els alumnes, etc. És important tenir en compte que la qüestió fonamental és arribar a acords compartits, però això no significa que hagin de ser homogenis per a tota l'etapa. Es podran, i normalment caldrà, establir diferents criteris per a cada cicle, però criteris assumits pel conjunt de l'equip docent.

Així mateix, s'hauria de prestar especial atenció, en el cas dels centres d'integració, a l'elecció d'estratègies metodològiques que compensin les dificultats dels alumnes amb necessitats educatives especials (mètodes específics per treballar sistemes de comunicació, mètodes de lectura, tècniques de modelat, ensenyament tutorat, etc.).

Encara dins aquest punt relatiu a grans opcions metodològiques, és especialment important establir les funcions dels professors tutors i els professors especialistes. No sembla adequat considerar que hi ha una única manera d'organitzar el procés d'ensenyament i aprenentatge amb la participació conjunta de diversos professionals, per la qual cosa cada claustre hauria de prendre la decisió en funció de la

preparació concreta del seu professorat. Això no obstant, sí que es pot parlar d'un principi bàsic que hauria de presidir aquestes decisions i que fa referència a la necessària coherència que ha de tenir la intervenció educativa dins l'aula. Aquesta coherència exigeix que la programació i l'avaluació es realitzin de forma coordinada entre els diferents mestres que puguin intervenir amb el mateix grup d'alumnes. El Projecte curricular haurà d'establir aquest tipus de decisions per tal que siguin criteris consensuats pel conjunt de l'equip de l'etapa.

Criteris per a l'agrupament d'alumnes

Els agrupaments mitjançant els quals s'organitza l'alumnat en un centre escolar és sens dubte una variable d'enorme influència en el procés d'ensenyament i aprenentatge. Per això, resulta de gran importància que els criteris que justifiquen els agrupaments es discuteixin i es decideixin pel conjunt de l'equip docent de l'etapa.

No és en absolut indiferent l'opció d'agrupar en funció de l'ordre alfabètic o fer-ho atenent altres possibles variables. Per altra part, pot ser molt convenient de pensar en diversos tipus d'agrupaments que trenquin en certs moments l'estricte marc de l'aula.

La reflexió sobre els agrupaments és imprescindible així mateix quan es pensa en mesures d'atenció a la diversitat. Els agrupaments flexibles, els petits grups de reforç dins o fora de l'aula, etc., són una mesura molt poderosa per a facilitar la individualització de l'ensenyament. En aquest mateix sentit és fonamental discutir entre tots aquells aspectes d'agrupament que puguin normalitzar al màxim l'escolaritat de l'alumnat amb necessitats educatives especials, al temps que resulten eficaces per als seus aprenentatges.

És important tenir en compte el nivell d'aprenentatge de l'alumne. Així mateix, s'ha de valorar curosament l'agrupament que pugui afavorir una major interacció. En darrer terme, no és aconsellable d'incorporar al mateix grup-aula alumnes que tenguin diferents tipus de necessitats quan aquestes siguin d'origen sensorial, per exemple un alumne cec i un altre de sord.

En el cas de les escoles rurals, les decisions d'agrupament adquireixen una especial rellevància. Cal procurar que aquestes decisions estiguin dotades de tota la càrrega pedagògica que han de tenir, ja

que, en darrer terme, condicionaran la unitat curricular per a la qual s'estableixin els elements del Projecte curricular i tendran una gran repercussió en la pràctica docent real.

Organització dels espais i els temps

Sovint es comprova que, malauradament, els espais i els temps expliquen el procés educatiu que es duu a terme realment en un centre amb major mesura que les intencions que els docents s'haurien proposat. I, per altra part, és normal que sigui així, ja que les intencions necessiten determinades condicions espàcio-temporals per a ser viables. Per tot això, la reflexió sobre l'ús de l'espai i la distribució del temps és essencial en el procés d'ensenyament.

És ben cert que els centres parteixen d'unes determinades condicions que, en molts casos, no està en les seves mans poder modificar-les. Però no és menys cert que, dins aquests marges establerts, queda suficient joc per a poder prendre decisions de gran rellevància. És freqüent observar com en dos centres de característiques similars es concreten pràctiques educatives diferents que obeeixen, entre altres coses, a determinades organitzacions espàcio-temporals.

Sense intenció d'exhaustivitat es proposen a continuació algunes de les decisions que poden resultar més importants dins aquest àmbit.

Organització dels espais i els temps

- Criteris d'utilització dels espais comuns.
- Distribució de l'espai dins l'aula.
- Horari general del centre.
- Sortides i activitats comunes a tot el centre o a diversos grups.

L'organització de l'horari per als alumnes ha de garantir la dedicació dels temps mínims que estableix la legislació vigent per a

cada una de les àrees d'aprenentatge del currículum i valorar la contribució que fa cadascuna al desenvolupament dels objectius de l'etapa. A partir d'aquest criteri, i en funció de les opcions preses en el Projecte curricular, es podrà fer la distribució horària més pertinent, fins a completar el total de les vint-i-cinc hores lectives dels alumnes.

La distribució de temps dins cada aula s'hauria d'organitzar d'acord amb el projecte, sense necessitat d'atenir-se a talls horaris artificials. Hi pot haver temps per a desenvolupar unitats globalitzades, per a dedicació a aprenentatges que requereixin una seqüència temporal determinada, temps per a activitats compartides amb grups diferents de l'aula, com ara l'organització de tallers entre els diferents grups d'un cicle o, en el cas de les escoles petites, per a activitats organitzades per zones. També s'han d'organitzar temps dedicats a aquells aprenentatges en què intervé l'especialista, segons l'opció que s'hagi pres en el Projecte curricular.

Selecció i criteris d'ús de materials i recursos didàctics

Els materials i els recursos didàctics són un altre dels factors determinants de la pràctica educativa. Per això, és important fer la selecció d'aquells que s'utilitzaran i establir els criteris d'ús en el Projecte curricular, ja que aquestes hauran de ser decisions compartides pel conjunt de l'equip docent.

S'hauria de fer una diferenciació entre els materials curriculars per al professorat i aquells que estan dirigits als alumnes. Pel que fa als primers, han de servir per a orientar el procés de planificació de l'ensenyament. Poden emprar-se en dues situacions fonamentals: en primer lloc, en l'elaboració i la realització de projectes curriculars d'etapa, oferint al mateix temps pautes per seleccionar objectius i continguts, organitzar els aprenentatges en un enfocament globalitzat, seleccionar diferents estratègies didàctiques, etc. En segon lloc, es podran utilitzar en l'elaboració de les programacions, en aquests cas serviran per a definir els objectius didàctics, seleccionar les activitats adequades, prendre decisions pel que fa als espais, temps i agrupaments, etc.

Sobre els materials dirigits als alumnes, en primer lloc és necessari identificar els diferents tipus de materials impresos i de recursos que es consideren necessaris: llibres de consulta, quaderns d'exercicis, materials d'autocorrecció, textos literaris, cartografia, material de laboratori, equips de tecnologia i audiovisuals, instruments musicals, materials plàstics i d'educació física, etc. S'hauran de diferenciar també quins materials s'utilitzaran en cada cicle, tenint en compte la continuïtat i la gradació convenients.

La selecció que facin els centres haurà de tenir en compte alguns criteris. S'haurien de considerar, entre d'altres, els següents:

- Que no siguin discriminatoris.
- Que en permetin un ús comunitari.
- Que no degradin el medi ambient.
- Que no siguin excessivament sofisticats. En aquest sentit és important l'ús de deixalles, cosa que contribueix a crear hàbits que eviten la dilapidació innecessària.
- Que donin informació sobre l'edat dels alumnes als quals van dirigits.
- Que incloguin les normes de seguretat que exigeix el seu ús, així com els elements que intervenen en la seva composició (pintura no-tòxica, elements no-inflamables, etc.), o altres característiques seves (arestes romes, pes lleuger, mides adequades, etc.)

En el cas dels materials curriculars impresos pot ser d'utilitat tenir en compte, entre d'altres, els següents criteris d'anàlisi[7]:

1. Detectar els objectius educatius que són presents als esmentats textos i comprovar fins a quin punt es corresponen amb els establerts en el centre i concretament amb els del grup determinat d'alumnes als quals es dirigeix.
2. Analitzar els continguts que es treballen per tal de comprovar si existeix una correspondència entre els continguts i els objectius. En aquest punt és especialment important revisar la presència dels diferents tipus de contingut (conceptes, procediments i actituds), així com, també la dels temes transversals.

7 Basat en el capítol quart del llibro de Del Carmen; Mauri; Solé, y Zabala: *El Currículum en el centro educativo*. ICE-Horsori. Barcelona. 1990.

3. Revisar les decisions de seqüència d'aprenentatge que es proposen per als diferents continguts. És important d'analitzar la progressió amb la qual s'organitzen els objectius i els continguts tant en la seva distribució entre els diferents cicles com en la seva organització interna en el cicle.

4. Comprovar l'adequació dels criteris d'avaluació proposats amb allò establert en el projecte curricular de l'etapa. Això suposa revisar tant els criteris d'avaluació de cada un dels cicles com els de les diferents unitats didàctiques.

5. Analitzar les activitats proposades per tal de comprovar si compleixen amb els requisits de l'aprenentatge significatiu. En aquest punt és especialment important tenir en compte que han de semblar activitats dirigides als diferents moments del procés d'ensenyament i aprenentatge, i a l'atenció als diferents ritmes i nivells que existeixen en qualsevol aula. A continuació es recullen els tipus d'activitats que haurien d'aparèixer en tota unitat didàctica, no tant com a activitats diferents entre si des del punt de vista formal, sinó com en el sentit d'aquelles coses per a les quals serveixen al professor a cada moment. Així, una mateixa activitat pot estar ajudant a aprendre a l'alumne i donant informació al professor sobre les idees prèvies existents:

- Activitats d'**introducció-motivació**.

  Han d'introduir l'interès dels alumnes pel que fa a la realitat que han d'aprendre.

- Activitats de **coneixements previs**.

  Són aquelles que es realitzen per tal de conèixer les idees, opinions, encerts o errors conceptuals dels alumnes sobre els continguts que es desenvoluparan

- Activitats de **desenvolupament**

  Són aquelles que permeten conèixer els conceptes, els procediments o les noves actituds, i també aquelles que permeten comunicar als altres la feina feta.

- Activitats de **síntesi-resum**

  Són aquelles que faciliten la relació entre els diferents continguts apresos i afavoreixen l'enfocament globalitzador.

- Activitats de **consolidació**

  En les quals es contrasten les idees noves amb les prèvies dels alumnes i s'hi apliquen els aprenentatges nous.

- Activitats de **recuperació**

  Són aquelles que es programen per als alumnes que no han assolit els coneixements programats.

- Activitats d'**ampliació**

  Són aquelles que permeten els nostres alumnes de continuar construint coneixements que han realitzat de manera satisfactòria les activitats de desenvolupament proposades i també aquelles que són imprescindibles en el procés.

- Activitats d'**avaluació**

  Són aquelles que inclouran les activitats dirigides a l'avaluació inicial, formativa i sumativa que no estiguin cobertes per les activitats dels tipus anteriors.

6. Establir el grau d'adaptació al context educatiu en el qual s'utilitzaran.

Aquesta revisió durà normalment a identificar llacunes o aspectes parcials que no coincidiran exactament amb les intencions proposades per l'equip docent, la qual cosa suposarà en la majoria dels casos, emprar simultàniament més d'un material ja sigui seleccionat d'entre l'oferta editorial o bé elaborat pel propi centre.

Característiques del materials curriculars

En relació amb l'oferta editorial és important que els equips docents tenguin en compte a l'hora de seleccionar el material la normativa que s'ha establert en el Reial Decret pel qual es regula la supervisió dels materials curriculars. S'hi indica, entre d'altres coses, que:

> *"Els projectes editorials aportaran de forma explícita l'organització i la distribució dels objectius, continguts i criteris d'avaluació contemplats en els reials decrets que estableixen el currículum dels corresponents ensenyaments. Així mateix, el tractament dels continguts atendrà la distinció de conceptes, procediments i actituds sobre la qual s'organitza el currículum."*

"Els projectes prestaran atenció a la diversitat de l'alumnat i proposaran activitats de reforç i d'ampliació, a fi que els materials que s'editin permetin al professorat seleccionar-ne les que millor s'adapten a les característiques dels seus alumnes."

"Els projectes editorials hauran d'incloure juntament amb els continguts específics de l'àrea o les àrees a les quals es refereixen aquells altres que són transversals al currículum de l'etapa educativa. Aquests continguts són els que s'especifiquen en els articles 5.è, 4 del RD 1344/1991 per a l'Educació Primària i 6.è, 6 del RD 1345/1991 per a l'Educació Secundària Obligatòria".

"Quan el projecte contempli l'edició de materials sobre els quals l'alumne ha de treballar directament garantirà que aquests es presentin en format independent dels altres materials d'ús més durador, tret del cas dels destinats a l'Educació Infantil i el primer cicle de l'Educació Primària."

"Els centres docents, en elegir els materials que considerin més adequats per als seus projectes curriculars, hauran de comprovar prèviament que aquells materials responen a un projecte editorial aprovat pel Ministeri d'Educació. No podran adoptar materials en els quals no consti expressament la disposició en virtut de la qual es va aprovar l'esmentat projecte".

"Els materials curriculars elegits per a un determinat cicle no podran substituir-se fins que els alumnes hagin acabat el cicle corresponent"

"L'elecció del llibre de text d'una àrea o matèria per a un determinat curs o cicle tendrà una vigència mínima de quatre cursos acadèmics durant els quals el llibre no podrà ser substituït tret del supòsit que el Ministeri d'Educació ho determini."

No només la selecció dels materials és important, també és convenient discutir entre el conjunt del professorat els criteris per al seu ús: on són, qui n'és el responsable, qui hi tendrà accés, com s'arxivaran, com es difondran, etc.

Capítol VI. Decisions relatives a l'avaluació

L'avaluació és un element fonamental de procés d'ensenyament i d'aprenentatge, ja que avaluar consisteix a realitzar un seguiment al llarg del procés que permeti obtenir informació sobre la manera en què es duu a terme, amb la finalitat de reajustar la intervenció educativa en funció de les dades obtingudes.

En conseqüència, l'avaluació s'haurà de referir tant a com aprenen els alumnes com a la revisió dels diferents elements de la pràctica docent en l'àmbit de l'aula i en el conjunt del centre. Així ho recull el Reial Decret de currículum en l'article 10è. apartat 3:

> *"Els professors avaluaran tant els aprenentatges dels alumnes com els processos d'ensenyament i la seva pròpia pràctica docent en relació a la consecució dels objectius educatius del currículum. Igualment avaluaran el Projecte curricular emprès, la programació docent i el desenvolupament real del currículum en relació amb la seva adequació a les necessitats educatives del centre i a les característiques específiques dels alumnes."*

En aquest sentit, les decisions que s'han de prendre en el Projecte curricular hauran de respondre als dos pols del procés. I hauran de referir- se, per altra part, a les tres preguntes, ja clàssiques, sobre: **què, com i quan avaluar?**

D'aquestes preguntes, el currículum oficial només en contesta una part del què avaluar, en establir els criteris d'avaluació. La resposta al com i al quan és competència del centre.

Què avaluar en el procés d'aprenentatge dels alumnes?

Pel que fa al què avaluar en relació a l'aprenentatge de l' alumnat, la decisió més important del Projecte curricular és aquella que fa referència a l'establiment dels criteris d'avaluació. En aquesta tasca hi hauria dos grans aspectes:

— Revisar des de les peculiaritats del context propi del centre els criteris d'avaluació d'etapa que apareixen en el Reial Decret de currículum.

— Elaborar els criteris de cada un dels cicles.

Revisió dels criteris d'avaluació d'etapa

Pel que fa al primer aspecte cal tenir en compte que, com es recull al preàmbul del Decret de currículum, els criteris d'avaluació no es poden utilitzar d'una manera mecànica, sinó que han de ser adequats a les característiques pròpies de l'alumnat amb el qual es treballi. Aquesta revisió podria comportar que en el Projecte curricular es matisàs, desenvolupàs o completàs algun dels criteris del Decret. Novament el cas dels alumnes amb necessitats educatives especials ens serveix d'exemple:

En el cas d'alumnes amb dificultats motrius (lentitud en el desplaçament, manca de coordinació...) fóra necessari de fer alguna matisació en els criteris d'avaluació de l'àrea d'Educació Física. Així per exemple, prenem el criteri número 15 que figura en el Reial Decret de currículum:

> *"Identificar, com a valors fonamentals dels jocs i de la pràctica d'activitats d'iniciació esportiva, l'esforç personal i les relacions que s'estableixen amb el grup donant-los més importància que a altres aspectes de la competició".*
>
> *Amb aquest principi es pretén comprovar si els alumnes situen la satisfacció pel propi esforç i les relacions personals que s'estableixen mitjançant la pràctica de jocs i activitats d'iniciació esportiva, per damunt dels resultats de la pròpia activitat (guanyar o perdre).*

Tenint en compte les característiques d'aquests alumnes caldria introduir en aquest comentari els matisos següents:

— Per als nins i les ninas amb aquest tipus de dificultats, s'incidirà en la **satisfacció per l'esforç personal** d'acord amb el grau de consecució que cada un pugui assolir.

— Per a la resta dels alumnes, es farà especial èmfasi en l'establiment de **relacions personals mútues sense cap discriminació** i es valorarà més l'aportació de cada membre al grup que el resultat obtingut.

Un altre exemple d'aquest procés d'adequació dels criteris d'avaluació al context podria ser el que fa referència al criteri de l'àrea de Llengua i Literatura relatiu a la diversitat lingüística en un sentit ampli i que tracta d'expressar la necessitat que tot alumne adquireixi certs continguts en relació amb les diferents llengües d'Espanya. Aquest criteri, en els termes en què està expressat, és igualment aplicable a diferents contextos; tanmateix, en zones en què coexisteixen dues llengües pot ser pertinent d'afegir elements en relació amb el contacte d'aquestes dues llengües. Aquesta seria una manera de procedir i de reflexionar sobre els criteris d'avaluació proposats, de manera que resultin ajustats a les necessitats concretes del centre.

La revisió dels criteris d'avaluació d'etapa és un aspecte fonamental del Projecte curricular, ja que és imprescindible que tot l'equip docent comparteixi els mateixos criteris en relació amb els aprenentatges que es consideren bàsics perquè un alumne pugui enfrontar-se amb possibilitats d'èxit a l'Educació Secundària Obligatòria. Aquesta informació és la que es recull en els criteris del Reial Decret de currículum, la qual cosa no significa que no s'hi reculli tot allò que un alumne pugui aprendre, sinó exclusivament aquells aprenentatges especialment rellevants sense els quals l'alumne tendria dificultats importants a l'hora de començar l'etapa següent.

Aquest caràcter voluntàriament no exhaustiu dels criteris d'avaluació posa clarament de manifest que no s'han d'interpretar com la resposta al què ensenyar, ja que s'hauran d'ensenyar moltes més coses que les que es recullen en els criteris encara que, evidentment, serà necessari parar esment als aprenentatges a què fan referència els criteris.

Per altra part, també s'ha de tenir molt en compte que els criteris no s'han d'interpretar en cap cas de manera rígida ni mecànica com a criteris de promoció. És evident que, en la mesura en què serveixen de referent per a l'avaluació sumativa, ofereixen una informació

que resultarà útil per a prendre decisions de promoció. Però la seva utilitat no és, naturalment, d'oferir una resposta directa ni unilateral, ja que en les decisions de promoció, tal com s'exposa uns paràgrafs més endavant, hi intervenen altres elements a més del que pugui derivar-se dels criteris d'avaluació.

La funció dels criteris és fonamentalment de caràcter formatiu com s'indica en el preàmbul del Reial Decret de currículum:

> *"Els criteris d'avaluació estableixen el tipus i grau d'aprenentatge que s'espera que els alumnes hagin assolit respecte de les capacitats indicades en els objectius generals. El nivell d'acompliment d'aquests objectius en relació amb els criteris d'avaluació fixats no ha de ser mesurat de forma mecànica, sinó amb flexibilitat, tenint en compte la situació de l'alumne, el cicle educatiu en què es troba i també les seves pròpies característiques i possibilitats. A més, l'avaluació compleix, fonamentalment, una funció formativa, en oferir al professorat uns indicadors de l'evolució dels successius nivells d'aprenentatge dels seus alumnes, amb la conseqüent possibilitat d'aplicar mecanismes correctors de les insuficiències advertides. Per altra part, aquests indicadors constitueixen una font d'informació sobre el mateix procés d'ensenyament. D'aquesta manera, els criteris d'avaluació vénen a ser un referent fonamental de tot el procés interactiu d'ensenyament i aprenentatge."*

Elaboració dels criteris d'avaluació del cicle

Per tal que els criteris d'avaluació puguin complir realment aquesta funció formativa cal que s'utilitzin des del començament del procés d'aprenentatge; per tant, és fonamental comptar amb criteris de cicle, ja que com més aviat s'identifiquin possibles dificultats d'aprenentatge, abans es podrà reajustar la intervenció pedagògica.

El professorat ha de distribuir seqüencialment els criteris d'etapa i marcar els aprenentatges propis de cada cicle. En funció del que s'hagi decidit al moment d'establir la seqüència d'objectius i continguts, s'hauran de seleccionar aquells aprenentatges que es considerin especialment importants per incorporar-se al cicle següent.

Amb la finalitat de facilitar aquesta tasca, en la Resolució de la Secretaria d'Estat, que apareix recollida en el segon apartat de

cada un dels documents de les àrees, es presenta una possible seqüència de criteris de cicle, amb caràcter merament orientatiu. En l'exemple següent de l'àrea de Llengua i Literatura s'aprecia clarament quin seria el procés que s'hauria de seguir a l'hora de definir en el Projecte curricular el què avaluar característic de cada cicle.

En el Reial Decret de currículum figura el següent criteri d'etapa en relació amb l'intercanvi verbal i el coneixement i el respecte per les normes que regeixen la interacció.

> *"Participar de forma constructiva (escoltar, respectar les opinions alienes, arribar a acords, aportar opinions raonades ...) en situacions relacionades amb l'activitat escolar (treballs en grup, debats, assemblees de classe, exposicions dels companys) que fan possible l'intercanvi en aquestes situacions."*

Aquest criteri ha de ser assolit en finalitzar l'etapa, per la qual cosa cal establir la seqüència que s'ha de seguir a través dels diferents cicles en relació amb aquests aprenentatges. En aquest sentit s'ha de determinar en quina mesura la capacitat de participació esdevé progressivament més complexa, quin tipus de situacions d'intercanvi és oportú treballar en cada un dels cicles, així com quines normes s'incorporaran a cada moment. En la seqüència suggerida dels criteris d'avaluació en la Resolució es proposa la progressió que s'indica a continuació.

En el primer cicle, sembla important fomentar en els alumnes l'interès a participar en les situacions d'intercanvi, en contextos pròxims i en els que intervinguin interlocutors coneguts, ja siguin nins o adults; s'ha de procurar la intervenció dels alumnes en aquestes situacions i el respecte per normes elementals que afavoreixen la comunicació. Per a aquest cicle s'indica el criteri següent:

> *"Participar en les situacions de comunicació de l'activitat quotidiana (proposar temes, donar opinions, formular preguntes) i respectar les normes elementals que fan possible l'intercanvi (torns de paraula, escoltar i respectar les opinions dels altres)."*

En el segon cicle, la participació de l'alumne ha de ser més planificada, s'hi treballa sobre situacions informals i formals de comunicació amb interlocutors coneguts i desconeguts, i es pretén una major adequació a cadascuna; així mateix se subratlla la importància de l'ús

d'aquestes situacions en la planificació i l'organització de la pròpia activitat. Per a aquest cicle se suggereix el criteri següent:

> *"Participar en situacions d'intercanvi comunicatiu (diàlegs, converses, entrevistes senzilles...), adequant l'expressió a la intenció desitjada (expressar una opinió, demanar una informació, planificar una experiència...) i al context de la comunicació."*

En el tercer cicle, tal com s'expressava més amunt en el criteri d'etapa, s'ha d'aconseguir una participació més reflexiva i constructiva, així com l'ús d'estratègies més elaborades en la intervenció (aportació d'opinions raonades, utilització de procediments que permetin arribar a acords, coherència en el punt de vista mantengut, preparació prèvia de les intervencions, etc.).

Al moment d'establir els criteris d'avaluació és molt important que l'equip docent pari especial esment als continguts referits a actituds i als temes transversals ja que, per l'escassa tradició que tenen encara en la pràctica docent, existeix una clara tendència a oblidar-se'n.

Com avaluar el procés d'aprenentatge dels alumnes?

Un cop establert allò que es considera fonamental avaluar, caldrà determinar els procediments mitjançant els quals s'obtendrà la informació necessària en relació amb el procés d'aprenentatge. En aquest apartat del *Projecte* curricular caldrà decidir, per tant, les situacions, les estratègies i els instruments d'avaluació.

A l'hora de prendre aquestes decisions és important prestar atenció per tal que els procediments compleixin alguns requisits com ara:

— Ser molt variats, de manera que permetin avaluar els diferents tipus de capacitats i de continguts curriculars i contrastar dades de l'avaluació dels mateixos aprenentatges obtenguts a través d'instruments diferents.

— Donar informació concreta del que es pretén avaluar, sense introduir-hi variables que distorsionin les dades que s'obtenguin amb la seva aplicació.

— Utilitzar codis diferents (verbals, ja siguin orals o escrits, icònics, gràfics, numèrics, àudio-visuals, etc.) quan es tracti de proves adreçades a l'alumne, de manera que s'adeqüin a les diferents aptituds sense que el codi obstaculitzi el contingut que es pretén avaluar.

— Ser aplicables en situacions més o menys estructurades de l'activitat escolar. Hi pot haver activitats d'aprenentatge que serveixin al mateix temps al professor per a avaluar.

— Permetre avaluar la transferència dels aprenentatges a contextos diferents d'aquells en els quals s'han adquirit i comprovar així la seva funcionalitat.

En les orientacions didàctiques, tant del conjunt de l'etapa com de cada una de les àrees, es recull informació més detallada sobre aquest tema. S'hi proposen diferents instruments d'avaluació que es resumeixen en el quadre que apareix a continuació. Aquest quadre recull un ventall molt ampli d'instruments d'entre els quals caldrà elegir a cada moment els més adequats. No s'ha d'interpretar, per tant, que sigui necessari utilitzar-los tots.

Al moment d'elegir quins instruments seran utilitzats és molt important que l'equip docent pari esment a la diferència de tipus de contingut, ja que uns instruments són adequats per a avaluar conceptes i, tanmateix, no ho són per als procediments i les actituds. També és fonamental tenir en compte les diferències individuals que existeixen entre els alumnes respecte d'instruments que els resulten més adequats que uns altres.

Així mateix, és molt important recollir la coavaluació entre els alumnes i l'autoavaluació com a procediments summament rics que, tot i això, encara tenen escassa presència en la pràctica docent habitual. En aquest sentit, és necessari que els alumnes coneguin els objectius d'aprenentatge, és a dir, que sàpiguen allò que s'espera que aprenguin, es vagin informant del grau en què ho aconsegueixen o quines són les estratègies personals que més els han ajudat, així com de les dificultats que hi han trobat i els recursos de què disposen per a superar-les. Aquesta informació sobre el seu progrés reforça l'autoestima necessària per continuar aprenent i posa les bases del que serà la seva pròpia reflexió sobre el procés d'aprenentatge personal i autònom.

Respondre a com avaluar suposa, a més d'elegir els instruments, decidir com es registrarà la informació d'avaluació i a qui es comuni-

Avaluació del Procés d'Aprenentatge

Procediments i instruments d'avaluació	Conceptes	Procediments	Actituds
Observació sistemàtica:			
Escales d'observació	▲	■	■
Llistes de control	▲	▲	■
Registre anecdòtic	▲	▲	■
Diaris de classe	■	■	■
Anàlisis de les produccions dels alumnes:			
Monografies	■	■	▲
Resums	■	■	▲
Quaderns de camp	▲	■	▲
Textos escrits	■	▲	▲
Produccions orals	■	■	▲
Produccions plàstiques i musicals	▲	■	■
Investigacions	■	■	■
Jocs de simulació i dramàtics	▲	■	■
Expressió corporal	▲	■	▲
Intercanvis orals amb els alumnes:			
Diàleg	■	■	▲
Entrevista	■	▲	■
Debats	▲	■	■
Assemblea	▲	■	■
Posades en comú	■	■	▲
Proves específiques:			
Objectives	■	▲	▲
Interpretació de dades	■	■	▲
Exposició d'un tema	■	■	▲
Qüestionaris	■	▲	▲
Enregistrament en magnetòfon o vídeo i anàlisi posterior	▲	■	■
Observador extern	▲	■	■

El signe (■) indica que és molt adequat per a aquest tipus de continguts. El signe (▲) expressa que també permet avaluar aquests continguts.

carà. Tot això comporta que al projecte s'estableixi el tipus d'informe d'avaluació que s'utilitzarà i que es decideixi com es transmetran als alumnes, als pares i a la resta de l'equip docent aquells aspectes que es consideri oportuns.

En darrer terme, també és convenient aprofitar aquesta reflexió per acordar amb més detall la funció del tutor com a coordinador i responsable últim de l'avaluació. En aquest punt també cal establir el paper de l'orientador o el professional de l'equip psicopedagògic que treballi en el centre en relació amb les adaptacions curriculars que pugui ser necessari realitzar a partir dels resultats de l'avaluació, com indica l'article del Reial Decret de currículum:

> *"Al final de cada cicle, i com a conseqüència del procés d'avaluació, es decidirà sobre la promoció dels alumnes al cicle següent. Les decisions seran adoptades pel professor-tutor, tenint en compte els informes dels altres professors del grup d'alumnes".*
>
> *"En el context del procés d'avaluació contínua, quan el progrés d'un alumne no respongui globalment als objectius programats, els professors adoptaran les mesures oportunes de reforç educatiu i, en el seu cas, d'adaptació curricular".*

Quan avaluar el procés d'aprenentatge dels alumnes?

La resposta a aquesta pregunta duu a concretar en el Projecte curricular com es posaran en pràctica els tres moments clàssics de l'avaluació: inicial, formativa i sumativa.

En les orientacions didàctiques s'aconsella el començament de cada cicle com un moment fonamental per a realitzar una avaluació inicial que permeti situar el nivell d'aprenentatge de l'alumne així com familiaritzar-se amb la seva peculiar manera d'aprendre. Això no lleva que a cada unitat didàctica també sigui necessari obtenir informació sobre quines idees tenen ja els alumnes sobre els continguts que s'han d'emprendre.

Reflexionar sobre l'avaluació formativa suposarà acordar els moments en què, al llarg del procés d'ensenyament i aprenentatge,

es posaran en pràctica els instruments que s'hagin decidit prèviament i que resultin útils per a aquest seguiment com, per exemple, la periodicitat de revisió dels diaris de classe o els treballs dels alumnes.

Per acabar, també cal establir acords sobre els moments més adequats per dur a terme l'avaluació sumativa que permeti comprovar l'avenç realitzat en l'aprenentatge dels alumnes. La fi de cada unitat didàctica, de cada cicle i, evidentment, de l'etapa, són fites clares per a l'avaluació sumativa, la qual cosa no vol dir que no sigui convenient establir altres punts intermedis.

Cal definir així mateix en el Projecte curricular els moments en què, al llarg del cicle, s'informarà als alumnes i als pares de les dades obtengudes en el procés d'avaluació.

L'avaluació de la pràctica docent

L'avaluació s'ha d'orientar conjuntament vers els alumnes i vers els docents, procurant obtenir una informació completa dels diferents elements que intervenen en el procés d'ensenyament i aprenentatge. El professorat ha de constatar quins aspectes de la seva intervenció han afavorit l'aprenentatge i en quins altres es podrien incorporar canvis o millores.

Aquesta avaluació de la intervenció educativa s'ha de fer en dos nivells diferents: el del context de l'aula i el del conjunt del centre. Evidentment, en el primer cas el responsable n'és cada professor o professora, mentre que l'avaluació del funcionament de l'etapa ha de ser una tasca del conjunt del professorat de Primària.

En el primer nivell s'haurà d'establir quins són els indicadors que, a judici del professorat, s'han d'avaluar. Hi haurien de figurar l'adequació dels objectius didàctics i de la selecció dels continguts realitzada; la pertinència de les activitats proposades així com de la seqüència seguida en la seva realització; la presència d'estratègies diversificades que donin resposta als diferents interessos i ritmes d'aprenentatge; l'adequació dels materials emprats així com el nivell d'interacció amb i entre els alumnes i el clima comunicatiu establert dins l'aula.

Portar endavant aquest nivell d'avaluació del desenvolupament del currículum suposa dotar-se d'uns instruments adequats. El diari del professor, el contrast amb altres companys, les opinions dels alumnes o tècniques més sofisticades com ara enregistraments o la presència d'un observador extern, són alguns dels procediments que ajudaran a sistematitzar l'avaluació.

El professorat també haurà de determinar, en aquest apartat del Projecte curricular, quins elements avaluarà pel que fa a la pràctica que es duu a terme en el conjunt de l'etapa. Els indicadors següents solen tenir una especial rellevància: el nivell d'estructuració i participació del conjunt del professorat de l'etapa; la relació amb els pares i en general amb la comunitat en què es trobi ubicat el centre; el tipus d'activitats extraescolars; les mesures d'atenció a la diversitat; el grau de consolidació dels objectius assenyalats en el Projecte curricular; l'adequació de les decisions preses en el Projecte curricular de l'etapa; el nivell de participació de l'alumnat i el grau de satisfacció del professorat.

Per tal de dur a terme aquest tipus d'avaluació es poden utilitzar procediments diversos, com succeïa en el cas de la programació: reunions del conjunt del professorat per contrastar opinions; informació recollida a través d'entrevistes o qüestionaris dels pares i els alumnes; instruments estandarditzats tals com el QUAFE' 80 o l'ajuda d'avaluadors externs, entre els quals pugui tenir un paper privilegiat el servei d'Inspecció.

Pel que fa a quan realitzar aquests processos, s'ha de tenir en compte que l'avaluació dels diferents elements de la intervenció docent ha d'estar lligada al procés educatiu, és a dir, que en certa mesura s'ha de dur a terme de forma contínua. Això no obstant, hi pot haver moments especialment indicats per a procedir a la valoració de la marxa del procés. Així, per exemple, a l'inici d'un curs serà important de conèixer quin és el punt de partida respecte de la situació en què es troba l'alumnat, per tal d'emprendre els nous aprenentatges, quines són les condicions materials disponibles, etc. Per altra part, i pel que fa al nivell de la Programació d'aula, en finalitzar cada unitat didàctica sembla necessari analitzar com ha funcionat.

8 Darder, P., y López, J. A. (1985). QUAFE'80. Barcelona: Onda.

Aquest quadre recull un ventall molt ampli d'instruments entre els quals s'haurà d'elegir a cada moment els més adequats. No s'ha d'interpretar, per tant, qui sigui necessari utilitzar-los tots.

AVALUACIÓ DE L'ENSENYAMENT

Procediments i instruments d'avaluació	Aula	Cicle	Etapa	Centre
Qüestionaris A:				
Els alumnes	■	▲	▲	▲
Altres professors	▲	■	■	■
Els pares	■	▲	■	■
Intercanvis orals:				
Entrevista amb alumnes	■	▲	▲	▲
Debats	■	▲	▲	▲
Assemblees	■	▲	▲	▲
Entrevistes amb pares	■	▲	▲	▲
Reunions amb pares	▲	■	■	■
Observador extern	■	▲	▲	▲
Enregistraments amb magnetòfon o vídeo i anàlisi posterior	■	▲	▲	▲
Resultats del procés d'aprenentatge dels alumnes	■	■	■	■
Contrast d'experiències	■	■	■	■
Resultat del procés d'avaluació de la Inspecció	▲	■	■	■

El signe (■) indica que és molt adequat per aquest tipus de continguts. El signe (▲) Expressa que també permet d'avaluar aquests continguts.

En el nivell més ampli, un moment destacable per a realitzar l'avaluació de l'acció educativa és la finalització d'un cicle i en especial el moment en què una promoció termina l'etapa, de manera que el professorat pugui valorar globalment el funcionament del Projecte curricular. Així ho recull el projecte de Reial Decret de règim orgànic dels centres d'Infantil i Primària:

> *"Al final del cicle la comissió de coordinació pedagògica procedirà a avaluar el desenvolupament del Projecte curricular. Aquesta avaluació tractarà de l'adequació del projecte a les necessitats concretes dels alumnes del centre, l'existència i la qualitat de les adaptacions establertes i la idoneïtat dels mètodes emprats. Els resultats d'aquesta avaluació es faran constar en una memòria que es posarà a disposició del Consell escolar, del Claustre de professors i de la Inspecció Tècnica, i serviran de base per a, en el seu cas, la modificació del projecte."*

Criteris de promoció

En relació amb les decisions d'avaluació es troba la decisió de promoció d'un alumne al cicle següent o de permanència un any més en el mateix cicle. Com s'indica en l'article 11.4 del Reial Decret de currículum, un alumne només podrà repetir una vegada al llarg de l'Educació Primària:

> *"En el context del procés d'avaluació contínua, quan el progrés d'un alumne no respongui globalment als objectius programats, els professors adoptaran les mesures oportunes de reforç educatiu i, en el seu cas, d'adaptació curricular."*
>
> *"En el marc d'aquestes mesures, al final del cicle, es decidirà si l'alumne promociona o no al cicle següent. la decisió anirà acompanyada, en el seu cas, de mesures educatives complementàries encaminades a contribuir a l'assoliment dels objectius programats per part de l'alumne."*
>
> *"Les decisions a què fa referència l'apartat anterior exigiran la prèvia audiència dels pares o dels tutors de l'alumne quan comportin que aquest no promocioni al cicle o l'etapa següents".*

"La decisió que un alumne romangui un any més en el mateix cicle només es podrà adoptar una vegada al llarg de l'Educació Primària".

L'equip docent haurà d'establir els criteris que consideri adequats per prendre les decisions de promoció. Es pot considerar pertinent d'establir com a criteri que en cada cas es prendrà la decisió que es consideri més oportuna, o bé indicar al final de quin dels cicles es considera més convenient la decisió de romandre un any més. Hi ha opinions que duen, per exemple, a valorar el final del primer cicle com el moment més adequat, ja que amb això s'estableixen amb major solidesa els aprenentatges instrumentals bàsics. Altres opinions consideren, al contrari, que separar en aquest moment l'alumne del seu grup social de referència pot tenir repercussions negatives que no compensin els possibles avantatges d'aquesta decisió. Siguin quins siguin els fonaments en què es basi l'equip docent de l'etapa, l'important és discutir i establir uns acords sobre els criteris amb els quals es prendran les decisions de promoció.

És molt important recordar en aquesta reflexió del Projecte curricular que la repetició per si mateixa no sol ser una mesura pedagògica que solucioni amb eficàcia les dificultats de l'aprenentatge. "Donar més del mateix" a alumnes en els quals s'ha posat de manifest que el procés d'ensenyament no ha estat suficientment ajustat a les seves necessitats rarament dóna bons resultats ja que, en la major part dels casos, no es tracta exclusivament d'un problema de necessitar més temps per a aprendre.

Per tot això, qualsevol decisió relativa a la permanència d'un alumne durant més temps en el mateix cicle, haurà d'anar acompanyada de la planificació de les adaptacions curriculars que siguin necessàries. Per altra part, en moltes ocasions, aquestes adaptacions podrien permetre que l'alumne passàs al cicle següent, encara que amb una atenció més individualitzada que la de la resta dels seus companys. Aquestes idees es desenvolupen amb major deteniment en el document d'adaptacions curriculars que forma part d'aquests Materials per a la Reforma.

Capítol VII. Mesures d'atenció a la diversitat

En aquest darrer apartat del Projecte curricular s'inclouen una sèrie de decisions que tenen especial incidència en l'atenció a la diversitat dels alumnes. El conjunt del projecte té com a objectiu la resposta a la diversitat a través de la planificació d'un procés d'ensenyament i aprenentatge al més individualitzat possible. Tanmateix, hi ha una sèrie de decisions, en concret el contingut del programa d'orientació que s'hagi de dur a terme en el centre, així com l'organització dels recursos personals i materials adreçats als alumnes amb necessitats educatives especials, que es recullen en aquest apartat del Projecte curricular i que tenen sens dubte una repercussió especial en l'atenció a la diversitat.

Els programes d'orientació

En relació amb els programes d'orientació l'equip docent de Primària hauria d'establir dos aspectes: el contingut d'aquests programes i l'estructura organitzativa a través de la qual es duran a terme.

En el primer cas suposa fer una reflexió sobre la funció tutorial i la seva relació amb l'orientació i sobre possibles programes d'àmbits més específics. En el document "Orientació i Tutoria" s'exposa amb deteniment quins podrien ser aquests continguts. Sense ànim d'exhaustivitat, per tant, pot resultar interessant de recollir-ne aquí les idees més importants.

En primer lloc és necessari cridar l'atenció sobre la concepció d'orientació que és inherent als plantejaments de la Reforma edu-

cativa. És una concepció en la qual orientació, tutoria i educació es fonen en un únic procés, en el sentit que orientar no és altra cosa que estructurar de la manera més personalitzada i integral el procés d'ensenyament, tasca que està en mans de tot docent i, en especial, de tot tutor. En ser aquesta una idea central, pel fet que descarta perspectives en les quals l'orientació s'entén com una intervenció excessivament deslligada del procés general d'ensenyament i aprenentatge, no entra en contradicció amb la necessitat de dur a terme programes específics en el cas d'alguns alumnes que presenten dificultats especials d'aprenentatge o de desenvolupament en general.

Entre allò que serien **funcions i activitats típiques de tot tutor o tutora** estarien:

a) Facilitar la integració dels alumnes en el seu grup-classe i en el conjunt de la dinàmica escolar, i fomentar el desenvolupament d'actituds de cooperació i de respecte a les diferències.

b) Contribuir a la personalització dels processos d'ensenyament i aprenentatge.

c) Efectuar un seguiment global dels processos d'aprenentatge dels alumnes per tal de detectar les dificultats i les necessitats especials, a l'objecte d'articular les respostes educatives adequades i recaptar, en el seu cas, els assessoraments i suports oportuns.

d) Coordinar la informació que, sobre els alumnes, tenen els diferents professors, coordinar el procés avaluador dels alumnes i assessorar sobre la seva promoció d'un cicle a un altre.

e) Fomentar en el grup d'alumnes el desenvolupament d'actituds participatives en el seu entorn sòcio-cultural i natural.

f) Afavorir en l'alumne el coneixement i l'acceptació de si mateix, així com l'autoestima quan aquesta es vegi minvada per fracassos escolars o d'altre tipus.

g) Coordinar amb la resta de professors l'ajustament de les programacions al grup d'alumnes, especialment en tot allò que fa referència a les respostes educatives davant necessitats especials i/o de suport.

h) Contribuir a desenvolupar línies comunes d'acció amb la resta dels tutors en el marc del Projecte educatiu del centre.

i) Contribuir a l'establiment de relacions fluides amb els pares, que facilitin la connexió entre el centre i les famílies.

j) Implicar els pares en activitats de suport a l'aprenentatge i l'orientació dels seus fills.

k) Informar els pares de tots aquells assumptes que afectin l'educació dels seus fills.

l) Mediar amb coneixement de causa en possibles situacions de conflicte entre alumnes i professors i informar-ne degudament als pares.

Aquestes funcions generals poden dur-se a terme preferentment en certs àmbits i situacions. Aquests àmbits poden requerir, en ocasions, a més de la participació ordinària del tutor, la d'altres professors o professionals. Els àmbits que s'enumeren a continuació no esgoten aquestes línies d'intervenció tutorial, però tampoc no són simples exemples o il.lustracions. Són, sens dubte, àmbits clau que el professor-tutor ha de treballar explícitament. Aquests àmbits serien els següents:

— Ensenyar a ser persona.

— Ensenyar a conviure.

— Ensenyar a pensar.

És fonamental que el conjunt de l'equip docent de l'etapa reflexioni sobre les funcions generals de la tutoria i dels continguts dels programes més específics que completarien l'orientació en el centre, i que s'assumeixi per part de cada professor i professora el compromís que això pugui suposar.

Perquè aquestes decisions siguin viables és imprescindible que en aquest punt s'estableixin els acords relatius al paper que els tutors de grup, els coordinadors de cicle, l'orientador i el professional de l'equip psicopedagògic vinculat al centre tendran i a l'estructura organitzativa en la qual es mouran les seves funcions, diferents però complementàries.

Abans de passar a les decisions relatives a les necessitats educatives especials és imprescindible cridar l'atenció sobre la transcendència de l'orientació educativa en centres en els quals conflueixen alumnes de diverses cultures. La riquesa que sens dubte suposa aquesta trobada no deixa de suscitar necessitats peculiars que han de

ser ateses des del conjunt del procés d'ensenyament i des d'actuacions específiques d'orientació educativa.

En aquest sentit i en relació amb l'alumnat que s'incorpora al centre amb una llengua diferent, s'haurien de prendre mesures que, temporalment, poguessin donar una resposta adequada a aquestes necessitats lingüístiques i culturals pròpies d'aquestes situacions.

Organització dels recursos personals i materials dirigits als alumnes amb necessitats educatives especials

La presència en el centre d'alumnes amb necessitats educatives especials és una cosa que s'ha de tenir en compte en el conjunt de les decisions que es prenen en el Projecte curricular, ja que són un element fonamental del context específic del centre. Com es posa de manifest al llarg dels exemples citats en d'aquest document quan s'adeqüen els objectius generals de l'etapa, quan s'estableix una determinada seqüència per cicles, i quan es prenen les decisions relatives a metodologia i avaluació, s'ha de fer de tal manera que s'aconsegueixi normalitzar al màxim el procés d'ensenyament i aprenentatge d'aquest alumnat.

Quant més alt sigui el nivell en què prenguem decisions que afavoreixin aquest tipus d'alumnes, més fàcil serà mantenir-los dins del currículum ordinari. És a dir, les **adaptacions que es duguin a terme per al conjunt del centre** en el moment d'elaborar el Projecte curricular i les que es decideixin en la programació per al conjunt dels alumnes d'un grup, faran que les adaptacions que es realitzin de manera individualitzada per a un alumne o alumna resultin més poc significatives.

Si, per exemple, en el Projecte curricular es decidís que tots els alumnes aprenguessin mínimament el codi de comunicació que utilitzen els alumnes amb necessitats educatives especials, ja no seria necessari plantejar-se aquest objectiu de manera individualitzada per a aquests alumnes, perquè entrarien a formar part dels plantejaments educatius ordinaris. Això no obstant, els alumnes amb necessitats educatives especials l'haurien d'aprendre amb un major nivell d'aprofundiment i requeririen un desenvolupament major

dels continguts relacionats amb els diferents codis; també seria necessari especificar criteris d'avaluació per a aquests alumnes en què es determini el grau de desenvolupament assolit en relació a aquest codi.

Aquestes adaptacions no només afavoriran que els alumnes amb necessitats educatives especials hagin de menester menys ajustaments individuals, sinó també que tenguin una major integració en la dinàmica escolar pel fet de poder-se comunicar i, per tant, relacionar amb la resta dels alumnes.

En aquest sentit, l'atenció als alumnes amb necessitats educatives especials ha d'estar present en el conjunt del Projecte curricular. Això no obstant, cal aturar-se a reflexionar en algun moment del procés d'elaboració d'aquest document, sobre alguns aspectes de la resposta a aquests alumnes que no és inclosa en les decisions que s'han revisat fins aquí. Es tractaria de les decisions que fan referència a l'organització dels recursos personals i dels relatius a espais i materials.

Com s'explica detalladament en la Guia d'adaptacions curriculars, la resposta a les necessitats educatives especials suposa entre altres coses organitzar de la millor manera possible els recursos personals del centre. Ha de quedar clar per al conjunt de l'equip docent quina serà la responsabilitat de cada un. Això suposa acordar el paper del professor-tutor, dels professors especialistes, del professorat de suport, dels professionals específics (logopedes, fisioterapeutes, vetlladors...), de l'orientador i de l'equip interdisciplinar del sector. És important decidir els criteris que fan referència al fet que els alumnes rebin atenció directa o indirecta, al nombre d'alumnes que seran atesos per cada professional, a la distribució del temps setmanal d'atenció als alumnes, etc.

També cal decidir com s'incorporaran els professionals de suport a les estructures organitzatives del centre, per tal que estiguin implicats en la presa de decisions generals i que s'aprofiti la seva especialització.

Juntament amb aquestes decisions relatives als recursos personals, s'hauran d'establir també les condicions i criteris de selecció, adaptació i organització dels elements espacials i materials que facilitin el procés d'ensenyament i aprenentatge dels alumnes i afavoreixin la mobilitat i autonomia en el centre.

Possibles decisions en aquest àmbit poden ser, per posar un exemple: l'eliminació de barreres arquitectòniques que dificultin l'accés i la mobilitat dins el centre; condicions adequades de sonorització i lluminositat, especialment quan en el centre s'escolaritzen alumnes amb dificultats sensorials; instal.lació d'indicadors senzills que facilitin la localització d'espais i l'orientació autònoma dels alumnes (dibuixos, fotografies, colors, rètols en Braille...); l'elecció d'un espai específic per realitzar activitats de suport fora de l'aula; la selecció de materials didàctics tenint en compte els alumnes amb necessitats educatives especials o la creació d'una comissió que pugui elaborar materials pensats expressament per a aquest alumnat.

Per altra banda, cal determinar els criteris generals per a decidir la modalitat de suport més idònia per als alumnes amb necessitats educatives especials. Tot i que la modalitat de suport és una decisió individualitzada, és important establir en el Projecte curricular les línies generals que facilitin una actuació coordinada i coherent: criteris per rebre atenció dins o fora de l'aula; suport previ, durant o posterior a l'activitat dins l'aula ordinària; suport individual o en grup, etc.

Part Tercera

El procés d'elaboració del Projecte curricular

Capítol VIII. Qui elabora el Projecte Curricular?

Com ja s'ha assenyalat en diverses ocasions en aquest document, la finalitat del Projecte curricular és assegurar la coherència vertical i horitzontal del procés d'ensenyament al llarg d'una etapa educativa. Per això, és fonamental que les decisions siguin preses per la totalitat de l'equip docent que imparteix docència en l'Educació Primària. Això, no obstant, no significa que s'hagi d'elaborar conjuntament per tot el professorat, sobretot en el cas d'equips nombrosos. Pot resultar més convenient treballar en grups més reduïts que permetin una major funcionalitat, i coordinar posteriorment el treball dels diferents grups.

El criteri d'agrupació pot ser múltiple, però en el cas de l'Educació Primària sembla que una de les organitzacions més significatives és la dels tres cicles de l'etapa. Per això és necessària la figura del coordinador de cicle, amb la finalitat que sigui ell qui vertebri el treball dels professors i les professores que imparteixin la docència en cada cas.

Correspondria al **coordinador de cicle:**

a) Coordinar l'ensenyament en el cicle corresponent d'acord amb el Projecte educatiu, amb el Projecte curricular i amb la Programació general anual del centre.

b) Coordinar les funcions de tutoria dels alumnes del seu cicle.

c) Afavorir l'elaboració i el compliment del Projecte curricular en el cicle corresponent.

A fi de tenir cura que el Projecte curricular d'una etapa no sigui la simple suma de les decisions parcials de cada cicle, cal comptar amb una estructura general del centre en la qual es trobin representades les diferents parts, però que doni coherència al conjunt. Prenent en consideració aquests criteris és convenient de configurar en el centre una comissió encarregada de coordinar l'elaboració dels Projectes curriculars de les etapes que existeixin en el centre. Aquesta comissió de coordinació pedagògica podria estar integrada pel director del centre, el cap d'estudis, els coordinadors de cicle i, en el seu cas, el mestre orientador del centre o un professional de l'equip interdisciplinar del sector i, tal vegada, en els centres d'integració, un mestre de suport a la integració.

Aquesta **comissió** podria desenvolupar les funcions següents:

a) Coordinar l'elaboració dels Projectes curriculars, així com l'elaboració de les seves possibles modificacions.

b) Proposar al claustre el Projecte curricular d'etapa i les seves posteriors modificacions.

c) Assegurar la coherència entre el Projecte educatiu, el Projecte curricular d'etapa i la Programació general anual.

d) Vetllar pel compliment dels Projectes curriculars en la pràctica docent.

El Projecte curricular haurà de ser aprovat pel claustre del centre en la seva totalitat. Aquesta decisió es justifica per tal d'assegurar la coherència dels diferents Projectes curriculars d'etapa entre si. Atès que funcionalment és més correcte que en l'elaboració del Projecte curricular hi participin els professors propis de cada etapa, és imprescindible que finalment tots els projectes del centre siguin revisats, consensuats i assumits pel conjunt del professorat del centre. Per tant, seria el **claustre** el responsable d'aprovar el Projecte curricular.

El Projecte curricular s'incorporarà a la Programación general del centre que anualment presenta l'equip directiu al **Consell escolar,** el qual l'haurà d'informar prenent fonamentalment com a criteri la coherència amb el Projecte educativo que ell mateix haurà elaborat. Aquesta passa en el procés d'elaboració és molt

important ja que, com s'ha indicat anteriorment, el Projecte curricular ve a concretar, mitjançant acords didàctics, els principis establerts pel conjunt de la comunitat educativa en el Projecte educatiu.

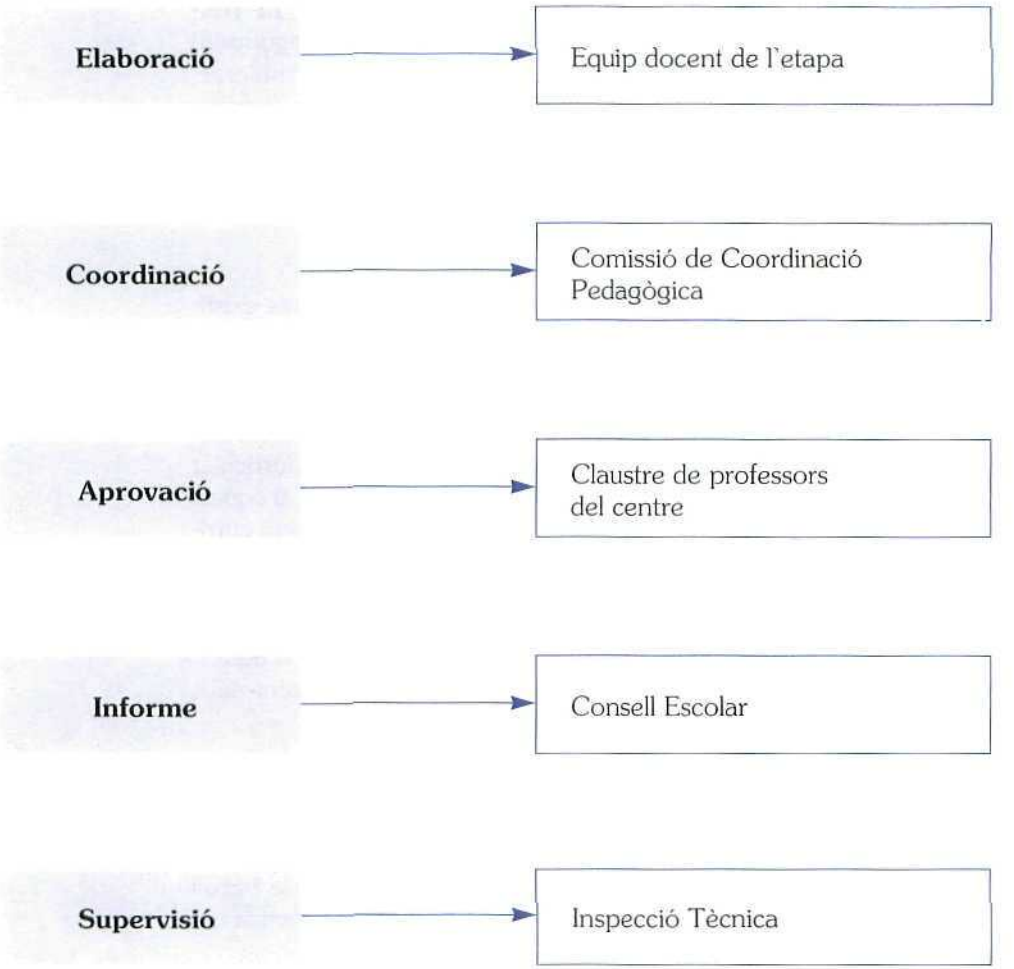
El Projecte curricular haurà de ser **supervisat per la Inspecció Tècnica** amb la doble finalitat de realitzar un seguiment del procés d'elaboració del projecte que ajudi el centre a millorar-lo progressivament, i de vetllar pel respecte als aspectes curriculars prescriptius que ha d'estar present en el projecte, respecte sense el qual la necessària autonomia dels centres podria provocar situacions de desigualtat d'oportunitats per als alumnes del centre.

Pel que fa a la zona rural, en els Col.legis Rurals Agrupats existiria també la comissió de coordinació pedagògica, que s'encarregaria d'organitzar l'elaboració del Projecte curricular. En el cas dels centres rurals que no passin a formar part d'un col.legi agrupat, pot ser convenient de realitzar un Projecte curricular de zona amb l'assessorament del Centre de recursos rural. El model de "Projecte Curricular de zona" és un instrument adequat perquè el professorat d'aquest tipus de centres pugui aconseguir amb l'elaboració del Projecte curricular la finalitat més important que s'hi persegueix: planificar el procés d'ensenyament a través de la reflexió en equip sobre la pràctica docent aplicant-hi estratègies d'intervenció educativa adequades a les característiques específiques d'aquest tipus d'escola. Des d'aquest punt de vista perdria una gran part del seu sentit si un docent aïllat fes el seu Projecte curricular.

La discussió del conjunt de professores i professors dels centres que, amb autonomia i amb l'assessorament del Centre de recursos i altres programes de suport a l'escola, reflexionen sobre les característiques del seu peculiar context educatiu, resulta un marc de treball molt més enriquidor i útil per a l'elaboració i posada en pràctica del seu Projecte curricular.

Això no exclou la possibilitat que, després d'un treball en comú, cada centre hagi de fer alguna modificació específica per al seu cas, ja que sempre hi haurà aspectes de la realitat educativa de cada escola que exigeixin una resposta peculiar i tenint en compte que la responsabilitat de l'elaboració és, en darrer terme, sempre del centre.

Passes en el procés d'elaboració del projecte curricular



Capítol IX. Estratègies d'elaboració del Projecte Curricular

La idea que ha de presidir l'elaboració del Projecte curricular és que es tracta d'un **procés** i, com a tal, en cert sentit inacabat i necessitat d'una revisió periòdica, ja que sempre és possible millorar la qualitat de l'ensenyament que s'imparteix en un centre. Els alumnes canvien, el context també, l'experiència i els recursos del centre s'incrementaran i tot això obliga a anar introduint modificacions i millores en el Projecte curricular.

Des d'aquest punt de vista, no s'ha de concebre el treball que començaran la major part dels equips docents, ja que són pocs els que han posat ja en marxa aquesta tasca, com un període en el qual es comença i s'acaba un treball, sinó com l'inici del procés, inici en el qual s'han de prendre una sèrie de decisions que a poc a poc s'aniran consolidant en un projecte més acabat. Això no lleva que aquest primer esborrany de Projecte curricular hagi de quedar recollit per escrit i esser tan consensuat com sigui possible, i tan ajustat a la realitat peculiar de cada centre com es pugui.

En el Projecte curricular també és important el producte al qual s'arriba en les diferents aproximacions del procés d'elaboració. El document en el qual es plasmen les decisions curriculars que guien l'activitat docent en un moment determinat de la història del centre és fonamental perquè es pugui continuar donant el procés de reflexió i de revisió sense ruptures ni discontinuïtats. Tenir recollit per escrit el Projecte curricular permet també de comunicar-lo als altres, als pares, als alumnes quan es consideri necessari i, cosa fonamental, als professors i professores que puguin canviar d'un any a l'altre fent amb això menys nociva la influència de la mobilitat del professorat. El Projecte curricular és, en aquest sentit, la

memòria del centre, que evitarà haver de tornar a començar de zero cada vegada.

Per altra part és important que en l'elaboració del Projecte curricular, que és un procés llarg i costós, es vagin establint acords, ni que sigui com a primeres aproximacions, ja que si no es fa així es pot produir un cansament i una frustració en l'equip, que no veu conseqüències pràctiques d'aplicació immediata a l'aula com a fruit d'un esforç continuat. Cal plantejar-se l'elaboració del Projecte curricular, per tant, com un equilibri entre les finalitats que existeixen des de la perspectiva del procés (reflexió, formació...) i aquelles que es persegueixen des del punt de vista del producte (acords que es tradueixen en mesures específiques que augmenten la coherència de la pràctica docent i de retruc la qualitat de l'ensenyament en el centre).

Des d'aquesta perspectiva, ambiciosa però realista, els equips docents s'hauran de dotar d'una estratègia d'elaboració que els permeti fer rendible al màxim la seva feina. De les possibles estratègies que s'analitzaran a continuació no n'hi ha unes millors que d'altres en termes absoluts, sinó que dependrà de l'estructura i la dinàmica concreta de cada centre i de la tradició i de l'experiència que l'equip docent tengui en aquest tipus de feina. Per tant, l'equip directiu i la comissió de coordinació pedagògica hauran de decidir, ajudats pels assessors externs al centre que hi estiguin col.laborant, quina d'entre les possibles estratègies sembla la més adequada en cada moment.

Estratègies d'elaboració

Dimensió de dalt a baix, de baix a dalt

Una de les dimensions a partir de la qual es pot analitzar el procés d'elaboració d'un Projecte curricular és aquella que es refereix a *quin és el col.lectiu que realitza la primera proposta* i que es podria denominar en termes col.loquials: de dalt a baix enfront a de baix a dalt. Aquesta dimensió, que és un contínuum com les altres, es refereix a dues possibles maneres de començar el procés. En la primera, "de dalt a baix", la comissió de coordinació pedagògica faria una primera proposta que "davallaria" als cicles per ser-hi desenvolupada. En un altre extrem del contínuum —estratègia "de baix a dalt"— serien els cicles aquells que en primer lloc farien la proposta que es revisaria posteriorment en la comissió de coordinació pedagògica amb el fi d'assegurar la major coherència possible.

L'estratègia "de dalt a baix" té l'avantatge de ser més ràpida i eficaç, ja que un grup petit i cohesionat, en què són presents els diferents cicles, a més de persones amb una major experiència en aquest tipus de treball, funciona normalment amb major agilitat que d'altres. Tanmateix, té l'inconvenient d'exigir una menor participació a la resta de l' equip docent. Per altra part, si la comissió de coordinació pedagògica no fos molt representativa del conjunt del professorat de l'etapa es correria el risc d'elaborar un document coherent, però que no fos assumit per l'equip i que, en conseqüència, no servís realment per a guiar la pràctica dins l'aula.

L'estratègia "de baix a dalt" és més lenta, ja que són tres els grups que treballen per separat, la qual cosa exigeix posteriorment revisar la coherència vertical de les decisions preses, però pot ser la més encertada, si no s'està segur que els coordinadors dels cicles puguin realment representar la resta dels seus companys.

Sigui quina sigui l'estratègia elegida, en relació a aquesta dimensió, cal tenir molt clar que la qüestió fonamental és que sigui el conjunt del professorat qui reflexioni sobre la seva pràctica, ja sigui elaborant o bé revisant un primer esborrany de proposta. Un projecte que no hagi suposat la discussió activa i participativa de la totalitat de l'equip docent de l'etapa, no haurà aconseguit el seu objectiu.

Per altra banda, en tractar-se la dimensió d'un contínuum i no d'una variable dicotòmica, es poden trobar situacions intermèdies, que probablement siguin les més freqüents. És a dir, que pugui haver-hi cicles en què el coordinador sigui molt representatiu i uns altres en què no ho sigui, la qual cosa pot portar a estratègies mixtes.

El fet que l'organització sigui bàsicament horitzontal, en estar organitzada per cicles, no s'ha d'interpretar en el sentit de no utilitzar estructures verticals. És a dir, que si el centre compta amb alguna persona o un grup especialment preparat en una de les àrees curriculars o algun àmbit bàsic del projecte, pot ser un procediment molt adequat que sigui aquesta persona qui faci la primera proposta per al conjunt de l'etapa. Aquest podria ser el cas, entre d'altres, dels professors i les professores especialistes.

És molt important tenir en compte, en darrer terme, que sigui quina sigui l'estratègia per la qual es comenci el treball, sempre s'haurà de **recórrer el procés** en ambdós sentits. Elaborar el pro-

jecte suposarà "pujar" i "davallar" més d'una vegada, ja que la revisió comportarà modificacions que al seu torn necessitaran ser contrastades en la seva versió final.

Dimensió inductivo-deductiva

Una segona estratègia en funció de la qual es pot planificar el procés d'elaboració d'un Projecte curricular és la dimensió: **inductivo-deductiva.** Aquesta dimensió fa referència a dos aspectes diferents de la presa de decisions. En primer lloc al fet que el Projecte curricular es pot elaborar seguint l'ordre amb el qual s'han exposat els elements o se'n pot començar per algun, sense que aquest sigui necessàriament la revisió dels objectius de l'etapa i anar passant a d'altres fins que al final s'hagin pres totes les decisions.

El primer cas és un exemple d'una estratègia de tipus deductiu bàsicament, que té l'avantatge de respectar la lògica que sens dubte existeix en la seqüència de decisions proposades. Pot ser una estratègia adequada si el professorat del centre té experiència de treballar en equip i està acostumat a reflexionar no només sobre els aspectes més pràctics de l'ensenyament, sinó també sobre el perquè i el per a què de l'educació.

Si no són aquestes les condicions de l'equip docent pot ser millor utilitzar una estratègia menys lineal i començar per l'element que respongui a la pregunta sobre la qual tenguin major experiència, com ara el com ensenyar, prendre llavors en primer lloc les decisions de metodologia i passar després a les altres del projecte. L'important no és tant per on es comenci com aconseguir que al final s'hagin establert acords sobre tots els elements del projecte. Això no obstant, és fonamental tenir en compte que si s'utilitza una estratègia d'aquest tipus és imprescindible que la comissió de coordinació pedagògica i els possibles assessors externs que treballin amb el centre tenguin clar on volen arribar ja que, si no és així, es corre el risc de perdre's en un procés que, en no tenir una lògica clara, pot deixar llacunes en el projecte.

La dimensió "inductivo-deductiva" es refereix també a un altre aspecte del procés d'elaboració que és, a l'igual que en el cas anterior, un contínuum. En un extrem estaria l'estratègia segons la qual l'equip docent elabora el projecte a partir del currículum establert, dedueix en passes successives allò que en cada cas es conclou i ho fa amb un gran nivell d'autonomia, és a dir generant les seves pròpies respostes a les preguntes que suposa el projecte.

En l'extrem oposat del contínuum estaria l'estratègia en la qual es parteix de fer explícit el projecte que, almenys de manera tàcita, tot centre té, i contrastar-lo i modificar-lo prenent com a referent el currículum que l'Administració ha establert i les diverses orientacions, les propostes didàctiques i els materials amb els quals es compta en aquest moment. Cal partir de la idea que tot centre respon a les preguntes que planteja el currículum, ja que ensenya alguna cosa, l'ensenya d'alguna manera, en una certa seqüència i progressió i també l'avalua. Per tant, qualsevol centre té en aquest sentit un Projecte curricular. Allò que succeeix és que la major part de les vegades no és un projecte compartit ni suficientment contrastat.

Utilitzar una estratègia deductiva suposa que l'equip docent té una gran experiència en la planificació del currículum i idees clares al respecte, que li permeten elaborar autònomament el projecte. Aquesta fóra la situació ideal. Tanmateix, en el moment en què ens trobam, és probable que siguin pocs els centres que puguin utilitzar una estratègia d'aquest tipus. Per a molts d'equips docents l'estratègia d'elaboració del Projecte curricular serà bàsicament un procés d'inducció.

En qualsevol cas, el més freqüent és d'utilitzar, també respecte d'aquesta dimensió, **estratègies mixtes,** atès que l'experiència del professorat és molt diferent en funció de les decisions del Projecte curricular. Els temes referits a opcions metodològiques o a materials didàctics es resoldran molt probablement des del propi equip, mentre que l'elaboració de la seqüència per cicles, per exemple, pot plantejar en aquest moment una gran dificultat que dugui a prendre la decisió elegint d'entre possibles alternatives ja elaborades aquella que sembli més correcta o, més ben dit, la part de cadascuna que més s'ajusti a la seva realitat. És difícil que una única proposta elaborada sense pensar directament en un centre respongui a la necessitat de contextos concrets.

Un altre aspecte que és important tenir en compte al moment de començar a elaborar el Projecte curricular és que, encara que sigui fonamental que les decisions **quedin recollides per escrit** en un document, no hi ha una única manera de fer-ho. Els aspectes formals són importants però estan al servei de fer possible la comunicació entre tots els implicats en el procés i de recollir els acords establerts amb la finalitat de poder revisar-los posteriorment. En aquest sentit, els diferents elements del Projecte curricular poden adoptar, quan es formalitzen, formes molt diferents. Cada equip docent trobarà la seva pròpia manera de plasmar-ne per escrit els elements.

Un darrer aspecte d'estratègia que és fonamental planificar per a l'elaboració del Projecte curricular i el seu seguiment és l'**organització dels temps** en què s'han de reunir els diferents grups de professors en funció del treball que hagin de realitzar a cada moment. Les reunions dels docents d'un cicle, dels coordinadors de cicles diferents, de professors especialistes, del conjunt de la comissió de coordinació, etc, suposen que l'equip directiu planifiqui curosament l'horari general del centre. Tot el temps que s'empri en aquestes consideracions resultarà summament rendible, ja que el temps és un dels aspectes claus del procés d'elaboració.

La col.laboració dels suports externs a l'escola

Tant en l'elaboració de la primera proposta com en les successives revisions que vagi realitzant, el professorat del centre podrà trobar una ajuda útil en els suports externs al centre: equips interdisciplinars de sector i assessors de formació dels Centres de Professors.

En el cas del primer col.lectiu, equips interdisciplinars de sector, la intervenció seria més directa, en anar incorporant-se progressivament professors d'aquests equips a la comissió de coordinació pedagògica del centre, encarregada d'organitzar l'elaboració del Projecte curricular. El seu assessorament pot ser especialment valuós en l'anàlisi de la dinàmica del centre que cal fer per a elegir l'estratègia d'elaboració, en la detecció de necessitats del centre, en les decisions generals sobre metodologia i avaluació i, sobretot, en les mesures d'atenció a la diversitat.

Els assessors de formació dels Centres de Professors col.laborarien amb els centres quan aquests ho demanassin a través de la persona de l'equip docent encarregada de la coordinació de la formació. El seu suport resultarà eficaç fonamentalment en els temes relacionats amb opcions didàctiques concretes i en les decisions de seqüència per cicles, ja que són aspectes molt lligats a la didàctica específica de cada àrea, aspectes complementaris als àmbits d'intervenció dels equips interdisciplinars de sector.

En el cas dels centres rurals, aquest assessorament vindria fonamentalment dels professionals que configuren els Serveis de Suport dels Centres de Recursos rurals.

Com començar l'elaboració del Projecte curricular?

En funció de tot el que s'ha dit fins ara, hauria de quedar clar que cal considerar l'elaboració del Projecte curricular com un procés que un cert sentit ja es duu a terme en els centres. En tot centre el professorat planifica l'ensenyament tot i que no compta la major part de les vegades amb un document que reculli de manera explícita les decisions consensuades pel conjunt de l'equip de docents de l'etapa. Per tant, l'elaboració del Projecte curricular es basarà fonamentalment a fer explícit i a formalitzar allò que fins ara ha estat la pràctica del centre, per revisar-la posteriorment, utilitzant com a referent per a aquest contrast les noves propostes curriculars, i tenint sempre presents les tres finalitats que es persegueixen amb el Projecte curricular: **prendre les decisions en equip**, que siguin preses des de l'anàlisi del **context**, i que es faci amb **criteri**, ja que s'ha d'evitar no saber ben bé les raons per les quals s'ensenya com s'ensenya.

Els equips docents dels centres han de tenir clara, en començar el treball, la meta que pretenen assolir, és a dir, les decisions que finalment haurà de recollir el Projecte curricular i que es recullen al quadre següent, com a desenvolupament de l'esquema de la pàgina 25, però que s'aniran assolint en successives fases d'elaboració, com s'explica més endavant.

En el curs 1992-1993 el professorat més implicat serà el que impartirà el primer cicle; això no obstant, les dues primeres decisions que cal prendre el setembre, adequació dels objectius generals de l'etapa i distribució dels continguts, hauran de ser elaborades pel conjunt del professorat de l'etapa.

Esquema de les decisions del Projecte curricular

Què ensenyar?

- Adequació al context dels objectius generals d'etapa del currículum oficial, atenent la realitat educativa del centre i les opcions contemplades en el Projecte educatiu del Centre.
- Adequació dels objectius generals i dels continguts de cada una de les àrees del currículum oficial atenent la realitat educativa del centre.

Quan ensenyar?

- Seqüència per cicles dels objectius i els continguts de cada àrea (seqüència intercicles), en funció de l'adequació realitzada sobre els objectius generals i els continguts.
- Previsions generals sobre l'organització i la temporalització dels grans nuclis de continguts de cada àrea seleccionats per a cada cicle (seqüència intracicles).

Com ensenyar?

- Criteris i opcions bàsiques de metodologia didàctica que poden afectar el conjunt de les àrees del cicle o només algunes en concret.
- Decisions sobre agrupaments d'alumnes.
- Decisions sobre l'organització de temps i espais
- Materials curriculars i recursos didàctics bàsics que s'utilitzaran per treballar els continguts de cada una de les àrees en els diferents cicles, i criteris d'ús.

Què, quan i com avaluar?

- Elaboració dels criteris d'avaluació per cicles, atenent els criteris d'avaluació de l'etapa que figuren en el currículum oficial i les decisions preses sobre cada un dels cicles en la resta d'apartats del Projecte.

- Procediments, instruments i calendari aproximat per avaluar la progressió dels aprenentatges dels alumnes al llarg del cicle.
- Model d'informe d'avaluació sobre la progressió dels aprenentatges dels alumnes al llarg del cicle, en què s'especifiqui el procediment per a la seva elaboració, el calendari aproximat i com serà comunicat i treballat amb els pares i amb els propis alumnes.
- Procediments, instruments i calendari aproximat per avaluar la pràctica docent, revisar les programacions i introduir-hi les correccions oportunes.
- Criteris per decidir la promoció dels alumnes d'un cicle al següent (o, en el seu cas, d'una etapa a la següent).
- Actuacions pedagògiques previstes en el cas dels alumnes que no assoleixen el nivell establert en els criteris d'avaluació per cicles, tant si promocionen com si no promocionen al cicle següent de l'etapa.

Mesures específiques d'atenció a la diversitat

- Tutories: organització i funcionament.
- Tractament específic de la multiculturalitat, quan aquest sigui un dels trets distintius del centre.
- Adaptacions per a alumnes amb necessitats educatives especials: organització de temps, materials i suports.

Fases d'elaboració

Elaborar tots aquests elements és una tasca de molts anys, i així ha de ser tengut en compte per part dels equips docents. Per això és un treball que s"ha de planificar en fases successives. La responsabilitat de com organitzar aquesta progressió en el treball d'elaboració és, evidentment, responsabilitat del professorat de cada centre, en funció de la seva realitat concreta. Tanmateix, el Ministeri ha d'establir també les etapes en què cal prendre algunes decisions bàsiques, sense les quals no és possible posar en marxa la implantació de l'Educació Primària. Des d'aquest punt de vista és des del que es proposen les fases d'elaboració que es recullen a continuació i que s'han d'interpretar com les decisions mínimes que cal que tot centre de Primària prengui, sense perjudici que pugui anar molt més envadant en el Projecte curricular.

Fases en l'elaboració del projecte curricular

El mes de setembre de 1992 els equips docents elaboraran, almenys, els aspectes bàsics dels elements següents del Projecte curricular:

1. Els objectius del cicle en el marc dels objectius generals de l'etapa, i la seva adequació al context.
2. Distribució de continguts per cicle, amb especial atenció als referits al primer cicle.
3. Materials curriculars i recursos didàctics que s'utilitzaran en les àrees del primer cicle.
4. Decisions sobre agrupaments, temps i espais.
5. Procediments per avaluar el progrés dels aprenentatges dels alumnes durant el primer cicle.
6. Criteris d'avaluació i promoció dels alumnes.
7. Organització i funcionament de les tutories amb especial atenció al tractament de la multiculturalitat (només on aquest sigui un tret distintiu del centre).

Durant el curs 1992-1993 els equips docents desenvoluparan els elements anteriors i completaran els aspectes següents:

1. Actuacions pedagògiques previstes per als alumnes que no assoleixen el nivell establert en els criteris d'avaluació.
2. Adaptacions per als alumnes amb necessitats educatives especials.
3. Procediments per avaluar la pràctica docent.

Setembre 1993

1. Incorporar els elements treballats i desenvolupats durant el curs anterior així com les modificacions que es derivin de l'avaluació realitzada.
2. Establir per els cicles restants els elements que es varen elaborar per al primer cicle el setembre de 1992.

Al final de la implantació de l'Educació Primària

Al final de la implantació de l'Educació Primària, i després de l'avaluació d'allò que hagi suposat la posada en marxa dels diferents cicles, es completarà el Projecte curricular i s'hi inclouran tots els aspectes enunciats en el quadre de les pàgines 86 i 87, parant especial esment a aquells que es refereixin al conjunt de l'etapa, amb la finalitat d'assegurar la coherència general dels acords establerts, entre si i amb el Projecte educatiu del Centre.

En relació amb aquesta darrera decisió, és important de fer una breu reflexió sobre l'elaboració del Projecte Educatiu. El PEC és una font bàsica per a elaborar el Projecte curricular. En aquest sentit, és convenient que, si el centre no en té encara, el Consell escolar comenci durant el curs 1992-1993 la reflexió sobre els principis d'identitat que configuraran la seva concepció pedagògica. Però no s'ha de pensar que és imprescindible tenir-lo acabat per a poder encetar el Projecte curricular. De fet, la relació entre ambdós processos de presa de decisions fa que s'enriqueixin mútuament i que es pugui anar treballant simultàniament en tots dos, tenint en compte que el més lògic fóra de finalitzar la seva realització al moment en què el conjunt de l'Etapa Primària s'hagi implantat en el centre. En aquest sentit, el Ministeri d'Educació i Ciència no demanarà als centres que elaborin el Projecte educatiu durant el curs 1992-1993, tot i que pot ser una opció voluntària dels centres durant aquest curs.

És des d'aquesta perspectiva de procés progressiu que s'ha d'emprendre l'elaboració de projectes curriculars i que seran supervisats per la Inspecció Tècnica. En els criteris que utilitzarà la Inspecció tendrà un gran pes precisament el propi procés d'elaboració, és a dir, el nivell de coherència interna, el grau de participació del professorat, l'adequació al context i en general els indicadors que permetin valorar si l'elaboració serveix al centre per a allò que es pretén amb el Projecte curricular. Evidentment, les decisions que finalment s'adoptin seran també objecte de supervisió, però sempre des de la perspectiva d'una primera proposta en revisió. En aquest sentit, la supervisió de la Inspecció donarà informació al Claustre sobre els aspectes que han de ser objecte de major reflexió.

ANNEX

RESOLUCIÓ DE 5 DE MARÇ DE 1992 PER LA QUAL ES REGULA L'ELABORACIÓ DE PROJECTES CURRICULARS PER A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA I S'ESTABLEIXEN ORIENTACIONS PER A LA DISTRIBUCIÓ D'OBJECTIUS, CONTINGUTS I CRITERIS D'AVALUACIÓ PER A CADA UN DELS CICLES. (*BOE* DE 24 DE MARÇ DE 1992).

El Reial Decret 1334/91, de 6 de setembre, ha establert el currículum dels centres destinats a l'Educació Primària. Es tracta d'un currículum obert i flexible, la concreció i desenvolupament del qual correspon al professorat. El caràcter obert de currículum es manifesta en la circumstància que s'hi estableixen objectius i continguts pensats per a l'etapa en el seu conjunt, però sense delimitar-ne la gradació a través dels cicles que la integren. Igualment es posa de relleu l'esmentat caràcter en la manera general en què es defineixen els principis metodològics que han d'informar la pràctica docent i el desenvolupament curricular, i en el fet d'atribuir a la responsabilitat i a la iniciativa dels docents l'elaboració d'una metodologia concreta.

D'acord amb el Reial Decret, els centres educatius han d'especificar i completar el currículum mitjançant l'elaboració de projectes curriculars que responguin a les necessitats dels alumnes i que inclouran, entre d'altres elements, la distribució per cicles dels objectius i continguts de l'etapa. En relació amb aquesta tasca, sembla convenient que l'Administració educativa reguli l'elaboració i l'aprovació de projectes curriculars i ofereixi directrius que orientin els professors per facilitar-los tant l'elaboració de projectes i programacions, com el seu desenvolupament a l'aula.

Segons aquest plantejament, és important que l'Administració educativa formuli, amb caràcter orientador, un model de possible distribució dels objectius i continguts en els diferents cicles. En aquest model, proposat a l'Annex(*) de la present Resolució, s'anuncia com poden ordenar-se els objectius educatius i els continguts curriculars al llarg dels cicles i com, a través d'aquests continguts, poden anar adquirint-se les capacitats pròpies de l'etapa. Aquesta distribució, per altra part, complirà un paper supletori en aquells casos excepcionals en què, per les raons que sigui no s'hagin pogut elaborar de manera completa els Projecte curricular. Per altra part, unes orientacions oficials, encara que no tenguin caràcter estrictament normatiu, poden ser especialment útils en el moment d'implantació del nou currículum per facilitar les decisions col.legiades dels professors.

En virtut de tot això, aquesta Secretaria d'Estat disposa:

1. Els centres educatius elaboraran projectes curriculars corresponents a l'etapa d'Educació Primària, d'acord amb el currículum oficial establert, i amb la finalitat de concretar-lo i desenvolupar-lo per als seus alumnes.

2. El projecte curricular haurà de contenir una adequació dels objectius generals de l'etapa al context sòcio-econòmic i cultural del centre, i a les característiques dels alumnes, i inclourà els elements següents:

   a) Distribució per cicles dels objectius educatius, els continguts curriculars i els criteris d'avaluació per a cada una de les àrees.

   b) Criteris metodològics de caràcter didàctic en relació al desenvolupament dels esmentats continguts i en relació també al procés d'avaluació.

   c) Orientacions generals sobre la presència, en les diferents àrees, de l'educació moral i cívica.

   d) Orientacions generals per a la incorporació a les diferents àrees de l'educació per a la pau, la igualtat entre els sexes, el respecte al medi ambient, l'educació sexual,

(*) L'Annex d'aquesta Resolució apareix en la part *Seqüència per cicles* dels documents d'Àrees curriculars de l'Educació Primària, que formen part d'aquests Materials per a la Reforma.

l'educació per a la salut, l'educació del consumidor i l'educació vial.

e) Principis bàsics sobre la manera de desenvolupar programes educatius específics en el centre.

3. El Projecte curricular incorporarà les línies principals de l'orientació educativa i els criteris que han de seguir les adaptacions curriculars per als alumnes amb necessitats educatives especials.

4. El Projecte curricular serà elaborat pel professorat de l'etapa a través de les vies que oportunament s'estableixin, i aprovat pel claustre de professors.

5. Amb la finalitat de facilitar l'elaboració de l'esmentat projecte, es proposa, amb caràcter orientatiu, la distribució per cicles dels objectius, continguts i criteris d'avaluació que es recullen a l'Annex de la present Resolució.

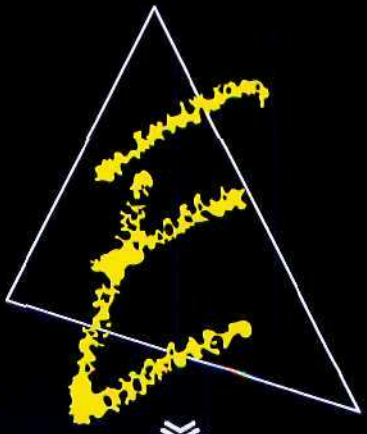
6. La distribució d'objectius, continguts i criteris d'avaluació per cicles de l'esmentat Annex suplirà, si és el cas, la mancança —en tot o en una part— d'elements essencials del Projecte curricular que han d'elaborar els centres.

7. Els centres educatius podran modificar el Projecte curricular per als alumnes que comencen l'etapa. En tot cas, la distribució d'objectius, continguts i criteris d'avaluació per cicles a què es refereix l'anterior apartat romandrà per al mateix grup d'alumnes al llarg de l'etapa d'acord amb el projecte inicial.

8. Les direccions provincials assistiran els centres en l'elaboració de Projecte curricular i en la seva supervisió.

9. S'autoritza les direccions generals de Renovació Pedagògica, de Coordinació i de l'Alta Inspecció i de Centres Escolars, a desenvolupar les disposicions oportunes relatives a l'àmbit de la present Resolució.

El Secretari d'Estat d'Educació
ALFREDO PÉREZ RUBALCABA



Ministeri d'Educació i Ciència

PRIMARIA

Orientación y Tutoría



Ministerio de Educación y Ciencia

PRIMARIA

Orientación y Tutoría



Ministerio de Educación y Ciencia

Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría de Estado de Educación
N. I. P. O.: 176-92-105-2
I. S. B. N.: 84-369-2139-9
Depósito legal: M-11002-1992
Realización: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Indice

Páginas

INTRODUCCIÓN 5

PARTE PRIMERA:
ORIENTACIÓN Y TUTORÍA 11

Capítulo I: Principios de orientación e intervención educativa 13
Tutoría 14
Orientación educativa 15
Educación de apoyo 18
Orientación y currículo 23
Acción tutorial y orientación. Objetivos y criterios 25

Capítulo II: La acción tutorial 29
El tutor del grupo y sus funciones 30
Sugerencias sobre actividades tutoriales 35

Capítulo III: La tutoría y el sistema de orientación 43
Estructura del sistema de orientación 43
Apoyo especializado a la tutoría: orientador de centro y equipo de sector 47

PARTE SEGUNDA:
ALGUNAS LÍNEAS DE ACCIÓN TUTORIAL Y ORIENTADORA 53

Capítulo IV: Enseñar a ser persona 57

Páginas

Planteamiento general 57
Propuestas de intervención 63

Capítulo V: Enseñar a convivir 73

Planteamiento general 73
Propuestas de intervención 77

Capítulo VI: Enseñar a pensar 89

Planteamiento general 89
Programas de enriquecimiento cognitivo 93
Técnicas de estudio 97

PARTE TERCERA:
COLABORACIÓN DE LOS PADRES 101

Capítulo VII: Entrevistas y Reuniones 105

Las entrevistas personales 105
Las reuniones informativas 112

Capítulo VIII: Información y Participación 119

Intercambio de información 119
La participación de madres y padres en actividades educativas 123

BIBLIOGRAFÍA 129

Introducción

Esta Guía de Orientación y Tutoría está destinada a todo el profesorado de Educación Primaria, pero principalmente a los profesores tutores, a quienes se ha asignado la responsabilidad educativa de un grupo docente y que se encargan, además, de todas aquellas áreas en las que no hay un profesor especialista.

El contenido principal, por no decir único, de este volumen consiste en desarrollar el principio de que la educación no se reduce a mera instrucción. El maestro no es —no ha de ser— un mero instructor, que enseña a los alumnos unos conocimientos. Es —ha de ser— un educador en el sentido más completo e intenso. Éste es el mensaje que trata de transmitir este libro, que, para ser efectivamente útil y práctico, ha de presentar de qué forma el maestro, principalmente el tutor, puede llegar a ser educador en ese sentido pleno.

Ese mensaje es el mismo que transmite el nuevo currículo en varios de sus elementos, principalmente:

— Al insistir en que los objetivos de la educación son capacidades para desarrollar en los alumnos y alumnas.

— Al destacar contenidos educativos no sólo de conceptos, sino también de procedimientos, o modos de saber hacer, y de actitudes, que incluyen normas y valores.

— Al recordar algunos ejes o dimensiones transversales del currículo, que atraviesan las distintas áreas, y que se refieren precisamente a líneas de desarrollo personal de carácter general, como lo es, principalmente, el desarrollo moral y cívico.

Así que los capítulos que siguen no dicen en realidad algo que no se diga en el currículo. Lo que hacen es decirlo de otro modo, bajo otro punto de vista, en el que se destacan de manera unitaria y sistemática aquellos aspectos del desarrollo curricular, es decir, de la docencia, que tienen que ver con el carácter propiamente educativo —y no meramente instruccional— de las experiencias que la escuela ha de proporcionar. Ese carácter educativo puede resumirse en unos pocos principios:

1. Educar es más que instruir o adiestrar.
2. Se educan personas concretas, individuales, con particularidades propias que la educación ha de respetar, aprovechar, enriquecer y contribuir a desarrollar.
3. Se educa la persona entera, y no sólo una parte suya, no sólo la inteligencia o su identidad social.

Educar de acuerdo con esos principios es responsabilidad de todo maestro. El tutor de grupo, sin embargo, tiene una especial responsabilidad en esa educación: ha recibido formalmente el encargo de hacer que la educación sea realmente educación, integral y personalizada. Ese encargo ha de cumplirlo en su docencia ordinaria, con el grupo entero de alumnos y con todos y cada uno de ellos. Por otro lado, ante determinadas situaciones que han llegado a presentarse, o que pueden llegar a presentarse en algunos alumnos durante algún tiempo —desde problemas de adaptación escolar hasta dificultades de aprendizaje—, ha de tomar medidas educativas, anticipatorias de los problemas o de afrontamiento de éstos. Estas medidas, que en algún sentido son "extraordinarias", en realidad son "ordinarias", puesto que se precisan realizar en toda aula y con todo grupo de alumnos, y caen dentro de la intervención educativa que cabe pedir a todo profesor. A veces, sin embargo, esa intervención educativa requiere la participación de un profesional especializado: sea el profesor de apoyo, el profesor de audición y lenguaje, el profesor orientador, o el psicólogo o pedagogo del equipo interdisciplinar de sector. El adecuado desempeño de la tarea tutorial requiere a veces que el tutor comparta su responsabilidad con alguno de estos profesionales, que sea ayudado por ellos, o que se traslade a alguno de ellos parte de la intervención educativa.

La tarea de educar o, lo que es igual, la tarea tutorial, no es fácil. Ha de desarrollarse en distintos niveles. El mensaje que esta Guía trata de transmitir y que se resume en los tres principios antes recogidos ha de atender a esos diferentes niveles y proporcionar ideas y directrices para que el maestro pueda hacer frente a las tareas y a las dificultades en cada uno de ellos.

La Guía se divide en tres partes, en cada una de las cuales se trata de responder a las siguientes preguntas:



¿Qué es la tutoría y la orientación educativa para todo profesor y todo profesional que interviene en la escuela?

¿Qué ha de hacer el tutor de grupo con todos y cada uno de sus alumnos?

¿Qué colaboración pueden solicitar el tutor y los profesores ante determinadas situaciones o problemas?

Capítulo 1. Principios de orientación e intervención educativa

Capítulo 2. La acción tutorial

Capítulo 3. La tutoría y el sistema de orientación



¿Cómo ayudar a los alumnos en la construcción de su identidad personal?

¿Cómo desarrollar en los alumnos las capacidades sociales básicas para una buena convivencia?

¿Qué puede hacer el tutor para mejorar la capacidad de aprender y pensar de sus alumnos?

Capítulo 4. Enseñar a ser persona

Capítulo 5. Enseñar a convivir

Capítulo 6. Enseñar a pensar



¿A través de qué medios se puede articular y estimular la cooperación de los padres en la educación de sus hijos?

¿De qué manera se pueden implicar los padres en las actividades del Centro?

Capítulo 7. Entrevistas y Reuniones

Capítulo 8. Información y Participación

Parte Primera

Orientación y Tutoría

Capítulo I.
Principios de orientación e intervención educativa

Tutoría y orientación educativa se refieren al carácter **personalizado** de la educación. Ese carácter personalizado consiste, a su vez, en dos elementos:

— *De* **individualización**: *se educa a* **personas concretas**, *con características particulares, individuales, no a abstracciones o a colectivos genéricos.*

— *De* **integración**: *se educa a la* **persona completa**, *y, por tanto, hay que integrar los distintos ámbitos de desarrollo y las correspondientes líneas educativas.*

La educación personalizada se contrapone a la parcelación de los conocimientos, tal como han solido impartirse en la escuela tradicional. También se contrapone al descuido de la personalidad concreta de los alumnos, cuando éstos no son más que una abstracción o un número dentro de la clase. Destacar la función tutorial del profesor es poner en primer plano aquellas características de la educación por las que ésta no se reduce a mera instrucción y constituye, en verdad, educación individualizada de la persona entera.

En consonancia con la profunda unidad existente entre educación y orientación, todo profesor, por el mero hecho de serlo, es también orientador, máxime cuando puede verse encomendada la tutoría formal de un grupo de alumnos. Por ello, todo profesional de la enseñanza debe haber recibido una formación básica y complementaria para ejercer con acierto esta responsabilidad de su función docente.

Tutoría

En un planteamiento educativo integral y personalizado la función tutorial forma parte de la función docente y, en cierto modo, se identifica con ella. La función tutorial es un componente inseparable del proceso educativo en su integridad.

En el enfoque del nuevo currículo la función tutorial es no sólo un elemento inherente a la función educativa, sino parte esencial del desarrollo curricular.

De todos modos, es conveniente destacar cuáles son los acentos típicamente tutoriales de la educación. La tarea del tutor o, mejor, la tarea tutorial de todo profesor es integradora, equilibradora, personalizante, complementadora de la docencia en general.

Del profesor, en cuanto tutor, cabe decir que es:

— El maestro —en la acepción más completa y noble de la palabra— que guía a los alumnos no sólo en su escolaridad, en sus aprendizajes, sino también en el desarrollo de su personalidad y en la configuración de un itinerario de vida.

— La persona adulta que está llamada a ser y que puede llegar a constituir un referente privilegiado de los alumnos, como consejero y asesor suyo, pero, en general, como quien proporciona a los alumnos muchas experiencias educativas dentro o fuera del aula, y les ayuda a coordinarlas e integrarlas.



Las recomendaciones pedagógicas acerca de la necesidad de la tutoría podrían considerarse innecesarias, porque son redundantes respecto a las recomendaciones incorporadas al currículo. Son, de todas formas, muy convenientes para resaltar la importancia de determinadas características intrínsecas de toda educación y el esmero que es preciso poner en esas calidades educativas. Por eso, hay que hablar expresamente de la función tutorial: exponer en qué consiste y a través de qué tareas se realiza. Funciones y tareas tutoriales son siempre elementos inherentes a la función docente y al desarrollo del currículo.

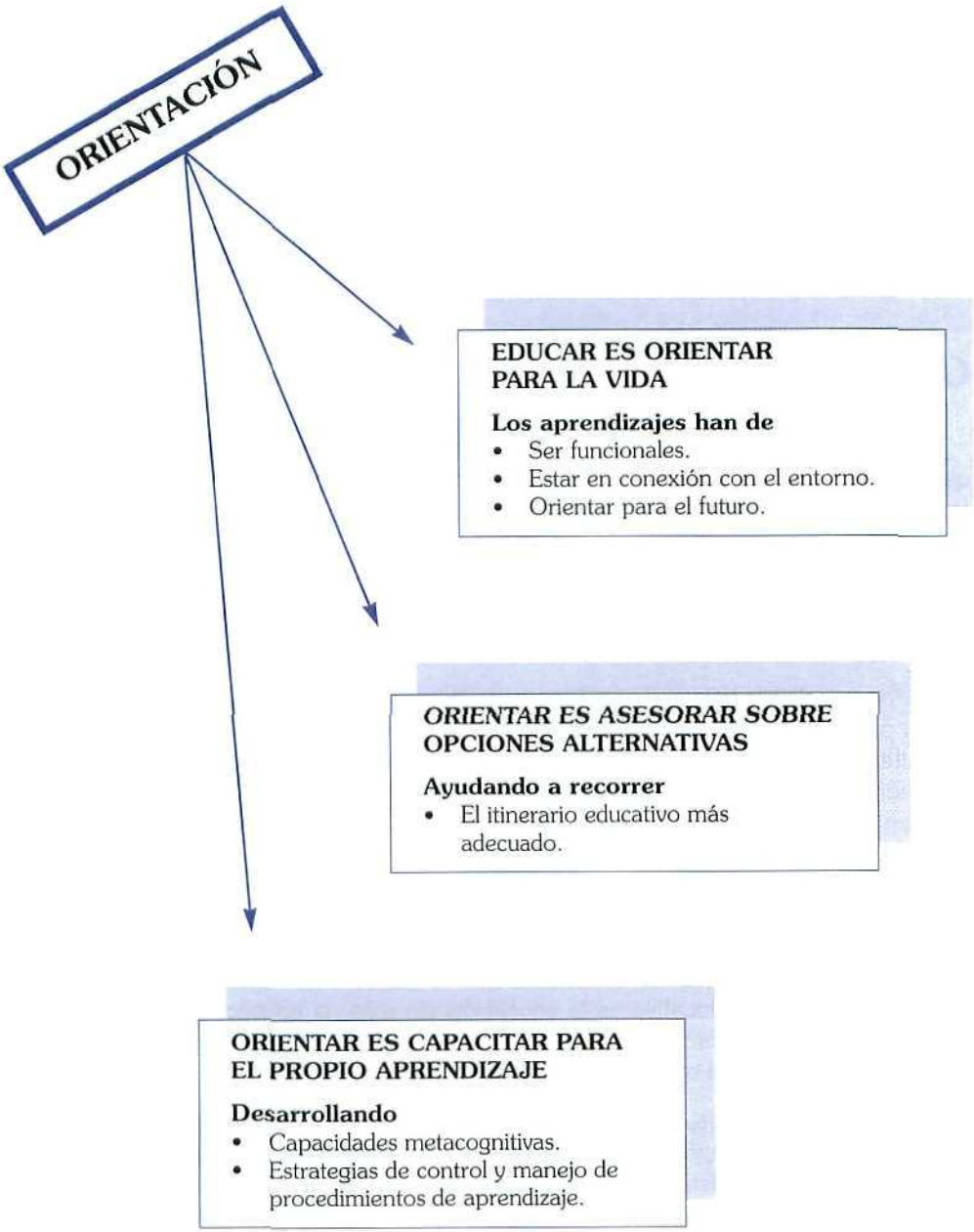
Orientación educativa

La orientación educativa coincide, en parte, con la tutoría, aunque seguramente abarca un ámbito más amplio y —respecto a ciertas actividades orientadoras— también más especializado.

La tutoría puede considerarse como una parte de la actividad orientadora que es todo proceso educativo.

La orientación educativa se refiere a posibles distintos itinerarios de las personas y a las opciones que han de tomar respecto a caminos alternativos. Toda la educación es orientación en tanto que preparación para la vida, la cual se desarrolla en un itinerario personal que, en gran medida, determinan circunstancias externas, pero que, en alguna medida, las opciones propias de cada persona contribuyen también a determinar. La orientación es la propia educación bajo el aspecto de maduración de la personalidad de cada alumno concreto y de la concreción de su camino en la vida. También aquí, por tanto, igual que en la tutoría, debe destacarse que la mejor —en rigor, la única— orientación educativa es la educación sin más, la educación integral y personalizada. Hablar de orientación es volver a decir de otra manera lo esencial que está ya dicho sobre tutoría.

El reconocimiento de que la orientación —y la tutoría— se identifica con la propia educación, o forma parte esencial de ella, no dispensa de un análisis más detallado en el que se pongan de manifiesto los componentes de esa dimensión educativa, de aquellos elementos que precisamente se destacan bajo el rótulo de tutoría y de orientación. Son elementos que conviene hacer explícitos para incorporarlos de manera intencional y sistemática a la práctica docente:


ORIENTACIÓN
EDUCAR ES ORIENTAR PARA LA VIDA
Los aprendizajes han de
• Ser funcionales.
• Estar en conexión con el entorno.
• Orientar para el futuro.
ORIENTAR ES ASESORAR SOBRE OPCIONES ALTERNATIVAS
Ayudando a recorrer
• El itinerario educativo más adecuado.
ORIENTAR ES CAPACITAR PARA EL PROPIO APRENDIZAJE
Desarrollando
• Capacidades metacognitivas.
• Estrategias de control y manejo de procedimientos de aprendizaje.

a) Un primer elemento es el concepto de la propia educación como **orientación para la vida**. La educación, toda ella, puede verse bajo el prisma de la orientación, igual que es posible contemplarla, por ejemplo, en una perspectiva de socialización o de incorporación a la cultura. Por eso puede decirse: "educar es socializar", o igualmente: "educar es incorporar a la cultura", o también: "educar es orientar". Son aspectos complementarios —y, en el fondo, coincidentes— de la educación. Hay que resaltar, pues, que la función cultural o socializadora no es separable de la función orientativa. Educar para la sociedad y para la cultura es, a la vez, orientar para la vida. Bajo este punto de vista, la orientación educativa se limita a destacar que los aprendizajes han de ser funcionales, estar en conexión con el entorno de los alumnos y guardar relación con el futuro previsible que a éstos les aguarda o que, más bien, activamente llegarán a elegir. El proceso orientador articula los aspectos sociales e individuales de la educación y ha de contribuir a entroncar la función socializadora de la escuela en el desarrollo personal de los alumnos.

b) La orientación puede verse, por otra parte y además, como **asesoramiento sobre caminos diferentes** y sobre las correspondientes opciones que pueden emprender las personas. Hay casos en que el alumno ha de elegir entre alternativas distintas, o en que, a consecuencia de decisiones académicas (calificaciones escolares, u otras), se ve encaminado hacia alguna de las alternativas. En unos y otros casos, en un proceso de decisión que corresponde a los propios alumnos, o bien a los profesores, tiene su lugar y su papel la orientación como función y actuación específica. Cuando se plantea la promoción de un alumno de un ciclo a otro, o la mejor ubicación escolar para él, la evaluación de las capacidades actuales del sujeto ha de ir acompañada por la orientación respecto a las posibilidades más interesantes de futuro. La necesidad de orientación será tanto mayor cuanto más variadas y complejas sean las posibilidades donde el alumno puede elegir, como sucederá en los últimos años de la Secundaria Obligatoria y en las modalidades y opciones del Bachillerato. Pero también en la etapa de Primaria será preciso a veces este tipo de orientación, en relación, por ejemplo, con adaptaciones curriculares, aunque sólo sean de método didáctico, mucho más cuando se alejen significativamente respecto al currículo común.

c) La orientación psicopedagógica consiste, bajo un tercer aspecto, en la **educación sobre el propio proceso educativo**: en la instrucción y capacitación de los alumnos para sus procesos de aprendizaje. La investigación educativa más reciente ha destacado la importancia de las capacidades generales y de los aprendizajes de estrategias de control, que dirigen el desarrollo y desempeño de otras capacidades y aprendizajes más concretos, así como el uso de destrezas rutinarias. Una parte de esas capacidades se recoge bajo el nombre de "metacognición", que quiere decir: conocimiento acerca del propio conocimiento, conciencia acerca del propio pensamiento. Otra parte, más importante incluso, es la de las estrategias de control y manejo de procedimientos de aprendizaje: ahí se incluyen desde las más clásicas técnicas de estudio y de rendimiento de la memoria, hasta las más recientemente investigadas y crecientemente apreciadas capacidades de aprender a aprender, de búsqueda y organización de la información pertinente, de automonitorización, autocorrección, autoevaluación y, en general, de aprender por uno mismo. Son capacidades que se requieren para poder acceder a ciertos contenidos del currículo o a ciertos niveles de los mismos. En ese sentido constituyen requisito previo para contenidos curriculares concretos. Son, por otra parte, modos y estrategias generales aplicables a una gama amplia de contenidos. En todo caso, la educación de las mismas posee un carácter orientador, vinculado a la función tutorial. Sin embargo, la tarea de enseñar esas capacidades puede a veces requerir una cualificación especializada por parte del educador. En esa tarea el tutor puede necesitar de la colaboración o del asesoramiento de un especialista.

Educación de apoyo

Tutoría y orientación consisten a veces, con determinados alumnos y en determinados momentos de su escolarización, en una educación de refuerzo o apoyo. Este refuerzo educativo que algunos alumnos pueden necesitar —y que, de hecho, la mayoría de ellos llega a necesitar en algún determinado período de su historia educativa— no se confunde con el tratamiento educativo de las necesidades especiales en sentido estricto.

A lo largo de su escolaridad, en momentos concretos o de modo permanente, en algunas materias determinadas, en varias o en todas ellas, muchos alumnos —no ya sólo los incluidos en la categoría, por lo demás elástica, de las "necesidades especiales"— pueden necesitar, sean adaptaciones educativas, sea metodología didáctica específica, sea enseñanza de refuerzo, previa, simultánea o posterior a la enseñanza ordinaria. El alcance de la educación de refuerzo o apoyo se extiende a muchas situaciones en las que las necesidades educativas de los alumnos —necesidades siempre específicas y, en definitiva, individualizadas— no pueden ser suficientemente atendidas con los medios educativos ordinarios, que han de ser suplementados con algún tipo de intervención "extra". En una concepción educativa más amplia, la educación de apoyo ha de tener como objeto la atención de muchas necesidades bastante comunes en todos o casi todos los alumnos. Esta atención a los alumnos corresponde realizarla al profesor tutor, aunque también para ello en ocasiones tenga que recurrir al asesoramiento y colaboración de un profesor especializado.

Por apoyo educativo a los alumnos se entiende, en este contexto, el conjunto de actividades educativas que complementan, consolidan o enriquecen la acción educativa ordinaria y principal.

El apoyo educativo, igual que otras prácticas de orientación, se concreta en un dilatado campo de prácticas educativas, algunas de las cuales las realiza el profesor ordinario en su grupo de clase, mientras otras requieren de la intervención de profesores o profesionales especializados: profesor de apoyo para la educación especial, profesor de audición y lenguaje, profesor orientador. En el apoyo educativo se incluyen procesos de enseñanza que, en general, se caracterizan por no ser los habituales en el aula ordinaria. Naturalmente, esta característica de ser, o no, habituales es relativa: depende ampliamente del rango de experiencias y procesos educativos que de hecho, o de ordinario, lleguen a desarrollarse en el aula.

Desde la concepción del apoyo educativo, las necesidades especiales y las comunes no constituyen categorías cerradas, separadas, con límites tajantes y netos. Cada alumno tiene sus necesidades propias. Lo que ocurre es que algunas o muchas de las necesida-

des personales de los alumnos son, en mayor o menor medida, semejantes a las de sus compañeros, y contempladas, por ello, como "más normales" o "menos especiales". Mientras que las necesidades más diferenciadas y que afectan a menor número de niños son calificadas de "más especiales". Las necesidades especiales, así consideradas, se sitúan en el continuo de las necesidades educativas en general y dejan de referirse exclusivamente a un grupo concreto de alumnos, como categoría aparte. Estas necesidades son, todas ellas, específicas e individualizadas, y abarcan desde las más generales y comunes hasta las más singulares, propias de ciertos alumnos y que se hallan en el extremo de dicho continuo.

Cualquiera que sea la amplitud y la riqueza de los procesos docentes en el aula, —y, en relación con ello, permaneciendo móviles los lindes entre lo "común" y lo "especial", o "de apoyo"—, siempre llega a ocurrir que el profesor ordinario no puede prestar a determinados alumnos la atención específica que éstos, de modo permanente o transitorio, necesitan. Eso puede suceder, sea por la especialización de los métodos de trabajo necesarios, sea sencillamente por la necesidad de trabajar con algunos alumnos de modo individual durante ciertos tiempos, lo que, evidentemente, no es posible para el profesor, incluso aunque tenga un número reducido de alumnos en su aula. Por eso, no es razonable pedir de todo profesor una competencia y una responsabilidad completa respecto a las necesidades especiales. Cuando los alumnos con estas necesidades estén integrados en el aula ordinaria, con el profesor ordinario ha de compartir responsabilidad un profesor especializado de apoyo.

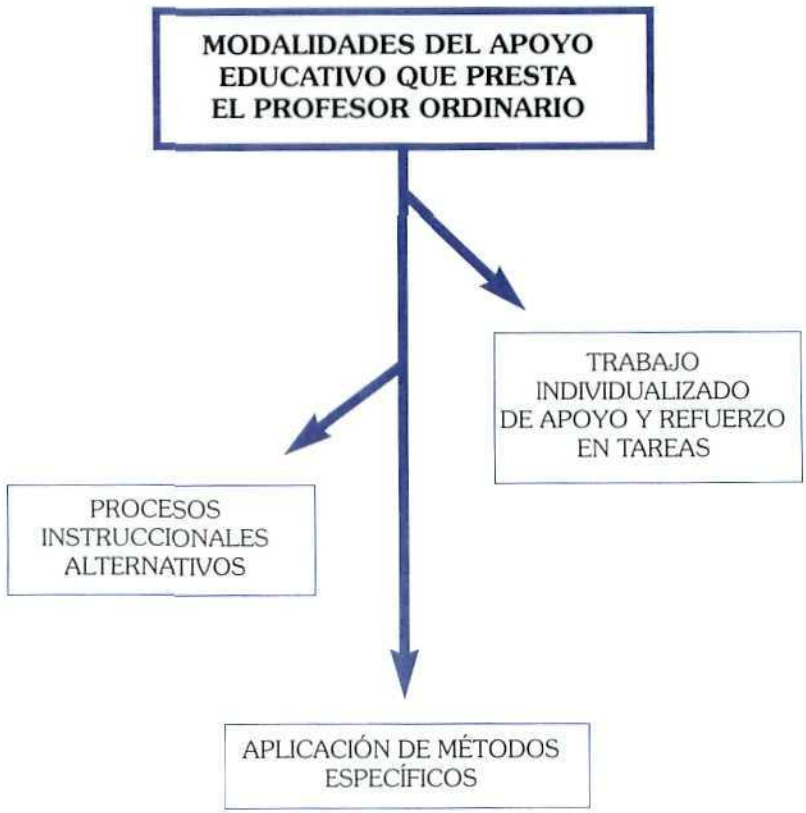
En la dimensión continua bipolar que se extiende de las necesidades educativas generales a las consideradas especiales, hay mucha tarea, muchos modos de trabajo y variedades de intervención educativa que corresponden al profesor ordinario:

1. **El trabajo de apoyo y refuerzo** con ciertos alumnos en orden a la adquisición de algunos aprendizajes donde tienen dificultades, como suelen ser en el primer ciclo de Primaria, la lectoescritura o las operaciones simples de cálculo, en las que encuentran especiales dificultades. Es un trabajo de igual naturaleza que el realizado con todo el grupo de alumnos, pero que en algunos de ellos requiere de intervención personalizada y frecuentemente de metodología específica. Se trata de un

refuerzo en el que a veces hay que dedicar más tiempo a unos alumnos. Otras veces, no se trata de tiempo, sino de modos distintos de enseñanza, aunque en el mismo tiempo que al resto de la clase.

2. La aplicación de **métodos específicos y especializados** para la adquisición de determinados aprendizajes por parte de algunos alumnos con problemas, que a menudo se derivan de la anterior historia familiar y educativa del alumno. El tratamiento educativo de algunas dificultades y problemas bastante comunes en la escuela, como la dislalia o la dislexia, la lentitud en el aprendizaje o la dificultad para acceder al nivel de las operaciones lógico-formales, requiere de técnicas y estrategias educativas que el profesor ordinario debería ser capaz de desarrollar, con el asesoramiento y cooperación de otros especialistas.

3. En relación con lo anterior, la intervención psicopedagógica a menudo reclama **procesos instruccionales alternativos a los convencionales**. El profesor es el mediador privilegiado de las experiencias educativas que tienen los niños. La mediación sistematizada de las experiencias en que consiste la educación necesita, en algunos casos y para algunos alumnos, de métodos didácticos que faciliten la adquisición de capacidades muy básicas y generales, potencialmente transferibles a muy distintos dominios: capacidades de discriminación, de formación de conceptos, de solución de problemas, de manejo de la memoria, de procesamiento de la información en general. Son aprendizajes que la mayoría de los alumnos suele adquirir mediante los procedimientos educativos convencionales, pero que en algunos sujetos sólo llegan a instaurarse mediante técnicas instruccionales y procedimientos didácticos específicos. Más adelante, en la parte segunda, se presentarán algunos principios generales acerca de estos procedimientos. Ahora es suficiente con señalar que la adecuada respuesta educativa a las necesidades específicas, permanentes o transitorias, reclama unas actividades docentes también específicas, unas actividades que pueden concretarse y desarrollarse en programas concretos de orientación educativa y de intervención psicopedagógica, actividades y programas dirigidos a orientar, asistir, completar y reforzar los procesos de aprendizaje de los alumnos.



La persona, el alumno considerado individualmente, y en su contexto, es el referente básico y último de la tutoría, de la orientación, del apoyo educativo. Y lo es porque el alumno, en sus características individuales y en su totalidad personal, es el referente último de la educación. Tutoría y orientación se refieren, por eso, a todos los alumnos. Pero no se refieren a todos indiscriminadamente. Hay responsabilidades tutoriales y de orientación particularmente intensas —y, a la vez, complejas— respecto a determinados niños o adolescentes en alguna o en varias de estas categorías: que en su vida de relación e interacción con el entorno atraviesan momentos difíciles o conflictivos; que experimentan dificultades en su desarrollo físico o social; que se hallan en situaciones de desventaja edu-

cativa y/o cultural; que sufren discriminación por motivos diversos, de lengua, de clase social, de grupo étnico. Sin embargo, el referente individualizado de tutoría y orientación, que se hace dramáticamente patente en las necesidades de muchos alumnos, no exige que los programas orientadores se desarrollen exclusivamente con alumnos de manera individual. La acción tutorial incluye, desde luego, una comunicación personal del tutor con cada uno de sus alumnos, en unos tiempos y con una intensidad que variará mucho de unos a otros. Pero muchas de las acciones de tutores y orientadores tendrán lugar con grupos de alumnos, o bien se dirigirán al sistema educativo mismo, a otros integrantes de la comunidad educativa: a otros profesores, a los padres.

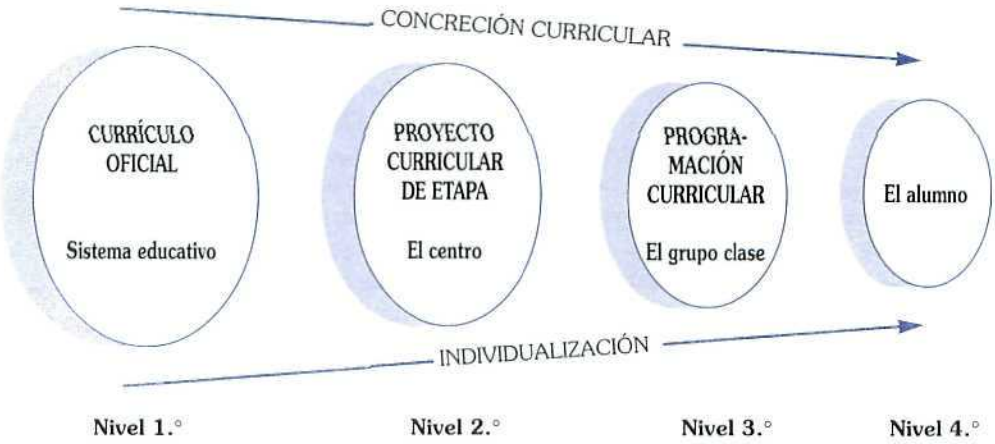
Orientación y currículo

Las funciones de orientación e intervención, por otro lado, han de desarrollarse en el marco del currículo establecido. Desde esa concepción, tutoría, orientación, apoyo educativo e intervención psicopedagógica especializada forman parte del currículo, entendido éste como oferta educativa integral, dirigida a todos los aspectos del aprendizaje y maduración de la personalidad de los alumnos, y, por ello mismo, además, oferta personalizada.

Los tres niveles de concreción que fueron propuestos en los documentos de Diseño Curricular Base tienen una dimensión personalizadora, de individualización. En concreto, tanto el proyecto curricular de etapa —diseñado para todos los alumnos de la etapa— como las programaciones de aula —diseñadas para todos los alumnos de un grupo docente— han de atender a esos aspectos individualizados, personalizadores. Pero cuando la individualización de la enseñanza no se ha conseguido por otros medios, cobra particular importancia un cuarto nivel de concreción, nivel cuyo referente es cada alumna o alumno concreto.

En el último nivel de concreción, donde el currículo se concreta para un alumno individual determinado, están presentes los distintos elementos del currículo: objetivos educativos, contenidos, criterios de evaluación, metodología. Todos y cada uno de estos elementos han de ser individualizados.

Niveles del currículo



Es en ese cuarto nivel de concreción donde tienen lugar tanto las adecuaciones, por así decir, ordinarias del currículo, cuanto aquellas adaptaciones curriculares, en sentido estricto, y las adaptaciones de acceso al currículo, que necesitan determinados alumnos, según se desarrolla en el libro de *Adaptaciones curriculares*.

Junto con la individualización, la orientación educativa destaca todavía otro aspecto del currículo: el de su integridad, el de su relación con el desarrollo completo de la persona. Son contenidos del currículo no solamente los conocimientos conceptuales, o los procedimientos, sino también el desarrollo de actitudes, normas, valores y sentimientos: el desarrollo de la personalidad entera. Ahora bien, es posible que estos contenidos curriculares, que gozan de menor respaldo en la tradición escolar, queden olvidados. Es misión, por ello, del tutor y, en general, es función de la orientación educativa prestar particular atención a aquellos aspectos del currículo que deben formar parte de la educación ordinaria, que corren peligro de quedar postergados y que, sin embargo, contribuyen de modo decisivo a la educación integral de la persona.

Algo semejante hay que decir de las dimensiones transversales del currículo: de aquellos contenidos curriculares que han de impregnar las distintas áreas.

TEMAS TRANSVERSALES

- EDUCACIÓN MORAL Y CÍVICA.
- EDUCACIÓN AMBIENTAL.
- EDUCACIÓN DEL CONSUMIDOR.
- EDUCACIÓN PARA LA PAZ.
- EDUCACIÓN PARA LA SALUD.
- EDUCACIÓN SEXUAL.
- EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DE AMBOS SEXOS.
- EDUCACIÓN VIAL.

Por su carácter transversal a distintas áreas del currículo, estas dimensiones o ejes tienen enorme potencial integrador de capacidades de distintos ámbitos y tienen también enorme poder personalizador, de educación integral de la persona. Al no quedar encasilladas en una determinada área, corren peligro, a semejanza de otros elementos del currículo, de quedar relegadas. Es, por ello, función del profesor tutor y es elemento importante de la orientación educativa atender a esas dimensiones curriculares transversales que, en su transversalidad misma, contribuyen a un planteamiento globalizador de la Educación Primaria y a un enfoque global de la educación de niños y niñas en esta edad.

La incorporación y asimilación equilibrada y personalizada en cada alumno de todos estos contenidos curriculares, relevantes en el proceso de su maduración personal y en procesos de toma de decisiones sobre su propio futuro educativo y profesional, se sitúan propiamente ya en el ámbito de la acción tutorial y de orientación.

Acción tutorial y orientación. Objetivos y criterios

En resumen, la acción tutorial y orientadora ha de cumplir estos objetivos:

1. Contribuir a la personalización de la educación, es decir, a su carácter integral, favoreciendo el desarrollo de todos los

aspectos de la persona, y contribuyendo también a una educación individualizada, referida a personas concretas, con sus aptitudes e intereses diferenciados.

2. Ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares de los alumnos, mediante las oportunas adaptaciones curriculares y metodológicas, adecuando la escuela a los alumnos y no los alumnos a la escuela.
3. Resaltar los aspectos orientadores de la educación —orientación en la vida y para la vida—, atendiendo al contexto real en que viven los alumnos, al futuro que les espera y que pueden contribuir a proyectar para sí mismos, y, para ello, favoreciendo la adquisición de aprendizajes más funcionales, mejor conectados con el entorno, de modo que la escuela aporte realmente "educación para la vida".
4. Favorecer los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores, y de la progresiva toma de decisiones a medida que los alumnos han de ir adoptando opciones en su vida.
5. Prevenir las dificultades de aprendizaje y no sólo asistirlas cuando han llegado a producirse, anticipándose a ellas y evitando, en lo posible, fenómenos indeseables como los del abandono, del fracaso y de la inadaptación escolar.
6. Contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa: profesores, alumnos y padres, así como entre la comunidad educativa y el entorno social, asumiendo papel de mediación y, si hace falta, de negociación ante los conflictos o problemas que puedan plantearse entre esos distintos integrantes.

Es preciso, sobre todo, que los objetivos de la tutoría y la orientación estén plenamente integrados en la programación general del centro y ser, en consecuencia, asumidos por toda la comunidad educativa. Hay que desterrar la idea de que orientar o ejercer la función tutorial es exclusivamente misión de ciertos profesionales, sea el profesor orientador, sea el profesor tutor de cada grupo. Es —ha de ser— una tarea compartida por el equipo docente como tal y en su totalidad, una tarea que, por lo demás, incumbe a cada cual con diferentes funciones y grados de responsabilidad. Es, por ello, absolutamente necesario lograr un alto grado de conocimiento mutuo, compenetración y cooperación entre los distintos profesores, todos ellos agentes orientadores, no sólo en orden a la economía de esfuerzos,

sino también por las ventajas que de ello se derivan para los fines deseados.

La orientación es un proceso coextensivo a la educación: se inicia en los primeros momentos de la escolaridad, se despliega de forma sistemática a lo largo de la misma y se proyecta más allá del momento en que los alumnos abandonan la institución educativa. El carácter sistemático en cada momento y la continuidad a lo largo del tiempo son esenciales. Las actuaciones poco meditadas o sólo puntuales, sean de evaluación o de mera información, cuando no responden a un programa más amplio donde adquieran dirección y sentido, resultan, en el mejor de los casos, del todo ineficaces, cuando no contraproducentes y obstaculizadoras de los resultados apetecidos. En ese enfoque sistémico orientar es asegurar la coherencia y la continuidad educativa a través de las distintas áreas, ciclos, etapas y, en su caso, transiciones de un centro educativo a otro. Para esa coherencia y continuidad, los tutores que toman un grupo docente que pasa de un ciclo a otro —o un alumno trasladado de centro— han de comunicarse con los anteriores tutores del mismo. Para ello es importante también la intervención del Equipo de Sector y, en su caso, la comunicación entre los profesores orientadores cuando los haya en los respectivos centros. Especial importancia adquiere en los casos de los niños que, en razón del trabajo familiar, se ven obligados a itinerar durante todo el curso escolar o gran parte del mismo, o en el de los niños atendidos en unidades pedagógicas hospitalarias.

El completo desarrollo de las funciones de tutoría y orientación es tan amplio y a veces tan complejo, que el profesor tutor puede sentirse desbordado por su responsabilidad. Ésta es una de las razones por la que para algunas de las tareas de orientación, intervención y apoyo debe haber profesionales específicamente cualificados. Además, no se puede pretender que todo profesor domine el amplio espectro de conocimientos, técnicas y métodos, específicos y especializados, que son objeto propio de la competencia profesional que se adquiere en los correspondientes estudios superiores. No es fácil —o, sencillamente, no es posible— que el profesor ordinario pueda atender a todas las demandas que se han expuesto aquí. Es el motivo por el cual, en la organización de los centros de educación integrada para niños con necesidades educativas especiales, se incorporan maestros de apoyo. Es el motivo, también, por el que son necesarios otros recursos, materiales y, sobre todo, personales, como los profesores orientadores y los Equipos de Sector. En general, es preciso que el sistema educativo cuente con profesionales cualificados, que,

ya integrados en el propio centro escolar, ya actuando desde el sector educativo en estrecha colaboración, hagan realidad el carácter orientador de la educación y asistan a los profesores y compartan con ellos las funciones, complejas a veces, de esa naturaleza.

Más adelante, en el capítulo tercero, se hablará del papel de esos profesionales, del modo en que han de asistir a los profesores tutores. Pero, antes de eso, conviene hablar del perfil y de las funciones del tutor: del maestro a quien formalmente se le encomienda la tutoría de un grupo de alumnos.

Capítulo II.
La acción tutorial

Todo profesor está implicado en la acción tutorial, haya sido o no, designado tutor de un grupo de alumnos.

Según establece el currículo oficial, la docencia no tiene por objeto solamente conocimientos y procedimientos, sino también valores, normas y actitudes; tiene por objeto, en definitiva, el pleno desarrollo personal de los alumnos, un desarrollo que implica, por parte de los profesores, el ejercicio de la función tutorial.

Por otra parte, la acción de educar no se ejerce sólo en relación con el grupo docente, ni tiene lugar exclusivamente dentro del aula. La personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la atención individualizada a las necesidades educativas específicas de cada alumno, la preocupación por las circunstancias personales, el apoyo ante la toma de decisiones sobre el futuro, la conexión con la familia y con el entorno productivo y cultural, y, en general, el trato particular que se establece entre el profesor y el alumno contribuyen sobremanera a que las experiencias escolares y extraescolares puedan ser integradas progresivamente, convirtiéndose en elementos de referencia de proyectos de vida cada vez más autónomos.

Los cometidos anteriores forman parte del repertorio de funciones de cualquier profesor. Compete a todo profesor del equipo docente y a la institución escolar en su conjunto el logro de esos objetivos educativos. Es preciso superar la rutina académica que supone dejación de funciones esencialmente educativas en ámbitos como el del aprendizaje significativo, la orientación personalizada y la escuela como lugar de educación para la igualdad y la conviven-

cia. El ejercicio de la tutoría ha de quedar plenamente incorporado e integrado en el ejercicio de la función docente, como función realizada con criterios de responsabilidad compartida y de cooperación, en el marco del proyecto curricular y del trabajo del equipo docente.

El tutor de grupo y sus funciones

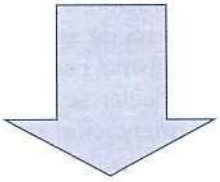
En la Educación Primaria los alumnos tendrán varios profesores para determinadas áreas o materias: Lengua Extranjera, Educación Física y Educación Musical. Sin embargo, aun con esa variedad, la docencia en Primaria se basa en un principio de unidad del profesor. Un solo profesor se encarga de la mayor parte de las áreas y es quien está la mayor parte del tiempo con los alumnos. La unidad del maestro de Primaria para cada grupo clase es fundamental como referente adulto único de los alumnos en la escuela. Es fundamental sobre todo en el primer ciclo, cuando resulta importante que los niños y las niñas que vienen de la escuela infantil no se encuentren desorientados ante la multiplicidad de figuras adultas en la escuela. Por eso, la introducción de profesores especialistas en ese primer ciclo ha de hacerse progresivamente y, al comienzo, con presencia del maestro tutor del grupo.

Pero también en ciclos posteriores es importante que el grupo de alumnos tenga un profesor al que le correspondan formalmente funciones de tutoría. La concepción de la tutoría como actividad educativa cooperativa, de la que es responsable todo el profesorado, aconseja asignar la responsabilidad primera y la coordinación de la acción tutorial a uno de los profesores del grupo, al que imparte la mayoría de las áreas y que se convierte de esta manera en tutor además de profesor de varias áreas. La pluralidad de profesores que atienden a cada uno de los grupos de alumnos, la variedad de los objetivos educativos que se persiguen y el funcionamiento, a veces complejo, de los centros escolares son razones suficientes para determinar la necesidad de la figura del tutor.

La designación de la figura del tutor responde a la intención de personalizar y de dar sistematicidad a los procesos educativos.

Algunos aspectos de la función docente reclaman de modo particular la acción específicamente tutorial: no sólo la coordinación del proceso evaluador de los alumnos, sino principalmente la adecuación de la oferta educativa a las necesidades de los alumnos para proceder a las oportunas adaptaciones curriculares y, en general, a la detección y atención de las necesidades de apoyo de algunos alumnos en determinados momentos de su escolarización o a lo largo de toda ella. El tutor, además, está llamado a funciones mediadoras en las relaciones dentro del centro educativo, así como también en las relaciones de la escuela con los padres de los alumnos y con el entorno.

Aspectos Tutoriales de la Función Docente



Coordinación del proceso evaluador

Mediación en las relaciones con:

- Entorno.
- Familias.
- Centro educativo.

Adecuación y personalización de la oferta educativa a las necesidades de los alumnos. Adaptaciones curriculares

Detección y atención a las necesidades que requieren apoyo educativo

Según la concepción de tutoría aquí desarrollada, no es fácil, ni tampoco demasiado útil, trazar la frontera entre las funciones tutoriales genéricas de todo profesor y las que se asignan a un profesor expresamente designado como tutor de un grupo. Existen amplias zonas compartidas en la responsabilidad tutorial de todos los profesores. No obstante, el grado de sistematicidad, globalidad, coordinación y dedicación que se pide del tutor de grupo configura unas funciones específicas. Por otra parte, y justo por la continuidad entre la acción tutorial común a todo profesor y la tutoría formal de un grupo, el profesor tutor está llamado a ejercer su labor con mayor intensidad cuando, por las circunstancias del caso, sean mayores o más específicas las demandas y necesidades educativas del grupo docente o de alumnos concretos a su cargo.

Es de enorme importancia destacar que el tutor forma parte de un equipo docente. Hay otros tutores y, en general, otros maestros en el mismo centro. La elaboración del proyecto curricular del centro para la etapa de Primaria ha de ser una ocasión para el trabajo común de los maestros del mismo centro. Es importante, por otro lado, que en el proyecto curricular se perfilen las líneas principales de la acción tutorial y de la orientación con los alumnos de la etapa. Con ello, el proyecto curricular facilitará y contribuirá a coordinar el trabajo de los tutores del centro. Por otro lado, en el desarrollo de la docencia y en la tarea orientadora sigue siendo esencial la cooperación entre cada tutor de un grupo y los demás tutores del centro. La coherencia y la continuidad en los planteamientos educativos es en esta etapa un imperativo de primer orden.

Para la coherencia de la acción educativa en esta etapa es también esencial la colaboración con los padres. Un capítulo posterior se dedica a esta colaboración. En general, es esencial que el tutor conozca bien el entorno y la realidad sociocultural de sus alumnos para ayudarles a integrar las diferentes experiencias que éstos tienen en los distintos ámbitos —familiar, escolar, social— y para que esa integración favorezca su desarrollo personal.

Antes del comienzo de la implantación de la Educación Primaria de acuerdo con la Ley y con el nuevo currículo, el Ministerio de Educación y Ciencia regulará determinados aspectos de la organización escolar que son necesarios para esa implantación. En esa normativa, y en relación con la figura del tutor, destacan dos elementos:

a) Se regularán claramente, en sus términos esenciales, pero bien delimitadas, las funciones básicas del maestro tutor.

b) Se crearán figuras nuevas con vistas a una mejor coordinación del diseño curricular y de la enseñanza: una comisión de coordinación pedagógica de la que formará parte el equipo directivo y, en centros con más de grupos de alumnos por año, coordinadores de ciclo que pertenecerán a esa comisión de coordinación.

La creación de esas figuras no basta, por sí sola, para garantizar una mayor coherencia y eficacia de la acción tutorial y del desarrollo del currículo. Pero sí que contribuirá a ello proporcionando al profesorado, en particular a los tutores, cauces institucionales para que el trabajo educativo sea realmente un trabajo de equipo en un espíritu, además, donde cada uno se siente no coartado, sino, más bien, asistido y apoyado por los demás profesores.

Las funciones y tareas generales que se encomiendan al tutor tienen tres diferentes tipos de destinatarios: ante todo, el alumnado, pero también el profesorado y las familias. Esas funciones, a su vez, pueden desarrollarse en diferentes tipos de actividades, algunas de las cuales se presentan al final de este capítulo con carácter de sugerencia. Pero las actividades así sugeridas forman un repertorio con valor sólo indicativo y ejemplificador, para que el tutor seleccione, en la práctica concreta del desarrollo de sus funciones, las que mejor se adapten a sus posibilidades personales y del equipo docente, a las características del grupo y del centro y a las prioridades establecidas en el proyecto educativo de centro. Apenas hace falta decir que el acierto en la elección de esas actividades dependerá de su adecuación a las circunstancias reales de los alumnos y del medio institucional en que se desarrolla la vida escolar.

Conviene insistir, de todos modos, en que la tutoría que de manera formal se encomienda a un profesor respecto a un grupo de alumnos se define básicamente por un conjunto de funciones. Éstas pueden cumplirse de modos diferentes, a través de actividades y programaciones varias. Pero las actividades tutoriales están al servicio de las funciones tutoriales, que son las que importa ante todo resaltar. A continuación se enuncian esas funciones en términos semejantes —aunque algo más extensos— a los que la próxima normativa ministerial previsiblemente desarrollará.

Funciones del tutor

Estas son las funciones del tutor de un grupo de alumnos de Primaria:

a) Facilitar la integración de los alumnos y alumnas en su grupo-clase y en el conjunto de la dinámica escolar.

b) Contribuir a la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

c) Efectuar un seguimiento global de los procesos de aprendizaje del alumnado para detectar las dificultades y las necesidades especiales, al objeto de articular las respuestas educativas adecuadas y recabar, en su caso, los oportunos asesoramientos y apoyos.

d) Coordinar la información acerca de los alumnos que tienen los distintos profesores, coordinar el proceso evaluador de los alumnos y asesorar sobre su promoción de un ciclo a otro.

e) Fomentar en el grupo de alumnos el desarrollo de actitudes participativas en su entorno sociocultural y natural.

f) Favorecer en el alumno el conocimiento y aceptación de sí mismo, así como la autoestima, cuando ésta se vea disminuida por fracasos escolares o de otro género.

g) Coordinar con los demás profesores el ajuste de las programaciones al grupo de alumnos, especialmente en lo referente a las respuestas educativas ante necesidades especiales y/o de apoyo.

h) Contribuir a desarrollar líneas comunes de acción con los demás tutores en el marco del proyecto educativo del centro.

i) Contribuir al establecimiento de relaciones fluidas con los padres y madres, que faciliten la conexión entre el centro y las familias.

j) Implicar a los padres en actividades de apoyo al aprendizaje y orientación de sus hijos.

k) Informar a los padres de todos aquellos asuntos que afecten a la educación de sus hijos.

l) Mediar con conocimiento de causa en posibles situaciones de conflicto entre alumnos y profesores e informar debidamente a las familias.

m) Canalizar la participación de aquellas entidades públicas o privadas que colaboran en los procesos de escolarización y de atención educativa a quellos alumnos que proceden de contextos sociales o culturales marginados.

Sugerencias sobre actividades tutoriales

El cumplimiento de estas funciones forma parte de las obligaciones docentes del profesor tutor, quien debe dar cuenta de ese cumplimiento de la misma forma que de otras obligaciones docentes. Ahora bien, dichas funciones pueden cumplirse a través de muy distintas actividades, y es responsabilidad del profesor tutor elegir, programar y realizar las actividades que le parezcan más oportunas para sus alumnos. Por esa razón, mientras que la Administración educativa puede establecer con carácter normativo las funciones tutoriales, en cambio, no es oportuno que fije las actividades a través de las cuales las funciones se desarrollan. Esto es coherente con el planteamiento general de un currículo flexible y abierto, en el que se confía a los equipos educativos y a los profesores la concreción de la docencia en proyectos y programaciones curriculares. En este caso, se trata de confiar al profesor tutor su propia programación tutorial.

Las sugerencias que se hacen a continuación sobre programación de actividades tutoriales han de tomarse, por tanto, con valor ilustrativo y ejemplificador, no con carácter prescriptivo. Los tutores pueden realizar éstas u otras actividades. Las que se presentan corresponden a lo que hacen muchos profesores tutores que desempeñan bien su función.

Actividades del tutor

Éstas son algunas actividades que el tutor de un grupo-clase de Primaria puede realizar a lo largo del año:

— Tener entrevistas individuales con alumnos cuando éstos lo necesiten.

— Organizar actividades de "acogida" a principio de curso, sobre todo para los alumnos que llegan al centro por primera vez, sea al comienzo de la etapa, sea por cambio de centro. Son actividades especialmente necesarias para anticiparse a los problemas de adaptación derivados de la incorporación a un nuevo centro, a un nuevo grupo de compañeros o a un nuevo ciclo educativo.

— Hablar a principio de curso con el alumnado sobre sus derechos y deberes, sobre las normas de régimen interior y disciplina del centro, e informarles también sobre el funcionamiento de éste.

— Explicarles las funciones y tareas que él mismo tiene como profesor tutor del grupo, dándoles la oportunidad de participar en la propuesta y programación de actividades.

— Analizar con el resto del profesorado las dificultades escolares de los alumnos debidas a deficiencias instrumentales, problemas de integración y otros, y buscar, si procede, los asesoramientos y apoyos necesarios.

— Celebrar asambleas con los alumnos y alumnas para preparar las sesiones de evaluación y para comentar y tomar decisiones tras el resultado de las mismas.

— Promover y coordinar actividades que fomenten la convivencia, la integración y la participación de los alumnos en la vida del centro y en el entorno: elección de representantes, fiestas y excursiones, actividades culturales y extraescolares, etc.

— Realizar actividades que muestren a la comunidad la diversidad existente en la misma desde el punto de vista social, cultural y étnico, y que resalten la importancia de integrar a todos sin excepción en la dinámica escolar.

— Concertar con el equipo educativo un plan de acción tutorial para todo el curso, tratando de precisar cuál es el grado y modo de implicación del profesorado y cuáles los aspectos que de forma específica y prioritaria atenderá el tutor.

— Transmitir a los profesores todas aquellas informaciones sobre el alumnado que les puedan ser útiles para el desarrollo de sus tareas docentes, evaluadoras y orientadoras.

— Preparar, coordinar y moderar las sesiones de evaluación procurando que su desarrollo se ajuste a los principios de la evaluación continua, formativa y orientativa que se propugnan para todas las fases del proceso evaluador.

— Establecer cauces de colaboración con los demás tutores, sobre todo con los del mismo curso o ciclo, a la hora de marcar y revisar objetivos, preparar actividades, elaborar materiales de apoyo y coordinar el uso de los medios y recursos disponibles.

— Conseguir la colaboración de los padres y madres en relación con el trabajo personal de sus hijos: organización del tiempo de estudio en casa, lugar apropiado, necesidad de tiempo libre y descanso, etc.

— Preparar visitas a empresas, servicios, lugares de ocio, etc., con la colaboración de los padres. No pocas veces los centros tienen serias dificultades para encontrar empresas o servicios para organizar sus prácticas o sus visitas. Las Asociaciones de Padres pueden facilitar interesantes contactos, sobre todo con medianas y pequeñas empresas.

— Tener entrevistas individuales con los padres, cuando ellos las soliciten o el tutor las considere necesarias, ayudándoles a descargar la ansiedad ante el posible fracaso escolar de sus hijos y buscando una valoración más global y una actitud más activa y responsable ante la situación.

— Coordinar grupos de discusión sobre temas formativos de interés para los padres con miras a la educación de sus hijos. Cuando estos temas sobrepasen la preparación del tutor, éste puede pedir la colaboración del profesor orientador o del equipo interdisciplinar del sector.

— Tener reuniones con los padres a lo largo del curso. Los momentos más oportunos pueden ser al comienzo y final de curso, pero también, desde luego, en algún momento hacia mitad del mismo. Estas reuniones servirán para intercambiar información y analizar con ellos cómo va su hijo o hija.

Es preciso que el tutor planifique las actividades específicamente tutoriales que va a desarrollar a lo largo del curso. Esa planificación ha de plasmarse en una programación semejante a otras programaciones docentes: con libertad y bajo su responsabilidad, pero en el marco del proyecto educativo y curricular del centro. De igual modo que se han presentado algunas actividades que es conveniente que realice el tutor, en Anexo a este capítulo se presenta un ejemplo de posible programación de diferentes actividades a lo largo de un curso.

PARA CUMPLIR SUS FUNCIONES Y REALIZAR LA PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES, EL TUTOR NECESITA

- Recoger de forma sistemática información, opiniones y propuestas de los profesores sobre cuestiones que afecten al grupo o algún alumno en particular.
- Recabar información sobre los antecedentes escolares y la situación personal, familiar y social de los alumnos.
- Conocer la situación de cada alumno en el grupo, en el centro y en su entorno familiar y social, e intervenir para favorecer su integración escolar y social.
- Conocer la dinámica interna del grupo e intervenir, si fuese necesario, para recomponer dicha dinámica.

La programación tutorial, en todo caso, no ha de obedecer a un enfoque individualista, ni reducirse tampoco a iniciativas aisladas y descoordinadas. La responsabilidad de programar la acción tutorial ha de hacerse en el marco de objetivos educativos comunes, cuya concreción corresponde al centro como institución. Los proyectos educativos y curriculares de los centros deben contemplar una configuración específica de las funciones tutoriales y determinar fórmulas organizativas que las hagan viables. Ello supone no sólo que su trabajo sea reconocido, apoyado e incentivado, sino también que toda la comunidad educativa participe en la concreción del modelo de acción tutorial y se implique en su desarrollo con diferentes niveles de responsabilidad. Con ello, el tutor no estará solo en su tarea, e integrará sus acciones en un tratamiento educativo más amplio donde obtiene respaldo institucional y, en consecuencia, puede alcanzar mayor eficacia.

Una posible programación de actividades

El tutor de un grupo de Primaria ha de organizar el tiempo dedicado a tareas formales de tutoría a lo largo del curso. Esto ha de hacerlo con gran libertad, ajustándose a las circunstancias y necesidades de su grupo de alumnos.

Como sugerencia se presenta la siguiente programación de actividades tutoriales.

PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES

Núcleos de actividades	Actividades
I. Acogida e integración de los alumnos	— Actividades de acogida. • Presentación del tutor. • Presentación de los alumnos. • Conocimiento mutuo de los alumnos. • Ejercicios para favorecer la relación e integración del grupo. — Conocimiento del centro escolar. • Nuestro centro. • Dependencias y servicios. • Estructura organizativa. • Nuestra aula.
II. Organización y funcionamiento del grupo-clase	— Recogida de información sobre los alumnos. • Datos personales. • Rendimiento. • Características del grupo. • Dificultades de adaptación. • Dificultades de aprendizaje. • Alumnos con necesidades educativas especiales. — Organización y funcionamiento del aula. • Normas de clase. Disciplina. • Horarios. – Elección de delegado de curso. • Agrupamiento de alumnos. – Formación de equipos de trabajo. – Formación de comisiones para actividades específicas. • Prever los apoyos necesarios. – Organización de grupos de refuerzo educativo.

Núcleos de actividades	Actividades
III. Adquisición y mejora de los hábitos de trabajo	— Hábitos básicos. • Sentarse correctamente. • Relajación • Autonomía y orden. — Técnicas de estudio. • Trabajo individual. • Trabajo en grupo. • Organización del trabajo personal. — Destrezas instrumentales. • Comprensión lectora. • Técnicas de recogida de información. • Técnicas para mejorar la retención y el recuerdo. — Estrategias de apoyo para el estudio. • Planificación del tiempo. • Condiciones ambientales mínimas. • Colaboración de la familia. — Técnicas motivacionales. • Responsabilidad en la tarea. • Tareas de dificultad adecuada. • Participación de los alumnos en las propuestas de actividades. • Afrontamiento del fracaso.
IV. Desarrollo personal y adaptación escolar	— Actividades para desarrollar. • Actitudes participativas. • Capacidades sociales. • Una autoestima positiva. • Autocontrol. • La convivencia entre los alumnos. • La interacción tutor-alumno.

Núcleos de actividades	Actividades
	— Conocimiento de la situación de cada alumno en grupo. • Dinámica interna del grupo. • Actitudes. • Dificultades. • Entrevistas individuales.
V. Participación de la familia	Reuniones periódicas. • Intercambio de información. • Explicación de la programación. • Informar sobre el proceso de evaluación y comentar los resultados. • Organización del trabajo personal de sus hijos. • Tiempo libre y descanso. — Colaboración en actividades extraescolares. • Excursiones. • Festejos. • Semanas culturales. • Visitas a empresas. — Coordinar grupos de discusión sobre temas formativos de interés para la educación de sus hijos. — Entrevistas individuales.
VI. Proceso de evaluación	— Evaluación inicial. • Obtención de información. – Técnicas de observación. – Cuestionario inicial. – Técnicas grupales. – Pruebas de nivel, al menos en las materias instrumentales. – Entrevistas. – Revisión del expediente personal del alumno del año anterior.

Núcleos de actividades	Actividades
	— Reunión con el equipo directivo. • Comentar la información. • Fijar criterios para una evaluación individualizadora, formativa y orientadora. • Adecuar los recursos educativos a las características individuales de los alumnos. • Aunar criterios sobre objetivos, actividades, materiales,... • Redactar informes para los profesores de cursos siguientes. — Reunión con los alumnos. • Comentar conclusiones de la información obtenida. • Comentar resultados de la evaluación.

Capítulo III.
La tutoría y el sistema de orientación

Estructura del sistema de orientación

La tutoría y la orientación son responsabilidad no sólo del profesor tutor, sino de todos los profesores que tienen responsabilidad sobre un determinado grupo de alumnos. Sin embargo, esta responsabilidad se halla especializada y cualificada en la persona del profesor tutor, quien asume funciones y competencias que no corresponden —o no corresponden en igual modo— al resto del profesorado. En el desarrollo de su acción tutorial el profesor tutor tiene la cooperación y apoyo del equipo docente y el respaldo de la institución escolar.

En efecto, el centro educativo, como tal, tiene responsabilidades institucionales colegiadamente compartidas por el equipo docente y en particular por el equipo directivo, en relación con la orientación y el apoyo psicopedagógico. Los planes de orientación y acción tutorial deben estar incluidos en el propio proyecto del centro y ser animados y facilitados por el equipo de dirección. En cualquier centro, el equipo directivo ha de asumir la responsabilidad de generar las condiciones que favorezcan, en el marco del proyecto educativo, el desarrollo del sistema de orientación e intervención psicopedagógica. Así, el director del centro es el responsable último de que la orientación forme parte integrante de la oferta educativa y contribuya al logro del fin último de la educación: el desarrollo personal de los alumnos. También el jefe de estudios, como figura clave de la dinámica escolar, juega un importante papel en el desarrollo de las actividades de orientación; de su implicación dependen en gran medida el funcionamiento y coordinación de la acción tutorial, la disponibilidad de espacios y tiempos, la puesta en marcha de planes

concretos de orientación y el tratamiento curricular de sus contenidos específicos.

Además de la necesaria implicación y coordinación de todo el equipo docente en la programación y desarrollo de la acción tutorial y orientadora, y contando también con el decidido respaldo del equipo directivo, los centros necesitan estructuras cualificadas que aseguren el desempeño de determinadas funciones, que debido a su mayor complejidad, reclaman la incorporación de técnicas, procedimientos e instrumentos que requieren una concreta especialización psicológica y pedagógica.

Los profesores, cada vez más, en una sociedad con demandas y expectativas crecientes respecto a la escuela, pueden sentirse subjetivamente —y también hallarse objetivamente— sobrecargados de responsabilidad: enfrentados a la necesidad de abordar, a la vez, muchos problemas en muchos niños, sin disponer siempre del tiempo ni de la variada y multiforme capacitación necesaria para ello. Por bien preparado que esté, el profesor difícilmente puede estar capacitado para hacer frente a las variadísimas necesidades que cualquiera de los grupos de alumnos suele llegar a plantear. El profesor no puede ser dejado en solitario frente a la magnitud y complejidad de la tarea. Ha de tener, es verdad, la solidaridad, cooperación y apoyo de sus compañeros, de los otros profesores del equipo docente. Pero todos ellos, a la postre, se enfrentan a la misma magnitud y complejidad de tareas, y si no son asistidos, se pueden sentir igualmente abandonados. Determinadas funciones y acciones tutoriales, de orientación e intervención, pueden requerir, sea la actuación directa de profesionales especializados que trabajen con los alumnos, sea el apoyo de estos profesionales al profesor tutor, del cual no es posible exigir que, por sí solo, pueda atender a todas las necesidades educativas que presentan los alumnos.

Es, por eso, necesario que el sistema educativo provea el desarrollo de estructuras de soporte, principalmente a través de profesores y profesionales especializados, en el propio centro escolar o fuera de él: personas y estructuras que ayuden al profesorado, le asesoren, cooperen con él y le apoyen para el desempeño mismo de sus funciones docentes ordinarias. El apoyo educativo a los alumnos pasa entonces por (o se complementa con) la asistencia técnica especializada a los profesores, que, gracias a ella, no sólo saben que no están solos, sino que experimentan modos concretos de asesoramiento y ayuda especializada y se ven realmente potenciados en su labor educativa cotidiana.

Así pues, tanto el apoyo a los alumnos como la asistencia al profesorado forma parte —o debe formar parte— de la propia estructura del sistema educativo. Ha de ser concebido no como auxilio externo, o desde fuera, al sistema, sino como componente esencial del mismo. La oferta curricular, la respuesta educativa que la escuela debe dar a las demandas de los alumnos, ha de incluir mucho más que la enseñanza convencional: ha de incluir la provisión de experiencias, técnicas, procedimientos, profesorado y recursos que aseguren la integridad y la personalización del proceso educativo. La intervención psicopedagógica y los procesos de apoyo constituyen un elemento interno de la acción educativa. En ese sentido, un desarrollo integral de la educación, del currículo y de la oferta educativa comprende diferentes modalidades de intervención: el apoyo específico a ciertos alumnos, la orientacion y la tutoría de todos ellos, la asistencia al profesorado y la intervención especializada psicológica, pedagógica y social sobre el sistema. Este punto de vista, además, al considerar las estructuras y funciones de la intervención especializada como elemento esencial de la oferta institucional de la escuela, es capaz de integrar fecundamente los otros puntos de vista, más centrados en las demandas o necesidades de los alumnos concretos, y que tienen como punto de partida el derecho de los alumnos a la orientación, como contenido esencial del derecho a la educación.

Algunos de los problemas educativos que pueden plantearse en la docencia y, por tanto, en la orientación, requieren una cualificación especializada para realizar las correspondientes actividades orientadoras y de intervención psicopedagógica. Es una especialización que no es posible suponer y pedir en el profesor ordinario, pero que el centro educativo, en muchos casos, será capaz de ofrecer, mediante la oportuna dotación de recursos humanos y materiales. Por ese motivo, muchos centros de Educación Primaria han sido dotados de un profesor orientador, con licenciatura en Psicología o Pedagogía, para que lleve a cabo las funciones más técnicas de evaluación psicológica y pedagógica, y de orientación e intervención especializada.

Ahora bien, incluso con la mejor dotación de recursos y cualificación del profesorado de los centros educativos, dentro de éstos llegan a plantearse demandas que requieren de un equipo o servicio de sector especializado, específicamente preparado y competente para ello. Son principalmente demandas de asistencia y asesoramiento técnico al propio profesorado, de orientación de los alumnos en las transiciones de una etapa a otra o de un centro a otro, y de intervención psicopedagógica ante dificultades y problemas de aprendizaje

altamente complejos y específicos. En relación con todo ello, se atribuyen unas determinadas funciones a los profesores orientadores y a los equipos interdisciplinares de apoyo a la escuela. Es así como viene a estructurarse el marco general de la orientación educativa, que ha de desarrollarse en los tres ámbitos que estructuran la organización escolar:

a) En el del **aula**, y del **grupo de alumnos**, con la función tutorial y orientadora que corresponde a todos los profesores y, en particular, al profesor tutor.

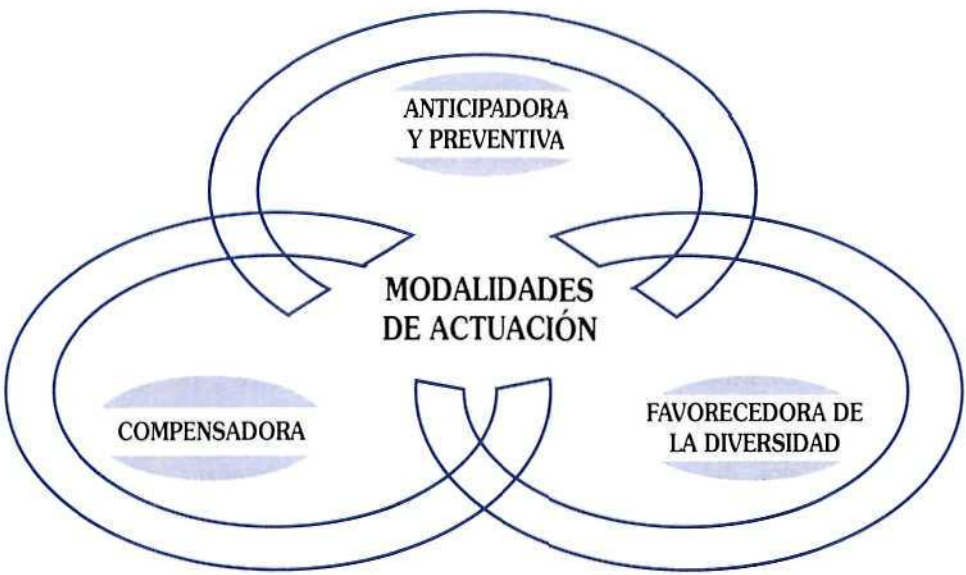
b) En el de la **escuela**, o centro educativo, como institución integrada por el equipo docente y por los recursos materiales y personales a su disposición: en su caso, el profesor orientador, o los profesores de apoyo para la integración de alumnos con necesidades especiales.

c) El del **sistema escolar**, como tal, concretado en la demarcación de distrito o sector, que cuenta con un equipo interdisciplinar de sector, desde el cual, en coordinación con otros programas y servicios, el sistema ha de dar respuesta adecuada y completa a las necesidades que en el sector aparecen.

Para referirse al triple ámbito —de maestro tutor, de equipo docente y, en su caso, de profesor orientador del centro y, en fin, de equipo de sector— cabe hablar del sistema de orientación y apoyo. Este sistema de orientación e intervención especializada tiene una organización, en cierto modo, doble y paralela: la que coincide con las estructuras y funciones generales del sistema educativo; y la estructura especializada, a través de la cual se intentan asegurar los objetivos, funciones y actuaciones más específicamente orientadoras, de tutoría y de intervención. Esta doble estructura se refleja en los distintos niveles organizativos, principalmente en el del grupo de alumnos y el del centro educativo. En cada uno de ellos hay funciones orientadoras hasta cierto punto generales, inherentes a la oferta educativa, y otras específicas o especializadas, que eventualmente se asignan a determinadas figuras docentes o profesionales, o a equipos especializados.

Así definido, el sistema de orientación y de apoyo se dirige, en definitiva, a los alumnos, que son los sujetos —por lo demás, activos— de su propia educación, y también a los profesores, como mediadores privilegiados de la enseñanza estructurada que se imparte en la escuela. Los distintos niveles del sistema se relacionan en grado distinto con alumnos y con profesores, con mayor cercanía al alumno en la acción tutorial, y con carácter principalmente de apoyo

al centro educativo y a su equipo docente en el nivel del sector. Con alumnos y con profesores, en todo caso, el sistema se desarrolla en distintas modalidades de actuación: *a*) anticipadora y preventiva de los distintos tipos de problemas; *b*) compensadora y/o completadora ante los posibles déficits, carencias, desigualdades; *c*) favorecedora de la diversidad y del desarrollo individual de los alumnos, así como de la capacidad y cualificación de los profesores.



Apoyo especializado a la tutoría: orientador de centro y equipo de sector

Desde el distrito educativo, provincial o sectorial, es preciso dar una respuesta plena, y técnicamente especializada, a las distintas clases de demandas que en el sector se presentan. Esta respuesta pasa también a través de otros servicios e instituciones, como son los centros de profesores y la inspección educativa; pero, respecto al sistema de orientación y apoyo, pasa principalmente a través de los equipos interdisciplinares de sector, generales o especializados.

Una de las tareas esenciales de los equipos de sector ha sido hasta ahora la evaluación de alumnos con necesidades educativas especiales, en orden al asesoramiento para su adecuada escolarización. Los equipos de sector van a continuar teniendo esta función. Pero es preciso tener presente que la evaluación no es separable de la orientación y de la intervención. Ha de resaltarse la estrecha conexión que ha de establecerse entre el triple proceso —o, si se prefiere, los tres momentos de un solo proceso— de: evaluación / orientación / intervención. Se evalúa —aprendizajes, procesos de enseñanza, etc.— para orientar, y se orienta para intervenir educativamente. El sistema de evaluación, esencial a la práctica educativa, es inseparable, por tanto, del sistema de orientación e intervención.

Los equipos de sector tienen funciones en dos órdenes distintos: en relación con el sector, en cuanto tal, y en relación con centros educativos concretos. Es propósito del Ministerio de Educación y Ciencia favorecer que los equipos trabajen en ese doble nivel, de modo que a cada equipo le sea asignado un determinado sector donde cumpla funciones relativamente generales, y además, cada miembro del equipo se dedique a uno o varios centros educativos, a los que pueda atender con regularidad semanal. Esto último es particularmente importante en el caso de psicólogos y pedagogos de los equipos de sector, a cada uno de los cuales le será asignado determinado número de centros para realizar en ellos funciones de orientador, del todo semejante a las que han de realizar los profesores *orientadores que actualmente hay en los centros*.

En la atención e intervención en centros concretos, las tareas que han de realizar los psicólogos y pedagogos del equipo son semejantes a las que son propias del profesor orientador de un centro concreto.

Funciones en el centro

Las funciones del profesor orientador de un centro, o del psicólogo o pedagogo de un equipo de sector, pueden enunciarse así:

a) Colaborar en la elaboración del proyecto curricular de etapa, especialmente en los aspectos de concreción individualizada y de adaptaciones curriculares que precisen alumnos con necesidades educativas especiales.

b) Asesorarles y apoyarles en el diseño de los métodos y procesos de evaluación, tanto de los alumnos cuanto de los procesos de enseñanza.

c) Asistir técnicamente a los profesores para el desempeño de su función tutorial, facilitándoles técnicas e instrumentos para el ejercicio de ésta, así como otros elementos de soporte para actividades docentes de refuerzo, recuperación y adaptación curricular.

d) Asesorarles en el tratamiento flexible y diferenciado de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones de los alumnos.

e) Colaborar en la prevención y en la pronta detección de dificultades o problemas educativos, de desarrollo personal o de aprendizaje, que presenten los alumnos, y a la apropiada intervención para tratar de remediarlos.

f) Colaborar en la orientación escolar y profesional individualizada a los alumnos, favoreciendo en ellos procesos de decisión y la madurez vocacional.

g) Realizar, en su caso, la evaluación psicológica y pedagógica de los alumnos y orientar la escolarización de los que presentan necesidades educativas especiales al comienzo de cada nueva etapa educativa.

h) Cooperar en las adaptaciones curriculares, en la programación de actividades de recuperación y refuerzo, en programas de enseñar a pensar y a aprender, y en la mejora de la interacción social en los centros.

i) Promover la cooperación entre escuela y familia para una mejor educación de los alumnos.

En el ámbito del sector o distrito educativo, el equipo de sector tiene otras responsabilidades que completan la actividad orientadora y la intervención psicopedagógica realizada en los centros. Estas responsabilidades sectoriales se concretan en las siguientes funciones:

Funciones en el sector

a) Atender a las demandas de evaluación psicopedagógica individual de los alumnos y proponer las oportunas modalidades de escolarización.

b) Elaborar, adaptar, distribuir y/o divulgar materiales e instrumentos psicopedagógicos o de apoyo de utilidad para los profesores.

c) Impulsar la colaboración e intercambio de experiencias entre centros, así como contribuir a la coordinación de los proyectos curriculares y de los programas de orientación entre los centros de Primaria y los de Secundaria a los que pasan los alumnos.

d) Colaborar en el desarrollo de programas formativos de padres de alumnos.

e) Facilitar el acceso de los alumnos a la Educación Infantil, así como el paso posterior a la Educación Primaria y a la Secundaria Obligatoria.

f) Colaborar con los Centros de Profesores y otras instituciones formativas en la formación permanente y en el asesoramiento de los profesores.

Los trabajadores sociales de los Equipos se ocuparán de que los centros educativos respondan a las necesidades sociales del correspondiente sector, así como de asegurar los servicios sociales más estrechamente vinculados al sistema educativo. En cuanto a los maestros de audición y lenguaje, les atribuye responsabilizarse de la intervención educativa en alumnos con dificultades en la comunicación oral y escrita.

A los psicólogos y pedagogos de los equipos de sector, o bien orientadores de centros, se les encomienda de manera específica la evaluación psicológica y pedagógica de los alumnos que puedan necesitarla. Asimismo, ellos formarán parte de la Comisión de Coordinación Pedagógica de los centros educativos que les sean asignados (en el caso de componentes de los equipos) o del centro educativo al que pertenecen (en el caso del orientador).

El asesoramiento y apoyo del profesor orientador y del equipo de sector puede contribuir mucho a que los profesores tutores y los profesores en general desempeñen adecuadamente sus funciones. Algunas de las líneas de actividad indicadas en la parte segunda, como son las de enseñar a pensar, a convivir, a ser persona, a autorregularse, seguramente necesitan de un asesoramiento por parte de per-

sonal especializado. Es, por eso, imprescindible que los tutores y todos los profesores estén en estrecho contacto con el profesor orientador y con el equipo de sector para el logro de estos fines educativos.

Parte Segunda

Algunas líneas de acción tutorial y orientadora

La acción tutorial y orientadora, sobre todo en Educación Primaria, no se realiza al margen de las áreas del currículo, sino plenamente integrada e incorporada en ellas. Es verdad que esa acción incluye también elementos que quizá no son estrictamente curriculares, por ejemplo, de organización y dinámica del grupo-clase, de motivación para el aprendizaje, de negociación de roles y de conflictos dentro del aula, de relaciones humanas en ella. Pero estos mismos elementos se hallan al servicio del currículo, el cual constituye el marco de toda la práctica docente, también, por tanto, de la acción tutorial y orientadora.

Las funciones y actividades en que puede desarrollarse la función tutorial se agrupan a lo largo de ciertas líneas o ámbitos que, a través de las distintas áreas del currículo, contribuyen a un enfoque globalizador en esta etapa. Son ámbitos en los que la acción tutorial y orientadora cumple un doble papel: por una parte, y ante todo, de desarrollo de la madurez de los alumnos y, en consecuencia, con un valor preventivo de problemas personales y de grupo; por otra parte, un papel de intervención ante problemas personales y de grupo, cuando éstos han llegado a producirse.

Los ámbitos que se desarrollan a continuación no agotan el contenido de esta acción orientadora. Pero tampoco son simples ejemplos o ilustraciones de líneas de trabajo del tutor o del orientador. Son, desde luego, ámbitos clave en los que hay que trabajar explícitamente, siempre en estrecha conexión con los objetivos de las áreas, pero no necesariamente en los tiempos y con los contenidos básicos formalmente propios de áreas determinadas.

Se presentan a continuación algunas líneas de trabajo que sirven para desarrollar la función tutorial y orientadora en la etapa de Pri-

maria. Son líneas que corresponde desarrollar al maestro tutor, aunque algunas de ellas, cuando se realicen a través de programas especializados, son propias, más bien, del profesor orientador, psicólogo o pedagogo, el cual, en todo caso, ha de asesorar a los tutores en el desarrollo de las mismas. De todos modos, un cierto conocimiento de programas y de técnicas relacionadas con las líneas de trabajo que a continuación se exponen —enseñar a convivir, a ser persona, a pensar— es de utilidad para todo maestro, quien puede, en todo caso, inspirarse en esos programas y técnicas para su estilo de trabajo en clase, aunque no los aplique de manera metódica y formal.

El destinatario de los capítulos que siguen es, por tanto, el maestro tutor de Primaria. Pero las líneas de trabajo que se sugieren han de ser trabajadas también por el psicólogo o el pedagogo orientador del centro o del equipo de sector, los cuales, desde luego, han de asesorar y asistir a los maestros tutores en este tipo de trabajo.

Capítulo IV.
Enseñar a ser persona

Planteamiento general

La escuela proporciona el medio, no sólo para los aprendizajes académicos, sino también para el aprendizaje de la conducta social, el aprendizaje afectivo y de las actitudes, incluidas las que se refieren a uno mismo.

La culminación de todos los aprendizajes y, por tanto, el núcleo y meta de la educación, es aprender quién es uno mismo y llegar a serlo. La formación del concepto de sí mismo y de la identidad personal, de un autoconcepto e identidad que definirán el proyecto de vida, es un elemento esencial de la educación, un elemento que ha de impregnar las distintas áreas del currículo y que el profesor tutor ha de cuidar con esmero.

En particular, la construcción de una imagen positiva de sí mismo es, sin duda, un objetivo prioritario de la acción educativa, que tiene que ver con la educación de la persona como tal. Es un objetivo no menos importante que la adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades. Es necesario, por eso, que el maestro, principalmente el tutor, conozca las líneas básicas del desarrollo de la identidad personal, de sus momentos evolutivos y de los factores que la favorecen, para desarrollar una práctica docente y tutorial que contribuya a ese desarrollo.

El ser humano, desde los primeros años de su vida, construye la identidad personal a partir de las propias experiencias y de las valoraciones que recibe de las personas significativas de su medio social, como son los padres, los profesores y compañeros.

La diferenciación que progresivamente se establece entre el **yo** y **el otro** y entre el **yo** y **el mundo** externo ayuda a la formación de la identidad mediante el reconocimiento de la propia individualidad frente a los demás y frente al mundo. Todo ello tiende a consolidarse de forma organizada y dinámica, como lo muestra el hecho de que el niño, a medida que va creciendo, pueda ir reconociendo y expresando algunos sentimientos, sensaciones, características, cualidades y defectos, atributos, capacidades y límites, valores, etc.

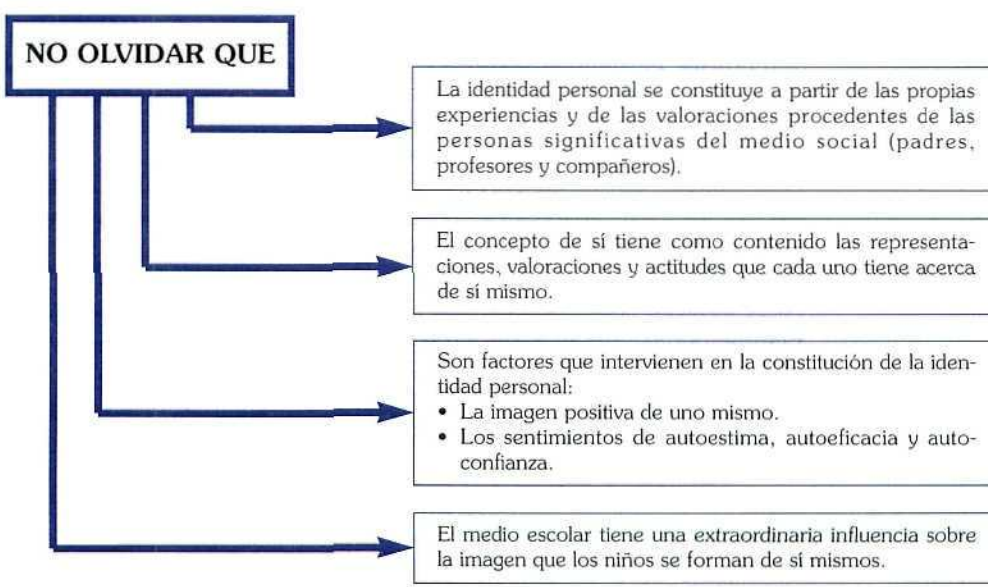
El concepto de sí tiene como contenido las representaciones, valoraciones y actitudes que cada uno tiene acerca de sí mismo. Consciente o inconscientemente, cada cual sabe, mejor o peor, quién es y qué es. Este conocimiento de sí es un factor importante en la conducta del individuo, da idea de las propias posibilidades y limitaciones, y proporciona un marco para la percepción y organización de la experiencia.

En la construcción de la identidad personal intervienen factores como la imagen positiva de uno mismo y los sentimientos de autoestima, autoeficacia y autoconfianza; las experiencias personales de éxito o fracaso; los resultados de los aprendizajes, las valoraciones, comentarios, informaciones y calificaciones que recibe el niño de los demás en el contexto escolar; las percepciones que tiene de las reacciones de los demás ante su conducta; la valoración que el niño hace de sí mismo, expresando una actitud de aprobación o rechazo y expresando, también, en qué medida se considera capaz, valioso y significativo. Todo ello contribuye a la construcción de una identidad personal que va regulando y determinando la conducta del niño.

Donde más trascendencia, sin duda, tienen las experiencias que contribuyen a la formación de la identidad es en la familia. Esto es así por las características del niño cuando nace y por el tipo de relación que establece con los padres. Más tarde, la escuela le proporciona al niño un escenario nuevo, una organización social más compleja, nuevas vivencias con adultos y con iguales. Junto con ello le plantea la necesidad de enfrentarse a un mundo real más amplio con el que empieza a estar en contacto de modo más objetivo, exigencias nuevas en la realización de todo tipo de tareas. A este respecto, en la medida que el profesor anime y aliente al niño, le plantee retos y le ofrezca ayuda y apoyo, le felicite y recompense por sus logros, y le ayude a relativizar sus errores, estará fomentando en el niño y en la niña sentimientos de competencia y seguridad, haciendo que se sienta querido y que forme una imagen positiva de sí mismo.

La discrepancia cultural entre la familia y la escuela puede convertirse en fuente de problemas para el alumno, cuando, desde el prejuicio, se expresa rechazo hacia los valores, creencias y normas de conducta dominantes en su medio natural o de procedencia. Sus procesos de identificación absorberían todo el conflicto y el enfrentamiento generados entre los diferentes modelos culturales. A fin de evitar este riesgo y velar por el derecho a la propia identidad, en la escuela se ha de promover un clima de contraste cultural basado en principios de no jerarquización, así como de respeto y tolerancia a la diversidad. Uno de los objetivos generales del currículo de la Educación Primaria en el área de Conocimiento del Medio natural, social y cultural dice: "Desarrollar en los alumnos la capacidad para reconocer y apreciar su pertenencia a unos grupos sociales con características y rasgos propios (pautas de convivencia, relaciones entre los miembros, costumbres y valores compartidos, lengua común, intereses, etc.) respetando y valorando las diferencias con otros grupos y rechazando cualquier clase de discriminación por este hecho."

El medio escolar tiene, por tanto, una significativa influencia sobre la imagen que los niños se forman de sí mismos, y les ofrece la mejor oportunidad, después de la familia, y junto con ella, para que puedan probar sus habilidades y ganar el respeto de los demás.



Formación de la identidad

La identidad se construye a lo largo del desarrollo evolutivo por la influencia de las personas significativas del medio familiar, escolar y social y como consecuencia de las propias experiencias de éxito y fracaso. Se construye a través de un proceso de observación y reflexión simultáneas, por las cuales el individuo se juzga a sí mismo a la luz de las reacciones de los demás ante su conducta. El niño valora el juicio de los **otros** generando un proceso que le permite poco a poco ir tomando mayor **consciencia de sí**.

Según los psicólogos evolutivos, concretamente según el modelo de Erikson[1], el más precoz sentimiento de identidad, en los primeros momentos de la vida, surge a partir del encuentro entre la madre y el lactante, un encuentro que está caracterizado por la confianza y el reconocimiento mutuos. Este sentimiento de **confianza básica** es la piedra angular en la formación de una personalidad vital. En sus primeros encuentros el lactante ya entra en contacto con las principales modalidades sociales. La más simple y más precoz es la de **tomar**, no en el sentido de **ve y toma**, sino en el de **recibir y aceptar** lo que es dado. En este tomar lo que es dado y aprender a solicitar lo que necesita, el bebé desarrolla los fundamentos para **conseguir ser**, es decir, para identificarse consigo y para ir descubriendo al **otro**. El estado general de **confianza**, que, en el caso de un desarrollo positivo de la identidad personal, se realiza en los primeros meses de vida (los dos primeros años), implica no sólo el aprendizaje del niño a **fiarse** de quienes le rodean, sino también a fiarse de sí mismo y de su propia capacidad para hacer frente a sus necesidades más urgentes.

Se puede de forma breve resumir la primera construcción de la identidad en esta etapa en esta definición de uno mismo: **yo soy lo que espero tener y dar**.

A partir de los dos años, el niño empieza a experimentar su voluntad autónoma al ganar en madurez muscular, verbalización, discriminación y la capacidad —o incapacidad— para coordinar cierto número de pautas de acción caracterizadas por las tendencias de **retener y soltar**. El niño aprende, también, a delinear su mundo en términos de "yo" y "tú", y de "mi" y "mío", frente a "tuyo". Es la primera batalla por la autonomía personal. Tiene también algo de

1 ERIKSON, E. N. (1980): *Identidad. Juventud y crisis*. Madrid. Editorial Taurus.

batalla interior: entre la buena voluntad cariñosa y dócil frecuente en el niño de esta edad y su no menos frecuente hostil resistencia acerca de sí mismo ("yo sólo", "yo lo hago"); entre la cooperación y la terquedad, y entre la expresión de sí mismo y la autorrestricción. Aparece un sentimiento de autocontrol que es la fuente de un futuro sentimiento de **libre voluntad**.

Para el desarrollo de la autonomía es necesaria una confianza temprana y firmemente desarrollada, pues el deseo de autonomía puede verse mermado por dos emociones que aparecen ahora: **la vergüenza y la duda**. La vergüenza presupone que uno está completamente expuesto a la mirada de otros y que es consciente de que se le mira, es decir: se es consciente de sí mismo. La vergüenza se expresa precozmente por un impulso a esconder la cara o a tirarse inmediatamente al suelo. El exceso de vergüenza no da lugar a un sentimiento de corrección, sino a una secreta determinación de salirse con la suya cuando no se es visto. La duda es hermana de la vergüenza y tiene su expresión oculta en temores y miedos.

La autonomía contribuye al desarrollo de los sentimientos de competencia y autoconfianza, tan necesarios para la formación de una imagen positiva de uno mismo. Pero el sentimiento de autonomía ha de ser delimitado en un marco de normas sociales —un marco derivado de principios de orden— que establecen los padres, los maestros y otros adultos.

La aportación a la identidad personal, por parte de esta etapa, que se extiende aproximadamente de los dos a los cinco años, puede formularse brevemente de la manera siguiente: **yo soy aquello que puedo querer libremente**.

La identidad personal en la etapa de Primaria

Hacia los cinco años destacan tres características evolutivas fundamentales, que marcan el inicio de la etapa educativa de Primaria:

1. El niño es ya capaz de moverse en su ambiente de modo más libre, estableciendo un círculo de metas más amplio y, para él, ilimitado.

2. Su lenguaje se ha perfeccionado hasta el punto de que entiende y puede preguntar incesantemente acerca de innumerables cosas.

3. Tanto el lenguaje como la locomoción le permiten extender su imaginación a tantos roles, que no puede evitar asustarse con *lo que sueña y piensa*.

Desde el punto de vista del desarrollo de la identidad, éste es el momento en que el niño empieza a desarrollar el sentido de **iniciativa** como base para un sentimiento realista de conseguir deseos y de realizar propósitos. La iniciativa, a su vez, es regulada y gestionada por la conciencia, que es evaluadora y no sólo observadora de uno mismo. El niño no sólo siente ahora miedo a ser cogido en falta, sino que también atiende el mensaje que le llega de su propia autoobservación, autoevaluación y, a veces, autocastigo o autorrecompensa, creándose una cierta distancia o incluso división entre dos porciones de sí mismo. A partir de aquí se desarrolla el juicio y el sentimiento **moral**. De forma progresiva el niño irá construyendo una moral autónoma nacida de la cooperación y basada en el respeto mutuo y en la solidaridad.

Junto con la conciencia moral, y con un nuevo sentido de la realidad, se despierta también la **conciencia social**: el niño aprende a separar el pensamiento racional del fantástico, el comportamiento público del privado y se inspira en la escuela y en el juego para conseguir un modelo.

La contribución de la fase de iniciativa al desarrollo de identidad se puede decir brevemente así: **yo soy aquello que puedo imaginar que seré**.

Todavía dentro del período escolar de Primaria, en una fase posterior, que coincide con el final de la misma, y que precede a la fase de la adolescencia, el niño aprende a lograr reconocimiento produciendo cosas. Aparece el sentimiento de **laboriosidad**. Desarrolla la perseverancia y se adapta con entusiasmo a las normas de un grupo productivo. La identidad se construye ahora en muy directa relación con el trabajo, con las obras y productos que salen del pensamiento y de las manos.

El peligro de esta etapa está en la aparición del **sentimiento de inferioridad**, o el convencimiento de que jamás será uno **nada bueno**. Es éste un riesgo que puede reducirse mucho cuando el profesor sabe resaltar lo que un niño es **capaz de hacer**. Sin duda, ésta es la mejor oportunidad para prevenir una posible confusión de identidad que deriva de la incapacidad para aprender.

La contribución de esta fase evolutiva, ya al final de la Educación Primaria, a la identidad es: **yo soy aquello que puedo aprender para realizar una tarea**.

Propuestas de intervención

"El profesor que acepta, ayuda y confía en sus alumnos producirá en ellos una autovaloración positiva."

Cómo puede contribuir el tutor a la autovaloración positiva de los alumnos

Los elementos de autovaloración y autoconcepto que forman parte de la identidad personal dependen crucialmente de las experiencias que a los niños y a las niñas les proporciona el entorno, principalmente de las experiencias procedentes de las personas adultas, que son significativas para ellos. El profesor tutor proporciona experiencias significativas, relevantes para el autoconcepto y la identidad personal por el trato que da a los alumnos y alumnas, por las respuestas, por la manera de expresarse y manifestarse, por el modo y grado en que los acepta, confía y apoya. Se puede ayudar al alumno a reconocer su valor y posibilidades o se le puede recordar una y otra vez su torpeza y escasa valía. Crear un clima que favorezca el desarrollo de una autoestima positiva es el mayor reto de los educadores, incluso más importante aún que la acción directa.

Cuando el profesor tutor estimula la expresión del alumno y de la alumna y la aceptación de sí mismo y de los demás, cuando muestra interés por cada uno y lo que le afecta, cuando le acepta sinceramente y le comunica afecto, cuando no reacciona negativa o despectivamente ante la aparición de dificultades, cuando se le ayuda a encontrar un lugar en el grupo, está creando el clima adecuado para un desarrollo positivo del sentido de sí.

Las actitudes y conductas del profesor, sus expectativas, su propia valoración como persona y como profesor, la forma cómo organiza el aula, su manera personal de estar en el aula, son algunos de los aspectos que influyen más directa y eficazmente en la formación de una autoestima positiva en el alumno o alumna.

Actitudes y conductas

Éstas son algunas de las **actitudes y conductas** que contribuyen a la formación de la identidad personal de los alumnos:

— Mostrar coherencia entre lo que el maestro piensa, dice y hace, proporcionando experiencias que no infundan ansiedad, temor o inseguridad. La ausencia de amenaza es importante para el desarrollo positivo del concepto de sí mismo.

— Comprometer y hacer partícipes al alumnado en el establecimiento y logro de objetivos. De esta manera se sienten más responsables reforzando el sentido de sí.

— Procurar una enseñanza experimental y participativa. Así se desarrolla en ellos el sentimiento de ser agentes de su aprendizaje, sintiéndose capaces y autónomos.

— Hacer juicios positivos, evitar los negativos y las comparaciones, resaltando los logros. Se reconocen así destrezas y habilidades.

— Comprender los valores de los alumnos y crear un clima de calor y apoyo en el que se sientan libres para expresar y modificar esos valores.

— Enseñar al alumnado a autoevaluarse y autorreforzarse positivamente. Ayudarles a fijarse metas razonables, a que se evalúen de forma realista, a que sean capaces de elogiar a otros, a estar satisfechos y contentos consigo mismos.

— Trabajar de modo más directo y personalizado con los alumnos y alumnas en quienes observa un nivel más bajo de autoestima y/o riesgo de no llegar a desarrollar adecuadamente la identidad personal.

Expectativas del profesor

Entre las actitudes del profesor son especialmente importantes **las expectativas** que tiene respecto al alumnado. Los efectos de las expectativas del profesor tutor sobre el autoconcepto de los alumnos dependen del nivel de autoestima de éstos y del grado en que el profesor sea persona significativa para los alumnos, pero, a su vez, contribuyen a la autoestima de éstos.

Los profesores tienen expectativas diferentes en relación con los distintos alumnos y alumnas. No son siempre conscientes de tales

expectativas, ni de las repercusiones que éstas pueden tener en su actuación docente; pero de hecho actúan de acuerdo con ellas y no tratan a todo el alumnado por igual. Aunque lo hagan —como lo hacen, por lo general— de manera no consciente, los alumnos se dan cuenta de ello; y los que perciben bajas expectativas del profesor se comportan y responden en un modo que lleva a que las expectativas se confirmen. Las expectativas pasan a ser entonces profecías que logran su autocumplimiento.

Generalmente los profesores comunican las expectativas de forma indirecta y por una doble vía: verbal y gestual.

a) La **comunicación verbal** se aprecia en la frecuencia y calidad de los contactos verbales, por ejemplo: dirigiéndose más a unos alumnos/as que a otros, preguntando más, permitiendo hacer más intervenciones, escuchando con más aceptación. A los alumnos de mejor rendimiento se les disculpan más errores. Los alumnos de peor rendimiento, si responden, tienen más probabilidades de ser juzgados y menos de ser elogiados; así la estrategia más segura es permanecer en silencio y que el profesor pregunte a otro.

b) La **comunicación gestual** es una fuente de información permanente. El mensaje no verbal del profesor reside en el tono de voz, expresión del rostro, gestos amables o distantes, proximidad-alejamiento, tiempo que les dedica, etc.

Cuando el profesor tiene fe en un alumno, se mejoran las condiciones y la calidad de su interacción con él. Cuando los profesores creen que un estudiante posee capacidad y que tendrá éxito en el aprendizaje, el alumno/a se forma una imagen positiva de sí mismo y de sus posibilidades reales y lucha por demostrarlo. Ahora bien, el profesor ha de tener fe en todos sus alumnos. Ha de poner de manifiesto lo positivo por encima de lo menos positivo, ya sea referido a cualidades físicas, académicas o personales. Con eso el profesor ayuda a los alumnos y alumnas a verse con realismo, pero no con pesimismo.

La práctica frecuente y coherente del elogio es un medio eficaz a largo plazo. El elogio no tiene efectos inmediatos y ha de utilizarse de forma constante y sistemática. Por otro lado, es preciso huir de elogios ambivalentes, del tipo de: "Lo hiciste; me has sorprendido." Es preciso hacer elogios realistas y veraces: "Bien hecho; sabía que lo harías." Por el contrario, los comentarios sarcásticos comunican a los alumnos que el profesor no tiene mucha fe en ellos, dejan entre-


ALGUNAS RECOMENDACIONES PARA UNAS EXPECTATIVAS POSITIVAS DEL PROFESORADO
• Actuar imparcialmente y dar el mismo trato a todos los alumnos.
• Hacerles sentir que todos merecen su atención y cuentan con su apoyo.
• Hacer elogios realistas basándose en conductas y rendimientos objetivos.
• Proponer a los alumnos tareas apropiadas a su capacidad y posibilidades.

ver unas expectativas negativas que redundan en un deterioro de la autoestima.

En el esquema de la izquierda aparecen algunas recomendaciones para hacer llegar al alumnado efectos alentadores desde unas expectativas positivas del profesor.

Por otra parte, el éxito y la eficacia en la educación de la identidad personal no dependen principalmente de los conocimientos o de su capacidad como profesor, ni tampoco de la metodología utilizada. Dependen quizá mucho más de su propio autoconcepto como persona adulta. El autoconcepto de los alumnos y de las alumnas guarda relación con el de los profesores. Los profesores que tienen concepciones realistas de sí mismos, que se aceptan, que se ven a sí mismos de forma positiva proyectan esa imagen al alumnado y les proporcionan un modelo a imitar. Por eso, en su labor educativa respecto a la formación de la identidad personal de los alumnos y alumnas es importante cómo los profesores han aprendido a usar su propio yo como persona y su rol como tales profesores.

Un programa para la mejora de la autoestima

Existen programas educativos específicamente diseñados para la mejora de la autoestima[2] en el medio escolar. De acuerdo con alguno de ellos, el profesor tutor puede intervenir en el desarrollo de una autoestima positiva desde la institución escolar y en la propia aula.

A continuación se expone resumidamente, y a modo de ejemplo, un programa de mejora de la autoestima[2], que puede desarrollarse en el ámbito escolar. Su exposición contribuirá a proporcionar sugerencias acerca del modo posible de actuar en esta línea educativa.

Este programa se estructura alrededor de las personas "significativas" que rodean al alumno y que integran el medio escolar: padres, profesores, grupo de iguales, así como el propio alumno. Se considera decisiva la influencia que, para la mejora de la autoestima, tienen las imágenes sociales que éstos aportan al alumno. El programa se desarrolla en las siguientes fases:

2 García Gómez, Andrés (1991): *Experiencia sobre mejora del autoconcepto en el aula*. Dirección General de Renovación Pedagógica. M. E. C.

a) **Estrategias para aportarle al alumno "feedback" (información pertinente) e imágenes sociales positivas desde los padres**. Para conseguirlo se promueven charlas y reuniones con los padres para informarles del programa y sus objetivos, pedir su colaboración, darles pautas de comportamiento para conseguir los objetivos de educación de la identidad personal en sus hijos, y seguir y evaluar el desarrollo del programa.

b) **Estrategias del profesor** para centrar su atención sobre algunos aspectos importantes de su talante educativo y de unas actitudes tolerantes y democráticas, atendiendo especialmente a aspectos como los refuerzos sociales que proporciona, el modo en que comunica los resultados de calificaciones escolares o el signo y valor de sus expectativas respecto a los alumnos.

c) **Estrategias desarrolladas desde el propio grupo de los alumnos compañeros**, intentando reconducir de manera positiva el caudal de contingencia social que tiene lugar en la interacción entre iguales mediante comportamientos del tipo de compartir cualidades y manifestar positivamente afecto y también mediante ciertas actividades de juego o de trabajo conjunto (como el "espejo mágico", del que luego se habla), cuyo desarrollo especifica el programa.

d) **Estrategias y habilidades del propio alumno**, tratando de instaurar en él o ella ciertas capacidades sociales que se supone que redundarán en un mejor autoconcepto. Es un punto de vista que se basa en el hecho de que las personas con baja autoestima carecen de habilidades para las relaciones interpersonales, no son capaces de resolver conflictos con las otras personas, generando situaciones de estrés y ansiedad. En estas personas, por tanto, hay que favorecer capacidades que sirvan para reforzar una imagen positiva de sí, lo cual podrá conseguirse si aprenden estrategias generales del tipo de saber dar cumplidos, decir que no, desarrollar un lenguaje autodirigido para ser conscientes de lo que han hecho o van a hacer, tomar decisiones, y ser capaces de afrontar y dar solución a problemas y conflictos sociales. La educación de la identidad personal coincide en esto con la educación de las capacidades sociales, de la que se habla en otro lugar de esta misma Guía.

El programa contiene una escala de medida para la evaluación de la autoestima, que es susceptible de aplicación tanto individual como colectiva para niños de ocho a dieciséis años. Mediante esa escala se obtiene un índice general de autoconcepto y unos índices parciales de diferentes regiones del autoconcepto general, que son las que siguen:

Yo soy así	Expresa el sí mismo más personal, el modo de verse a uno mismo, de reconocerse en el pasado y de proyectarse en el futuro.
Yo y mis compañeros	Tiene que ver con el sentido, capacidad de adecuación y el valor de su interacción con los otros compañeros.
Yo y mi profesor	El sí mismo percibido a partir de la valoración que el profesor hace de su conducta.
Yo y mi cuerpo	La presencia corporal como determinante en las relaciones corporales.
Yo y mis padres	El sí mismo percibido a partir de la valoración que hacen los padres de la conducta y de la propia persona.
Yo y mis amigos	El sí mismo percibido en la relación con ellos.
Yo y mis estudios	Cómo se ve el alumno a sí mismo en relación con el medio escolar y con sus demandas.

La eficacia del programa se mide tomando como referencia los niveles de autoconcepto obtenidos en la escala antes y después de la aplicación del programa.

Ejercicios para el desarrollo de la autoestima

Hay algunas actividades de interés, que se han puesto en práctica con éxito dentro del contexto educativo para contribuir a la autoconciencia y al autoconocimiento, a la autoestima y, en definitiva, a la maduración de la identidad personal. Se exponen brevemente a continuación algunos ejemplos de actividades o ejercicios apropiados para la etapa de Primaria —algunos de ellos también para la de Infantil— que cabe realizar con un talante educativo atento a la educación de la persona y que contribuirán a crear un ambiente que propicie una autoestima positiva en los alumnos.

La caja mágica

Es un ejercicio apropiado para la etapa de Infantil y también para los primeros años de Primaria. Para realizarlo se necesita una caja cualquiera con un espejo dentro, que haga que quien mire en su interior vea reflejada su cara. El profesor dice: "Tengo una caja mágica. Dentro de ella está la cara de la persona más importante del mundo. ¿Quién quiere verla?" El profesor invita a los niños a que se acerquen para mirar y les pide que lo guarden en secreto sin decírselo a nadie hasta que la hayan visto todos.

Cuando todos los niños han pasado mirando a la caja, se inicia un diálogo sobre la persona especial que vieron, en qué era especial, qué se puede hacer para ser especial...

Me gusta - me disgusta

Este ejercicio, adecuado para niños de siete a diez años, trata de potenciar el propio conocimiento y el de los demás, favoreciendo la autoestima y la comunicación. Material necesario son bolígrafo y folios de distintos colores, por ejemplo, azul y rojo, cortados por la mitad en sentido longitudinal. Se reparte una tira azul y otra roja a cada niño y se les dice que en la tira azul deberán escribir por orden de preferencia, de más a menos, lo que les gusta, y en la roja lo que más les disgusta. Se da un tiempo limitado, por ejemplo, tres minutos por cada color, haciendo sonar una palmada cuando el tiempo haya pasado.

Una vez transcurrido el tiempo se inicia la dinámica de grupo como un juego. Uno cualquiera se pone de pie y nombra la primera

cosa escrita que más le gusta; todos los compañeros que coincidan en la respuesta se ponen en pie, comentando por qué, si lo desean. Se pide que otro compañero de los que están sentados nombre la primera cosa escrita que más le disgusta, y se actúa de la misma manera. Se puede ir alternando lo positivo con lo negativo, cuidando que todos participen en la puesta en común y acabando el juego con un aspecto positivo.

Yo soy

Es un juego, adecuado para niños y niñas de siete a diez años, que favorece la autoestima y la imagen de los demás, potenciando también la comunicación entre todos. Requiere material de cuartillas o folios con frases fotocopiadas, lápiz y goma de borrar. Los folios tienen frases como:

Yo soy valiente porque una vez...

Yo soy fuerte porque una vez...

Yo soy alegre porque una vez...

Yo soy divertido porque una vez...

Yo soy...

Yo soy...

Se coloca a los niños en círculo y se les explica que van a escribir lo que les ocurrió una vez. Sólo necesitan elegir una o dos frases, porque, después, cada uno podrá explicarlo a los demás. Se reparten los folios, leyendo las frases para facilitar su comprensión, y, si fuese preciso, se ponen ejemplos. También se dice que no necesariamente hay que limitarse a las frases de la fotocopia, sino que se pueden escribir las que se quieran al final.

Cuando todos hayan acabado se inicia la puesta en común, que es lo realmente importante para ofrecer la oportunidad de verbalizar ante los demás el propio yo.

Por un día

Este ejercicio, propio para los últimos años de Primaria, estimula la autoimagen, el sentido de la libertad y la comunicación. Como material requiere una cuartilla por participante, lápiz y goma.

Se reparten las cuartillas, una vez que los alumnos se han sentado en círculo. Se les que pide que piensen durante dos minutos y que después escriban en la cuartilla, para no olvidarlo, todo aquello que por un día podrían hacer: "Imaginad que por un día podemos hacer lo que queramos: nadie nos va a reñir, ni se va a enfadar, ni nos lo van a impedir. ¿Qué haríais? Pensadlo y escribidlo sin miedo hasta que yo os dé la señal de terminar."

Pasado el tiempo de pensar y escribir, libremente y por turnos, cada uno leerá o explicará lo que haría. Los compañeros pueden hacer preguntas o comentarios. Por su parte, el profesor se abstendrá de hacer juicios de valor y simplemente hará de moderador, permitiendo que todos se expresen libremente.

Por qué

Este ejercicio se propone facilitar el desbloqueo de tensiones y la relajación. Como material precisa de algunos muñecos y es ejercicio apropiado para niños de siete a diez años. Estos se colocan en corro y sentados, dejando en el centro los títeres. Se coge uno y se habla con él:

—Hola, marinero. ¿Estás triste o contento? (Se anima a los niños a contestar, primero, en bloque y después de uno en uno)

—¿Por qué?

(Nueva contestación de los niños.)

—¡Oh! Y ¿qué harás? (Contestan los niños.)

Cabe continuar con otras preguntas a cada muñeco. Después se coge otro muñeco, el cual se entrega a un niño o niña que esté dispuesto a iniciar un nuevo diálogo. Y así se irá conduciendo el grupo hasta que todos o la mayoría hayan participado de una forma u otra. También es posible hacer que acaben dos o más muñecos hablando entre sí. El ejercicio será muy positivo si los demás miembros del grupo siguen el diálogo y participan en él.

Capítulo V.
Enseñar a convivir

Planteamiento general

Entre las preocupaciones mayores de los tutores o profesores están algunas conductas problemáticas que ciertos alumnos tienen en la escuela, y con las que a veces no saben qué hacer. La actuación tutorial tiene que ver, desde luego, con tales conductas problemáticas, una vez aparecidas, pero, sobre todo, ha de desarrollarse en líneas coherentes de intervención que se anticipen a la aparición de las mismas.

Por lo general, los profesores se preocupan más por los comportamientos excesivos que por los comportamientos inhibidos. Se preocupan por los niños inquietos, nerviosos, agresivos, que trastornan el orden de la clase y perjudican el desarrollo del trabajo docente, y se preocupan menos por los niños tímidos, inseguros, que no se integran en el grupo, que se relacionan poco con los compañeros y con el profesor, pero que no molestan. En todo caso, tanto los excesos como los déficit comportamentales han de ser objeto de la atención del profesor. Pero el profesor no sólo ha de prestar atención a los problemas cuando surgen, sino que ha de anticiparse a ellos con una acción positiva que puede resumirse en educar para la convivencia, en enseñar a convivir.

La escuela es un lugar para la educación en la convivencia y un lugar donde se convive. El aprendizaje de la convivencia en la escuela se produce no tanto a través de la instrucción explícita cuanto a través del modo en que en ella se convive. Comunicarse, cooperar, ser solidario, respetar las reglas es algo que, además de ser objeto de enseñanza, ha de constituir el entramado de la vida escolar.

Enseñar a convivir tiene que ver con una de las funciones esenciales de la escuela básica: la de contribuir a la socialización de los alumnos. Educar es socializar, y en la Educación Primaria se trata de contribuir a la primera socialización de los niños y niñas, es decir, a la incorporación práctica, por parte de los alumnos, de las reglas básicas que hacen posible una convivencia social pacífica y satisfactoria. El objetivo del trabajo del tutor y, en general, del profesor es educar a los alumnos en esta capacidad para una buena convivencia, y no sólo el tratar de evitar comportamientos hostiles o desintegradores.

Un posible enfoque de enseñar a convivir es la instrucción en lo que suelen llamarse habilidades sociales. Las destrezas o habilidades sociales son modos de saber hacer en la relación con los demás. La sociabilidad no es algo innato; es algo que se aprende, y los aprendizajes que la constituyen pueden muy bien ser considerados como destrezas o habilidades. Puesto que el currículo señala como objetivos educativos determinadas capacidades de los alumnos, a esas destrezas o habilidades es mejor conceptuarlas como capacidades sociales, que la educación ha de contribuir a desarrollar. Son capacidades que constituyen objetivo de distintas áreas de la Educación Primaria, principalmente del área de Conocimiento del Medio, pero también de otras, como la de Educación Artística, o de la Educación Física, en las que se desarrollan capacidades expresivas, y, todavía más, en la de Lengua y Literatura, en la que se promueven capacidades de comunicación. Así pues, las capacidades sociales son transversales a distintas áreas y es preciso que el tutor las trabaje de un modo integrado.

La socialización, o adquisición de las capacidades sociales, es un proceso de estructuración gradual, que pasa de un estado de incoordinación o indiferencia relativa entre el punto de vista propio y el de los otros, a otro de coordinación y cooperación. Mediante este proceso de socialización la persona va adquiriendo las pautas de conducta, normas y creencias dominantes en la sociedad y que son valoradas y aceptadas por ésta como tales. Es un proceso, por otra parte, relacionado con el desarrollo de otras capacidades: de la inteligencia, de la afectividad, de la identidad personal. El desarrollo afectivo y social de un niño sigue las mismas pautas que el desarrollo evolutivo general, ya que los aspectos afectivos, sociales y cognoscitivos de la conducta son indisociables.

Es, pues, necesario considerar el desarrollo de la socialización como una línea de trabajo propia de la función tutorial. No hay que

olvidar, por otro lado, que la sociedad en la que vivimos obliga a una serie de interacciones sociales cada vez más amplia y compleja.

La capacidad para comprender a los demás y ponerse en su punto de vista es condición indispensable para las relaciones interpersonales. Éstas pueden definirse como el conjunto de conductas que posee una persona para:

- Tomar decisiones.
- Elaborar un juicio crítico.
- Resolver sus propios problemas.
- Establecer relaciones adecuadas con los demás.

Las capacidades sociales tienen una estrecha relación con el desarrollo cognitivo y con los aprendizajes que se van a realizar en la escuela. Cuando el desarrollo de las capacidades sociales es apropiado o "bueno" resulta una mayor satisfacción personal e interpersonal, tanto a corto como a largo plazo.

El comportamiento interpersonal del niño juega una papel vital en la adquisición de reforzamientos sociales y culturales. Los niños que carecen de los apropiados comportamientos sociales experimentan aislamiento social, rechazo y en conjunto son menos felices. Cuando los niños en sus primeros años aprenden :

- A participar en los juegos y compartir sus juguetes.
- A expresar sus emociones.
- A defenderse y a expresar sus quejas.
- A dar sus opiniones y a respetar las opiniones de los demás.

Una vez que han asimilado todo esto, están aprendiendo a ser libres, críticos, responsables y solidarios, objetivo final de todo proceso educativo.

En el ámbito de la socialización y de la capacidad social hay distintos elementos. De ellos pueden destacarse la asertividad, las habilidades sociales y la competencia social, muy relacionados entre sí, pero que tienen, cada uno, sus características diferenciales propias. Por **conductas asertivas** se entienden aquellas por las que alguien trata de alcanzar sus legítimos intereses, incluidas aquellas que sirven

para defenderse de intromisiones ajenas o para rechazar peticiones irrazonables. A menudo, los niños, y también los adultos, desarrollan comportamientos agresivos por falta de pautas de comportamientos simplemente asertivos. La educación en la asertividad es un modo de educación en capacidades que contribuyen a hacer innecesario el comportamiento hostil o agresivo. A través de comportamientos asertivos los niños adquieren más seguridad en sí mismos, sin necesidad de que esta seguridad sea a costa de otros.

Habilidades sociales son las capacidades específicas que permiten a una persona ejecutar competentemente una tarea particular social o de relación. En cuanto a **competencia social,** es una expresión evaluadora general que refleja el juicio de otros, en base a ciertos criterios, de que la actuación de una persona en una tarea determinada es adecuada. La educación en la capacidad social —y, por consiguiente, la educación para la convivencia— ha de contribuir conjuntamente a todo eso, es decir, al desarrollo de habilidades sociales y de la asertividad de los alumnos, lo que, a su vez, les proporcionará verse reconocidos por los demás como socialmente competentes.

Relaciones sociales y comunicación

Saber desenvolverse en un medio social es muy importante para el desarrollo psíquico de la persona. Cuando un niño va aprendiendo de modo progresivo a relacionarse bien, va a mejorar la opinión que tiene de sí mismo.

Estas capacidades sociales tienen que ver, primero, con las relaciones entre el niño y los adultos: los padres y familiares, los profesores, los adultos en general, que constituyen para él una fuente de transmisión educativa, lingüística, cultural y social; una transmisión, por otra parte, que no opera en una sola dirección, de los adultos al niño, sino que implica una comunicación y relación de doble dirección. Están, por otro lado, las relaciones sociales entre los propios niños, en las que destacan los aspectos de cooperación y de relación en la igualdad.

Muchos niños parecen tener la capacidad para la comunicación y la relación social de modo natural, pero otros tienen dificultad tanto para comprender la verdadera naturaleza de las relaciones sociales como para comportarse en las mismas. Por ello, tanto los niños tímidos e inseguros como los agresivos necesitarán adaptar sus modelos de comportamiento social.

El profesor tutor fijará como objetivo que el alumno sea capaz de relacionarse y comunicarse adecuadamente con las personas de su entorno. Para ello, como se indica en el área de Conocimiento del Medio, se enseñará a los alumnos "a participar en actividades grupales, adoptando un comportamiento constructivo, responsable y solidario, valorando las aportaciones propias y ajenas en función de objetivos comunes y respetando los principios básicos del funcionamiento democrático".

Cuando se es consciente de las diferencias entre las normas y valores de las distintas comunidades, grupos étnicos o culturales, y cuando se llega a comprender la base de tales discrepacias y se aceptan como elemento consustancial a las sociedades actuales —y, dentro de ellas, a los centros escolares— se está en mejor condición para resolver los conflictos escolares por vías no hostiles.

Las experiencias sociales negativas de los niños pueden ser debidas muchas veces a la percepción que tienen sobre las expectativas de los otros (padres, compañeros, maestros) acerca de su comportamiento y de su competencia.

Ambas están interrelacionadas, por lo que el profesor habrá de tener en cuenta no sólo los resultados de la conducta, sino el ambiente en que se produce y la actitud de los demás ante ellas. La familia y la escuela proporcionan el ambiente más cercano al niño, y tanto padres como profesores son factores de transmisión de interacciones sociales indispensables para el desarrollo de su personalidad. El ambiente (la familia, la escuela) deberá ofrecer modelos de comportamiento favorecedores de unas relaciones sociales positivas. Algunas actitudes de los adultos podrían ser: ofrecer modelos adecuados (resolver conflictos a través del diálogo), valorar los aspectos positivos (valorar cualquier logro por mínimo que parezca), proporcionar ocasiones facilitadoras de habilidades sociales y enseñar habilidades de resolución de problemas.

Propuestas de intervención

Las técnicas para desarrollar capacidades sociales se pueden adherir a dos modelos generales:

a) La noción de déficit, basada en que los niños no tienen en sus "repertorios" las habilidades necesarias para interactuar bien con los demás.

b) La perspectiva de que los niños poseen las habilidades requeridas, pero experimentan unos procesos emocionales, afectivos o cognitivos que interfieren en la expresión de sus capacidades. Ambas situaciones pueden darse de forma concurrente: es bastante probable que determinados déficit precipiten la ansiedad y ésta, a su vez, inhiba el comportamiento.

Cuando los procesos emocionales, afectivos o cognitivos interfieren en la expresión de las capacidades sociales será necesario averiguar qué explicación utiliza el propio alumno para justificar los resultados de su conducta. Cada persona tiene su propio estilo atribucional. Algunos tienden a atribuir a agentes externos o al azar los acontecimientos de su vida. Otros, en cambio, buscan las causas en ellos mismos sintiéndose responsables de sus propias acciones. Este tipo de atribuciones puede originar tanto problemas personales como problemas sociales y, como consecuencia, unas relaciones sociales insatisfactorias.

El profesor tutor deberá establecer dentro del contexto de la clase cierta distinción entre los problemas personales de los alumnos y los problemas de relación social, para orientar su intervención al grupo clase o al alumno individualmente.

Intervención individual

El profesor tutor deberá conocer qué habilidades debe tener un niño para establecer unas buenas relaciones sociales con sus iguales y con los adultos. Algunas habilidades básicas para la comunicación social son:

— Saber escuchar (no interrumpir, prestar atención, manifestar que se entiende, hacer preguntas).

— Compartir las cosas.

— Participar y cooperar en actividades de grupo.

— Saber elogiar y aprobar lo que otros hacen y saber recibir elogios.

— Saber participar en una conversación.

Estas habilidades están en consonancia con las actitudes curriculares sobre relaciones sociales que se especifican en el área de Conocimiento del Medio:

— Participación responsable en la realización de las tareas del grupo (familia, clase, grupo de iguales).

— Participación responsable en la toma de decisiones del grupo aportando las opiniones propias y respetando las de los demás.

— Valoración del diálogo como instrumento privilegiado para solucionar los problemas de convivencia y los conflictos de intereses en la relación con los demás.

— Respeto por los acuerdos y decisiones tomados en asamblea y alcanzados a través del diálogo entre todos los implicados.

El profesor tutor evaluará la conducta social de un niño mediante la observación directa. Los padres pueden aportar también buena información.

Intervención en el grupo-clase



La intervención educativa en el grupo-clase se basará en lograr un clima agradable, activo y alegre que haga satisfactorio el trabajo escolar y ayude a resolver las diferentes situaciones conflictivas del grupo. He ahí algunas sugerencias:

MEJORAR LA DINÁMICA DE LA CLASE
• Establecer normas claras de funcionamiento de la clase, darlas de forma positiva y que todos los niños las entiendan. Con alumnos mayores (diez-doce años) sería conveniente elaborar las normas entre todos y votarlas.
• Crear un clima de confianza explicando el porqué de las cosas y aceptando las sugerencias de los niños. Informarles de la responsabilidad en el ejercicio de los derechos y deberes que les corresponden como miembros del grupo.
• Favorecer las conductas de compañerismo respetando los subgrupos existentes. Rechazar la organización de actividades grupales que sean discriminatorias por razones étnicas, de sexo, de status social, etc.
• Organizar actividades complementarias tanto fuera como dentro de la clase, que favorezcan la comunicación y la relación entre los alumnos.
• Favorecer la cooperación para prevenir y evitar la segregación de aquellos alumnos con dificultades de integración.
• Inculcar hábitos de trabajo adecuados: de limpieza e higiene, de comunicación y relación, de autonomía personal, de organización y trabajo.
• Distribuir los alumnos de forma rotatoria para que todos se vayan conociendo.

Agrupamiento de alumnos

Agrupar a los alumnos es un modo de favorecer una determinada manera de convivir. El modo de agrupar a los alumnos constituye una forma de actuación del tutor. Las agrupaciones han de realizarse de forma que se favorezca la convivencia entre niños y niñas; entre niños de capacidad distinta, de condiciones sociales diferentes. Ha de ser una agrupación que contribuya a la integración de todos los alumnos y no a la segregación.

La reflexión sobre el agrupamiento de los alumnos debe establecerse con respecto a los planteamientos generales de la reforma educativa, sobre todo en el tratamiento de la diversidad. Los criterios a tener en cuenta serían: flexibilizar los agrupamientos de los alumnos; adaptarse a las actividades que se realizan; efectuar agrupamientos muy variados que favorezcan el tratamiento de la diversidad; mantener el grupo clase como núcleo básico de referencia lo más estable posible.

Los agrupamientos internos dentro del grupo clase serían el recurso fundamental. Cualquier distribución espacial en el aula ha de prever la posibilidad de trabajo de diferentes agrupamientos y la posibilidad de flexibilidad como condición previa.

Algunos ejemplos de agrupamientos en el grupo-clase pueden ser:

Grupo clase-amplio	*Para explicaciones generales o presentación de unidades temáticas.*
Grupo coloquial	*Para tratar temas en forma de discusión y en actividades donde la participación de los alumnos sea más necesaria.*
Grupo de trabajo	*Para trabajos en equipo. Formado por tres a siete alumnos, podría ser la forma de organización de las aulas.*
Trabajo individual	*Necesario para fijar hábitos de estudio y trabajo. Debe reservarse un tiempo para el trabajo personal en el aula.*

Otros agrupamientos:

Agrupamientos flexibles	Son modalidades de agrupamiento que se caracterizan por la posibilidad de ser modificados en cualquier momento según diversos criterios.

Estos agrupamientos se integran dentro de una fórmula mixta que combina agrupamiento flexible y grupo fijo. El alumno se mantiene en su grupo natural y se aparta en el tiempo y en el espacio de manera provisional para formar subgrupos que:

a) Respetan el nivel de aprendizaje y sobre todo el ritmo de desarrollo del alumno.

b) Se organizan según el tipo de actividad.

c) Dependen de la libertad de elección por parte del alumno (Talleres).

Exigen una función tutorial intensa y una implicación de todo el profesorado.

Agrupamientos evolutivos	Propios de los centros situados en el ámbito rural con pocos alumnos, pero con diversidad de edades. En ellos se ha experimentado el tratamiento de la diversidad. Son distintos grupos realizando actividades distintas en el mismo horario y en el mismo espacio.

Actitudes del profesor

La relación profesor alumno es un elemento dinamizador básico en la intervención educativa. Algunas actitudes del profesor podrían ser:

— Comunicar confianza, seguridad y optimismo en los niños. No hablar ni actuar de forma precipitada.

— Aceptar al alumno tal como es manteniendo un trato cordial con todos y evitando las preferencias.

— Mantener unas pautas de continuidad o consistencia en su conducta y en el control de la clase.

— Ser tolerante, sin olvidarse de la disciplina adecuada. Ante situaciones de indisciplina el profesor debería mostrarse sereno, calmado y a la vez enérgico, con un autodominio suficiente para valorar correctamente la conducta, y no mostrarse ni excesivamente benévolo, ni excesivamente duro.

— Utilizar refuerzos positivos valorando los éxitos por pequeños que sean.

— Establecer unos niveles adecuados y realistas tanto en los logros académicos, como en las conductas sociales y adaptarlos a las posibilidades reales de los alumnos.

— Evitar amenazas innecesarias y poco prácticas.

— Asignar a los niños tareas apropiadas e interesantes que les faciliten el éxito.

— Coordinarse y estar abierto a colaborar con todas las personas implicadas en el proceso educativo.

— Adaptarse a las nuevas situaciones que se plantean en la enseñanza: participar en proyectos de innovación, de formación permanente, etc.

— Dar a la clase un clima de libertad dentro de un orden, de entusiasmo activo, de sinceridad y respeto.

Existen programas específicamente preparados para desarrollar las capacidades sociales. La importancia de estos programas radica en que contribuyen también al desarrollo general de la personalidad en otros aspectos, principalmente, desarrollo afectivo y del autoconcepto y autoestima. Se presenta a continuación, esquemáticamente, un programa desarrollado con tal fin.

Programa para el desarrollo de la capacidad social y de la identidad personal[3]

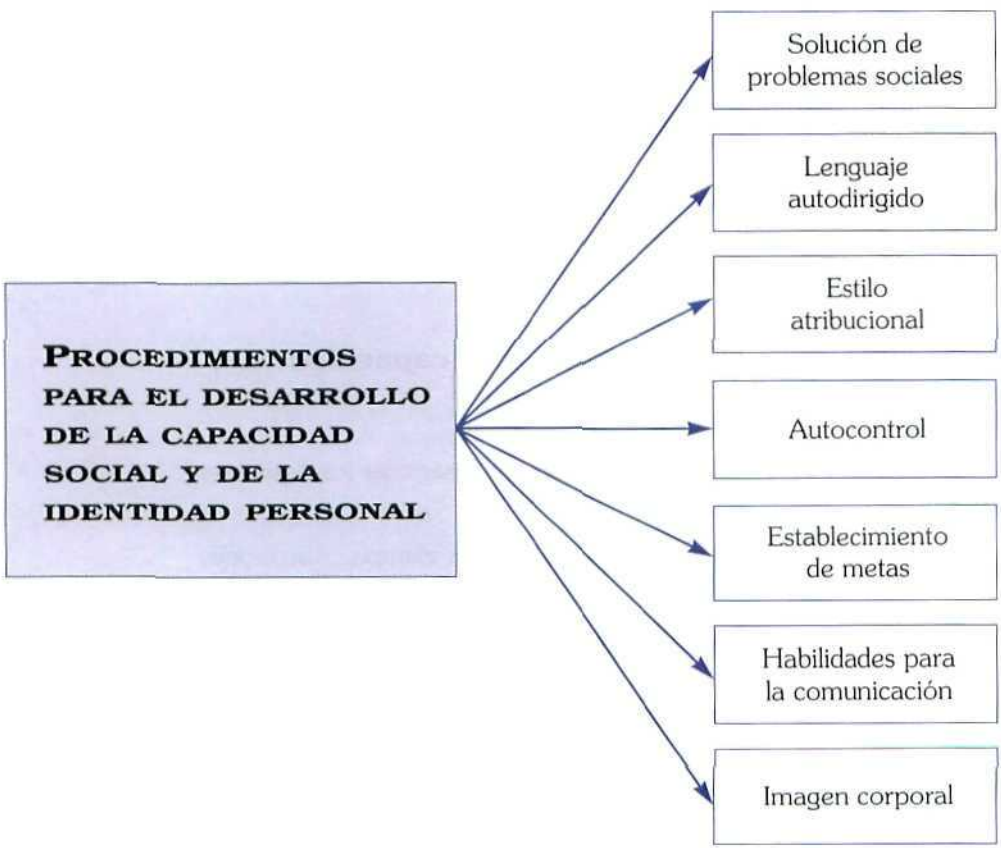
El plan de trabajo del programa trata de desarrollar los siguientes aspectos:

a) **Solución de problemas sociales:** por ejemplo, discusiones con los compañeros, dificultades en la adaptación escolar, experiencias de rechazo en el grupo de iguales, conflictos a raíz de las diferencias culturales o étnicas, problemas en los aprendizajes escolares, exclusión en el juego, dificultades en la familia con los padres y hermanos, etc.

3 Adaptación del "Programa sistemático para el desarrollo y mejora del autoconcepto", de J. MACHARGO, (obra citada), basado en una propuesta de A. W. POPE, y otros.

El entrenamiento para la solución de problemas recorre siete pasos:

1. Detectar la existencia de un problema.
2. Definir el problema, precisar sus límites y características.
3. Conocido el problema, establecer dónde hay que llegar para solucionarlo.
4. Aportar todas las soluciones posibles.
5. Analizar las soluciones y ver las consecuencias que pueden derivarse de cada una de ellas.
6. Escoger una solución determinada, la que parezca más apropiada.
7. Fijar un plan de actuación y llevarlo a la práctica.



b) **El lenguaje autodirigido.** El contenido y tono del discurso autodirigido guardan una estrecha relación tanto con la capacidad social, cuanto con la autoestima. El autodiscurso, positivo o negativo se aprende y, por tanto, ha de ser objetivo de la educación.

Se puede conocer el contenido y tono del lenguaje autodirigido a través de:

- Las preguntas abiertas sobre situaciones y rasgos personales, por ejemplo: ¿cómo caes a tus compañeros?
- Las frases incompletas ("no soy capaz de ...", "tengo problemas en ..."), que el alumno ha de completar.
- Tarjetas con una palabra o frase escrita que expresa una cualidad. El niño las agrupa en función de las que cree poseer en mayor o menor grado.

El entrenamiento en este punto consta de tres pasos:

1. Ayudando al alumno a conocer su propia actividad mental.
2. Adiestrándole en una evaluación objetiva tanto de su conducta como de sus pensamientos.
3. Proporcionarle un autorrefuerzo.

c) **Estilo atribucional.** Las atribuciones son explicaciones que el propio sujeto utiliza para justificar los resultados de sus actuaciones. Las atribuciones incluyen tres dimensiones que describen el tipo de causa que, según el sujeto, explica los hechos:

— **Externa**, cuando el sujeto atribuye los hechos a una causa que está fuera de él, o **interna**, cuando la causa se sitúa en el mismo individuo. Se habla comparativamente de "sujetos internos" y "sujetos externos". Un alumno con tendencia a asumir la responsabilidad de su rendimiento escolar, apelando a su esfuerzo o a su inteligencia, por ejemplo, se opondría a aquel otro que tendiese a atribuir sus éxitos y sus fracasos a la dificultad intrínseca de la tarea, la bondad o maldad del profesor o la mera suerte.

— **Estable**, cuando las causas atribuidas son consideradas permanentes, e **inestable** cuando se consideran pasajeras. Si la causa es percibida como estable, como podría ser determinada capacidad o incapacidad personal, cabe esperar que sus efectos persistan a lo largo del tiempo. Repercute, por tanto, en las expectativas.

— Por último, tiene la mayor importancia que las causan se consideren **controlables** o, por el contrario, **fuera del propio control**. Este es el factor más directamente relacionado con la motivación.

El estilo atribucional de una persona da lugar a sentimientos positivos o negativos sobre sí mismo, lo que le afecta al comportamiento, al rendimiento y a la opinión que tenga de sí.

Para analizar el estilo atribucional de los alumnos se puede partir de frases imcompletas y de las explicaciones que da a los acontecimientos y sucesos de la vida familiar, escolar y social.

Se inicia el entrenamiento en estilo atribucional partiendo de casos concretos. Se analiza la situación y la atribución realizada. Luego se le pide a un alumno que se ponga en el caso y que efectúe su propia atribución. Después se pasa a sucesos reales de la vida del alumno, tanto positivos como negativos, repitiendo de nuevo el proceso.

***d)* Autocontrol.** El control de los sentimientos y de la propia conducta hace que uno se sienta competente y seguro ante los demás.

Al alumno se le propone una serie de ejemplos y situaciones, ficticias y reales, que den ocasión de analizar y valorar sus reacciones. Se pretende que el alumno reaccione ante los obstáculos y situaciones frustrantes de manera adecuada, controlando las respuestas agresivas, impulsivas y anárquicas. El autocontrol requiere habilidades como:

- Ser capaz de planificar y realizar lo planificado.
- Ser capaz de dominar e inhibir ciertas respuestas emocionales, de diferir algunas satisfacciones y tolerar fracasos y frustraciones.

***e)* Establecimiento de metas.** Se trata de ejercitar al alumno en el establecimiento de metas graduadas, razonables y precisas. Cuando las metas son excesivamente altas el alumno puede experimentar fracasos frecuentes y escasos éxitos con el consiguiente deterioro de su autoestima.

Se inicia el entrenamiento analizando y aclarando:

- Si el objetivo es razonable.
- Si el objetivo es realista.

f) Habilidades para la comunicación y relaciones sociales.

El éxito o fracaso en las relaciones sociales influye decisivamente en la autoestima. La capacidad para comprender a los demás y ponerse en su punto de vista es condición para las relaciones sociales.

La evaluación de la conducta social se hace por observación directa en las situaciones habituales.

La intervención educativa en este sentido se ajusta al siguiente proceso:

- Presentar un modelo explicando, paso a paso, cómo desarrolla su conducta.
- Simular situaciones en las que el alumno tenga que repetir el modelo.
- Proporcionar un adecuado "feedback": información significativa, relevante sobre su propio comportamiento, animándole y ofreciéndole las sugerencias oportunas.

g) Imagen corporal. La imagen corporal posee una carga afectiva que influye, a veces de manera drástica, sobre la propia autoestima y sobre las capacidades sociales. Podría definirse como la propia visión de la propia apariencia física, es decir, de la presencia personal susceptible de ser físicamente percibida y valorada por los otros. Realmente son los otros —sobre todo aquellos que revisten mayor importancia afectiva— el espejo donde el niño se mira y reconoce (donde mira y reconoce su atractivo o su fealdad). Esta circunstancia hace que la imagen corporal se convierta en un objetivo ineludible de la intervención educativa:

— Haciendo que el niño tome conciencia de ella, de cómo se va formando, de si es o no objetiva y ajustada, de la manera como repercute en las relaciones con los demás.

— Modificando o aliviando sus atribuciones negativas, su lenguaje autodirigido, sus modelos más idealizados, con los que se compara y a los que desea alcanzar. En una palabra, contribuyendo a que elabore una imagen realista y aceptable de su propio cuerpo.

Capítulo VI.
Enseñar a pensar

Planteamiento general

Seguramente la línea de acción tutorial más cercana a lo que son aprendizajes escolares tradicionales es aquella que se refiere a aprender a pensar. Este aprendizaje de estrategias generales de pensamiento ha de ser objeto de instrucción explícita, una instrucción que puede y debe realizarse a través de las diferentes áreas, y que aparece explícitamente como objetivo en algunas de ellas. La culminación de aprender a pensar está en **aprender a aprender**. Es una culminación que, en sentido pleno, no se alcanzará hasta el final de la Educación Secundaria; pero que conviene promover ya desde la Educación Primaria.

Muchos alumnos, quizá la mayoría, alcanzan las capacidades intelectuales básicas y aprenden a pensar sin necesidad de una instrucción formal y metódica en ello. Adquieren esas capacidades y llegan a desarrollar un pensamiento abstracto a través de los aprendizajes particulares y de las áreas del currículo. Hay algunas áreas particularmente importantes para este fin, como son la de Lenguaje y la de Matemáticas. Pero también un correcto planteamiento de otras áreas, en realidad, de todas las áreas, contribuye de modo decisivo al desarrollo del pensamiento y de las capacidades intelectuales básicas. Por eso, muchos alumnos no necesitan actividades o programas específicos para adquirir actitudes y modos de pensamiento que adquieren espontáneamente, incidentalmente, con ocasión de otros aprendizajes.

Otros alumnos, en cambio, necesitan tales actividades específicas en algún momento de su escolarización. Son alumnos con dificulta-

des o problemas bastante distintos; alumnos con un retraso significativo en el desarrollo intelectual; alumnos "lentos para aprender" o con dificultades de aprendizaje; alumnos de necesidades educativas especiales; alumnos socioculturalmente desfavorecidos. Todos ellos, sin embargo, tienen en común la necesidad de una intervención educativa dirigida intencionalmente a la adquisición de capacidades generales, que consisten, sobre todo, en la capacidad de aprender y de pensar.

Algunos alumnos necesitan una intervención educativa dirigida intencionalmente al desarrollo de la capacidad de aprender y de pensar.

La capacidad de pensar es una habilidad compleja o, más bien, un conjunto de habilidades que se desarrolla a lo largo de líneas distintas. Por otro lado, no coincide con el conocimiento. Conocimiento y pensamiento son interdependientes entre sí, pero distintos. El pensamiento hábil es la capacidad de aplicar el conocimiento de un modo eficaz. Cuanto más conocimiento se tenga es más probable que el pensamiento sea más rico y la ejecución intelectual más eficaz. Pero personas con el mismo conocimiento pueden diferenciarse mucho en su habilidad de pensar, de aplicar lo que saben.

Ante la necesidad de dar respuesta a los alumnos que presentan alguna limitación cognitiva que les impide obtener un buen rendimiento escolar, se han desarrollado en los últimos años programas con el ambicioso objetivo de mejorar la inteligencia. Aunque hablar de mejora de inteligencia despierta demasiadas expectativas que a menudo no pueden ser satisfechas, sí está demostrado que es posible modificar el rendimiento cognitivo. Si es posible, no parece razonable renunciar a modificar y mejorar el funcionamiento intelectual de esos alumnos.

Está demostrado que es posible modificar el rendimiento cognitivo y no parece razonable renunciar a ello.

Una suposición básica es, pues, que las habilidades del pensamiento son susceptibles de enseñanza: pueden ser enseñadas. Es más, para algunos sujetos, como se ha dicho, es necesario enseñarlas de modo explícito y formal. La habilidad del pensamiento no es

innata; antes bien, está sujeta a modificación y mejora mediante entrenamiento.

Habitualmente en la escuela se enseñan habilidades y estrategias de pensamiento, pero casi siempre ligadas a tareas específicas y limitadas. Un aprendizaje eficaz exige que estas habilidades y estrategias puedan ser transferidas y adaptadas a nuevos problemas o situaciones previamente no experimentadas. Aprender a pensar contribuirá a mejorar el desempeño intelectual en materias abstractas, y a elevar el rendimiento escolar y la competencia en situaciones sociales.

Es erróneo contraponer el enseñar a pensar, en general, a la enseñanza de las materias curriculares específicas. En realidad, la capacidad de pensar no ha de cultivarse como un sustituto de los conocimientos. Conocimientos y capacidad para pensar son como las dos caras de una misma moneda. A través de los conocimientos impartidos en las áreas curriculares, el profesor puede y debe subrayar la importancia de la participación, la exploración y el descubrimiento como estrategias de conocimiento por parte de los alumnos.

El desarrollo del pensamiento y de las capacidades intelectuales básicas es un objetivo del currículo, como queda reflejado en el Decreto de Currículo de la Educación Primaria. En él se recoge, entre otros, el principio metodológico de que el proceso de enseñanza ha de estar presidido por la necesidad de garantizar la funcionalidad de los aprendizajes, "funcionalidad que no es únicamente la construcción de conocimientos útiles y pertinentes, sino también el desarrollo de habilidades y estrategias de planificación y regulación de la propia actividad de aprendizaje, es decir, **el aprender a aprender"**.

En los objetivos generales de las áreas, en esta etapa, se incluyen específicamente diferentes aspectos del enseñar a pensar. Aunque el uso de estrategias de pensamiento parece más ligado a los contenidos científicos de algunas materias, en todas las áreas se precisa un control cognitivo para planificar, controlar y aplicar dichas estrategias a otras situaciones de aprendizaje.

Cabe destacar, entre otros, los objetivos de algunas de las áreas en los que se hace mención expresa de estas capacidades, quedando patente que esta línea de actuación debe impregnar la actividad educativa:

Áreas	Objetivos generales
Conocimiento del Medio natural, social y cultural	Identificar, plantearse y resolver problemas relacionados con elementos significativos de su entorno, utilizando estrategias, progresivamente más sistemáticas y complejas, de búsqueda, almacenamiento y tratamiento de la información, de formulación de conjeturas, de puesta a prueba de las mismas y de exploración de soluciones alternativas.
Lengua Castellana y Literatura	Utilizar la lengua oralmente y por escrito como instrumento de aprendizaje y planificación de la actividad mediante el recurso a procedimientos (discusión, esquema, guión, resumen, notas) que facilitan la elaboración y anticipación de alternativas de acción, la memorización de informaciones y la recapitulación y revisión del proceso seguido.
Lenguas Extranjeras	Utilizar en el aprendizaje de la lengua extranjera los conocimientos y las experiencias previas con otras lenguas y desarrollar progresivamente las estrategias de aprendizaje autónomo.
Matemáticas	Apreciar el papel de las matemáticas en la vida cotidiana, disfrutar con su uso y reconocer el valor de actitudes como la exploración de distintas alternativas, la conveniencia de la precisión o la perseverancia en la búsqueda de soluciones.

Programas de enriquecimiento cognitivo

Los programas elaborados para enseñar a pensar tratan de desarrollar estos cuatro aspectos fundamentales del pensamiento:

a) La **solución de problemas**, mediante la presentación de situaciones- problema a los alumnos, aplicando un modelo para su solución con varias fases: comprensión del problema, ideación de un plan, ejecución de ese plan y verificación de los resultados.

b) La **creatividad,** mediante estrategias que favorecen el pensamiento creativo. Figuran entre las más conocidas el torbellino de ideas ("brainstorming"), transformaciones imaginativas, análisis de supuestos, etc.

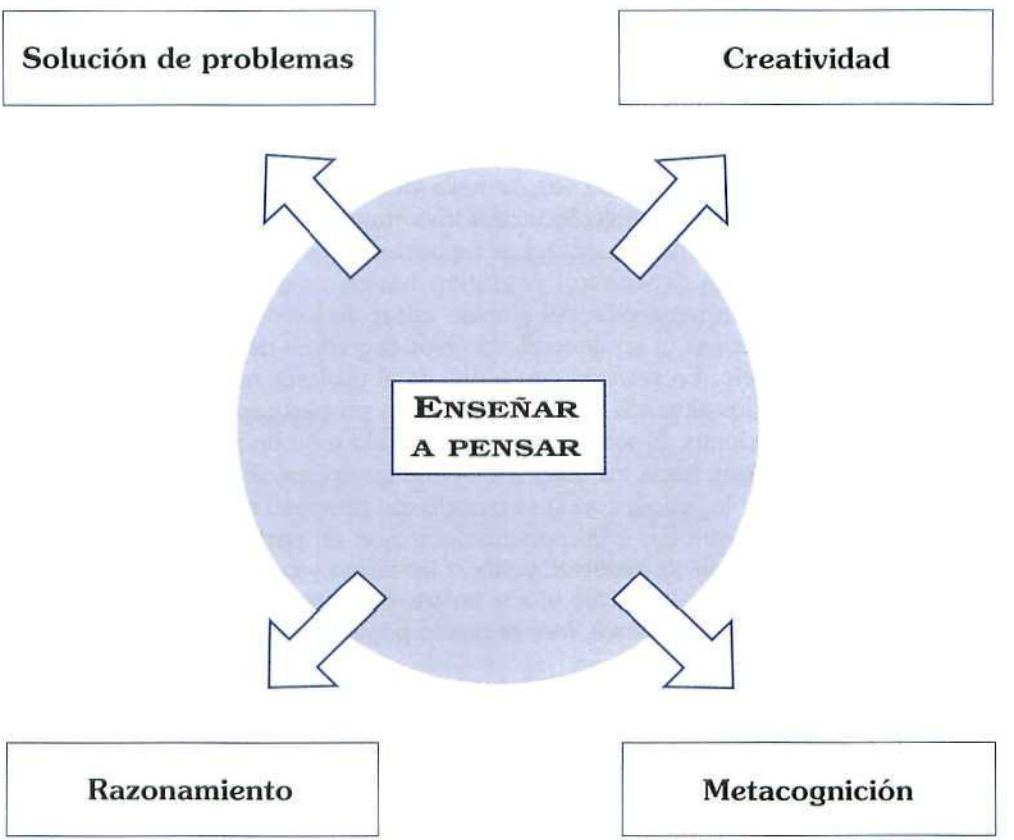
c) El **razonamiento** deductivo e inductivo, mediante el desarrollo de la capacidad de razonar de acuerdo con los principios de la inferencia, tanto deductiva como inductiva.

d) La **metacognición**, es decir, el conocimiento acerca del propio conocimiento, que, a su vez, se halla vinculado a estrategias de control de pensamiento y cuya importancia ha resaltado la investigación más reciente. Las capacidades metacognitivas o, mejor, las de control cognitivo hacen posibles la planificación y la regulación del empleo eficaz de los conocimientos, estrategias y, en general, recursos cognitivos de que dispone el sujeto. En relación con todo ello el profesor ha de favorecer que los alumnos conozcan mejor sus propias capacidades y limitaciones. El saber si se está haciendo o no un progreso satisfactorio hacia los objetivos de una tarea específica y saber modificar la propia conducta cuando ese progreso no es satisfactorio, contribuye a un aprendizaje mejor; en particular contribuye a planificar, predecir, verificar las tareas y controlar el resultado del propio trabajo y, a la postre, del conocimiento y progreso en el aprendizaje. *(ver esquema página siguiente)*

Hay numerosos programas de intervención diseñados para aprender a pensar. Son programas que pueden aplicarse al grupo entero de la clase o bien solamente al grupo de alumnos que presentan algún déficit cognitivo.

El desarrollo de esos programas suele requerir una preparación especializada y, aun en el caso de que se confíen al profesorado ordinario, a este profesorado hay que dotarle de los oportunos mate-

riales y, sobre todo, del apropiado entrenamiento y formación para poder desarrollar el programa en toda su virtualidad. La breve mención que de algunos ellos se hace pretende contribuir a despertar el interés de los maestros en conocerlos más a fondo, en prepararse para ello y posteriormente acaso poner en práctica alguno de ellos con el grupo de alumnos o con algunos de éstos. Es éste, en todo caso, un asunto en el que el profesor tutor podrá solicitar asesoramiento del profesor orientador del centro o del Equipo de Sector. La mención de estos programas, si acaso, servirá al profesor tutor para ponerle en sintonía con grandes principios generales que, en todo caso, pueden inspirar su práctica docente.



Los programas se pueden agrupar en cinco grandes categorías, atendiendo a los objetivos que persiguen:

1) Programas que se centran en la enseñanza de determinados procesos o habilidades cognitivas básicas, que se suponen esenciales para la competencia intelectual o que se creen componentes de ésta (Programa de Enriquecimiento Instrumental de Reuven Feuerstein, Proyecto Inteligencia de Harvard).

2) Programas que resaltan la importancia de determinados métodos, enseñando estos métodos fuera de materias curriculares (Programa CORT de Bono).

3) Programas que intentan promover el pensamiento operativo formal dentro de materias curriculares (Programas de Comprensión Lectora).

4) Programas que tratan fundamentalmente de la manipulación simbólica del lenguaje, entendido éste como medio y no como fin (Programa de Modelado del Lenguaje Interior y Autoinstrucciones de Meichenbaum).

5) Los que se centran en el pensamiento como materia de estudio (Programa de "Filosofía para niños" de Lipman).

Sin necesidad de utilizar, desarrollar y aplicar programas completos de "enseñar a pensar" o de "mejora de la inteligencia", es importante conocer algunos de los conceptos y de los principios en que se basan esos programas para tenerlos en cuenta y ponerlos en práctica en la docencia.

Así, por ejemplo, el programa de **enriquecimiento instrumental**, elaborado por Reuven Feuerstein, para alumnos culturalmente deprivados, a partir de los diez años, maneja algunos conceptos y principios, por lo demás no exclusivos suyos, que son útiles para todo profesor, como son los relativos a los mapas cognitivos, al lugar o momento donde se producen las funciones cognitivas deficientes y al papel de la experiencia del aprendizaje mediado.

El mapa cognitivo es un medio que hace posible la representación de una serie de conceptos con sus relaciones, mediante un esquema. Se puede utilizar para la planificación de cualquier contenido esco-

lar y en la utilización que de él hace Feuerstein se reflejan siete parámetros que permiten analizar, categorizar y ordenar el acto mental. Dichos parámetros son: contenido, modalidad del lenguaje, operaciones mentales, fases del acto mental en que se desarrolla la operación, nivel de complejidad, nivel de abstracción y nivel de eficacia. En el programa de Feuerstein, para cada actividad del programa se elabora un mapa cognitivo que ayuda a la transferencia del proceso trabajado a otras actividades, facilitándose así la interiorización del objetivo trabajado. Pero el uso de mapas cognitivos, como es sabido, puede extenderse a toda clase de contenidos, sobre todo a los de naturaleza conceptual.

Respecto a **las funciones cognitivas deficientes,** características del pensador inhábil, Feuerstein resalta la importancia de localizarlas acertadamente. Según que esta deficiencia se encuentre en la fase de entrada, elaboración o salida del pensamiento —del procesamiento de información en que consiste la actividad de pensar—, el alumno será objeto de una intervención específica para su corrección y mejora. El supuesto es siempre que puede modificarse y mejorarse el funcionamiento de la inteligencia, pero es preciso identificar bien en qué fase se dan las disfunciones para aplicar correctamente el procedimiento educativo que les aporte remedio.

Un último elemento básico en el programa de Feuerstein es la importancia que otorga al **aprendizaje mediado.** Para Feuerstein hay dos mecanismos que construyen el aprendizaje y la inteligencia: la interacción directa con el mundo de los objetos y la experiencia del aprendizaje mediado, que es el que se realiza a través de la intervención de otra persona. Mientras muchos sujetos aprenden de modo inmediato de la experiencia, sin necesidad de la mediación de un educador y de unos propósitos educativos, algunos otros —como son ciertos alumnos con dificultades de aprendizaje— aprenden poco o mal con ese género de aprendizaje espontáneo e incidental a partir de la experiencia ordinaria. Tales alumnos necesitan de experiencias organizadas y **educativamente mediadas** por alguien que explícitamente se propone instruirles. El "mediador", en este caso el profesor, proporciona herramientas cognitivas para la interacción con las experiencias; herramientas, por otra parte, que pueden ser empleadas posteriormente en experiencias de aprendizaje directo.

El profesor es el "mediador" que proporciona herramientas cognitivas, que pueden ser empleadas posteriormente en experiencias de aprendizaje directo.

Otro programa del que el tutor puede tomar principios básicos, de gran utilidad en su práctica docente, es el de **Filosofía para niños**, de Lipman. Aunque habla de "filosofía", este programa trata, en general, de desarrollar en los alumnos algo que forma parte de los objetivos de cualquier currículo bien organizado: el enfoque lógico, la forma correcta de pensar. Se trata, pues, de fomentar una **forma racional de pensamiento**.

Los materiales de que se sirve el programa son sumamente simples y, por ello, la idea misma del programa puede fácilmente aplicarse en el aula. Son una serie de novelas, acompañadas de manuales para los profesores, que contienen planes de discusión, ejercicios y actividades propuestas y diseñadas para facilitar la asimilación y el empleo de las ideas principales en otras situaciones. El enfoque de cada historia es básicamente el mismo. Los personajes de la novela se enfrentan a una cuestión intelectual o filosófica: ¿Cuál es la diferencia entre lo bueno y lo justo? ¿Qué es el bien? ¿Cuál es la diferencia entre normas y criterios? Las cuestiones que aparecen en las novelas se discuten en clase con la ayuda de esquemas, ejercicios y actividades que tratan de entrenar en habilidades del pensamiento como formulación de hipótesis, descubrimiento de alternativas, enunciación de explicaciones causales y generalización.

Son materiales semejantes a los que utiliza Kohlberg con otra finalidad: la de ayudar a los niños y adolescentes a alcanzar niveles más maduros de razonamiento moral. Kohlberg propone historias que enfrentan a dilemas morales. Del conflicto cognitivo que surge en los niños o adolescentes al discutir esos dilemas se espera que emerja una forma más madura de pensamiento y de conciencia moral.

Así pues, el uso de historias significativas acompañadas de preguntas y de debates, constituye un recurso educativo para favorecer un pensamiento más maduro, racional a la vez que moral. Ese uso puede desarrollarse de acuerdo con programas sistemáticos, como el de Lipman o el de Kohlberg, pero también de manera informal, aunque no por ello menos metódica.

Técnicas de estudio

Una variedad de los programas de enseñar a pensar son los programas denominados de técnicas de estudio. Es preciso destacar que muchas de las técnicas de estudio son, más bien, técnicas para

manejarse bien en una prueba o en un examen. Ahora bien, precisamente la evaluación de aprendizajes escolares no debe responder al modelo tradicional de prueba o examen. Así pues, si algunas técnicas de estudio es preciso favorecer dentro de la escuela, sobre todo, en la etapa de Primaria, son aquellas que predisponen y preparan para un aprendizaje mejor, más funcional, y no las que preparan para exámenes. Bajo este punto de vista, dentro del cuerpo tradicional de **técnicas de estudio** cabe resaltar las siguientes:

1. **Técnicas o destrezas instrumentales básicas.** Estas técnicas son adecuadas para saber comprender y asimilar la información objeto de estudio. Se incluyen aquí todas las actividades relacionadas con:

   — La comprensión lectora: técnicas clásicas de subrayado, realización de resúmenes y esquemas, mapas conceptuales.

   — Técnicas de recogida de información sobre un tema: uso de diccionarios, fichas de biblioteca, apuntes.

   — Técnicas para mejorar la retención y el recuerdo, el cual, a su vez, está en función de varios factores:

      a) De la *atención prestada* a lo que se pretende recordar. Un alumno presta mayor o menor atención de acuerdo con factores tanto externos como internos. Entre los factores externos que el profesor puede controlar, están: la novedad del tema, la forma de presentación, el contenido de la materia y la cantidad de distractores externos (ruidos) y distractores internos a la tarea (información irrelevante de un texto).

      b) De los *conocimientos previos* sobre lo que se pretende aprender y de la forma en que se hallan organizados.

      c) De las *estrategias* que se utilizan para aprender: repetición, organización de lo aprendido por categorías, elaboración visual o verbal.

2. **Aplicación de factores motivacionales.** Para aprender es totalmente necesario estar motivado. Ahora bien ¿qué puede hacer el profesor cuando no existe en el alumnado esa motivación por el aprendizaje?

Es posible, desde luego, recurrir a una motivación extrínseca, ajena a la tarea misma, como son los premios y los castigos. Pero

parece demostrado que éstos sólo son efectivos mientras están presentes y por breve tiempo. A veces, incluso, tienen efectos contrarios a los deseados.

A menudo, precisamente, la ausencia de recompensas hace que los alumnos se impliquen más personalmente en la tarea. Las mismas calificaciones, por eso, pueden obstaculizar el aprendizaje y el descubrimiento de reglas de solución para buscar el resultado, al existir una excesiva preocupación por la evaluación del producto final.

Es preciso, por tanto, conseguir una motivación intrínseca, es decir, una motivación relativa a la propia tarea o actividad, que entonces se realiza por sí misma, por su propio valor, y no sólo por consecuencias que contingentemente puedan vincularse a su resultado.

Cuando vemos a un alumno centrado en la realización de la tarea es un claro exponente de que su conducta está "intrínsecamente motivada", obteniendo gratificación por la misma realización de la tarea.

Para conseguir esta motivación intrínseca es necesario:

a) Presentar a los alumnos tareas de una dificultad moderada, adecuada, ni muy fáciles, ni muy difíciles, para conseguir que su realización sea una ocasión para percibir o experimentar que son competentes. Se evitarán los mensajes que impliquen una crítica excesiva y se dará importancia, por el contrario, a toda tarea bien realizada.

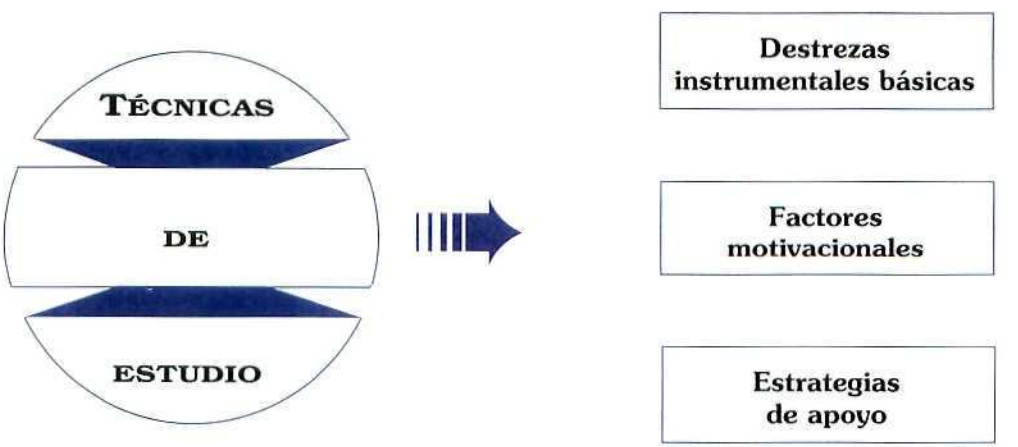
b) Proporcionar al alumno experiencias de autonomía que generan satisfacción propia, lo que les da interés en realizarlas por el simple hecho de hacerlas.

A veces, aunque el profesor ponga todos los medios a su alcance, se encuentra con alumnos que no realizan este proceso de interiorización y que no llegan a asumir la tarea como algo propio. En estos casos, puede resultar efectivo trabajar conjuntamente en otros aspectos: en la mejora del autoconcepto o de la capacidad de autorregularse. Por otro lado, conviene insistir en la motivación del alumno hacia el logro, orientándole a superarse a sí mismo más que hacia el logro de metas externas, como pueden ser las buenas calificaciones.

3. Otras estrategias y circunstancias. Para favorecer el estudio se debe enseñar a los alumnos a planificar su tiempo de trabajo y a saber cuáles son las condiciones mínimas necesarias del ambiente de estudio (lugar, luz, temperatura...).

Con relación a todo ello, es importante la implicación de la familia para que colabore, por un lado, en el control de horarios y, por otro, en el favorecimiento de las condiciones físicas del estudio.

Debe resaltarse, en fin, que las actividades para poner en práctica los programas de técnicas de estudio, no deben ser realizadas al margen del proceso de enseñanza. Por el contrario, han de responder a una planificación plenamente incorporada al desarrollo de las materias del currículo. De hecho, todas estas "técnicas" están contempladas como contenidos en las diferentes áreas del currículo de Primaria. Aparecen como contenidos conceptuales los aspectos de higiene, y conocimiento de sí mismo. Como contenidos procedimentales figuran la utilización de técnicas de recogida de información y organización de la misma: elaboración de informes, resúmenes... Por último, en el ámbito de las actitudes se contempla la perseverancia en la búsqueda de soluciones y el interés por conocer.



Parte Tercera

Colaboración de los padres

Esta parte tercera está extraída del documento "Colaboración de los padres", de Jesús Palacios y Gema Paniagua, que forma parte de los Materiales para la Reforma de Educación Infantil.

Una de las funciones principales de tutoría es asegurar la conexión de la educación familiar y escolar, favoreciendo la participación de los padres en la educación de los hijos de manera coordinada con la escuela. Es una coordinación no siempre fácil. Implicar a los padres conlleva no sólo un acto de voluntad, sino también la puesta en práctica de una serie de acciones frecuentemente trabajosas y de rendimiento no siempre inmediato. En cierto sentido, tanto para los padres como para los profesores resulta más cómodo trabajar por separado: el maestro trabaja sin la "interferencia" de los padres, seguro en su espacio y sus funciones, y los padres pueden desempeñar su papel sin la sensación de que alguien está inmiscuyéndose en sus cosas, o supervisándolas. Lo que para unos y otros puede ser comodidad, para los niños y niñas se convierte en discontinuidad, falta de convergencia y congruencia, descoordinación. Es preciso, por tanto, y ante todo, estar convencidos de la necesidad de colaboración entre profesores y padres para la educación de los alumnos —respectivamente, hijos— en esta etapa.

Pero, incluso convencidos de la importancia de la implicación de los padres, lo que probablemente falta a muchos profesores son vías concretas a través de las cuales articular esa implicación, formas de acción que vayan gradualmente salvando el hiato que actualmente marca las relaciones con los padres. Los principales medios —y momentos— a través de los cuales los maestros pueden conseguir y favorecer la cooperación de los padres en la educación de sus hijos son las **entrevistas** personales con madres y padres y las **reuniones** colectivas con ellos. Del modo de realizar entrevistas y reuniones se habla en el capítulo VII.

Por otra parte, además, al analizar qué es razonable esperar de la implicación de los padres y cómo es posible llevar a cabo esa implicación, conviene reflexionar brevemente sobre qué expectativas es bueno no tener en relación con los padres y qué ilusiones se deben evitar. Concretamente, la participación de los padres debe plantearse como un proceso gradual, en el que cada avance ha de consolidarse y evaluarse antes de pasar al siguiente. Lo que se puede esperar de la participación de padres y madres varía, pues, enormemente, según el momento en que se encuentre el proceso de implicación.

En ese proceso se pueden diferenciar dos aspectos en los que deseablemente los padres pueden implicarse con actividades diferentes: el intercambio de **información** y la **participación** directa, que serán objeto del capítulo VIII.

Capítulo VII.
Entrevistas y Reuniones

Los tutores y, en general, los profesores pueden contribuir a la participación de madres y padres de los alumnos en la educación de éstos a través de entrevistas y reuniones con ellos. **Las entrevistas** tienen un carácter más personal: se refieren a un alumno concreto e, idealmente, han de tener lugar también con el padre y no sólo —como suele suceder— con la madre. **Las reuniones** se realizan con un grupo de padres y madres a propósito de todos o de algunos de los alumnos de clase; o son también las reuniones más generales de madres y padres de alumnos del centro.

Las entrevistas personales

Uno de los instrumentos privilegiados para establecer contacto con los padres es la entrevista. Se trata de una situación ideal para el intercambio de información en torno al niño, la puesta en común y búsqueda de distintas estrategias educativas, y normalmente proporciona muchos más datos que otros canales.

Es un instrumento prácticamente imprescindible al comienzo de la escolarización del niño, cuando la familia y la escuela se desconocen. También es especialmente útil al final de curso, para transmitir la evolución que se ha observado en el niño a lo largo de todo el año. Por otra parte, la entrevista es probablemente el mejor contexto para abordar las situaciones conflictivas que a veces surgen entre padres y maestros. Por lo demás, las entrevistas en torno al niño y su educación son uno de los momentos en los que merece la pena insistir en la necesidad de que participen tanto la madre como el

padre, como una forma más de transmitir la importancia que para el maestro tienen este tipo de contactos, como un intento de implicar a ambos progenitores en la educación del niño, y como una forma de intentar garantizar al máximo la continuidad entre la escuela y la familia.

Existe una gran variabilidad entre los maestros a la hora de abordar estos encuentros con padres. Para unos se trata de contactos agradables, mientras que a otros les supone una gran tensión y un importante esfuerzo personal.

Muchos profesionales señalan que en sus primeras entrevistas preferían atenerse a guiones más o menos rígidos y a situaciones muy estructuradas, y que en la medida en que la práctica ha convertido las entrevistas en una actividad profesional habitual, la situación se ha ido haciendo para ellos más relajada y también menos formalizada.

Condiciones ambientales: hora y lugar

Una variable importante para el éxito de una entrevista es el cuidado de las condiciones en que se desarrolla. **El horario**, en primer lugar, va en gran medida a determinar si la mayoría de los padres pueden asistir a las entrevistas, o si éstas en la práctica van a ser irrealizables. Por ejemplo, horarios de entrevista a media mañana resultan discriminatorios para aquellos padres y madres que trabajan. A la hora de organizar los horarios más idóneos para los contactos con padres, maestros y maestras deben tener en cuenta cuestiones tales como las condiciones laborales de los padres, la proximidad entre la escuela y los domicilios, etc. El frecuente absentismo del padre en este tipo de contactos se ve a veces favorecido por las condiciones que se ponen para el desarrollo de las entrevistas.

Igualmente importante es dónde se desarrollan las entrevistas. En general, hay que tender a realizarlas en **espacios acogedores y cómodos**, y, según los objetivos que se planteen, unos espacios serán más adecuados que otros. Por ejemplo, en una entrevista inicial, donde en parte interesa que los nuevos padres conozcan el espacio y los objetos que van a rodear a su hijo, puede ser conveniente que la entrevista se desarrolle en el propio aula. Por el contrario, para tratar una situación conflictiva puede resultar más adecuado un espacio más neutro, como es un despacho.

Debe siempre tenerse presente que hay muchos aspectos de la situación de entrevista que tienen una serie de connotaciones importantes: no es lo mismo desarrollar una entrevista sentados en sillas de niños —con cierta incomodidad—, que hacerlo en sillas de adultos; tampoco es lo mismo tener la entrevista con una mesa de despacho por medio, que tenerla sentados frente a frente. En general, no se puede afirmar que unas condiciones sean objetivamente mejores que otras, sino más bien que unas condiciones trasmitirán una imagen más formal o más informal. Lo determinante es saber en qué clima se desea que se desarrolle cada entrevista.

Sea cual sea el espacio y las condiciones ambientales en que se desarrolle la entrevista, es importante asegurarse de que no haya interrupciones. Personas entrando y saliendo continuamente del lugar donde se desarrolla la entrevista no sólo cortan el hilo de la conversación, sino que restan privacidad, valor e importancia al encuentro.

Presencia del niño

Otro aspecto sobre el que hay que tomar una decisión es si se considera oportuno que **el niño esté o no esté presente** en la entrevista. De nuevo, el objetivo de la entrevista es lo que debe ayudar a tomar una decisión u otra. Antes de acudir a la entrevista los padres deben saber a qué atenerse al respecto.

En la entrevista inicial, muchos maestros consideran imprescindible la presencia del niño, para conocerse mutuamente, mostrarle los materiales y espacios, etc., convirtiéndose este encuentro en una situación informal de primera toma de contacto. Es importante que, si el niño está presente, esté de alguna forma integrado en la conversación, y hay que contar con que será inevitablemente el centro de atención de la reunión. Por ello, en muchas ocasiones es recomendable que la entrevista se desarrolle exclusivamente entre adultos, lo que permitirá hablar más libremente de algunas situaciones que preocupan a los padres o a los educadores, tratar algunos temas más a fondo, etc. En estas ocasiones, la presencia del niño implicado o de un hermano, suele ser altamente distorsionante y, las más de las veces, muy poco recomendable.

Convocatoria previa

Para que la familia pueda organizarse —asistencia del padre, poder dejar a los hijos con algún familiar, etc.—, hay que **convocar**

las entrevistas con un cierto margen de tiempo. La convocatoria puede ser verbal, pero nunca está de más apoyarla con una nota que recuerde a la familia la fecha y la hora.

En el momento de la convocatoria, es conveniente comunicar a los padres el objetivo general que se pretende cubrir con la entrevista. Lo mismo sucede cuando son los padres los que solicitan el encuentro. Tener una idea, por aproximada que sea, de los temas que se van a tratar, evita el desconcierto y la improvisación.

La explicitación de los contenidos de la entrevista ayuda además a planificarla y evita que se caiga en encuentros rutinarios, muy poco ajustados a cada niño, que giran en torno a una pregunta genérica del tipo "¿qué tal va el niño?".

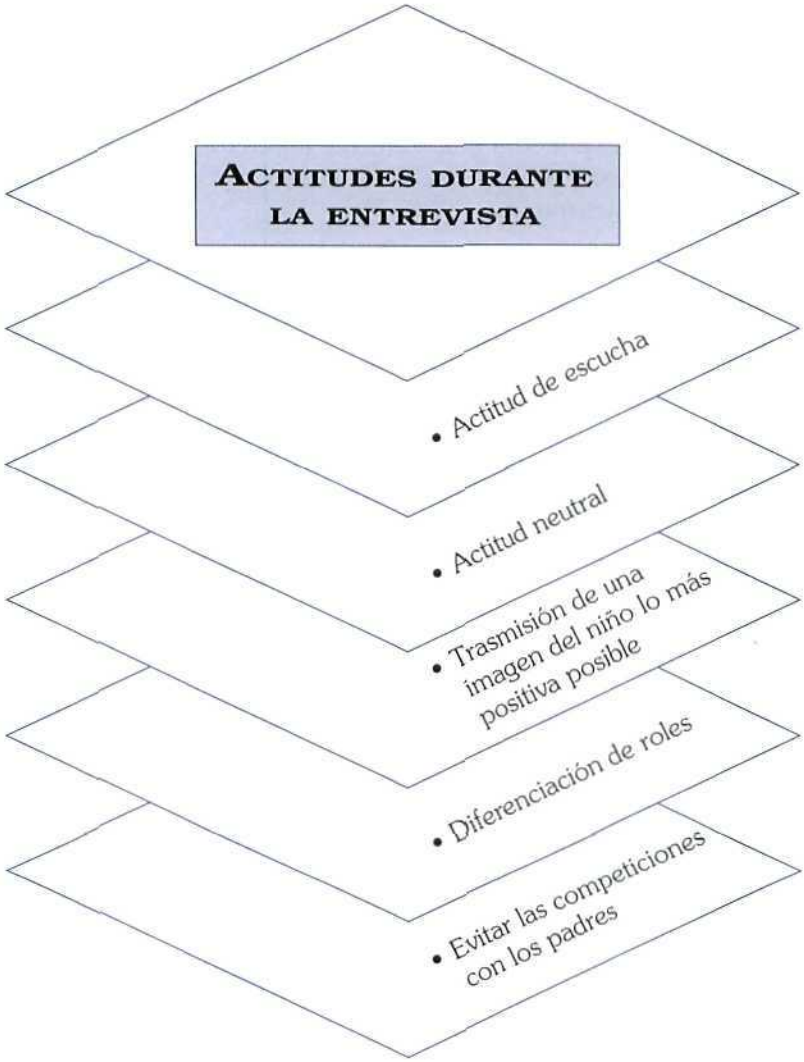
Para evitar esto, es muy conveniente que la maestra o el maestro cuente con un guión de los temas que quiere tratar. Es conveniente iniciar las reuniones explicitando estos temas, preguntando también a los padres si ellos quieren abordar alguna otra cuestión, y organizando una especie de "orden del día" que recoja los intereses de todos. Esto ayuda a ajustar los tiempos y a no irse por las ramas. Naturalmente, hay que tener también la flexibilidad suficiente para abordar algún tema que, aunque no estuviera previsto por ninguna de las partes, surge y se revela como especialmente importante.

Tener claros los objetivos de la entrevista facilita enormemente la evaluación posterior de lo que se ha conseguido con ella: en qué medida se han cumplido los objetivos previstos, qué lecciones se sacan para una entrevista posterior, etc.

Actitudes durante la entrevista

Algunas entrevistas tendrán como objetivo fundamental la recogida de información del contexto familiar, mientras que otras, por el contrario, se centrarán en la transmisión de información por parte de la escuela. En ningún caso debe esto llevar a cortar la iniciativa del interlocutor. Si en una entrevista, para transmitir la valoración que hace del niño, el maestro ocupa todo el tiempo con sus propios datos y reflexiones, sin dar a los padres oportunidad de opinar, estará también poniendo en práctica formas de actuación que en nada

favorecen la participación de los padres. Los anteriores son dos ejemplos extremos en los que se pierde la esencia de la entrevista (la reciprocidad en la comunicación) y en los que sería más adecuado limitarse a dar un cuestionario para que lo rellenen los padres, o pasarles un informe escrito.



Estas reflexiones llevan a considerar el tema de la actitud del maestro o la maestra durante la entrevista, que es tal vez la variable más importante a la hora de crear un buen clima de relación y una comunicación eficaz.

En primer lugar hay que mantener una **actitud de escucha**, actitud que sólo se da si se considera que el interlocutor tiene algo importante que decir. Si, por el contrario, el maestro o la maestra se sitúa en el papel de experto, considerando que conoce mejor que nadie al niño y que los padres son ignorantes en lo tocante a cuáles son las características del niño o cómo conviene llevar adelante su educación, la escucha será prácticamente imposible. Los padres percibirán esa actitud y sentirán cualquier cosa menos animados a desarrollar futuros encuentros.

Por otra parte, hay que mantener una **actitud neutral**. Es relativamente frecuente que en entrevistas en que padre y madre están presentes, al tocar algún aspecto educativo en el que no están de acuerdo entre ellos, cada uno intente que el maestro tome partido por su posición. En estas situaciones, a veces resulta difícil no aliarse con uno de ellos, dándole la razón. Esta situación no se evita, sino que a veces se agrava, cuando sólo está presente uno de los padres, siendo fácil echarle las culpas al ausente. La actitud neutral debe traducirse en no tomar partido en los conflictos familiares y, más en general, en no hacer juicios de valor sobre las conductas de los padres.

En su comunicación con los padres, el maestro o la maestra deben poner un especial cuidado en transmitir una **imagen del niño** lo más **positiva** posible. Incluso cuando se trata de comentar problemas o dificultades que el niño pueda tener, el tono del comentario no debe ser destructivo (ni para los padres, ni para el niño). Por problemático que un niño sea, siempre será posible encontrar en él aspectos positivos a los que hacer referencia. No se trata, naturalmente, de dar a los padres una imagen distorsionada de la realidad, sino de no limitarse a destacar sólo los problemas y limitaciones. Los padres deben tener motivos para percibir que, incluso cuando de hablar sobre problemas se trate, el maestro tiene esperanza en el niño y cree que todavía es mucho lo que va a poder lograr con el concurso de unos y otros. Este mensaje es importante porque las esperanzas aún puestas en el niño pueden ser percibidas por los padres como muestra también de confianza en ellos.

Una imagen del niño cargada sólo de aspectos negativos y en la que hay poco lugar para el optimismo, no sólo transmite una visión negativa del niño, sino que también comporta implícitamente una cierta desconfianza con respecto a la competencia de los padres como educadores.

La entrevista inicial es un buen contexto para clarificar la complementariedad y **diferenciación de roles** entre padres y maestros. Tal clarificación es la mayor utilidad para evitar malentendidos y consiste en delimitar lo más precisamente posible los campos de actuación de cada uno, poniendo límites tanto a las actitudes de injerencia de los padres en el trabajo de los maestros, como a la tentación que éstos pueden sentir de dictar a los padres cómo deben relacionarse con su hijo en casa. En este sentido, tener claro y hacer explícito a los padres que en ningún momento se pretende sustituirles en su papel de padres, es un buen punto de partida para establecer relaciones de colaboración y evitar los sentimientos de rivalidad que a veces surgen entre padres y educadores, en especial en relación con los más pequeños.

A toda costa se deben **evitar las competiciones** con los padres, como ocurre cuando se les recuerda constantemente que hay cosas que se han conseguido en la escuela (que el niño o la niña coma solo, por ejemplo) y que aún no se ha conseguido en la casa. Conductas de ese tipo y otras como reprocharles algunas actuaciones con sus hijos, sólo sirve para generar en los padres una escalada similar de reproches y descalificaciones.

La entrevista inicial es también un buen momento para clarificar a los padres qué tipo de profesionales están integrados en el equipo educativo y qué se puede esperar de cada uno de ellos. Lo que ocurre en el caso de niños con necesidades educativas especiales puede ser útil para ilustrar el problema al que se está haciendo referencia. En algunas ocasiones, cuando los niños presentan necesidades educativas especiales, alrededor del niño y su familia se hallan trabajando varios profesionales, a veces del propio centro (profesores de apoyo, profesor orientador) y otras veces externos al mismo (equipos de sector). Es importante coordinar y esclarecer la función de cada uno respecto a la familia, de cara a una colaboración más eficaz.

Por lo demás, el hecho de tener un hijo con alguna dificultad en su desarrollo no debe suponer para los padres recibir un trato muy

distinto al de los otros padres, por lo que se debe tender a que participen siguiendo los cauces establecidos para todas las familias. Pero, por otra parte, probablemente haya que adaptar algunos de los contenidos de las distintas actividades. Así, por ejemplo, en una entrevista inicial con la familia de un niño que presenta dificultades de tipo motor, se deberán recabar más datos que con la generalidad de los niños sobre las posturas que le resultan cómodas y las que hay que evitar, las formas de desplazamiento, las ayudas que hay que brindarle, etc. Tener en cuenta los informes psicopedagógicos del niño, así como una coordinación eficaz con los profesionales que lo atienden desde distintos ámbitos, puede evitar a las familias tener que repetir una y otra vez las mismas informaciones.

Las reuniones informativas

Las reuniones informativas con grupos de padres constituyen un momento importante de encuentro entre el equipo educativo y las familias. Sirven para trasmitir información de orden general (metodología, organización del centro, etc.), no centrada en un niño concreto.

Requisitos prácticos

A la hora de planificar, organizar y convocar reuniones, hay un cierto número de consideraciones prácticas que deben tenerse presentes:

— las reuniones deben convocarse en **horarios asequibles** para los padres;

— la **preparación del espacio** donde se va a desarrollar el encuentro es también importante. Las sillas dispuestas en círculo, por ejemplo, invitan más a la participación que la disposición tradicional de un aula con una silla tras otra. Utilizar salas con buena acústica, prever un número suficiente de asientos, etc., son detalles insignificantes que pueden mejorar las condiciones de la reunión;

— en cualquier reunión es importante una cuidadosa **preparación** tanto de los **contenidos** que se van a tratar como de la propia **metodología** de la reunión: ¿quién va a hablar? ¿en qué orden?

¿cuáles van a ser los espacios de intervención de padres? La espontaneidad no debe ser confundida con la improvisación y un marco claro sobre quién y cómo intervenir puede dar más oportunidades a padres y educadores para expresar cuestiones relacionadas con los objetivos del encuentro.

La improvisación suele llevar a que unas pocas personas acaparen la reunión, a que no se cumplan los objetivos, etc., con la consiguiente insatisfacción de la mayoría de los participantes.

— una última cuestión se refiere a ajustar el grupo a los objetivos que se pretenden, siendo crucial en este sentido el **tamaño del grupo**. A continuación se examinan con algún detalle dos tipos de reuniones (generales y por grupos), debiendo tenerse en cuenta que es perfectamente posible combinar ambos tipos de encuentro en una misma convocatoria (por ejemplo, en una primera parte se trasmite una información general a todos los padres de la etapa y, a continuación, familias y maestros tienen reuniones por aulas para tratar temas más concretos).

Reuniones de carácter general

Aunque es un tipo de reunión que por el número de los asistentes no favorece una participación muy activa, los encuentros con las madres y los padres de todos los alumnos de un ciclo, de la etapa o incluso de todo el centro, pueden ser convenientes y fructíferas para algunos temas en los que lo fundamental es la trasmisión de información del centro hacia los padres. Estas reuniones de tipo general son adecuadas para tratar, entre otros, los siguientes **temas**:

— **Presentación del equipo del centro:** los padres, aunque hayan tenido algún contacto con el centro o algún maestro, suelen desconocer la composición del equipo educativo. Aunque no se puede pretender que de una primera presentación en una reunión recuerden a todos los profesionales, es positivo que se queden con una primera impresión (hay un equipo numeroso o reducido; hay distintos papeles o todos los profesionales cumplen la misma función; hay profesionales de apoyo o no, etc.).

— **Proyecto del centro:** los padres deben conocer las líneas generales del proyecto educativo y curricular, los objetivos generales que se plantean en la Educación Primaria, la metodología por la que se ha optado, etc. Hablar de estos temas de forma asequible para los padres suele ser difícil, pero el esfuerzo merece la pena. Es especialmente importante cuidar el lenguaje que se utiliza. Los términos propios del léxico curricular o, en general, educativo, suelen ser totalmente opacos para los padres. Es preciso hacer un esfuerzo de traducción, o, al menos, de ejemplificación para que se puedan entender los conceptos que se están barajando. En último término, hay que contar con que los padres no asimilen en profundidad toda esta información a través de una charla, pero es imprescindible que tengan una primera impresión de cómo se enfoca la educación en el centro, impresión que se irá completando por otras vías (reuniones de aula, información escrita, trabajos que realizan sus hijos, etc.).

— **Organización y normas:** suele ser conveniente explicitar desde el comienzo del curso el marco organizativo y las normas que más directamente atañen a las familias. En este punto, la enumeración de toda una serie de normas, puede dar lugar a reuniones en las que predominen las imposiciones y el tono imperativo. Esto es evitable si se da ese tipo de información por escrito, limitándose entonces la exposición oral a unos pocos aspectos que el equipo educativo considera fundamentales. Por lo demás, cuidar la forma de expresión y justificar la necesidad de una serie de normas en beneficio de todos, aligera la carga imperativa de este tipo de mensajes.

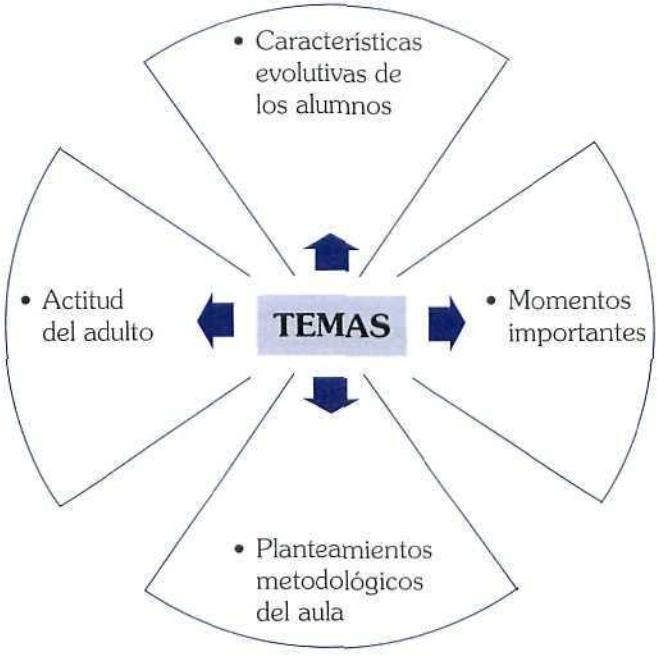
La claridad en la normativa interna es una condición necesaria pero no suficiente para un buen funcionamiento. Existen otros factores condicionantes del estilo de las relaciones y la forma en que se viven. Con cierta frecuencia, los padres viven ciertas normas como arbitrarias, como al centrarse en aspectos muy secundarios o plantear exigencias desproporcionadas (por ejemplo, exigir a los padres que aporten un informe médico cada vez que el niño se ausente). Por otra parte, medidas nada arbitrarias pueden ser vividas como tales si se imponen sin dar una explicación de su necesidad.

Como ocurre en todo encuentro entre personas, parte de los **mensajes** de estas reuniones generales se trasmiten **de forma no verbal**. Por ejemplo, que todas las personas del equipo se sienten juntas cerca de quien está dirigiéndose a los padres, puede dar más

impresión de cohesión y apoyo al mensaje que se está trasmitiendo que la situación en que el equipo está desperdigado por toda la sala. Quién se dirige a los padres también es un indicador del estilo del centro: si lo hace exclusivamente el director, si intervienen varios maestros para exponer distintos aspectos, etc.

Aunque esté prevista la intervención de varios miembros del equipo, conviene que uno asuma la **coordinación de la reunión** para *asegurar que se cumplen los objetivos, los tiempos programados*, etc. Recordar al comienzo de la reunión cuáles son esos objetivos y esos tiempos evita en gran medida las dispersiones y las intervenciones fuera de lugar. Será también función del coordinador remitir al espacio correspondiente aquellos temas que surjan y no sean pertinentes en ese momento.

Reuniones por grupos



Las reuniones de grupos más reducidos (padres de los niños de un aula, o de los niños nuevos, etc.) permiten un mayor diálogo que las reuniones generales, posibilitando que los padres aclaren sus dudas, y favoreciendo objetivos que van más allá de la mera información (por ejemplo, que los padres se conozcan).

En estas reuniones suelen mostrar los padres mayor interés, ya que en ellas, sin llegar a hablar de cada niño, se suelen tratar temas muy cercanos a sus hijos. Algunos de los **temas** que con seguridad despiertan el interés de la mayor parte de los padres son:

— **características evolutivas de la edad**: desarrollo motor, cognitivo, emocional, niveles de autonomía;

— **algunos momentos importantes**: la adaptación al centro, crisis de oposición, etc.;

— **el planteamiento metodológico del aula**: la importancia del juego, la distribución de tiempos, materiales educativos, etc.;

— **la actitud del adulto**: cómo poner límites a la conducta del niño.

Es imprescindible exponer todos estos temas de forma comprensible para todos. Una estrategia que suele resultar útil consiste en ir ejemplificando lo que se dice, teniendo la precaución de no hacer mención a niños concretos.

Uno de los temas que con más frecuencia surge por parte de los padres se relaciona con los límites que se deben poner a los niños, si se debe o no ejercer la autoridad, qué se debe permitir, etc. Que eso ocurra es lógico, ya que suele ser uno de los temas que más dificultades plantea a los padres. Es importante que el equipo educativo tenga clara su postura al respecto en el ámbito escolar, para poder trasmitirla a los padres, teniendo en cuenta que se trata de temas complejos donde una simple receta no sirve para cambiar las actitudes familiares.

De hecho, al introducir todos estos temas, las reuniones no se limitan a la información sino que tienen con frecuencia un carácter claramente formativo. Son muchas las cosas que los padres pueden comprender sobre el comportamiento de sus hijos cuando se les da algunas claves evolutivas. Asimismo, conocer cuál es la actitud que los adultos mantienen respecto a los niños en el medio escolar (por ejemplo, favorecer que el niño investigue), saber el tipo de actividades que se realizan y por qué, etc., puede proporcionar pautas para actuar en el medio familiar, ideas sobre cómo jugar con los hijos, etc.

Con frecuencia, el tipo de información que se transmite en estos diálogos es para los padres más clarificador que charlas teóricas en las que se pretende influir sobre ellos o convencerles de ciertos principios o formas de acción.

Naturalmente, no es posible abarcar todos los temas de desarrollo y metodología en una sola reunión. Por ello se hace preciso prever varias reuniones a lo largo del curso, repartiendo entre ellas las distintas cuestiones a abordar. En las primeras reuniones conviene centrarse en la adaptación de los niños, sobre todo si son nuevos, y en una visión general de las actividades que se desarrollan en el aula, *así como en las características más destacadas de la edad. En reuniones* posteriores se pueden tratar temas más específicos: centrarse monográficamente en algún aspecto en el que converjan los intereses de la mayor parte de los padres, evaluar la marcha del curso, programar con los padres alguna actividad, etc.

En todos estos encuentros es fundamental dejar un tiempo considerable para la intervención de los padres: sus preguntas, los temas que les preocupan, etc. En este momento será prácticamente inevitable que algunos padres planteen problemas concretos referidos a sus hijos. Es importante atender estas demandas, pero hay que tratar de no hacerlo en una reunión de grupo.

Para resolver la situación creada se puede remitir a una próxima entrevista, si se considera necesario, o sencillamente tomar la anécdota del niño como un ejemplo de algo que suele suceder a los niños de esa edad, retomando entonces lo antes posible el discurso general. Como norma general, no obstante, si se cree que el padre está planteando algo que le preocupa o importa respecto a su hijo y se considera que una reunión colectiva no es el mejor contexto para abordarlo, conviene entonces comprometer una entrevista personal para lo antes posible.

Un aspecto fundamental de todas las reuniones es asegurar un **clima de cordialidad**, clima que se transmite de muy diversas formas: a través de mensajes implícitos y explícitos, el tono, la actitud receptiva, etc. Cuando el grupo es reducido, puede resultar agradable tener las reuniones en torno a una taza de café.

Puede ocurrir que no todas las intervenciones de los padres sean gratificantes. Hay que estar preparados para recibir no sólo opinio-

nes contrarias, sino a veces también intervenciones realizadas en un tono inadecuado o incluso agresivo. En estas situaciones es importante no responder en el mismo tono agresivo, sino contestar desde la serenidad, dando así peso a los argumentos propios y evitando enfrentamientos personales.

Capítulo VIII.
Información y participación

Reuniones y entrevistas tienen como finalidad conseguir la cooperación de los padres en la educación. Para esta cooperación es preciso, por un lado, intercambiar información en las dos direcciones: de los profesores a los padres y de éstos a aquéllos. Por otra parte, una de las formas más completas de cooperación de madres y padres con la escuela es su participación en actividades educativas.

Intercambio de información

La información ha de circular, primero, de los padres y madres hacia los maestros. La familia debe aportar información sobre el niño. Es el nivel más básico y sencillo de colaboración, pero no el menos importante. Considerar a los padres como una privilegiada fuente de información sobre sus hijos es importante por muchas razones. Entre otras, porque da a los padres un protagonismo que se merecen. Además, porque les muestra la confianza que la maestra o maestro tienen en ellos, la importancia que en la escuela se da a su conocimiento del niño. También, porque manifiesta a los padres la preocupación que el hijo les merece. Todo ello estimula en los padres la percepción de su propia capacidad y competencia como padres, lo que además de ser bueno en sí mismo, les da confianza y seguridad en la relación con el maestro.

Claro que el intercambio de información a propósito del hijo no tiene que ser sólo de los padres hacia el maestro. Es también necesario que éste aporte a los padres aquellas informaciones que puedan ser relevantes, ya en un sentido más cotidiano (algo que el niño ha

hecho, o que le ha pasado, por ejemplo), ya en un sentido más de fondo (los progresos educativos del alumno, aspectos sobre los que es importante que los padres incidan en la relación con el niño, etc.).

Estos intercambios de información de los maestros hacia los padres no siempre adoptan la forma de intercambios individuales a propósito de un alumno o alumna concretos. Hay informaciones que conciernen a todo el centro, otras que valen para todo un ciclo educativo y, finalmente, otras que afectan a un grupo de niños. Para todas ellas debe haber cauce y es preciso que existan procedimientos e instrumentos para canalizar las distintas necesidades surgidas a raíz de los intercambios de información.

Al elegir las actividades y sistemas de información entre padres y profesores hay que tener en cuenta varios aspectos: qué tipo de información se quiere recibir y trasmitir, cómo se va a hacer, dónde y cuándo se va a realizar el intercambio de informaciones. La primera (¿qué se va a transmitir?) es la más importante de estas preguntas, debiendo subordinarse las otras al aspecto fundamental de la comunicación: los contenidos que se quieren transmitir.

El contenido de la información

Por lo que al contenido se refiere, es evidente que para ajustar la acción educativa a cada niño concreto es preciso recabar una serie de informaciones sobre el niño y su entorno familiar. Para ello se hace necesario decidir qué tipo de datos se necesitan para desarrollar la actividad educativa, pues probablemente no tiene sentido limitarse a copiar modelos de entrevista o encuesta que muchas veces se han elaborado en otros ámbitos (médico, psicológico....) y para otras finalidades. Es también necesario tener en cuenta algunas consideraciones en torno a esta información.

En primer lugar, los datos en torno a su hijo y su vida familiar no son para los padres datos asépticos. Cualquier pregunta aparentemente sencilla (por ejemplo, la edad en que el niño controló esfínteres), puede llevar implícita para la persona que la recibe una serie de cuestiones que remiten a su papel como padres ("¿lo hice bien?", "¿lo exigí demasiado pronto?").

Otro aspecto sobre el que merece la pena tomar precauciones tiene que ver con la natural tendencia a hacer inferencias y atribuciones que van más allá de la información que se nos proporciona. Por

ejemplo, saber que la familia de un niño está atravesando una situación difícil por las desavenencias entre los padres puede ser importante para la atención al niño en el marco escolar. Pero también puede llegar a ser perjudicial conocer esta información, si el adulto que la recibe infiere automáticamente que esta situación va a provocar un grave trastorno en el niño, o que todas las dificultades escolares que éste presente tienen su origen exclusivamente en el ámbito familiar.

Por todo lo anterior, con respecto a cualquier dato que se desee recabar de la familia, hay que preguntarse para qué se necesita, si puede influir en la acción educativa y en qué sentido. Esto hará que la búsqueda de información se centre en los aspectos más compartidos entre la familia y la escuela, en la situación actual del niño, y en las posibilidades de actuación desde el ámbito escolar.

Por último, no se debe perder de vista que cuando una maestra o un maestro hace determinadas preguntas a los padres, les está implícitamente transmitiendo qué información considera valiosa, ya que se pregunta sobre aquello que se cree relevante en el planteamiento pedagógico del maestro o del centro. Por ejemplo, un cuestionario cuyos datos se centran en aspectos de comida, medicamentos, enfermedades y cuidados físicos, refleja un enfoque muy distinto al de un cuestionario donde la mayoría de las preguntas se refieren a la actividad y juego del niño, a sus relaciones con adultos e iguales, a sus intereses, etc.

El intercambio de información que resulta necesario en la escuela debe tener un carácter bidireccional, por lo que además de la pregunta sobre qué información recabar de los padres es necesario plantearse qué información hay que transmitirles. En este sentido, ¿qué contenidos pueden interesar a los padres?

Es evidente que lo que más les interesa es la información sobre sus hijos. Se trata de algo natural, pero que a veces da lugar a un cierto malestar: en ocasiones, los maestros reprochan a los padres su exclusivo interés por el niño y su desinterés por todo lo que afecte al centro educativo o al grupo de niños (incluyendo metodología de trabajo, fundamentación psicopedagógica, etc.). Por su parte, a los padres les sorprende a veces que sólo se les hable de "generalidades" y que no se pueda hablar de su hijo. Es lógico y saludable que aunque tanto padres como profesores se relacionen con los mismos niños, sus intereses sean distintos, pues diferentes son sus funciones y papeles. En este sentido, no puede esperarse que los padres que se

comporten como profesores, ni que éstos se preocupen por cada niño como si fueran sus padres. Con todo, tanto unos como otros deben entender que han de existir diferentes niveles de comunicación y diálogo, unos de carácter más general (informaciones sobre el grupo, sobre la clase...) y otros más específicos (informaciones relativas a niños y niñas concretos).

Las informaciones de tipo general (metodología, proceso evolutivo, etc...) suelen tener eco en los padres si se consigue mostrar muy claramente la conexión que tiene en la práctica con las actividades de sus hijos y sus procesos de aprendizaje. Para establecer esta conexión se puede recurrir a ejemplos que se dan en la vida cotidiana del aula, partir de las preguntas de los padres, etc.

Como principio general, deben evitarse los mensajes descontextualizados, las charlas "en el aire", que se pueden recibir como discursos absolutamente teóricos y que van a provocar un alejamiento de los padres.

Cómo transmitir la información

En la comunicación con los padres, el cómo se realiza es tan importante como el qué se intenta transmitir. Todos los profesionales tienden a dar por supuesto que su jerga profesional —con la que están tan familiarizados— es conocida y compartida por todo el mundo. Por ejemplo, un término tan frecuente como psicomotricidad no deja de ser un tecnicismo adecuado para hablar entre profesionales, pero desconocido o sólo superficialmente conocido por la mayoría de los padres. En general, un lenguaje de experto puede servir más para crear distancia con los interlocutores que para comunicar.

Respecto a conversaciones que afectan al niño, es importante que tanto padres como educadores no cometan el error de comentar delante del niño los aspectos que más les preocupan sobre su desarrollo y su comportamiento, ya que muchas veces esto sólo sirve para reforzar la situación problemática. Así, por ejemplo, resulta difícil que un niño con problemas de relación con los compañeros cambie de actitud mientras perciba que es el tema con el que "trae de cabeza" a los adultos de su entorno. Una buena estrategia ante las situaciones problemáticas suele ser desdramatizarlas, no agravarlas

trasmitiendo a los niños nuestras propias angustias. En este sentido, de mutuo acuerdo entre padres y maestro, a veces se deben evitar consciente y sistemáticamente algunos temas delante del niño, y tratarlos exclusivamente entre los adultos (notas, entrevistas, etc.).

La participación de madres y padres en actividades educativas

Participación esporádica y sistemática

Por lo que se refiere a la participación de los padres, puede adoptar distintas formas y niveles. Cabe distinguir entre la **participación esporádica** y la **participación sistemática**. La primera es la que ocurre en determinados momentos especiales que se caracterizan entre otras cosas por su frecuencia baja y/o asistemática: colaboración en el periodo de adaptación, participación en salidas extraescolares especiales o en fiestas que se organicen en la escuela, ayuda en la preparación de materiales para el trabajo con los niños... Cualquiera de estas formas de participación puede convertirse en sistemática cuando tanto la frecuencia de su ocurrencia como su carácter organizado y planificado hagan de ella algo más que un acontecimiento esporádico o accidental.

La participación sistemática es aquella que tiene un carácter más regular, más estable, y que forma parte de la metodología de trabajo con los niños y niñas: asistencia regular y organizada de padres en el aula, colaboración regular y planificada en el trabajo educativo con los niños (participación en determinados talleres o actividades regulares).

Sin lugar a dudas, la participación sistemática es la forma más intensa de implicación de los padres en el proyecto educativo. La práctica de este tipo de participación es del mayor interés y está asociada con los mejores rendimientos tanto a corto como a largo plazo. Ello es así entre otras cosas porque la participación sistemática de madres y padres les da ocasión de tener otra visión del niño, les permite observar en el maestro o la maestra otras formas de relacionarse con él y de estimularle, y todo ello aporta además una interesante continuidad escuela-familia que de otro modo es más difícil de lograr. Este tipo de participación es bueno también para los maestros, que encuentran así una forma directa de expresar a los

padres su proyecto de trabajo, su estilo de relación y estimulación. Es favorecedora también para el niño, que se siente más seguro y que se beneficia de una mayor coordinación.

En este tema, como en otros muchos, es importante que exista una línea común y consensuada sobre cómo se van a establecer las relaciones con los padres por parte de un determinado equipo. Esto supone decisiones sobre qué tipo de actividades desarrollar con los padres, qué tiempos dedicar, qué instrumentos utilizar (cuestionarios, por ejemplo), etc. Será imprescindible en este sentido un proceso de reflexión y puesta en común sobre el papel que los distintos profesionales consideran que juegan los padres, las dificultades y logros en sus experiencias anteriores, la revisión de la tradición de la escuela en esta cuestión, la clarificación de los distintos papeles, las posibilidades de progreso en la relación, etc. Sin pretender llegar a un punto de vista único y uniforme, debe alcanzarse un cierto nivel de acuerdo que permita dar una respuesta coherente como centro.

La relación con los padres es sin duda uno de los apartados fundamentales que han de quedar reflejados tanto en el proyecto educativo como en el proyecto curricular de la etapa.

La colaboración directa en tareas educativas

Hay un tipo de relación escuela-familia que supone un papel más activo de los padres y una mayor presencia en el centro: se trata de la **colaboración directa en tareas educativas**. Para conseguirla, tal vez lo más recomendable sea la introducción de pequeños cambios, en forma de experiencias concretas en las que se implique todo el equipo educativo, experiencias que se potencien, revisen y evalúen cuidadosamente, y que posteriormente se amplíen hasta crear una cierta tradición en el centro.

La colaboración de los padres y los maestros en tareas educativas concretas es útil y enriquecedora en múltiples aspectos: favorece la coordinación familia-escuela, aporta a padres y maestros experiencias enriquecedoras, supone en determinados aspectos una ayuda para los profesores, es para los padres una actividad formativa, facilita los procesos de adaptación y aprendizaje del niño. Según se ponga el acento en uno u otro aspecto, la participación de los

padres tendrá un sentido u otro. Por ejemplo, una misma actividad, como puede ser acompañar al grupo de niños y su maestra durante una salida al campo, resultará totalmente distinta si la participación de los padres se enfoca como un mal menor sin el que es imposible hacer la excursión, o como un proceso activo en el que los padres han colaborado, han aportado cosas y han aprendido algo sobre la relación con los niños y su estimulación. En general, recurrir a los padres como una ayuda para conseguir mejores objetivos respecto a los niños es una buena estrategia siempre y cuando no se piense en ellos como auxiliares cómodos o como sustitutos del profesorado.

De todas formas, la colaboración familiar directa, por deseable que sea, es voluntaria, y aunque haya constancia de que alguno de los padres puede realizarla por condiciones de horario, capacitación, etc., no se le puede exigir a nadie. No debe sorprender que existan distintos grados de implicación, entusiasmo o empatía con el centro. Cada maestro y el equipo que todos ellos forman harán bien en intentar ampliar al máximo la participación de los padres, estimulándoles a ello, haciéndoles ver el interés en que lo hagan y el beneficio que de ello se puede derivar para el niño. Corresponde también a los profesores crear las condiciones idóneas para que esa participación sea factible y atractiva. Pero no se puede ir más allá de hacer todo lo posible porque la participación se dé.

Por otra parte, a la hora de contar con madres y padres "colaboradores", hay veces que se tiene la tentación de limitarse a interactuar con un grupo muy reducido, habitualmente aquellos con los que la relación es más fácil. La oferta de participación debe tender a estar abierta a todos los padres, sin marcar preferencias ni discriminaciones. En este sentido, sería injusto presionar a determinadas familias para que colaboren en función de las características de sus hijos. Por ejemplo, pedir a una madre que nos acompañe a una excursión porque su hijo es muy revoltoso o porque tiene una deficiencia motórica sería pedir más responsabilidades a esta familia que a otras.

Algunos ejemplos de colaboración directa

La formas de implicación de los padres se pueden concretar un poco más, ejemplificándolas con su colaboración en **tareas de apoyo** y en la realización de **talleres**. A continuación se revisan algunas formas concretas de relación.

Presentación de actividades y profesiones

Algunos maestros aprovechan la diversidad de profesiones de las madres y los padres de los niños para pedir que unas y otros vayan pasando por la clase para explicar en qué consiste su trabajo, qué herramientas se utilizan, qué producto se obtiene, etc. El maestro debe asegurarse de que las explicaciones que los niños van a recibir encajen con sus intereses y sus posibilidades de comprensión, para lo cual deberá preparar con cada madre y cada padre el contenido de sus intervenciones.

Son muchos los beneficios educativos que pueden obtenerse de actividades de este tipo: conexión entre el mundo extraescolar y el escolar, respeto por los distintos trabajos y oficios, satisfacción por parte de los padres que intervienen, etc. De las visitas que los padres hacen al aula para explicar en qué consiste su trabajo y cómo se desarrolla se sigue a veces otro beneficio adicional: la programación de una visita al centro de trabajo del padre o la madre, siempre que ello sea posible y pertinente desde un punto de vista educativo.

Para que las presentaciones que los padres hagan de sus distintas profesiones adquieran todo su sentido educativo y se ajusten a los criterios generales que deben guiar la educación de los más pequeños, se evitará al máximo que la presencia en el aula de los padres con esta finalidad obedezca sólo a la disponibilidad o a la improvisación. En el marco de las actividades globalizadas y de trabajo integrado en torno a núcleos significativos, la presentación de distintas profesiones por parte de los padres sólo tiene sentido pedagógico en el momento en que es educativamente relevante. Lo importante no es la presentación por sí misma, sino su sentido y alcance educativo, la dimensión adicional que representa en un contexto en el que hay otras dimensiones que están siendo exploradas simultáneamente.

Los maestros deben conocer con antelación suficiente la disponibilidad de los padres para este tipo de colaboración y deben programarla y situarla en el momento en que sea más oportuno desde el punto de vista educativo. En algunos casos en que pueda resultar oportuna la presentación de una determinada profesión, los maestros pueden tomar la iniciativa de invitar a participar a padres que inicialmente no hubieran mostrado su disposición favorable en tal sentido.

Como se ha señalado más arriba, este tipo de participación es voluntaria, pero sin duda se puede estimular a los padres si se

empieza con aquellos que sean más propensos a colaborar y se organizan las experiencias de manera que sean altas las probabilidades de que las cosas vayan bien y sean para los niños a la vez útiles y divertidas. No cabe duda de que algunos padres inicialmente no predispuestos o reticentes pueden modificar sus actitudes y mostrarse más colaboradores.

Actividades extraescolares

Las salidas del centro, las excursiones, las visitas, etc., suelen ser un buen motivo de colaboración para algunos padres y madres. En estas ocasiones es conveniente ir con un número suficiente de adultos para garantizar la seguridad, así como que la actividad se desarrolle en un clima relajado y que se saque el máximo partido de la experiencia.

Hay que resaltar aquí otra vez la importancia de que los adultos que acompañen a los niños deben acordar previamente algunas cuestiones básicas: actitud durante la salida, reparto de responsabilidades, contenidos que se pretenden trabajar, etc.

Algunas veces sucede que los hijos de los padres colaboradores muestran en estas ocasiones una conducta un tanto distorsionante (mimos, rabietas...), probablemente porque quieren tener la atención exclusiva de sus madres o padres y les cuesta compartirla con los otros niños. Al tratarse de actividades esporádicas, es difícil pretender que superen en breve esta situación. De hecho hay padres que prefieren colaborar en los grupos donde no está su hijo, aunque la mayoría se encuentran más motivados cuando éste participa en la actividad.

Fiestas

Un lugar especial debe reservarse a las actividades más lúdicas, en las que niños, padres y educadores tienen opción a participar en un clima distendido. Se trata de fiestas tradicionales (Navidad, carnaval...) o de las que instaure la escuela (fin de curso, bienvenida a los niños nuevos...). Cada vez son más los centros que institucionalizan estas fiestas como momentos muy especiales de la escuela, donde se aglutinan los esfuerzos de todos los grupos, donde los preparativos son actividades de enseñanza-aprendizaje que motivan altamente a los niños y donde se puede estrechar el contacto con las familias.

Estas situaciones han de desarrollarse en un clima de espontaneidad, pero, a la vez, deben prepararse cuidadosamente: ¿qué actividades se van a hacer con los alumnos?, ¿qué van a hacer los adultos?, ¿qué espacios son los más adecuados? ¿quién se va a encargar de cada cosa? En la medida en que los padres participen en estos preparativos, sentirán el encuentro, y en cierta forma el centro, como algo más propio.

La colaboración con los padres y las madres, el intercambio de información con ellos y la participación suya activa en la educación de los hijos son elementos básicos en la configuración de una verdadera **comunidad educativa**, dentro de la cual crecen y se desarrollan las generaciones de los más jóvenes. Es en el seno de esa comunidad donde tienen lugar los procesos más personalizados de la educación. Puesto que las tareas del tutor y las funciones del sistema de orientación tienen que ver principalmente con la personalización de la enseñanza, el trabajo de cooperación con madres y padres es uno de los núcleos esenciales de la función tutorial y está en el corazón de toda la acción educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, S. (1984): *La tutoría en los centros docentes*. Escuela Española. Madrid.

Es un manual que pretende facilitar al profesor un medio para cubrir, en parte, la deficiencia existente en su preparación respecto a la función tutorial.

En la primera parte del libro, el autor expone una serie de consideraciones sobre tutoría, orientación escolar, orientación profesional y orientación personal. En la segunda parte, analiza de forma sencilla y clara la importancia de lo grupal (grupo-clase) en tutoría, proponiendo la idea de tutoría como conducción de grupo. En la tercera y última, comenta cada una de las tareas propias del tutor: con los alumnos considerados como grupo y considerados individualmente, con los demás profesores, con el equipo directivo y con las familias. Al final de esta parte proporciona un total de dieciocho documentos (escalas, cuestionarios...) muy útiles para la organización de la tutoría.

- FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, P. (1991): *La función tutorial*. Castalia-M. E. C. Madrid.

El libro define lo que debe ser la orientación educativa en un centro escolar, con el enfoque que del proceso educativo se hace en la LOGSE. En el modelo que se describe, la orientación forma parte de la actividad educativa, y es considerada un elemento propio de la función docente.

Entre las posibles intervenciones del tutor la autora analiza las relativas al conocimiento, desarrollo evolutivo, aprendizajes y tomas

de decisión profesional de los alumnos, la dinámica social del grupo-clase, el autoconcepto, la relación con familias y la coordinación con el resto del equipo docente.

Puede ser útil a los tutores la inclusión de técnicas, normas prácticas y, sobre todo, instrumentos para trabajar aspectos concretos de la acción tutorial, así como un modelo de programación de actividades tutoriales.

- García Gómez, A. (1991): *Experiencia sobre mejora del autoconcepto en el aula*. Dirección General de Renovación Pedagógica. M. E. C.

La experiencia realizada por el Departamento de Orientación del C. P. León Leal Ramos de Casar (Cáceres), centra su interés en la manera de crear un programa que sea capaz de ayudar desde el medio escolar al desarrollo de un autoconcepto positivo.

La primera parte de la experiencia, gira en torno a la hipótesis:"¿Es posible modificar el autoconcepto de los alumnos?" Para ello analiza los diferentes enfoques teóricos sobre la génesis y el desarrollo del autoconcepto, presentando de forma breve algunos métodos de exploración del mismo. En la segunda parte se hace una propuesta de un programa para la mejora del autoconcepto y el rendimiento académico en el medio escolar. Presenta una escala de medida que permite obtener un índice general de autoconcepto en niños de ocho a dieciséis años.

- Manchargo Salvador, J. (1991): *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Escuela Española. Madrid.

El libro se plantea como finalidad dar respuesta a la pregunta: ¿Qué papel juegan los profesores en el desarrollo de una autoestima positiva en sus alumnos? Pretende, asimismo, mostrar que los años de escolaridad son decisivos en la construcción de la identidad personal.

La primera parte, de corte más teórico, analiza aquellos aspectos que tienen que ver con el autoconcepto del alumno, y con el papel de la escuela y del profesor en la formación de su autoconcepto. La segunda parte, de mayor interés desde el punto de vista educativo, se refiere al papel de la escuela, y más concretamente del profesor, en el desarrollo de una autoestima positiva en los alumnos. La terce-

ra parte es eminentemente práctica. Recoge una serie de procedimientos y ejercicios claros y sencillos que pueden ser realizados en la escuela, sin que su aplicación exija una especial preparación por parte del profesorado.

- GÓMEZ M.ª T.; MIR, V., y SERRAT, M.ª G. (1990): *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase*. Narcea. Madrid.

Las autoras del libro tratan de establecer un enlace entre la teoría y la práctica en el tratamiento del problema de la disciplina en clase. Consideran la disciplina como condición necesaria y no como fin de la educación.

En la primera parte, se exponen diversos enfoques teóricos en torno al tema, que a su vez son fuente de inspiración para soluciones concretas y prácticas. La aportación más valiosa se ofrece en la segunda parte del libro, titulada "propuestas prácticas", donde se ofrecen estrategias adecuadas y ejercicios prácticos, atendiendo a las diferentes etapas evolutivas de los alumnos.

- ÁLVAREZ PILLADO, A., y otros (1990): *Desarrollo de las habilidades sociales en niños de tres-seis años. (Guía práctica para padres y profesores)*. Visor. Madrid.

En esta guía dirigida a padres y profesores se ofrecen una serie de recursos teórico-prácticos para el aprendizaje de habilidades sociales. Se hace un detallado estudio de las habilidades sociales básicas, así como de las técnicas más adecuadas para poder enseñarlas. Todo ello de una forma práctica, con un lenguaje fácil y una presentación adecuada.

Se incluyen al final unos anexos, con escalas de observación, textos programados, contenidos programáticos, hojas de registro, situaciones de aprendizaje estructurado y un listado de reforzadores.

- GÓMEZ, C.; GARCÍA, A., y ALONSO, P. (1991): *Programa de Técnicas de Trabajo Intelectual. Procedimientos para aprender a aprender*. E. O. S. Madrid.

Para la elaboración de este programa los autores, basándose en los principios que definen el aprendizaje significativo, han realizado

una temporalización de cuarenta sesiones. En cada sesión se especifican los objetivos y orientaciones didácticas para el desarrollo de la actividad, con ilustraciones tipo cómic, que pretenden hacer más atractivo el material para el alumnado.

Dirigido a los alumnos del tercer ciclo de Primaria y al primero de Secundaria, el programa trata los temas que responden al enfoque clásico de las técnicas de estudio: motivación para el estudio, planificación de las actividades, técnicas para mejorar la lectura, dinámica de grupos, toma de apuntes, realización de esquemas, resúmenes y trabajos escritos y exámenes. Por último, aborda el tema de la autoevaluación con normas prácticas para que el alumnado reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje. Aunque el programa está pensado para ser aplicado como una actividad complementaria a las del currículo, los autores, conscientes de la importancia y de la necesidad de transferir estas técnicas a todas las áreas, consideran que estas actividades pueden ser un punto de partida de las técnicas de trabajo intelectual, que deben generalizarse a todas las áreas del currículo.

- ALONSO TAPIA, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar.* Santillana, Aula XXI. Madrid.

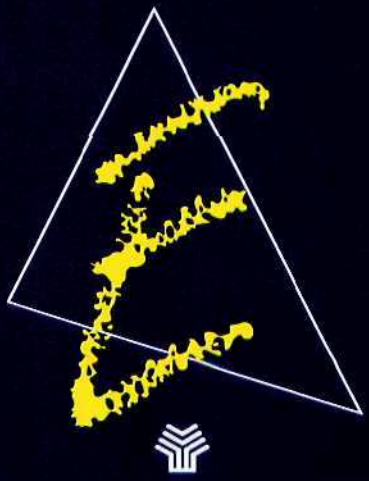
En este libro, el autor defiende la tesis de que el proceso de aprendizaje depende, tanto de que el alumno quiera saber como de que sepa pensar. Los conocimientos previos con que afronta el aprendizaje y el contexto en que éste tiene lugar serían otros factores relevantes. Propone, con este fin, estrategias y actividades que puedan dar respuesta a estas dos cuestiones claves en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Cómo motivar a los alumnos y cómo entrenar en los procesos cognitivos básicos.

Para conseguir una motivación intrínseca, propone qué tipo de actividades, de mensajes, de organización escolar y de evaluación deben ponerse en práctica para influir de modo positivo en la motivación de los alumnos por el aprendizaje. Respecto al segundo tema, indica cómo entrenar en los procesos cognitivos básicos, describiendo en qué grado y de qué modo es posible desarrollarlos en los alumnos; así como la presentación de estrategias para que puedan aplicar el pensamiento a la comprensión de lo que leen y a la comunicación de sus ideas por escrito. El autor hace referencia también a las estrategias para favorecer el recuerdo. Por último, se hace un descripción de los programas actuales de "enseñar a pensar" con una valoración de los mismos.

El libro puede ser de gran utilidad para ayudar al profesorado a reflexionar sobre sus estrategias motivacionales y de entrenamiento en habilidades cognitivas, desde una perspectiva integradora de ambos aspectos.

- NICKERSON, R., y OTROS (1987): *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Paidós/M. E. C. Barcelona-Madrid.

Es un libro básico que trata en extensión y profundidad el tema de los programas de "enseñar a pensar". Dividido en tres partes, en una primera, aborda los diferentes aspectos de la competencia intelectual, profundizando en las habilidades que pueden ser enseñadas, como son: la solución de problemas, la creatividad y las habilidades metacognitivas, haciendo referencia a sus implicaciones educativas. En la segunda parte del libro se recogen los diferentes programas de "enseñar a pensar". En el análisis que se hace de cada uno de ellos se parte de los supuestos teóricos que sirven de base al programa, se analiza su contenido y se incluye un apartado con la evaluación de los resultados. En la tercera y última parte, los autores hacen una defensa de la necesidad de la intervención educativa para la mejora de la competencia cognitiva, afirmando que el éxito en la aplicación de cualquiera de estos programas estará condicionado por la actitud y formación del profesorado, la motivación y tiempo dedicado, así como por otros factores del entorno socioeducativo.



Ministerio de Educación y Ciencia

PRIMARIA

Adaptaciones Curriculares



Ministerio de Educación y Ciencia

PRIMARIA

Adaptaciones Curriculares



Ministerio de Educación y Ciencia



Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría de Estado de Educación
N. I. P. C.: 176-92-105-2
I. S. B. N.: 84-369-2150-X
Depósito legal: M-11431-1992
Realización: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Índice

Páginas

EL MARCO CONCEPTUAL 7

El currículo y la atención a la diversidad de los alumnos 9

Las dificultades de aprendizaje 15

¿Cuándo hablamos de dificultades de aprendizaje? 16

La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza 17

La estrategia de las adaptaciones curriculares 21

La individualización de la enseñanza como objetivo para todos los alumnos 22

Las adaptaciones curriculares como estrategia de actuación docente 24

Las condiciones para el desarrollo de las adaptaciones curriculares 42

LA INDIVIDUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA. EL CONTINUO DE LAS ADAPTACIONES CURRICULARES 49

Las adaptaciones curriculares no significativas 53

Páginas

Las adaptaciones curriculares significativas..... 57

¿Qué son las adaptaciones curriculares significativas? ¿Qué se persigue con estas adaptaciones?..... 59

Las adaptaciones de acceso al currículo 63

Alumnos con necesidades educativas especiales 67

ANEXO: ALGUNOS FACTORES QUE CONFIGURAN EL ESTILO DE APRENDIZAJE 73

Este documento sobre **Adaptaciones Curriculares** está dirigido, en primer lugar, a los profesores y a las profesoras tutoras de la etapa de Educación Primaria, así como al profesorado de apoyo y especialistas que trabajan también en ese mismo tramo educativo de la Educación Obligatoria. En segundo lugar, está dirigido a los especialistas que colaboran con este profesorado en tareas de orientación educativa y apoyo psicopedagógico, desde el puesto de Orientador o desde los Equipos Interdisciplinares de Sector. En último término, puede ser utilizado por cualquier persona interesada en entender el sentido y alcance que en el contexto del desarrollo del currículo se da al término "adaptaciones curriculares".

Este documento pretende alcanzar tres objetivos. En primer lugar, ayudar a sus destinatarios a **revisar su forma de pensar y de actuar** con relación a los alumnos que, sean cuales sean las causas que las originaron, experimentan dificultades para aprender los contenidos escolares. En segundo lugar, aspira a proporcionar una **estrategia y unos criterios de actuación —las adaptaciones curriculares—** que guíen efectivamente al profesorado en su acción educativa frente a estos alumnos; y en tercer lugar, pretende **clarificar los distintos tipos de situaciones que por lo general aparecerán**, explicitando qué alumnos precisarán adaptaciones y de qué tipo, qué se persigue con ellas, en qué consisten y qué se le pide al profesorado en cada caso.

Está organizado en dos partes. En la primera se presenta el "marco conceptual", en el que se incluyen las reflexiones y la estrategia que se dirige a cubrir los dos primeros objetivos. En la segunda, que tiene un carácter más concreto, práctico y orientador, se tratará de alcanzar el tercer objetivo.

Éste es un documento complementario de otros que aparecen en esta caja de *Materiales para la Reforma*, especialmente con *Orientación y tutoría* y con *Proyecto curricular*. Los tres documentos conforman una unidad e incluyen los principios y orientaciones imprescindibles para hacer efectivos los objetivos que persigue la Reforma, en lo que se ha venido en llamar la atención a la diversidad en la Educación Primaria.

El marco conceptual

El objetivo de esta primera parte es revisar cómo se enfoca desde el currículo la atención a la diversidad, así como el sentido que se da, de acuerdo con esta preocupación, a las dificultades de aprendizaje y la respuesta que ha de darse desde la enseñanza a tales dificultades de aprendizaje. Para ello se analiza el continuo de situaciones que se pueden encontrar, las causas que pueden explicarlas y la estrategia de actuación que ha de seguirse.

El currículo y la atención a la diversidad de los alumnos

Definir el currículo supone establecer las intenciones que un sistema educativo tiene para con su alumnado. Es decir, supone seleccionar, de entre todo lo que es posible aprender, aquello que se va a aprender en las instituciones educativas. En el currículo se responde, por lo tanto, a las preguntas relativas al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.

Dar respuesta a estas preguntas exige necesariamente reflexionar acerca de las características de los alumnos que tienen que realizar los aprendizajes. El análisis de los rasgos fundamentales de aquel a quien se enseña es imprescindible para poder ajustar la enseñanza. El proceso de enseñanza y aprendizaje tendrá éxito en la medida en que los dos polos estén correctamente articulados, es decir, en tanto en cuanto el profesor adecue su intervención a la manera peculiar de aprender que tenga el alumno. Desde este punto de vista, la individualización de la enseñanza es la meta que todo sistema educativo persigue, a la vez que la mayor dificultad con la que se enfrenta.

La historia de la educación puede verse, entre otras posibles perspectivas, como la historia de la extensión de los servicios educativos a una población progresivamente más amplia, con el correspondiente aumento de la diversidad del alumnado y la creciente dificultad en la individualización de la enseñanza. Es evidente que a los preceptores les resultaba más sencillo adecuarse a las características de su pupilo, de lo que en este momento le resulta al profesorado responder a la diversidad de necesidades que se manifiestan en cualquier aula. El avance social que esta extensión claramente supone, exige mejorar también los métodos de enseñanza y los recursos con los que cuenta el sistema educativo.

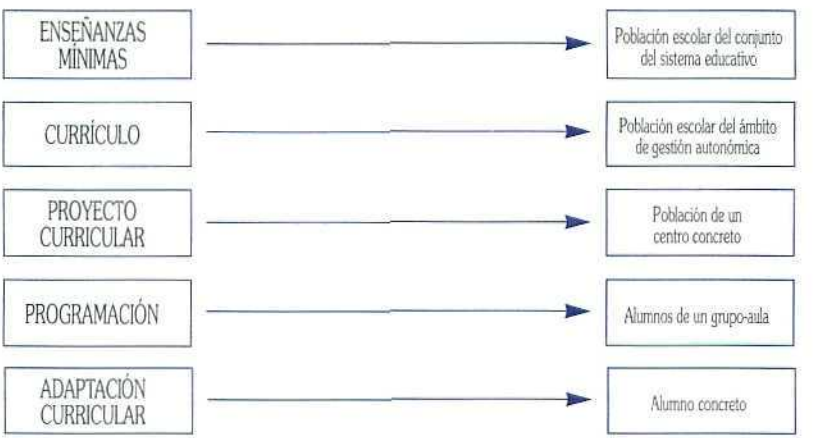
Si difícil le es al docente ajustarse a la diversidad de todos los alumnos, más difícil aún es establecer desde la Administración Educativa un currículo que responda a las necesidades del conjunto de la población escolar. Y sin embargo es necesario hacerlo, si se quiere asegurar la igualdad de oportunidades de todo alumno a recibir una educación que le permita incorporarse a la sociedad como un ciudadano con plenos derechos y deberes. La Administración Educativa debe, por lo tanto, establecer aquellas enseñanzas que considera que cualquier alumno o alumna debe aprender y, en consecuencia, todo centro escolar debe impartir.

Esta contradicción puede en parte resolverse si el currículo que la Administración prescribe es lo suficientemente abierto, flexible y general como para responder a las necesidades que son comunes al conjunto de la población escolar y dejar que sean los docentes, que son quienes conocen los rasgos peculiares de su alumnado, los que vayan concretando las intenciones educativas en sucesivos pasos, ajustándose progresivamente a las necesidades específicas de los distintos alumnos y alumnas.

Esta finalidad es la que persigue el modelo que se ha adoptado en la propuesta curricular de la Reforma, como se explica con mayor detenimiento en el documento *Proyecto curricular* que también forma parte de estos materiales. Los sucesivos niveles de concreción que se proponen son precisamente un instrumento para ir adecuando el currículo a contextos cada vez más concretos y, por ello, más específicos.

Cuadro 1

Los niveles de concreción como niveles de adaptación



Como se ilustra en el cuadro I, cuando se establecen las Enseñanzas Mínimas se está respondiendo a los rasgos comunes del conjunto de la población escolar. Cuando, en un segundo momento, cada Administración autonómica fija su currículo, tiene como referente los alumnos y alumnas de sus centros escolares, y es a los rasgos que todos ellos comparten —que, sin embargo, pueden no ser los mismos en el resto del país— a los que intenta ajustarse. Al elaborar un centro concreto su Proyecto curricular lo que hace es identificar qué necesidades específicas tiene su alumnado y adecuar el currículo básico de la Administración a sus peculiaridades. Cuando ya cada profesor diseña su programación, reflexiona acerca de cómo concretar las intenciones que el conjunto del centro se ha marcado, para que se ajusten a las características de su grupo-aula. Por último, este mismo profesor tiene a menudo que reajustar su programación cuando alguno de sus alumnos tiene unas necesidades peculiares que exigen actuaciones más individualizadas. En este momento resulta necesario también llevar a acabo una adaptación del currículo previsto en la programación del grupo, en función de rasgos individuales de ese alumno.

De este principio básico, que se podría resumir en la idea de que "a mayor nivel de concreción, mayor posibilidad de adaptación", se deduce otro igualmente fundamental: cuanto más se tenga en cuenta la atención a la diversidad en los niveles altos del diseño del currículo, menos necesarias y menos significativas serán las modificaciones que haya que realizar en las adaptaciones curriculares individualizadas.

Así, la mejor manera de atender a la diversidad será elaborar un Proyecto curricular que permita individualizar la enseñanza. Es decir, responder a las preguntas sobre la diversidad que, como se explica en el documento *Proyecto curricular*, articulan las decisiones que el conjunto del equipo docente de un centro debe tomar, teniendo siempre presente que los alumnos y alumnas son diferentes entre sí.

En este sentido, se está respondiendo a la diversidad desde el inicio, cuando los objetivos de etapa recogen todo tipo de capacidades, cuando la secuencia de contenidos se adecua a los diferentes ritmos de aprendizaje, cuando se adoptan metodologías diversas y cuando se decide evaluar a todos los alumnos en función del progreso que han realizado con respecto a su nivel inicial. Cuando así se actúa no cabe la menor duda de que se está evitando con ello que aparezcan gran parte de los problemas de aprendizaje que ahora presentan muchos alumnos.

No obstante, a pesar de que un equipo docente elabore un Proyecto curricular sensible a la diversidad, seguirán apareciendo dificultades de aprendizaje en los alumnos, aunque éstas sean menos significativas y numerosas.

Las dificultades de aprendizaje pueden analizarse, por lo tanto, como un continuo, en uno de cuyos polos estarían los alumnos a los que todo maestro diariamente da respuesta a través de actividades de refuerzo y de una mayor atención en general, y en el polo opuesto los alumnos para los cuales los recursos ordinarios con los que se cuenta en los centros no son suficientes, exigiendo su enseñanza la incorporación de medidas extraordinarias.

En paralelo con el continuo de las dificultades aparece, entonces, el continuo de la significatividad de las adaptaciones que es necesario hacer en cada caso: a mayor dificultad, mayor nivel de adaptación curricular, o, dicho de otro modo, mayor necesidad de medidas extraordinarias.

Cuando las dificultades no son muy importantes las medidas habituales de individualización de la enseñanza son suficientes para dar respuesta a las necesidades del alumno, cuando las dificultades son generales y permanentes es preciso llevar a cabo adaptaciones significativas. En este caso se considera que los alumnos tienen necesidades educativas especiales en tanto exigen del sistema medidas educativas extraordinarias.

Es importante ser conscientes de que la frontera entre lo que se considera ordinario y extraordinario no es nítida. En este sentido lo que en un centro puede percibirse como una dificultad de aprendizaje normal, dado que el equipo educativo ya cuenta con unas medidas que responden sensiblemente a la diversidad, puede ser considerado en otro centro como un problema grave que exija medidas excepcionales.

Adaptar el proceso de enseñanza exige, en este sentido, actuar en dos ámbitos distintos. En primer lugar es preciso que el alumno cuente con todos aquellos recursos necesarios para poder acceder al currículo ordinario, ya que muchas veces la dificultad del alumno no está propiamente en lo que tiene que aprender, sino en los medios con los que cuenta el sistema educativo para enseñárselo. Así, por ejemplo, la dificultad de un niño con una lengua distinta de la que habitualmente se utiliza como vehículo de enseñanza, o la de un alumno sordo o paralítico cerebral, no se debe a los contenidos edu-

cativos, sino a la presencia de otros medios de comunicación o a la ausencia de barreras arquitectónicas.

A todo este conjunto de modificaciones en los elementos materiales de la enseñanza, así como a los recursos personales de profesionales especialmente preparados para trabajar en este campo que habitualmente suelen conllevar, se le denomina adaptaciones de acceso al currículo.

Sin embargo, no siempre es suficiente con hacer adaptaciones de este tipo para dar respuesta a las necesidades de los alumnos; en la mayoría de las ocasiones es necesario adaptar también lo que se debe enseñar, es decir, el currículo propiamente. Las adaptaciones en los elementos básicos del currículo suponen modificar los métodos de enseñanza, los contenidos o incluso los objetivos que se consideran adecuados para la mayoría del alumnado.

En las sucesivas partes del documento se analizan en detalle las dificultades de aprendizaje, sus causas y su mayor o menor significatividad, así como la estrategia más adecuada para llevar a cabo las adaptaciones tanto en las condiciones de acceso al currículo como en sus elementos básicos.

Las dificultades de aprendizaje

Tal y como ya se ha señalado en distintas ocasiones, el objetivo de la educación escolar es que el alumnado desarrolle aquellas capacidades que le permitan conformar su propia y esencial identidad y vivir en sociedad. De no ser por la intervención activa, planificada e intencional de la educación escolar, nada aseguraría que tendrían lugar los aprendizajes necesarios para alcanzar dicho objetivo. El énfasis que una y otra vez se pone en los procesos de enseñanza y aprendizaje se justifica en esa consideración; si los alumnos y alumnas no adquieren por sí solos, espontáneamente, esas capacidades, es necesario que las *aprendan*, lo cual es posible gracias a los procesos de *enseñanza* que el profesorado desarrolla a tal fin.

La preocupación por asegurar *que todos los alumnos aprendan* los contenidos básicos establecidos *y progresen a lo largo de los ciclos y etapas que establece el currículo oficial* se debe convertir, por tanto, en un principio fundamental de todos los agentes educativos, y especialmente del profesorado, que es el responsable primero de la acción educativa. En la medida que la educación obligatoria es un derecho de todos los alumnos, resulta obligado hacer todo lo posible para que todos los alumnos aprendan y progresen, y, por tanto, se trata de buscar y agotar todas la vías, métodos y medios de enseñanza que permitan a los alumnos aprender y alcanzar los objetivos educativos.

¿Qué recursos se necesitan para alcanzar este objetivo de que todos los alumnos progresen adecuadamente? Tal y como se ha comentado, una primera condición imprescindible es la existencia de un currículo que permita adaptaciones y ajustes, en función de las características individuales de los alumnos. Por supuesto se necesitan recursos humanos y materiales adicionales, tiempo y condiciones

para revisar la propia práctica. Además de éstos, otros recursos fundamentales son precisamente aquellos que ayudan al profesorado a comprender mejor el aprendizaje y la enseñanza y cómo introducir cambios en ésta para adaptar contenidos o ritmos.

Éste es precisamente el objetivo básico del presente documento: ayudar al profesorado a entender mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje, y facilitarle una estrategia de actuación que le permita introducir los cambios necesarios en el caso de los alumnos y alumnas que experimentan dificultades para aprender.

Para satisfacer este objetivo es necesaria una doble reflexión. Conviene en primer lugar señalar cuándo y dónde empiezan lo que podríamos llamar simplemente "diferencias individuales" y cuándo y dónde esas diferencias alcanzan el grado de verdaderas dificultades que algunos alumnos y alumnas experimentan ante determinados contenidos. Pero tal vez más importante que esta distinción, que a la larga será siempre un tanto arbitraria e imprecisa, resulta fundamental revisar y reflexionar sosegadamente sobre la forma de pensar y de actuar que se ha tenido y, generalmente, se tiene con respecto al origen y forma de intervenir ante tales dificultades de aprendizaje.

¿Cuándo hablamos de dificultades de aprendizaje?

Es un hecho inherente a la condición humana la existencia de diferencias individuales a la hora de aprender. Niños, jóvenes o adultos se diferencian notablemente en aspectos tales como las preferencias a la hora de aprender unos contenidos frente a otros; en cuanto a la dedicación, esfuerzo o atención que se pone en las tareas a aprender; en cuanto a la rapidez por transferir lo aprendido de una área a otra o a la cantidad de repeticiones necesarias para consolidar o retener un aprendizaje, por citar sólo algunas de las dimensiones en las que aparecen tales diferencias.

No cabe duda de que la existencia de tales diferencias, el hecho de que los alumnos no sean homogéneos en cuanto aprendices, hace difícil la tarea de enseñar. Ello ha obligado al profesorado a ser creativo, a desarrollar estrategias y métodos igualmente diversos, y a permitir ritmos distintos y niveles de consecución diferentes dentro de los objetivos generales de su enseñanza. Pero esta situación, por

lo general, no ha preocupado al profesorado, en la medida que los alumnos han ido progresando.

Pero todos los profesores se han encontrado con alumnos que no aprenden aun después de haber puesto en marcha y agotado los recursos ordinarios que tienen a su alcance (cambios metodológicos, materiales distintos, más tiempo...), y en los que se puede apreciar con claridad un "desfase" entre ellos y sus compañeros en cuanto a los aprendizajes básicos que por su edad deberían haber alcanzado. En todos los casos son alumnos que requieren una **ayuda especial** o extra para resolver sus dificultades.

La pregunta que más preocupa ahora no es la de cómo diferenciarlos de los otros alumnos, pues se trata de una diferencia enormemente "relativa", sino la misma que se hacía más arriba: ¿cómo asegurar también, en su caso, un aprendizaje y un progreso efectivo?, y para ello, ¿cómo organizar esa "ayuda extra", hacia dónde dirigirla? La respuesta depende mucho de cómo se entiende el aprendizaje y cómo ha de actuarse en consecuencia. Y éstos son temas que han cambiado significativamente, gracias a la investigación educativa y a la experiencia acumulada por muchos profesores y profesoras. Es preciso entonces, aunque sea brevemente, revisar cómo se entiende el aprendizaje y la enseñanza, si se pretende intervenir en el caso de los alumnos y alumnas con problemas de aprendizaje. El currículo oficial ha concretado sus propuestas, desde el punto de vista psicopedagógico, en lo que se ha venido a llamar "la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza".

La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza

En otros documentos ya se ha hecho explícita la concepción del aprendizaje escolar y de la enseñanza sobre la que se fundamenta el currículo oficial. De esta concepción se deduce que es el alumno quien construye sus propios aprendizajes, pero que ello sólo es posible gracias a la mediación, a las ayudas que le proporciona el profesor u otras personas, como pueden ser sus propios compañeros.

La intervención educativa es, por tanto, un proceso **interactivo**: de ahí también que se hable continuamente del proceso de enseñanza y aprendizaje como polos inseparables. Que el alumno aprenda o

no, no depende solamente de él, sino del grado en el que las ayudas del profesor estén ajustadas al nivel que muestra el alumno en cada tarea de aprendizaje. Si el ajuste es apropiado, el alumno aprenderá y progresará, cualquiera que sea su nivel actual. Pero si no se produce tal adaptación entre lo que el alumno es capaz de hacer aquí y ahora y las ayudas que le ofrece el profesor a través de sus estrategias de enseñanza, se producirá, sin duda, una detención en el aprendizaje. Tradicionalmente esta "detención" ha sido vista como "dificultades de aprendizaje" del alumno, cuando sin embargo, como se está viendo, no es él el único responsable de esta situación. Acorde con lo que se sabe del aprendizaje, ahora se debería decir, sin embargo, que se trata igualmente de una dificultad "interactiva": en parte puede estar en el alumno y en parte puede estar en la enseñanza que se le está ofreciendo.

Ésta es una cuestión central en la que la forma de pensar y actuar del profesorado tiene, por tanto, que cambiar radicalmente. En efecto, todavía para muchos el aprendizaje y la enseñanza se ve como una tarea en la que el profesorado ofrece a los alumnos contenidos más o menos terminados, que éstos incorporan a su bagaje de conocimientos, destrezas o valores. Y sobre todo, y desde el punto de vista que nos preocupa, las dificultades de aprendizaje se han visto como *dificultades del alumno* para incorporar tales contenidos a través de las enseñanzas habituales del profesorado, y tienen su origen en limitaciones personales o deficiencias del alumno. Éste ha sido precisamente el esquema predominante en la educación de los alumnos con deficiencias o discapacidades y es responsable en buena medida de las bajas expectativas en las que se ha visto envuelta su educación.

Es evidente que los alumnos con deficiencias presentan dificultades de aprendizaje asociadas a sus limitaciones físicas, sensoriales o intelectuales. Pero éstas tampoco explican por sí solas las posibilidades o limitaciones para aprender. De nuevo es el grado de ajuste del contenido, la secuencia y la forma de enseñar lo que explicará su nivel de progreso a través del currículo. Y esta forma de pensar es igualmente válida para todos los alumnos y alumnas, cualesquiera que sea el nivel de sus dificultades para aprender. No se pretende decir que las dificultades de aprendizaje no existen, o que el alumno no tiene ninguna responsabilidad, o que en él no radican factores que explican en parte esas dificultades. Lo que se pretende transmitir es que una enorme cantidad de esas dificultades pueden **compensarse** por una acción educativa ajustada, adaptada al nivel de los alumnos que experimentan esas dificultades.

Para responder a las dificultades de aprendizaje lo que se necesita, por tanto, no es tratar de clasificar a los alumnos o centrarse exclusivamente en sus limitaciones o problemas, en lo que no pueden hacer. En primer lugar, lo que se tiene que hacer es tratar de verlas como un problema interactivo, que no depende exclusivamente de las condiciones del alumno, sino que también está relacionado con las estrategias de enseñanza. Lógicamente no se trata ahora de pasar de "culpabilizar" al alumno por su falta de progreso a "culpabilizar" al profesor por lo mismo. Nada más lejos de la actitud y sentimiento que se debe fomentar entre el profesorado ante estas situaciones.

Se trata de entender que aprender es una tarea compleja y difícil, que en algunos casos se complica además mucho más, por las condiciones personales de los alumnos y por el contexto social en el que éstos se desarrollan. Pero la tarea de enseñar conlleva la responsabilidad de hacer todo lo que esté al alcance del profesorado y de la Administración Educativa para tratar de promover el máximo progreso posible entre *todos* los alumnos, y para ello no se puede dejar de revisar el grado de interacción que existe entre las características del alumno que experimenta dificultades y las experiencias de aprendizaje que se le proponen.

Por eso, en segundo lugar, y sobre todo, lo que se necesita es una **estrategia adecuada para dar respuesta a la necesidad de aprendizaje de cada alumno.** Si se observara a cualquier profesor experimentado trabajando con un alumno, se comprobaría que tiene una estrategia para dar respuesta a la necesidad de aprendizaje de ese alumno. El profesor observa lo que hace y modifica su enseñanza de acuerdo con ello. Por ejemplo, el profesor aumentará o disminuirá el ritmo de la enseñanza, cambiará las palabras de una explicación o la respuesta que pide, en función de lo que infiere sobre la forma de responder del alumno. El profesor experimentado ha desarrollado una estrategia para hacer esto. Pero ¿qué ocurre si el problema es más complejo o si se quiere ayudar a un profesor que no tenga tanta experiencia? Al desarrollo de esta estrategia de actuación se le ha llamado de distintas formas en el contexto del currículo oficial (individualización, personalización...), y de forma genérica **Adaptaciones Curriculares**, y como tal se desarrollará en el apartado "La estrategia de las adaptaciones curriculares", de esta primera parte.

Vaya por delante simplemente que, al igual que las diferencias individuales y las dificultades de aprendizaje forman un continuo, lo

mismo puede decirse de las "adaptaciones", que van desde ajustes o modificaciones sencillas de la programación del aula para algunos alumnos, hasta cambios significativos y generalizados que se apartan considerablemente del trabajo que se desarrolla para la mayoría del alumnado.

La clave de esta estrategia es un profesorado **reflexivo** que entiende su actividad profesional —la enseñanza— como una tarea compleja y difícil para la que no existen respuestas "prefabricadas". En efecto, una de las conclusiones a las que ha llegado la investigación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje es que éstos caen más en la categoría de procesos singulares, complejos, inciertos e inestables, que en la categoría de simples problemas *instrumentales*. Ante esta situación, y puestos a querer facilitar el aprendizaje de cualquier alumno, se precisan dos condiciones inseparables: en primer lugar, *una actitud de indagación, de búsqueda, de experimentación*, que permita ver y sentir estos problemas, esta complejidad e incertidumbre, como un reto, como un desafío profesional, y no como un obstáculo penoso. La experiencia de muchos profesores y profesoras, tanto como la misma investigación, ha demostrado repetidas veces que el profesorado que acepta este desafío se convierte en breve plazo **en mejor profesor** para todos sus alumnos y no sólo para aquellos con dificultades. Lo que puede parecer una carga y unas tareas que no le corresponden —tratar de adaptar la enseñanza a la características de cada alumno— deviene en una fuente de estímulo y satisfacción profesional.

En segundo lugar se precisan, por supuesto, ideas, principios y técnicas que permitan orientar y dirigir la enseñanza, de forma que facilite su desarrollo con probabilidades de éxito. El apartado "La estrategia de las adaptaciones curriculares" responde a estas ideas y principios que servirán para desarrollar la estrategia general que ayudará a adaptar el currículo en función de las necesidades de aprendizaje de cada alumno.

La estrategia de las adaptaciones curriculares

La existencia de una diversidad entre el alumnado en términos de capacidades, intereses o motivaciones para aprender llama a una enseñanza que tiene que ser igualmente diversa, y que lo es como resultado de un profesorado que intenta **adaptar** los medios a su alcance (objetivos, contenidos, métodos de enseñanza, organización del aula, evaluación...) para ajustarse a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. No se trata de una tarea sencilla en absoluto, pues el equilibrio entre lo que debe ser igual para todos (en términos de las capacidades a las que se aspira), y a efectos de evitar discriminaciones de cualquier tipo, y lo que debe ser individual y distinto para cada cual (en términos de ajuste a las características de cada alumno), es siempre difícil de alcanzar. De alguna forma se podría decir que esa búsqueda de equilibrio es lo que se persigue con el proceso de *adaptaciones curriculares* y ése y no otro es el sentido y significado genérico que tiene este término en el contexto del currículo oficial.

Cuando se habla de adaptaciones curriculares se está hablando sobre todo, y en primer lugar, de **una estrategia de planificación y de actuación docente**, y en ese sentido de un **proceso** para tratar de responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno. Pero si antes se decía que el aprendizaje y la enseñanza son tareas complejas e inciertas, no se puede pensar, por tanto, en una estrategia infalible o mecánica que asegure el éxito en todos los casos. La estrategia de actuación que se va a comentar está fundamentada en una serie de **criterios** para guiar la toma de decisiones con respecto a qué es lo que el alumno o alumna debe aprender, cómo y cuándo, y cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza para que todos salgan beneficiados. Sólo en último término las adap-

taciones son un **producto**, una programación que contiene objetivos y contenidos diferentes para unos alumnos, estrategias de evaluación diversificadas, posibles secuencias o temporalizaciones distintas y organizaciones escolares específicas.

Este documento se centrará sobre todo en la estrategia y los criterios que deben guiar el proceso de adaptaciones curriculares, y en este sentido su máxima utilidad es la de una guía para revisar y reflexionar sobre la propia práctica docente. Se quiere resaltar igualmente que la estrategia que se va a exponer es la misma y, por tanto, igualmente útil tanto en el caso de los alumnos que experimentan dificultades de aprendizaje de manera más transitoria como para el caso de los alumnos con dificultades más permanentes.

La individualización de la enseñanza como objetivo para todos los alumnos

Se ha dicho ya varias veces que la preocupación por conseguir un aprendizaje y un progreso adecuado **debe alcanzar a todos los alumnos**. Ello sólo es posible desde la preocupación por individualizar la enseñanza, intentando en todo momento que cada cual alcance, de acuerdo con su posibilidades, las capacidades propias de la educación escolar (véase el documento *Orientación y Tutoría*). Para ello la estrategia no es ofrecer lo mismo a todos, sino actuar diferentemente, dando más ayuda a quien más lo necesita y utilizando si es preciso métodos y estrategias docentes diferentes y ajustadas a cada caso.

No es justo excluir a ningún alumno de esta finalidad por muy graves que sean sus dificultades. Siempre se puede avanzar, siempre se puede aprender, y está en manos de todos (profesorado, especialistas, Administración...) hacer posible esta empresa. Ahora bien, aun deseándolo y persiguiendo los mismos objetivos para todos ellos, no debe interpretarse como que todos los alumnos podrán aprender lo mismo. En algunos casos, lo que ciertos alumnos podrán aprender diferirá **significativamente** de lo que podrán aprender la mayoría. Pero ello no es motivo para no tratar de seguir *individualizando su enseñanza*, buscando igualmente su máximo progreso personal.

Dicho en otros términos, algunos alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales sólo podrán aprender y progresar en

capacidades básicas para su desarrollo individual y social, a costa de hacerlo recibiendo un currículo que se apartará sensible y significativamente del que recibirá la mayoría. Y aunque el objetivo de la educación escolar obligatoria sea que esa separación o distancia entre lo que aprenden unos y otros sea la menor posible, es preciso reconocer que en algunos casos serán necesarias adaptaciones muy significativas del currículo oficial.

Las adaptaciones curriculares son, por tanto, un continuo. En un extremo estarían aquellos **cambios habituales que el profesorado introduce en su enseñanza** para dar respuesta a la existencia de diferencias individuales en el estilo de aprender de los alumnos, o dificultades de aprendizaje transitorias. Estas "variaciones" caben sin grandes dificultades en su estrategia general. En todos estos casos, los alumnos receptores de tales adaptaciones están recibiendo una enseñanza que, siendo diferente en algunos aspectos, persigue alcanzar para estos alumnos los mismos niveles de consecución, en todas o en la mayoría de las áreas del currículo, que se esperan también para sus compañeros.

En el otro extremo estarían las **adaptaciones que se apartan significativamente del currículo o "adaptaciones significativas"**. Sería, por ejemplo, el caso de algunos alumnos con dificultades de aprendizaje más permanentes y severas debidas a limitaciones personales o a una historia escolar y social difícil y negativa, y que estarían recibiendo una enseñanza que se diferenciaría notablemente de la que recibirían sus compañeros de clase o edad, en términos, por ejemplo, de contenidos a aprender, niveles de aprendizaje esperados, o incluso de áreas curriculares enteras que podrían no cursarse. También se trata de un nivel de "individualización" de la enseñanza, y es lo que ellos necesitan para progresar. En su caso lo injusto sería ofertarles la misma enseñanza que se oferta a los alumnos sin tales dificultades. Pero los "peligros" que acechan en este extremo del continuo pueden llegar a desvirtuar su finalidad.

Así, por ejemplo, se puede llegar con facilidad a renunciar antes de lo necesario a objetivos que el alumno o alumna podría alcanzar de acuerdo con sus posibilidades, por no explorar exhaustivamente todas las posibilidades de enseñanza, o por no haber hecho una buena evaluación de las condiciones educativas y de las características del alumno que le facilitan o impiden aprender. Por eso, y como se verá más adelante, la estrategia que se va a desarrollar insiste en todos los casos en estos extremos, al tiempo que se han previsto una serie de salvaguardas legales para minimizar esta posibilidad.

Hasta aquí se ha realizado una primera aproximación al concepto de adaptaciones curriculares entendido como la tarea de buscar la necesaria individualización de la enseñanza y se ha visto también el "rango" dentro del cual se desarrolla dicha estrategia: desde los ajustes y cambios habituales que el profesorado realiza cotidianamente en el aula en respuesta a las diferencias propias de su alumnado desde el punto de vista de su capacidad para aprender, hasta los cambios y adaptaciones profundas que obligan al profesorado, en los casos de alumnos con dificultades de aprendizaje más graves y permanentes, a separarse significativamente del currículo que desarrolla para la mayoría de sus alumnos.

En el apartado siguiente se van a comentar detenidamente los pasos y criterios necesarios para realizar adaptaciones curriculares. Estos contenidos proceden, en buena medida, de la investigación educativa y, en concreto, aspectos significativos del texto que se va a desarrollar están basados en el trabajo de Peter Evans y otros[1], documento que el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial ha publicado recientemente. Pero en último término, y lo que es más importante, proceden de la experiencia y reflexión de muchos profesores y profesoras que los han puesto en práctica con éxito.

Las adaptaciones curriculares como estrategia de actuación docente

La estrategia que se va a comentar está pensada para ayudar al profesor a detallar con precisión hacia dónde y cómo dirigir la ayuda adicional o extra que va a necesitar ese alumno o alumna que está experimentando dificultades de aprendizaje. Está diseñada como una secuencia de preguntas sobre la que el profesorado debe volver repetidas veces hasta que el alumno aprende el(los) contenido(s) deseado(s) en el nivel esperado y alcanza satisfactoriamente un objetivo educativo propuesto[2]. Se asume, como se señalaba anteriormente, que se

1 EVANS, P., y otros (1989): *Alumnos con dificultades de aprendizaje en la Educación Primaria*. C. N. R. E. E. / M. E. C., Madrid, 1992.

2 En el desarrollo de esta estrategia se va a hablar de *objetivo educativo* en un sentido amplio, y se asume que lo dicho sería igualmente válido aplicado tanto a un objetivo didáctico como a un objetivo de área o ciclo.

parte de un profesorado reflexivo, que está indagando sobre su propia acción educativa y que aprende de las respuestas de sus alumnos.

Como se señalará también más adelante, tan importante es saber seguir autónomamente la secuencia de preguntas que se plantean, como saber y estar preparado para reconocer cuándo se requiere más información, asesoramiento o lo participación de otros profesionales. Como se ha dicho repetidas veces, la estrategia es la misma cualquiera que sea la dificultad de los alumnos, lo cual no implica que se aplique con facilidad en todos los casos. Esta ayuda adicional que precisan los alumnos con dificultades de aprendizaje es la que pueden prestar en ocasiones los otros profesores, el profesorado de apoyo, el orientador u orientadora del centro, las familias e incluso los propios alumnos. En último extremo se trata también de las ayudas y de los procedimientos específicos designados para el caso de los **alumnos con necesidades educativas especiales**.

Desarrollo de la estrategia

La estrategia consta de cinco preguntas que deben formularse secuencialmente, más una pregunta adicional en el caso de que la ayuda no funcione. En los apartados siguientes se irá analizando detenidamente el sentido y alcance de cada una de las preguntas.

1.ª ¿Qué es exactamente lo que el alumno no consigue hacer, y que su profesor quisiera que lograra?; esto es: ¿cómo detectar qué *objetivo* debería trabajar el alumno?

2.ª ¿Cuáles son los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) que, siendo necesarios para alcanzar ese objetivo, ya posee el alumno?; esto es: ¿cuál es el *punto de partida* para la ayuda?

3.ª De los siguientes pasos para ayudar al alumno a alcanzar ese objetivo, ¿cuál es el más estratégico?; esto es: ¿cuál es el *primer paso* en la secuencia de los aprendizajes que conduce hacia la consecución del objetivo?

4.ª ¿Cuáles son las *decisiones metodológicas* más adecuadas al alumno para ayudarle a dar ese paso?

5.ª ¿La ayuda que se le ha dado ha permitido al alumno dar ese paso hacia el objetivo?

Si la respuesta es *afirmativa,* hay que prepararse para continuar con el siguiente paso hacia el objetivo y seguir el proceso otra vez a partir de la pregunta tercera.

Si la respuesta es *negativa,* ¿de qué manera la evaluación del aprendizaje del alumno muestra al profesor cuál de las preguntas previas ha sido respondida inapropiadamente? y ¿qué alternativa de ayuda nos sugiere la respuesta del alumno?

Antes de entrar en el análisis pormenorizado de cada una de las preguntas procede hacer una doble reflexión. En primer lugar, conviene hacer una lectura de estas preguntas desde los términos más propiamente curriculares que se han utilizado en otros documentos de estos *Materiales para la Reforma*, y lógicamente en el currículo oficial de la etapa. En segundo lugar, interesa prever que el orden de revisión que se propone cuando la quinta pregunta se contesta negativamente *no es arbitrario*, sino que está sujeto también a una lógica y a unos criterios que resultan igualmente relevantes para la finalidad de las adaptaciones curriculares.

Por lo que respecta a la primera de las reflexiones, y que queda sintetizada en el cuadro II, parece oportuno explicitar que la *primera* pregunta hace referencia a la necesidad de reflexionar sobre los **objetivos** de la enseñanza, esto es, sobre el **qué enseñar**.

La *segunda pregunta* lleva la atención sobre la necesidad tantas veces comentada de la **evaluación** como un proceso inseparable de la enseñanza, y en este caso sobre la **evaluación inicial** como requisito imprescindible para asegurar una enseñanza ajustada desde sus inicios.

La *tercera pregunta* hace referencia a la importante cuestión de la **secuencia de los aprendizajes**, esto es, a la pregunta del **cuándo enseñar**.

La *cuarta pregunta* refleja con mayor claridad las cuestiones relativas al **cómo enseñar**, especialmente en lo referente a las opciones metodológicas y al diseño de actividades de aprendizaje.

Por último, la *quinta pregunta* de la estrategia nos recuerda de nuevo la necesidad lógica de una **evaluación sumativa**, que permite discernir lo que el alumno ha aprendido y cómo lo ha hecho, como base para la adaptación de las decisiones tomadas anteriormente, o para la continuación del proceso hasta la consecución del objetivo esperado.

Cuadro II

Toma de decisiones y elementos del currículo

PROCESO DE TOMA DE DECISIONES	ELEMENTOS BÁSICOS DEL CURRÍCULO
1.ª ¿Qué es exactamente lo que el alumno no consigue hacer?	• QUÉ ENSEÑAR (Objetivos).
2.ª ¿Cuál es el punto de partida para la ayuda?	• EVALUACIÓN INICIAL (Competencia curricular. Estilo de aprendizaje).
3.ª ¿Cuál es el primer paso en la secuencia de los aprendizajes que conduce a la consecución del objetivo?	• CUÁNDO ENSEÑAR (Secuencia de los aprendizajes).
4.ª ¿Cuáles son las decisiones metodológicas más adecuadas para el alumno?	• CÓMO ENSEÑAR (Opciones metodológicas. Diseño de actividades de aprendizaje).
5.ª ¿La ayuda que se le ha dado al alumno le ha permitido alcanzar el objetivo? SÍ: Vuelve a 3. NO: Revisa decisiones.	• EVALUACIÓN SUMATIVA (Grado de aprendizaje).

Se apuntaba que la segunda reflexión que precisaba hacerse se dirigía hacia el orden de revisión que se propone cuando la evaluación sumativa realizada (pregunta quinta) hace pensar que el alumno o alumna en cuestión no ha aprendido el contenido que configura el primer paso hacia el objetivo propuesto.

Ese orden de revisión *no es arbitrario*. Al contrario, la lógica del proceso de adaptaciones, tal y como se ha defendido hasta aquí (el delicado equilibrio entre comprensividad y diversidad), aconseja que se revisen en primer lugar tanto las estrategias como la propia evaluación inicial del alumno, o las decisiones relativas al cómo enseñar o las relativas al cuándo, antes que revisar y adaptar en su caso las decisiones relativas al qué enseñar, sobre todo cuando éstas presuponen eliminación de contenidos u objetivos. Dicho en otros términos, no habrían de modificarse los contenidos de enseñanza ni los objetivos hasta que se tuviera la certeza de que no es suficiente con adaptaciones de nivel inferior (adaptaciones en la metodología, organización, secuencia...).

Ya se avanzó que el concepto de adaptaciones curriculares refleja sobre todo una estrategia de actuación y planificación docente y que por ello destaca su carácter procesual. Pero es obvio que en último término de tal proceso de reflexión y actuación resultan unos productos, unas adaptaciones concretas; una programación que contiene objetivos o contenidos diferentes, secuencias de aprendizaje distintas, materiales o actividades específicas o procedimientos de evaluación adaptados a las características peculiares de algunos alumnos. Es en este sentido en el que también resulta lícito y correcto hablar de *adaptaciones en los elementos básicos del currículo*, bien sean éstas *adaptaciones en los contenidos u objetivos*, o *adaptaciones metodológicas*, como también refleja el cuadro III.

Un último comentario al respecto. A la luz del análisis anterior cabría hablar también de *adaptaciones en la evaluación*, y, en efecto, así cabe hacerse cuando lo que se realiza es revisar los procedimientos y/o instrumentos de evaluación —tanto inicial como sumativa—, para evitar que una inadecuación de éstos enmascare lo que el alumno realmente es capaz de hacer o lo que haya podido aprender.

En las páginas siguientes se va a proceder a un análisis algo más pormenorizado de cada una de las preguntas. Conviene anticipar que a pesar de su formulación no se quiere transmitir la idea de una estrategia mecánica y rígida, sino todo lo contrario. Se debe pensar en ella como algo dinámico y flexible, como *preguntas no necesa-*

riamente secuenciales, sino también simultáneas, que se amplían con otras adicionales cuando es necesario, y sin olvidar en ningún momento que las divisiones que se hacen de los aprendizajes en tareas o metas intermedias son en buena medida arbitrarias y útiles, sobre todo para facilitar un plan de acción ante problemas especialmente difíciles y complejos.

Cuadro III

TIPOS DE ADAPTACIONES Y ORDEN EN EL PROCESO DE ADAPTACIÓN



* Se refiere a adaptaciones en los procedimientos y/o instrumentos de evaluación.

¿Qué es exactamente lo que el alumno no consigue hacer?

Determinar con la mayor precisión posible qué es lo que quisiéramos que el alumno aprendiera —y que en este momento no consigue— es el primer paso para ajustar adecuadamente la ayuda que se debe dar al alumno. "Si un viaje no tiene un destino claro, es probable que nunca lleguemos a él." A este respecto son dos las consideraciones fundamentales que hay que hacer.

En primer lugar debe preocupar la *precisión* a la hora de señalar lo que el alumno no es capaz de hacer y lo que quisiéramos que hiciera o alcanzara. En demasiadas ocasiones nos conformamos con formulaciones sumamente imprecisas o generales: "Gerardo no es capaz de leer"; "Inés no multiplica bien", "Alberto no comprende la historia". La lectura, la multiplicación o la comprensión de hechos históricos son procesos complejos en los que intervienen componentes o requisitos más elementales, pero que son indispensables para esos aprendizajes. La dificultad de Gerardo puede venir de diferentes factores; puede que no segmente bien las palabras, que su vocabulario sea muy limitado o que se traba en determinadas sílabas. La ayuda que precisará Gerardo en cada caso será bien distinta, y de ahí que determinar con precisión lo que el alumno o alumna no hace, pero quisiéramos que aprendiera, es el primer paso para una intervención positiva.

Para poder precisar el objetivo a alcanzar será útil recordar el dicho que expone: "Si quieres enseñar latín a Juan, tendrás que saber latín y conocer a Juan." Con ello se quiere recordar que para ayudar a Juan, a Gerardo o a Inés, el profesorado debe comprender y estar familiarizado con la naturaleza de la materia o contenidos que quiere enseñar. Dicho en otras palabras, la primera condición para responder a las dificultades de aprendizaje es profundizar en el conocimiento sobre cuál es la secuencia razonable de adquisición de ese contenido, qué procesos o conocimientos previos son relevantes y necesarios y qué contenidos ayudan, aunque no sean, tal vez, imprescindibles. Ello permitirá concretar las preocupaciones y, por tanto, los *objetivos* de cada intervención. Se diría, por ejemplo, que Gerardo tiene un vocabulario limitado, que se debe ampliar progresivamente para que pueda leer y comprender ideas sencillas; que Inés tiene dificultades con la multiplicación de números decimales, que debe trabajar para que sea capaz de resolver problemas de fracciones simples; o que Alberto encuentra especiales dificultades a la hora de coordinar dos cronologías diferentes, necesarias para aprender el tiempo histórico.

Pero también se debe "conocer a Juan", pues el conocimiento de la lógica interna de los contenidos (estructura, secuencia de aprendizaje más apropiada, requisitos...) no es suficiente. Es necesario adaptarse al estilo y a las características de Juan, e incluso puede ser necesario modificar la propia secuencia en función de las experiencias educativas previas de Juan. Y en este punto entra también el segundo factor a considerar a la hora de establecer un objetivo para la intervención. No basta con ser precisos: también es una cuestión de *prioridades*.

Las dificultades de aprendizaje nunca vienen solas, y en general los alumnos que las experimentan muestran un desfase entre ellos y sus compañeros que puede afectar a varios contenidos de una misma área curricular o a varias áreas distintas. Por lo general, el profesorado se encontrará, por tanto, frente a varias tareas u objetivos distintos (¡y seguro que importantes!), que le gustaría alcanzar con este o aquel alumno que está teniendo dificultades para aprender. Priorizar un objetivo frente a otro dependerá sobre todo del "conocimiento de Juan", esto es, del alumno en cuestión, de lo que se considera que puede serle más beneficioso. Tampoco aquí hay criterios absolutos. Un criterio razonable en un momento determinado puede ser que lo que hace el alumno no se diferencie sustancialmente de lo que hace el resto de sus compañeros. Pero para otro lo importante puede ser que aprenda suficientemente algunos contenidos instrumentales básicos o específicos, sin los cuales posteriormente no podría participar en ninguna actividad con sus compañeros.

La elección de un objetivo tampoco estará influida solamente por el conocimiento de los bagajes, carencias y necesidades prioritarias del alumno, sino también por el conocimiento de los recursos que estén accesibles. Si una escuela tiene buenos recursos para el trabajo que se propone hacer, es más probable que su profesorado se anime a seguir adelante con más facilidad, que si no los tuviera. La elección *de un objetivo debe ser* **realista** *desde el punto de vista de las propias posibilidades como enseñante y de los recursos del centro escolar.*

En algunas ocasiones, por ejemplo en el caso de alumnos con dificultades más permanentes, es recomendable además implicar a los padres a la hora de establecer tales prioridades. Ellos podrán compartir con el profesorado las dudas y ansiedades a la hora de decidir lo más conveniente. Hacerlo así permitirá trabajar en un clima de confianza que será imprescindible en momentos de duda o incertidumbre.

Los criterios que se deben manejar a la hora de determinar el objetivo de la intervención —*precisión, prioridad, realismo y colaboración*— llevan irremediablemente al segundo y decisivo paso de la estrategia, que no es otro que el de realizar una *evaluación* lo más rigurosa y precisa posible, tanto del alumno como del contexto educativo, que permita dilucidar cuál es el *punto de partida* para la ayuda que aquél precisa.

¿Cuál es el punto de partida para la ayuda?

Para que cualquier enseñanza sea efectiva, y por tanto para que el aprendizaje tenga lugar, es fundamental que parta de lo que el alumno es capaz de hacer. Sólo a partir de ahí el alumno podrá construir con seguridad nuevos aprendizajes. Éste es uno de los principios más importantes de la enseñanza efectiva, y, sin embargo, se descuida una y otra vez.

Todo proceso de construcción se inicia y reinicia siempre desde el punto donde se dejó, desde lo que ya se tiene construido con garantía. Debe iniciarse partiendo de lo que el alumno ya es capaz de hacer. Se necesita, por tanto, *saber dónde están* los alumnos, cuál es su base de conocimientos, respecto a los contenidos y objetivos que se quieren enseñar, *antes de* programar las acciones a emprender: secuencia y orden de los contenidos, formas de organización y de enseñanza, tiempos que se van a invertir, etc.

Como se habla de lo que el alumno o alumna es capaz de hacer con respecto a los contenidos de enseñanza que se recogen en el currículo oficial y no en términos generales o con respecto a capacidades más básicas, es por lo que en ocasiones se ha llamado a esta actividad **evaluación curricular o evaluación de la competencia curricular.**

Antes de continuar conviene recordar algo que se señalaba más arriba: el carácter interactivo y simultáneo de las preguntas que conforman esta estrategia. Ahora se aprecia mejor lo que se pretendía decir. En efecto, se decide la meta o el objetivo que se quiere alcanzar con el alumno o alumna que está teniendo dificultades con una tarea, en función de la evaluación que se hace de su competencia curricular. Es esta evaluación, junto con el conocimiento que se tiene del alumno y de la secuencia más apropiada para la enseñanza de esa tarea o contenido, la que permitirá priorizar y decidir con precisión cuál es el primero —y los siguientes— pasos a dar.

La evaluación de la competencia curricular implica, por tanto, determinar lo que es capaz de hacer el alumno en relación a los objetivos y contenidos de las áreas del currículo. Si como tal es necesaria en todas como paso previo en todos los procesos de enseñanza, resulta imprescindible cuando se trata de alumnos o alumnas con dificultades de aprendizaje.

Esta evaluación es la que debe servir para responder a la pregunta: "De las destrezas, conocimientos o de la comprensión necesaria para alcanzar el objetivo propuesto, ¿cuáles tiene ya el alumno?".

¿Qué ayudas se tienen para realizar esta evaluación? En primer lugar, el conocimiento de la materia, lo que corresponde al "latín" en el dicho "Si quieres enseñar latín a Juan...". La experiencia profesional resulta de gran utilidad a la hora de conocer dónde se sitúa el alumno en el continuo de los aprendizajes que debe ir adquiriendo para llegar a tal o cual objetivo. También serán de utilidad **los criterios de evaluación del currículo oficial**. Aunque no están organizados secuencialmente, servirán sobre todo en el caso de objetivos a medio plazo, como podrían ser objetivos que se planteen para conseguir en un ciclo. Por último, en estos *Materiales para la Reforma* se ofrecen ejemplos de secuencias, coeditados entre el Ministerio de Educación y la Editorial Escuela Española, que serán de gran utilidad para tener unos referentes claros a la hora de establecer lo que el alumno ya es capaz de hacer en relación con los contenidos y objetivos que establece el currículo.

A la hora de evaluar lo que el alumno o alumna ya es capaz de hacer conviene tener presente que el *aprendizaje se produce gradualmente*, no es algo de "todo o nada". Por eso en el camino hacia ser capaz de hacer o conocer algo, por sí solo, se pasa por el ser capaz de hacerlo con *algún tipo de ayuda*. Precisamente ese espacio (es decir, esos contenidos y situaciones intermedias) entre lo que el alumno es capaz de hacer por sí solo y lo que es capaz de hacer con ayuda de otro (el profesor u otro compañero) debe constituir el objetivo prioritario de toda intervención. Si cuando se le propone una tarea u objetivo a un alumno, éste no fuera capaz de hacerlo ni tan siquiera con ayuda, es muy probable que se le esté proponiendo una actividad demasiado lejos de sus posibilidades, y en ese caso lo razonable sería volver un paso más atrás o buscar una tarea más sencilla.

Ahora bien, para determinar el *punto de partida* se necesita saber no sólo lo que el alumno o alumna en cuestión es capaz de

hacer, sino también *cómo* lo hace, es decir, aquellas características individuales con las que el alumno se enfrenta a las tareas escolares, su propia perspectiva ante el aprendizaje; dicho de otro modo: el sentido que da a lo que se le enseña, su manera de afrontar y responder a los contenidos y tareas escolares, sus preferencias y motivaciones... Se trata lógicamente de un complejísimo entramado de procesos cognitivos, motivacionales, afectivos... que a modo descriptivo se podrían llamar **estilo de aprendizaje** y que a efectos de la estrategia que se está comentando resulta útil denominar así.

Lo que se propone es indagar todo lo posible sobre una serie de factores que la experiencia de muchos profesores y la investigación educativa han demostrado que juegan un papel relevante a la hora de favorecer o interferir en las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. No tenerlos presentes o despreciarlos es cerrarse de antemano la posibilidad de encontrar soluciones a los problemas de aprendizaje. En el cuadro IV se recogen algunos de estos factores que configuran el estilo de aprendizaje, y en el Anexo se desarrolla con cierto detalle el sentido de cada uno.

Cuadro IV

Algunos factores que configuran el estilo de aprendizaje

- ¿En qué agrupamientos trabaja mejor el alumno?
- ¿Cuánto tiempo puede permanecer concentrado?
- ¿Qué refuerza al niño?
- ¿Cuál es el autoconcepto que tiene el alumno?

Esta lista de factores (autoconcepto, motivación, atención...), constitutiva de eso que se ha venido en llamar "estilo de aprendizaje", no es en absoluto exhaustiva. Las propias intuiciones, la observación de los alumnos y el contacto con los compañeros que también conocen a esos alumnos, deben servir en cada caso para determinar cuáles de estos factores son más relevantes o si existen otros factores a considerar.

Por supuesto, en algunos casos, en los más complejos o graves se precisará y se hará necesaria la ayuda de especialistas, a quienes

habrá que acudir para completar el análisis o para desarrollarlo de manera más pormenorizada y rigurosa, como se exige por ejemplo en el caso de los *alumnos con necesidades educativas especiales* (véase el apartado "Alumnos con necesidades educativas especiales").

En cualquiera de los casos, toda la información que se haya acumulado hasta aquí será de vital importancia para decidir el siguiente paso en la estrategia que se está desarrollando.

¿Cuál es el primer paso en el camino que conduce hacia la consecución del objetivo?

La estrategia que se ofrece intenta ayudar a elaborar planes de actuación con alumnos que tienen dificultades para aprender. Hasta aquí se ha sugerido que, basados en el conocimiento que se tiene del área en la que el alumno o alumna está experimentando dificultades y en el conocimiento de su "estilo de aprendizaje", se hayan tomado dos decisiones: decidir cuál es el objetivo que se quiere alcanzar a corto o medio plazo y averiguar qué es lo que ya sabe o es capaz de hacer con relación a él. Lo que se está asumiendo es que entre ambos puntos, lo que ya es capaz de hacer y aquello nuevo que se pretende conseguir, hay una serie de pasos u objetivos intermedios, que dependerán lógicamente del objetivo elegido, su complejidad, dificultad, etc. Se abren, por tanto, una serie de opciones y decisiones de suma importancia. Para que se produzcan progresos hacia el objetivo deseado, el siguiente paso debe estar al alcance del alumno desde el punto en que se encuentra en este momento. También debe estar suficientemente claro, tanto para el alumno como para el profesor, de modo que ambos puedan comprobar fácilmente cuándo se están produciendo progresos. Veamos con algún detalle estas condiciones.

Para el análisis que nos preocupa vale la pena considerar el aprendizaje como una capacidad que el profesor debe llegar a "compartir" con el alumno. El maestro conoce o es capaz de hacer algo que el alumno desconoce o es incapaz de realizar. La enseñanza viene a ser el proceso mediante el cual el profesor consigue "compartir" ese conocimiento con el alumno. Como ya se ha comentado, no se debe entender ese proceso como algo de "todo o nada", como algo que se entrega ya acabado ni como un proceso instantáneo y definitivo, de una vez por todas, sino como un proceso gradual.

En este sentido se podría conceptualizar al alumno como alguien que está adquiriendo un conjunto creciente de procedimientos y con-

ceptos que puede emplear por sí solo, sin ayudas. Pero además hay otro conjunto de procedimientos y conceptos, mayor que el anterior, que puede emplear con ayuda. Y, por último, hay muchos aspectos de esos conocimientos y habilidades que el alumno aún no puede adquirir ni con ayuda. La tarea del profesor consiste en ampliar el número de los elementos del conjunto de lo que el alumno puede usar autónomamente. Para ello, y si siguiéramos con el símil, el proceso de "compartir" debería empezar en el límite de lo que el alumno puede hacer con ayuda. Haciéndolo así, estamos "construyendo" sobre lo que conoce y llevándolo hacia algo nuevo.

Esto, que en apariencia resulta abstracto y difícil, en la práctica no lo es tanto, a poco que se esté atento a las respuestas del alumno. *Será él el primero en informarnos, directa o indirectamente a través* de su ejecución, del grado en el que se están ajustando las actividades de enseñanza a su nivel de aprendizaje, y si, por tanto, los objetivos intermedios elegidos son apropiados, excesivos o repetitivos.

La falta de atención y concentración en las tareas o ejercicios que se le proponen al alumno es una primera pista que nos debe poner sobreaviso de que tal alumno o alumna pudiera no estar siendo capaz de relacionar lo que ya sabe o es capaz de hacer, con la nueva tarea o ejercicio que se le propone. Con mucha frecuencia también lo que nos indica que la enseñanza puede estar un tanto "desajustada" con respecto a las posibilidades del alumno es cuando éste parece realizar correctamente el trabajo que se le propone en algunas ocasiones, pero en otras no. Sin duda alguna, un cierto titubeo inicial es normal en todas las fases iniciales de cualquier aprendizaje, y, por tanto, no debe asociarse inmediatamente con una dificultad o desajuste entre lo que el alumno puede aprender y la enseñanza que se le está ofertando. Pero, ciertamente, en ocasiones puede ser la pista que nos avise de que el alumno puede no haber aprendido o consolidado suficientemente unas tareas o conceptos que resultan imprescindibles para otras que supongan haber dominado las primeras.

Volviendo al proceso que se estaba comentando, se puede decir que es el profesor el que sabe dónde se quiere llegar, esto es, qué es lo que el alumno debe aprender. Sin embargo, ello no debe ser motivo para ocultar o no informar al alumno de ese propósito. Si éste no tiene claro adónde se pretende llegar, difícilmente podrá valorar si se están produciendo progresos, y, por tanto, puede perderse la motivación que procede de saber precisamente que se está progresando. Con mucha frecuencia los profesores hurtan esa información —de qué se quiere conseguir— a los alumnos, obligándolos de alguna

forma a una constante dependencia del profesor, cuando uno de los objetivos indirectos que se deben buscar a través de la enseñanza es, precisamente, que los alumnos sean progresivamente más autónomos, que sean capaces de aprender a aprender.

Para que los alumnos tengan claro si se producen progresos, como para que los profesores sean conscientes de lo mismo, se debe perseguir que la formulación de esos objetivos sea lo más **precisa** que se pueda. Esa búsqueda de precisión tiene un doble efecto positivo. En primer lugar, servirá para evaluar los progresos, pero servirá también, en segundo lugar, para concretar los objetivos intermedios que se están eligiendo.

En efecto, como ya se ha comentando, con mucha frecuencia se proponen objetivos demasiado ambiguos o generales, y que a la larga no ayudan en casi nada. Que "María Luisa aprenda a leer", o que "Antonio resuelva bien los problemas de matemáticas" no resulta muy útil para determinar cómo ayudar a ambos en sus dificultades. Se debe intentar ser precisos en las **condiciones** y en el **grado o nivel** en el que se quiere que se produzcan tales aprendizajes. No es lo mismo que Luisa pueda leer textos sencillos, conocidos, con imágenes... a que lo haga sobre un cuento nuevo para ella. Como tampoco es lo mismo que Antonio resuelva ejercicios de ecuaciones simples, a que generalice esa capacidad a hechos y situaciones de la vida cotidiana.

La progresión que se establece en los **criterios de evaluación** de ciclo, y que se recogen en el segundo apartado de cada documento de área (véanse los documentos de área en estos *Materiales para la Reforma*), muestran las condiciones de grado y nivel esperable en la consecución de un objetivo determinado.

Si se tiene explicitado con claridad y precisión el primer paso que se quiere dar en el camino hacia el objetivo que se persigue, y si se considera que está situado en un nivel apropiado para el alumno con respecto a lo que es capaz de hacer con ayuda y sin ayuda, sólo resta elegir las **metodologías**, estrategias y actividades de enseñanza que se consideren más apropiadas. Ése es el cuarto paso de la estrategia, y se analizará enseguida. Pero permítasenos explicitar una vez más, que probablemente no sea la última, que todos estos pasos y preguntas no son en absoluto tan rígidos y secuenciales como aparecen en esta descripción. Se trata de preguntas simultáneas, de idas y venidas continuas de una a otra, y que en la cabeza del profesorado con experiencia forman parte de sus estrategias habi-

tuales. Es fundamental que se preste atención "al fondo", a las ideas fuerza que subyacen a esta estrategia, y no a la forma que adopta en esta presentación.

¿Cuáles son las estrategias metodológicas más adecuadas para ayudar al alumno a alcanzar el siguiente paso?

Una de las consecuencias más claras que se derivan de lo que se sabe sobre el aprendizaje y la enseñanza es que no es posible prescribir **el método** de enseñanza válido para todo el alumnado y para todos los contenidos. Aunque las leyes y principios del aprendizaje son idénticos para todos y en este sentido todos los alumnos son iguales, también es cierto que cada aprendiz es diferente, tiene su propio "estilo de aprendizaje", como se señala anteriormente. Cada alumno tiene sus puntos fuertes y débiles, su base de conocimientos y destrezas puede ser distinta, se motiva por cuestiones diferentes y es capaz de concentrarse en unas tareas con más facilidad que en otras.

A tenor de lo dicho, **las mejores metodologías de enseñanza son las que se ajustan a lo que se sabe de cómo aprenden los alumnos y a las características de cada aprendiz y como resultado de ello le hace progresar.**

El currículo oficial no ha prescrito ningún método de enseñanza, aunque sí ha señalado los principios básicos a los que debe ajustarse toda opción metodológica, y en ese sentido trata de estimular la autonomía del profesorado, para que dentro de los medios a su alcance elija aquellas opciones que considere convenientes para sus alumnos.

Si la metodología debe respetar lo que sabemos sobre el aprendizaje y ajustarse al estilo de cada alumno, es bueno entonces que se tengan presentes las características metodológicas que hacen posible esta doble adecuación. Así, y en primer lugar, es muy positiva la **globalización**, sobre todo en las primeras etapas educativas. La globalización facilita la relación entre los contenidos, que es precisamente uno de los obstáculos con el que se encuentran muchos alumnos con dificultades para aprender.

La metodología elegida ha de favorecer siempre la **participación activa** del alumno. El acento no puede estar ya en el aprendizaje memorístico de hechos o conceptos, sino en la creación de un entor-

no que estimule al alumno a construir su propio conocimiento, y dentro del cual el profesorado pueda conducir al alumno hacia cotas más altas de independencia y de capacidad para aprender a aprender.

La metodología debe contribuir a **motivar** a los alumnos para que quieran y sientan la necesidad de aprender. En este sentido debe servir para despertar por sí misma la curiosidad y el interés del alumnado, pero al mismo tiempo hay que evitar que sea una ocasión para que el alumno o alumna con dificultades se sienta rechazado, comparado indebidamente con otros o herido en su autoestima personal. Con sumo acierto se ha dicho que "para que un niño encuentre sentido a lo que debe hacer es necesario que *conozca lo que debe hacer*, que sienta que *él puede hacerlo* y que *encuentre interesante hacerlo*".

La metodología debe servir para promover en el mayor grado posible la **comunicación e interacción** entre profesores y alumnos, y alumnos entre sí. Las opciones metodológicas "unidireccionales", en las que sólo es el profesor el que habla y los alumnos únicamente escuchan, resultan claramente insuficientes. Han de favorecerse opciones y organizaciones escolares en las que el profesor pueda hacer eso, pero también trabajar con pequeños grupos de alumnos o con uno individualmente, aunque sea en pequeños períodos de tiempo. Y sobre todo es fundamental que los alumnos puedan *interaccionar entre sí y trabajar cooperativamente, ayudándose* mutuamente, tutorándose o buscando de forma conjunta la resolución de problemas o tareas escolares.

La enseñanza es vista cada vez menos como una acción solitaria del profesor, y cada vez más como una acción colectiva en la que los equipos de profesores del ciclo o etapa, junto con el profesorado de apoyo y los especialistas, deben colaborar entre sí en beneficio de todos los alumnos. En este sentido también es bueno pensar en las opciones metodológicas de forma que faciliten la incorporación de otros profesores, en especial la del profesorado de apoyo. La existencia de este profesorado en muchos centros va a facilitar enormemente la respuesta educativa a los alumnos con dificultades de aprendizaje. *Pero esa respuesta no puede ser siempre la de sacar a* este alumnado fuera del aula. Una gran cantidad de ayuda puede prestársele al alumno dentro del aula, para la cual es imprescindible, sin embargo, que la metodología adoptada lo permita.

Por último, la elección de un método ha de hacerse también con visión **realista** y de forma **equilibrada**, en el sentido de que sea

positiva no sólo para los alumnos que en un momento u otro experimentan dificultades para aprender, sino para la globalidad del grupo-clase. Se habla de realismo en el sentido de elegir alternativas que estén al alcance de los recursos del propio centro educativo, así como de los propios conocimientos y habilidades para desarrollar tales metodologías con garantías de éxito.

El rechazo a una opción metodológica "monolítica" no es incompatible con la necesidad de una cierta **continuidad metodológica** a lo largo de los sucesivos ciclos y etapas. Las dificultades de muchos alumnos se ven precisamente acentuadas por la ausencia de esta continuidad en la forma de enseñar, tan decisiva en algunos contenidos instrumentales básicos, o para fomentar en los alumnos determinados hábitos y valores (autonomía, cuidado por las cosas, trabajo en grupo...). Esta continuidad es la que debe ser considerada en el **Proyecto curricular de etapa** como un factor fundamental para facilitar la enseñanza de todos los alumnos en general y la de los alumnos con dificultades de aprendizaje en particular.

En definitiva, la opción por un método u otro debe estar presidida por un criterio de **flexibilidad y diversidad**, lejos, por tanto, de las concepciones homogeneizadoras en las que todos los alumnos hacen lo mismo, al mismo tiempo y de la misma forma.

Las decisiones tomadas hasta aquí con respecto a los puntos anteriores de la estrategia determinarán cuándo es el momento de hacerse la última pregunta de la misma.

¿La ayuda que se le ha dado al alumno, le ha capacitado para dar el primer paso hacia el objetivo previsto?

El ciclo de preguntas que constituyen esta estrategia llega momentáneamente a su fin. La respuesta a esta última será tanto más fácil cuanto más clara y precisa haya sido la definición del "siguiente paso" que se proponía en la tercera pregunta.

Si la respuesta es **afirmativa**, esto es, el alumno ha progresado en la dirección del objetivo propuesto, el ciclo vuelve a la tercera pregunta, es decir, a escoger un nuevo paso entre lo que el alumno ya es capaz de hacer y la meta más a medio o largo plazo que se quiere alcanzar.

Si la respuesta es **negativa**, o sea, que el alumno no ha progresado como se esperaba —y ésta es una conclusión a la que ha de llegarse rápidamente para evitar frustraciones tanto en el alumno como en el profesor—, lo más probable es que la respuesta a alguna de las preguntas anteriores haya sido errónea. El profesor necesitará preguntarse a sí mismo:

- ¿Fue correcto el punto de partida?
- ¿Era muy difícil el siguiente paso?
- ¿El tiempo y el método elegidos se ajustaban al estilo de aprendizaje del alumno?
- ¿Elegimos el objetivo de trabajo adecuado para el alumno en este momento?

Recuérdese de nuevo que el orden en este proceso de revisión no debe ser arbitrario, y que sólo debe plantearse modificar el objetivo de la enseñanza cuando se han agotado razonablemente todas las otras posibles adaptaciones.

Mientras permanezca en el profesor la actitud de indagación que se señalaba como básica a la hora de enfrentarse a las dificultades de aprendizaje, éstas y otras preguntas similares le servirán para buscar un nuevo método, realizar más a fondo la evaluación de la competencia curricular del alumno o precisar más el peso de alguno de los factores que condicionan su estilo de aprendizaje.

Como se señalaba en su momento, tan importante como el repaso de estas preguntas es el hecho de que el profesor esté preparado para reconocer cuándo requiere más información o asesoramiento. Esto es lo que suele ser necesario en el caso de los **alumnos con necesidades educativas especiales**, quienes, además de toda la ayuda extra que pueda proporcionarles el profesorado por sí solo a través de esta estrategia, pueden necesitar unos recursos muy específicos o que se modifique significativamente la oferta curricular que se les hace.

Los pasos que hasta aquí se han comentado constituyen un intento de someter a un mayor control y rigurosidad la estrategia habitual que siguen los profesores con experiencia cuando se enfrentan con alumnos o alumnas que experimentan mayores dificultades que sus compañeros para aprender. Con ello no se quiere decir que desarrollar habitualmente este trabajo con todos los alumnos que lo necesiten sea algo sencillo. Al principio puede resultar complicado y como

todo proceso de cambio requiere tiempo, pero como tarea a aprender por parte del profesorado es algo que se sitúa en la zona de lo que se puede conseguir con ayuda y si se consiguen ciertas **condiciones**.

Algunas de estas condiciones tienen que ver con tareas bajo el control directo de cada profesor, otras dependerán de su capacidad para actuar coordinadamente junto con los demás profesores como un **equipo docente**, y las últimas están ligadas a todo aquello que favorece o dificulta los procesos de cambio. En el apartado siguiente se van a analizar precisamente estas condiciones para poder hacer viable esta estrategia de las adaptaciones curriculares, vista desde la perspectiva de la búsqueda de una auténtica individualización de la enseñanza para **todos** los alumnos, y en especial para aquellos que experimentan dificultades para aprender y que por ello están más expuestos a perder los beneficios que la educación escolar proporciona a las personas.

Las condiciones para el desarrollo de las adaptaciones curriculares

Se ha hecho referencia a tres tipos de condiciones, diferenciando entre aquellas que están individualmente bajo el control personal de cada profesor o profesora, las que dependen del trabajo que como equipo docente se desarrolla en el centro y las que se relacionan con los procesos de cambio. Entre las primeras parece importante resaltar, sobre todo, la necesidad de una actitud renovada y de una constancia en las tareas de **evaluación y registro del progreso de los alumnos**, las cuales vienen a ser elementos imprescindibles para desarrollar las adaptaciones curriculares.

En efecto, una nueva concepción de la evaluación es una de las consecuencias más evidentes que se derivan de la forma de entender el aprendizaje y la enseñanza que se quiere promover a través del currículo oficial. Por lo general, la evaluación se ha entendido exclusivamente como el medio para comprobar —puntual o periódicamente— que los alumnos han alcanzado los resultados esperados de aprendizaje. Se trata, por tanto, de un modelo de evaluación centrado siempre en el alumno. Además, con demasiada frecuencia ha sido una evaluación de carácter **normativo**, estandarizada, en la que

los alumnos son sistemáticamente comparados con una supuesta "norma" general de rendimientos y logros que se fija, por lo común, a partir de los rendimientos medios alcanzados por el grupo de alumnos de su edad o de su grupo.

Pero si, como se ha visto, la enseñanza debe estar ajustada a las características individuales de cada grupo, y éste es un proceso continuo y cambiante, se necesita un proceso paralelo a la enseñanza, también continuo e individualizado, que la oriente desde el principio y que permita guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje de cada alumno en función de sus propias necesidades. Esto es, si cabe, más cierto y necesario aún en el caso de los alumnos con dificultades de aprendizaje, en quienes precisamente se está produciendo un "desajuste" entre sus capacidades y la enseñanza que se les está ofertando. Éste es el nuevo sentido de la evaluación, que debe acompañarse con aquella actitud de indagación y desafío que se comentaba en su momento.

Al plantear así la evaluación también se está ampliando su foco de atención, que ya no puede ser solamente el alumno, sino también los procesos de enseñanza y la propia práctica docente del profesorado, desde su contexto más próximo al alumno (métodos didácticos, organización del aula, diseño y desarrollo de las unidades didácticas, contenidos...) hasta el contexto amplio en la que ésta se desarrolla (la coordinación con otros profesores y especialistas, la continuidad y coherencia de los planteamientos educativos entre ciclos y etapas, el funcionamiento interno como equipo pedagógico, la colaboración con los padres de los alumnos...).

En otros documentos de estos *Materiales para la Reforma* (véase *Orientaciones didácticas*) ya se han dado orientaciones generales sobre el qué, cómo y cuándo evaluar. Ahora sólo resta insistir en la importancia de la evaluación así entendida en todo el continuo de las adaptaciones curriculares. Viene a ser algo así como la llave o clave de todo el proceso de adaptaciones, tanto para las habituales que realiza el profesor normalmente como para aquellas otras significativas que precisan los alumnos con necesidades educativas especiales.

Una evaluación que aspira a ser rigurosa, continua e individualizada, al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje, debe estar acompañada de unas tareas de **registro del progreso de los alumnos**, que deben estar igualmente animadas por la voluntad de continuidad y rigor. Con cuánta frecuencia, sin embargo, se confían las observaciones, análisis o propuestas de intervención a la memoria.

El proceso de plasmar por escrito, en primer lugar, los objetivos que se quieren conseguir, y después los avances y logros que van consiguiendo los alumnos, no cabe duda que consume tiempo y esfuerzo. Sin embargo, se sabe con certeza que los beneficios que ello proporciona compensan con creces el esfuerzo y el tiempo que precisan.

La elaboración de registros y "hojas de seguimiento" de los aprendizajes de los alumnos obliga en primer lugar a ser **precisos** en la concreción de los objetivos, que, como se recordará, era uno de los componentes básicos de la estrategia de adaptaciones. Indudablemente, ello facilita la colaboración y comunicación con los otros profesores y, en su caso, especialistas que trabajan con el niño, especialmente en lo referente a sus avances. El tiempo invertido permite así no perder tiempo repitiendo algo que el alumno ya sabe o es capaz de hacer, o, por el contrario, fijando una tarea muy complicada para su nivel actual de competencia curricular.

No siendo rigurosos en el seguimiento y registro de los aprendizajes también se corre el riesgo de pasar por alto progresos que, aunque pequeños, pueden ser muy importantes para el alumno, aunque sea solamente desde el punto de vista de su motivación. También facilita la relación y comunicación con los padres del alumno. Con cuánta frecuencia sólo se habla con los padres de alumnos problemáticos para comunicarles solamente las dificultades de sus hijos. La práctica habitual de registrar los avances permite mostrar a las familias lo que se va logrando con sus hijos, y mantener de esta forma vivo y motivado el proceso de colaboración con ellas, que tan necesario es en algunos casos.

El segundo bloque de condiciones necesarias para poder desarrollar las adaptaciones curriculares tiene que ver sobre todo con la capacidad y disposición del profesorado para actuar como un **equipo pedagógico** que adopta una organización y establece un sistema de funcionamiento escolar que facilita, guía y potencia la acción educativa de cada profesor en particular y la de la institución educativa en su conjunto.

Ya se ha señalado en varias ocasiones que el aprendizaje y la enseñanza son tareas complejas, difíciles e inciertas. No es fácil estar seguro al cien por cien de las decisiones con respecto al currículo: "¿es ésta la mejor secuencia de aprendizaje?, ¿es éste el mejor método?, ¿debería ser más directivo en esta tarea?, ¿qué con-

tenidos son más prioritarios?...". Además, la mayor parte de estas preguntas no deberían tener contestación solamente en el aquí y ahora de cada profesor, sino también en relación con lo que se ha hecho antes y se hará después: "¿Qué método se siguió el curso pasado?, ¿qué contenidos se han trabajado anteriormente?, ¿están acostumbrados estos alumnos a trabajar de esta forma?...". En último término, y cuando se busca alcanzar un grado elevado de eficacia, la viabilidad de muchas decisiones curriculares depende de su coordinación con las decisiones que tienen que tomar otros profesores: "Para desarrollar este experimento de física o este estudio de campo en geografía necesito contar con dos o tres horas seguidas durante un par de semanas; ¿contaré con la colaboración de los otros profesores?".

La condición a la que se está haciendo referencia tiene que ver, en definitiva, con la idea de que los centros escolares deben organizarse como instituciones que permitan a cada profesor realizar su trabajo. En el contexto del desarrollo del currículo oficial esta condición se trata de garantizar a través de la necesidad que tienen todos los centros de elaborar **Proyectos curriculares de etapa** y en su momento un **Proyecto educativo** que los englobe y dé identidad propia a cada centro (véase el documento *Proyecto curricular*). La finalidad de los Proyectos curriculares de etapa es precisamente la de contextualizar el currículo oficial en función de las características de cada centro escolar concreto y articular una acción educativa coordinada y eficaz del equipo docente, así como garantizar la adecuada progresión y coherencia en la enseñanza de los contenidos educativos a lo largo de la escolaridad.

Por tanto, como condición para el buen desarrollo de las adaptaciones curriculares, se ha de promover en el centro y se ha de participar en la elaboración y revisión frecuente de los Proyectos curriculares de etapa y, en general, en la mejora de la organización escolar. No se trata de poner en cuestión todos los aspectos del centro y de la vida escolar "ya", sino de generar un proceso prudente y realista que sirva para detectar y priorizar los principales aspectos que deberían cambiarse.

En este sentido, la investigación educativa ha demostrado, por ejemplo, que *el tiempo del profesor* es un elemento importante para asegurar el buen éxito de una estrategia como la que se viene comentando. En efecto, trabajando con alumnos con dificultades de aprendizaje se necesita tiempo:

- Para transmitir al resto de los profesores, y a los especialistas si fuera menester, la información recogida sobre los alumnos.
- Para proponer ideas acerca de la solución de los problemas. Se necesita tiempo para reunirse y discutir sobre propuestas de actuación que se estiman positivas para el alumno o alumna en cuestión. Y ello (analizar y compartir) es importante no sólo porque obviamente beneficia al alumno, sino porque también beneficia al colegio como organización en funcionamiento, puesto que conlleva procedimientos que reducen la ansiedad del profesor y, por ende, aumentan su satisfacción.
- Para elaborar materiales que no se pueden adquirir.
- Para observar e interactuar con los alumnos, para evaluar con precisión el tipo de problema, en especial cuando éste resulta complejo.
- Para desarrollar los programas individuales que puede necesitar el alumno.

Conseguir este tiempo no es un problema individual de cada profesor. Dependerá, en parte, de una organización y funcionamiento del centro que lo facilite y, en parte, del modo de llevar la clase.

Las estrategias y condiciones para promover una organización del centro que facilite estas y otras tareas necesarias para desarrollar las adaptaciones curriculares son las estrategias y condiciones que se precisan para elaborar los Proyectos curriculares de etapa, y el lector debe dirigirse al documento que desarrolla esta temática para profundizar en su comprensión. No obstante, muchas de ellas tienen que ver directa o indirectamente con el tercer grupo de condiciones a las que se hacía referencia más arriba, y son aquellas que nos informan de los factores que facilitan o dificultan los procesos de cambio.

El desarrollo de la estrategia que se está comentando apunta una y otra vez hacia el hecho de que es necesario **cambiar** determinados aspectos; unas veces es la propia metodología u organización del aula, otras veces la secuencia o el tiempo habitual que siempre se ha seguido en la enseñanza de tal o cual contenido, y hace un momento se señalaban procesos o decisiones del funcionamiento general de la escuela (flujo de información, toma de decisiones, organización del tiempo...). Subyaciendo a todas está, por tanto, la idea de **cambio**. ¿Y qué es lo que se sabe sobre los procesos de cambio? ¿Puede este conocimiento ayudarnos en la tarea de responder mejor

a las dificultades de aprendizaje de los alumnos? Afortunadamente existe un importante cuerpo de conocimientos sobre el funcionamiento de los procesos de cambio educativos, e indudablemente ello resulta de capital importancia para enfrentarse mejor a las preocupaciones que ahora tenemos.

De modo sintético podría decirse que la experiencia y la investigación sobre los procesos de cambio han puesto de manifiesto lo siguiente:

- Aprendizaje y cambio son procesos homólogos.
- El cambio es un proceso y no algo puntual.
- El cambio lleva tiempo.
- El cambio puede crear confusión.
- El cambio puede herir.

Al señalar que el aprendizaje y el cambio son procesos homólogos se quiere poner de relieve que se debe aplicar a los procesos de cambio personales o grupales lo que sabemos sobre el aprendizaje. ¿Cuáles son las condiciones que ayudan a las personas a aprender? Partir de lo que ya se sabe, progresión adecuada, motivación, refuerzo constante...; cualesquiera que sean estas características, resultarán de indudable valor a la hora de pensar cómo mejorar la propia práctica o cómo conseguir un mejor funcionamiento grupal como equipo docente.

Cuando se está hablando de nuevas formas de pensar y de actuar en el aula y en el centro, en relación con las dificultades de aprendizaje, es evidente que se está hablando de procesos y no de hechos puntuales en el tiempo, ni, por tanto, de situaciones que puedan cambiar de la noche a la mañana. Cualquier cambio lleva tiempo, y a la hora de enfrentarse a tales procesos con garantías de éxito es importante ser conscientes de que se requiere tiempo, especialmente para aprender las nuevas ideas, prácticas y habilidades concretas que pueden ser necesarias, y para que cada cual asimile, personalice y dé sentido a esas nuevas prácticas. Las propuestas de temporalizaciones (que cada profesor se hace para sí, o las que se plantean colectivamente), cuando son poco realistas, pueden generar ansiedad y reacciones negativas con respecto a la tarea.

Por otra parte, también es cierto que cuando se planifican los procesos de cambio todo parece sencillo y claro. Sin embargo, en la

realidad y cuando los procesos se ponen en marcha, casi todo suele ser más confuso y difícil. Lo que expositivamente suena coherente no tarda en chocar en la práctica con la experiencia acumulada durante años, con las preferencias y prejuicios de cada cual y con la necesidad de coordinar caracteres y personalidades diferentes, de forma que el proceso de clarificación y aceptación profunda resulta más complejo de lo esperado.

Por último, a nadie se le escapa que al hablar de la naturaleza del cambio en las escuelas se está hablando también de sus efectos sobre las personas. Hacer cambios requiere asumir riesgos, tal vez hacer algo nuevo que antes se había rechazado y ver ahora como negativas algunas de las acciones que durante años se han realizado habitualmente. En definitiva, el cambio puede herir o perturbar la autoestima del profesorado en determinados momentos del proceso. Ser conscientes de ello y tratar de minimizar estas reacciones son condiciones necesarias para tratar de garantizar el éxito, tanto en la aplicación de la estrategia que hasta aquí se ha comentado como en la consecución de las condiciones óptimas para su desarrollo efectivo.

La individualización de la enseñanza. El continuo de las adaptaciones curriculares

En la primera parte de este documento se ha intentado explicitar el sentido de las adaptaciones curriculares en el contexto del desarrollo del currículo oficial, y se ha descrito con algún detalle la estrategia y los criterios generales de planificación y de actuación docente que pueden permitir al profesorado adaptar su enseñanza.

Esta segunda parte intenta clarificar los distintos tipos de situaciones que pueden y suelen aparecer en los colegios de Educación Primaria, con respecto al grado y rango de las dificultades de aprendizaje que pueden experimentar los alumnos escolarizados habitualmente en tales centros. En este sentido, todo el profesorado es consciente de la existencia de tal rango, y que éste abarca desde aquellas dificultades leves y transitorias, que se resuelven incluso de manera espontánea o con el recurso a medidas elementales de refuerzo o adaptación, hasta aquellas graves e incluso permanentes que tanto preocupan a los alumnos y al propio profesorado. En este sentido, en paralelo con el continuo de las dificultades, es lícito hablar, entonces, de un **continuo en las adaptaciones curriculares** desde el punto de vista de su incidencia sobre el currículo que precisa el alumno.

Se pretende ejemplificar y reflexionar también sobre aspectos tales como: ¿qué se trataría de conseguir con tales adaptaciones? (en términos de niveles de consecución esperables de los objetivos educativos), ¿en qué podrían consistir y qué es lo que se le pide al profesorado tutor y de apoyo en cada caso?

Es necesario insistir en el sentido orientador y ejemplificador de esta segunda parte. No podría ser de otra forma tras haber defendido el carácter interactivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la inevitable diversidad de los profesores y del alumnado en térmi-

nos de capacidades, intereses y motivaciones. No debe esperarse, por tanto, una recopilación exhaustiva de actuaciones o "adaptaciones" terminadas, sino ejemplos y criterios que, sin duda, deben ser de utilidad para responder a las dificultades de aprendizaje concretas que cualquier alumno puede presentar.

Antes de ir haciendo explícito este continuo conviene detenerse, siquiera sea brevemente, a reflexionar sobre un aspecto de suma importancia en los procesos de enseñanza y en particular con los procesos de adaptación curricular, y que tiene que ver con la siempre difícil decisión entre lo que es deseable que sea *igual para todos los alumnos* —en términos de capacidades a alcanzar, experiencias y contenidos de aprendizaje—, para evitar discriminaciones que posteriormente pueden tener repercusiones importantes en la historia escolar y personal de los alumnos, y lo que debe ser *diferente para cada uno de ellos*, en función de sus particulares capacidades, intereses o motivaciones.

Esta "tensión" entre el deseo hacia la mayor **comprensividad** posible del currículo, y la necesidad de una **individualización** creciente del mismo para que pueda ajustarse a las características diferenciales de cada alumno, se hace cada vez mayor a medida que aparecen y se mantienen las dificultades de aprendizaje de los alumnos y se hace extrema en el caso de los **alumnos con necesidades educativas especiales**. Cuanto mayores son las dificultades, más necesario resulta hacer cambios sustanciales en el currículo individual del alumno que las experimenta y más **significativa** o notable se hace la diferencia entre la programación que él necesita y la del resto de los compañeros.

Este conjunto de decisiones es, por tanto, el núcleo de las mayores dificultades y problemas que plantea al profesorado el proceso de adaptación curricular, y como tal es obvio que no puede ser resuelta "a priori", ni en éste ni en ningún otro documento, sino más bien a través de una actuación docente individual y colectivamente reflexiva.

Esta parte está organizada siguiendo la lógica de este continuo. En primer lugar se comentan las **adaptaciones curriculares no significativas**; en segundo lugar, las que se denominan **adaptaciones curriculares significativas** y las de **acceso;** y en tercer lugar, el capítulo revisa brevemente el concepto de **alumnos con necesidades educativas especiales** desde la perspectiva del tipo de adaptaciones que precisan.

Las adaptaciones curriculares no significativas

Al describir y revisar la estrategia general ha quedado de manifiesto que como resultado del proceso descrito el profesorado puede verse en la necesidad de realizar distintas adaptaciones concretas en los elementos básicos del currículo (véase cuadro III).

Resultan poco frecuentes y, sin embargo, son muy importantes las **adaptaciones en la evaluación**. Por lo general se tiende a evaluar a todos los alumnos de la misma manera (tanto en su vertiente de evaluación inicial como sumativa) y concediéndoles el mismo tiempo, olvidando sus particulares "estilos de aprendizaje". Así, por ejemplo, hay alumnos que se ponen extremadamente nerviosos si tienen que responder a la vista de sus compañeros (leer un texto para toda la clase, hacer un dibujo o recitar una poesía, completar unos problemas en la pizarra...), como los hay que les ocurre lo mismo cuando las tareas evaluadoras sólo son con el profesor.

Decididamente unos alumnos son más rápidos, e incluso impulsivos a la hora de responder (y por ello pueden cometer muchos más errores, que no siempre representan, sin embargo, falta de comprensión), mientras que otros precisan de más tiempo para reflexionar y responder. Resulta evidente, entonces, que las actividades de evaluación homogéneas pueden enmascarar en buen grado los aprendizajes reales de un alumnado que es diverso a la hora de aprender, y las decisiones así tomadas resultan una base equívoca para la planificación de la enseñanza. Es en este sentido en el que resulta necesario adaptar los procedimientos e instrumentos de evaluación, adaptación que puede resultar de suma trascendencia en el caso de algunos alumnos con graves problemas en la comunicación, como se verá con algo de detalle al hablar de los alumnos con necesidades educativas especiales.

En unos casos puede que básicamente sean **adaptaciones metodológicas**; el profesor decide ayudar más individualizadamente a un alumno o pequeño grupo de alumnos para afianzar unos contenidos, mientras sus compañeros completan la tarea en grupo o por sí solos; y al tiempo intenta reforzar explícitamente y en todo lo posible los aciertos y pequeños progresos observados.

En otros casos son más bien **adaptaciones en los contenidos**; ello ocurre cuando se cambia, por ejemplo, la programación prevista y se rescata algo que en esos días ha captado especialmente la atención de ese alumno que, por lo general, atiende menos y que puede servir, sin embargo, para trabajar los mismos objetivos previstos. Se hacen también adaptaciones en los contenidos cada vez que hay que introducir contenidos ya trabajados anteriormente, u otros nuevos haciendo más pormenorizada la secuencia de aprendizaje; por ejemplo, para aquellos alumnos que un día parece que han comprendido algo y al día siguiente lo han olvidado ("las sumas llevando, las sílabas trabadas, las unidades de medida temporal..."). En estos casos se podría decir que lo que se está planteando es cambiar la secuencia de contenidos prevista, sin que ello suponga renunciar al aprendizaje de los mismos ni a los objetivos a los que sirven.

En ocasiones, el profesorado puede también decidir eliminar algunos contenidos que no considere básicos, para permitir precisamente al alumno profundizar sobre aquellos que sí lo son y para evitar, por ejemplo, que aquél se "descuelgue" del ritmo de la clase o de actividades que pueden contribuir a su adaptación al grupo.

Lógicamente, y en último término, hay ocasiones en las que lo que resulta necesario es **adaptar los objetivos** de la enseñanza. No es difícil encontrarse con alumnos que tienen dificultades en un área o en algunos contenidos especialmente, pero no en otras, y que en su conjunto todos consideran "buenos alumnos". Son niños y niñas que por distintas razones (sociales, de capacidad o interés) tienen dificultades, por ejemplo, para la expresión artística, en otros casos con la lengua extranjera o en ocasiones con la educación física. A veces, las dificultades son algo más transversales, como en el caso de alumnos o alumnas con dificultades para la expresión o con muy pocas habilidades para la planificación o resolución de problemas.

Es normal y deseable entonces que se considere necesario, por ejemplo, priorizar unas áreas ante otras (a veces en las que se

tienen más dificultades, a veces en las otras para no reforzar un autoconcepto negativo); o priorizar unos objetivos (capacidades) frente a otros, por su carácter más básico, funcional o instrumental, y porque se estima que puede resultar imposible (o poco aconsejable) trabajarlos todos al mismo nivel en el contexto actual de las condiciones de enseñanza de ese grupo.

Siguiendo con los ejemplos, estas consideraciones podrían llevar a la conveniencia para algunos alumnos de eliminar algunos contenidos del área de Educación Física, priorizar más los contenidos actitudinales y procedimentales en el caso del área de Educación Artística, o priorizar y reforzar en todas las áreas los contenidos más procedimentales relacionados con la planificación y resolución de problemas.

En ocasiones esta *priorización* puede significar simplemente darle más peso y atención a los objetivos que se consideran básicos sin renunciar a trabajar los demás, o trasladar estos últimos al ciclo siguiente. Pero el profesorado conoce que en determinados momentos y con algunos alumnos, especialmente cuando son grandes sus dificultades de aprendizaje, la opción más aconsejable tiene que ser *eliminar* en mayor o menor medida algunos objetivos (y los consiguientes contenidos), a efectos de poder trabajar con el tiempo y la profundidad requerida aquellos otros que en función de las características del alumno resultan básicos o relevantes para él.

Es evidente que esta última opción —la **eliminación**— resulta una alternativa que tiende a "desequilibrar" la relación entre comprensividad y diversidad, sobre todo cuanto más generalizada se plantee dicha eliminación y en mayor grado comprometa contenidos que son esenciales en las áreas curriculares (porque se aplican a mayor número de situaciones, porque son necesarios para seguir progresando en el conocimiento del área o porque tienen mayor aplicación en la vida social).

Resulta obvio que es una decisión que no debe tomarse sin precauciones, desde el momento que todos los objetivos contribuyen a la consecución de las finalidades de etapa, y a la larga de la educación escolar, y en tanto que todos ellos representan capacidades importantes.

La adaptación de objetivos, cuando lo que supone son eliminaciones de contenidos que son nucleares o esenciales en las áreas, o eliminaciones de los propios objetivos, representa, entonces, la fronte-

ra (en alguna medida siempre difusa) a partir de la cual podría hablarse de un currículo que empieza a separarse y diferenciarse "significativamente" del previsto. Es en este sentido en el que podría hablarse de las otras adaptaciones comentadas (en la secuencia de los contenidos, en la metodología u organización escolar, en la evaluación) como **adaptaciones no significativas**, desde el momento en el que se considera que no se modifica sustancialmente la programación propuesta para el grupo, y se entiende que se están trabajando con el alumno en cuestión las capacidades y objetivos previstos en el currículo.

Las adaptaciones curriculares "no significativas" constituyen, vistas ahora desde esta perspectiva, las acciones esperables de todo el profesorado en el ejercicio responsable de su acción tutorial y orientadora, y las mismas están plasmadas a su vez, indirectamente, en el documento de *Orientaciones didácticas*, en la medida que en ellas se recogen los criterios didácticos para una acción educativa eficaz.

Las adaptaciones curriculares "significativas" constituyen, como se ha dicho, una opción necesaria, pero cuya aplicación debe ser prudente y cuidadosamente planificada. En la medida también en la que han sido menos tratadas en otros documentos, se justifica ahora revisar su alcance y significado con más detenimiento.

Las adaptaciones curriculares significativas

Es un hecho reconocido por todos que hoy por hoy existe en todos los niveles educativos un conjunto nada despreciable de alumnos cuyas dificultades para aprender van más allá de las que se han descrito hasta ahora. Tales dificultades no se circunscriben ya solamente a algunos contenidos determinados, o incluso a algún área curricular en su conjunto, sino que pueden llegar a afectar casi de manera generalizada a casi todas las áreas del currículo y experiencias de aprendizaje y, en consecuencia, ya no parece posible responder solamente con adaptaciones sencillas de la respuesta educativa habitual.

En tal situación se suelen encontrar dos colectivos de alumnos diferentes, que no obstante comparten en buena medida las mismas consecuencias de estos hechos. Por una lado suelen ser alumnos que, sin tener una limitación personal, presentan una historia de aprendizaje repleta de fracasos y malas experiencias, y como resultado de lo cual muchas veces no han adquirido en el grado necesario los contenidos instrumentales básicos, arrastrando "lagunas" que a su vez les impiden aprender nuevos contenidos, todo lo cual genera una espiral creciente de desmotivación y desinterés por la vida escolar.

Otro colectivo de alumnos distintos al anterior, que puede encontrarse no obstante en situaciones parecidas en cuanto al grado de sus dificultades de aprendizaje, es el formado por parte de los alumnos con deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales que desde hace unos años están escolarizados en los centros de integración escolar, como consecuencia del Programa de Integración Escolar, promovido por el Ministerio de Educación. Lo que ocurre en su caso es que estos alumnos y alumnas pueden tener graves dificultades para aprender por otras razones. En unos casos es por la carencia o pobreza de su

lenguaje oral, lo cual dificulta entonces la comunicación eficaz con sus iguales y con el profesorado, y en definitiva los procesos de enseñanza y aprendizaje —que no son otra cosa sino procesos comunicativos—; *ésta es la situación en la que se pueden encontrar* algunos alumnos con deficiencias motoras o los alumnos sordos profundos.

Otra situación es la de los alumnos o alumnas que tienen una limitación de su capacidad de aprendizaje, por ejemplo, por efecto de un daño cerebral o una deficiencia genética. También es cierto que en ambos casos sus dificultades pueden verse acrecentadas por una respuesta educativa desajustada a sus necesidades, de forma que no es extraño tampoco que estos alumnos vivan las tareas y situaciones escolares como algo penoso y desmotivador para ellos.

Asociados a ambas situaciones aparecen entonces varios hechos que hacen difícil la tarea del profesorado, en términos de adaptación curricular. En primer lugar, obviamente aparece un "desfase", la mayor parte de las veces creciente, entre la "competencia curricular" de esos alumnos (lo que son capaces de hacer respecto a objetivos y contenidos de las distintas áreas curriculares) y sus compañeros, haciendo cada vez menos sencilla la propuesta de una respuesta equilibrada en términos de lo que están haciendo sus iguales y lo que ellos precisarían individualmente. *En segundo lugar, no es extraño que algunos de esos alumnos* muestren comportamientos problemáticos, en términos de conducta y adaptación escolar, en respuesta a situaciones que no se ajustan a sus necesidades y que, muchas veces, hieren su autoconcepto y, en general, dejan de ser motivadoras o interesantes para ellos. Y, por último, también es evidente que tales situaciones hacen que el profesorado esté más preocupado y que viva su trabajo con más tensión.

Estos problemas son también relativos, ya que no todos los profesores reaccionan igual ante tales dificultades, no todos los centros escolares tienen los mismos recursos y experiencia en el trabajo con los alumnos con mayores dificultades, ni todas las dificultades son idénticas. Es también una cuestión susceptible de ser analizada desde múltiples puntos de vista. Cabría analizar con detalle cuáles son las *causas* principales que determinan tales dificultades extremas. Con frecuencia se ha hecho también el análisis de sus *consecuencias* y en consonancia se ha hablado de "fracaso escolar" en términos sociológicos, o de sus implicaciones

para la personalidad y desarrollo del alumno o del profesor, y en este sentido se ha hablado en ocasiones del "malestar docente", por citar sólo algunos de los puntos de vista posibles. Lógicamente también se ha pensado e investigado sobre las *soluciones* y medidas a adoptar para evitar lo que en cualquier caso es una situación muy negativa y preocupante tanto individual como socialmente.

Este documento intenta, sobre todo, adoptar en lo posible esta última perspectiva, esto es, intentar centrarse en las soluciones que deben adoptarse, tanto por parte de la Administración, en términos de recursos adicionales, apoyos y ayudas para realizar las tareas más complejas y las respectivas medidas de ordenación, como por parte del profesorado individual y colectivamente considerado.

En este sentido, tal y como ya se había adelantado, la primera solución que se ha adoptado ha sido la de prever que estos alumnos pueden requerir medidas especiales de ordenación y de adaptación curricular, que se han denominado **adaptaciones curriculares significativas** y **adaptaciones de acceso**.

¿Qué son las adaptaciones curriculares significativas? ¿Qué se persigue con estas adaptaciones?

Por adaptaciones significativas se entienden aquellas que consisten principalmente en **la eliminación de contenidos esenciales o nucleares y/u objetivos generales que se consideran básicos en las diferentes áreas curriculares y la consiguiente modificación de los respectivos criterios de evaluación**.

Ya no se trata, por tanto, de adaptaciones en la metodología de enseñanza, en la organización del aula y del clima escolar o en la adecuación o eliminación de algunos contenidos u objetivos parciales, sino *también* de la posibilidad de eliminaciones de contenidos y objetivos básicos en las áreas curriculares y, en definitiva, de modificaciones sustanciales del currículo en general. Se trata, por tanto, de una "ruptura" evidente de ese equilibrio deseable para todos los alumnos entre comprensividad y diversidad, y que tiene como resultado un currículo que se aparta o puede apartarse muy significativamente del que reciben otros alumnos de la misma edad.

Se trata, por tanto, de una medida excepcional que tiene muy serias repercusiones para el alumno, desde el momento en el que entra en cuestión la posibilidad de alcanzar los objetivos de la educación obligatoria y la consiguiente titulación, con las repercusiones evidentes que ello tiene para la futura vida escolar y social de todos los alumnos. Ello es así desde el momento en el que se pueden dejar de cursar enseñanzas básicas que están diseñadas precisamente para posibilitar la adquisición final de los objetivos educativos.

Sin embargo, esto no debe interpretarse como que la realización de adaptaciones significativas conlleva siempre, o de forma automática, la renuncia a alcanzar los objetivos generales de la etapa. La propuesta de adaptaciones curriculares significativas debe estar presidida y animada siempre por la intención de conseguir que tales alumnos adquieran las mismas capacidades que reflejan dichos objetivos y que son el referente último de la evaluación y titulación.

¿Qué se le pide al profesorado con relación a las adaptaciones significativas? Como ya se ha adelantado, no se pide nada distinto a lo que ya se ha apuntado como estrategia general anteriormente (actuar ordenadamente en el proceso de ir seleccionando los objetivos de aprendizaje que permitan a cada alumno progresar en relación a su propio nivel), aunque sí se espera que sea *un proceso más riguroso, controlado y participativo*. En último término también se espera que, como resultado de todo lo anterior, el número y grado de las adaptaciones curriculares significativas sean las menos posibles.

Se pide que se sea lo más riguroso posible, en primer lugar con respecto a la **evaluación del alumno y del contexto de aprendizaje**. En estos casos, además, no será suficiente con evaluar el nivel de competencia curricular, esto es, no será suficiente con saber dónde se sitúa el alumno con respecto a los contenidos y objetivos curriculares. En estos casos también será preciso evaluar probablemente otros aspectos, para poder determinar con precisión cuáles son las necesidades del alumno y, por tanto, cuáles son las ayudas que precisa y cuáles entonces las adaptaciones más pertinentes.

Entre los otros factores que habrán de evaluarse figura en primer lugar lo que se podría llamar la capacidad de aprendizaje del alumno, que es algo más básico y que en parte condiciona el

nivel actual y potencial de competencia curricular de todo alumno. También puede ser preciso conocer, como puede ocurrir en el caso de los alumnos con deficiencias físicas o sensoriales, el grado en que su afectación o pérdida condiciona su capacidad y estilo de aprendizaje, y, en último término, importa conocer el contexto sociofamiliar en el que el alumno se desarrolla, ya que en definitiva todos estos factores pueden ser determinantes a la hora de proponer tales o cuales adaptaciones.

Estas evaluaciones más especializadas (capacidad de aprendizaje, funcionamiento sensorial, motor, contexto sociofamiliar...) son responsabilidad de los profesionales de los Equipos Interdisciplinares o de los orientadores de los centros, y con ellos deberá el profesorado colaborar, aportando sus propias observaciones al respecto, que pueden y deben ser de gran utilidad.

Se pide también que el proceso esté sujeto a un mayor control, sobre todo en lo que respecta a la tarea de explicitar y registrar las adaptaciones propuestas, especialmente con relación a los contenidos y objetivos a trabajar en las áreas curriculares en las que los alumnos muestran dificultades.

Como consecuencia de todo lo anterior queda en evidencia la necesidad de una mayor **participación** y colaboración de todos en la propuesta de adaptaciones curriculares. Como se ha señalado, las decisiones que han de tomarse en el caso de los alumnos con dificultades graves de aprendizaje son complejas y difíciles. Suponen cambios sustanciales en el currículo y en la vida escolar de los alumnos, y son, por tanto, decisiones conflictivas. Si no existe un clima de colaboración, apoyo y respaldo mutuo entre el profesorado tutor y de apoyo, entre éstos y los especialistas y entre todos junto con las familias, difícilmente podrán plantearse tales decisiones, todo lo cual redundará negativamente en las necesidades de los alumnos. Por tanto, deben revisarse y potenciarse todas las medidas tendentes a conseguir en el centro educativo mayores niveles de participación y colaboración.

Se decía más arriba que en último término lo que se espera del profesorado es que tienda a realizar el menor número posible de adaptaciones significativas, o, dicho en los otros términos, que se han utilizado también en este documento, que **intente** ofrecer a *todos los alumnos un currículo y unas experiencias de aprendizaje* lo más normalizadoras posibles. Ello será más probablemente la medida exacta en la que se vaya adoptando la forma de pensar y la

estrategia de actuación que se ha venido comentando en este documento.

Junto con las adaptaciones que hasta aquí se han propuesto existen otras, que en adelante llamaremos **adaptaciones de acceso**, y que responden a las necesidades específicas de un grupo limitado de alumnos (especialmente de los alumnos con deficiencias motoras y de los alumnos ciegos o sordos) en lo que respecta a la provisión de algunos recursos y medios técnicos de acceso al currículo, y sobre todo con relación a la necesidad que tienen algunos de estos alumnos de sistemas complementarios o aumentativos de la comunicación oral. Obviamente estos alumnos están mayoritariamente integrados en los centros del Programa de Integración Escolar. En el apartado siguiente se explican con detalle estas adaptaciones.

Las adaptaciones de acceso al currículo

Cabe pensar que hay alumnos que tienen dificultades de aprendizaje, simplemente porque tienen dificultades para **acceder** a las experiencias de enseñanza y aprendizaje. Esos problemas de acceso podrían clasificarse, en sentido figurado, en dificultades físicas o materiales y dificultades de comunicación. Un alumno en silla de ruedas que no puede acceder al aula, al laboratorio o que no pueda desplazarse con sus compañeros para una visita va a tener "dificultades para aprender" o va a ver mermadas sus posibilidades de aprendizaje. Los alumnos ciegos o con baja visión, así como los alumnos hipoacúsicos o sordos, requieren por lo general ambientes de aula y de centro especialmente "adaptados" a sus condiciones de visión o audición (buena luminosidad, pizarras especiales, eliminación de ruidos, mobiliario...), para sacar un máximo aprovechamiento de sus restos auditivos o visuales y en cualquier caso para facilitarles el aprendizaje. También hay medios técnicos (lupas, equipos de FM, ordenadores...) que facilitan el acceso, directa o indirectamente, a los contenidos y experiencias de aprendizaje. La provisión de estos recursos técnicos y la adaptación de las aulas y los centros a las condiciones de todos los alumnos son consideradas **adaptaciones de acceso** necesarias para facilitar el aprendizaje de algunos alumnos.

Pero junto con estas dificultades de acceso más materiales o físicas existen otras más importantes y determinantes como son las dificultades de **comunicación** que algunos alumnos tienen, y que, por tanto, condicionan todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, en tanto que éste se basa en un proceso comunicativo entre profesores y alumnos y alumnos entre sí. Tales problemas de comunicación pueden aparecer con respecto a la comunicación escrita, a la comunicación oral o en ambas. En el primer caso se encuentran los alum-

nos ciegos, quienes de no tener "adaptados" los textos en Braille, y de no haber disfrutado de las oportunidades para aprender este sistema de comunicación, no pueden acceder a ninguna información escrita. Resulta obvio decir que sus dificultades de aprendizaje no son imputables a su capacidad para aprender, sino a unos medios de acceso inapropiados.

La dificultad de los alumnos sordos y de algunos alumnos con deficiencias neuromotoras (algunos alumnos con parálisis cerebral, por ejemplo) para acceder a los aprendizajes reside, en su caso, en que tienen grandes dificultades para comunicarse oralmente. La capacidad de aprendizaje de estos alumnos no tiene por qué estar afectada, y sus dificultades de aprendizaje descansan de nuevo en la ausencia de un sistema de comunicación adaptado a sus posibilidades y compartido por los profesores y los compañeros. Ejemplos de sistemas aumentativos para alumnos con parálisis cerebral son el SPC y el BLISS[3], mientras que la Lengua de Signos representa un sistema alternativo para los alumnos sordos.

Cuando un alumno requiere **adaptaciones de acceso**, sobre todo cuando lo que precisa es el aprendizaje de un sistema complementario o aumentativo de comunicación, es evidente que ello no puede hacerse sin la necesidad de recurrir simultáneamente a la realización de otras adaptaciones estrictamente curriculares, tanto en la metodología y organización del aula cuanto en la temporalización y los contenidos y objetivos de su currículo. Ello es así porque el aprendizaje de tales sistemas también lleva su tiempo y requiere de la programación de actividades y contenidos específicos, y porque en algunos casos las características del propio sistema hacen que se requiera más tiempo para cada actividad de enseñanza y aprendizaje (y, en consecuencia, que se aborden menos contenidos).

Cuanto más temprano haya sido este aprendizaje, cuanto mayor sea el conocimiento de profesores y compañeros de estos sistemas, menos significativas tendrán que ser tales adaptaciones.

La existencia de dificultades de comunicación hace especialmente difíciles, como ya se apuntaba más arriba, las tareas de

3 MAYER, J. R. (1981): *Símbolos pictográficos para la comunicación no vocal*. Madrid: Servicio de Publicaciones del M. E. C., 1985.
BLISS, K. *Símbolos BLISS*. Madrid: Servicio de Publicaciones del M. E. C., 1985.

evaluación del alumno, tanto en términos de competencia curricular como de capacidad para aprender, o estilo de aprendizaje. Ello es así porque en estos casos resulta complejo, en primer lugar, conocer lo que el alumno ha aprendido (sobre todo en relación con los contenidos conceptuales), porque puede tener dificultades para expresarlo.

Pudiera ser también que, en efecto, el alumno no hubiera aprendido tal o cual contenido, pero puede seguir existiendo una duda razonable con respecto a si no lo aprendió porque no tenía la capacidad o competencia curricular adecuada, o porque el proceso de enseñanza resultó baldío al interferir en él las dificultades de comunicación. Por último, pudiera ser que los propios procedimientos de evaluación enmascarasen la verdadera capacidad o competencia del alumno (piénsese en procedimientos de evaluación solamente orales o solamente escritos).

Conviene recordar que esta preocupación por mejorar la evaluación en todos sus extremos es útil no sólo para el caso de los alumnos que ahora se está comentando, sino que resulta provechosa para otros muchos alumnos que, sin tener deficiencias, tampoco es fácil determinar lo que han aprendido.

Por todas estas razones, es especialmente importante revisar los procedimientos y técnicas de evaluación y en su caso adaptarlos a las características del alumno, antes de emitir juicios definitivos sobre el rendimiento y aprovechamiento de los alumnos que precisan adaptaciones de acceso. Cuando se habla de adaptar los instrumentos, procedimientos y criterios de evaluación, ha de entenderse que lo que se plantea no es "rebajar o reducir el nivel de exigencia o consecución esperado", sino de buscar cuantos procedimientos puedan ayudarnos a discernir lo que el alumno ha aprendido y cómo lo ha hecho.

A través de las adaptaciones de acceso se persigue que estos alumnos puedan participar en las actividades de enseñanza y aprendizaje como el resto de los compañeros, y por tanto se espera que puedan alcanzar los mismos objetivos educativos que sus compañeros. Cuando por las condiciones del alumno o alumna, y no sólo ya por la necesidad de medios de acceso especiales, se precisen además adaptaciones significativas del currículo, se debe perseguir, al igual que se señalaba anteriormente, que el alumno tenga acceso a un currículo lo más amplio y equilibrado posible, de forma que resulte relevante y funcional para el desempeño futuro de una vida social y laboral autónoma y satisfactoria.

Al igual que las adaptaciones significativas, la propuesta, realización y seguimiento de las adaptaciones de acceso estarán coordinadas por los Equipos Interdisciplinares de Sector u orientadores de los centros y deben estar sujetas a los mismos criterios de rigor, control y participación que ya se han señalado.

Hasta aquí se ha intentado reflejar con algún detalle el continuo referido a posibilidades que pueden darse en el proceso de adaptación del currículo, quedando ese rango configurado "grosso modo", en un extremo por las adaptaciones no significativas y en el otro por las adaptaciones significativas, para los alumnos con mayores dificultades para aprender. Es evidente que cuando, por cualquier razón, estas dificultades son generalizadas y afectan al conjunto de las áreas curriculares, no sólo todo el proceso de adaptación se hace mucho más complejo, sino que los alumnos que experimentan tales dificultades corren mayores riesgos de recibir una oferta curricular desequilibrada y poco ajustada a sus necesidades.

Para salvaguardar esta situación, se ha introducido en la LOGSE y en los decretos que la desarrollan el concepto de **alumnos con necesidades educativas especiales,** cuyo fin último es tratar de garantizar también para estos alumnos que tienen dificultades de aprendizaje más graves una respuesta educativa de calidad. El objetivo del punto siguiente es analizar el alcance y sentido de este término.

Alumnos con necesidades educativas especiales[4]

El término *alumnos con necesidades educativas especiales* se ha introducido en la LOGSE y en los decretos que la desarrollan para salvaguardar y garantizar una respuesta educativa ajustada para aquellos alumnos que por sus particulares circunstancias están en desventaja y tienen mayores dificultades para beneficiarse de la educación escolar.

Es un término que tiene su origen en la educación especial, en el intento de evitar, en parte, el amplio conjunto de efectos negativos que ha tenido y tiene el uso de las categorías diagnósticas en la educación de los alumnos con deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales. Se intenta con él poner el énfasis en la respuesta educativa —en términos de **necesidades**— que estos alumnos precisan, y no tanto en sus limitaciones personales. Es lógico, sin embargo, que poco a poco se haya utilizado también para referirse a otros alumnos que, sin tener limitaciones o deficiencias personales, están igualmente en situación de desventaja y tienen también "necesidades especiales", como podrían ser, en algunos casos, los alumnos procedentes de minorías étnicas o grupos sociales desfavorecidos.

Es, por tanto, un término complejo y en cierta medida difuso, pues no se relaciona unívocamente con un grupo de alumnos concreto o específico, y que puede tener muchas y variadas "lecturas". Así, por un lado, es una manera de reconocer que todos los alumnos

4 Para más información sobre el tema de los *alumnos con necesidades educativas especiales* puede consultarse la documentación que produce el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, Dirección General de Renovación Pedagógica, M. E. C., y en particular el documento titulado *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*. Madrid: C. N. R. E. E. / M. E. C., 1992.

tienen necesidades educativas, y que todos son "especiales" desde el momento que requieren una respuesta ajustada a tales necesidades. Tiene una lectura de "normalización", en su intento de evitar la discriminación y la carga peyorativa asociada a los términos negativos: *deficiente*, *minus*válido, *dis*capacitado, *sub*normal.

En cuanto a su amplitud, se ha planteado[5], con razón, que hasta un 20% de la población escolar puede llegar a tener temporalmente, en un momento u otro de su escolarización, serias dificultades de aprendizaje, y en consecuencia tendrían necesidad de una ayuda educativa especial en respuesta a la aparición de esas dificultades. Desde otras perspectivas se piensa en un porcentaje entre el 2% y el 5% de la población escolar, y que representaría a los alumnos con necesidades especiales más o menos permanentes, algo que en último término es relativo y dependiente del nivel de recursos y de la calidad general del sistema educativo de cada país (obviamente, cuanto peor es éste, más alumnos se encontrarían en el planteamiento de las "necesidades especiales").

A partir de estas consideraciones se puede señalar que un alumno tiene necesidades educativas especiales **si, por cualquier causa, tiene dificultades de aprendizaje, mayores que el resto de los alumnos, para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad, de forma que requiere, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones significativas en varias áreas de ese currículo**.

Así definido, el concepto pone el énfasis, en primer lugar, en los procesos de aprendizaje, y en segundo lugar, en la respuesta o provisión educativa que requiere ese alumno.

No es, por tanto, la existencia de deficiencias la que determina la consideración de que un alumno tiene necesidades educativas especiales, sino la existencia de dificultades para aprender los contenidos y objetivos que establece el currículo que por su edad le corresponde, lo que nos pone sobre la posibilidad de considerar a un alumno con necesidades especiales. Se habla de "posibilidad"

5 Véase WARNOK, M. (1987): "Encuentro sobre necesidades de educación especial", *Revista de Educación*, número extraordinario, 45-74.

porque no son tampoco por sí solas las dificultades de aprendizaje las que determinan tal consideración, sino el grado de las mismas.

En efecto, como se viene señalando desde el inicio de este documento, existen dificultades para aprender que son consustanciales con el propio proceso de aprendizaje de cualquier alumno, y que normalmente pueden ser resueltas y superadas por los medios ordinarios de los que dispone el profesorado.

La consideración de que un alumno tiene necesidades educativas especiales empieza cuando se estima que tales dificultades no son solamente "mayores que las del resto de sus compañeros", sino que también el profesorado, individual y colectivamente, *ha agotado razonablemente todos los recursos ordinarios a su alcance* para responder a ellas, y lo que se precisa entonces es una respuesta educativa especial, que se aparta y se diferencia significativamente de la que se oferta a la mayoría de los compañeros.

Varias son las consideraciones que han de hacerse para entender el alcance de esta definición. En primer lugar, es una decisión delicada que necesita la intervención de los Equipos Interdisciplinares de Sector u orientadores de los centros, una de cuyas funciones específicas es, precisamente, la de realizar esta determinación en colaboración con el profesorado (véase el documento sobre *Orientación y tutoría*). A efecto entonces de ordenación y provisión de recursos y medidas curriculares especiales, sólo se considerarán alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que hayan sido evaluados de esta forma en el Dictamen de Escolarización que a tal efecto deberán realizar los Equipos Interdisciplinares de Sector o los orientadores de los centros.

Los recursos humanos y materiales adicionales que estos alumnos precisan se encuentran mayoritariamente en los centros del Programa de Integración Escolar, y es por esa razón por la que su escolarización es orientada principalmente hacia ellos.

Uno de los objetivos básicos del análisis compartido al que se hace mención es precisamente el de revisar hasta qué punto se han agotado razonablemente, de forma tanto individual como colectiva, las medidas ordinarias que todo profesor tiene a su alcance. En efecto, desde el análisis interactivo que se ha realizado de los procesos de enseñanza y aprendizaje resulta evidente que ciertas dificultades de aprendizaje son más bien el resultado de una respuesta educativa desajustada (un ritmo de trabajo muy rápido, una organización de

aula poco funcional, una metodología poco apropiada a la vista del estilo de aprendizaje del alumno, contenidos previos no trabajados suficientemente, etc.), que de limitaciones del alumno. Sería injusto, por tanto, hacer recaer sobre éste las medidas de adaptación curricular significativas (cambios y/o eliminaciones de contenidos u objetivos educativos) sin haber realizado, en primera instancia, otras adaptaciones del contexto de enseñanza.

Ciertamente ese contexto de enseñanza no depende exclusivamente de la voluntad individual de cada profesor, sino también de las medidas colectivas que desde el Proyecto curricular de Etapa se hayan tomado, y en especial las referidas al tratamiento de la diversidad (véase el documento *Proyecto curricular*). Por eso se insiste también en analizar, conjuntamente con los profesionales de los Equipos Interdisciplinares u orientadores de los centros, tales medidas colectivas, **antes de** considerar la propuesta de adaptaciones curriculares significativas para un alumno o grupo de alumnos. Una organización racional de los apoyos, de los espacios escolares o del tiempo puede facilitar enormemente la atención a las necesidades especiales. La continuidad metodológica, secuencias coherentes de contenidos y el desarrollo continuado de una evaluación formativa, cuestiones todas ellas dependientes del Proyecto curricular, posibilitan reducir sensiblemente el número y grado de adaptaciones significativas.

Estas consideraciones fundamentan también la decisión de que tales profesionales de los Equipos Interdisciplinares progresivamente formen parte de la Comisión de Coordinación Pedagógica que en cada centro sea responsable de la coordinación de los Proyectos curriculares de etapa.

Por último, conviene adelantar también que el proceso o los pasos para desarrollar tales medidas excepcionales de adaptación curricular no son sustancialmente distintos de los pasos que con carácter general se han comentado en la primera parte de este documento. La diferencia, como ya se adelantó, estriba en planificar y desarrollar la estrategia con mayor rigor en lo que respecta, por un lado, a la evaluación del alumno y del contexto de aprendizaje; por otro, en lo que se refiere al control y seguimiento de las medidas adoptadas y, por último, en cuanto a la participación del profesorado, especialistas y familia en todo el proceso.

No obstante, conviene recordar especialmente lo que ya se avanzó al hablar del "orden" en el proceso de adaptación, unos

criterios muy relevantes en estos casos. A modo de resumen, podría decirse que las adaptaciones o ajustes para los alumnos con necesidades educativas especiales han de realizarse siempre de lo más general (Proyecto educativo, Proyectos curriculares de etapa) a lo más individual (alumno). Pero cuando se llega a este último nivel hay que proceder al contrario: no habría que modificar los contenidos hasta que se tuviera la certeza de que no es suficiente con adaptaciones de nivel inferior (adaptaciones en la metodología, organización, evaluación...). No se deberían cambiar o eliminar para un alumno con necesidades educativas especiales los objetivos generales de una etapa en tanto no se tuviera la certeza razonable de que la respuesta a sus dificultades de aprendizaje no pudiera ser abordada con cambios de metodología didáctica, adecuación o eliminación de bloques de contenido y adecuación o eliminación de objetivos de área o de las áreas mismas.

En este contexto, las decisiones relacionadas con la **promoción de los alumnos**, o permanencia en el mismo curso, tienen una gran importancia. La aplicación del principio de normalización a esta situación aconseja que los alumnos con necesidades educativas especiales promocionen con su grupo de edad o de referencia, aunque no hayan aprendido los contenidos o adquirido los objetivos que se tuvieran previstos para ellos, como garantía de una integración social necesaria y del mantenimiento de unas relaciones afectivas con el grupo y sus iguales, que son de gran trascendencia para todos los alumnos.

Visto así, las posibilidades de permanencia que establece la Ley (una vez durante la etapa de Educación Primaria) han de reservarse para cuando se estime que con ella pueden llegar a conseguirse realmente los objetivos previstos de un ciclo o de la etapa, o para reforzar de manera significativa aquellos aprendizajes instrumentales básicos (comunicación y expresión, cálculo, hábitos de autonomía...), que posteriormente son la puerta de acceso a aprendizajes más complejos, y sin los cuales también resulta complicado pensar en una aceptación e integración social posterior en un grupo de iguales, que está inmerso en tareas escolares en las que estos alumnos difícilmente pueden participar.

Si aun haciendo uso de tales medidas de permanencia, y a tenor de sus características y de las del contexto educativo, se considera que el alumno no podrá seguir el currículo ordinario, lo que se espera es que las adaptaciones realizadas posibiliten en último término que el alumno tenga acceso a un currículo que, con relación al ordi-

nario, sea lo más amplio y equilibrado posible, de forma que resulte relevante y funcional para el desempeño futuro de una vida social y laboral autónoma y satisfactoria.

El Ministerio de Educación y Ciencia propondrá con carácter orientativo un modelo de *Documento Individual de Adaptaciones Curriculares* en el que habrá de recogerse la programación individualizada que sea coherente con las necesidades educativas especiales de los alumnos o alumnas en cuestión, documento que, en ése u otro formato, será prescriptivo para todos ellos. La tarea de elaboración, registro y seguimiento de esa programación individualizada será responsabilidad del profesorado tutor y de apoyo que intervenga en la educación de los alumnos con necesidades especiales, para lo cual contará, no obstante, con la colaboración de los profesionales de los Equipos Interdisciplinares de Sector, o del orientador del centro, en todos los aspectos que hayan de considerarse.

Con todas las medidas y posibilidades de adaptación curricular hasta aquí consideradas se aspira a que todos los alumnos con dificultades para aprender, sea cual sea el rango y la gravedad de éstas, alcancen de la manera más satisfactoria posible los beneficios que reporta la educación escolar y se aproxime el objetivo de una Educación Primaria favorecedora del desarrollo individual y que sea al tiempo respetuosa con la diversidad.

Anexo

Algunos factores que configuran el estilo de aprendizaje

¿En qué agrupamientos trabaja mejor el alumno?

Algunos alumnos tienen dificultad para centrar su atención cuando están sentados en una mesa junto con otros y prefieren trabajar solos. Otros perciben este aislamiento como un castigo. Entre éstos, los hay que suelen sacar gran provecho del trabajo con un compañero o compañera y quienes al poco tiempo terminan molestando a los que están con él. Es fundamental observar estas situaciones y conocer qué agrupamiento es el más indicado para el alumno o alumnos que ahora tienen dificultades para aprender. Es lógico que tal vez no se pueda tener al alumno todo el tiempo en la mejor situación, porque también se ha de ubicar bien a otros, pero sí se debería asegurar que se encuentra en la situación más favorable cuando se tenga que trabajar en el objetivo que se haya propuesto para él, y en el momento en el que se le vaya a prestar la "ayuda extra" que necesita.

¿Cuánto tiempo puede permanecer concentrado?

No todos los alumnos son capaces de estar concentrados en una tarea la misma cantidad de tiempo. Esto es algo que todo el profesorado conoce perfectamente, como sabe que la capacidad de concentración de un alumno en una tarea depende fundamentalmente de la dificultad de la misma. Lo que conviene recordar ahora es que cuando un alumno empieza a experimentar dificultades en el aprendizaje, esta situación —aprender— genera en no pocos casos una reacción de rechazo que se traduce fácilmente en falta de concentración. Es imprescindible romper cuanto antes el círculo vicioso que ahí se genera: "El alumno no aprende porque no está concentrado, pero no está concentrado porque no aprende, porque no asocia esta acti-

vidad con algo gratificante y positivo." En este sentido es importante jugar con el grado de dificultad de la tarea. Si ésta tiene un grado adecuado a las posibilidades del alumno, es muy probable que trabaje sobre ella durante más tiempo. Si la tarea que se le propone es demasiado difícil para él o ella, sólo se concentrará durante un breve rato y la abandonará con facilidad, dando al traste con las posibilidades de aprender.

¿Qué actividades le interesan al alumno?

Conviene no olvidar el argumento que se señalaba hace un momento. Cuando un alumno empieza a experimentar dificultades de aprendizaje de manera continuada, no es de extrañar que en él se genere un reacción de "evitación" de esa situación. Ello ocurre porque además, con frecuencia, la falta de aprendizaje va asociada con comentarios y reacciones de burla o desvalorización del alumno por parte de los demás, todo lo cual contribuye enormemente a mermar la autoestima y autoconcepto de quien experimenta tales dificultades.

Al igual que se señalaba anteriormente, se deben poner todos los esfuerzos y conocimientos en romper esa situación. Hay que ser capaces de "convencer" al alumno de que puede aprender y de que es positivo para él o ella. Para ello se debe estar atento en reconocer, a través de observaciones, qué actividades le interesan más y tratar de "entrar" por esas actividades (en las que el alumno además se sentirá seguro), con objeto de facilitar la construcción de los aprendizajes que se consideren necesarios para aumentar su autoestima y la aceptación y posición entre sus compañeros. Recuérdese como regla que "debemos pertrecharnos con todos los factores favorables dentro y fuera del alumno a la hora de enfrentarnos a las dificultades de aprendizaje".

Nunca se produce el hecho de que un alumno no tenga interés por nada, aunque sí es cierto que el rango de intereses de un alumno puede ser estrecho y sesgado. Este hecho también supone para el profesorado un reto profesional, en la medida que debe estar preparado no sólo para reconocer cuáles son los intereses y motivaciones del alumnado, sino también para ampliarlos y enriquecerlos.

¿Qué refuerza al niño?

Algunos niños serán capaces de trabajar duramente para obtener una palabra de elogio de sus profesores y puede que se decep-

cionen desesperadamente cuando fracasen. Otros trabajarán con ahínco para conseguir privilegios, y los elogios no les interesarán demasiado. Aunque los premios o los halagos no son las únicas fuentes de motivación a las que se debe acudir, es un hecho que todos los alumnos encuentran que ciertos aspectos de su trabajo les son molestos y necesitan un reforzador externo para terminarlo. Cuando lo logran, obtienen una gran satisfacción que, a su vez, les motivará en el futuro. Por tanto, determinar qué es lo que refuerza al alumno será de gran utilidad para asegurar determinados aprendizajes.

A este respecto conviene no olvidar que se está hablando de alumnos con dificultades de aprendizaje y, por tanto, de alumnos que tienen pocas oportunidades de obtener refuerzos por sus aprendizajes, ya que éstos pueden "brillar por su ausencia". De nuevo se debe construir la estrategia de enseñanza, con respecto al objetivo que queremos alcanzar con este o aquel alumno con dificultades, en pequeños pasos si es posible, y de forma que sea factible reforzar al alumno gradualmente. Si la tarea u objetivo es muy complejo o a largo plazo, es evidente que aumentarán las probabilidades de fracaso, y por tanto que disminuyan las posibilidades de sentirse reforzado. ¡Y todos, profesores y alumnos, necesitan sentirse reforzados! Por tanto, es vital revisar las estrategias de enseñanza con estos alumnos para tratar de introducir en ellas el mayor número de oportunidades para que se sientan reforzados y reconocidos.

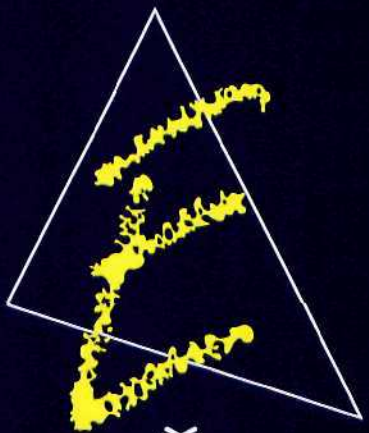
¿Cuál es el autoconcepto que tiene el alumno?

Muchos alumnos con dificultades de aprendizaje se frustran fácilmente ante las tareas académicas y apenas muestran confianza en sí mismos con respecto a ellas. Ello no es de extrañar. La institución escolar ha tendido a valorar sobre todo la "capacidad" personal (o su ausencia) a la hora de explicar los éxitos escolares (o, en su defecto, los fracasos). El impacto psicológico de esta "atribución" es de enorme importancia y trascendencia escolar, pero lo es de manera muy diferente si lo que juzgamos es un éxito o un fracaso. ¿Por qué? En primer lugar, porque la capacidad es vivida por todos nosotros como un factor personal, interno (algo que depende poco del "exterior"), estable; esto es, poco modificable y, por tanto, poco controlable: "Poco podemos hacer por aumentar nuestra propia capacidad o inteligencia. Tenemos la que tenemos." Cuando tenemos éxito en una tarea escolar (o en cualquier otra) y se lo atribuimos a nuestra capacidad (como reiteradamente se hace en la escuela), estamos reforzando espectacularmente nuestro autoconcepto; nos venimos a

decir: "He tenido éxito porque soy inteligente, y lo seguiré siendo porque se trata de algo que tendré para siempre."

¿Qué ocurre, sin embargo, si lo que se ha experimentado es un fracaso? La reacción suele tener igualmente impacto emocional, pero muy negativo. ¿Por qué? Porque el alumno se está diciendo a sí mismo (figuradamente): "He fracasado porque soy incapaz, y esto *no depende de mí*; no tengo más inteligencia, y esto es algo que no puedo modificar. No creo que lo vuelva a intentar."

Cuando se está frente a un alumno con dificultades de aprendizaje se debe intentar discernir hasta qué punto se encuentra en esta situación, y en su caso tratar de transformarla inmediatamente. De nuevo es fundamental que se gradúe apropiadamente la dificultad de las tareas a emprender y también que se valore por encima de la capacidad *el esfuerzo* realizado como explicación de éxitos y fracasos. Mientras que entendemos la capacidad como algo estable, el esfuerzo es algo que, sin embargo, se puede aumentar todo lo que se quiera, pues depende de nosotros mismos. No olvidemos que se trata de restablecer la confianza del alumno ante unas tareas —las relacionadas con el aprendizaje en general o con un área en particular— que de entrada le producen rechazo porque, psicológica y socialmente, le colocan en inferioridad con los demás. Algo que tampoco los adultos aceptamos.



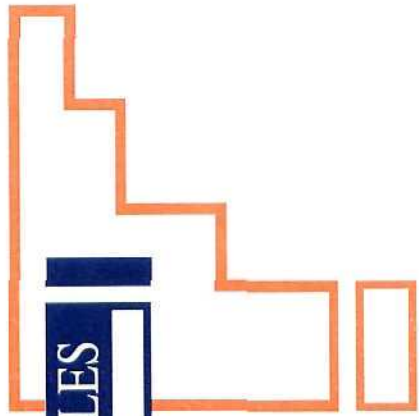
Ministerio de Educación y Ciencia

TRANSVERSALES

Educación Ambiental



Ministerio de Educación y Ciencia



TRANSVERSALES

Educación Ambiental

Autores: M.ª José Jiménez Armesto
Laura Laliena Andreu
Coordinación: Consuelo Uceda Castro del Servicio de Innovación



Ministerio de Educación y Ciencia



Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría de Estado de Educación
N. I. P. O.: 176-92-105-2
I. S. B. N.: 84-369-2131-3
Depósito legal: M-8865-1992
Realización: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Prólogo

En el marco de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, los Reales Decretos que han establecido los currículos de las distintas etapas educativas definen unas enseñanzas que deben estar presentes a través de las diferentes áreas. Se trata de la educación moral y cívica, la educación para la paz, para la salud, para la igualdad de oportunidades entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación del consumidor y la educación vial.

La insistencia en que todos esos aspectos educativos han de estar presentes en la práctica docente confiere una nueva dimensión al currículo, que en ningún modo puede verse compartimentado en áreas aisladas, o desarrollado en unidades didácticas escasamente relacionadas entre sí, sino que aparece vertebrado por ejes claros de objetivos, de contenidos y de principios de construcción de los aprendizajes, que le dan coherencia y solidez. Algunos de esos ejes están constituidos por las citadas enseñanzas, que son, en realidad, dimensiones o temas recurrentes en el currículo, no paralelos a las áreas, sino transversales a ellas.

Las enseñanzas o temas transversales impregnan, de hecho, el currículo establecido en sus distintas áreas hasta el punto de que carece de sentido que el profesorado se plantee si, en un momento dado del trabajo de aula, está desarrollando una área determinada o un tema transversal concreto. La impregnación es recíproca: los temas transversales están presentes en las áreas y éstas también se hallan presentes en los temas. Hablar de enseñanzas transversales, en consecuencia, no es introducir contenidos nuevos que no estén ya reflejados en el currículo de las áreas, sino organizar algunos de esos contenidos alrededor de un determinado eje educativo.

Los contenidos curriculares de los temas transversales son objeto, en la actualidad, de una fuerte demanda social: la sociedad pide que esos elementos estén presentes en la educación. Se trata de contenidos educativos valiosos, que responden a un proyecto válido de sociedad y de educación, y que, por consiguiente, están plenamente justificados dentro del marco social en que ha de desarrollarse toda la educación, principalmente la educación obligatoria.

De esos elementos curriculares presentes en distintas áreas, se puede hablar como de temas o enseñanzas transversales, porque no se sitúan en paralelo respecto a las áreas del currículo, sino que las impregnan, con una presencia diferente en cada caso. Son temas, por otro lado, estrechamente compenetrados los unos con los otros. En particular, es preciso resaltar que la dimensión Moral y Cívica del currículo constituye un tema transversal no sólo presente, sino realmente omnipresente tanto en las áreas cuanto en los demás temas transversales. Entre los contenidos curriculares relevantes para las enseñanzas transversales hay, desde luego, conocimientos conceptuales y procedimientos, pero hay, sobre todo, actitudes y valores inequívocamente ligados a una dimensión ética que debe propiciar la autonomía moral de los alumnos y las alumnas.

En razón de esa presencia en el currículo, en sus distintas áreas, los temas transversales tienen un valor importante tanto para el desarrollo personal e integral de los alumnos, cuanto para un proyecto de sociedad más libre y pacífica, más respetuosa hacia las personas y también hacia la propia naturaleza que constituye el entorno de la sociedad humana.

Puesto que han de impregnar toda la acción educativa, las enseñanzas transversales constituyen una responsabilidad de toda la comunidad educativa, especialmente del equipo docente. En particular, han de estar presentes en el proyecto educativo de centro, en el proyecto curricular de etapa y en las programaciones que realiza el profesorado.

Para facilitar a los profesores el desarrollo curricular de las enseñanzas o temas transversales, el Ministerio de Educación y Ciencia encargó a personas expertas la realización de documentos orientativos sobre los distintos temas. El presente volumen, que se refiere a la Educación Ambiental responde a ese encargo, cuya coordinación ha realizado el Servicio de Innovación de la Dirección General de Renovación Pedagógica. Su estructura es la misma de los demás volúmenes sobre otras enseñanzas transversales. Comienza con una presentación general del ámbito de que se trata: de su significado, de cómo ha llegado a constituirse como ámbito educativo relevante. Pasa después a identificar, en los contenidos curriculares y en los criterios de evaluación de cada área y etapa, aquellos en los que se hace presente la Educación Ambiental. En una tercera parte proporciona orientaciones didácticas y para la evaluación en relación con los correspondientes contenidos curriculares. Y, finalmente, contiene una guía documental y de recursos útiles para el profesorado. Es una guía no

exhaustiva, sino seleccionada y comentada, para ser realmente de utilidad para quien acuda a ella.

El Ministerio de Educación y Ciencia, al poner a disposición de los profesores este texto sobre Educación Ambiental, lo presenta como un buen ejemplo de análisis de este tema, que responde al espíritu y a la letra del currículo establecido y que, dentro de él, destaca una de sus dimensiones importantes, a lo largo de la cual es posible integrar aspectos muy distintos de diferentes áreas.

Índice

Páginas

INTRODUCCIÓN 9

Definición y finalidades de la Educación Ambiental 9

La Educación Ambiental en el Sistema Educativo 10

La Educación Ambiental como tema transversal en el currículo 12

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL CURRÍCULO 15

Educación Infantil 17

Educación Primaria 29

Educación Secundaria Obligatoria 53

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS 71

La Educación Ambiental en el Proyecto Educativo de Centro 73

En los principios educativos 73
En los objetivos generales del centro 74
En la asignación de recursos 75
En el compromiso de la comunidad educativa 76
En las relaciones con el medio social 76

Páginas

La Educación Ambiental en el Proyecto Curricular de Etapa 77

Concretar los objetivos 77
Seleccionar los contenidos 77
Establecer criterios metodológicos 83
Organización adecuada 84

La Educación Ambiental en la Programación 86

Principios metodológicos 86
Pasos metodológicos 88
Actividades de aprendizaje 91
Papel del profesor 96

Evaluación de la Educación Ambiental 97

Evaluación del proceso de aprendizaje 98
Evaluación del proceso de enseñanza 102

GUÍA DOCUMENTAL Y DE RECURSOS 105

Material impreso 105

Material audiovisual 113

Recursos materiales 118

Introducción

La incorporación de la Educación Ambiental en el currículo escolar supone el reconocimiento desde el Sistema Educativo del importante papel que juega el medio ambiente en la vida de las personas y en el desarrollo de la sociedad, dado el fuerte componente actitudinal que su cuestionamiento conlleva, la reflexión sobre valores y creencias que suscita y la necesidad de tomar decisiones y de actuar que su actual deterioro requiere.

Es también una respuesta positiva a la demanda que, en los últimos años y desde distintas instancias, se viene haciendo a la educación para contribuir a la mejora del entorno humano cuya degradación progresiva hace que vaya adquiriendo un carácter de urgente necesidad.

Definición y finalidades de la Educación Ambiental

En la primera reunión internacional sobre Medio Ambiente convocada por la UNESCO y celebrada en Estocolmo hace ya veinte años (junio de 1972) bajo el título de "Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente Humano", ante la magnitud de la problemática descubierta se constató la necesidad de un cambio en la actitud de las personas ante el medio ambiente, lo que llevó a la siguiente conclusión que puede leerse en la declaración final:

> *"Es indispensable una labor de educación en cuestiones ambientales, dirigida tanto a las generaciones jóvenes*

como a los adultos y que preste la debida atención al sector de población menos privilegiado, para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada."

A partir de esta reunión, se creó el "Programa Internacional sobre Educación Ambiental" cuya principal acción fue convocar en octubre de 1975 un seminario de expertos en Belgrado, que iniciaron un trabajo cuya culminación fue la celebración en 1977 de la Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental en Tbilisi (URSS), en la que, durante quince días se examinaron los principales problemas ambientales de la Humanidad y se determinó qué papel podía tener la educación en su resolución. Se definió la Educación Ambiental como:

"El proceso a través del cual se aclaran los conceptos sobre los procesos que suceden en el entramado de la Naturaleza, se facilitan la comprensión y valoración del impacto de las relaciones entre el hombre, su cultura y los procesos naturales y sobre todo se alienta un cambio de valores, actitudes y hábitos que permitan la elaboración de un código de conducta con respecto a las cuestiones relacionadas con el medio ambiente."

En el texto de las recomendaciones finales de dicha conferencia se definen así las finalidades de la Educación Ambiental:

a) *Ayudar a hacer comprender claramente la existencia y la importancia de la interdependencia económica, social, política y ecológica en las zonas urbanas y rurales.*

b) *Proporcionar a todas las personas la posibilidad de adquirir los conocimientos, el sentido de los valores, las actitudes, el interés activo y las aptitudes necesarias para proteger y mejorar el medio ambiente.*

c) *Inculcar nuevas pautas de comportamiento en los individuos, los grupos sociales y la sociedad en su conjunto, respecto del medio ambiente.*

La Educación Ambiental en el Sistema Educativo

Aunque la Educación Ambiental, en el sentido expuesto hasta aquí, es algo que compete a todos los agentes educativos de la socie-

dad, es evidente que el Sistema Educativo tiene un papel importante en esta tarea.

Las recomendaciones de Tbilisi mencionan la enseñanza formal como uno de los ámbitos fundamentales en que deben tratar de conseguirse las finalidades de la Educación Ambiental allí descritas.

Como consecuencia de la extensión de la conciencia ambiental en todos los estamentos de la sociedad, estas recomendaciones se divulgaron mucho. En aquellas fechas comenzaron a ponerse en marcha en nuestro país actividades de Educación Ambiental dirigidas a la escuela, tanto desde la iniciativa pública como desde la privada, y la sensibilización de amplios sectores del profesorado hizo que empezaran a desarrollarse programas escolares de Educación Ambiental y a dar un enfoque ambiental al quehacer escolar cotidiano.

En agosto de 1987, la UNESCO convocó un Congreso Internacional sobre Educación Ambiental, que se celebró en Moscú, con la finalidad de analizar lo acontecido en los diez años transcurridos y diseñar estrategias de implantación de este tipo de educación de manera oficial en todos los países. La conclusión más importante de esta reunión fue impulsar las estrategias nacionales para introducir en los sistemas educativos de los países la Educación Ambiental. Para ello se instaba a las instituciones implicadas a iniciar acciones al respecto.

Como consecuencia de esa intención se celebró en España en diciembre de 1988, un Seminario de "Educación Ambiental en el Sistema Educativo" convocado por la Comisión Española de Cooperación con la UNESCO y organizado por la propia UNESCO, el Ministerio de Educación y Ciencia, la Dirección General de Medio Ambiente (MOPU) y el Instituto Nacional para la Conservación de la Naturaleza (ICONA). A este seminario asistieron miembros del personal técnico de los organismos convocantes, responsables de Educación Ambiental de las distintas instituciones y profesores con experiencia en diferentes niveles educativos.

Se elaboraron una serie de sugerencias sobre cómo introducir en el sistema educativo español las recomendaciones propuestas en el Congreso de Moscú y, dado que en la fecha de celebración de esta reunión estaba en proceso de elaboración el Plan de Reforma del Sistema Educativo, fue un acuerdo común que esta reforma debía contemplar la incorporación de la Educación Ambiental como un enfoque del trabajo escolar imprescindible en la educación de los ciudadanos del siglo XXI.

En este marco general es en el que se inscribe la redacción de la LOGSE, que introduce la Educación Ambiental como tema transversal en el currículo escolar.

La Educación Ambiental como tema transversal en el currículo

La urgencia de los problemas ambientales no es lo único que justifica la incorporación de la Educación Ambiental en el currículo. Las aportaciones de la psicopedagogía sobre los procesos de aprendizaje y el desarrollo de las personas, han contribuido también a descubrir la necesidad de propiciar desde la escuela una relación positiva y armónica entre el hombre y su medio ambiente.

Por otra parte y tal como se desprende del espíritu de la nueva ley, la educación debe plantearse la formación integral del individuo, hacerlo apto para vivir en una sociedad plural, capaz de comprender lo que sucede a su alrededor, capaz de juzgar y decidir entre toda la información que se le brinda. La educación debe formar personas críticas con su entorno, solidarias con los problemas sociales que les rodean; debe perseguir, en suma, individuos con criterios de elección sobre su propia vida, que sepan aplicarlos y sean conscientes de su papel como miembros activos de la sociedad.

Desde esta perspectiva resulta evidente que la Educación Ambiental deberá constituir, no una parcela del trabajo escolar, sino un enfoque determinado del mismo que impregne todas las áreas del currículo desde los primeros niveles.

Los objetivos que se proponían en la Conferencia de Tbilisi, para la Educación Ambiental a través del currículo corresponden a las siguientes categorías:

***a)* Conciencia**

Ayudar a los alumnos a adquirir una conciencia del medio ambiente global y ayudarles a sensibilizarse por esas cuestiones.

***b)* Conocimientos**

Ayudar a los alumnos a adquirir una diversidad de experiencias y una comprensión fundamental del medio y de los problemas anexos.

c) Comportamientos

Ayudar a los alumnos a compenetrarse con una serie de valores y a sentir interés y preocupación por el medio ambiente, motivándolos de tal modo que puedan participar activamente en la mejora y protección del mismo.

d) Aptitudes

Ayudar a los alumnos a adquirir las aptitudes necesarias para determinar y resolver los problemas ambientales.

e) Participación

Proporcionar a los alumnos la posibilidad de participar activamente en las tareas que tienen por objeto resolver los problemas ambientales.

Más adelante, en los apartados referidos a la Educación Primaria y Secundaria, se expresan las relaciones que existen entre estas categorías y los Objetivos Generales de ambas etapas educativas. Ver cuadros págs. 26 y 50)

Hay que señalar que el planteamiento de la Educación Ambiental descrito hasta aquí es algo intrínseco al desarrollo del programa escolar; es decir, que trabajando los contenidos que la ley sugiere con una metodología adecuada no será necesario añadir o modificar ningún contenido, ni añadir trabajo extra de programación. Se trata de un enfoque particular del trabajo habitual.

Sin embargo, tanto las dimensiones del medio como la forma de relacionarse con él, es algo distinto según la edad y el momento evolutivo de los alumnos.

En la etapa de Educación Infantil de cero a seis años el niño tiene una relación muy estrecha con su entorno inmediato y con las personas que le rodean. Si esta relación es positiva, si el medio le sirve al niño para desarrollar sus potencialidades, si la relación con los adultos estimula su autonomía y la capacidad para desenvolverse y modificar su entorno, entonces, a la vez que desarrolla su personalidad, irá sentando las bases para adquirir los conocimientos, actitudes, valores y normas que constituyen los objetivos posteriores de la Educación Ambiental.

En la Educación Primaria el alumno tiene ya un nivel de autonomía más desarrollado y es capaz de desenvolverse en un medio más amplio. Puede comenzar experiencias más sistemáticas de conoci-

miento e interacción con el medio, puede emprender actividades de observación y conocimiento crítico del entorno inmediato: la clase, la escuela, la casa, el barrio... A partir de estas experiencias conocerá su medio, se sentirá implicado en lo que en él sucede y, como miembro activo de la comunidad, ejercerá su derecho a opinar y modificar todo aquello que considere erróneo y esté en su mano transformar.

En la etapa de Educación Secundaria los alumnos van adquiriendo la capacidad de abstracción necesaria para poder conocer realidades más lejanas y comprender situaciones más complejas. Esto permitirá abordar problemas ambientales de amplia resonancia, partiendo de temas o situaciones cercanas, y llegar a concretar planes de actuación en el medio.

En el capítulo siguiente se señalan los ámbitos del currículo en los que se contempla la Educación Ambiental y aquellos objetivos, contenidos y criterios de evaluación presentes en cada etapa educativa que tienen relación con la misma.

En el Capítulo III se desarrollan una serie de orientaciones didácticas para llevar a cabo los objetivos de la Educación Ambiental a partir de dichos contenidos y el modo de reflejarlos en los diferentes niveles de concreción: Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular de Etapa, Programaciones de ciclo y aula y Evaluación.

Para terminar ofrecemos una pequeña Guía de Recursos sobre Educación Ambiental que puede ser de utilidad para los profesores.

La Educación Ambiental en el currículo

La Educación Ambiental está contemplada de modo implícito a lo largo de todo el currículo en diferentes ámbitos.

En primer lugar, la opción por un diseño curricular abierto hace posible adecuar la respuesta educativa al contexto de cada centro escolar, respetando el pluralismo cultural y favoreciendo una toma de contacto con la realidad al permitir el planteamiento de problemas cercanos y reales con la posibilidad de incidir en su transformación.

También se puede observar cómo los objetivos de la Educación Ambiental se recogen en los objetivos generales de cada una de las etapas y al estar definidos en términos de capacidades (de tipo motriz, cognitivo, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de actuación e inserción social) son un marco muy adecuado para el desarrollo de las capacidades de resolución de problemas, de percepción sensorial, de responsabilidad y solidaridad, que están en la base de la Educación Ambiental.

En cuanto a los contenidos, las diferentes áreas del currículo recogen la práctica totalidad de los referidos al medio ambiente tanto los de tipo conceptual como los que se refieren a procedimientos y actitudes.

Y por último, en las orientaciones didácticas y criterios de evaluación, el currículo recoge los principios del aprendizaje significativo: planteamiento y resolución de problemas, motivación, establecimiento de relaciones entre lo que se sabe y lo que se aprende, enseñanza activa, globalización; lo que favorece el desarrollo de una metodología activa y de implicación personal propia de la Educación Ambiental.

En el presente capítulo se recogen los objetivos generales y de área, los contenidos y los criterios de evaluación que tienen que ver con la Educación Ambiental en el currículo de cada una de las etapas educativas.

EDUCACIÓN INFANTIL

Quizá pueda parecer prematuro hablar de Educación Ambiental en la etapa de cero a seis años, sin embargo, es en la primera infancia donde el medio ambiente juega un papel más importante en el proceso educativo.

La interacción niño/medio comienza en los primeros momentos de la vida y es en este intercambio donde van desarrollándose las potencialidades humanas.

En el Real Decreto 1330/1991, que establece los aspectos básicos del currículo de la E. I., se afirma que en esta etapa no se puede perder de vista que el desarrollo del niño desde el nacimiento a los seis años, "es el resultado de complejas interacciones que se establecen entre los constituyentes biológicos de la persona y la experiencia que éste recibe dentro del medio físico y social".

Por otra parte, los cambios y la evolución de los niños a lo largo de este período es rápida y espectacular. Hay diferencias muy notables entre un bebé de tres meses y un niño de cinco años que han de tenerse en cuenta.

En los primeros meses de vida el medio inmediato es el protagonista imprescindible del proceso educativo. El niño recibe de él impresiones, sensaciones y percepciones, agradables o desagradables que, a la vez que las va procesando, le impulsan a desarrollar una exploración activa del medio como respuesta a estos estímulos, construyendo así, poco a poco, su experiencia personal.

No podemos hablar pues de desarrollo ni de Educación Infantil sin tener en cuenta el medio y el papel que el adulto juega como mediador entre ambos.

La Educación Ambiental se inicia cuando el adulto comienza esta labor de intermediario ofreciéndole al niño estímulos adecuados y modelos de actuación a imitar. Y esto ocurre desde el mismo momento del nacimiento, en el entorno familiar primero y luego en la escuela infantil.

Nos atrevemos a decir pues que la Educación Infantil es necesariamente Educación Ambiental y desde esta perspectiva deberá prestarse especial atención a:

— La calidad de relación entre el educador y el niño.

— Las condiciones físicas del espacio donde ambos conviven.

— La calidad de los estímulos que desde el medio se le ofrecen al niño.

— La coherencia educativa entre el medio familiar y el medio escolar.

El protagonismo del adulto y del medio sobre el niño en los primeros momentos, irá cediendo paso paulatinamente a una relación más equilibrada de interdependencia en la medida en que éste vaya identificándose como persona individual y adquiera los instrumentos necesarios para actuar en el entorno inmediato.

Por lo tanto, a los tres años podemos hablar ya de objetivos de Educación Ambiental que todavía seguirán coincidiendo con los objetivos de la Educación Infantil puesto que se trata de algo tan básico como sentar las bases de la personalidad del niño y de sus relaciones con el medio.

Objetivos

De los objetivos señalados en el Currículo para el *primer ciclo* de cero a tres años, destacamos los que se refieren de forma directa a dichas relaciones.

b) *Descubrir, conocer y controlar progresivamente su propio cuerpo, sus elementos básicos, sus características, valorando sus posibilidades y limitaciones para actuar de forma cada vez más autónoma en las actividades habituales.*

c) *Relacionarse con los adultos y otros niños, percibiendo y aceptando las diferentes emociones y sentimientos que se le dirigen, expresando los suyos y desarrollando actitudes de interés y ayuda.*

d) *Observar y explorar activamente el entorno inmediato y los elementos que lo configuran y, con la ayuda del adulto, ir elaborando su percepción de ese entorno y atribuyéndole alguna significación.*

f) *Coordinar su acción con las acciones de otros, descubriendo poco a poco que los demás tienen su propia identidad, sus pertenencias y relaciones, aceptándolos.*

En cuanto a los objetivos educativos propuestos para el *segundo ciclo* de tres a seis años, observamos como la mayor parte de ellos son también importantes para sentar las bases de la Educación Ambiental.

a) *Descubrir, conocer y controlar progresivamente el propio cuerpo, formándose una imagen positiva de sí mismos y valorando su identidad sexual, sus capacidades y limitaciones de acción y expresión y adquiriendo hábitos básicos de salud y bienestar.*

b) *Actuar de forma cada vez más autónoma en sus actividades habituales, adquiriendo progresivamente seguridad afectiva y emocional y desarrollando sus capacidades de iniciativa y confianza en sí mismos.*

c) *Establecer relaciones sociales en un ámbito cada vez más amplio, aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista y aportaciones con los de los demás.*

d) *Establecer vínculos fluidos de relación con los adultos y con sus iguales, respondiendo a los sentimientos de afecto, respetando la diversidad y desarrollando actitudes de ayuda y colaboración.*

e) *Observar y explorar el entorno inmediato con una actitud de curiosidad y cuidado, identificando las características y propiedades más significativas de los elementos que lo conforman y alguna de las relaciones que se establecen entre ellos.*

f) *Conocer algunas manifestaciones culturales de su entorno, mostrando actitudes de respeto, interés y participación hacia ellas.*

Áreas de Contenidos

Los contenidos de Educación Infantil se presentan estructurados en tres áreas o ámbitos de experiencia:

Identidad y Autonomía personal, Medio físico-social y Comunicación y Representación.

Muchos de ellos contribuyen en mayor o menor medida a la Educación Ambiental pues proporcionan al niño experiencias y situaciones que potencian el conocimiento de lo que le rodea, le facilitan su propia autonomía y acción en el medio y le capacitan para comunicarse con él.

Área de Identidad y Autonomía personal

Entre los objetivos que se proponen en este área señalamos los siguientes referidos a la Educación Ambiental:

3. *Tener una actitud de respeto hacia las características y cualidades de las otras personas y empezar a valorarlas, sin actitudes de discriminación en relación con el sexo o con cualquier otro rasgo diferenciador.*

7. *Identificar los propios sentimientos, emociones y necesidades, y comunicarlos a los demás, así como identificar y respetar los de los otros.*

8. *Tomar la iniciativa, planificar y secuenciar la propia acción para resolver tareas sencillas o problemas de la vida cotidiana: aceptar las pequeñas frustraciones y manifestar una actitud tendente a superar las dificultades que se plantean, buscando en los otros la colaboración necesaria.*

9. *Adecuar su propio comportamiento a las necesidades, demandas, requerimientos y explicaciones de los otros niños y adultos e influir en la conducta de los demás, evitando la adopción de actitudes de sumisión o de dominio y desarrollando actitudes y hábitos de ayuda, colaboración y cooperación.*

De los contenidos queremos destacar aquellos que se refieren a:

— El desarrollo sensorial y de la percepción. Utilización de los sentidos para explorar la realidad y el propio cuerpo.

— La realización de actividades cotidianas y resolución de tareas, haciendo hincapié en la confianza de las propias posibilidades de acción y en el desarrollo de la autonomía y la toma de iniciativas.

— Las nociones básicas de orientación en el espacio y en el tiempo y la percepción de los cambios físicos en relación con el paso del tiempo.

— El cuidado del entorno y el bienestar personal y la actitud de colaboración en el mantenimiento del entorno más próximo.

— La aceptación de los demás con sus diferencias y su espíritu de colaboración y ayuda evitando discriminaciones.

— El conocimiento de las normas elementales de relación y convivencia y la aceptación progresiva de las mismas.

Área del Medio físico y social

Su objeto es facilitar el descubrimiento, conocimiento y comprensión de aquello que configura la realidad del niño, sobre todo aquello que esté al alcance de su percepción y experiencia, lo que coincide del todo con los objetivos de la Educacción Ambiental.

Se trata de capacitar al niño para:

1. *Participar en los diversos grupos con los que se relaciona en el transcurso de las diversas actividades, tomando progresivamente en consideración a los otros.*

2. *Conocer las normas y modos de comportamiento social de los grupos de los que forma parte para establecer vínculos fluidos y equilibrados de relación interpersonal e identificar la diversidad de relaciones que mantiene con los demás.*

3. *Orientarse y actuar autónomamente en los espacios cotidianos y utilizar adecuadamente términos básicos relativos a la organización del tiempo y el espacio en relación a sus vivencias periódicas y habituales.*

4. *Observar y explorar su entorno físico-social planificando y ordenando su acción en función de la información recibida o percibida, constatando sus efectos y estableciendo relaciones entre la propia actuación y las consecuencias que de ella se derivan.*

5. *Conocer algunas de las formas más habituales de organización de la vida humana, valorando su utilidad y participando progresivamente en alguna de ellas.*

6. *Valorar la importancia del medio natural y de su calidad para la vida humana, manifestando hacia él actitudes de respeto y cuidado, interviniendo en la medida de sus posibilidades.*

7. *Establecer algunas relaciones entre las características del medio físico y las formas de vida que en dicho medio se establecen.*

8. *Conocer y participar en fiestas, tradiciones y costumbres de su entorno, disfrutando y valorándolas, como manifestaciones culturales.*

9. *Observar los cambios y modificaciones a que están sometidos los elementos del entorno, pudiendo identificar algunos factores que influyan sobre ellos.*

10. *Mostrar interés y curiosidad hacia la comprensión del medio físico y social, formulando preguntas, interpretaciones y opiniones propias sobre algunos acontecimientos relevantes que en él se producen, desarrollando su espontaneidad y originalidad.*

ÁREA DEL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL

Contenidos

Como puede observarse en el siguiente cuadro, todos los contenidos de este Área tienen relación con la Educación Ambiental.

I. Los primeros grupos sociales

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
1. Principales grupos sociales de los que se es miembro: familia y escuela.	1. Utilización de estrategias de actuación autónoma y adaptada a los diferentes grupos a que se pertenece (familia, clase, escuela...).	1. Respeto y cuidado por elementos del entorno y valoración de la importancia para la vida humana.
2. Hábitat relacionados con el grupo familiar y escolar.	2. Discriminación de comportamientos y actitudes adecuados e inadecuados y uso de las normas elementales de convivencia.	2. Interés por conocer las características del propio entorno.
3. Primeras vivencias del tiempo. Tiempo de comer, tiempo de descansar, tiempo de casa, tiempo de desplazamiento, tiempo de escuela...	3. Orientación en los espacios habituales.	3. Interés por conocer y participar en algunas formas de organización social de su comunidad.
	4. Percepción de las modificaciones y alteraciones de objetos y personas en sus espacios habituales, por el paso del tiempo y la influencia del tiempo atmosférico.	4. Valoración ajustada de los factores de riesgo de accidente existentes en su entorno.
	5. Realización progresivamente autónoma y anticipación en las rutinas familiares y escolares habituales y cotidianas.	5. Valoración de los ambientes limpios no degradados ni contaminados.
	6. Percepción de la secuencia y de la simultaneidad en actividades cotidianas.	
	7. Realización responsable de tareas o encargos sencillos.	

II. La vida en sociedad

Conceptos

1. La comunidad y su entorno.

   Formas de organización humana según su ubicación en distintos paisajes.

2. Necesidades, ocupaciones y servicios de la vida en común. Lo servicios como bienes de todos.

   Los trabajos de los hombres y mujeres. La transformación de los productos.

3. Los medios de comunicación.

   Distintos medios de comunicación y su utilidad como instrumentos de ocio y como difusores de acontecimientos sociales.

4. Las formas sociales del tiempo.

   Días de la semana y tipos de días (festivos, laborables...). Las estaciones y algunos hechos relevantes (vacaciones, Navidad...)

Procedimientos

1. Observación y atención a manifestaciones, sucesos y acontecimientos del entorno del que el niño forma parte o de aquellos que le relatan a través de los medios de comunicación.
2. Contribución a la consecución y mantenimiento de ambientes limpios, saludables y no contaminados.
3. Observación guiada de diversos elementos del entorno para conocerlo y establecer relaciones de diverso tipo.
4. Observación de las modificaciones que se producen en los elementos del paisaje y en la vida de las personas por el paso del tiempo, el clima y la intervención humana.

Actitudes

1. Interés por participar en la vida familiar y escolar.
2. Defensa de los propios derechos y opiniones con actitud de respeto hacia las de los otros.
3. Valoración y respeto ajustados a las normas que rigen la convivencia en los grupos sociales a los que pertenece y participación en el establecimiento de algunas de ellas.
4. Autonomía en la resolución de situaciones conflictivas.
5. Tolerancia ante la espera de determinados acontecimientos.
6. Respeto por la diversidad de sexos, de roles, de profesiones, edades, etc.
7. Respeto y cuidado por los espacios en los que se desenvuelven la actividad propia y los objetos que tales espacios contienen.

III. Los objetos

Conceptos

1. Diferentes tipos de objetos, naturales y elaborados, presentes en el entorno.

Procedimientos

1. Exploración de objetos a través de los sentidos y acciones como apretar, dejar caer, calentar, soplar, volcar...

Actitudes

2. Actitud positiva para compartir los juegos y objetos de su entorno familiar y escolar.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
2. Funciones y utilización de los objetos cotidianos por las personas en relación con el aseo, la comida, la manipulación de objetos (tijeras, sierra, lima...) las tareas cotidianas del hogar y otros.	2. Producción de reacciones, cambios y transformaciones en objetos, actuando sobre ellos y observando los resultados. 3. Anticipación de los efectos de las acciones propias y ajenas sobre los objetos. 8. Utilización ajustada de aquellos objetos que motivan la colaboración y la cooperación con los otros.	3. Curiosidad ante los objetos e interés por su exploración. 4. Respeto y cuidado de los objetos propios y colectivos. 5. Valoración ajustada de los factores de riesgo y accidentes en la manipulación de objetos, evitando situaciones peligrosas.

IV. Animales y plantas

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
1. Los seres vivos. Animales y plantas del propio entorno. 2. Animales y plantas en paisajes lejanos de interés para el niño. Distintos tipos de paisaje natural. 3. Relaciones entre los animales, las plantas y las personas.	1. Observación, tanto espontánea como sistemática y descubrimiento de los diversos elementos del paisaje natural, de las características y comportamientos de algunas plantas y animales del entorno. 2. Discriminación y posterior clasificación de algunos animales y plantas según el medio en que viven, y determinadas características físicas y/o funcionales. 3. Percepción e identificación de las diferencias y semejanzas entre algunos animales y plantas de diferentes medios. 4. Observación directa y guiada del ciclo vital de	1. Valoración de la necesidad de que exista una relación equilibrada entre los animales, las plantas y las personas. 2. Curiosidad, respeto y cuidado hacia los animales y plantas como primeras actitudes para la conservación del medio natural. 3. Interés por conocer las características y funciones de los seres vivos. 4. Iniciativa en la asunción de pequeñas responsabilidades y encargos relacionados con el cuidado y la conservación de los animales y plantas. 5. Placer y gusto por las actividades al aire libre y en la naturaleza.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
	alguna planta y de algún animal y establecimiento de relaciones con el paso del tiempo. 5. Cuidado de algún animal o planta, así como de sus dependencias. 6. Observación de los diferentes tipos de relaciones que existen entre los animales, las plantas y las personas. 7. Contribución a la consecución y mantenimiento de ambientes limpios, saludables y no contaminados.	

Área de Comunicación y Representación

El sentido fundamental de esta área es el de contribuir a mejorar las relaciones entre el individuo y el medio a través de las distintas formas de expresión y comunicación.

Destacamos entre sus objetivos los siguientes:

1. *Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante el lenguaje oral, ajustándose progresivamente a los diferentes contextos y situaciones de comunicación habituales y cotidianos y a los diferentes interlocutores.*
2. *Utilizar las diversas formas de representación y expresión para evocar situaciones, acciones, deseos y sentimientos, que sean de tipo real o imaginario.*
3. *Utilizar a un nivel ajustado las posibilidades de la forma de representación matemática para describir algunos objetos y situaciones del entorno, sus características y propiedades y algunas acciones que pueden realizarse sobre ellos, prestando atención al proceso y los resultados obtenidos.*

Respecto a los contenidos señalaremos aquellos que se refieren a:

— La comprensión de las intenciones comunicativas de los otros en situaciones de vida cotidiana y la actitud de escucha y respeto a los otros en diálogos y conversaciones.

— La producción de mensajes y la participación en conversaciones colectivas como forma de interesarse por los otros.

— La evocación y relato de hechos o acontecimientos de la vida cotidiana debidamente ordenados en el tiempo.

— El conocimiento y la interpretación de diferentes tipos de imágenes presentes en el entorno.

— El interés por el folclore del ambiente cultural al que pertenece.

— El ajuste del propio movimiento corporal al espacio y al movimiento de los otros.

— La utilización de las nociones espaciales básicas para explicar la ubicación propia, de objetos y de personas.

— El reconocimiento de situaciones de la vida cotidiana en que se hace necesario medir. La utilidad de los números y operaciones en los juegos y en la vida cotidiana y la utilización de instrumentos de medida más frecuentes.

EDUCACIÓN PRIMARIA

Objetivos generales

Si leemos atentamente los objetivos generales de la etapa de Educación Primaria, observamos que están definidos en términos de desarrollo de capacidades tanto de tipo motor, cognitivo y de equilibrio personal, como de relación interpersonal y de actuación e inserción social, lo que establece un marco muy adecuado para lograr así mismo los objetivos de la Educación Ambiental.

En el cuadro siguiente hemos relacionados unos y otros y podemos observar por una parte, que todos los objetivos de la Educación Ambiental están contemplados en mayor o menor medida entre los propuestos en el currículo y por otra, que la práctica totalidad de objetivos educativos que se proponen para los niños de Primaria, tienen que ver con el medio ambiente.

Relación entre los objetivos de la Educación Ambiental formuladas en la conferencia de Tbilisi y los objetivos generales de Educación Primaria

1. **Conciencia**
   Ayudar a los grupos sociales y a los individuos a adquirir una conciencia del medio ambiente global y ayudarles a sensibilizarse por esas cuestiones.

2. **Conocimientos**
   Ayudar a los grupos sociales y a los individuos a adquirir una diversidad de experiencias y una comprensión fundamental del medio y de los problemas anexos.

3. **Comportamientos**
   Ayudar a los grupos sociales y a los individuos a compenetrarse con una serie de valores y a sentir interés y preocupación por el medio ambiente, motivándolos de tal modo que puedan participar activamente en la mejora y la protección del mismo.

4. **Aptitudes**
   Ayudar a los grupos sociales y a los individuos a adquirir las aptitudes necesarias para determinar y resolver los problemas ambientales.

5. **Participación**
   Proporcionar a los grupos sociales y a los individuos la posibilidad de participar activamente en las tareas que tienen por objeto resolver los problemas ambientales.

a) Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano, y en su caso, en la lengua propia de la Comunidad Autónoma. Atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación, así como comprender y producir mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en una lengua extranjera.

b) Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática desarrollando el razonamiento lógico, verbal y matemático, así como la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas.

(2) (4)

c) Utilizar en la resolución de problemas sencillos los procedimientos oportunos para obtener la información pertinente y representarla mediante códigos, teniendo en cuenta las condiciones necesarias para su solución.

(1) (2) (3) (4) (5)

d) Identificar y plantear interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, utilizando tanto los conocimientos y los recursos materiales disponibles como la colaboración de otras personas para resolverlos de forma creativa.

(3) (4) (5)

e) Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y establecer relaciones afectivas.

(1) (2) (3) (4) (5)

f) Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los de los otros miembros del grupo, respetando puntos de vista distintos y asumir las responsabilidades que correspondan.

(1) (2) (3) (5)

g) Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza...

(1) (3) (5)

h) Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.

(1) (2) (3) (4) (5)

i) Comprender y establecer relaciones entre hechos y fenómenos del entorno natural-social y contribuir activamente en lo posible a la defensa, conservación y mejora del medio ambiente.

(1) (2) (3) (4) (5)

j) Conocer el patrimonio cultural, participar en su conservación y mejora, respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

(1) (2) (3) (4) (5)

k) Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo adoptando hábitos de salud y bienestar y valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida.

Objetivos generales de Educación Primaria

Contenidos

Los contenidos en esta etapa se presentan agrupados en las siguientes áreas:

— Conocimiento del Medio natural, social y cultural.

— Lengua castellana y Literatura.

— Educación Artística.

— Educación Física.

— Lenguas Extranjeras.

— Matemáticas.

Son muchos los contenidos de las diferentes áreas que contribuyen implícitamente al desarrollo de la Educación Ambiental. No obstante, se destacan aquellos que tienen una relación más directa con *el tema transversal que nos ocupa.*

Queremos también destacar aquí el área de "Conocimiento del Medio natural, social y cultural". En ella encontramos todos los contenidos que podríamos proponer desde la Educación Ambiental, tanto en lo que se refiere a conceptos, procedimientos o actitudes.

Presentamos a continuación, en forma de cuadro, los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de cada una de las áreas, que hacen referencia expresa a la Educación Ambiental.

ÁREA DEL CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL

Objetivos generales

2. Participar en actividades grupales adoptando un comportamiento constructivo, responsable y solidario, valorando las aportaciones propias y ajenas en función de objetivos comunes y respetando los principios básicos del funcionamiento democrático.

3. Reconocer y apreciar su pertenencia a unos grupos sociales con características y rasgos propios (pautas de convivencia, relaciones entre los miembros, costumbres y valores compartidos, lengua común, intereses, etc.) respetando y valorando las diferencias con otros grupos y rechazando cualquier clase de discriminación por este hecho.

4. Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorar críticamente la necesidad y el alcance de las mismas y adoptar un comportamiento en la vida cotidiana acorde con la postura de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural.

5. Reconocer en los elementos del medio social los cambios y transformaciones relacionados con el paso del tiempo, indagar algunas relaciones de simultaneidad y sucesión de dichos cambios y aplicar estos conceptos al conocimiento de otros momentos históricos.

6. Identificar los principales elementos del entorno natural, analizando sus características más relevantes, su organización e interacciones y progresando en el dominio de ámbitos espaciales cada vez más complejos.

7. Interpretar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio socio-natural mediante diferentes códigos (cartográficos, numéricos, técnicos...).

8. Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos de su entorno, utilizando estrategias, progresivamente más sistemáticas y complejas, de búsqueda, almacenamiento y tratamiento de información, de formulación de conjeturas, de puesta a prueba de las mismas y de exploración de soluciones alternativas.

10. Identificar algunos objetos y recursos tecnológicos en el medio y valorar su contribución a satisfacer determinadas necesidades humanas, adoptando posiciones favorables a que el desarrollo tecnológico se oriente hacia usos pacíficos y una mayor calidad de vida.

Contenidos

2. El paisaje

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
1. Los elementos que configuran el paisaje natural: el relieve, el clima, las aguas, la vegetación y la fauna. 3. La presencia humana en el paisaje. — Adaptación al medio y modificación del mismo por las personas. — Transformación del paisaje: conservación, degradación y mejora.	1. Preparación, realización y sistematización de observaciones del paisaje y de los elementos que lo configuran. 2. Confección de maquetas, croquis y dibujos a partir de la observación directa del paisaje. 3. Elaboración de planos e interpretación de planos y mapas sencillos utilizando signos convencionales y aplicando nociones básicas de escala. 4. Utilización de planos para orientarse y desplazarse en el espacio. 6. Lectura e interpretación de fotos aéreas correspondientes a paisajes conocidos. 7. Comparación de dos paisajes a partir de informaciones diversas (mapas, fotografías y textos).	1. Sensibilidad y respeto por la conservación del paisaje. 2. Interés y curiosidad por identificar y conocer los elementos más característicos del paisaje. 3. Valoración de la diversidad y riqueza de los paisajes del territorio español.

3. El medio físico

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
1. El aire y los fenómenos atmosféricos. 2. Las rocas y el suelo. 3. El agua. — El ciclo del agua.	1. Elaboración e interpretación de gráficas de temperatura y datos climáticos. 2. Manejo de instrumentos para la observación y medida del tiempo at-	1. Sensibilidad y respeto por la conservación del medio físico. 2. Sensibilidad por la precisión y el rigor en la observación sistemática de los elementos del medio ➥

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
— El agua y la configuración del paisaje (lluvia, ríos, lagos, mares). — Los usos del agua. 4. El cielo. — El cielo de día: trayectoria del sol, la sombra de los objetos, las nubes. — El cielo de noche: ciclo lunar, planetas, estrellas. 5. Factores y actividades humanas que degradan el medio físico.	mosférico (termómetro, veleta, pluviómetro, etcétera). 3. Planificación y realización de experiencias para estudiar las propiedades y características físicas del aire, el agua, las rocas y los minerales. 4. Utilización de técnicas de recogida y clasificación de muestras de rocas y minerales (etiquetado, fecha, descripción del lugar, etc.) sin alterar el medio. 5. Utilización de técnicas de consulta e interpretación de mapas físicos. 6. Elaboración, realización e interpretación de cuestionarios y entrevistas sobre los usos humanos de los elementos del medio físico (aire, agua, rocas, minerales, luz solar). 7. Utilización de técnicas para orientarse mediante la observación de los elementos del medio físico (sol, estrellas, árboles, solanas, umbrías, etc.) y la brújula. 8. Manejo de aparatos sencillos para la observación del cielo (prismáticos).	físico y en la elaboración e interpretación de las informaciones correspondientes. 3. Valoración del agua como un bien precioso, escaso y uso responsable de la misma. 4. Sensibilidad para percibir los cambios que se producen en los elementos naturales del entorno (luz, sombra, sonido, precipitaciones, humedad, temperatura, etc.).

4. Los seres vivos

Conceptos

1. Los seres vivos: características básicas.

— Interacciones entre los animales, las plantas y las personas.

2. Las principales plantas y animales del entorno próximo

— Relaciones alimentarias entre animales y plantas.

3. Importancia de los animales y plantas para las personas.

Procedimientos

1. Observación y registro sistemático del crecimiento de plantas y del desarrollo y formas de vida animales.

2. Construcción y mantenimiento de terrarios, acuarios, etc.

3. *Identificación de animales* y plantas mediante la consulta de guías sencillas.

4. Elaboración de informes sencillos, sobre animales y plantas, integrando informaciones diversas (observaciones, consulta de libros, etc.).

5. Manejo de instrumentos sencillos para la observación de animales y plantas (pinzas, lupa binocular, etc.).

Actitudes

1. Interés por la observación y el estudio de los seres vivos.

2. Respeto por los animales y plantas.

3. Responsabilidad en las tareas de mantenimiento y cuidado de animales y *plantas en el aula y en el* entorno escolar.

4. Respeto de las normas de uso, de seguridad, de mantenimiento de los instrumentos de observación y de los materiales de trabajo.

5. Sensibilidad por la precisión y el rigor en la observación sistemática de los animales y plantas y en la elaboración de los informes correspondientes.

5. Los materiales y sus propiedades

Conceptos

3. Comportamiento de los materiales al paso de la luz y la electricidad y ante el calor y la humedad.

4. Los usos de los materiales.

— Propiedades.

— Reciclaje.

Procedimientos

4. Selección de los materiales adecuados para resolver problemas sencillos de construcción.

Actitudes

1. Cuidado en el uso de los materiales atendiendo a criterios de economía, eficacia y seguridad.

2. Curiosidad por descubrir las posibilidades de uso de los materiales presentes en el entorno.

6. Población y actividades humanas

Conceptos

1. La población local: rasgos demográficos.
— Movimiento de población.
3. Los sectores de producción.
— Actividades económicas de los sectores primario, secundario y terciario.
4. Actividades de tiempo libre.

Procedimientos

1. Elaboración y realización de encuestas y cuestionarios.
2. Construcción e interpretación de gráficas de población elaboradas a partir de datos de obtención directa.
3. Localización en el mapa de agrupamientos de población y representación de movimientos de población.
4. Recogida, sistematización e interpretación de informaciones (...) sobre la problemática laboral y de la emigración.
7. Planificación de actividades de ocio de forma autónoma y creativa.
8. Análisis de las causas que provocan las situaciones de marginación e injusticia.

Actitudes

1. Sensibilidad y respeto por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia.
2. Valoración de los distintos trabajos y profesiones.
3. Sensibilidad y rechazo ante las desigualdades sociales, (...) solidaridad con los grupos más afectados.
4. Valoración de la influencia del desarrollo tecnológico en las condiciones de vida y en el trabajo.
6. Valoración del ocio como actividad humana.

7. Máquinas y aparatos

Conceptos

1. Máquinas y aparatos de uso más frecuente.

Procedimientos

4. Identificación de los distintos tipos de energía utilizada para su funcionamiento por las máquinas y aparatos del entorno.
5. Elaboración de cuestionarios y entrevistas sobre

Actitudes

2. Valoración de los aparatos y máquinas del entorno habitual como construcciones humanas destinadas a satisfacer las necesidades de las personas y mejorar su calidad de vida.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
	los usos de los diferentes tipos de energía en el entorno inmediato.	3. Respeto de las normas de uso, seguridad y mantenimiento en el manejo de herramientas, aparatos y máquinas (electrodomésticos, ascensores, bicicletas, etc.).

8. Organización social

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
1. La vida en sociedad. — Armonización de intereses individuales y colectivos. — La importancia del diálogo para la paz. Organismos internacionales.	1. Planificación y realización de entrevistas y cuestionarios para obtener información sobre el funcionamiento de diferentes organizaciones y grupos sociales y sobre las opiniones e intereses de sus miembros. 2. Dramatización y simulación de conflictos entre grupos sociales y culturales. 3. Dominio de las reglas de funcionamiento de la asamblea como instrumento de participación en las decisiones colectivas y de resolución de conflictos. 4. Recogida e interpretación de información a través de los medios de comunicación.	1. Participación responsable en la realización de las tareas del grupo (familia, clase, grupo de iguales, etc.). 2. Participación responsable en la toma de decisiones del grupo. 3. Respeto por los acuerdos y decisiones tomadas en la asamblea y alcanzados a través del diálogo entre todos los implicados. 4. Responsabilidad en el ejercicio de los derechos y de los deberes que corresponden como miembro del grupo. 5. Rechazo de discriminaciones en la organización de actividades grupales por razones étnicas, de sexo, de status social, etc. 6. Solidaridad y comprensión ante los problemas y necesidades de los demás. 7. Valoración del diálogo como instrumento privilegiado para solucionar los problemas de convivencia y los conflictos de intereses.

9. Medios de comunicación y transporte

Conceptos

1. Medios de comunicación de la información.
2. Redes y medios de transporte.

Procedimientos

2. Utilización de distintos medios de expresión para presentar y comunicar informaciones.
3. Utilización de los distintos medios de comunicación como fuentes de información.
4. Iniciación en el análisis crítico de la información y de los mensajes publicitarios.
5. Análisis crítico de la utilización de la imagen del hombre y de la mujer en la publicidad.
6. Planificación de itinerarios de viajes simulados y reales utilizando diversos medios de transporte y situándolos en el mapa.
7. Uso y consulta de guías de viaje, folletos turísticos, mapas de carreteras y ferrocarriles, etc. en la planificación de itinerarios de viajes simulados o reales.
8. Previsión de los requisitos y necesidades que se plantean en la realización de un viaje.
9. Utilización autónoma de los medios de transporte habituales de la localidad.

Actitudes

1. Actitud crítica ante las informaciones recibidas a través de los distintos medios de comunicación.
2. Sensibilidad ante la influencia que ejercen los medios de comunicación en la formación de opiniones.
4. Valoración del impacto del desarrollo tecnológico sobre la evolución de los medios de comunicación y transporte.
6. Valoración de la importancia de la infraestructura en el transporte y comercialización de los productos.

10. Cambios y paisajes históricos

Conceptos

4. Evolución de algún aspecto básico de la vida cotidiana a lo largo de la historia.

7. Vestigios del pasado en nuestro medio como testimonios de la vida en otras épocas.

Procedimientos

4. Localización en mapas de lugares relativos a los acontecimientos y personajes estudiados.

5. Iniciación en la recogida de información sobre el pasado a partir de restos arqueológicos, imágenes, obras de arte y textos escritos sencillos.

6. Elaboración e interpretación de cuadros cronológicos comparativos de la evolución histórica a distintas escalas (personal, familiar, local, nacional y mundial) y de diversos aspectos (asentamientos, economía, cultura, arte).

Actitudes

1. Respeto por el patrimonio cultural y natural (fiestas, artesanía, juegos, gastronomía, vestidos, vivienda, etc.) de la comunidad e interés por su mantenimiento y recuperación.

3. Consideración de los objetos cotidianos actuales como portadores potenciales de información histórica para las generaciones venideras.

4. Valoración de la historia como un producto humano y del papel que juegan las personas como sujetos activos de la misma.

5. Valoración y conservación de los restos histórico-artísticos presentes en el medio como fuentes de información sobre la historia de nuestros antepasados.

Criterios de evaluación

1. Recoger información, siguiendo criterios y pautas de observación sistemática, sobre las características observables y regulares de los objetos, animales y plantas de su entorno.

4. Describir la evolución de algunos aspectos característicos de la vida cotidiana de las personas (vestido, vivienda, trabajo, herramientas, medios de transporte, armamento) en las principales etapas históricas de la Humanidad.

5. Utilizar las nociones espaciales y la referencia a los puntos cardinales para situarse a sí mismo y localizar o describir la situación de los objetos en espacios delimitados.

6. Representar espacios mediante planos elementales y utilizar planos y mapas con escala gráfica para orientarse y desplazarse en lugares desconocidos.

7. Identificar, comparar y clasificar los principales animales y plantas de su entorno, aplicando el conocimiento que tiene de su morfología, alimentación, desplazamiento y reproducción.

8. Identificar y clasificar las principales actividades económicas del entorno, asociándolas a los sectores de producción y a algunas características del medio natural.

12. Participar en actividades de grupo (familia y escuela) respetando las normas de funcionamiento, realizando con responsabilidad las tareas encomendadas y asumiendo los derechos y deberes que le corresponden como miembro del mismo.

14. Utilizar el conocimiento de los elementos característicos, (paisaje, actividades humanas, población) de las distintas regiones españolas para establecer semejanzas y diferencias entre ellas y valorar la diversidad y riqueza del conjunto del país.

15. Identificar, a partir de ejemplos de la vida diaria, algunos de los principales usos que las personas hacen de los recursos naturales (aire, suelo, agua) señalando algunas ventajas e inconvenientes derivadas de su uso.

16. Formular conjeturas para explicar las relaciones entre algunos factores del medio físico (luz, temperatura y humedad) y algunas características de los seres vivos.

17. Abordar problemas sencillos, referidos al entorno inmediato, recogiendo información de diversas fuentes, (encuestas, cuestionarios, imágenes, documentos escritos) elaborando la información recogida (tablas, gráficos, resúmenes), sacando conclusiones y formulando posibles soluciones.

18. Utilizar el diálogo para superar los conflictos y mostrar, en la conducta habitual y en el uso del lenguaje, respeto hacia las personas y los grupos de diferente edad, sexo, raza y origen social, así como hacia las personas y grupos con creencias y opiniones distintas a las propias.

ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Objetivos generales

2. Aplicar sus conocimientos artísticos a la observación de las características más significativas de las situaciones y objetos de la realidad cotidiana, intentando seleccionar aquellas que considere más útiles y adecuadas para el desarrollo de las actividades artísticas y expresivas.

11. Conocer y respetar las principales manifestaciones artísticas presentes en el entorno, así como los elementos más destacados del patrimonio cultural, desarrollando criterios propios de valoración.

Contenidos

1. La imagen y la forma

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
1. Formas naturales y artificiales del entorno. 2. Contextos habituales en que se usa la imagen como elemento de comunicación.	1. Observación y clasificación de las formas naturales y artificiales del entorno. 6. Reconocimiento de las funciones informativas, publicitarias y artísticas utilizadas en las imágenes especialmente dirigida a captar la atención de los niños: anuncios, carteles, cómics...	2. Curiosidad por las imágenes y por manifestaciones artísticas de su medio cultural.

4. Canto, expresión vocal

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
		10. Rechazo del ruido molesto y desagradable y sensibilidad ante la contaminación sonora.

6. El lenguaje corporal

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
1. Los sentidos como medio de percepción y relación. 4. El espacio y el tiempo individual y de relación.	1. Exploración sensorial de personas, objetos y materiales como medio de relación, expresión y comunicación.	6. Sensibilidad y disfrute en la experiencia sensorial.

7. El juego dramático

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
	3. Improvisación de situaciones cotidianas: personajes, acción, caracterización. 10. Coordinación de la propia interpretación con la de los demás del grupo. Sentido de equipo y de conjunto.	

8. Artes y cultura

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
1. La obra artística en el ámbito socio-cultural. 2. La obra artística en la escuela y en el entorno. 3. La obra artística en los medios de comunicación.	1. Búsqueda de información sobre distintas manifestaciones artísticas y elaboración de datos que contribuyan de forma eficaz a un mayor disfrute de las mismas. 2. Planificación y organización de la asistencia a museos, exposiciones y acontecimientos dramáticos y musicales.	1. Valoración del patrimonio artístico (exposiciones, fiestas, danzas, artesanía) de la comunidad y respeto por sus manifestaciones. 2. Apertura a otras manifestaciones artísticas representativas de otros pueblos y grupos. 5. Contribución al mantenimiento de un paisaje e interiores estéticos. 7. Valoración de los medios de comunicación como instrumentos de conocimiento, disfrute y relación con los demás.

Criterios de evaluación

1. Identificar algunas características plásticas y visuales observables (*color, forma, textura,* medida) en elementos naturales y en manifestaciones artísticas presentes en el entorno y establecer relaciones de semejanza y diferencia con las propias producciones.

15. Comentar de forma razonada alguna de las manifestaciones artísticas a las que el alumno y la alumna tienen acceso, relacionando los elementos presentes en la obra con la experiencia y gustos personales.

ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Objetivos generales

1. Conocer y valorar su cuerpo y la actitud física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.

6. Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación por características personales, sexuales y sociales, así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas.

7. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas y deportivas y los entornos en que se desarrollan, participando en su conservación y mejora.

Contenidos

1. El cuerpo: imagen y percepción

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
5. Nociones asociadas a relaciones espaciales y temporales. — Relaciones espaciales: sentido y dirección, orientación, simetrías, dimensiones en planos y volúmenes, nociones topológicas básicas (dentro/fuera, arriba/abajo, delante/detrás, a través de...), etc. — Relaciones temporales: ritmo, duración, secuencia, velocidad, etc.	8. Percepción y estructuración espacial (orientación en el espacio, estructuración del espacio de acción, trabajo con distancias). 9. Percepción y estructuración del tiempo (estructuras rítmicas, interiorización de cadencias, duración). 10. Percepción y estructuración del espacio en relación con el tiempo (velocidad, trayectoria, interceptación).	

5. Los juegos

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
3. El juego como manifestación social y cultural.	2. Utilización de las estrategias básicas del juego: cooperación, oposición, cooperación/oposición. 5. Recopilación de informaciones sobre los juegos populares y tradicionales y práctica de los mismos. 6. Práctica de juegos de campo, de exploración y aventura.	4. Aceptación dentro de una organización en equipo, del papel que corresponda desempeñar como jugador. 6. Confianza en las propias posibilidades y valoración de las mismas en la elección de las actividades para el empleo del tiempo de ocio y recreo.

Criterios de evaluación

13. Colaborar activamente en el desarrollo de los juegos de grupo, mostrando una actitud de aceptación hacia los demás y de superación de las pequeñas frustraciones que se pueden producir.

14. Respetar las normas establecidas en los juegos, reconociendo su necesidad para una correcta organización y desarrollo de los mismos.

ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

Objetivos generales

3. Reconocer y apreciar la unidad y diversidad lingüística de España y de la sociedad, valorando su existencia como un hecho cultural enriquecedor.
9. Reflexionar sobre el uso de la lengua como vehículo de valores y prejuicios clasistas, racistas, sexistas, etc., con el fin de introducir las autocorrecciones pertinentes.
10. Utilizar la lengua oralmente y por escrito como instrumento de aprendizaje y planificación de la actividad mediante el recurso a procedimientos (discusión, esquema, guión, resumen, notas) que faciliten la elaboración y anticipación de alternativas de acción, la memorización de informaciones y la recapitulación y revisión del proceso seguido.

Contenidos

1. Usos y formas de la comunicación oral

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
1. Necesidades y situaciones de comunicación oral en el medio habitual del alumnado.	5. Asociación de los textos orales con el propio entorno social y cultural.	3. Sensibilidad, apertura y flexibilidad ante las aportaciones de otras personas. 5. Valoración de los elementos culturales tradicionales de la comunidad que se reflejan en los textos orales. 7. Interés y respeto por la diversidad lingüística y cultural de España y de la sociedad en general.

4. Sistemas de comunicación verbal y no verbal

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
4. Tipos de mensajes (publicidad, documentales, dramatizaciones, otros géneros artísticos, etc.). — La imagen y la comunicación en la sociedad actual.	3. Contraste de las posibilidades que ofrecen los diferentes sistemas de comunicación para expresar una intención comunicativa.	2. Actitud crítica ante los mensajes que transmiten los medios de comunicación social y la publicidad, mostrando especial sensibilidad hacia los que suponen una discriminación social, sexual, racial, etc.

Criterios de evaluación

1. Participar de forma constructiva (escuchar, respetar las opiniones ajenas, llegar a acuerdos, aportar opiniones razonadas...) en situaciones de comunicación relacionadas con la actividad escolar (trabajos en grupo, debates, asambleas de clase, exposiciones de los compañeros o del profesor, etc.), respetando las normas que hacen posible el intercambio en estas situaciones.

17. Identificar, en textos orales y escritos de uso habitual, planteamientos de determinados temas y usos de la lengua que suponen una discriminación social, racial, sexual, o de otro tipo, y tender a la autocorrección.

ÁREA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Objetivos generales

5. Reconocer y apreciar el valor comunicativo de las lenguas extranjeras y la propia capacidad para aprender a utilizarlas, mostrando una actitud de comprensión y respeto hacia otras lenguas, sus habitantes y su cultura.

Contenidos

3. Aspectos socioculturales

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
1. Aspectos sociales y culturales de los países donde se habla la lengua extranjera estudiada, cercanos a los intereses de los niños.	1. Reconocimiento de ciertos aspectos socioculturales de los países donde se habla la lengua extranjera estudiada. 3. Comparación de los aspectos más relevantes de la vida cotidiana de los países donde se habla la lengua extranjera estudiada con los correspondientes en el país propio.	1. Curiosidad y respeto por los aspectos más relevantes de la vida cotidiana y de otros aspectos socioculturales de los países donde se habla la *lengua extranjera estudiada*. 3. Interés por conocer gentes de otros países (correspondencia con niños y niñas de otros países, etc.).

Criterios de evaluación

9. Reconocer algunos rasgos socioculturales característicos de las comunicaciones de habitantes de la lengua extranjera que aparecen implícitos en las muestras de lengua trabajadas en clase.

ÁREA DE MATEMÁTICAS

Objetivos generales

1. Utilizar el conocimiento matemático para interpretar, valorar y producir informaciones y mensajes sobre fenómenos conocidos.

2. Reconocer situaciones de su medio habitual en las que existan problemas para cuyo tratamiento se requieran operaciones elementales de cálculo.

5. Identificar formas geométricas en su entorno inmediato utilizando el conocimiento de sus elementos y propiedades para incrementar su comprensión y desarrollar nuevas posibilidades de acción en otro entorno.

8. Identificar en la vida cotidiana situaciones y problemas susceptibles de ser analizados con la ayuda de códigos y sistemas de numeración, utilizando las propiedades y características de éstos para lograr una mejor comprensión y resolución de dichos problemas.

Contenidos

1. Números y operaciones

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
	14. Identificación de problemas de la vida cotidiana en los que intervienen una o varias de las cuatro operaciones, distinguiendo la posible pertinencia y aplicación de cada una de ellas.	

2. La medida

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
4. Las unidades de medida de uso local.		

3. Formas geométricas y situación en el espacio

Conceptos

1. Puntos y sistemas de referencia.

— La situación de un objeto en el espacio.

5. La representación elemental del espacio.

— Planos, mapas, maquetas. Escalas gráficas.

Procedimientos

1. Descripción de la situación y posición de un objeto en el espacio con relación a uno mismo y/o a otros puntos de referencia apropiados.

3. Elaboración, interpretación y descripción verbal de croquis e itinerarios.

4. Lectura, interpretación y construcción de planos y maquetas utilizando una escala gráfica.

5. Lectura, interpretación y reproducción de mapas.

Actitudes

1. Valoración de la utilidad de los sistemas de referencia y de la representación espacial en actividades cotidianas.

4. Interés y perseverancia en la búsqueda de soluciones problemáticas relacionadas con la organización y utilización del espacio.

4. Organización de la información

Conceptos

Procedimientos

2. Recogida y registro de datos sobre objetos, fenómenos y situaciones familiares utilizando técnicas elementales de encuesta, observación y medición.

3. Interpretación de tablas numéricas y alfanuméricas (de operaciones, horarios, precios, facturas, etc.) presentes en el entorno habitual.

4. Elaboración y utilización de códigos numéricos y alfanuméricos para representar objetos, situaciones, acontecimientos y acciones.

Actitudes

6. Sensibilidad por la precisión y veracidad en el uso de las técnicas elementales de recogida y recuento de datos.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
	7. Elaboración de gráficas estadísticas con datos poco numerosos relativos a situaciones familiares. 9. Expresión sencilla del grado de probabilidad de un suceso.	

Criterios de evaluación

2. Resolver problemas sencillos del entorno aplicando las cuatro operaciones con números naturales y utilizando estrategias personales de resolución.

7. Realizar e interpretar una representación espacial (croquis de un itinerario, plano, maqueta), tomando como referencia elementos familiares y estableciendo relaciones entre ellos.

8. Reconocer y descubrir formas y cuerpos geométricos del entorno próximo, clasificarlos y dar razones del modo de clasificación.

9. Utilizar las normas geométricas de simetría, paralelismo, perpendicularidad, perímetro y superficie para describir y comprender situaciones de la vida cotidiana.

10. Realizar, leer e interpretar representaciones gráficas de un conjunto de datos relativos al entorno inmediato.

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Objetivos generales

Una lectura de los objetivos generales de la Educación Secundaria Obligatoria nos indica cómo el currículo legal plantea para esta etapa educativa una formación más disciplinar de los alumnos, que favorece un acercamiento riguroso a la realidad; paralelamente se otorga una importancia fundamental a la comprensión de las relaciones internas del medio natural, así como a los aspectos multicausales de los temas históricos, geográficos o sociales. Se presta también una atención especial a la toma de responsabilidad de los alumnos en el conjunto de la realidad socio-natural.

Todo esto hace que, como se aprecia en el cuadro que se presenta a continuación, la gran mayoría de los objetivos generales de esta etapa, estén directamente relacionados con los objetivos generales de la Educación Ambiental.

Relación entre los objetivos de la Educación Ambiental formulados en la Conferencia de Tbilisi y los objetivos generales de Educación Secundaria Obligatoria

1. **Conciencia**
   Ayudar a los grupos sociales y a los individuos a adquirir una conciencia del medio ambiente global y ayudarles a sensibilizarse por esas cuestiones.

2. **Conocimientos**
   Ayudar a los grupos sociales y a los individuos a adquirir una diversidad de experiencias y una comprensión fundamental del medio y de los problemas anexos.

3. **Comportamientos**
   Ayudar a los grupos sociales y a los individuos a compenetrarse con una serie de valores y a sentir interés y preocupación por el medio ambiente, motivándolos de tal modo que puedan participar activamente en la mejora y la protección del mismo.

4. **Aptitudes**
   Ayudar a los grupos sociales y a los individuos a adquirir las aptitudes necesarias para determinar y resolver los problemas ambientales.

5. **Participación**
   Proporcionar a los grupos sociales y a los individuos la posibilidad de participar activamente en las tareas que tienen por objeto resolver los problemas ambientales.

a) Comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y creatividad en castellano, en su caso en la lengua propia de su Comunidad Autónoma, y al menos en una lengua extranjera utilizándolos para comunicarse y para organizar los propios pensamientos y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso de lenguaje.

b) Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos científicos y técnicos con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados en su uso.

2 4

c) Obtener y seleccionar información utilizando las fuentes en las que habitualmente se encuentra disponible, tratarla de forma autónoma y crítica, con una finalidad previamente establecida y trasmitirla a los demás de manera organizada e inteligible.

1 2 3 4 5

d) Elaborar estrategias de identificación y resolución de problema en los diversos campos del conocimiento y la experiencia, mediante procedimientos intuitivos y de razonamiento lógico, contrastándolas reflexionando sobre el proceso seguido.

3 4 5

e) Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y posibilidades y desarrollar actividades de forma autónoma equilibrada valorando el esfuerzo y la superación de las dificultades.

1 2 3 4 5

f) Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencias y otras características individuales sociales.

1 2 3 4 5

g) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos y adoptar juicios personales con respecto a ellos.

1 2 3 4

h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural; valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.

1 2 3 4 5

i) Analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico; valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas, y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del mismo como elemento determinante de la calidad de vida.

1 2 4

j) Conocer y valorar el desarrollo científico y tecnológico, sus aplicaciones e incidencia en su medio físico y social.

1 2 3 5

k) Conocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y de los individuos, y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

1 2 3 5

l) Conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo y de las consecuencias para la salud individual y colectiva de los actos y las decisiones personales, y valorar los beneficios que suponen los hábitos del ejercicio físico de la higiene y de una alimentación equilibrada, así como el llevar una vida sana.

Objetivos generales de Educación Secundaria Obligatoria

Contenidos

El cuadro siguiente ofrece una visión general del currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. La mayoría de los elementos que tienen una relación directa con la Educación Ambiental se encuentran en las Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales y Geografía e Historia. Pero, haciendo un repaso exhaustivo, se hallan elementos ambientales tanto en los conceptos como en los procedimientos y actitudes de otras áreas. Esta circunstancia permite efectuar un acercamiento y estudio de los problemas ambientales de una manera rigurosa e interdisciplinar. El alumno de Secundaria puede llegar a conocer una realidad ambiental determinada, partiendo de un acercamiento disciplinar (previamente diseñado por los profesores responsables de cada área implicada), para llegar a un conocimiento global. No hay que olvidar que si el profesor se interesa en ello, se pueden encontrar elementos ambientales en una gran parte del currículo de esta etapa, prueba de ello es el repaso que se ofrece a continuación:

ÁREA DE CIENCIAS DE LA NATURALEZA

Objetivos generales

2. Utilizar los conceptos básicos de las Ciencias de la Naturaleza para elaborar una interpretación científica de los principales fenómenos naturales, así como para analizar y valorar algunos desarrollos y aplicaciones tecnológicas de especial relevancia.

3. Aplicar estrategias personales, coherentes con los procedimientos de la Ciencia, en la resolución de problemas: identificación del problema, formulación de hipótesis, planificación y realización de actividades para contrastarlas, sistematización y análisis de los resultados y comunicación de los mismos.

4. Participar en la planificación y realización en equipo de actividades científicas, valorando las aportaciones propias y ajenas en función de los objetivos establecidos, mostrando una actitud flexible y de colaboración y asumiendo responsabilidades en el desarrollo de las tareas.

7. Utilizar sus conocimientos sobre los elementos físicos y los seres vivos para disfrutar del medio natural, así como proponer, valorar y, en su caso, participar en iniciativas encaminadas a conservarlo y mejorarlo.

9. Valorar el conocimiento científico como un proceso de construcción ligado a las características y necesidades de la sociedad en cada momento histórico y sometido a evolución y revisión continua.

Contenidos

2. La energía

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
7. La energía y la sociedad actual. Retos en la utilización de recursos. Energías alternativas.	8. Elaboración de conclusiones y comunicación de resultados mediante la redacción de informes y realización de debates.	2. Toma de conciencia de la limitación de los recursos energéticos.

3. Los cambios químicos

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
		1. Valoración crítica del efecto de los productos químicos presentes en el entorno sobre la salud, la calidad de vida, el patrimonio artístico y en el futuro de nuestro planeta, analizando a su vez las medidas internacionales que se establecen a este respecto. 2. Valoración de la capacidad de la Ciencia para dar respuesta a las necesidades de la Humanidad mediante la producción de materiales con nuevas propiedades y el incremento cualitativo y cuantitativo en producción de alimentos y medicinas.

4. La Tierra en el Universo

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
	4. Utilización de técnicas que permitan la orientación tanto durante el día como durante la noche.	3. Valoración y respeto a las opiniones de otras personas y tendencia a comportarse coherentemente con dicha valoración.

5. Los materiales terrestres

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
4. El suelo. Destrucción, cuidado y recuperación.		1. Valoración de la importancia del aire no contaminado para la salud y la calidad de vida y rechazo de las actividades humanas contaminantes. ➥

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
		2. Reconocimiento y valoración de la importancia del agua para los seres vivos y para la calidad de vida, demostrando una actitud favorable hacia el ahorro en el consumo de la misma. 3. Reconocimiento y valoración de la importancia de las rocas, los minerales y el suelo, para las actividades humanas, así como la necesidad de recuperar las zonas deterioradas por una previa explotación industrial.

6. Diversidad y unidad de los seres vivos

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
		1. Cuidado y respeto por los animales y plantas, tanto en el medio natural como en el aula. 2. Rechazo por las prácticas coleccionistas, para evitar el deterioro del medio natural.

8. Interacción de los componentes bióticos y abióticos en el medio natural

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
1. Los ecosistemas. Componentes. Interacciones entre los seres vivos y los factores abióticos. Las adaptaciones. Relaciones tróficas. *Ciclos	1. Planificación y realización de actividades que permitan contrastar algunas de las explicaciones emitidas sobre relaciones en los ecosistemas.	1. Cuidado y respeto por el mantenimiento del medio físico y de los seres vivos como parte esencial del entorno humano.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
de materia y flujos de energía*. 2. *Autorregulación del ecosistema*. El problema de las plagas. La lucha biológica. 3. Algunos ecosistemas frecuentes en España.	2. Interpretación y elaboración de gráficas sobre datos físicos y químicos del medio natural. 3. Interpretación de maquetas y mapas topográficos sencillos. 4. Clasificación e identificación de animales y plantas a partir de datos recogidos en el campo, con ayuda de instrumentos de laboratorio, claves y guías. 5. Elaboración e interpretación de catenas, cadenas y redes tróficas en ecosistemas terrestres y acuáticos. 6. Planificación y realización de investigaciones para observar la influencia de algunos factores abióticos en los seres vivos, en el medio natural o en terrarios y acuarios. 7. Predicción de la evolución de un determinado ecosistema ante la presencia de algún tipo de alteración. 8. Elaboración y difusión en el aula, el centro o la localidad de las conclusiones obtenidas del estudio de ecosistemas terrestres y acuáticos.	2. Reconocimiento y valoración de la función que cumplen los diferentes componentes del ecosistema y su contribución al equilibrio del mismo.

9. Los cambios en el medio natural. Los seres humanos principales agentes de cambio

Conceptos

1. Cambios naturales en los ecosistemas. Cambios en las poblaciones. Cambios en las rocas debidos a procesos geológicos externos. La formación de las rocas sedimentarias. Algunas alteraciones en la disposición normal de las rocas en el campo. Otras manifestaciones de la dinámica interna de la Tierra. La configuración en placas de la superficie terrestre.

2. Cambios en los ecosistemas producidos por la acción humana. Acciones de conservación y recuperación del medio natural.

3. *La Tierra, un planeta en continuo cambio. Cambio en los ecosistemas a largo plazo. Los fósiles como indicadores. Algunas explicaciones históricas al problema de los cambios*. Fijismo y evolucionismo. Algunas relaciones entre genética y evolución.

Procedimientos

4. Utilización de técnicas para conocer el grado de contaminación del aire y el agua, así como para su depuración.

5. Análisis crítico de intervenciones humanas en el medio a partir de una recogida de datos utilizando distintas fuentes.

Actitudes

1. Interés por conocer los cambios experimentados en el relieve, en las poblaciones vegetales y animales de la zona, así como las repercusiones que sobre la vida de las personas ejercen dichos cambios.

2. Defensa del medio ambiente con argumentos fundamentados y contrastados ante actividades humanas responsables de su contaminación y degradación.

11. Electricidad y magnetismo

Conceptos

Procedimientos

6. Análisis comparativo de las formas de producción de energía eléctrica con-

Actitudes

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
	templando diversos factores como: transformación energética asociada, rendimiento, coste económico e incidencia en el medio ambiente. 7. Utilización de distintas fuentes de información: prensa diaria, revistas, diapositivas, vídeos, informes de empresas, publicidad, etc., acerca de los problemas de consumo de electricidad en la sociedad actual.	

Criterios de evaluación

15. Caracterizar un ecosistema a través de la identificación de sus componentes abióticos y bióticos y de algunas de sus interacciones.

16. Reconocer en la Naturaleza indicadores que denotan cambios en los seres vivos y huellas de procesos de erosión, transporte y sedimentación producidos por diferentes agentes geológicos externos.

18. Determinar, con ayuda de indicadores o datos bibliográficos, la existencia de fenómenos de contaminación, desertización, disminución del ozono, agotamiento de recursos y extinción de especies, indicando y justificando algunas alternativas para promover un uso más racional de la Naturaleza.

ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA

Objetivos generales

1. Identificar y apreciar la pluralidad de las comunidades sociales a las que pertenece participando críticamente de los proyectos, valores y problemas de las mismas con plena conciencia de sus derechos y deberes y rechazando las discriminaciones existentes por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra circunstancia personal o social.

2. Identificar los procesos y mecanismos básicos que rigen el funcionamiento de los hechos sociales; utilizar este conocimiento para comprender las sociedades contemporáneas; analizar los problemas más acuciantes de las mismas y formarse un juicio personal, crítico y razonado.

4. Identificar y analizar a diferentes escalas las interacciones que las sociedades humanas establecen con sus territorios en la utilización del espacio y en el aprovechamiento de los recursos naturales, valorando las consecuencias de tipo económico, social, político y medioambiental de las mismas.

6. Valorar y respetar el patrimonio natural, cultural, lingüístico, artístico, histórico y social asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora, apreciándolo como fuente de disfrute y utilizándolo como recurso para el desarrollo individual y colectivo.

8. Obtener y relacionar información verbal, icónica, estadística, cartográfica..., a partir de distintas fuentes y en especial de los actuales medios de comunicación, tratarla de manera autónoma y crítica de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.

9. Realizar tareas en grupo y participar en discusiones y debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente sus opiniones y propuestas, y valorando la discrepancia y el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.

11. Reconocer las peculiaridades del conocimiento científico sobre lo social, valorando que el carácter relativo y provisional de sus resultados o la aportación personal del investigador son parte del proceso de construcción colectiva de un conocimiento sólido y riguroso.

Contenidos

1. Medio ambiente y conocimiento geográfico

Conceptos

1. Iniciación a los métodos geográficos.

— Percepción y representación del espacio. Técnicas y sistemas de representación espacial; proyección, escala, orientación, símbolos cartográficos...

— Las fuentes de información geográfica y su utilización: fuentes cartográficas, estadísticas, gráficas, audiovisuales, literarias, etc.

2. El medio ambiente y su conservación.

— El planeta Tierra: sus rasgos físicos fundamentales.

— Principales medios naturales en España, Europa y el planeta como resultado de las interacciones entre clima, relieve, aguas y vegetación. Riesgos y catástrofes naturales.

— Los paisajes geográficos como resultado de la interacción entre el medio y los seres humanos. El papel modificador de éstos, los problemas de degradación del medio y medidas correctoras. La diversidad y riqueza de paisajes en España.

— Los recursos renovables y no renovables del planeta y su exploración por los seres humanos.

Procedimientos

3. Lectura e interpretación de fotografías aéreas, planos y mapas de distintas características y escalas; y elaboración de planos y mapas a partir de informaciones obtenidas por distintos medios (observación directa, fotografías aéreas, datos estadísticos, bases de datos, etc.).

4. Reconocimiento y trazado de itinerarios sobre planos y mapas con indicación de distancias entre distintos puntos y utilización de los mismos para orientarse y desplazarse espacialmente.

5. Contrastación de datos, evaluación y síntesis integradora de informaciones de muy distinto carácter (mapas y planos, imágenes y fotografías, datos estadísticos, gráficos, artículos, informes y textos científicos y literarios, etc.).

6. Presentación clara y ordenada de trabajos, combinando adecuadamente distintas formas de expresión, en particular, mapas, gráficos e imágenes.

7. Explicación de las interacciones entre el medio y la acción humana que se dan en manifestaciones y procesos geográficos co-

Actitudes

2. Toma de conciencia de los grandes problemas a los que se enfrenta la vida humana sobre la Tierra: la degradación del medioambiente y la sobreexplotación de los recursos, el crecimiento demográfico desequilibrado, las desigualdades económicas entre los pueblos, etc.

3. Valoración del medio natural como recurso y elemento importante en la calidad de vida de los grupos humanos y disposición favorable a su conservación y defensa.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
	mo la degradación y contaminación del medio ambiente en un lugar concreto, la configuración de un paisaje determinado, la localización y distribución de determinados hechos geográficos. 8. Integrar en una perspectiva global de estudio geográfico los distintos análisis sectoriales (físicos, demográficos, económicos, culturales, etc.), realizados sobre determinado territorio (comarca, comunidad autónoma, estado, etc.).	

2. La población y el espacio urbano

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
1. La población y los recursos — Distribución desigual de la población en España y el mundo. — Desequilibrios en el crecimiento de la población y reparto desigual de los recursos (superpoblación, envejecimiento, control de natalidad y migraciones). — Tendencias y problemas demográficos en España, Europa y el mundo menos desarrollado.	5. Preparación y realización de debates, negociaciones simuladas, etc., en torno a problemas espaciales, reales o ficticios considerando las circunstancias, las posiciones y alternativas existentes y evaluando las consecuencias medioambientales, económicas, sociales, etc., que pueden derivarse (por ejemplo, la localización de un gran centro comercial o deportivo en la ciudad, la remodelación de un barrio urbano, la incidencia de las vías de comunicación y del tráfico en la calidad de vida de los ciudadanos, etc.).	2. Valoración de la diversidad de paisajes naturales, rurales y urbanos en España, como una riqueza a la vez natural y cultural que es necesario cuidar y preservar.

3. La actividad humana y el espacio geográfico

Conceptos

4. Factores de localización y distribución de las actividades terciarias; su papel en la jerarquización del espacio y la organización del territorio en España y el mundo. El creciente desarrollo de las actividades terciarias (red y medios de transporte, turismo...), y los problemas medioambientales que ocasiona.

Procedimientos

1. Obtención y registro de datos mediante notas, cuadros pautados, croquis, etc., a partir de la observación directa y mediante resúmenes y esquemas a partir de información escrita y oral.

Actitudes

1. Reconocimiento del carácter finito de los recursos naturales y de la necesidad de racionalizar su uso, de conservarlos y de renovarlos.

2. Rechazo de la explotación abusiva de los espacios de mayor belleza natural por las actividades económicas.

   Tolerancia y solidaridad.

3. Rechazo ante el reparto desigual de los recursos entre los pueblos del planeta y solidaridad con aquellos que sufren la escasez de recursos y alimentos.

9. Arte, cultura y sociedad en el mundo actual

Conceptos

Procedimientos

Actitudes

1. Interés por estar bien informado y actitud crítica ante la información y los mensajes procedentes de las redes y los medios de comunicación.

4. Tolerancia y valoración positiva de la diversidad de opiniones políticas, ideológicas, religiosas, etc., ante las cuestiones del mundo actual.

10. La vida moral y la reflexión ética

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
4. Principales problemas morales de nuestro tiempo (las relaciones ser humano-Naturaleza, guerra y carrera armamentística, desigualdades Norte-Sur, vivienda social, consumismo, marginalidad y discriminación...). 5. Algunos proyectos éticos contemporáneos (derechos humanos, pacifismo, feminismo, ecologismo...).	5. Preparación y realización de debates, negociaciones, toma de decisiones simuladas sobre cuestiones que conllevan posiciones éticas diferenciadas, adoptando y defendiendo puntos de vista distintos.	4. Tolerancia y respeto por los principios y valores éticos de culturas distintas a la propia.

Criterios de evaluación

1. Identificar y localizar los rasgos físicos más destacados (clima, relieve, vegetación y aguas), que configuran los grandes medios naturales del territorio español y del planeta, analizando algunos ejemplos representativos de los paisajes geográficos resultantes de la actividad humana en dichos medios (explotación agrícola, desarrollo turístico, trazado de redes de comunicación, etc.).

2. Analizar algunos de los riesgos y problemas medioambientales más graves en España y el mundo ocasionados por las distintas actividades humanas (explotación abusiva de los recursos, desechos urbanos e industriales, construcción de obras públicas, etc.), y evaluar los peligros y riesgos que suponen.

27. Realizar con la ayuda del profesor una sencilla investigación de carácter descriptivo sobre algún hecho o tema local, abordando tareas de indagación directa (trabajos de campo, encuestas, entrevistas, búsqueda y consulta de prensa, fuentes primarias, etc.), además de la consulta de información complementaria y comunicar de forma inteligible los resultados del estudio.

28. Elaborar informes y participar en debates sobre cuestiones problemáticas de la vida cotidiana en el mundo actual (situaciones de marginación, casos de violencia, problemas de los jóvenes, etc.), utilizando con rigor la información obtenida de los medios de comunicación y manifestando en sus opiniones actitudes de tolerancia y solidaridad.

Objetivos generales

4. Ser consecuente con el conocimiento del cuerpo y sus necesidades, adoptando una actitud crítica ante las prácticas que tienen efectos negativos para la salud individual y colectiva, respetando el medio ambiente y favoreciendo su conservación.

Contenidos

5. Actividades en el medio natural

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
3. La organización de actividades en el medio natural. — Normas, medios y reglamentos para la realización de actividades. Estudio y valoración de necesidades. — Normas básicas de precaución, protección y seguridad. — Recursos, lugares e instalaciones para el desarrollo de actividades (refugios, campamentos, reservas y parques naturales...).	2. Técnicas básicas para el desarrollo de actividades (orientación, acampada, cicloturismo...). 3. Planificación y realización de actividades en el medio natural (travesías, itinerarios y rutas ecológicas o culturales, remonte en lancha, carrera de orientación, esquí, piragüismo, remo, vela...).	1. Valoración del patrimonio natural y de las posibilidades que ofrece para actividades recreativas. 2. Aceptación y respeto de las normas para la conservación y mejora del medio natural. 3. Valoración de los efectos que sobre el medio tiene la correcta o la incorrecta utilización del mismo y la realización de actividades en él.

ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

Objetivos generales

3. Expresarse con actitud creativa, utilizando los códigos, terminología y procedimientos del lenguaje visual y plástico con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación.

4. Comprender las relaciones del lenguaje visual y plástico con otros lenguajes, eligiendo la fórmula expresiva más adecuada en función de sus necesidades de comunicación.

6. Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo, adoptando actitudes de flexibilidad, solidaridad, interés y tolerancia, superando inhibiciones y prejuicios y rechazando discriminaciones debidas a características personales o sociales.

Contenidos

1. Lenguaje visual

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
		4. Actitud crítica ante las necesidades de consumo creados actualmente a través de la publicidad y la utilización de formas y contenidos que denotan una discriminación sexual, social o racial.

Criterios de evaluación

14. Analizar ambientes (naturales y artificiales), objetos e imágenes presentes en la vida cotidiana, valorando sus cualidades estéticas y su adecuación con el entorno.

Objetivos generales

6. Mantener una actitud de indagación y curiosidad hacia los elementos y problemas tecnológicos, analizando y valorando los efectos positivos y negativos de las aplicaciones de la Ciencia y la Tecnología en la calidad de vida y su influencia en los valores morales y culturales vigentes.

Contenidos

6. Tecnología y sociedad

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
1. Desarrollo tecnológico, formas y calidad de vida. — Ventajas, riesgos y costes económicos, sociales y medioambientales del desarrollo tecnológico.	2. Evaluación de las aportaciones, riesgos y costes sociales y medioambientales del desarrollo tecnológico a partir de la recopilación y el análisis de informaciones pertinentes.	

Orientaciones didácticas

Después del recorrido del apartado anterior a través de los contenidos de las tres etapas, podemos observar que, tanto en la etapa Infantil, como en la Primaria o la Secundaria Obligatoria aparecen contenidos coincidentes con los de la Educación Ambiental y en suficiente cantidad como para no tener que sugerir desde este tema transversal ningún añadido a los recogidos en el currículo oficial.

También se observa que la mayoría de estos contenidos aparecen agrupados en torno a las áreas de "El medio Físico y Social" (Educación Infantil), "Conocimiento del Medio natural, social y cultural" (Educación Primaria) y "Ciencias de la Naturaleza" y "Ciencias Sociales, Geografía e Historia" (Educación Secundaria Obligatoria), aunque en realidad, todas las áreas tienen el medio como punto de referencia, si no a nivel de conceptos, sí en cuanto a los procedimientos o el desarrollo de actitudes.

Sin embargo, hay que hacer notar que el hecho de que los contenidos de la Educación Ambiental estén presentes en el currículo es condición necesaria, *pero no suficiente* para que se lleve a cabo una auténtica Educación Ambiental en el Sistema Educativo. Para que ésta se dé realmente habría que tener en cuenta algunos aspectos importantes.

Por una parte, los contenidos, que en el currículo aparecen agrupados desde el punto de vista de las áreas y las materias, habrá que "ambientalizarlos", presentándolos al alumno a la luz de su experiencia vital, agrupados en torno a ejes significativos para él, que tengan que ver con su experiencia y sus vivencias cotidianas. Por otra parte es fundamental la opción metodológica que se tome para abordar el conocimiento del medio, pues hay métodos más adecuados que

otros para llevar a cabo una auténtica Educación Ambiental. (Se puede decir incluso, que algunos métodos son claramente contradictorios con los planteamientos básicos de este tema transversal.)

En la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental de Tbilisi (ampliamente citada en la introducción de este documento), se concretaban así algunos de los principios rectores de enfoque de la educación:

"La Educación Ambiental debería:

— *Considerar el medio ambiente en su totalidad, es decir, en sus aspectos naturales y creados por el hombre, tecnológicos y sociales (económico, político, técnico, histórico-cultural, moral y estético).*

— *Constituir un proceso continuo y permanente, comenzando por el grado Preescolar y continuando por todas las fases de la enseñanza formal y no formal.*

— *Aplicar un enfoque interdisciplinario aprovechando el contenido específico de cada disciplina de modo que se adquiera una perspectiva global y equilibrada.*

— *Examinar las principales cuestiones ambientales desde los puntos de vista local, nacional, regional e internacional, de modo que los educandos se compenetren con las condiciones ambientales de estas regiones geográficas.*

— *Concentrarse en las actuales situaciones ambientales y en las que pueden presentarse, habida cuenta también de la perspectiva histórica.*

— *Insistir en el valor y la necesidad de la cooperación local, nacional e internacional para prevenir los problemas ambientales.*

— *Considerar de manera explícita los problemas ambientales en los planes de desarrollo y de crecimiento.*

— *Hacer participar a los alumnos en la organización de sus experiencias de aprendizaje, y darles la oportunidad de tomar decisiones y aceptar sus consecuencias.*

— *Establecer una relación, para los alumnos de todas las edades, entre la sensibilización por el medio ambiente, la adquisición de conocimientos, la aptitud para resolver los problemas y la clarificación de los valores,*

haciendo especial hincapié en sensibilizar a los más jóvenes en los problemas de medio ambiente que se plantean en su propia comunidad.

— *Ayudar a los alumnos a descubrir los síntomas y las causas reales de los problemas ambientales.*

— *Subrayar la complejidad de los problemas ambientales, y en consecuencia, la necesidad de desarrollar el sentido crítico y las aptitudes necesarias para resolver los problemas.*

— *Utilizar diversos ambientes educativos y una amplia gama de métodos para comunicar y adquirir conocimientos sobre el medio ambiente, subrayando debidamente las actividades prácticas y las experiencias personales."*

Para llevar a la práctica estos principios dentro del sistema educativo, será necesario tenerlos presentes a la hora de elaborar proyectos y de tomar decisiones, tanto a nivel de centro y de etapa como en el trabajo concreto de aula. Esto implica que habría que "ambientalizar" los objetivos y contenidos de:

1. El Proyecto Educativo de Centro.
2. El Proyecto Curricular de Etapa.
3. Las Programaciones (de ciclo y de aula).
4. La Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

La Educación Ambiental en el Proyecto Educativo de Centro

La primera condición para llevar a cabo una verdadera Educación Ambiental es que sus objetivos sean asumidos por toda la comunidad educativa: padres, profesores, alumnos, administración. Para ello deberán estar presentes en el Proyecto Educativo de Centro y se concretarán en diferentes decisiones dentro del mismo.

En los principios educativos

Al definir los principios que van a fundamentar y animar la labor del centro deberá existir una coherencia entre todos los implicados en el proceso educativo, en cuanto a la concepción de los compo-

nentes básicos que intervienen en él: el alumno, el medio y la función del profesor.

El alumno

Para que la Educación Ambiental sea posible es necesario considerar al alumno protagonista de su propio aprendizaje, en estrecha interacción con el medio, capaz de tomar iniciativas y encontrar respuestas personales y creativas a los interrogantes y problemas que el entorno le plantea.

El medio ambiente

Habrá que considerar el medio:

— Como una realidad global en la que los aspectos sociales, culturales y naturales se interrelacionan, no son independientes.

— Como un conjunto vivo, dinámico y organizado y no como una suma de elementos inconexos.

— Como un todo complejo, que para ser entendido requiere análisis, estudios y respuestas variadas desde las distintas áreas o materias, pero sin perder nunca de vista la perspectiva global de la realidad ambiental.

— Como un sistema en el que todos los elementos son interdependientes, y donde el hombre es un elemento más, pero con capacidad para actuar sobre el medio, cuestionarlo y modificarlo.

El papel del profesor

El profesor deberá asumir el papel de mediador entre el alumno y su medio, facilitándole experiencias enriquecedoras, orientando y estimulando el proceso enseñanza-aprendizaje, buscando con el alumno soluciones a los problemas, evitando siempre que sea posible ser el portador de mensajes acabados.

En los objetivos generales del centro

Adecuar a la Educación Ambiental los objetivos educativos generales del centro supone establecer prioridades, teniendo en cuenta las necesidades de la población escolar y del medio ambiente del que

procede, para responder a ellas, y que vendrán definidas en gran parte por:

— El contexto natural y social del centro, que planteará demandas muy diferentes según esté ubicado en una zona rural o en zona urbana, en una pequeña ciudad o en una gran urbe.

— El contexto socioeconómico. Habrá que plantearse distintos objetivos según se encuentre la escuela en un ambiente con escasos recursos y carencias económicas y sociales importantes o en un ambiente socioeconómico privilegiado.

— El contexto sociocultural. De igual modo habrá que tener en cuenta las características y peculiaridades socioculturales e históricas de la zona (lengua, costumbres, tradiciones...).

— La calidad del medio ambiente. La respuesta educativa también será diferente según vaya dirigida a un entorno saludable, donde hombre y naturaleza vivan en sana armonía, o a un ambiente degradado donde los desequilibrios y problemas estén presentes de manera cotidiana.

En la asignación de recursos

Si se ha tenido en cuenta la Educación Ambiental al establecer los objetivos del centro, lógicamente tendrán que considerarse también a la hora de distribuir los recursos tanto materiales como humanos.

Éste será el momento de concretar qué supone para el centro plantearse los objetivos de Educación Ambiental, de contacto con el medio y los recursos que está dispuesto a dedicar para lograrlos.

Serán necesarios recursos materiales como: la adecuación del medio escolar a las necesidades de las personas, presupuesto para salidas y visitas, equipo para el trabajo fuera del aula (prismáticos, cámara fotográfica, magnetofón...), material de laboratorio, material bibliográfico, etc.

Serán, además, necesarios recursos humanos como: profesores de apoyo, personas que puedan colaborar o asesorar en algunos aspectos concretos, personas encargadas de las relaciones con el medio (alumnos, profesores, padres).

En el compromiso de la comunidad educativa

El Proyecto Educativo de Centro es asumido por toda la comunidad educativa. Profesores, alumnos, padres, personal no docente y Administración educativa, a través de sus representantes, deben aprobarlo en el Consejo Escolar.

El hecho de contemplar la Educación Ambiental en dicho proyecto supone un compromiso de toda la comunidad en la consecución de sus objetivos. Compromiso que cada uno de los estamentos deberá asumir en el ámbito de su competencia:

El profesorado concretando esos objetivos en el Proyecto curricular de etapa y en las programaciones de ciclo y aula.

Los padres facilitando y reconociendo la labor del profesorado y colaborando y aportando sus conocimientos en aspectos concretos, o facilitando gestiones de contacto con el medio.

La Administración local facilitando el acceso a los servicios públicos, abriendo sus puertas y mediando ante las instituciones públicas o privadas para que los alumnos puedan acceder a ellas, etc.

Las Administraciones educativas facilitando y respaldando la labor de los profesores, aceptando la necesaria flexibilidad de programas y horarios, haciéndose solidario y corresponsable con el profesorado en lo que tiene de "aventura" salir a investigar en el medio.

En las relaciones con el medio social

Al plantearse las relaciones con el medio social, la Comunidad Educativa deberá tener en cuenta los recursos existentes en el entorno que pueden cumplir una función en la consecución de los objetivos de la Educación Ambiental: instituciones, empresas (industriales, agropecuarias, artesanales, de servicios), espacios naturales (sendas, aulas de la naturaleza...), servicios públicos, lugares históricos y artísticos, centros culturales y de recursos, acontecimientos, fiestas y celebraciones, etc.

Será necesario estudiar la forma de establecer cauces de colaboración, comunicación e intercambio que permitan acceder a todos ellos, entablar relaciones de enriquecimiento mutuo y llevar a cabo acciones conjuntas en el entorno.

La Educación Ambiental en el Proyecto Curricular de Etapa

Una vez asumida la Educación Ambiental por la comunidad educativa y contemplada en el Proyecto Educativo del Centro, corresponde al equipo docente de cada etapa elaborar el Proyecto curricular que permita llevarla a cabo.

Las decisiones a tomar en relación a ella en este nivel de concreción serán las siguientes:

Concretar los objetivos

Los objetivos definidos en el Proyecto Educativo deberán ser adaptados a las características de los alumnos de cada etapa, secuenciando aquellos que vayan a proponerse a lo largo de la misma y concretando los específicos de cada ciclo, haciendo siempre referencia a la realidad del centro.

Como hemos podido observar en el capítulo anterior, prácticamente todos los objetivos de la Educación Ambiental están reflejados en el currículo, por lo tanto no será necesario añadir nada nuevo, pero sí deberán establecerse prioridades entre ellos en función de las necesidades y demandas del propio entorno.

Seleccionar los contenidos

También hemos visto cómo los contenidos referidos al medio ambiente aparecen recogidos en las diferentes áreas del currículo. No obstante, queremos señalar aquí que el hecho de que estén presentes significa que responden a los objetivos de las áreas pero no necesariamente a los objetivos de la Educación Ambiental. Para que así sea será necesario:

a) Organizar los contenidos en torno al conocimiento del medio

Los contenidos aparecen en el currículo agrupados en torno a diferentes áreas y dentro de ellas a aspectos parciales de la realidad

(seres vivos, materiales, aparatos, etc.), esta parcelación responde a la lógica de las ciencias. Sin embargo, el medio ambiente se nos ofrece de forma natural como un todo integrado y global que nada tiene que ver con estos compartimentos. Por lo tanto, para que el alumno llegue a comprender su medio, de modo que pueda protegerlo y mejorarlo, será preciso organizar estos contenidos en torno a ejes o núcleos temáticos que tengan un significado para él, que respondan a lo que vive cada día y le permitan abordar situaciones y problemas dentro de un contexto en su globalidad.

Estos núcleos deberán ser aspectos globales del entorno que tengan relación con la vida real y con la experiencia de los alumnos de manera que:

- Se sientan implicados afectivamente en ellos.
- Puedan tener contacto directo con los mismos.
- Impliquen a las distintas áreas o materias.

La elección de estos ejes o núcleos temáticos se hará, según las etapas, partiendo del medio más cercano para ir abriéndose progresivamente a aspectos, situaciones o problemas más lejanos, aunque retornando cada vez de forma cíclica al entorno próximo para hacer análisis cada vez más profundos del mismo y como punto de referencia para comprender realidades distintas y lejanas.

b) *Dar un enfoque globalizador e interdisciplinar al conocimiento del medio*

Aunque pueda parecer que los contenidos de la Educación Ambiental tienen más relación con ciertas áreas ("Conocimiento del Medio", "Ciencias Sociales, Geografía e Historia" o "Ciencias de la Naturaleza") puesto que coinciden en su objeto de estudio —el medio social, natural y cultural— sin embargo, el conocimiento del medio tal como se plantea desde la Educación Ambiental requiere un enfoque diferente que trasciende e implica a todas las áreas.

La Educación Ambiental supone para los alumnos de cualquier edad establecer una estrecha relación entre estos cuatro aspectos:

- *La sensibilización hacia el medio*, hacia la calidad del mismo y sus repercusiones para la vida humana.

  Esto implicará tanto a las áreas de Ciencias Sociales y de la Naturaleza como a las de Educación Física y Artística, la Tec-

nología o la Ética, del mismo modo que a la organización de la vida escolar y las relaciones entre las personas.

- *La adquisición de conocimientos*, que además de ayudar al alumno a comprender el medio, vivirlo y disfrutarlo, le permita detectar los síntomas y las causas de los problemas ambientales.

  En este aspecto están implicadas las Ciencias Sociales, de la Naturaleza, la Geografía y la Historia.

- *La aptitud para resolver problemas* e interrogantes que plantea el entorno, una vez detectadas las causas que los producen.

  Aspecto que requiere la colaboración de todas las áreas instrumentales: Lenguaje y Matemáticas, Tecnología, Artística, Educación Física.

- *Clarificación de los valores* presentes en la opción medioambiental y en los comportamientos que lleva consigo, tanto en los individuos como en los grupos sociales o la sociedad en su conjunto.

  Esto constituirá el contenido no sólo de cada una de las áreas y materias (incluida la Ética o la Filosofía), sino de la acción de los tutores, las relaciones de convivencia, etc.

Desde este enfoque deberán seleccionarse aquellos núcleos temáticos concernientes al medio ambiente, más adecuados a cada nivel educativo y lo suficientemente globales como para implicar a la totalidad o a la mayor parte del equipo educativo.

Además de la adecuación a la edad de los alumnos, tendremos que tener en cuenta al seleccionar los temas o contenidos del entorno, aquéllos cuya amplitud o complejidad exige ir retomándolos de forma cíclica a lo largo de toda la etapa con el fin de profundizar más en ellos o, en el caso de los referidos al desarrollo de actitudes, para llegar a consolidarlos plenamente.

El medio ambiente adquiere "dimensiones" diferentes según el nivel educativo en el que nos situemos:

Educación Infantil

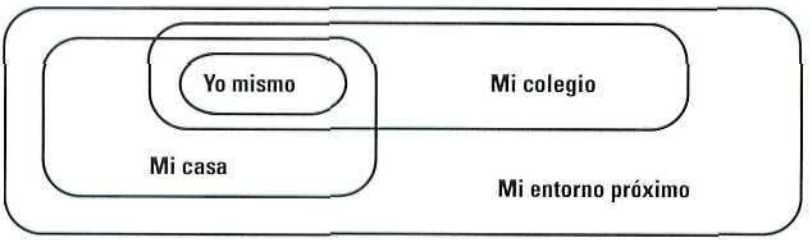
En esta etapa, de cero a seis años, es fundamental la "ambientalización" del espacio escolar adecuándolo a las necesidades del niño

más pequeño. No debemos olvidar que los primeros aprendizajes infantiles están íntimamente ligados al reconocimiento de su entorno inmediato. Podríamos decir que son los elementos de ese entorno sus primeros contenidos.

En cuanto a los centros de interés o núcleos temáticos en torno a los que organizar los contenidos del currículo sugerimos todos aquellos que tengan relación con:

- Sus propias necesidades (alimentos, vestidos, su cuerpo...).
- El medio cotidiano (la casa, el aula, los amigos...).
- La actividad infantil (juguetes, una fiesta, un cuento).
- Elementos atractivos del medio (animales, plantas, el agua, las personas mayores...).
- Algún acontecimiento (nieva, nace un hermano...).

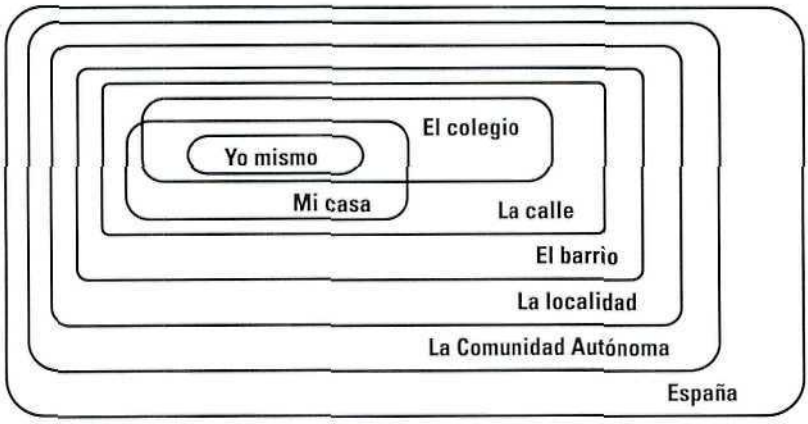
Los intereses y la experiencia del niño a este edad están íntimamente ligados a su cuerpo y se ubican fundamentalmente en los siguientes espacios: la casa, el colegio y el entorno inmediato.



Educación Primaria

El entorno próximo ofrece a los niños de Primaria multitud de facetas motivadoras y atractivas dado el interés que tienen por explorar y descubrir el mundo que los rodea.

Organizaremos pues, los contenidos del currículo a partir del conocimiento del entorno más cercano para ir avanzando a lo largo de la etapa hacia realidades más lejanas que pueden alcanzar la siguiente amplitud: *El propio cuerpo - La casa / La familia - El colegio - La calle - El barrio / El pueblo - La ciudad / La comarca - La región - La Comunidad Autónoma - España.*



Cada uno de estos conjuntos incluye facetas muy variadas a partir de las cuales y sin perder de vista el contexto pueden surgir infinidad de centros de interés cercanos a los alumnos.

Vamos a desarrollar a título de ejemplo algunos de los aspectos posibles que se pueden proponer para el conocimiento del barrio o del pueblo.

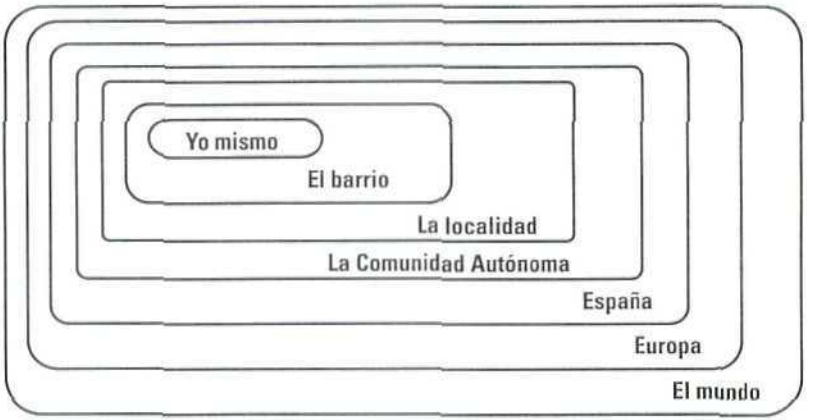
El barrio/El pueblo

- Cómo es el barrio/pueblo: paisaje urbano, edificios, calles, etc.
- Las personas que viven en el barrio/pueblo y las actividades que realizan.
- Los servicios públicos del barrio/pueblo: transportes, correos, basuras, etc.
- El tiempo que hace en la zona.
- Animales que viven en el barrio/pueblo.
- Árboles y plantas del barrio/pueblo.
- El barrio/pueblo en el pasado.
- Los problemas más importantes de mi barrio/pueblo.

Educación Secundaria Obligatoria

Los intereses de estos alumnos y alumnas siguen centrados en su ambiente próximo, sin embargo comienzan ya a interesarse por realidades y problemas más amplios y alejados, tanto en el espacio como en el tiempo, a la vez que son capaces de acceder a análisis más profundos y de construir conceptos más complejos.

Su ámbito de interés se hace cada vez más amplio:



Los contenidos relacionados con el medio los agruparemos en torno a centros de interés que normalmente surgirán del medio cercano, pero que les servirán como referencia y punto de partida para acceder al conocimiento de realidades y problemas más lejanos y generales.

Es cierto que la edad de los alumnos permite en esta etapa abordar el conocimiento del medio desde ámbitos más específicos. Por otra parte, la actividad escolar está más marcada que en otros niveles por la especialización del profesorado en diferentes áreas. Y es cierto también, que algunas de esta áreas pueden suscitar más interés por el medio ambiente que otras.

Esto permitirá abordar ya algunos temas de problemática ambiental relacionados con el propio entorno, pero con trascendencia más amplia, como pueden ser:

- La contaminación.
- La calidad del agua.
- La energía que utilizamos.
- La deforestación y sus consecuencias.
- El reparto de los recursos.
- Etc.

Sin embargo, es fundamental no perder de vista en ningún momento, la perspectiva global de la Educación Ambiental, por lo que será necesario el acuerdo y coordinación del profesorado de las diferentes áreas o materias a la hora de tomar decisiones sobre los contenidos que se programen.

Establecer criterios metodológicos

Aunque no creemos que exista una única metodología para la Educación Ambiental, parece que lo expuesto hasta aquí sugiere un determinado estilo de trabajo.

Al establecer los criterios metodológicos, el equipo docente de etapa deberá tener en cuenta aquellos que son más adecuados.

En primer lugar, y si consideramos la influencia que el medio ejerce sobre las personas, la adecuación del espacio escolar a las necesidades de quienes viven y conviven en él es imprescindible para una coherencia con los principios de la Educación Ambiental.

Un entorno acogedor, estimulante y alegre será el marco propicio para una convivencia agradable de adultos, niños y jóvenes y la base para iniciar relaciones positivas y enriquecedoras con el medio.

En cuanto al proceso educativo y de enseñanza y aprendizaje destacamos como importantes para la Educación Ambiental los siguientes criterios referidos al aprendizaje significativo:

- Asegurar la relación de actividades enseñanza y aprendizaje con la vida real, abrirse a los problemas del entorno.
- Facilitar el aprendizaje mediante actividades que conecten con los conocimientos previos, es decir, que partan de la experiencia de los alumnos.
- Organizar los contenidos en torno a ejes que permitan abordar problemas, situaciones y acontecimientos dentro de un contexto, en su globalidad (enfoque globalizador).
- Potenciar la interacción profesor/alumno para facilitar la adquisición de contenidos de componente cultural y social.
- Impulsar las relaciones entre iguales fomentando el trabajo en equipo tanto de alumnos como de profesores.

Además habrá que tener en presente:

- La concepción del entorno como un conjunto complejo, vivo y dinámico en el tiempo y en el espacio y no como una suma de partes inconexas.
- La necesidad del contacto directo con el medio, siempre que sea posible, con el fin de potenciar la investigación del mismo y estimular la relación afectiva. Este contacto con el medio no

tiene por qué suponer siempre salir del aula. Los elementos del entorno pueden también entrar en ella: directamente (un objeto, una planta), a través de personas, de documentos, de imágenes, etc.

- La adopción de métodos activos. Lo que supone:
  - — Planteamiento de problemas o cuestiones a resolver en el medio próximo.
  - — Implicación personal en la búsqueda de soluciones.
  - — Experimentación de formas de aprendizaje, abriendo procesos de reflexión-acción-reflexión, que lleven a la construcción de conceptos y al desarrollo de valoraciones personales.
- Evitar quedarse en la observación o análisis del medio "desde fuera". Antes bien, llegar a la implicación personal y al ejercicio de la acción creativa.
- Plantear actividades muy variadas que garanticen tanto los aprendizajes de conceptos de la problemática ambiental, como los procedimentales y actitudinales (ejercicios de simulación, juegos, dramatizaciones, etc.).

Organización adecuada

Equipos de profesores

Puesto que la Educación Ambiental concierne a todo el ámbito escolar y requiere la cooperación de todo el profesorado será necesario establecer una organización que favorezca el trabajo en equipo, el intercambio y la comunicación.

En Educación Infantil y Primaria serán los equipos de ciclo y etapa quienes decidan los temas de Educación Ambiental que van a programar a lo largo de ellos y, junto con los profesores de apoyo y los especialistas, establecerán la forma de llevarlos a cabo y el modo de participación de cada uno.

En Educación Secundaria Obligatoria, será necesaria la coordinación entre profesores de las distintas áreas para decidir aquellos temas básicos de Educación Ambiental que vayan a abordarse conjuntamente. Temas que según su amplitud o características implica-

rán a mayor o menor número de áreas, pero que en cualquier caso deberán decidirse y evaluarse en equipo.

Agrupamientos de alumnos

El conocimiento del medio supone llevar a cabo actividades muy variadas que unas veces deben ser realizadas individualmente, otras en pequeño grupo y a veces requieren también la participación del grupo de aula, el ciclo o la etapa.

Será necesario por tanto, establecer agrupamientos flexibles entre los alumnos que permitan el tipo de trabajo adecuado al objetivo propuesto, así como actividades comunes e interdisciplinares.

Espacios

Los espacios son, muy a menudo, condicionantes en la vida de las personas. Será preciso por tanto, prestar atención a los espacios escolares para que faciliten el tipo de trabajo de la Educación Ambiental.

- *El aula*

Procuraremos organizar el aula de modo que resulte cómoda y agradable. Adecuando los espacios para que el alumno tenga a su alcance y localice fácilmente, materiales, libros, útiles de trabajo, etc., y para que pueda guardar, organizar y comunicar sus hallazgos y descubrimientos. En cuanto al mobiliario deberá ser adaptable al tipo de actividad que surja en cada momento: trabajo individual, trabajo en equipo, asambleas, etc.

- *El centro*

Toda la organización del centro escolar deberá pensarse en función de una estancia agradable para las personas, que estimule el trabajo y la convivencia.

Por lo tanto, además de cuidar el aspecto estético, se facilitará el acceso a los espacios comunes (biblioteca, talleres, etc.), y la comunicación entre las aulas y, entre niños, jóvenes y adultos.

- *El entorno*

Las puertas del centro escolar deberán estar abiertas al entorno permitiendo y facilitando la comunicación y el intercambio entre ambos.

Tiempos

En la distribución del tiempo escolar habrá que tener en cuenta tanto las necesidades de coordinación del profesorado como las posibles actividades de contacto directo con el medio (salidas, visitas), o las actividades que puedan plantearse de forma interdisciplinar.

Todo lo que se programe en este sentido deberá reflejarse en la confección de los horarios, especialmente en la etapa de Secundaria donde habrá que compaginar, en ocasiones, ingenio y buena voluntad por parte de todos.

Materiales y recursos

En cuanto a la adquisición de material, deberá contemplarse un apartado para la Educación Ambiental.

El equipo docente decidirá los materiales tanto bibliográficos como útiles de trabajo, más adecuados para cada etapa, en función de:

- Las peculiaridades del ambiente propio.
- La edad y características de los alumnos.
- Las decisiones que se hayan tomado sobre Educación Ambiental.
- El carácter educativo de los materiales reciclados.

Del mismo modo decidirá la forma de utilizar los recursos que ofrece el entorno y el momento más oportuno para acceder a ellos.

La Educación Ambiental en la Programación

Llegados a este nivel de concreción es necesario programar la forma de presentar a los alumnos la Educación Ambiental.

Será el momento de decidir los temas concretos a abordar en cada curso y en cada ciclo, las áreas desde las que van a ser sugeridos y la aportación de cada una de ellas, los principios metodológicos y el tipo de actividades más adecuadas.

Principios metodológicos

Como ya hemos dicho anteriormente, no basta con programar el Conocimiento del Medio para llevar a cabo los objetivos de la Educa-

ción Ambiental. Esto va a depender de cómo se plantee dicho conocimiento y en este sentido, queremos recordar una vez más algo que venimos repitiendo a lo largo de todo el trabajo.

En primer lugar habrá que abordar el conocimiento del medio:

— Desde una perspectiva global considerándolo como un conjunto donde todos los elementos están relacionados: los naturales, los sociales, los culturales.

— Como un todo vivo, organizado y complejo que requiere ser estudiado desde diferentes ámbitos.

— Como el medio en el que estamos naturalmente integrados los seres humanos y del cual dependemos. No desde la óptica del observador externo que analiza, explica y concluye, sino desde la implicación afectiva que mueve al compromiso y a la acción creativa.

En segundo lugar, y como se desprende de lo dicho hasta aquí, este conocimiento del medio implica una metodología activa, que parta del entorno y desemboque de nuevo en él.

Del mismo modo que afirmamos que no es suficiente con programar el conocimiento del medio para llevar a cabo la Educación Ambiental, podemos decir que cualquier metodología tampoco es adecuada para ello. El hecho de trabajar a fondo y científicamente los contenidos del medio no supone necesariamente que *se hace Educación Ambiental. Una perfecta práctica de laboratorio*, una observación bien planteada y correctamente realizada o una investigación científica pueden ser actividades correctas y científicamente interesantes, pero puede ser también que no tengan nada que ver con la Educación Ambiental si no se realizan dentro de un marco más amplio de observación-reflexión-actuación que ayude al alumno a detectar problemas y situaciones reales para conocerlas, analizarlas y reflexionar sobre ellas con el fin de encontrar respuestas personales, aportar soluciones e implicarse en las mismas.

El método debe asegurar no sólo la adquisición de conocimientos sobre el medio, sino también el desarrollo de actitudes y hábitos de trabajo para que, a través del descubrimiento y la implicación efectiva se llegue a un compromiso con el entorno natural y social.

Pasos metodológicos

Sugerimos a continuación una serie de pasos metodológicos que pretenden ser orientativos y que responden a una secuencia progresiva. Pueden ser válidos en todos los niveles siempre que se traten con diferente profundidad y con mayor o menor intervención del profesor, según lo requiera la edad de los alumnos.

a) *Planteamiento del problema o aspecto a conocer (Hipótesis de trabajo). Motivación*

Se partirá de los intereses y experiencias de los alumnos como fuente de motivación, lo que garantiza la conexión con sus conocimientos previos, siendo el profesor el encargado de incorporarlas, organizarlas y canalizarlas en propuestas de trabajo.

Una vez tomada la decisión habrá que delimitar bien el problema o el aspecto a conocer o, en su caso, aventurar algunas hipótesis de trabajo.

b) *Recogida de información*

Se acudirá directamente a las fuentes siempre que sea posible, recogiendo la información a través de la observación plurisensorial, visitas, entrevistas, mediciones, recuentos, encuestas, documentos, etc. Información tanto de aspectos observables objetivamente como de experiencias, sentimientos, emociones, afectos, etc.

c) *Organización y tratamiento de datos*

La información recogida deberá ser organizada (clasificación, ordenación en el tiempo y en el espacio, agrupamiento por temas, reconstrucción de procesos, etc.), con objeto de darles una estructura que los haga utilizables y significativos.

d) *Interpretación y cuestionamiento de la información*

Los nuevos datos organizados podrán ser más fácilmente interpretados en función de sus niveles de significación, interrelaciones, procesos subyacentes, comparaciones, etc. Lo que conducirá al cuestionamiento de la situación descubierta y al sometimiento de la misma a un juicio crítico con vistas a descubrir nuevas alternativas.

e) Elaboración de conclusiones (Verificación de hipótesis)

Los pasos anteriores deben desembocar necesariamente en una recopilación de lo aprendido, de lo descubierto y en su caso, en la verificación o rechazo de la hipótesis avanzada.

Será el momento de comprobar qué es lo que sabemos ahora y de constatar las cuestiones que quedan pendientes y los nuevos interrogantes.

f) Búsqueda de alternativas y participación

El conocimiento del medio debe conducir a un compromiso con él y a la búsqueda de alternativas, en los casos en que éstas sean factibles.

Aunque en muchas cuestiones no sea posible una respuesta total por parte de los alumnos, debido a los múltiples factores que inciden *en cada realidad, sí es necesario potenciar una toma de postura* básica, de la que surjan iniciativas concretas tendentes, bien a la conservación de esa realidad, o bien a su cambio y mejoramiento progresivo.

g) Comunicación

De hecho, la comunicación ha de estar presente en todos y cada uno de los pasos del proceso metodológico descrito, pero sobre todo, juega un papel importante en la finalización formal del mismo: la elaboración de conclusiones y la participación en el medio.

Esta comunicación deberá hacerse a través de diferentes medios de expresión según el caso (oral, escrita, gráfica, dramatizada, audiovisual, plástica), y en su contenido deberán distinguirse claramente las conclusiones de tipo científico (exposición objetiva de los datos obtenidos), de las de tipo afectivo (apreciaciones personales, estados de ánimo) y las creativas (búsqueda y desarrollo de alternativas posibles, reales o imaginarias).

h) Planteamiento de nuevos interrogantes

El conocimiento de cualquier aspecto del entorno nunca se agota en sí mismo. Cuanto más se conoce más cuestiones surgen y más perspectivas se abren al interés de los chicos. Los temas de Educación Ambiental se engloban unos con otros. El descubrimiento de un problema cercano puede suscitar interés por ese mismo problema en lugares más lejanos.

En realidad este paso vuelve a convertirse de nuevo en el primero. La propia dinámica del método activo hace que el proceso pueda recomenzar continuamente.

Hemos descrito hasta aquí los pasos que nos parecen más adecuados y en el orden que creemos más lógico para abordar el conocimiento del medio. Esto no quiere decir que deban darse todos en cada una de las actividades, ni siquiera que deban darse siempre en este orden. Habrá veces que el cuestionamiento de unos datos nos haga volver a recoger nueva información o que una recogida de información ordenada nos permita llegar directamente a las conclusiones.

En la etapa de *Educación Infantil* se desarrollarán los primeros pasos de este proceso, fundamentalmente el de recogida de datos, mediante la observación plurisensorial, la manipulación y el contacto con el medio a través del propio cuerpo y el movimiento. La ordenación sencilla de elementos concretos, la observación de procesos o la reconstrucción de secuencias temporales previamente observadas ayudarán a los pequeños a hacerse preguntas y a conseguir respuestas que comunicarán a través de diferentes técnicas de expresión, en la medida en que las vayan adquiriendo a lo largo de la etapa.

En *Educación Primaria* todos los pasos del método pueden ser iniciados, algunos de ellos necesitarán todavía bastante intervención del profesor, como en la organización y tratamiento de datos, la elaboración de conclusiones o la búsqueda de alternativas.

La observación y recogida de datos se hará de forma sistemática y ordenada y en la observación de procesos y secuencias llegarán a distinguir las causas y las consecuencias.

En la etapa de *Secundaria Obligatoria* se profundizará más en los análisis de la realidad desde la óptica de las diferentes materias, se iniciará la propuesta de hipótesis de trabajo y llegarán a elaborarse planes de actuación en el medio y de colaboración con otros agentes sociales.

De cualquier modo y para cualquier etapa insistimos en que lo importante es completar el proceso. No quedarse en la mera observación y descripción de lo observado. Es necesario:

— Llegar siempre a conclusiones por elementales que parezcan.

— Recopilar lo aprendido y comunicarlo.

— Llegar a implicaciones personales y compromisos afectivos.

Actividades de aprendizaje

Una vez decididos los temas a tratar habrá que programar las actividades, a través de las cuales logren los alumnos adquirir los conocimientos, las habilidades y las actitudes de compromiso con el medio que hayamos previsto.

Estas actividades deberán ser muy variadas y estarán relacionadas con cada uno de los pasos metodológicos.

En la etapa *Infantil* pueden proponerse actividades de este tipo en torno a cada uno de los centros de interés:

Grupos de actividades	Ejemplos (E. Infantil)
De motivación y elección del tema o problema a estudiar	— Aprovechar un acontecimiento, una conversación, un conflicto... — Una salida, la visita de alguien. — La lectura de un cuento. — La delimitación del tema la hará el profesor.
De recogida de información	— Puesta en común de lo que ya sabemos sobre el tema. — Observar objetos y lugares a través de todos los sentidos: mirar, oír, oler, tocar, gustar. — Observar formas y tamaños. Medidas naturales. — Observar cambios. — Recoger materiales. — Juegos de exploración y orientación en el espacio. — Formular preguntas sobre lo que se desea saber.
De ordenamiento de la información	— Ordenar los objetos o cantidades observadas, de menor a mayor, de mayor a menor. — Comparar: hallar semejanzas y diferencias. — Buscar relaciones entre los elementos. — Dibujar la realidad. — Reconstruir un proceso observado a través de viñetas (dos o tres pasos).

Grupos de actividades	Ejemplos (E. Infantil)
	— Verbalizar ordenadamente la acción realizada. — Realizar sencillas colecciones de materiales recogidos.
De cuestionamiento de lo observado	— Comentar los procesos observados — Manifestar cada uno su opinión sobre la experiencia. — Preguntarse el "porqué" de las cosas (con la intervención del profesor).
De elaboración de conclusiones	— Verbalizar lo que se ha aprendido. — Construir frases con la ayuda del profesor, sobre lo aprendido. Escribirlas o dibujarlas. — Expresar lo que se ha sentido: verbalizando, dramatizando, dibujando, cantando.
De comunicación	— Verbalizar los distintos momentos de la experiencia. Expresarlos de diferentes formas. — Comunicar lo aprendido de forma oral, gráfica o plástica, dentro y fuera del aula. — Expresar lo que se ha sentido, a través de diferentes técnicas de expresión.
De acción en el medio	— Decidir entre todos a quién se van a comunicar las conclusiones de la experiencia: compañeros, profesores, padres... — Decidir posibles actuaciones en el medio, repartirse las funciones (con ayuda del profesor).

Las actividades que pueden proponerse en *Primaria* serán, en un principio, muy similares a las del segundo ciclo de Educación Infantil aunque la edad de los alumnos permitirá mayores niveles de profundidad y en la medida que avancen los ciclos, mayor autonomía de trabajo.

Grupos de actividades	Ejemplos (E. Primaria)
De motivación y elección del tema o problema a estudiar	Además de las sugerencias para Educación Infantil: — Nuevas cuestiones surgidas de una experiencia. — Una noticia, un hecho. — Un problema detectado en el medio. — La delimitación del tema o problema la hará el profesor con la colaboración de los alumnos.
De recogida de información	— Recopilar la información que ya se tiene del tema. — Observaciones multisensoriales en el medio. — Elaboración de cuestionarios sencillos. — Realización de entrevistas. — Mediciones, recuentos, comparaciones. — Encuestas. — Dibujos de croquis y esquemas aproximados de la realidad. — Juegos de orientación en el espacio. — Recogida de materiales. — Observación de los cambios por el paso del tiempo. — Realización de sencillos experimentos. — Recogida de información audiovisual (a través de aparatos sencillos). — Consultas bibliográficas.
De ordenación de la información	— Ordenar datos numéricos. Elaboración de sencillos gráficos (barras, curvas). — Comparar, buscar relaciones y dependencias. — Reconstruir procesos a través de viñetas, ordenando frases... — Narrar ordenadamente acciones y procesos. — Describir ordenadamente lugares observados. — Construir sencillas maquetas de lugares conocidos (escala aproximada). — Iniciación a la construcción de planos. — Ordenar colecciones. — Hacer clasificaciones (dicotómicas). — Representación dramática de una situación observada (juego de simulación).

Grupos de actividades	Ejemplos (E. Primaria)
De cuestionamiento de lo observado	— Leer de nuevo los datos ordenados (gráficos, procesos, maquetas) y comentarlos. — Debatir en clase algún aspecto de la realidad observada (primero en equipo y luego en grupo con ayuda del profesor). — Contrastar datos contradictorios o incompatibles. — Identificar causas y consecuencias en los procesos y situaciones observados. — Formular conjeturas. — Debatir a partir de la dramatización de una situación o hecho real (actitudes personales).
De elaboración de conclusiones	— Textos colectivos, después del debate, que resuman la información conseguida y contrastada (con ayuda del profesor). — Textos individuales o por equipos manifestando opiniones personales y posibles alternativas. — Maquetas o dibujos que reflejen la situación descubierta y posibles modificaciones.
De comunicación	— Expresar las conclusiones de la experiencia a través de las más variadas técnicas: murales, dibujos, maquetas, audiovisuales, conferencias, debates, periódico escolar, dramatizaciones. — Expresar de forma creativa la experiencia vivida de la forma más personal y diversa: narraciones, poemas, dibujos, etc.
De acción en el medio	— Decidir en asamblea de clase (con ayuda del profesor) la estrategia más adecuada de actuación a nivel individual, de grupo o de etapa. — Decidir la amplitud que se va a dar a la comunicación de la experiencia: ciclo, centro, barrio, autoridades, etc. — Diseñar alguna actuación en el medio, reparto de responsabilidades y evaluación. — Participar en actuaciones o campañas organizadas en el medio de protección del ambiente.

El tipo de actividades a proponer en los niveles de *Secundaria* seguirá en relación con los pasos metodológicos. Se avanzará en el grado de profundidad de los análisis, las técnicas y los recursos a utilizar serán más numerosos y la creciente autonomía de los alumnos permitirá una menor intervención de los profesores en la planificación, el reparto de tareas y la toma de decisiones.

Grupos de actividades	Ejemplos (E. Secundaria)
De motivación y elección del tema o problema a estudiar	— Partir de un problema real: hecho cercano o noticia. — Elección de un aspecto a estudiar a partir de una lluvia de ideas sobre algún tema. — Formulación de una hipótesis a partir de una cuestión sobre el medio ambiente.
De recogida de información	— Recopilación de la información que se sabe ya existente. — Selección de fuentes primas (el propio medio): entrevistas, encuestas, observación directa y recogida de datos sobre los diferentes elementos del medio, experimentos. — Selección de fuentes secundarias: bibliotecas, centros de recursos, empresas, instituciones, lectura de mapas.
De ordenación de la información	— Ordenación de datos en fichas de observación, tablas de datos, listados, etc. — Elaboración de gráficos. Cálculos estadísticos. — Reconstrucción de procesos temporales. — Elaboración de claves. — Construcción de maquetas (introducir la escala). — Organizar colecciones. — Elaboración de planos y mapas. — Ejercicios de simulación de situaciones de conflicto.
De cuestionamiento de lo observado	— Plantearse interrogantes sobre la situación observada. — Observar los cambios y sus causas: el paso del tiempo, la acción humana...

Grupos de actividades	Ejemplos (E. Secundaria)
	— Buscar las causas y analizar las consecuencias de determinados hechos o situaciones.
	— Plantear debates sobre la problemática observada o después de un ejercicio de simulación.
	— Contrastar los datos observados con los de otras épocas u otras realidades.
De elaboración de conclusiones	— Textos colectivos consensuados resumiendo los datos objetivos de la realidad observada.
	— Textos individuales o de equipos manifestando opiniones personales y propuestas creativas.
	— Murales, mapas, maquetas, que reflejen la realidad descubierta y que sugieran posibles alternativas.
De comunicación	— Plasmar las conclusiones y alternativas propuestas a través de los distintos medios de expresión y comunicación: carteles, dibujos, maquetas, dramatizaciones, etc.
	— Expresar de forma creativa las vivencias, opiniones e impresiones de la experiencia.
De acción en el medio	— Decidir la difusión a dar a las conclusiones.
	— Planificar las actuaciones posibles en el entorno inmediato: tipo de acción, ámbito, momento.
	— Decidir la oportunidad de incorporarse a acciones u organizaciones del entorno, dirigidas a la protección del medio ambiente.

Papel del profesor

El conocimiento del medio tal como se sugiere desde la Educación Ambiental requiere un estilo de trabajo en el que el profesor juega un papel muy importante.

Su función no puede consistir únicamente en transmitir contenidos, sino en situarse ante el medio, junto con los alumnos, en actitud de conocerlo, descubrirlo, explorarlo y vivirlo; disfrutarlo o sufrirlo con ellos; conservarlo o intentar transformarlo.

Desde esta postura de colaboración pondrá al alcance de los alumnos aquellos medios y recursos que les ayuden a plantearse interrogantes, a encontrar respuestas, a adquirir destrezas y habilidades, a tomar conciencia de las cosas, a implicarse en ellas.

Esta apertura al medio en actitud receptiva enriquece también a su persona, pues al aventurarse a explorar lo "no conocido" el profesor aprende con sus alumnos y se implica con ellos en la búsqueda de respuestas a los problemas que plantea el medio.

Esto en lo que se refiere a la actitud ante el trabajo de los alumnos. En cuanto a su papel como profesional su función consistirá en programar y sistematizar todas las actividades que vayan a proponerse en clase. No dejará nada a la improvisación. Deberá tener muy claros tanto los objetivos como el modo de llevarlos a cabo y deberá prever también los recursos necesarios y más adecuados en cada momento.

Evaluación de la Educación Ambiental

Ya hemos hecho referencia en la segunda parte de este documento a los criterios de evaluación que recoge el currículo oficial y que tienen que ver con la Educación Ambiental.

En él aparecen aquellos aspectos que se van a evaluar al final de cada etapa que nos pueden informar de las capacidades desarrolladas en los alumnos a lo largo de la misma.

Sin embargo queremos recordar aquí que la finalidad de la evaluación es obtener información que permita ir adecuando el proceso de enseñanza al progreso real del aprendizaje de los alumnos.

Esto supone, por una parte, que la evaluación debe ser una acción continuada dentro del proceso enseñanza/aprendizaje, y por otra, que habrá que evaluar tanto el proceso de aprendizaje de los alumnos como la práctica docente.

Evaluación del proceso de aprendizaje

¿Qué evaluar?

Evaluaremos los aprendizajes de los alumnos en Educación Ambiental en función de los objetivos propuestos para cada uno de los niveles educativos y que hacen referencia a los del documento de *Tbilisi* tantas veces citado.

Se trata de ayudar a los alumnos a:

— Adquirir conciencia y sensibilizarse por el medio ambiente.

— Comprender el medio y los problemas anexos al mismo.

— Compenetrarse con unos valores y sentir interés por el medio ambiente.

— Adquirir aptitudes necesarias para resolver problemas del medio y proporcionarles la posibilidad de participar en su resolución.

Algunos de los contenidos del conocimiento del medio serán evaluados desde las áreas que lo tienen como objeto de estudio; sin embargo, desde la Educación Ambiental habrá que contemplar los aspectos más globales del mismo. Además de los componentes básicos del medio natural y social, evaluaremos la capacidad de los alumnos de acuerdo con su edad, para comprender:

— Algunos de los procesos que tienen lugar en el medio.

— La interrelación existente entre los elementos que lo componen.

— La interdependencia del hombre y el medio.

— Las posibilidades de intervención del hombre sobre el medio.

— Las nociones espaciales y temporales básicas.

— Algunas causas y síntomas de la problemática ambiental.

— Los usos que hace el hombre de los recursos naturales.

— Determinados cambios que se producen en el medio (por el paso del tiempo, por la acción del hombre) y su repercusión en las personas y en las cosas.

En cuanto a los procedimientos para resolver problemas del entorno, evaluaremos la capacidad de los alumnos para:

— Observar, indagar y recabar información sobre el medio.

— Identificar, comparar, clasificar y relacionar los elementos y los problemas ambientales.

— Ordenar temporalmente hechos y acontecimientos.

— Utilizar las nociones espaciales.

— Representar espacios conocidos y utilizar planos y mapas para desplazarse y orientarse.

— Abordar problemas referidos al entorno, tanto natural como social, llegando a formular posibles soluciones.

— Tomar iniciativas individuales y colectivas respecto al medio.

— Planificar sencillas acciones sobre el mismo.

— Comunicar los hallazgos y descubrimientos utilizando técnicas variadas.

Y por fin, en lo que respecta a los valores y a la actitud de participación, evaluaremos los logros conseguidos por los alumnos en su capacidad para:

— Valorar la calidad de su entorno inmediato en lo cotidiano.

— Ser sensible hacia la conservación del medio natural.

— Respetar a las personas, a los seres vivos y a las cosas.

— Manifestar su espíritu crítico ante situaciones concretas o problemas ambientales.

— Solidarizarse con los demás ante situaciones problemáticas.

— Participar en los grupos sociales con actitud de cooperación.

— Utilizar el diálogo para resolver las diferencias entre las personas.

— Asumir las decisiones colectivas.

— Tomar decisiones y compromisos de cara a la mejora del medio ambiente.

— Actuar en el medio.

¿Cómo evaluar?

La forma más adecuada de evaluar la capacidad de los alumnos más pequeños respecto al medio será a través de la *observación continua y sistemática* de su desenvolvimiento en el mismo.

— A través de *fichas y guías* que contemplen todos los aspectos del proceso de aprendizaje que se desee observar en cada uno y recogiendo esos datos en cualquiera de las actividades: su forma de trabajar y relacionarse, sus iniciativas y recursos, sus dificultades.

— Elaborando un *diario de clase* en el que se reflejen las actividades realizadas y las anécdotas surgidas.

En la etapa de Educación Primaria y también en la de Secundaria, seguirá siendo la observación del alumno la fuente de datos más importante, sobre todo en lo que se refiere a la evaluación de comportamientos y actitudes en el medio ambiente.

— La *observación sistemática* de cada uno de los alumnos en diferentes situaciones (trabajo individual, actividades cooperativas, fuera del aula, ante un problema, etc.) permitirán detectar sus reacciones y aquellas conductas que convendría reforzar o que sería interesante modificar.

— Los *ejercicios de simulación* en los que se reproduzcan situaciones o problemas detectados en el ambiente son así mismo un recurso muy adecuado para observar posturas que se toman, valores que se defienden o papeles que asume cada uno.

— Tanto este tipo de ejercicios como cualquier actividad realizada, pueden dar pie para la charla colectiva y la puesta en común entre los alumnos, en dónde poner y ponerse en cuestión a través de la *coevaluación*.

— En cuanto a la evaluación de la adquisición de conceptos y procedimientos de Educación Ambiental se pueden comenzar a introducir progresivamente algunas *pruebas específicas*, en momentos determinados, que permitan captar el nivel de comprensión o los hábitos de trabajo de los alumnos.

Estas pruebas serán siempre complementarias de los datos tomados a través de la observación directa y consistirán en

propuestas de tipo práctico, sencillos problemas referidos al entorno en los que el alumno deberá utilizar todos los conceptos aprendidos y poner en práctica los procedimientos necesarios para resolver la cuestión que se le plantee.

— Tanto para evaluar los conocimientos de la Educación Ambiental como para los procedimientos y las actitudes es importante iniciar a los alumnos desde los primeros niveles, en la práctica de la *autoevaluación*. Para lograrlo será preciso que conozcan previamente los objetivos de cada una de las actividades que se les proponen y en función de ellos (en un primer momento con la ayuda del profesor y luego de forma autónoma) dar a cada alumno la oportunidad de reflexionar sobre su propia actuación en el medio, descubrir sus posibilidades reales y encontrar el modo de superar las posibles limitaciones.

¿Cuándo evaluar?

Hemos hablado hasta aquí de la conveniencia de la *evaluación continua* y de la observación sistemática del alumno en su relación con el medio; sin embargo, esta continuidad deberá tener momentos precisos de *iniciación* y *finalización* según los objetivos que se pretendan en cada momento.

Para evaluar los logros sobre Educación Ambiental conseguidos por los alumnos en un curso o un ciclo será necesario una evaluación inicial que nos informe sobre el momento en que se encuentran respecto a ese tema y nos dé pistas para una programación ajustada a sus necesidades con vistas a conseguir los objetivos propuestos.

La evaluación continua nos permitirá hacer las adaptaciones curriculares oportunas al grupo y a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Y a través de la evaluación final podremos conocer los cambios de actitud de los alumnos respecto al medio ambiente a lo largo del ciclo.

Seguiremos el mismo proceso para evaluar la adquisición de conocimientos y contenidos de aprendizaje al iniciar cada uno de los ejes o núcleos temáticos del conocimiento del medio a lo largo del mismo y al finalizarlo.

Del mismo modo evaluaremos los progresos y dificultades del alumno en cada una de las actividades para darle oportunidad de modificar su conducta respecto al medio, de conocer sus posibilidades de intervención en él o de encontrar el modo de superar sus limitaciones.

Evaluación del proceso de enseñanza

¿Qué evaluar?

El proceso de enseñanza será necesario evaluarlo, además de en diferentes momentos, en los distintos ámbitos donde la Educación Ambiental ha sido programada.

En el ámbito del aula

En este ámbito y en función de los resultados de los alumnos, revisaremos y haremos los reajustes oportunos en la programación de Educación Ambiental:

— Comprobando si los núcleos temáticos escogidos para ese nivel conectan con los intereses y experiencias de los alumnos y si responden a las demandas del entorno.

— Revisando la adecuación de cada una de las actividades al objetivo propuesto, a la edad de los alumnos, a las necesidades del medio.

— Observando si la puesta en práctica del método conduce y facilita a los alumnos la toma de conciencia y el compromiso afectivo con el medio.

Habrá que revisar, asimismo, la actuación del profesor tanto desde su intervención directa con los alumnos, en su papel de intermediario entre éstos y el medio, como en sus relaciones con los otros profesores para hacer posible la coordinación entre áreas y la comunicación de experiencias.

En el ámbito del ciclo

A nivel del ciclo habrá que evaluar la coordinación entre profesores de diferentes áreas implicados en Educación Ambiental y entre

tutores y profesores de apoyo o especialistas cuya colaboración en actividades de actuación en el medio haya sido programada.

También se revisará la programación de Ciclo para comprobar la adecuación de los temas y la secuencia de actividades en cada uno de los niveles y los resultados *de la metodología adoptada*.

En el ámbito de la etapa

En el ámbito de la etapa deberán evaluarse todos los aspectos sobre Educación Ambiental presentes en el Proyecto Curricular.

— En qué medida se han logrado los objetivos de Educación Ambiental.

— Si la selección de contenidos de Educación Ambiental ha sido adecuada y ha ayudado a los alumnos a sensibilizarse ante el medio, a adquirir conocimientos, a resolver problemas y a clarificar valores.

— Si los criterios metodológicos de los que se partía han sido debidamente aplicados.

— Cómo ha funcionado la coordinación entre los profesores, la organización de los grupos de alumnos, la flexibilidad de los espacios y de los horarios.

En el ámbito del centro

Al evaluar el Proyecto Educativo del Centro habrá que tener en cuenta:

— En qué medida se han asumido los principios educativos de los que parte la Educación Ambiental (conceptos de alumno, medio ambiente y papel del profesor).

— Si realmente los objetivos generales que se han logrado responden a las características y necesidades de la población escolar y del entorno (contexto socio-económico, cultural, calidad del medio, etc.).

— Si los recursos dedicados a la Educación Ambiental han sido suficientes y adecuados.

— En qué medida se ha llevado a cabo el compromiso de la comunidad educativa con el medio ambiente.

— *Cómo han funcionado las relaciones del centro con el medio social.*

— Y por fin, cuál es la calidad ambiental del propio centro en cuanto a hábitat y medio donde se desarrolla la convivencia y actividad escolar.

¿Cómo evaluar?

Sólo una autoevaluación permanente de su práctica educativa permitirá al profesor esa intervención oportuna que ayude a los alumnos a comprender y participar en un medio cambiante y dinámico.

Sin embargo, esta autoevaluación deberá ser completada y contrastada entre los profesores de ciclo y nivel y en el equipo de etapa a través de sesiones de evaluación, de contraste de experiencias, de cuestionarios, etc., en reuniones habituales de ciclo y de etapa.

Un procedimiento interesante para autoevaluar las propias actitudes y comportamientos en el medio y en las relaciones con las personas son: la grabación de alguna actividad realizada para luego comentarla y analizarla o la presencia de un observador externo que aporte después una visión objetiva de la dinámica observada.

¿Cuándo evaluar?

En el ámbito del aula la evaluación de la práctica educativa debe ser permanente, aunque habrá momentos para evaluar los finales de diferentes procesos: cada actividad, cada núcleo temático, la programación en su conjunto.

En cuanto al ciclo será necesaria una primera evaluación para establecer la situación de la que se parte y las demandas del medio ambiente, seguida de revisiones periódicas de la programación del ciclo y de la práctica docente que pueden coincidir con los períodos de evaluación que estén establecidos en el centro.

Y por fin a la hora de evaluar los objetivos de ciclo habrá que prestar atención a los que se refieren a la Educación Ambiental.

La evaluación a nivel de etapa deberá coincidir con los momentos de evaluación de los objetivos educativos generales pues, como vimos en su momento, todos ellos tienen que ver con la Educación Ambiental.

Guía documental y de recursos

Material impreso

Existen multitud de libros editados sobre Educación Ambiental que pueden tener una relación más o menos directa con el trabajo escolar. Hacer un listado completo sería una labor de investigación que excede el ámbito de este documento, pero sí puede ser positivo hacer un repaso de los tipos de libros disponibles, para que cada uno, según sus necesidades concretas y nivel de experiencia pueda tener acceso a ellos. A grandes rasgos, podríamos hacer los siguientes grupos de libros y material audiovisual.

Libros básicos de planteamiento general de la Educación Ambiental

- Blas Zabaleta, P.; Herrero Molino, C., y Pardo Díaz, A. *Respuesta educativa a la crisis ambiental*. Madrid: Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

Resulta un libro básico de lectura para los no iniciados en el tema; ofrece una amplia información sobre el estado actual de los problemas ambientales de nuestro planeta, cómo surgió y ha evolucionado el concepto de Educación Ambiental y su desarrollo en nuestro país.

- C. E. E. *Resolución del Consejo y de los Ministros reunidos en Consejo sobre la educación en materia de medio ambiente*. Diario Oficial de las Comunidades Europeas, 6-7-88. Diciembre 88/C 177/03, 1988.

Recoge el texto legal en que los países de la comunidad europea se comprometen a incorporar a sus sistemas educativos la Educación Ambiental.

- FRABBONI; GALLETTI, y SAVORELLI. *El primer abecedario: el ambiente*. Fontanella, Barcelona, 1980.

El libro recoge algunas experiencias y proyectos de la Etapa Infantil, que pueden ser válidos también para Primaria y, como idea o línea de trabajo, incluso para niveles superiores.

Es una apuesta total por los lenguajes del cuerpo y del ambiente. Los autores afirman la necesidad de potenciar el lenguaje del cuerpo en su doble aspecto de comunicación/expresión y el lenguaje del ambiente a partir de la historia del territorio natural y social, buscando sintonizar la infancia con los signos de la propia experiencia familiar y del vecindario.

Considerar el ambiente como depósito de cultura, abecedario cotidiano de la lectura, "cajón" didáctico donde los niños pueden ir en busca de su propia historia natural y social. A través de la investigación acceden a una cultura de "primera mano", no mediatizada ni manipulada, y participar activamente en ella.

- GREIG, S.; PIKE, G., y SELBY, D.: *Los Derechos de la Tierra*. Ed. Popular, Madrid, 1991.

En este libro se hace un recorrido por los problemas ambientales más acuciantes de nuestro planeta, se analizan aspectos interesantes acerca de las "múltiples educaciones" y se hacen propuestas sobre el tratamiento de estos temas sobre todo para la Etapa Secundaria.

- *II Jornadas de Educación Ambiental (1989): Informe final de las II Jornadas de Educación Ambiental Valsaín (Segovia)*. MOPU DGMA. Serie: Monografías, Madrid, *1987*.

Recoge las conclusiones de las jornadas, las ponencias presentadas y el texto de los trabajos que se elaboraron como soporte de la discusión en los grupos de trabajo. Representa una buena panorámica de la situación en España en ese momento. Entre las ponencias presentadas se ofrecen una gran variedad de temas, por lo que pue-

den ser de utilidad práctica; las conclusiones pueden tener utilidad para la reflexión teórica.

- MARTÍN SOSA, N.: *Ética ecológica*. Ed. Libertarias, Madrid, 1990.

Ofrece una visión de los principales problemas de nuestro tiempo, relacionados con el desarrollo y las relaciones de todo tipo desde la perspectiva ética, propiciando nuevas reflexiones y posicionamientos.

- NOVO, M.: *Educación Ambiental*. Anaya, Madrid, 1985.

Propone una vía de acercamiento entre la actividad educativa y el medio ambiente. El texto reflexiona sobre el concepto de medio ambiente y las relaciones entre el hombre y su entorno.

Define la educación ambiental, sus orígenes y evolución histórica y establece los principios que la sustentan, tanto en el plano ético como en los niveles conceptual y metodológico.

Presenta distintas formas que hacen posible la integración de la educación ambiental en los currículos de la enseñanza formal, aportando pautas para el diseño, ejecución y evaluación de programas aplicables desde distintas disciplinas.

- SUREDA, J.: *Guía de la Educación Ambiental*. Anthropos, Barcelona, 1990.

Esta obra introduce los conceptos básicos de la Educación Ambiental y presenta, además, una interesante guía de fuentes documentales, que nos facilitará mucho el trabajo de búsqueda de información.

- TONUCCI, F.: *La Escuela como investigación*. Reforma de la Escuela, Barcelona.

El libro pretende ser un útil de trabajo, una serie de reflexiones y estímulos nacidos de la experiencia.

En él se propone la investigación del medio como alternativa a la enseñanza. Parte del principio de que la escuela debe ser un

momento de análisis de la realidad y que la investigación es el método por el que se realiza dicho análisis.

El autor considera que hay que partir de la realidad para analizarla y comprenderla con vistas a cambiarla. Partir de la realidad es partir de la experiencia que la persona ha vivido en todo su conjunto, por lo tanto, para conocerla y comprenderla hay que utilizar todas las capacidades.

- UNESCO: *A la recherche d'une sagesse pour le monde. Quel rôle pour les valeurs èthiques dans l'education?* Reflexion collective (Feb. oct., 1986). Raport de Bertrand Schneider, 1987.

Representa una profunda reflexión sobre los valores éticos en la educación, tema de capital importancia en Educación Ambiental. El autor es uno de los miembros del Club de Roma, cuya opinión está altamente valorada en los foros internacionales.

- UNESCO, Pnuma: *Elementos para una estrategia internacional de acción en materia de educación y formación ambientales para el decenio de 1990.* Congreso Internacional Unesco-Pnuma, sobre la educación y la formación ambientales (Moscú, 1987). (Publicado en Educación Ambiental; situación española y estrategia internacional. DGMA-MOPU, 1989), Madrid.

Recoge el contenido del segundo gran Congreso de Educación Ambiental a nivel mundial, que tuvo lugar en Moscú en 1987, al que nos hemos referido en la introducción de este apartado. En él se corrobora la vigencia de los principios teóricos descritos en Tbilisi, y se hace una llamada a los países a continuar con la labor en este campo y a aumentar el número de recursos en este campo.

Libros que proporcionan información sobre los grandes problemas ambientales (útiles sobre todo en secundaria)

- CLARK, W. C.: *Managing Planet Earth Scientific American*, vol. 261, núm. 3. Sep. 1989.

De nuevo se trata de una recopilación de datos interesantes para abordar cualquier trabajo de Educación Ambiental. La información se presenta desde el punto de vista de la gestión de los recursos, por lo que es de especial utilidad cuando se emprende un trabajo en el que los alumnos deben proponer algún tipo de manejo o gestión de los recursos.

- DURREL, L.: *El futuro del arca. Atlas de conservacionismo en acción*. Hermann Blume, Barcelona, 1988.

Se trata de un compendio de información sobre los problemas ambientales. Destaca la necesidad de utilizar racionalmente los recursos. Puede resultar muy útil para los profesores de ciencias naturales, tanto como sociales.

- HERRERO, C.; JIMÉNEZ ARMESTO, M. J.; MORELLÓN, G.; STERLING, A. *Madre tierra ¿Por qué conservar?*. ICONA - Materiales CENEAN, Madrid, 1989.

Se trata de una obra divulgativa en la que se hace un repaso del comportamiento de la especie humana desde su aparición sobre el planeta. Se hace una descripción de la dinámica de los sistemas naturales soporte de vida y una discusión sobre la necesidad de conservarlos. En su parte final presenta una descripción de la filosofía de conservación propuesta por el Programa Hombre y Biosfera de la UNESCO.

- KING, A., y SCHNEIDER, B. *La primera revolución mundial. Informe del Consejo al Club de Roma*. Plaza y Janés, Madrid, 1991.

Se trata del último informe del Club de Roma. Comprende una amplia exposición de la situación ambiental actual en todo el planeta, hace un análisis de las causas que la han provocado y cuáles pueden ser sus posibles soluciones. Sin duda es una obra fundamental en cualquier biblioteca de centro.

- MIERS, N. *Atlas Gaia para la gestión del planeta*. Hermann Blume, Barcelona, 1987.

Se trata de una extraordinaria recopilación de información sobre temas ambientales. Con un diseño gráfico extraordinariamente cuidado se ofrecen, divididos en bloques temáticos, multitud de datos de interés, acompañados de esquemas y comparaciones numéricas de gran utilidad. Imprescindible en cualquier biblioteca de centro de secundaria.

- SEYMOUR, J., y GIRARDET, H. *Proyecto para un planeta verde. Medidas prácticas para combatir la contaminación*. Hermann Blume, Barcelona, 1987.

Presenta un repaso de los principales problemas ambientales que nos afectan, proponiendo vías de solución a cada uno de ellos, desde la capacidad de acción que pueden tener nuestros alumnos. Destaca la importancia de las acciones individuales. Su tratamiento multifacial de los problemas favorece la interdisciplinariedad.

Libros, artículos o revistas que contienen ejemplos de unidades didácticas o actividades concretas

El contenido de estos documentos ofrece ejemplos concretos de unidades didácticas o actividades que pueden utilizar los profesores en la programación de propuestas de trabajo concretas para el aula.

- AA. VV. Colección Unidades Didácticas de Educación Ambiental. Ed. Consejería de Educación, Madrid, 1986.

- AA. VV. *Educación y Medio Ambiente: actividades y experiencias*. M. E. C., Madrid, 1981.

- AA. VV. *Nuevo Manual de la UNESCO para la enseñanza de las Ciencias*. Edhasa, Barcelona, 1978.

- *Acampar. Archivo del profesor. Recursos didácticos*. M. E. C. Vicens Vives, Madrid, 1987.

- *Andecha Pedagógica*. Oviedo: Colectivo Pedagógico de Asturias. Revista sin periodicidad fija.

El número 9 es un monográfico sobre ecología y medio ambiente.

- Asunción, M. M.; SÁNCHEZ TRÍAS L., y SEGOVIA, E. *Jugando a entender el mundo*. Adena/WWF España, Madrid, 1992.

- *Boletín de revistas del Centro Madrileño de Investigaciones Pedagógicas (CEMIP)*. Madrid: CEMIP. Publicación trimestral que ofrece una exhaustiva información de los artículos aparecidos en la mayoría de las revistas pedagógicas que se publican en el territorio español.

También dispone de unas Fichas Temáticas (carpeta de recursos bibliográficos que incluyen extractos sobre lo aparecido en las revistas pedagógicas, organizado temáticamente).

- *Boletín Informativo de Acción Educativa*. Madrid: Acción Educativa. Publicación mensual.

Los números 16 y 21 son interesantes para el estudio de la ciudad, y el número 28 trata sobre medio ambiente.

- BUIZA C.; MARTÍN N.; NIEDA, J., y Senante, F. *Estudio de Ecosistemas*. M. E. C., Madrid, 1985.

- CAÑAL DE LEÓN, P. *Investigando los seres vivos de la ciudad*. Col. Vivac. Ed. Teide, Barcelona, 1984.

- CASTAÑÓN (y otros). *La enseñanza por el entorno ambiental*. Proyecto Experimental, Área Ciencias de la Naturaleza (PEAC), Madrid, 1981.

- *Cuadernos de Pedagogía*. Ed. Fontalba, S. A. Barcelona. Publicación mensual.

Los números 60 y 52 de esta revista están dedicados a la ecología y el huerto escolar, el número 101 es sobre la ciudad. Los números 90, 91 y 109 se dedican a la Naturaleza y la Educación Ambiental. En los números 100 y 102 hay un índice detallado de todos los números anteriores.

- *Ejemplificaciones de D.C.B.*: El parque. Desertización, degradación del suelo. La construcción de presas. M. E. C. Madrid, 1989.

- *El Juego. Archivo del Profesor. Recursos didácticos*. M. E. C. Vicens Vives, Madrid, 1987.

- *Fichero de las publicaciones de los CEP*. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica, Subd. Gral. Formación del Profesorado, M. E. C. 1991.

En este fichero se recogen las publicaciones realizadas por los C.E.P. En ellas se pueden encontrar experiencias de muy distinta naturaleza (experiencias de aula, unidades didácticas, programaciones, innovaciones y propuestas curriculares...), elaboradas por equipos de profesores. Las referencias concretas de los equipos que han realizado los trabajos, pueden permitir ponerse en contacto a profesores que sienten las mismas preocupaciones y trabajan en un mismo campo de investigación y reflexión. Es una publicación abierta, a la que se irán incorporando nuevas fichas.

- GONZÁLEZ, M., y otros. *Guía de Collado Mediano (aprovechamiento pedagógico)*. Comunidad de Madrid. Madrid, 1985.

- MARCÉN, C. *La Educación Ambiental en la escuela*. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza. Colección Educación Abierta. 1989.

- *Natura*. Barcelona. Revista de información general sobre temas ambientales, haciendo hincapié en la Naturaleza. Algunos artículos pueden ser de interés.

- *Primer Catálogo de monografías de estudio del entorno. Índice Bibliográfico*. Subd. Gral. de Educación Básica. M. E. C., Madrid, 1986.

En el apartado "Ciencias de la Vida" se recogen multitud de trabajos que describen experiencias de interés.

- *Quercus*. Madrid. Revista trimestral de observación, estudio y defensa de la Naturaleza.

Ofrece información general sobre temas ambientales, que puede ser de interés, sobre todo para estudios con alumnos de Secundaria.

- REVILLA, F. (y otros). *La ciudad para la escuela*. (guiones para actividades fuera del aula). Madrid: CEMIP.

Material audiovisual[1]

- **Título:** Imiten la natura.

  Distribuidora: Barcelona. Pedro Pous Serrat.

  Descripción: Educación Ambiental. Ecología. Contaminación. Vertederos controlados. Reciclaje de basuras, papel y vidrio.

  Relación con el currículo: Ciencias de la Naturaleza. Secundaria.

  Funcionalidad: Dar información. Promover un debate. Modificar actitudes.

- **Título:** Electricidad y Medio Ambiente (de la colección "El mundo de la electricidad"). (Un audiocasete estéreo + 12 diapositivas).

  Distribuidora: UNESA, Departamento de Información y Comunicación Social.

  Descripción: Medio ambiente. Electricidad.

  Relación con el currículo: Física. Secundaria y adultos.

  Funcionalidad: Dar información. Promover un debate.

- **Título:** La contaminación en la Cendea de Olza.

  Distribuidora: Navarra: C. P. C. de Orcoyen.

1 La información de este apartado ha sido realizada por el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. La mayor parte de los materiales que en él se citan, pueden encontrarse en los Centros de profesores y han sido utilizados y evaluados por el Programa de Nuevas Tecnologías.

Descripción: Medio ambiente. Ecología.

Relación con el currículo: Ciencias Naturales. Primaria y Secundaria.

Funcionalidad: Dar información. Modificar actitudes.

- **Título:** Taller de Medio Ambiente

  Distribuidora: Valencia: CEP, D. L.

  Descripción: Experiencia realizada en el C. P. de Prácticas de Valencia con alumnos de 8.° de E. G. B. sobre el agua, tratando el tema en distintas áreas (Química, Lengua, etc.).

  Relación con el currículo: Medio ambiente. Formación del profesorado.

  Funcionalidad: Taller. Dar información. Promover un debate.

- **Título:** El calor residual como fuente de energía.

  Distribuidora: Serveis de Cultura Popular.

  Descripción: La energía térmica residual producida por la industria, automoción, calefacción; tratamiento de esta energía. Posibles soluciones. Ejemplos de recuperación de calor para el saneamiento del medio ambiente.

  Relación con el currículo: Educación ambiental. Secundaria Obligatoria.

  Funcionalidad: Dar información. Promover un debate.

- **Título:** Fuentes regenerativas de energía.

  Distribuidora: Serveis de Cultura Popular.

  Descripción:

  — La importancia de la energía solar. Su captación.

  — La obtención de agua caliente sanitaria, calefacción, electricidad.

  — Explicación de las técnicas necesarias. La casa solar.

  Relación con el currículo: *Educación ambiental. Secundaria* Obligatoria.

  Funcionalidad: Motivar. Dar información. Promover un debate. Modificar actitudes.

Título: Uso ecológico de la energía.

Distribuidora: Serveis de Cultura Popular.

Descripción:

— Producción de contaminación: la lluvia ácida. Su acción sobre la vegetación. Posibles soluciones.

— El peligro del azufre y sus derivados.

— Las plantas de desulfuración.

— Las nuevas gasolinas: catalizadores y gasolinas sin plomo.

— El empleo de energías alternativas: energía solar, gas natural, recuperación de calor, etc.

Relación con el currículo: Educación ambiental. Secundaria Obligatoria.

Funcionalidad: Motivar. Dar información. Promover un debate. Modificar actitudes.

Título: Ferdinando, el toro. El pequeño Hiawatha.

Distribuidora: Áncora.

Descripción: Es la adaptación de un cuento en dibujos animados de Disney. "Ferdinando, el toro", historia de un toro no violento y amante de la naturaleza que desarrolla su propia personalidad. Y de un poema, "El pequeño indio Hiawtha", cazador valiente y sensible, que al verse en apuros es ayudado por los animales del bosque.

Relación con el currículo: Área: Educación Moral y Cívica. Educación Infantil.

Funcionalidad: Promover un debate. Modificar actitudes. Estimular la imaginación.

Título: El problema de la energía. (Colección: Energía y Ecología).

Distribuidora: Serveis de Cultura Popular.

Descripción: Las formas de energía:

— Energía muscular.

— Energía animal.

— La energía hidráulica y la energía eólica.

— La máquina de vapor, el carbón y la revolución industrial.

— El incremento de la contaminación.

— El petróleo.

— La energía atómica.

Relación con el currículo: Área: Conocimiento del Medio. Educación Primaria.

Funcionalidad: Dar información. Promover un debate.

- **Título:** Los problemas del medio ambiente.

  Distribuidora: MOPU

  Descripción:

  — Población. Sector servicios. Usos del suelo.

  — Política forestal y política agrícola. Incendios.

  — Pastoreo. Urbanización y equipamiento. Erosión y desertización. El problema del agua. Su depuración. Contaminación del aire.

  — Progreso, tecnología y medio ambiente. Las energías alternativas. Los recursos no renovables.

  — Administración y política. El delito ecológico.

  Relación con el currículo: Educación ambiental. Secundaria Obligatoria. Bachillerato.

  Funcionalidad: Motivar. Dar información. Aprender conceptos. Modificar actitudes.

- **Título:** El problema de la energía.

  Distribuidora: Serveis de Cultura Popular.

  Descripción: Las formas de energía: energía muscular, energía animal, la energía hidráulica y la energía eólica, la máquina de vapor, el carbón y la revolución industrial, el incremento de la contaminación, el petróleo, la energía atómica.

  Relación con el currículo: Educación Ambiental. Secundaria Obligatoria.

- **Título:** Expedición cultural (Emisiones 35 y 36) (Dos audiocasetes estéreos).

Distribuidora: SECAB (Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello).

Descripción: Problemas de medio ambiente.

Relación con el currículo: Medio Ambiente. Formación del profesorado.

Funcionalidad: Formación del profesorado.

- **Título:** Un recorrido fotográfico por la naturaleza (Un audiocasete estéreo + 50 diapositivas).

  Distribuidora: Sin listar.

  Descripción: Medio ambiente.

  Relación con el currículo: Ciencias de la Naturaleza. Secundaria Obligatoria, Ciclo Superior.

  Funcionalidad: Dar información. Promover un debate. Modificar actitudes.

- ***Título:*** *El león y la jirafa (Safari silencioso).*

  Distribuidora: Áncora.

  Descripción:

  — El león y la jirafa (tomados en un Parque Nacional) en su ecosistema natural: La sabana.

  — Muestra las acciones que forman parte de su vida: comer, beber, dormir...

  Relación con el currículo: Ecosistema natural (la sabana) en Educación Infantil.

  Funcionalidad: Dar información y motivar al conocimiento de distintos medios.

- **Título:** El medio ambiente.

  Distribuidora: Vídeo Didáctico, S. A.

  Descripción: Presenta al ser humano como cumbre evolutiva capaz de transformar la Naturaleza.

  — El ciclo de agua.

  — El ciclo de oxígeno.

  — Los incendios forestales y su repercusión sobre el ambiente.

  — Posibles alternativas para influir positivamente:

- Ejemplo de la limpieza del Támesis.
- La energía solar.

Relación con el currículo: Área: Conocimiento del Medio. Educación Primaria.

Funcionalidad: Dar información sobre la influencia del hombre sobre el medio. Promover debates.

Recursos materiales

Para poner en práctica la Educación Ambiental en la escuela no es necesario ningún material especial, ya que el primer recurso en todo caso es el medio ambiente cotidiano. No obstante, en muchas ocasiones, resulta interesante hacer salidas al exterior, dentro del ambiente cercano, o lejano, para conocer otras situaciones y poder comparar, según las necesidades del tema que se esté tratando. Con este fin se han creado en los últimos años, en nuestro país, buen número de equipamientos y recursos de Educación Ambiental que están a disposición del educador y pueden ser utilizados por los centros.

Estos recursos y equipamientos se distribuyen por toda la geografía nacional, y son privados en muchos casos, pero también hay un buen número de equipamientos institucionales que pueden ser utilizados de forma gratuita, o a un coste muy bajo. Este último grupo, según un estudio reciente, supera el 50% del total; su promoción y gestión suele correr por cuenta de las siguientes instituciones de las que se puede recabar información:

— Ministerio de Educación y Ciencia.

— Ministerio de Obras Públicas, Urbanismo y Transportes (Secretaría General de Medio Ambiente).

— Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas.

— Consejerías de Medio Ambiente de las Comunidades Autónomas.

— Centro Nacional de Educación Ambiental en la Naturaleza (CENEAN), perteneciente al Instituto Nacional para la Conservación de la Naturaleza (Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación).

— Concejalías de Educación de los ayuntamientos.

— Concejalías de Medio Ambiente de los ayuntamientos.

Todas las instituciones mencionadas poseen equipamientos y, en muchos casos editan materiales de apoyo a los centros escolares y realizan convocatorias de ayudas a proyectos de Educación Ambiental en los centros, por lo que tomar contacto con ellas puede ser de gran utilidad. Existen, asimismo, entidades privadas, en su mayoría grupos conservacionistas, que ofertan materiales de apoyo, e incluso actividades. Entre otras a nivel local o regional, pueden citarse, a nivel nacional, las siguientes:

— ADENA (WWF-España)
C/ Santa Engracia, 6
28012 Madrid.

— Greenpeace
Aptdo. 14966-Madrid.
Barquillo, 38, 4.°
28004 Madrid.

— Sociedad Española de Ornitología (SEO)
Facultad de Biología, pta. 9
28040 Madrid.

A continuación se describen una serie de actividades, materiales de apoyo y equipamientos e instalaciones que pueden ser útiles en un trabajo de Educación Ambiental y están a disposición de los centros, a través de las instituciones mencionadas más arriba.

Equipamientos y actividades

- **Itinerarios naturales**. Son recorridos por ambientes naturales, generalmante señalizados, que han sido diseñados para trabajar con los alumnos los aspectos de dinámica natural más característicos de una zona determinada.

Algunos de ellos se ofrecen con monitor-guía, que plantea las actividades con los alumnos; otros se pueden llevar a cabo con un material impreso editado a tal efecto.

Los itinerarios naturales suelen estar diseñados sobre terrenos públicos, con un alto grado de conservación, y generalmente se ubican en espacios protegidos.

La duración de esta actividad suele ser de un día, y en ella se fomenta la observación y toma de contacto con el medio natural, sugiriéndose actividades posteriores para realizar en el centro y extraer mayor rentabilidad pedagógica a la visita.

- **Itinerarios urbanos**. Son recorridos por ambientes urbanos, generalmente sin señalizar, ya que para la población urbana que los suele utilizar los puntos de referencia son claros, y no es necesaria una señalización específica.

Este tipo de actividad surgió como consecuencia del hecho de que el medio urbano es para muchos de nuestros alumnos su ambiente habitual, pero, pese a ello, desconocido. Los itinerarios urbanos suelen estar ubicados en barrios de alto valor urbanístico, artístico o arquitectónico o, por el contrario, en zonas de deficientes condiciones, aunque abundan más los del primer grupo.

La duración de este tipo de actividad suele ser de algunas horas. El organismo que lo oferta, suele editar material escrito con las indicaciones necesarias, y son escasos los que disponen de monitor-guía. En cuanto al objetivo didáctico, suele ser fomentar la observación y el espíritu crítico ante la realidad urbana.

- **Aulas de naturaleza y campos de aprendizaje**. Son equipamientos, con un lugar físico de ubicación. Muchas de ellas se encuentran en casas forestales, o similares. Suelen encontrarse en lugares de ambiente natural bien conservado.

Las actividades que se ofrecen en este tipo de equipamiento suelen incluir itinerarios naturales, actividades de observación de fauna, flora, clima, geología...

La duración de la estancia es variable; los hay que ofrecen visitas de un día, si se encuentran cerca de alguna población grande, y los hay que proponen estancias de hasta cinco días. Suelen disponer de un diseño didáctico propio, pero suelen estar abiertos a las sugerencias de los profesores. Incluso, algunas aulas de naturaleza pertenecientes a instituciones educativas, requieren la participación previa de los profesores que van a realizar la actividad en un pequeño cursillo previo, a fin de obtener mayor aprovechamiento.

- **Granjas-escuela**. En los últimos años han proliferado mucho. Son, como su nombre indica, pequeñas granjas, que imitan a las reales, pero olvidando su faceta productiva y dedicando sus instalaciones a fines didácticos.

Su objetivo es proporcionar a los alumnos de ambientes urbanos, un contacto directo con las fuentes de los productos básicos que consumen a diario, y que con frecuencia desconocen completamente.

Las actividades que proponen están relacionadas directamente con las labores propias de los productores primarios rurales: cultivo de huerta, transformaciones de los productos hortícolas, cría de animales, extracción de productos de estos (leche, lana...), etc.

La duración de la estancia suele ser de una semana escolar, de lunes a viernes, aunque hay algunas granjas que ofertan estancias más cortas para los niveles de menor edad.

Como en el caso anterior, en muchas granjas (sobre todo las institucionales), se requiere una asistencia previa de los profesores, para conocer la actividad y hacerla más rentable pedagógicamente.

- **Centros de Interpretación**. Se trata de instalaciones, generalmente de nueva creación, o restauración de edificios antiguos, en los que se instala una exposición interpretativa del entorno en que se halla situado el centro. Existe alguno en el medio urbano, pero la mayoría son de medio rural y natural.

La exposición que se encuentra en estos lugares suele estar atendida por monitores, y su objetivo es analizar e interpretar el entorno; por ello es muy aconsejable visitar los alrededores del centro dentro de la misma actividad, ya que si no se corre el riesgo de que los alumnos conozcan la interpretación de la realidad circundante, sin haber tenido un contacto directo con la realidad misma, con lo cual disminuye mucho su valor educativo.

Los centros de interpretación suelen albergar biblioteca con servicio de consulta y en muchas ocasiones editan materiales educativos destinados a centros y de disponibilidad gratuita.

La visita a estos centros suele ser corta, de un par de horas como mucho, pero si se acompaña de un recorrido por el entorno, la duración debe ser de jornada completa.

- **Programa educativo de recuperación de pueblos abandonados**. Se desarrolla en tres pueblos: Umbralejo (Guadalajara), Granadilla (Cáceres) y Búbal (Huesca), expropiados por diversas causas y dedicados a fines educativos de relación e interpretación del medio.

Sus objetivos son, además de proporcionar a los alumnos un contacto directo con el medio rural, el desarrollo de actitudes de convivencia, intercambio, trabajo en equipo, participación y solidaridad.

Las actividades se refieren a distintos ámbitos educativos: reconstrucción, actividades agropecuarias, medio ambiente, salud, animación, expresión, etc.

Asisten alumnos y alumnas de Enseñanza Secundaria y Universidad acompañados por sus profesores, en turnos de una semana en período escolar y de doce días en período vacacional. Asimismo asisten grupos de profesores ligados a la innovación educativa. Para la participación en este programa se requiere la presentación de un proyecto y la elaboración de una memoria final.

En los Centros de Profesores y en las Jefaturas de Programas de las Direcciones provinciales se encuentra un vídeo informativo del programa de pueblos abandonados.

Materiales de apoyo

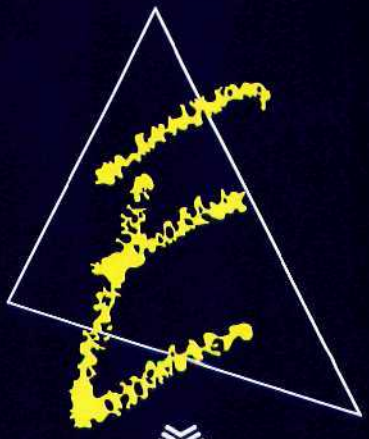
- **Carteles**. Existen muchos que pueden resultar de utilidad. Pueden solicitarse a casi todas las instituciones que se han mencionado al principio de este capítulo, ya que en diferentes campañas, suelen disponer de ellos y los distribuyen gratuitamente.

La mayoría de los carteles editados son referentes a especies protegidas, tanto animales como vegetales, a procesos de la dinámica natural, como p. ej. la migración de las aves, o a lugares amenazados o problemas ambientales graves (protección de la Antártida, la Amazonia o el efecto invernadero y la capa de ozono).

Estos carteles pueden ser valiosos como elemento motivador o de apoyo durante el trabajo con los alumnos.

- **Juegos, cómics, fichas, cuadernos de campo...** Todos ellos constituyen, junto con otros, un conjunto de apoyo que puede facilitar el trabajo del profesor. En la actualidad hay una gran variedad de materiales de este tipo, que las instituciones editoras renuevan con relativa rapidez. Cuando se plantea un trabajo de Educación Ambiental resulta práctico "investigar" entre las instituciones cercanas los materiales de este tipo disponibles en el momento.

- **Folletos informativos, dossiers, memorias...** En este grupo se incluyen una serie de materiales en los que se brinda información sobre instalaciones, jornadas y encuentros, proyectos escolares realizados, etc. Resulta muy útil estar al tanto de su existencia, ya que suelen proporcionar direcciones y contactos útiles. Suelen ser editados, también en este caso, por las instituciones.



Ministerio de Educación y Ciencia

TRANSVERSALES

Educación del Consumidor



Ministerio de Educación y Ciencia

TRANSVERSALES

Educación del Consumidor

Autora: M.ª Nieves Álvarez Martín
Coordinación: M.ª Florentina Jiménez Garijo
del Servicio de Innovación

Ministerio de Educación y Ciencia

Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría de Estado de Educación
N. I. P. O.: 176-92-105-2
I. S. B. N.: 84-369-2121-6
Depósito legal: M-8565-1992
Realización: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Prólogo

En el marco de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, los Reales Decretos que han establecido los currículos de las distintas etapas educativas definen unas enseñanzas que deben estar presentes a través de las diferentes áreas. Se trata de la educación moral y cívica, la educación para la paz, para la salud, para la igualdad de oportunidades entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación del consumidor y la educación vial.

La insistencia en que todos esos aspectos educativos han de estar presentes en la práctica docente confiere una nueva dimensión al currículo, que en ningún modo puede verse compartimentado en áreas aisladas, o desarrollado en unidades didácticas escasamente relacionadas entre sí, sino que aparece vertebrado por ejes claros de objetivos, de contenidos y de principios de construcción de los aprendizajes, que le dan coherencia y solidez. Algunos de esos ejes están constituidos por las citadas enseñanzas, que son, en realidad, dimensiones o temas recurrentes en el currículo, no paralelos a las áreas, sino transversales a ellas.

Las enseñanzas o temas transversales impregnan, de hecho, el currículo establecido en sus distintas áreas hasta el punto de que carece de sentido que el profesorado se plantee si, en un momento dado del trabajo de aula, está desarrollando una área determinada o un tema transversal concreto. La impregnación es recíproca: los temas transversales están presentes en las áreas y éstas también se hallan presentes en los temas. Hablar de enseñanzas transversales, en consecuencia, no es introducir contenidos nuevos que no estén ya reflejados en el currículo de las áreas, sino organizar algunos de esos contenidos alrededor de un determinado eje educativo.

Los contenidos curriculares de los temas transversales son objeto, en la actualidad, de una fuerte demanda social: la sociedad pide que esos elementos estén presentes en la educación. Se trata de contenidos educativos valiosos, que responden a un proyecto válido de sociedad y de educación, y que, por consiguiente, están plenamente justificados dentro del marco social en que ha de desarrollarse toda la educación, principalmente la educación obligatoria.

De esos elementos curriculares presentes en distintas áreas, se puede hablar como de temas o enseñanzas transversales, porque no se sitúan en paralelo respecto a las áreas del currículo, sino que las impregnan, con una presencia diferente en cada caso. Son temas, por otro lado, estrechamente compenetrados los unos con los otros. En particular, es preciso resaltar que la dimensión moral y cívica del currículo constituye un tema transversal no sólo presente, sino realmente omnipresente tanto en las áreas cuanto en los demás temas transversales. Entre los contenidos curriculares relevantes para las enseñanzas transversales hay, desde luego, conocimientos conceptuales y procedimientos, pero hay, sobre todo, actitudes y valores inequívocamente ligados a una dimensión ética que debe propiciar la autonomía moral de los alumnos y las alumnas.

En razón de esa presencia en el currículo, en sus distintas áreas, los temas transversales tienen un valor importante tanto para el desarrollo personal e integral de los alumnos, cuanto para un proyecto de sociedad más libre y pacífica, más respetuosa hacia las personas y también hacia la propia naturaleza que constituye el entorno de la sociedad humana.

Puesto que han de impregnar toda la acción educativa, las enseñanzas transversales constituyen una responsabilidad de toda la comunidad educativa, especialmente del equipo docente. En particular, han de estar presentes en el proyecto educativo de centro, en el proyecto curricular de etapa y en las programaciones que realiza el profesorado.

Para facilitar a los profesores el desarrollo curricular de las enseñanzas o temas transversales, el Ministerio de Educación y Ciencia encargó a personas expertas la realización de documentos orientativos sobre los distintos temas. El presente volumen, que se refiere a la Educación del Consumidor responde a ese encargo, cuya coordinación ha realizado el Servicio de Innovación de la Dirección General de Renovación Pedagógica. Su estructura es la misma de los demás volúmenes sobre otras enseñanzas transversales. Comienza con una presentación general del ámbito de que se trata: de su significado, de cómo ha llegado a constituirse como ámbito educativo relevante. Pasa después a identificar, en los contenidos curriculares y en los criterios de evaluación de cada área y etapa, aquellos en los que se hace presente la Educación del Consumidor. En una tercera parte proporciona orientaciones didácticas y para la evaluación en relación con los correspondientes contenidos curriculares. Y, finalmente, contiene una guía documental y de recursos útiles para el profesorado. Es una guía no

exhaustiva, sino seleccionada y comentada, para ser realmente de utilidad para quien acuda a ella.

El Ministerio de Educación y Ciencia, al poner a disposición de los profesores este texto sobre Educación del Consumidor, lo presenta como un buen ejemplo de análisis de este tema, que responde al espíritu y a la letra del currículo establecido y que, dentro de él, destaca una de sus dimensiones importantes, a lo largo de la cual es posible integrar aspectos muy distintos de diferentes áreas.

Índice

Páginas

La educación del consumidor 9

Historia 9

Concepto 12

Importancia 17

La educación del consumidor en el currículo 21

Educación Infantil 23

Educación Primaria 31

Educación Secundaria Obligatoria 45

Orientaciones didácticas 67

Proyecto Educativo y Proyectos Curriculares 67

Programaciones 69

Líneas metodológicas 70

Temas o núcleos de trabajo 82

Orientaciones para la Evaluación 94

Páginas

GUÍA DOCUMENTAL Y DE RECURSOS 97

Material impreso 97

Material audiovisual 102

Recursos materiales 106

Revistas 106

Direcciones de interés 107

La Educación del Consumidor

Historia

Si analizáramos en profundidad la historia de pueblos y civilizaciones, para revisar sus condiciones de vida y la forma de satisfacer sus necesidades (más o menos primarias, más o menos sofisticadas), concluiríamos afirmando que la sociedad de consumo nace con el hombre y sus problemas son tan antiguos como lo es el mundo en que vivimos. En todas las épocas podemos encontrar ejemplos ilustrativos que vendrían a corroborar nuestras afirmaciones.[1]

En el momento actual nos encontramos ante una sociedad de consumo (con un fuerte desarrollo de las técnicas de venta, publicidad, *merchandising*[2]...) que se caracteriza principalmente por la existencia de un fuerte desequilibrio entre productores-distribuidores, por un lado, y consumidores, por otro, motivado por los grandes recursos que aquéllos poseen para decantar la decisión del consumidor hacia la adquisición de unos productos, bienes o servicios determinados, que en muchos casos no ofrecen grandes diferencias cualitativas entre ellos.

---

1 Hacia el 3200-3000 a. C. en Mesopotamia, para evitar la adulteración de productos, se implantó un sello que permitía cerrar recipientes y otros embalajes para garantizar la cantidad y calidad de su contenidos. Es el precursor de la etiqueta.

En el año 330 en Constantinopla (Bizancio), para evitar el fraude, se fijaron reglas muy severas para controlar el precio del pan, el pescado y la carne.

2 Merchandising: Forma de colocar un producto en el punto de venta para conseguir que el consumidor compre por impulso.

Podríamos establecer los comienzos, la gestación de los problemas típicos de la sociedad de consumo actual, a finales del siglo XVIII[3], a partir de los cambios importantes que supone la fabricación en serie. Son los albores de la revolución industrial. Durante todo el siglo XIX y principios del actual se extenderá el fenómeno: gran evolución tecnológica, máquinas cada vez más sofisticadas, aumento de la producción a velocidades de vértigo, grandes medios de comunicación y de transporte, ampliación de mercados, aumento del valor adquisitivo.

A finales del siglo XIX se detectaron en Europa y en Estados Unidos las primeras organizaciones de consumidores, pero es a mediados del actual cuando el movimiento de defensa y educación de los consumidores se instala en todo el mundo occidental. El objetivo fundamental que se plantean las asociaciones europeas, al igual que las americanas, es el de la información al consumidor mediante la realización de "pruebas comparativas de productos" y su difusión en publicaciones periódicas. En la década de los sesenta se consolida como movimiento ciudadano y adquiere, de una parte, popularidad y, de otra, reconocimiento formal de las Administraciones. En Europa, el reconocimiento institucional del papel de los consumidores dentro de la sociedad se lleva a cabo de forma solemne en la Carta Magna de 1972, promulgada por el Consejo de Europa, y en el Primer Programa Preliminar de 1975 de la C. E. E. En este programa se concibe al consumidor como poseedor de una serie de derechos que se pueden resumir en: derecho a la salud y seguridad, a la protección de sus intereses económicos a la indemnización y reparación en caso de daños y perjuicios; asimismo, se reconoce el derecho a ser escuchado, a la información y a la enseñanza.

La expresión más notoria de este reconocimiento es el Comité Consultivo de los Consumidores, reconocido por la C. E. E. en 1973; en él están representadas diversas asociaciones, entre ellas la Oficina Europea de Unión de Consumidores (B. E. U. C.).

En 1981 se pone en marcha el segundo programa de la C. E. E. para una política de protección e información para los consumidores. Señala, como una de las acciones prioritarias, la reflexión sobre el método de educación del consumo en la escuela: "Deben ponerse a disposición medios educativos, tanto de los niños como de los

3 La primera fábrica aparece en Crowfort (Gran Bretaña) en 1771 y se dedica a la elaboración de productos textiles.

jóvenes y adultos, de forma que se les permita actuar como consumidores capaces de efectuar una elección clara entre los bienes y servicios y conscientes de sus derechos y de sus responsabilidades."

En 1985 se adoptan unánimemente por la Asamblea General de las Naciones Unidas las "directrices para la protección del consumidor": "Los Gobiernos deben estimular la formación de programas generales de educación e información del consumidor... El objetivo de tales programas debe consistir en capacitar a los consumidores para que sepan discernir, puedan hacer elecciones bien fundadas de bienes y servicios y tengan conciencia de sus derechos y obligaciones... La Educación del Consumidor debe llegar, si procede, a formar parte integrante del programa básico del sistema educativo como componente de asignaturas ya existentes" (Resolución del 16 de abril de 1985).

A partir de ese momento, todos los países europeos han puesto en marcha políticas de protección al consumidor, si bien en cada uno, las asociaciones y la educación de los consumidores no se encuentran en el mismo punto de su "ciclo vital".

En 1986, el Consejo de Ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo, aprueban la Resolución del 9 de junio de 1986, en la que se insta a los Gobiernos de los países que la integran a incluir la Educación del Consumidor en los programas de Educación Primaria y Secundaria, con el fin de que dicha enseñanza pueda impartirse durante el periodo de enseñanza obligatoria.

En España, el precedente del movimiento asociativo de los consumidores lo encontramos en la década de los cincuenta, pero es en la siguiente cuando surgen asociaciones desde sectores muy diversos en defensa de los intereses de los consumidores. En la actualidad, el movimiento asociativo de los consumidores de España se caracteriza por: 1) gran dispersión geográfica, lo que dificulta la unión; 2) escaso numero de asociados, y 3) escasez de personal técnico especializado en materia de consumo.

Un aspecto a destacar en este movimiento de consumidores es la importancia que otorga a la educación del consumidor, sobre todo en la edad escolar. Prácticamente todas las organizaciones la incluyen entre sus fines y la relacionan estrechamente con educación para la participación.

En cuanto a su reconocimiento institucional, en 1975 se crea el Instituto Nacional del Consumo y dos años más tarde se reconoce

como organismo autónomo. En la actualidad está adscrito al Ministerio de Sanidad y Consumo. En 1978, España es el primer país del mundo que recoge en su Carta Magna los derechos de los consumidores[4]. De su desarrollo surge la Ley del Consumidor[5], que los consagra. Todos nosotros, por tanto, tenemos reconocido el derecho a la protección de la salud y seguridad; a los legítimos intereses económicos y sociales, a la indemnización y reparación de daños y perjuicios; derecho a una correcta información y educación como consumidores; derechos de consulta, participación y protección jurídica, administrativa o técnica en situaciones de inferioridad, subordinación e indefensión; pero también contraemos una serie de responsabilidades y compromisos antes, durante y después de los actos de compra, favorables para el medio ambiente y la calidad de vida.

Por su parte, las Comunidades Autónomas con competencias en materia de consumo han aprobado estatutos de protección de los consumidores. En todos ellos se destaca el derecho a la formación y educación del consumidor.

Concepto

Si el acuerdo respecto de la existencia de condiciones sociales que justifican la Educación del Consumidor es bastante generalizado, se observan, sin embargo, serios desacuerdos respecto de las causas de esas condiciones y, por tanto, de los cambios y objetivos a conseguir a través del proceso educativo de los consumidores. Si todo objetivo educativo está en relación con la visión que de la sociedad tiene su diseñador y de lo que ésta espera de sus miembros, será importante, a la hora de diseñar objetivos de educación del consumidor o de valorar programas de educación del consumidor, conocer las diferentes posiciones que coexisten entre los mismos, relativas a los problemas socioeconómicos y su posible tratamiento desde la acción educativa.

En el estudio "Education du consommateur dans les écoles", realizado por la B. E. U. C. (1976), se citan cuatro posiciones en las cuales pueden fraguar otros tantos proyectos curriculares:

4 Artículo 51 de la Constitución, por el que los poderes públicos se comprometen a garantizar "mediante procedimientos eficaces" los derechos de los consumidores.

5 Ley 26/1984 de 19 de junio para la defensa de los Consumidores y Usuarios.

«a) **La posición "liberal".—** Para esta opción, en la sociedad de consumo no hay nada básicamente erróneo; lo único que ocurre es un desequilibrio de fuerzas entre productores y consumidores. Este desequilibrio puede y debe ser corregido mediante una "fuerza compensatoria" que permita la mejora de los mecanismos de mercado. El consumidor, consciente de su papel, de sus derechos y deberes, comprará más informado, lo que le permitirá ahorrar dinero, que podrá invertir en comprar más y mejor.

Desde esta posición, la educación para el consumo debería proporcionar fundamentalmente a los alumnos la información y los medios necesarios para adquirir la capacidad de "razonar lógicamente" y "elegir racionalmente".

b) **La posición "reformista".—** Esta opción considera que el consumo constituye un aspecto muy importante de la economía y de la sociedad, pero ciertas costumbres actuales de consumo son profundamente erróneas. Gastamos con ligereza mucho dinero en productos inútiles o peligrosos, la calidad de los productos es mala y estamos fuertemente influidos por la publicidad agresiva que nos impone lo que debemos comprar.

Desde esta posición, la educación en la escuela con relación al consumo tendría como objetivo el análisis crítico de la situación actual del mismo, a fin de permitir la formación de hábitos de consumo nuevos y, de una forma más general, la orientación hacia otros modos de vida.

c) **La posición "responsable".—** Esta opción subraya que el consumo no es un problema aislado que pueda ser tratado por sí solo, sino que debe ser situado y discutido en un contexto más general de responsabilidad social y cultural de cada persona. La noción de responsabilidad social, a título individual y colectivo, es capital para esta opción. Los consumidores no deben exigir únicamente productos mejores y menos peligrosos, pues es igualmente necesario fabricar productos más duraderos, reducir el consumo de energía, mejorar el uso y reciclaje de las materias primas, evitar la producción de cantidades enormes de excedentes, etcétera.

En el marco de esta acción, la educación del consumidor en la escuela deberá subrayar principalmente las consecuencias sociales de las decisiones y acciones individuales, a fin de que los jóvenes tomen conciencia del hecho de que, en toda circunstancia, la persona es un ser social.

d) **La posición "radical".** Para esta postura, el consumo y los problemas que genera, no son más que el síntoma de la descomposición que aqueja a las estructuras mismas de la sociedad moderna. Considera que la acción de los consumidores no ataca actualmente más que los síntomas, dejando intactas las causas profundas. El verdadero problema es la injusticia de una sociedad que permite a un pequeño número de personas explotar a la gran masa.

Para esta opción, la educación del consumidor en la escuela tendría un carácter marcadamente político, de forma que cada ser humano llegue a ser consciente de su papel en la sociedad y de su poder político para cambiar la situación actual»[6].

En general, los programas que se llevan a cabo en cada país son reflejo de la filosofía política y social dominante. En Europa, incluida España, dominan las posiciones reformista y responsable.

Para Hellman Tuitert, consultora de I. O. C. U. (Organización Internacional de Asociaciones de Consumidores) para temas educativos, la Educación del Consumidor pretende" ... la modificación del comportamiento del consumidor, enseñándole a comprender usos y disposiciones de productos y servicios, en muchas ocasiones escasos, para la satisfacción de sus necesidades". Según la noción de consumo que subyace en esta concepción, el proceso educativo de Educación del Consumidor debe atender, de una parte, al conocimiento de los recursos productivos (siempre limitados), al conocimiento del producto (desde su origen hasta la extinción de los efectos de su uso y consumo), al uso adecuado de los productos (para ampliar al máximo su vida), y, de otra, al descubrimiento de las necesidades reales personales y aprender a liberarse de la presión publicitaria y otros agentes persuasivos para sacar el máximo provecho a su dinero.

6 Tomado de "Perspectiva sobre Educación del Consumidor". CIDAD, E.

Considera *objetivos* de la Educación del Consumidor los siguientes:

— Desarrollar habilidades para la toma de decisiones sobre la compra de bienes y servicios a la luz de los valores personales, la utilización máxima de los recursos, alternativas disponibles, consideraciones ecológicas y consideraciones cambiantes de la economía.

— Adquirir conocimientos sobre las leyes, derechos y modos para participar efectivamente y con seguridad en el mercado y emprender la acción necesaria para desagraviar a los consumidores.

— Desarrollar un entendimiento del papel de los ciudadanos consumidores en la economía, sistema social y gubernamental y cómo influir en estos sistemas "para hacerlos sensibles a las necesidades de los consumidores".

Además añade:

— Enseñar a los estudiantes a pensar críticamente, en relación con resolución de problemas.

— Ejercitar a los estudiantes para hacer planes y presupuestos adecuadamente y realizar previsiones sensatas y responsables.

— Aprender a impartir su conocimiento y sus técnicas a otros.

Incluye, por tanto, objetivos cognitivos, de actuación en la situación y emocionales. Es decir, la educación del consumidor es mucho más que enseñar a los estudiantes cómo comprar un producto para satisfacer sus necesidades; incluye también facilitar al alumno "habilidades cognitivas" para proporcionarle información y tomar decisiones, comprender el impacto que las decisiones de los Gobiernos y los negocios particulares tienen sobre las vidas de las personas y desarrollar pensamientos positivos acerca de la importancia de actuar como consumidor responsable.

En 1980 la I. O. C. U. fija el perfil del buen consumidor, en cuanto interés personal y responsabilidad social, con los siguientes rasgos: conocimiento crítico, acción y consecuencias, responsabilidad social, responsabilidad ecológica y solidaridad.

Nosotros concebimos la educación como desarrollo integral y armónico de la personalidad del niño, y es dentro de esa educación integral donde debe tenerse en cuenta la formación del niño como

consumidor. Desde esta posición, la Educación del Consumidor, en realidad, es un intento de acercar a los alumnos y alumnas al conocimiento del entorno, descubrir sus códigos, ser capaces de interpretarlos adquiriendo en el proceso los mecanismos que permiten la resolución de los problemas. Se trata de aprender a "leer" los mensajes que la sociedad de consumo nos lanza; es importante una labor de alfabetización en un campo bastante desconocido que, sin embargo, demanda preparación, pues nos movemos en una sociedad consumista que basa buena parte de su éxito en la ignorancia del consumidor.

En nuestro país, desde las primeras experiencias desarrolladas, la Educación del Consumidor se ha considerado como un proceso permanente que tiene por finalidad aportar al consumidor, de forma gradual, secuenciada y acorde a su nivel evolutivo, toda una serie de elementos cognitivos, procedimientos y técnicas de trabajo que le permitan desarrollar actitudes conscientes, críticas y solidarias, sintiéndose satisfecho de actuar de forma responsable ante los hechos de consumo.

En definitiva, la Educación del Consumidor debe contribuir al desarrollo integral de los alumnos, dotándoles de conceptos, procedimientos y actitudes que posibiliten la construcción de una sociedad de consumo cada vez más justa, solidaria y responsable, capaz de mejorar la calidad de vida de todos sus ciudadanos, sin deteriorar el entorno.

La Educación del Consumidor, enmarcada dentro de esta concepción, debería:

— Posibilitar al alumno la adquisición de conceptos claros sobre su propia condición de consumidor, sus derechos y obligaciones como tal, el funcionamiento de la sociedad de consumo y los mecanismos de que dispone para actuar como consumidor informado.

— Dotar a los alumnos de procedimientos que le permitan investigar la realidad, profundizar en las formas más adecuadas para la utilización, uso y disfrute de los bienes, productos y servicios que se ofertan en el mercado y hacer posible la resolución de problemas y la autonomía a la hora de elegir.

— Potenciar la aparición de actitudes: positivas ante su propia educación e información como consumidor; críticas ante el consumismo, la degradación ambiental y los fenómenos que le

impiden comportarse de forma consciente; de responsabilidad en sus actuaciones como consumidor y de solidaridad para con el resto de los consumidores, valorando la importancia de asociarse; y, por último, de respeto ante las leyes que rigen la convivencia armónica y saludable de los consumidores.

Por tanto, entendemos la Educación del Consumidor no como la simple transmisión de información, sino como proceso de capacitación, que incluye el conocimiento acerca de las cosas, el conocimiento de cómo hacer las cosas y la resolución de problemas. Es decir, debe incluir objetivos que abarquen a la totalidad de los contenidos que configuran el papel del consumidor responsable y que se distingue por:

— orientarse a la calidad de vida;

— informarse de la organización del proceso de producción-consumo y sus consecuencias;

— manejarse hábilmente en la situación adquisitiva;

— consumir productos-servicios de forma racional y controlada;

— evaluar las consecuencias que para sí mismo, la comunidad y el medio ambiente tienen las decisiones;

— asociarse e intervenir comunitariamente para defender los propios derechos y modificar las condiciones que pueden afectarle, y

— tener actitud crítica, solidaria y responsable ante las situaciones que se le presentan.

Importancia

Con la llamada segunda revolución industrial, la sociedad de consumo está servida y lista para ser degustada por el consumidor. Pero éste no está preparado, los avances tecnológicos han ido siempre por delante de su comprensión, y este desajuste hace que los consumidores, individualmente considerados, se vean indefensos e incapaces de hacer frente a toda una serie de problemas que la sociedad de consumo les plantea, por lo que terminan integrándose en el hecho de consumo de manera autómata, coleccionando deseos y anhelos, almacenando productos que no necesitan y cosechando frustraciones.

La importancia que la Educación del Consumidor tiene en la vida cotidiana queda patente con la simple observación y reflexión sobre diferentes hechos, comportamientos, situaciones y afirmaciones de nuestro entorno más cercano:

— Un niño pide a su mamá veinte duros. Cuando la mamá le pregunta: "¿Para qué los quieres...?", el niño responde: "Para comprar algo..." Lo de menos es qué, lo importante para él es comprar, cuanto más mejor. Ese mismo niño, cuando vaya al quiosco de caramelos, probablemente dirá: "¿Qué me das por veinte duros...?" Los más pequeños son los consumidores más perfectos desde el punto de vista de la sociedad de consumo.

— Los chicos y jóvenes (a veces, también los adultos) se refieren a los productos por la marca, no por el nombre. Ellos no dicen: "Te has comprado un pantalón", sino "Te has comprado un Lois, un Levis, un Pepe, un Charro,...", o "Me he comprado unas Nike, o unas Reebok...", y todos saben el significado. De hecho, las marcas aspiran a confundirse con los productos. No nos tomamos "un yogur", sino "un Danone"; no pedimos "un refresco de cola", sino "Coca-Cola"; ni "un analgésico", sino "una aspirina o algo para el dolor de cabeza"; no compramos "gaseosa", sino "Casera".

— "En la fábrica elaboramos cosméticos y en las perfumerías vendemos esperanzas", afirmó en una ocasión Charles Revlon, y nos lo recuerda cada día la publicidad. ¿Y no es cierto que cuando compramos "un detergente" estamos comprando la ilusión de conseguir una ropa "más blanca" sin esfuerzo...? Y, en realidad, ¿qué necesitamos: ropa blanca o ropa limpia...?

— "Mis clientes pueden elegir el color de su coche, siempre que éste sea negro", afirmó Henry Ford. Naturalmente, su empresa fabricaba en ese momento un único modelo, en color negro.

— "La empresa educa los gustos de los consumidores de la manera más favorable a sus productos", plantea J. K. Galbraith en *La era de la incertidumbre*, que también afirmó: "Se trata, en definitiva, de quitar al comprador el poder de decisión, para transferirlo a la empresa, donde pueda ser manipulado."

— Paul A. Samuelson ha afirmado: "Se dice que el consumidor es el rey... Cada uno es un votante que emplea su dinero como votos para conseguir que se hagan las cosas como él quiere que se hagan." Pero ¿qué somos en realidad...?

Todos somos consumidores[7]. El consumo es un hecho social objetivo, y a la vez implica toda una serie de comportamientos y actitudes subjetivas. Provoca la aparición de problemas individuales y colectivos, que condicionan la calidad de vida, y a los que el consumidor y la sociedad deben ir dando respuesta. Por tanto, la Educación del Consumidor es un proceso de adquisición continua de conocimientos, sentimientos y destrezas que las personas necesitan.

7 "Todos nosotros, por definición, somos consumidores". Así comenzó John Fitzgerald Kennedy, Presidente de Estados Unidos, un largo discurso dirigiéndose al Congreso el 15 de marzo de 1962. Esta fecha sirve para celebrar desde hace unos años el "Día Mundial del Consumidor".

La Educación del Consumidor en el currículo

La Educación del Consumidor está recogida de forma implícita, a lo largo de todo el currículo, en sus diferentes ámbitos y elementos.

En primer lugar, la opción por un currículo abierto hace posible que cada centro adecue la respuesta educativa a su contexto favoreciendo el contacto con la realidad y el partir de problemas reales y próximos con posibilidad de incidir en su transformación.

Por otra parte, los objetivos generales de cada una de las etapas, al estar definidos en términos de capacidades —de tipo motriz, cognitivo, afectivo, de relación interpersonal y de actuación e inserción social), recogen los objetivos de la Educación del Consumidor y constituyen un marco referencial adecuado para el desarrollo de las capacidades de investigación y resolución de problemas, la responsabilidad, el sentido crítico y la solidaridad que están en la base de la Educación del Consumidor.

Asimismo, los contenidos de las diferentes áreas curriculares recogen muchos de los conceptos, procedimientos y actitudes referidos a aspectos del consumo.

Por último, en los criterios de evaluación y en las orientaciones metodológicas, el currículo recoge los principios del aprendizaje significativo: planteamiento de problemas, aprendizaje significativo y funcional, enseñanza activa, globalización, lo que favorece el desarrollo de una metodología activa, con implicación personal propia del tema que nos ocupa.

Explícitamente, la Educación del Consumidor se ha introducido en el currículo como tema transversal. Es decir, no está incluida en el marco conceptual de una sola disciplina, sino que impregna y atra-

viesa la actividad educativa en su conjunto, afectando a contenidos de áreas diversas. El hecho de no enmarcarse en ninguna de las disciplinas clásicas del saber, junto con el fuerte carácter actitudinal que tiene, hace necesaria la colaboración de todas ellas para contribuir eficazmente a su desarrollo. Así, la Educación del Consumidor debe impregnar la actividad educativa en su conjunto hasta convertirse en una línea de actuación preferente en los centros.

La Educación del Consumidor aparece reflejada en cada uno de los niveles de enseñanza: Infantil (0-6 años), Primaria (6-12 años) y Secundaria Obligatoria (12-16 años). En cuanto a los elementos curriculares, puede aparecer aludida en los objetivos generales de la etapa, en las introducciones de las áreas y en los objetivos de las mismas, en los contenidos —tanto en los conceptos como en los procedimientos y actitudes— o en los criterios de evaluación.

Para no ser exhaustivos, a la hora de seleccionar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de cada área, se han elegido los que se relacionan más directamente con las capacidades que están en la base de la educación sobre consumo. Esto quiere decir que podemos encontrar aspectos curriculares no recogidos en este trabajo que perfectamente pueden cubrirse con proyectos de consumo y serán de gran utilidad para este tema. Los aspectos vinculados con ecología, salud y seguridad, si bien se tratan en otros temas transversales, su enfoque desde éste debe cuidarse.

EDUCACIÓN INFANTIL

En esta etapa, la finalidad de la Educación del Consumidor es poner en contacto a los niños y niñas con los temas de consumo a través de la observación, la identificación y la manipulación de objetos de la vida cotidiana, para que conozcan sus cualidades y establezcan relaciones que les permitan descubrir y valorar su uso correcto.

En el Real Decreto[8] se dice: "La Educación Infantil ha de propiciar en los niños experiencias que estimulen su desarrollo personal completo. En la actualidad, el proceso histórico de transformación del medio familiar y de la sociedad ha hecho que la escuela comparta con la familia el importante papel de proporcionar al niño experiencias básicas que contribuirán a su desarrollo y a sus primeros aprendizajes."

Objetivos generales

a) Descubrir, conocer y controlar progresivamente el propio cuerpo, formándose una imagen positiva de sí mismos, valorando su identidad sexual, sus capacidades de acción y expresión, adquiriendo costumbres básicas de salud y bienestar.

b) Actuar de forma cada vez más autónoma en sus actividades habituales, adquiriendo progresivamente seguridad afectiva y emocional, y desarrollando sus capacidades de iniciativa y confianza en sí mismos.

8 Real Decreto 1333/91 de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil.

c) Establecer relaciones sociales en un ámbito cada vez más amplio, aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista y aportaciones de los demás.

d) Establecer vínculos fluidos de relación con los adultos y con sus iguales, respondiendo a los sentimientos de afecto, respetando la diversidad y desarrollando actitudes de ayuda y colaboración.

e) Observar y explorar el entorno inmediato con una actitud de curiosidad y cuidado, identificando las características y propiedades más significativas de los elementos que lo conforman y alguna de las relaciones que se establecen entre ellos.

g) Representar y evocar aspectos diversos de la realidad, vividos, conocidos o imaginados, y expresarlos mediante las posibilidades simbólicas que ofrecen el juego y otras formas de representación y expresión.

h) Utilizar el lenguaje verbal de forma ajustada a las diferentes situaciones de comunicación habituales para comprender y ser comprendido por los otros, expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y deseos, avanzar en la construcción de significados, regular la propia conducta e influir en la de los demás.

ÁREA DE IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL

Objetivos generales

4. Descubrir y utilizar las propias posibilidades, sensitivas y expresivas, adecuadas a las diversas actividades que emprende en su vida cotidiana.
5. Adquirir la coordinación y el control dinámico general del propio cuerpo para la ejecución de tareas de la vida cotidiana y de actividades de juego (...).
6. Aplicar la coordinación visomanual necesaria para manejar y explorar objetos con un grado de precisión cada vez mayor en la realización de actividades de la vida cotidiana.
8. Tomar iniciativa, planificar y secuenciar la propia acción para resolver tareas sencillas o problemas de la vida cotidiana; aceptar las pequeñas frustraciones y manifestar una actitud tendente a superar las dificultades que se plantean, buscando en los otros la colaboración necesaria.
10. Progresar en la adquisición de costumbres y actitudes relacionadas con el bienestar y la seguridad personal, la higiene y el fortalecimiento de la salud.

Contenidos

I. El cuerpo y la propia imagen. II. Juego y movimiento. III. La actividad y la vida cotidiana. IV. El cuidado de uno mismo.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
I/2 (...) Las necesidades básicas del cuerpo humano	I/3. Manifestación, regulación y control de las necesidades básicas o situaciones cotidianas, así como en situaciones ocasionales.	I/2. Confianza en las posibilidades propias y en la capacidad individual para realizar aquellas tareas y conductas que estén al alcance de los niños.
III/1. Las distintas actividades de la vida cotidiana: de juego, domésticas, de cumplimiento de rutinas, de resolución de tareas... y sus requerimientos.	II/5. Utilización correcta de los utensilios comunes.	II/4. Iniciativa para aprender habilidades nuevas.
IV/1 (...). Higiene y limpieza en relación con el bienestar personal. Alimentos y costumbres de alimentación. Acciones que favorecen la salud.	III/1. Regulación del propio comportamiento en situaciones de juego, rutinas diarias, tareas...	6. Actitud de ayuda y colaboración con los compañeros.
	IV/3. Hábitos relacionados con la alimentación y el descanso, utilización progresiva de los	III/1. Iniciativa y autonomía en las tareas diarias, en los juegos y en la resolución de pequeños problemas de la vida cotidiana y doméstica.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
2. Limpieza, higiene y cuidado de las dependencias del centro y de otros hábitats de su entorno próximo.	utensilios y colaboración en las tareas para la resolución de estas necesidades básicas. 4. Utilización adecuada de instrumentos e instalaciones para prevenir accidentes y evitar situaciones peligrosas.	IV/1. Gusto por un aspecto personal cuidado y por desarrollar las actividades en entornos limpios y ordenados. 2. Aceptación de las normas de comportamiento establecidas durante las comidas, los desplazamientos, el descanso y la higiene.

ÁREA DEL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL

Objetivos generales

4. Observar y explorar su entorno físico y social planificando y ordenando su acción en relación con la información recibida o percibida, constatando sus efectos y estableciendo relaciones entre la propia actuación y las consecuencias que de ellas se derivan.
5. Conocer algunas de las formas más habituales de organización de la vida humana, valorando su utilidad y participando progresivamente en alguna de ellas.
6. Valorar la importancia del medio natural y de su calidad para la vida humana, manifestando hacia él actitudes de respeto y cuidado, interviniendo en la medida de sus posibilidades.

Contenidos

I. Los primeros grupos sociales. II. La vida en sociedad. III. Los objetos. IV. Animales y plantas.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
I/2. La vivienda: Distintos tipos. Dependencias y sus funciones. Tareas cotidianas del hogar. Características y ubicación de la propia vivienda. La escuela: Diversos tipos de edificios. dependencias de la escuela: sus usos y sus funciones. (...).	I/3. Orientación de los espacios habituales, uso correcto de sus dependencias y autonomía en los recorridos más frecuentes.	I/3. Valoración y respeto ajustados a las normas que rigen la convivencia (...). (normas de uso de un objeto, normas de cortesía) (...).
II/1 (...). La intervención del ser humano en el paisaje (cultivos, urbanización, deterioro...).(...)	4. Percepción de las modificaciones y alteraciones de objetos y personas en sus espacios habituales, por el paso del tiempo y la influencia del tiempo atmosférico.	4. Autonomía en la resolución de situaciones conflictivas.
2. Necesidades, ocupaciones y servicios de la vida en comunidad. Los servicios como bienes de todos. Los servicios relacionados con el consumo. Los servicios relacionados con la seguridad y la sanidad: algunas per-	7. Realización responsable de tareas o encargos sencillos.	7. Respeto y cuidado por los espacios en los que se desenvuelve la actividad propia y los objetos (...).
	II/1. Observación y atención a manifestaciones, sucesos y acontecimientos del entorno del que el niño forma parte o de aquellos que relatan a través de	II/2. Interés por conocer las características del propio entorno.
		3. Interés por conocer y participar en alguna forma de organización social de su Comunidad.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
sonas e Instituciones implicadas. Espacios para el ocio y cultura: posibilidades que ofrecen.	los medios de comunicación.	4. Valoración ajustada de los factores de riesgo de accidentes existentes en su entorno.
3. Los medios de comunicación. Distintos medios de comunicación (...).	2. Contribución a la consecución y mantenimiento de ambientes limpios, saludables y no contaminados.	5. Valoración de los ambientes limpios no degradados, no contaminados.
III/1. Diferentes tipos de objetos, naturales y elaborados, presentes en el entorno: Objetos habituales: piedras, juguetes, palos, utensilios, productos y otros elementos tecnológicos relacionados con las necesidades y actividades cotidianas. Los atributos físicos de los objetos.	3. Observación guiada de diversos elementos del entorno para conocerlo y establecer relaciones de diverso tipo.	III/1. Actitudes positivas y valoración del uso adecuado de los objetos.
2. Funciones y utilización de los objetos cotidianos por las personas en relación con el aseo, la comida, la manipulación de objetos (tijeras, sierra, lima...), las tareas cotidianas del hogar y otros.	III/1. Exploración de objetos a través de los sentidos y acciones como apretar, dejar caer, calentar, soplar, volcar...	2. Actitud positiva por compartir los juguetes y objetos de su entorno familiar y escolar.
	6. Construcción de artefactos, aparatos o juguetes sencillos en función de los propios intereses y de objetos previamente fijados.	3. Curiosidad ante los objetos e interés por su exploración.
	7. Observación y clasificación de los objetos en función de sus características y de su utilización y ubicación en la vida cotidiana.	4. Respeto y cuidado de los objetos propios y colectivos.
	8. Utilización ajustada de aquellos objetos que motivan la colaboración y la cooperación con los otros.	5. Valoración ajustada de los factores de riesgo de accidentes en la manipulación de objetos, evitando situaciones peligrosas.

ÁREA DE COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Objetivos generales

9. Utilizar las normas que rigen los intercambios lingüísticos y las señales extralingüísticas en diferentes situaciones de comunicación, para reforzar el significado de sus mensajes y atribuir sentido a los que recibe.

10. Utilizar a un nivel ajustado las posibilidades de la forma de representación matemática para describir algunos objetos y situaciones del entorno, sus características y propiedades (...).

Contenidos

I. Lenguaje oral. II. Aproximación al lenguaje escrito. III. Expresión plástica. IV. Expresión musical. VI. Propiedades, medida y representación en el espacio.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
I/2. Formas socialmente establecidas para iniciar, mantener y terminar una conversación.	I/4. Evocación y relato de hechos, cuentos, incidentes y acontecimientos de la vida cotidiana debidamente ordenados en el tiempo.	I/4. Interés por las explicaciones de los otros (adultos, niños) y actitud de curiosidad en relación con las informaciones que recibe.
II/2. Los instrumentos de la lengua escrita: libro, revista, periódico, cuento, cartel, etiquetas, anuncios y otros.	II/1. Interpretación de imágenes, carteles, grabados, fotografías, etc., que acompañan a textos escritos, estableciendo relaciones entre ambos.	II/3. Cuidado de los libros como valioso instrumento que tiene interés por sí mismo y deseo de manejarlos de forma autónoma.
III/2. Diversidad de obras plásticas que es posible producir y que se encuentran presentes en el entorno: pintura, escultura, programas de televisión, películas, fotografía, dibujo (...).	III/1. Producción de elaboraciones plásticas para expresar hechos, sucesos, vivencias, fantasías y deseos.	III/5. Cuidado de los materiales e instrumentos que se utilizan en las producciones plásticas.
IV/2. Las propiedades sonoras del cuerpo, de los objetos de uso cotidiano, de instrumentos musicales.	9. Interpretación de diferentes tipos de imágenes presentes en su entorno.	6. Valoración ajustada de la utilidad de la imagen (televisión, cine, etc.)
VI/1. Propiedades y relaciones de objetos y colecciones: color, forma, tamaño, textura, etc.,	IV/4. Exploración de las propiedades sonoras del propio cuerpo, de ob-	IV/1. Disfrute con el canto, el baile, la danza y la interpretación musical. ➥

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
semejanza y diferencia, pertenencia y no pertenencia.	jetos cotidianos y de instrumentos musicales y producción de sonidos y ritmos sencillos. VI/1. Comparación de distintos objetos en función de sus propiedades.	VI/1. Gusto por explorar objetos, contarlos y compararlos, así como por actividades que impliquen poner en práctica conocimientos sobre las relaciones entre los objetos.

EDUCACIÓN PRIMARIA

Se trata de profundizar en la toma de contacto con los temas de consumo a través de la experiencia, la actividad creativa y lúdica, comprendiendo y estableciendo relaciones entre los hechos y fenómenos de consumo; contribuyendo a la defensa de sus derechos y a la asunción de sus reponsabilidades, con actitudes críticas, ante la promoción del consumo y las informaciones que recibe diariamente como consumidor.

En el Real Decreto[9] se lee: "La actividad lúdica es un recurso especialmente adecuado en esta etapa..." Y en otro momento se dice: "El carácter integral del currículo significa también que a él se incorporan elementos educativos básicos que han de integrarse en las diferentes áreas y que la sociedad demanda, tales como educación para la paz, para la salud, para la igualdad entre los sexos, educación ambiental, educación sexual, educación del consumidor y educación vial."

Objetivos generales

c) Utilizar en la resolución de problemas sencillos los procedimientos oportunos para obtener la información pertinente y representarla mediante códigos, teniendo en cuenta las condiciones necesarias para su solución.

9 Real Decreto 1344/1991, de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria.

d) Identificar y plantear interrogantes y problemas, a partir de la experiencia, utilizando tanto los conocimientos y los recursos materiales disponibles como la colaboración de otras personas para resolverlos de forma creativa.

h) Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.

i) Comprender y establecer relaciones entre hechos y fenómenos del entorno natural y social y contribuir activamente, en lo posible, a la defensa, conservación y mejora del medio ambiente.

k) Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo, adoptando hábitos de salud y bienestar y valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida.

ÁREA DEL CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL

Objetivos generales

1. Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado corporal (...).
4. Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorar críticamente la necesidad y el alcance de las mismas y adoptar un comportamiento en la vida cotidiana acorde con la postura de defensa y recuperación del equilibrio ecológico (...).
8. Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos de su entorno (...).
9. Diseñar y construir dispositivos y aparatos con una finalidad previamente establecida, utilizando su conocimiento de las propiedades elementales de algunos materiales, sustancias y objetos.
10. Identificar algunos objetos y recursos tecnológicos en el medio y valorar su contribución a satisfacer determinadas necesidades humanas, adoptando posiciones favorables a que el desarrollo tecnológico se oriente hacia usos pacíficos y una mayor calidad de vida.

Contenidos

I. El ser humano y la salud. II. El paisaje. III. El medio físico. V. Los materiales y sus propiedades. VI. Población y actividades humanas. VII. Máquinas y aparatos. VIII. Organización social. IX. Medios de comunicación y transporte. X. Cambios y paisajes históricos.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
I/3. La salud: — Factores y prácticas sociales que favorecen o perturban la salud. — Usos y costumbres en la alimentación y sus repercusiones sobre la salud. — Seguridad y primeros auxilios. 4. Actividades destinadas al propio cuidado personal en relación a la alimentación, la	I/5. Dominio de las habilidades y recursos para realizar con autonomía las tareas domésticas. II/5. Utilización de técnicas de recogida, archivo y consulta de imágenes, sonidos, materiales impresos, etcétera. III/6. Elaboración, realización e interpretación de cuestionarios y entrevistas sobre los	I/1. Adopción de hábitos de limpieza, de salud, de alimentación sana (...). 3. Actitud crítica ante los factores y prácticas sociales que favorecen o entorpecen el desarrollo sano del cuerpo y comportamiento responsable ante los mismos. II/1. Sensibilidad y respeto por la conservación del paisaje. ➥

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
higiene, el vestido y los objetos de uso individual.	usos humanos de los elementos del medio físico (aire, agua, rocas, minerales, luz solar).	III/1. Sensibilidad y respeto por la conservación del medio físico.
II/3. La presencia humana en el paisaje. (...). Principales tipos y vías de comunicación de la comarca, de la Comunidad Autónoma y de España. Transformación del paisaje: conservación, degradación y mejora.	V/1. Exploración y clasificación de materiales de uso común por su origen, propiedades y aplicaciones.	3. Valoración del agua como un bien precioso y escaso y uso responsable de la misma.
III/2 (...). Los usos del agua (consumo, regadío, higiene, industria, etc).	4. Selección de los materiales adecuados, teniendo en cuenta sus propiedades para resolver problemas sencillos de construcción.	V/I. Cuidado en el uso de los materiales, atendiendo a criterio de economía, eficacia y seguridad.
5. Factores y actividades humanas que degradan el medio físico.	VI/5. Análisis de la elaboración de un producto desde la extracción de las materias que lo componen, hasta su consumo.	2. Curiosidad por descubrir las posibilidades de uso de los materiales presentes en el entorno.
V/1. Materiales: origen y propiedades.	6. Análisis de algunos mensajes publicitarios ofrecidos por distintos medios de comunicación (carteles, anuncios luminosos, radio, televisión, etc.) y su incidencia en el consumo.	VI/4. Valoración de la influencia del desarrollo tecnológico en las condiciones de vida y en el trabajo.
3. Los cambios en los materiales.	7. Planificación de actividades de ocio de forma autónoma y creativa.	5. Actitud crítica ante la promoción del consumo masivo de productos mediante la publicidad y ante la imagen que del hombre y la mujer ofrece.
4. Los usos de los materiales.	VII/1. Observación, manipulación (desmontar y montar) y análisis del funcionamiento	6. Valoración del ocio como actividad humana con posibilidades creativas y de satisfacción personal.
VI/2. Trabajo y profesiones. (...). La tecnología en el hogar. (...).		VII/2. Valoración de los aparatos y máquinas del entorno habitual como construcciones humanas destinadas
3. Los sectores de producción.		
— Actividades económicas de los sectores primario, secundario y terciario. Proceso de extracción, transformación y comer-		

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
cialización de algunos productos básicos. La publicidad y el consumo de los productos. Los costes de producción y los precios de los productos.	de aparatos y máquinas sencillas del entorno habitual (bicicletas, juguetes mecánicos, etc.).	a satisfacer las necesidades de las personas y a mejorar su calidad de vida.
VII/1. Máquinas y aparatos presentes en la casa, la escuela, las tiendas, etc.	4. Identificación de los distintos tipos de energía utilizada para su funcionamiento por las máquinas y aparatos del entorno.	3. Respeto de las normas de uso, seguridad y mantenimiento en el manejo de herramientas, aparatos y máquinas (electrodomésticos, ascensores, bicicletas, etcétera).
3. La energía y sus transformaciones. Utilización habitual de distintas formas de energía.	VIII/1. Planificación y realización de entrevistas y cuestionarios para obtener información sobre el funcionamiento de diferentess organizaciones y grupos sociales y sobre las opiniones e intereses de los mismos.	VII/4. Responsabilidad en el ejercicio de los derechos y de los deberes que corresponden como miembro del grupo (...).
VIII/1. La vida en sociedad.	IX/4. Iniciación en el ánalisis crítico de la información y de los mensajes publicitarios recibidos a través de distintos medios.	6. Solidaridad y comprensión ante los problemas y necesidades de los demás (de compañeros y compañeras, del vecindario, etc.).
2. (...) La comunidad escolar: miembros, derechos y deberes, órganos de gobierno.	5. Análisis crítico de la utilización de la imagen del hombre y de la mujer en la publicidad.	IX/1. Actitud crítica ante las informaciones recibidas a través de los distintos medios de comunicación.
3. La organización social. Asociaciones cívico-culturales, políticas y sociales. La Administración y los servicios públicos. Los impuestos.	9. Utilización autónoma de los medios de transporte habituales de la localidad.	2. Sensibilidad ante la influencia que ejercen los medios de comunicación en la formación de opiniones, con especial atención a la publicidad, a los estereotipos sexistas, racistas y al consumo.
IX/1. Los medios de comunicación. Los medios de comunicación de masas: prensa, radio, televisión, cine, vídeo, satélites. Información: noticias y publicidad y el consumo: la información a través de la imagen, el ordenador. Los medios de comunicación interper-		

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
sonales: correos, teléfono, telégrafo, etc. La informática: almacenamiento, tratamiento y difusión de la información.		3. Valoración de los medios de transporte colectivos respetando las normas establecidas para su uso.
X/4. Evolución de algún aspecto básico de la vida cotidiana a lo largo de la historia (vestido, rasgos del paisaje, vivienda, trabajo, transporte, etc.).		IX/6. Valoración de la importancia de la infraestructura en el transporte y comercialización de los productos.
		X/7. Responsabilidad y cuidado en el uso y consulta de documentos históricos.

Criterios de evaluación

4. Describir la evolución de algunos aspectos característicos de la vida cotidiana de las personas (vestido, vivienda, medios de transporte, armamento) en las principales etapas históricas de la humanidad.

8. Identificar y clasificar las principales actividades económicas del entorno, asociándolas a los sectores de producción y a algunas características del medio natural.

11. Identificar las repercusiones sobre la salud individual y social de algunos hábitos de alimentación, higiene y descanso.

17. Abordar problemas sencillos, referidos al entorno inmediato, recogiendo información de diversas fuentes (...), elaborando la información recogida (tablas, gráficos, resúmenes), sacando conclusiones y formulando posibles soluciones.

ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Objetivos generales

2. Aplicar sus conocimientos artísticos a la observación de las características más significativas de las situaciones y objetos de la realidad cotidiana (...).
8. Conocer los medios de comunicación en los que operan la imagen y el sonido y los contextos en que se desarrollan, siendo capaz de apreciar críticamente los elementos de interés expresivo y estético.

Contenidos

I. La imagen y la forma. II. La elaboración de composiciones plásticas e imágenes.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
I/1. Formas naturales y artificiales del entorno.	I/6. Reconocimiento de las funciones informativas, publicitarias y artísticas utilizadas en las imágenes especialmente dirigidas a captar la atención de los niños: anuncios, carteles, comics...	I/1. Valoración de las imágenes de modo crítico e interés por analizar los diferentes elementos contenidos en su composición.
2. Contenidos habituales en que se usa la imagen como elemento de comunicación.	II/12. Realización de construcciones, artefactos y aparatos sencillos (juguetes o máquinas) con materiales diversos.	II/3. Curiosidad por el manejo de materiales e instrumentos y deseo de conocer sus características.
II/1. La elaboración de imágenes como instrumento de expresión y comunicación.		

Criterios de evaluación

2. Describir alguno de los elementos constitutivos (signos, puntos de vista del observador, amplitud de plano, contenido, etc.) de un mensaje visual presente en el entorno.

ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Objetivos generales

2. Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, de posturas y de ejercicio físico, manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo y de respeto a los demás, relacionando estos hábitos con los efectos sobre la salud.

7. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas y deportivas y los entornos en que se desarrolla, participando en su conservación y mejora.

Contenidos

IV. Salud corporal. V. Los juegos.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
IV/3. Medidas de seguridad y de prevención de accidentes en la práctica de la actividad física y en el uso de los materiales y espacios.	IV/4. Adopción de las medidas básicas de seguridad y utilización correcta de los espacios y materiales.	IV/4. (...)Valoración de la importancia de la práctica de actividades físicas, de un desarrollo físico equilibrado y de la salud.
V/3. (...) Recursos para la práctica del juego y de las actividades deportivas en el entorno inmediato.	V/5. Recopilación de informaciones sobre los juegos populares y tradicionales y práctica de los mismos.	V/6. Confianza en las propias posibilidades y valoración de las mismas en la elección de las actividades para el empleo del tiempo de ocio y recreo.

Criterios de evaluación

12. Señalar algunas de las relaciones que se establecen entre la práctica correcta y habitual del ejercicio físico y la mejora de la salud individual y colectiva.

ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

Objetivos generales

1. Comprender discursos orales y escritos, interpretándolos con una actitud crítica y aplicar la comprensión de los mismos a nuevas situaciones de aprendizaje.

5. Combinar recursos expresivos lingüísticos y no lingüísticos para interpretar y producir mensajes con diferentes intenciones comunicativas.

Contenidos

I. Usos y formas de la comunicación oral. II. Usos y formas de la comunicación escrita. IV. Sistemas de comunicación verbal y no verbal.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
1/2. Intenciones comunicativas: expresar sentimientos, narrar, describir, informar, convencer, imaginar (...), etc.	I/3. Interpretación de mensajes no explícitos en los textos orales.	I/4. Sensibilidad y actitud crítica ante el tratamiento de ciertos temas y usos de la lengua que suponen una discriminación social, sexual, racial o de cualquier tipo.
3. Otros textos orales: textos de los medios de comunicación social.	II/7. Interpretación de mensajes no explícitos en los textos escritos (doble sentido humorístico, mensajes que suponen discriminación, hechos comprobables y opiniones, etc.).	II/4. Actitud crítica ante los mensajes transmitidos por los textos escritos mostrando especial sensibilidad hacia los que suponen una discriminación social, sexual, racial, etc.
II/2. (...) Intenciones comunicativas: expresar sentimientos, narrar, describir, informar, convencer, imaginar (...), etc.	12. Planificación y revisión de los textos escritos, comprobando que la forma se adecua a la intención deseada (...).	8. Cuidado en el empleo de los libros y otros materiales escritos.
4. (...) Otros textos escritos: folletos, prospectos, recetas, rótulos, publicidad estática, etc.	IV/3. Contraste de las posibilidades que ofrecen los diferentes sistemas de comunicación para expresar diversas intenciones (...).	IV/2. Actitud crítica ante los mensajes que transmiten los medios de comunicación social y la publicidad (...).
8. Cuidado en el empleo de los libros y otros materiales escritos.		
IV/2. (...) La imagen y la comunicación en la sociedad actual. Otros elementos de comunicación no verbal: sonido, gesto y movimiento corporal, etc.		

Criterios de evaluación

2. Captar el sentido de textos orales de uso habitual mediante la comprensión de las ideas expresadas y de las relaciones que se establecen entre ellas y la interpretación de algunos elementos no explícitos presentes en los mismos (doble sentido, sentido humorístico, etc.).

9. Localizar y utilizar diferentes recursos y fuentes de información de uso habitual en la actividad escolar (biblioteca, folletos, libros de consulta, medios de comunicación), para satisfacer necesidades concretas de información y aprendizaje.

16. Producir textos empleando articuladamente la imagen y el lenguaje verbal (carteles, cómics...) y utilizando elementos sencillos de estos lenguajes (...) para expresar intenciones concretas de comunicación.

ÁREA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Objetivos generales

6. Comprender y utilizar las convenciones lingüísticas y no lingüísticas empleadas por los hablantes de la lengua extranjera en situaciones habituales (saludos, despedidas, presentaciones, felicitaciones, etc.) (...).

Contenidos

I. Usos y formas de la comunicación oral. II. Usos y formas de la comunicación escrita. III. Aspectos socioculturales.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
I/2. Vocabulario: (...) la casa, la familia, las amistades, la clase, la alimentación, la posesión, los gustos y preferencias, las actividades diarias (...), los servicios públicos, etc.	II/2. (...) Comprensión global de materiales sencillos con apoyo visual sobre temas cotidianos y concretos (anuncios públicos, cómics, avisos en carreteras, etc) (...), folletos, anuncios, etc.	I/7. Tendencias a utilizar de forma imaginativa y creativa mensajes orales previamente aprendidos en distintas situaciones de comunicación.
II/2. Vocabulario (...): la alimentación, la posesión, los gustos y preferencias, las actividades diarias (...), los servicios públicos, etc.	III/4. Utilización de materiales auténticos procedentes de distintas fuentes próximas al niño con el fin de obtener las informaciones deseadas.	II/4. (...) Relación con otros chicos y chicas de la misma edad, transporte, deportes, gustos y aficiones, etc.).
III/2. Presencia en España de la lengua extranjera estudiada: etiquetas de productos, canciones, películas, programas de televisión, etc.		III/2. Valoración de comportamientos sociolingüísticos que facilitan las relaciones de convivencia en las situaciones estudiadas.

Criterios de evaluación

3. Extraer informaciones específicas, previamente requeridas, de textos orales con una estructura y vocabulario sencillos que traten temas familiares y de interés para el alumno (la vida cotidiana, gustos, preferencias, opiniones y experiencias personales).

ÁREA DE MATEMÁTICAS

Objetivos generales

2. Reconocer situaciones de su medio habitual en las que existan problemas para cuyo tratamiento se requieran operaciones elementales de cálculo, formularios mediante formas sencillas de expresión matemática y resolverlos utilizando los algoritmos correspondientes.
7. Apreciar el papel de las matemáticas en la vida cotidiana (...). Perseverancia en la búsqueda de soluciones.
8. Identificar en la vida cotidiana situaciones y problemas susceptibles de ser analizados con la ayuda de códigos y sistemas de numeración, utilizando las propiedades y características de éstos para lograr una mejor comprensión y resolución de dichos problemas.

Contenidos

I. Números y operaciones. II. La medida. IV. Organización de la información.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
I/1. Necesidad y funciones: contar, medir, ordenar, expresar cantidades o particiones, etc.	I/13. (...). Suma, resta, multiplicación y división con números de dos cifras en casos sencillos. Porcentajes sencillos.	I/2. Sensibilidad e interés por las informaciones de mensajes de naturaleza numérica apreciando la utilidad de los números en la vida cotidiana.
5. Numeración romana.	14. Identificación de problemas de la vida cotidiana en los que intervienen una o varias de las cuatro operaciones, distiguiendo la posible pertinencia y aplicabilidad de cada una de ellas.	8. Perseverancia en la búsqueda de soluciones a un problema.
6. Las operaciones de suma, resta, multiplicación y división. Situaciones en las que intervienen estas operaciones. La identificación de las operaciones inversas (suma y resta, multiplicacion y división).	II/3. Elaboración y utilización de estrategias personales para llevar a cabo estimaciones de medidas en situaciones cotidianas.	II/1. Valoración de la importancia de las mediciones y estimaciones en la vida cotidiana.
II/3. Las unidades de medida del Sistema Métrico Decimal.	7. Utilización del sistema monetario aplicando las equivalencias y operaciones correspondientes.	IV/6. Sensibilidad por la precisión y veracidad en el uso de las técnicas elementales de recogida y recuento de datos.
4. Las unidades de medida de uso local.		
7. Unidades monetarias.		

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
IV/3. Tipos de gráficas estadísticas: bloques de barras, pictogramas, diagramas lineales, etcétera.	IV/2. Recogida y registro de datos sobre objetos, fenómenos y situaciones familiares utilizando técnicas elementales de encuesta, observación y medición. 3. Interpretación de tablas numéricas y alfanuméricas (de operaciones, horarios, precios, facturas, etc.) presentes en el entorno habitual.	

Criterios de evaluación

2. Resolver problemas sencillos del entorno aplicando las cuatro operaciones con números naturales y utilizando estrategias personales de resolución.

8. Reconocer y describir formas y cuerpos geométricos del entorno próximo, clasificarlos y dar razones del modo de clasificación.

9. Utilizar las nociones geométricas de simetría, paralelismo, perpendicularidad, perímetro y superficie para describir y comprender situaciones de la vida cotidiana.

10. Realizar, leer e interpretar representaciones gráficas de un conjunto de datos relativos al entorno inmediato.

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Se trata de consolidar y avanzar en la investigación de los temas de consumo a través del conocimiento y práctica de sus derechos y obligaciones utilizando, ante los hechos de consumo, actitudes propias del conocimiento científico, valorando críticamente el impacto de la sociedad de consumo sobre el medio y siendo capaz de actuar de forma responsable.

En el Real Decreto[10] se lee: "El carácter integral del currículo significa también que a él se incorporan elementos básicos que han de integrarse en las diferentes áreas y que la sociedad demanda, tales como la educación para la paz, para la salud, para la igualdad entre los sexos, educación ambiental, educación sexual, educación del consumidor y educación vial."

Objetivos generales

c) Obtener y seleccionar información utilizando las fuentes en las que habitualmente se encuentra disponible, tratarle de forma autónoma y crítica con una finalidad previamente establecida y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible.

d) Elaborar estrategias de identificación y resolución de problemas en os diversos campos del conocimiento y la experiencia mediante procedimientos intuitivos y de razonamiento lógico, contrastándola y reflexionando sobre el proceso seguido.

10 Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria.

g) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos, y adoptar juicios y actitudes personales con respecto a ellos.

i) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento del medio físico, valorar la repercusión que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa conservación y mejora del mismo como elemento determinante de la calidad de vida.

j) Conocer y valorar el desarrollo científico y tecnológico, sus aplicaciones e incidencia en su medio físico y social.

l) Conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo y de las consecuencias para la salud individual y colectiva de los actos y las decisiones personales y valorar los beneficios que suponen los hábitos del ejercico físico, de la higiene y de una alimentación equilibrada, así como llevar una vida sana.

ÁREA DE CIENCIAS DE LA NATURALEZA

Objetivos generales

3. Aplicar estrategias personales, coherentes con los procedimientos de la Ciencia en la resolución de problemas (...).
6. Utilizar sus conocimientos sobre el funcionamiento del cuerpo humano para desarrollar y afianzar hábitos de cuidado y salud corporal que propicien un clima individual y social sano y saludable.
8. Reconocer y valorar las aportaciones de la Ciencia para la mejora de las condiciones de existencia deos, apreciar la importancia de la formación científica, utilizar en las actividades cotidianas los valores y actitudes propios del pensamiento científico y adoptar una actitud crítica y fundamentada ante los grandes problemas que hoy plantean las relaciones entre Ciencia y Sociedad.

Contenidos

I. Diversidad y unidad de estructura de la materia. II. La energía. III. Los cambios químicos. V. Los materiales terrestres. VII. Las personas y la salud. X. Las fuerzas y los movimientos. XI. Electricidad y magnetismo.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
I/5. (...) Utilización de materiales de interés en la vida diaria.	I/5. Identificación de elementos, sustancias puras y algunas mezclas, importantes por su utilización en el laboratorio, la industria y la vida diaria.	I/3. Sensibilidad por el orden y limpieza del lugar de trabajo y del material utilizado.
II/7. La energía y la sociedad actual. Retos en la utilización de recursos. Energías alternativas.	II/1. Identificación y análisis de la vida cotidiana en las que se produzcan transformaciones e intercambios de energía.	II/1. Valoración de la importancia de la energía en las actividades cotidianas y de su repercusión sobre la calidad de vida y el desarrollo económico.
III/3. Importancia de las reacciones químicas en relación con aspectos energéticos, biológicos y de fabricación de materiales.	5. Análisis de algunos aparatos y máquinas de uso cotidiano, comparando su consumo y rendimiento.	2. Toma de conciencia de la limitación de los recursos energéticos.
V/3. El agua. Propiedades (...). Ciclo del agua (...). El problema del agotamiento de los recursos.	III/6. Proceder en el laboratorio teniendo en cuenta las normas de seguridad en la utili-	III/1. Valoración crítica del efecto de los productos químicos presentes en el entorno sobre la salud, la calidad de vida, etc. (...).
VII/1. (...)Importancia de la adquisición de estilos		

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
de vida saludables. (...) Grupos de alto riesgo en los accidentes de tráfico en zona urbana y carretera.	zación de productos y en la realización de experiencias.	V/1. (...) y rechazo de las actividades humanas contaminantes.
2. La nutrición humana. Los hábitos alimentarios y la relación con la salud. Dieta saludable y equilibrada. Obesidad. La conservación, manipulación y comercialización de los alimentos. Las personas como consumidores.	VII/1. Realización de investigaciones y utilización de modelos para contrastar hipótesis emitidas sobre problemas relacionados con los procesos de nutrición, reproducción o relación.	2. Reconocimiento y valoración de la importancia del agua para los seres vivos y para la calidad de vida, desarrollando una actitud favorable hacia el ahorro en el consumo de la misma.
X/4. Fuerzas de interés en la vida cotidiana. Presión y fuerzas en fluidos.	3. Utilización de técnicas en orden a la elaboración de dietas equilibradas, a la conservación de alimentos y a la detección de fraudes.	VII/2. Valoración de los efectos que tienen sobre la salud los hábitos de alimentación, de higiene, de consultas preventivas y de cuidado corporal.
XI/2. Corriente eléctrica. Diferencia potencial e intensidad. Transformaciones energéticas en un circuito eléctrico.	X/4. Observación y análisis de movimientos que se producen en la vida cotidiana (...).	5. Actitud responsable y crítica ante las sugerencias de consumo de droga y de actividades que suponen un atentado contra la salud personal o colectiva.
4. Normas de seguridad en la utilización de la electricidad.	6. Identificación de fuerzas que intervienen en diferentes situaciones de la vida cotidiana.	X/1. Disposición al planteamiento de interrogantes ante hechos y fenómenos que ocurren a nuestro alrededor.
	XI/6. Análisis comparativo de las formas de producción de energía eléctrica contemplando diversos factores (...).	4. Responsabilidad y prudencia en la conducción de bicicletas y ciclomotores.
	7. Utilización de distintas fuentes de información: prensa diaria, revistas, diapositivas, vídeos, informes de prensa, publicidad, etc., acerca de los	XI/2. Respeto a las instrucciones de uso y a ➥

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
	problemas de consumo de electricidad en la sociedad actual.	las normas de seguridad en la utilización de los aparatos eléctricos en el hogar y en el laboratorio. 3. Reconocimiento y valoración de la importancia de la electricidad para la calidad de vida y el desarrollo industrial y tecnológico.

Criterios de evaluación

2. Obtener sustancias puras a partir de sus mezclas utilizando procedimiento físicos (destilación, decantación y cristalización) basados en las propiedades características de las sustancias puras, describir algún procedimiento químico que permita descomponer éstas en sus elementos y valorar algunas aplicaciones prácticas de estas técnicas.

5. Utilizar la teoría atómica y algún modelo de estructuras del átomo para explicar el comportamiento eléctrico de la materia, la conservación de la masa en toda reacción química y la formación de nuevas sustancias a partir de otras.

11. Explicar los procesos fundamentales que ocurren en los alimentos desde su ingestión hasta su llegada y aprovechamiento en las células y justificar, a partir de ellos, unos hábitos alimentarios y de higiene saludables, independientes de prácticas consumistas inadecuadas.

12. Explicar la función coordinadora y equilibradora del sistema nervioso ante la presencia de distintos estímulos, señalar algunos factores sociales que alteran su funcionamiento y repercuten en la salud y valorar en consecuencia la importancia de adoptar un estilo de vida sano.

ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA

Objetivos generales

2. Identificar los procesos y mecanismos básicos que rigen el funcionamiento de los hechos sociales, utilizar este conocimiento para comprender las sociedades contemporáneas, analizar los problemas más acuciantes de las mismas y formarse un juicio personal crítico y razonado.
4. Identificar y analizar a diferentes escalas las interacciones que las sociedades humanas establecen con sus territorios en la utilización del espacio y en el aprovechamiento de los recursos naturales, valorando las consecuencias de tipo económico, social, político y medioambiental de las mismas.
8. Obtener y relacionar información verbal, icónica, estadística, cartográfica... a partir de *distintas fuentes, y en especial de los actuales medios de comunicación, tratarla de* manera autónoma y crítica (...).

Contenidos

II. La población y el espacio urbano. III. La actividad humana y el espacio geográfico. V. Sociedad y cambio en el tiempo. VII. Economía y trabajo en el mundo actual. VIII. Participación y conflicto político en el mundo actual. IX. Arte, cultura y sociedad en el mundo actual. X. La vida moral y la reflexión ética.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
II/2. El espacio urbano. El hecho urbano: evolución y cambios; las funciones de la ciudad y la organización del territorio; las redes urbanas; espacio urbano y estructura socioeconómica. — Principales aglomeraciones urbanas en el mundo.	II/5. Preparación y realización de debates, negociaciones simuladas, etc., en torno a problemas espaciales reales o ficticios (...) (por ejemplo, la localización de un gran centro comercial o deportivo en la ciudad, la remodelación de un barrio urbano, la incidencia de las vías de comunicación y del tráfico en la calidad de vida de los ciudadanos, etc.).	II/3. Responsabilidad y prudencia en el uso de las vías de comunicación como peatón, viajero...
III/3. Actividades y espacios industriales. La industria y la explotación de materias primas y fuentes de energía (...).	III/8. Preparación y realización de debates, negociaciones simuladas, etc., en torno	4. Rechazo ante el reparto desigual de los recursos entre los pueblos del planeta y solidaridad con aquellos que sufren la escasez de recursos y alimentos.
4. (...) El creciente desarrollo de las activi-		III/1. Reconocimiento del carácter finito de los recursos naturales y de la necesidad de racionalizar su uso, de conservarlos y de renovarlos.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
dades terciarias (red y medios de transporte, turismo) (...).	a problemas espaciales reales o ficticios (...) (por ejemplo, la localización de una industria, un nuevo centro turístico, el trazado de una red de transportes, etc.).	2. Rechazo de la explotación abusiva de los espacios de mayor belleza natural por las actividades económicas.
5. Niveles de desarrollo económico e intercambio desigual en el mundo (...).	V/4. Análisis e interpretación de algunas obras de arte desde diferentes perspectivas (sociológicas, iconográficas...) sirviéndose de informaciones diversas sobre el contexto histórico, el autor, el público, etc.).	V/1. Predisposición a buscar una parte de la explicación de situaciones y acontecimientos actuales en sus antecedentes históricos.
V/3. (...).	VII/1. Búsqueda, selección y registro de informaciones relativas a cuestiones de actualidad sirviéndose de los medios de comunicación habituales.	VII/1. Interés por estar bien informado y actitud crítica ante la información publicitaria y las necesidades de consumo que genera.
— Resolución industrial.	3. Análisis comparativo y evaluación crítica de dos o más informaciones proporcionadas por los medios de comunicación de masas (prensa, radio y televisión) sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad.	4. Rechazo de las injusticias que pueden derivarse de las desigualdades en la propiedad económica entre distintas personas y pueblos.
— Cambios y transformaciones en la España contemporánea.	VII/2. Análisis comparativo y evaluación crítica de dos o más informaciones proporcionadas por los medios de comunicación de masas (prensa, radio	VIII/1. Interés por estar bien informado y actitud crítica ante la información y los mensajes procedentes de las redes y los medios de comunicación.
VII/1. Recursos escasos y necesidad de elección, como cuestión central en toda actividad económica: producción, distribución y crecimiento.		6. Rechazo de conductas incívicas, por ejemplo, en relación con el tráfico y el uso del automóvil o de insolidaridad social
2. División técnica del trabajo, interdependencia económica e instrumentos de coordinación en las economías de mercado (mercado, dinero, empresas, Estado...).		
VIII/5. Cauces y retos actuales para la participación ciudadana: partidos y organizaciones sociales, instituciones y centros de información y ayuda ciudadana; el papel de los medios de comunicación de masas.		

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
IX/2. Arquitectura funcional y urbanismo actual. 5. Redes y medios de comunicación e información (...). Publicidad y consumo. 6. Focos de tensión y nuevos valores en las sociedades postindustriales y sus repercusiones en la calidad de vida y en la salud individual y colectiva (...). X/4. Principales problemas morales de nuestro tiempo (las relaciones ser humano-Naturaleza, guerra y carrera armamentista, desigualdes Norte-Sur, violencia social, consumismo, marginalidad y discriminación).	y televisión) sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad. IX/2. Análisis e interpretación de documentos audiovisuales identificando los elementos expresivos, utilizando y evaluando la objetividad de su mensaje. 4. Análisis de las influencias de las obras y formas de expresión artísticas actuales en el diseño de objetos y ambientes cotidianos. X/2. Análisis y resolución de dilemas morales y conflictos de valores presentes en situaciones públicas y privadas. 3. Identificación y valoración de medidas, tanto institucionales como de grupo o individuales, que configuran alternativas a los problemas éticos más importantes del mundo actual.	general, como la evasión y el fraude fiscal. IX/1. Interés por estar bien informado y actitud crítica ante la información y los mensajes procedentes de las redes y los medios de comunicación. 2. Valoración crítica de las repercusiones para la salud psíquica y física de las personas que están ocasionando ciertas transformaciones en las formas y condiciones de vida en las sociedades postindustriales. X/1. Valoración de la dimensión ética del ser humano. 4. Tolerancia y respeto por los principios y valores éticos de culturas distintas a la propia.

Criterios de evaluación

5. Localizar y caracterizar los principales espacios industriales y centros de producción de materias primas y fuentes de energía en el mundo y España, analizando las relaciones de intercambio que se establecen entre países desarrollados y subdesarrollados en el comercio de estos productos.

15. Identificar los rasgos fundamentales de la revolución industrial (...).

23. Identificar los principales agentes e instituciones económicas, así como las funciones que desempeñan en el marco de una economía internacional cada vez más interdependiente, y aplicar este conocimiento al análisis y valoración de algunos problemas y realidades económicas de la sociedad actual.

ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Objetivos generales

1. Conocer y valorar los efectos que tiene la práctica habitual y sistemática de actividades físicas en su desarrollo personal y en la mejora de las condiciones de calidad de vida y de salud.

4. Ser consecuente con el conocimiento del cuerpo y sus necesidades, adoptando una actitud crítica ante las prácticas que tienen efectos negativos para la salud individual y colectiva, respetando el medio ambiente y favoreciendo su conservación.

Contenidos

I. Condición física. III. Juegos y deportes. V. Actividades en el medio natural.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
I/2. (...) Efectos de la actividad física sobre el organismo y la salud: beneficios, riesgos, indicaciones y contraindicaciones.	I/5. Prevención y actuación en caso de accidentes en actividades físicas.	I/8. Respeto de las normas de higiene, prevención y seguridad en la práctica de la actividad física.
III/2. Recursos disponibles para la práctica deportiva: instalaciones, material, entidades y asociaciones, etc.	III/6. Investigación y práctica de deportes y juegos autóctonos.	9. Actitud crítica ante los fenómenos socioculturales asociados a las actividades físico-deportivas.
V/3. (...) Recursos, lugares e instalaciones para el desarrollo de actividades (refugios, campamentos, reservas y parques naturales...).	V/3. Planificación y realización de actividades en el medio natural (...).	III/3. Valoración de los efectos que, para las condiciones de salud y calidad de vida, tiene la práctica habitual de actividades deportivas.
		V/2. Aceptación y respeto de las normas para la conservación y mejora del medio natural.

Criterios de evaluación

13. Analizar y enjuiciar los factores económicos, políticos y sociales que condicionan la ejecución y la valoración social de las actividades físicas y deportivas.

ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

Objetivos generales

1. Percibir e interpretar las imágenes y las formas de su entorno, siendo sensibles a sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales.

7. Valorar la importancia del lenguaje visual y plástico como medio de expresión de vivencias, sentimientos e ideas, superar inhibiciones y apreciar su contribución al equilibrio y bienestar personal.

Contenidos

I. Lenguaje visual. II. Elementos configurativos de los lenguajes visuales. VI. Procedimientos y técnicas utilizados en los lenguajes visuales.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
I/6. Canales de comunicación. — Medios de comunicación de masas: prensa, televisión, vídeo. — Nuevas tecnologías. II/1. El signo gráfico, pictórico y plástico. 2. La línea, dimensión descriptiva y expresiva (...). 3. La forma, objetiva y subjetiva (...). 4. El color. VI/4. Soportes químicos, magnéticos y técnicas de la imagen fija y en movimiento (cómic, cine, vídeo, televisión, ordenador).	I/1. Observación y descripción de los modos expresivos utilizados en un mensaje publicitario gráfico o visual teniendo en cuenta los significantes, la composición y el significado. II/6. Interpretación de los valores subjetivos de color en distintos mensajes gráfico-plásticos y visuales. VI/3. Experimentación de materiales de desecho en cualquier representación gráfica, plástica o visual.	I/1. Reconocimiento y valoración del papel que juegan los medios de comunicación en nuestra cultura actual. 4. Actitud crítica ante las necesidades de consumo creadas actualmente a través de la publicidad (...). II/6. Disposición a explorar las propias posibilidades artísticas y gusto por ponerlas en práctica. VI/3. Valoración del orden y limpieza del aula, taller o laboratorio y conservación y cuidado del material. 4. Valoración de las virtualidades plásticas de los materiales de desecho.

Criterios de evaluación

11. Analizar una imagen teniendo en cuenta algunos elementos básicos constitutivos de la síntesis visual y establecer las relaciones entre imagen y contenido.
12. Seleccionar entre los distintos lenguajes graficos, plásticos y visuales el más adecuado a las necesidades de expresión, integrando si es necesario dos o más lenguajes en las producciones.
14. Analizar ambientes (naturales y artificiales), objetos e imágenes presentes en la vida cotidiana, valorando sus cualidades estéticas y su adecuación con el entorno.

ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

Objetivos generales

5. Reconocer y analizar los elementos y características de los medios, con el fin de ampliar las destrezas discursivas y desarrollar actitudes críticas ante sus mensajes, (...).

7. Interpretar y producir textos literarios y de intención literaria orales y escritos desde posturas personales críticas y creativas. (...).

Contenidos

I. Usos y formas de la comunicación oral. II. Usos y formas de la comunicación escrita. IV. La literara. V. Sistemas de comunicación verbal y no verbal.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
I/1. (...) La lengua oral, manipulación, etc.	I/1. I...) Interpretación del sentido figurativo, el doble sentido, las ironías, las falacias, etc.	I/3. Valoración y respeto por las normas que rigen el intercambio comunicativo (...).
II/1. (...) La lengua escrita como fuente de información, conocimiento, placer, persuasión, manipulación...	II/8. Utilización de lenguaje escrito (...) en la resolución de problemas cotidianos y en la organización de la propia actividad (...), instancias, impresos, formularios, recetas, avisos...	II/1. Valoración de la lengua escrita como instrumento para satisfacer una amplia gama de necesidades de comunicación (transmitir información, expresar sentimientos e ideas, contrastar opiniones, etc.) y para regular y modificar conductas.
2. Los lenguajes específicos: periodístico...	IV/2. Reconocimiento de las relaciones entre los textos literarios y el entorno histórico, social y cultural de su producción.	IV/7. Valoración crítica ante las determinaciones sociales que condicionan el consumo de textos literarios.
V/4. Los medios de comunicación: prensa, radio televisión, etc. La publicidad.	V/5. Análisis y exploración de las posibilidades comunicativas de algunos medios de comunicación (prensa, radio, televisión, etc.).	V/4. Recepción activa y actitud crítica ante los mensajes de los distintos medios de comunicación.
5. Lenguaje verbal y lenguaje de la imaginación: el cómic, la fotonovela, el cine, el vídeo y el ordenador.		

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
	6. Análisis de los elementos configuradores del discursos publicitario.	6. Actitud crítica ante los usos discursivos, verbales y no verbales, orientados a la persuasión ideológica (especialmente el discurso televisivo y el discurso publicitario) (...).

Criterios de evaluación

14. Identificar en textos orales y escritos de distinto tipo imágenes y expresiones que denoten alguna forma de discriminación social, racial, sexual, etc., explorar alternativas que eviten el uso de las mismas y utilizar dichas alternativas en las producciones propias (...).

ÁREA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Objetivos generales

1. Comprender la información global y específica de mensajes orales y escritos en la lengua extranjera relativos a las diversas situaciones habituales de comunicación, emitidos directamente por hablantes o por medios de comunicación.

8. Mantener una actitud receptiva y crítica hacia la información procedente de la cultura que las lenguas extranjeras transmiten y utilizar dicha información para reflexionar sobre la cultura propia.

Contenidos

I. Usos y formas de la comunicación oral. II. Usos y formas de la comunicación escrita. IV. Aspectos socioculturales.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
I/1. (...) Vocabulario relativo a los temas más habituales: vida cotidiana, viajes, tiempo libre, ecología, nuevas tecnologías, etc.	I/1. Comprensión global de mensajes orales, que proceden de distintas fuentes (profesor, compañeros, radio, televisión, vídeo, anuncios, etc.), extrayendo la información relevante en cada caso y atendiendo a la especificidad de cada una de ellas (articulación de códigos verbales y no verbales).	I/3. Participación reflexiva, creativa y crítica en las diferentes situaciones de comunicación oral en las que se interviene.
II/1. (...) Vocabulario relativo a los temas más habituales: la calle, la educación, el trabajo, viajes, tiempo libre, etcétera.	II/3. Comprensión global, con la ayuda de un diccionario y del profesor si fuera necesario, de textos publicitarios en diversos medios de comunicación (artículos de revistas y periódicos, anuncios, cómics, etc.).	II/3. Interés por realizar intercambios comunicativos escritos en la lengua extranjera con hablantes de la misma.
IV/1. (...) El medio en el que se vive en algún otro país: aspectos físicos de alguna ciudad: calles, servicios públicos, tiendas, conservación del medio ambiente, consumo, calidad de vida, etc. Medios de comunicación: revistas para jóvenes, programas de radio y televisión, etcétera.	IV/1. Análisis de determinados aspectos socioculturales de los países	IV/1. Curiosidad, respeto y valoración crítica de las formas de vida y de otros aspectos socioculturales de los países donde se habla la lengua extranjera estudiada.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
3. Presencia en España de la lengua extranjera estudiada (películas, anuncios en los periódicos y establecimientos públicos, folletos de instrucciones, canciones, etcétera).	donde se habla la lengua extranjera estudiada. 4. Utilización de los conocimientos adquiridos de la lengua extranjera para interpretar los mensajes presentes en el medio (anuncios en periódicos, en establecimientos públicos, etc.).	

Criterios de evaluación

4. Extraer la información global y específica de textos escritos auténticos, sencillos y de extensión limitada, de diferente tipo (descriptivos, narrativos, argumentativos, explicativos), distinguiendo entre hechos y opiniones e identificando, en su caso, los principales argumentos expuestos por el autor.

ÁREA DE MATEMÁTICAS

Objetivos generales

2. Utilizar las formas de pensamiento lógico para formular y comprobar conjeturas, realizar inferencias y deducciones, y organizar y relacionar informaciones diversas relativas a la vida cotidiana y a la resolución de problemas.
8. Identificar los elementos matemáticos (datos estadísticos, gráficos, planos, cálculos, etc.) presentes en las noticias, opiniones, publicidad, etc., analizando críticamente las funciones que desempeñan y sus aportaciones para una mejor comprensión de los mensajes.
9. Actuar, en situaciones cotidianas, y en la resolución de problemas, de acuerdo con modos propios de la actividad matemática (...).

Contenidos

I. Números y operaciones: significados, estrategias y simbolización. II. Medida, estimación y cálculo de magnitudes. V. Tratamiento del azar.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
I/1. (...) Significados y usos de los diferentes tipos de números: contar, medir, ordenar, codificar, expresar cantidades, particiones o relaciones entre magnitudes...	I/19. Identificación en la vida cotidiana del uso de la proporcionalidad entre diferentes tipos de magnitudes y de la terminología de algunas de ellas (intereses, mezclas, tasas, índices, *ratios*, etc.).	I/1. Valoración de la precisión, simplicidad y utilidad del lenguaje numérico y del álgebra para representar, comunicar o resolver diferentes situaciones de la vida cotidiana.
II/1. (...) Unidades de medida. 2. Sistemas de medida (...). 8. Instrumentos de medida (...). Precisión de los instrumentos de medida.	II/9. Estimación de la medida de objetos, tiempos y distancias.	II/5. Valoración crítica de las informaciones sobre la medida de las cosas (...). 6. Revisión sistemática del resultado de las medidas directas o indirectas, aceptándolas o rechazándolas según se adecuen o no a los valores esperados.
	V/9. Reconocimiento de fenómenos aleatorios en la vida cotidiana y en el conocimiento científico.	V/4. Valoración crítica de las informaciones pro- ➥

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
		babilísticas en los medios de comunicación, rechazando los abusos y usos incorrectos de las mismas.

Criterios de evaluación

1. Utilizar los números enteros, decimales y fraccionarios y los porcentajes para intercambiar información y resolver problemas y situaciones de la vida cotidiana.

5. Resolver problemas de la vida cotidiana por medio de la simbolización de las relaciones que puedan distinguirse en ellos y, en su caso, de la resolución de ecuaciones de primer grado.

14. Utilizar estrategias sencillas, tales como la reorganización de la información de partida, la búsqueda de ejemplos, contraejemplos y casos particulares o los métodos "ensayo y error" sistemáticos, en contextos de resolución de problemas.

ÁREA DE MÚSICA

Objetivos generales

6. Elaborar juicios y criterios personales, mediante un análisis crítico de los diferntes usos sociales de la música, y aplicarlos con autonomía e iniciativa a situaciones cotidianas.

Contenidos

I. Música y comunicación.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
I/1. El sonido y la música *en los medios de comunicación* (...).	I/3. Análisis de la música *grabada en relación* con los lenguajes visuales (cinematográfico, teatral, publicitario).	I/3. Actitud crítica ante el *consumo indiscriminado* de música.
3. El consumo de la música en la sociedad actual. Productos musicales al alcance de todos.	6. Indagación y debate acerca de la situación de contaminación sonora del entorno: Búsqueda de información sobre las normativas y estudios acerca de los efectos del ruido.	5. Disfrute de los espectáculos musicales y respeto por las normas que rigen el comportamiento en los mismos.
4. Uso indiscriminado de la música. Los excesos de producción sonora: el problema del ruido.		6. Sensibilidad ante el exceso de producción de ruido, aceptación de las normas al respecto y contribución a crear ambientes gratos y sosegados.
5. La música al servicio *de otros lenguajes*.		

Criterios de evaluación

12. Identificar en el ámbito cotidiano situaciones en las que se produce un uso indiscriminado del sonido, analizando sus causas y proponiendo soluciones posibles.

ÁREA DE TECNOLOGÍA

Objetivos generales

2. Analizar objetos y sistemas técnicos para comprender su funcionamiento, la mejor forma de usarlos y controlarlos y las razones que han intervenido en las decisiones tomadas en su diseño y construcción.
6. Mantener una actitud de indagación y curiosidad hacia los elementos y problemas tecnológicos, analizando y valorando los efectos positivos y negativos de las aplicaciones de la Ciencia y de la Tecnología en la calidad de vida y su influencia en los valores morales y culturales vigentes.
8. Analizar y valorar críticamente el impacto del desarrollo científico y tecnológico en la evolución social y técnica del trabajo, así como la organización del tiempo libre y en las actividades de ocio.

Contenidos

I. Proceso de resolución técnica de problemas. III. Planificación y realización. IV. Organización y gestion. V. Recursos científicos y técnicos. VI. Tecnología y sociedad.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
I/1. Problemas y necesidades humanas. Objetos, instalaciones y ambientes artificiales.	I/1. Identificación y análisis de necesidades prácticas y problemas susceptibles de ser satisfechos o resueltos mediante la actividad técnica.	I/1. Actitud positiva y creativa ante los problemas prácticos y confianza en la propia capacidad para alcanzar resultados palpables y útiles.
3. Aspectos que hay que considerar en el diseño y el análisis de objetos, instalaciones o ambientes: anatómico, técnico, funcional, económico y social.	III/2. (...) Identificación anticipada de los riesgos potenciales para la salud del uso de una herramienta o la ejecución de una tarea.	III/2. Respeto de las normas de seguridad en el taller y toma de conciencia de los peligros que entraña el uso de herramientas, máquinas y materiales.
III/4. Seguridad en el trabajo. Normas básicas de seguridad en el taller.	V/2. Evaluación de las características que deben reunir los materiales y elementos idóneos para construir un objeto. Análisis del funcionamiento y las condiciones en las que un objeto desempeña su tarea. Análisis de las propiedades que	IV/1. Reconocimiento y valoración de la importancia de las técnicas de organización y gestión en el diseño y realización de proyectos tecnológicos.
5. Tolerancia. Control de calidad.		V/1. Interés por conocer los principios científicos ➥
IV/3. Documentos comunes empleados en la organización y gestión de proyectos técnicos: presupuestos, carta, formulario, albarán,		

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
factura, cheque, estado de cuenta, recibo, nómina salarial. V/3. Los materiales de uso técnico (...). Propiedades físicas, cualidades estéticas, presentación comercial, coste y principales aplicaciones técnicas de los materiales comunes. Riesgos para la salud y precauciones específicas en el manejo de material técnico. 4. (...) Repercusiones medioambientales de la explotación, transformación, utilización y desecho de los pricipales materiales técnicos. VI/1. Desarrollo tecnológico, formas y calidad de vida. — (...) Calidad de vida. — Ventajas, riesgos y costes económicos, sociales y medioambientales del desarrollo tecnológico. 2. (...) Producción en serie. 3. El mercado y la organización de la distribución de productos. — El coste de un producto y sus componentes. Coste de producción. Volumen de produc-	deben reunir los materiales y componentes idóneos para construir un objeto. VI/2. Evaluación de las aportaciones, riesgos y costes sociales y medioambientales del desarrollo tecnológico a partir de la recopilación y el análisis de informaciones pertinentes. 5. Identificación de mercados y consumidores potenciales de un objeto, instalación o servicio diseñado o producido mediante la actividad tecnológica en el aula-taller. 6. Planificación y documentación de la comercialización de un producto tecnológico, fijando el precio y los mecanismos de distribución, promoción y venta.	que explican el funcionamiento de los objetos técnicos y las características de los materiales. 2. Predisposición a considerar de forma equilibrada los valores técnicos, funcionales y estéticos de los materiales. 3. Sensibilidad ante el impacto social y medioambiental producido por la explotación, transformación y desecho de materiales y el posible agotamiento de los recursos. VI/2. Reconocimiento y valoración crítica de las aportaciones, riesgos y costes sociales de la innovación tecnológica en los ámbitos del bienestar, la calidad de vida y el equilibrio ecológico.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
ción. Coste de comercialización. Precio de venta. — Otros factores que intervienen en el precio: la ley de la oferta y la demanda. Necesidades y valores del consumidor. La publicidad.		

Criterios de evaluación

1. Describir las razones que hacen necesario un objeto o servicio tecnológico cotidiano y valorar los efectos positivos y negativos de su fabricación, uso y desecho, sobre el medio ambiente y el bienestar de las personas.

2. Definir y explorar las características físicas que debe reunir un objeto, instalación o servicio capaz de solucionar una necesidad cotidiana del ámbito escolar, doméstico o personal.

5. Planificar las tareas de construcción de un objeto o instalación capaz de resolver un problema práctico, produciendo los documentos gráficos, técnicos y organizativos apropiados y realizando las gestiones para adquirir los recursos necesarios.

8. Ilustrar con ejemplos los efectos económicos, sociales y medioambientales de la fabricación, uso y desecho de una determinada aplicación de la Tecnología, valorando sus ventajas e inconvenientes.

Orientaciones didácticas

Con el fin de facilitar la puesta en práctica del proceso enseñanza y aprendizaje del tema transversal "Educación del Consumidor", se incluyen en este punto algunas consideraciones, sugerencias e ideas muy cercanas a la práctica docente. Es una estructura abierta, que cada centro, cada equipo, cada profesor pueden ir variando, concretando o ampliando en función de sus necesidades y de las prioridades de la comunidad educativa. Se presenta la información de este punto en tres apartados, referidos al Proyecto Educativo y Proyectos Curriculares, Programación y Evaluación, respectivamente.

Proyecto Educativo y Proyectos Curriculares

El análisis de lo que viene siendo la práctica de la Educación del Consumidor en los centros pone de manifiesto que existe un amplio espectro de posibilidades que van desde la simple actividad ocasional o puntual sobre un aspecto concreto a la integración en el Proyecto Educativo y Curricular, como eje vertebrador de toda la actividad docente. Entre ambos extremos quedan una serie de posibilidades, como realizar unidades didácticas en algunas áreas, experimentación de programas sobre algunos aspectos de la Educación del Consumidor, trabajo constante en algunas áreas, como base para un taller; como núcleo de trabajo globalizado o centro de interés, etc. Por nuestra parte, propugnamos que cada centro debe integrar la Educación del Consumidor como uno de los objetivos educativos prioritarios del centro, lo que no excluye las otras posibilidades.

Poner en práctica la decisión indicada supone que el equipo de profesores de cada centro deberá reflexionar sobre diferentes aspectos y tomar algunas decisiones consensuadas. En concreto, cada centro en el momento de elaborar el Proyecto Curricular realizará un análisis de su entorno teniendo en cuenta todos aquellos datos, basados bien en la opinión de los alumnos, padres y expertos o en diferentes estudios, que determinen aspectos concretos de la sociedad de consumo que tienen mayor incidencia y cuales son los comportamientos consumistas más frecuentes en la población escolar.

Al elaborar el Proyecto Curricular se determinará, de forma consensuada, qué entiende el profesorado por educación del consumidor y los aspectos concretos que se recogerán en los objetivos generales de cada etapa. Es conveniente concretar si el consumo se toma como eje globalizador de algunos contenidos y si en torno a este tema se realizarán actividades, puntuales o no, comunes a todo el centro. Por otra parte, en la selección de materiales y recurso se tendrán en cuenta criterios y actitudes coherentes con la educación del consumidor. Por último, se acordarán las relaciones de colaboración que el centro va a mantener con las instituciones del consumo (OMIC, ADC, etc.).

Consensuar todos estos puntos por el equipo docente y fomentar la participación del conjunto de la comunidad educativa supone poner en práctica un proceso de trabajo en equipo.

La Educación del Consumidor, como el resto de los temas transversales, tiene una dimensión educativa que afecta a todas las áreas. Esto supone el trabajo de una serie de objetivos y contenidos concretos en cada etapa y ciclo, pero, sobre todo, implica, dado su fuerte carácter actitudinal, impregnar todos los elementos curriculares y la organización de la vida del centro desde los valores de la Educación del Consumidor. En otras palabras, no es sólo adquirir información sobre características de los productos, la relación producción-consumo, aspectos legislativos, etc., sino que es, sobre todo, una forma de ser y comportarse en la vida. Se trata de que las actitudes del consumidor responsable estén presentes en la vida del centro. En este sentido es muy importante la coherencia de las decisiones que se tomen en los distintos ámbitos del Proyecto Educativo, Proyecto Curricular y Programaciones, así como las actitudes y comportamiento del profesorado.

Optar por la Educación del Consumidor como uno de los objetivos prioritarios del centro, a nivel metodológico, supone optar por la **globalización** para la Educación Infantil y la Educación Primaria y

por la **interdisciplinariedad** en la Educación Secundaria Obligatoria. Implica, asimismo, utilizar las nuevas tecnologías, que adquieren especial relevancia en la sociedad de consumo, realizar trabajos de investigación dentro y fuera del aula, prever el movimiento continuado del alumnado y de los docentes, hacer posible físicamente que los alumnos y profesores trabajen en equipo. Se tratará de adoptar decisiones concretas, entre las que cabe destacar: organización de los materiales del aula (mesas, sillas), utilización de diferentes ámbitos de trabajo, elaboración de horarios del profesorado de manera que posibiliten el trabajo y la coincidencia en los grupos, adquisición de materiales didácticos apropiados, etc.

La evaluación se debe tener presente desde el principio y conviene dejarlo muy claro en el diseño. En éste se concretarían desde los criterios de evaluación hasta la adopción de los modelos y gráficas para la recogida de la información, pasando por técnicas concretas, momentos, informes, etc., que se consideran prioritarios (véase el apartado "Orientaciones para la evaluación"). En este punto se trataría de conseguir materiales útiles para la evaluación, o elaborarlos por parte del equipo docente, que le orienten en sus decisiones sobre ¿qué evaluar?, ¿cuándo evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿cómo utilizar los resultados de la evaluación para continuar con el proceso enseñanza-aprendizaje?

Por último, el campo del consumo es muy amplio y sus temas son una fuente inagotable de ricas situaciones didácticas que, dado su fuerte carácter motivador, pueden llenar de sentido muchos de los trabajos que ya realizamos dentro y fuera del aula. Por otra parte, conviene recordar que la Educación del Consumidor no es tarea exclusiva de la escuela, sino de toda la sociedad y, en especial, de la familia.

Programaciones

Los principios y líneas metodológicas generales que se sugieren a continuación tienen fundamentalmente dos características en común: *a*) Todas las consideraciones que vamos a plantear en este apartado son fruto del trabajo de muchos profesores que, desde 1978 hasta hoy, han venido experimentando, analizando e investigando en el campo de la Educación del Consumidor. *b*) No se trata de algo totalmente nuevo, sino de aplicaciones o adaptaciones del campo de la didáctica al mundo de la Educación del Consumidor. Los mismos principios han sido empleados en otros muchos campos diferentes al consumo.

Líneas metodológicas

Las líneas metodológicas de la Educación del Consumidor se basan en una opción clara por el trabajo globalizado o interdisciplinar, en prestar atención y motivar a los alumnos a partir de su experiencia previa, en potenciar la intervención del alumnado en la programación y en tener muy en cuenta el principio de actividad del alumno, basando muchos de los trabajos en la "investigación científica" del entorno próximo.

Además de lo expuesto anteriormente, se ha de priorizar los procesos de aprendizaje por encima de los resultados y el desarrollo de actitudes y procedimientos sobre los conceptos. Supone, asimismo, el trabajo de alumnos en grupos y el de profesores en equipos, la búsqueda de diferentes fuentes de información, la autonomía en el proceso de aprendizaje y la implicación de padres, grupos sociales y otras instituciones. La evaluación se referirá no sólo al proceso de aprendizaje de los objetivos propuestos, sino también al proceso de enseñanza, a su programación, a los materiales empleados y al funcionamiento del equipo docente.

El profesor o la profesora, dentro de este planteamiento didáctico, es un dinamizador del proceso enseñanza y aprendizaje, que ha optado por prestar atención, motivar, potenciar, posibilitar y tener en cuenta los intereses del alumno, las características del medio y sus propias capacidades; el profesor basa su trabajo de aula en la investigación activa y permanente, tomando como punto de referencia temas de consumo; es el que prioriza procesos y actitudes, hace partícipes a sus alumnos y alumnas de la enseñanza y aprendizaje. En pocas palabras, el profesor no es un mero transmisor de conocimientos, sino un animador, impulsor y moderador de todo el proceso.

Los métodos didácticos serán fundamentalmente prácticos y activos, empleando las exposiciones magistrales en situaciones muy concretas y limitadas. Entre los procedimientos más utilizados caben destacar: trabajo monográfico en torno a un proyecto, trabajo empírico sobre el terreno, trabajo de pupitre o tratamiento de la información acumulada, dramatización, estudio de casos y trabajo en grupo. De todos los métodos que más adelante se van a describir, son los proyectos los que parecen más idóneos para abordar el tema. En ellos pueden integrarse diversas y distintas técnicas, cobrando, en esta situación didáctica, todo su sentido. No obstante, el grupo de alumnos, la experiencia de cada profesor o profesora, la etapa en

que se aplique, las características del centro, etc. van a ser los elementos que determinen qué método es más adecuado en cada situación. Se sugiere que, siempre que sea posible, se prime la utilización de métodos globales e interdisciplinares.

Los proyectos

Vamos a proponer a continuación cuatro tipos de proyectos. Dependiendo del tema, resultará más adecuado uno que otro.

Plan de actividades

Está considerado como el método de proyectos propiamente dicho. Gira en torno a un tema de consumo que va a ser trabajado desde la perspectiva de diferentes materias y empleando diversas técnicas. Las áreas curriculares cumplen el papel de ser las herramientas necesarias para analizar las situaciones que van dentro del plan de trabajo. Quien marca el ritmo y el contenido de la actividad es la propia temática del consumo elegida (publicidad, alimentación, vivienda, transporte, envases, ecología, basuras, el agua, el comercio, el dinero, los servicios públicos, los medios de comunicación...).

En un "plan de actividades" puede partirse de un tema global y en torno a él seleccionar aspectos parciales que la clase desea investigar. Veamos un ejemplo: planteado el tema de "La publicidad" por el procedimiento que se haya elegido (bombardeo de ideas, trabajo en grupo, propuestas del profesor,..), los alumnos y alumnas y el profesor o la profesora han sacado una lista de aspectos que están interesados en investigar; por ejemplo, para qué sirve la publicidad, la publicidad en la televisión, la publicidad en el deporte, la historia de la publicidad, los niños en la publicidad, cómo se hace un anuncio... Todos y cada uno de los puntos citados entran a formar parte del "plan de actividades"; basta con establecer un índice o secuencia lógica y comenzar a desarrollar la investigación. Los docentes al diseñar la programación de esta unidad didáctica concreta habrán detectado los posibles intereses de la clase; sin embargo, no debe plantear problemas el incluir aspectos no contemplados o prescindir de algunos propuestos. Lo interesante de esta opción es la participación directa del alumnado en la programación. En otras ocasiones será el grupo de profesores quien elija los posibles puntos del programa, en función de la materia, el currículo que ha de cubrir, etc.

En el caso de Educación Secundaria Obligatoria, cada bloque de actividad diseñada en torno al mismo tema, en este caso "La publicidad", tiene sentido en sí mismo y puede ser abordado en clase por un solo docente o completado entre varios. Por ejemplo, la elaboración de una encuesta para recogida de datos se realizaría en Lenguaje y la tabulación de los resultados en clase de Matemáticas. De todas formas, es preciso asegurar la participación de los alumnos dándoles opción a planificar, junto con el profesor, su propio método de investigación.

Seguir la pista

Este tipo de proyecto es, en la práctica, "un plan de actividades" que se diferencia de lo dicho anteriormente porque trata de *investigar un producto* desde su condición de materia prima hasta su llegada al punto de venta. Permite la inclusión de actividades relativas a diferentes áreas de aprendizaje. Quien marca la secuencia lógica y el ritmo del trabajo es el propio producto elegido. En este tipo de proyectos, el primer paso es elegir el objeto de investigación[11]. Al seleccionarlo, es conveniente que sea un producto que se produzca, se transforme y se consuma en la zona donde está implantado el centro, para que resulte más factible seguir todo el proceso.

En la investigación se contemplarán los siguientes aspectos:

— La *producción* (artesanal, industrial).

— Las *industrias de transformación* (productos que se extraen, métodos de fabricación), *distribución* (procedimiento de transporte, almacenamiento).

— *Generación del precio final* (costes de producción, fabricación, distribución y precio de venta al público).

— *Comercialización* (publicidad sobre el producto, puntos donde se vende ese producto, formas de colocación del producto en el punto de venta, otros productos similares, higiene y conservación del producto).

— El *consumo* (¿quién compra el producto?, ¿para qué lo utiliza?, satisfacción del consumidor, posibles fraudes, los dere-

11 Podemos seguir la pista a cualquier tipo de bien, producto o servicio. Ejemplos: la leche, el pan, la recogida de basuras, un río, los pantalones vaqueros... Lo importante es que sea un producto del entorno.

chos del consumidor, repercusiones para el medio ambiente, productos alternativos).

Junto a los pasos indicados suelen estar siempre presentes otras técnicas salpicando todo el proyecto: análisis de laboratorio, análisis comparativos, etiquetado, visitas a centros de producción y a tiendas, manipulación directa del producto, encuestas de opinión, etc. El proyecto puede ser más o menos amplio y tener mayor o menor contenido en función del nivel de la clase, del tiempo que queramos dedicarle o de otros factores.

Este tipo de proyectos es adecuado en todos los niveles educativos, pero es especialmente útil en los últimos cursos de la Educación Primaria y la Secundaria Obligatoria.

Producir en la escuela

Se trata de un proyecto que intenta *reproducir dentro del aula el esquema de producción-consumo*. Persigue, fundamentalmente, clarificar en los alumnos y alumnas algunos conceptos relacionados con el funcionamiento del mercado y de la sociedad de consumo. Para ello se les propone observar el mundo del consumo desde el punto de vista de los productores; en definitiva, se trata de "montar una fábrica en la escuela". Quien marca el contenido y la secuencia de las actividades es el propio proceso de constitución y funcionamiento de la "fábrica y de la comercialización del producto".

En la planificación del trabajo en necesario tener en cuenta numerosos aspectos:

— *Elección del producto a fabricar* (características, usos, posibilidades, facilidad de fabricación). Es importante buscar productos en función de la edad, posibilidades, etc

— *Investigación y elección de las posibles fórmulas* de fabricación.

— *Materiales necesarios* (materias primas, herramientas, utensilios).

— *Tipo de fábrica* que se quiere montar, en función de la estructura y el sistema de financiación (sociedad anónima, cooperativa...).

— *Investigación de productos similares* en competencia (forma de presentación, relación cantidad-precio, oferta existente, demanda, satisfacción del consumidor).

— *Búsqueda de fuentes de financiación* (es importante que el proceso se desarrolle realmente: si piden dinero prestado tendrán que devolver intereses; si alguien pone todo el dinero, los beneficios son para él; si se pone dinero a partes iguales, los beneficios se reparten paritariamente...

— *Tareas a realizar* y elección de responsables (cada grupo de clase puede responsabilizarse de algunas).

— *Medidas de seguridad y de higiene* que se van a adoptar para garantizar la salud del productor y la salubridad del producto.

— *Estructuración del control de calidad.*

— *Proceso de fabricación* (artesanal, en serie..).

— *Envasado y etiquetado* de los productos cumpliendo la legislación y la necesidad de dar al consumidor la mayor información posible sobre el producto.

— Diseño y elaboración de la correspondiente *campaña publicitaria* para conseguir vender más.

— Definición de los criterios a tener en cuenta para la *generación del precio de venta al público final.*

— *Venta del producto* (instalación de un mercadillo en el centro, venta fuera del centro, venta a tiendas...).

— *Análisis de resultados* (pérdidas, beneficios).

— *Destino de los beneficios* y forma de subsanar el déficit en su caso.

Este tipo de proyecto es válido para todos los niveles educativos; basta con elegir el producto y su proceso adecuados a la edad. El proceso en unos casos será más corto y muy manipulativo y en otros más complejo en función del nivel. En la bibliografía seleccionada se pueden encontrar sencillos ejemplos al respecto.

La investigación del medio

Este tipo de proyectos es un método que utiliza técnicas mixtas. En realidad es un plan de actividades múltiples, ordenado, estructurado y planteado como un modelo abierto de investigación que se basa en el *principio de actividad del alumno* y en el *planteamiento y resolución de problemas*. Al mismo tiempo permite la educación individualizada, facilita el protagonismo del alumnado en las diversas

fases del proyecto y hace posible la interdisciplinariedad y la globalización, preparando a los alumnos y alumnas para la vida.

En este tipo de proyectos es necesario recorrer los pasos siguientes:

— *Fase de motivación y propuestas* a través de películas, charlas, acontecimientos, preguntas, observaciones de campo. El profesor propone, incita, acepta y enriquece las aportaciones de los alumnos. Se trata de crear ambiente.

— *Planteamiento de hipótesis*. Elegido el tema, nos preguntamos qué queremos saber de él y buscamos fuentes diferentes de información sobre el mismo. Las hipótesis sobre las que vamos a trabajar deben ser claras y factibles de ser medidas por los métodos que disponen o pueden llegar a disponer nuestros alumnos.

— *Elección del método de investigación*. A través del trabajo en grupos se pueden plantear y planificar diferentes propuestas. Al final, la clase decidirá la definitiva. También puede ser interesante que cada grupo siga su propia línea de investigación para poder contrastar resultados.

— *Proceso experimental*. Se pone en práctica el método con las técnicas de investigación elegidas: toma de muestras, encuestas, observación directa o comprobación en el laboratorio.

— *Análisis y expresión de los datos recogidos*. Puede realizarse mediante cuadros, gráficos... Es muy útil en este punto la utilización del ordenador, sobre todo si se trata de encuestas.

— *Elaboración de conclusiones*. En función de las hipótesis planteadas, la información recogida, las gráficas y la interpretación que se haya hecho de todos los datos recogidos se llegará a unas conclusiones. Es importante contrastar estas conclusiones con otros trabajos similares.

— *Análisis, crítica y evaluación*. Se trata de reflexionar sobre los procesos realizados, los posibles fallos, las dificultades encontradas, las cuestiones nuevas aparecidas...

— *Comunicar los resultados*. Al final es importante dar a conocer los resultados de la investigación al resto de los grupos.

Cuando se investigan productos de consumo es conveniente que tanto alumnos como profesores tengan claro que es más importante

el proceso seguido que los resultados obtenidos, pues en algunos casos, por la deficiencia de medios de que disponemos, los resultados no pueden considerarse totalmente válidos. En este tipo de proyecto no se trata de formar a expertos investigadores, sino de formar a consumidores críticos que investigan la realidad. Es un método muy útil para Educación Secundaria Obligatoria, y es interesante comenzar a trabajarlo también en el tercer ciclo de Educación Primaria.

Las salidas

Las salidas son tan importantes que pueden dar origen o ser el pretexto de un proyecto, un taller, un plan de actividades o un núcleo claro de investigación. Son, en la práctica, el punto central de la mayoría de los trabajos de Educación para el Consumo. Si dentro de los proyectos de Educación del Consumidor no se incluyen puntos que requieran efectuar salidas fuera del aula, es muy posible que éstos resulten incompletos y faltos de información directa y vivenciada. Sin embargo, realizar salidas sin más, sin ningún tipo de preparación previa y sin un objetivo concreto a investigar, observar o descubrir, pierden todo su sentido y vienen a convertirse en excursiones recreativas, que pueden ser muy interesantes para acentuar y potenciar la convivencia, pero que pueden no aportar nada o incluso resultar contraproducentes si estamos tratando de educar a los alumnos como consumidores conscientes y críticos.

En todas las salidas que persigan objetivos de educación para el consumo sería conveniente concretar algunos aspectos como:

— *Diseño de una ficha técnica* donde anotar aspectos relacionados con la observación directa del lugar o lugares que se visiten (limpieza, atención, información escrita, publicidad...).

— *Diseño de distintos tipos de encuestas* para pasar a los consumidores, a los fabricantes, comerciantes o productores.

— Tablas de doble entrada para recoger datos sobre precios u otra información numérica que pueda ser objeto de estudio estadístico o contraste mediante diversos tipos de representación gráfica.

Se presentan tres modelos de salidas.

Salidas a centros de producción

Leyendo el título de este apartado podría pensarse que éste es un recurso muy empleado en la escuela. Es cierto que cada día son más los centros escolares que realizan visitas a fábricas como recurso didáctico. Como más arriba hemos señalado, hay algo que diferencia estas actividades de las que aquí proponemos. Nuestra propuesta trata, o intenta, educar al consumidor, y éste es un dato fundamental a tener en cuenta en todo momento, pues, de lo contrario, las visitas a los centros de producción se pueden convertir en un acto de "entrega" de niños y niñas al sistema de *marketing* de las empresas, a no ser que la actividad esté preparada y *diseñada bajo el punto de vista de los intereses de los consumidores*. Es importante también que se aprovechen toda una serie de aspectos colaterales al mero hecho de la visita (cálculos de presupuestos de viajes, derechos de los consumidores en el transporte, recorrido, puntos interesantes del mismo, cálculo de costo por persona...). Se trata, en definitiva, de aprovechar todos los elementos que nos proporcionen las salidas (economía, geografía...). Sería deseable que las visitas que se realicen a centros de producción hayan sido *preparadas* antes por el profesorado con participación de los alumnos, elaborando previamente en clase planos del recorrido, encuestas, fichas...

Algunos de los aspectos que han de considerarse en la visita a una fábrica pueden ser:

— Condiciones de higiene.

— Control de calidad, es decir, autocontroles que lleva la propia empresa sobre los productos que elabora, controles que pasan los organismos oficiales. Si es o no una empresa contaminante, opinión que sobre ésta tienen los vecinos de la zona, problemas que suelen tener planteados los consumidores de los productos elaborados por la empresa visitada y argumentos que sobre los mismos nos da la fábrica.

— Variedad de productos que elabora, marcas distintas, periodicidad de envasado...

— Cumplimiento de la legislación.

— Escandallo de precio del producto final.

— Sistemas de publicidad.

— Condiciones de conservación, transporte y venta del producto.

— Análisis comparativos con otras marcas y calidades.

Es interesante recoger todos los momentos de la salida a través de medios audiovisuales. Posteriormente se pueden utilizar para "recrear" la visita, aclarar algunos aspectos, comunicar a padres o a otros centros los resultados, incluir reseñas en el periódico escolar... Es una actividad válida para todas las edades.

Estudios de campo

En conexión con la investigación del medio, este tipo de salidas son exclusivamente para recoger datos, pasar encuestas, observar fenómenos y contrastar informaciones. Pueden estar también dentro de otros proyectos.

Visitas a tiendas

Podemos situar las visitas a tiendas a dos niveles. Uno de ellos se refiere a los trabajos a realizar en las grandes superficies de venta y, fundamentalmente, la *investigación de las técnicas de merchandising*: colocación del producto en el punto de venta, reacciones del consumidor ante los mecanismos empleados para provocar en él la compra por impulso, las técnicas para defenderse de ellos... También puede ser interesante investigar sobre *el comportamiento del consumidor dentro del supermercado*, o la actividad de los trabajadores y responsables del mismo a la hora de atender al consumidor. *El segundo nivel lo situamos en el trabajo en tiendas pequeñas: compra* de dieta equilibrada con presupuesto abierto, compra de dieta equilibrada con presupuesto cerrado, plano de la tienda, formas de reclamación, productos "ganchos", estudios de mercado (análisis comparativo de las condiciones de venta, precio del mismo producto en diferentes tiendas) y las ofertas.

Hay que tener en cuenta, como más arriba se ha señalado, que todas estas técnicas de trabajo adquieren su pleno sentido cuando se integran y emplean dentro de planes y de diseños didácticos más amplios, es decir, cuando forman parte de proyectos globales en torno a un tema que interesa.

Los talleres

Podemos definir los talleres como una actividad puntual, cerrada en sí misma, normalmente de carácter manipulativo y duración limitada.

Son motivadores y admiten hipótesis muy concretas, lo que permite que puedan trabajarse con alumnos de diferentes edades y ciclos. Desde el punto de vista de su desarrollo, los talleres exigen unos pasos o etapas concretas: toma de contacto y motivación, presentación del problema y recogida de información sobre el mismo, planteamiento de hipótesis, desarrollo de la actividad de la manera más autónoma posible, puesta en común, discusión y elaboración de conclusiones.

En el diseño de los talleres es importante definir con claridad los objetivos que se quieren alcanzar, así como la selección y preparación de materiales adecuados. En este tipo de actividad el papel del profesor se centra en motivar a los alumnos y estimularlos en el trabajo.

Los talleres se pueden realizar en diferentes campos:

Talleres sobre bienes y productos (no alimenticios)

Estos talleres nos permiten trabajar o investigar sobre aspectos diversos:

— *¿Para qué sirve el producto objeto de análisis?* En este punto se pueden desarrollar actividades para comprobar si el bien o producto cumple su función correctamente y si lo hace durante mucho tiempo.

— *¿Qué dice la ley?* Se trataría de verificar el cumplimiento de la legislación vigente en materia de etiquetado, materiales, duración, peligrosidad, etc., así como preflexionar sobre propuestas para mejorar la legislación desde el punto de vista del consumidor, propuestas de etiquetado sobre el empleo de materiales...

— *¿Qué le pido yo, como consumidor, a ese bien o producto?* En este caso se trataría de analizar la relación calidad/precio, si es práctico y útil, su duración y, en general, sus características ecológicas (si contamina o no, si gasta muchos recursos naturales y/o escasos).

Talleres referidos a productos alimenticios

Los puntos sobre los que el trabajo se centra son semejantes al anterior, pero reemplazando el primero por actividades en el *laboratorio* para comprobar la composición y los posibles fraudes o adulteraciones de los productos.

También puede ser importante realizar actividades para saber utilizar los distintos servicios (comprobar o detectar posibles fallos en su utilización, saber "descifrar" facturas o recibos de luz, teléfono, etc.).

Talleres de ecología y medio ambiente

Las respuestas que se den a preguntas como: ¿cuál es el nivel de contaminación o deterioro del medio más cercano?, ¿cómo efectuar una compra ecológica?, ¿cómo podemos reciclar los productos de uso y consumo cotidiano? serán el pretexto para plantearse nuevos talleres y actividades.

Otros grupos de talleres

Pueden plantearse a partir del interés que sobre un producto tenga el consumidor. Cualquier pregunta que sobre el mismo se haga puede ser motivo de actividades en muchos casos puntuales, pero también el punto de partida de un taller o dar lugar a proyectos más globales.

Los talleres cobran todo su sentido cuando se sitúan dentro de un proyecto. Una idea que comienza a tomar cuerpo, sobre todo para Educación Secundaria Obligatoria, es la instalación en el centro de un taller interdisciplinar de manera permanente; una especie de *laboratorio de consumo*, dotado con recursos didácticos variados, que utilizan los diferentes grupos de alumnos y profesores en función de las necesidades del proyecto que se realice. Esta técnica es útil *para todos los niveles educativos, siempre que se adecue el trabajo* del laboratorio a las posibilidades de los alumnos.

Los análisis comparativos

Dentro de las actividades que podemos plantear en la escuela para formar al consumidor, los análisis comparativos resultan de gran interés, sobre todo si tenemos en cuenta que, dentro de los movimientos de información y defensa del consumidor, se utiliza este tipo de análisis como instrumento vital para garantizar un mayor apoyo a los consumidores y como medio para defender sus intereses. Los análisis comparativos adquieren, por tanto, una importancia primordial en cualquier actividad escolar que se acerque al campo de la Educación del Consumidor.

Análisis comparativos de laboratorio

Se trata de elegir el mejor producto teniendo en cuenta las características cualitativas de la composición del mismo. Pueden ser aplicados a todos los temas: alimentación, detergentes, quitamanchas, telas, juguetes...

Una variante de este tipo de actividades consiste en comprobar determinados principios y componentes físico-químicos en diferentes productos y mediante diversas técnicas de laboratorio determinar si su composición se ajusta a la norma establecida.

Análisis comparativos de calidad/precio/cantidad

Consiste en la elección del mejor producto teniendo en cuenta los principales aspectos que lo definen en el campo de la calidad (envase, conservación, etiquetado, información al consumidor, caducidad, registros sanitarios, peso...) y la relación de éstos con el precio y la cantidad. Entre sus muchas cualidades didácticas, estos análisis comparativos ofrecen una resaltable: *permiten basar el trabajo escolar en diverso número de variables* (elegir un producto, por ejemplo, teniendo en cuenta sólo el peso y el precio; hacer lo mismo introduciendo una nueva variable como la calidad de su etiquetado o el coste ecológico del envase; repetir el intento, pero teniendo en cuenta otro nuevo parámetro, como podría ser el resultado de una prueba ciega de sabor, etc.). Todo ello teniendo en cuenta las posibilidades que en este campo delimitan los estadios evolutivos de los alumnos. Es conveniente recordar que el objetivo de los análisis comparativos se centra en la propia técnica de análisis, y lo importante es el proceso y no la exactitud de los resultados.

TÉCNICAS INSTRUMENTALES

Se presentan aquí algunas técnicas de trabajo empleadas con más frecuencia y que han dado mejores resultados en las experiencias realizadas. Unas pueden ser características de la Educación del Consumidor; otras no son propias del campo del consumo, pero presentan grandes posibilidades de ser aplicadas en él.

Encuestas y entrevistas

Es ésta una de las técnicas de trabajo no específica de la Educación del Consumidor. Las investigaciones sobre hábitos de consumo,

la recogida de información básica sobre algún tema, el contacto con personas del mundo de la defensa de los consumidores, etc., son, entre otros, algunos de los campos donde se puede aplicar esta técnica.

Simulación de casos

Tiene sobre todo utilidad para realizar trabajos acerca de temas que directamente son muy difíciles de abordar. Actividades en torno a la compra de una vivienda, el diseño de un presupuesto familiar, los accidentes infantiles y en todas aquellas situaciones aprovechables didácticamente, pero que no podemos plantear de forma real.

Elaboración de materiales

Consiste en elaborar materiales que sirvan de información a los consumidores. Por ejemplo, si han investigado el tema de la vivienda y les ha llamado la atención la problemática de los alquileres, se les puede proponer que elaboren un pequeño folleto sobre este tema, que contenga las informaciones pertinentes, denuncie situaciones abusivas u oriente al consumidor, para repartir a las familias o distribuir en los buzones.

Utilización de nuevas tecnologías

Las nuevas tecnologías son utilizadas —incluso de forma abusiva— en el mercado. La publicidad, el *marketing*, el *merchandising*, los medios de comunicación, las tarjetas de crédito... han introducido un ingrediente difícil de digerir por un consumidor poco preparado, que con demasiada frecuencia es víctima de su propia ignorancia y de la superioridad del mercado. Utilizar el ordenador, el vídeo, los medios de comunicación, cómo funciona una tarjeta de crédito es, sin duda, un paso importante para acortar distancias. Las nuevas tecnologías tienen su cabida en los proyectos de consumo en dos vertientes: como herramientas instrumentales y como productos objeto de análisis. De hecho, algunos temas de consumo se vienen desarrollando dentro de los Proyectos Atenea y Mercurio.

Temas o núcleos de trabajo

Sin pretender ser exhaustivos, planteamos a continuación diez temas o núcleos de trabajo muy representativos dentro de la Educa-

ción del Consumidor. Sobre cada tema se aportan algunas ideas generales y posibles líneas de trabajo, así como la secuenciación por etapas del enfoque pretendido. No obstante, la creatividad de cada docente aportará nuevas ideas que, con toda seguridad, serán muy válidas.

La información se presenta en cuadros para que sea más manejable.

Tratamientos generales y líneas de trabajo

- Huir de planteamientos extremistas (ejemplo: la publicidad es "mala", engaña al consumidor, no hay que hacerle caso...). La publicidad es un hecho, una realidad; es necesario conocerla, analizarla, descodificarla. Hay que interpretar sus mensajes. Las líneas de trabajo pueden ser: que aprendan a ver publicidad; a recibirla de forma activa; a reaccionar ante los mensajes, analizarlos, desmontarlos; hacer publicidad como forma de desmitificarla, y comprender el lenguaje de la imagen y la intencionalidad publicitaria.

Educación Infantil

- Identificar anuncios en los diferentes medios de comunicación. Distinguir marcas y productos que se anuncian.

Educación Primaria

- Diferenciar lo que es información y lo que es publicidad en un medio de comunicación.

  Analizar, criticar y elaborar anuncios de y para los diferentes medios de comunicación. Comprender para qué sirve la publicidad y que tiene un coste.

Educación Secundaria

- Ser capaz de analizar técnica y críticamente los mensajes y anuncios de los diferentes medios de comunicación. Elaboración de información y publicidad para los diferentes medios de comunicación desde el punto de vista del consumidor. Reconocer la influencia de la publicidad en el consumo en general y en su propio comportamiento como consumidor en particular.

LA ALIMENTACION

Tratamientos generales y líneas de trabajo

- Su contenido no es puramente dietético o sanitario, con ser muy importante. Sería necesario en este punto entrar también en otros temas: componentes económicos, informativos y publicitarios. (Por ejemplo: no se puede hacer una dieta equilibrada si no se tiene la costumbre de comprar de forma equilibrada.) La alimentación es un tema en el que hay que contar con la colaboración de las familias (imprescindible en Educación Infantil), sobre todo si nos planteamos el cambio de hábitos. Las lineas de trabajo pueden ser: los productos naturales y los artificiales, la rueda de los alimentos, la dieta equilibrada, las golosinas y el desayuno; dietas alternativas; análisis comparativos de alimentos y etiquetas; los aditivos; fabricación, manipulación, compra, almacenamiento y conservación de alimentos; análisis de alimentos (en laboratorio): composición, fraude; la publicidad de alimentos.

Educación Infantil

- Conocer la necesidad de alimentarse. Acercarse al conocimiento de la rueda de los alimentos y los productos que la integran. Aprender a comer de todo, y en especial verduras y frutas. Descubrir las etiquetas. Hablar sobre el desayuno y las golosinas. Fabricar productos sencillos.

Educación Primaria

- Realizar una compra variada, de acuerdo con la rueda de los alimentos y con un presupuesto dado. Conocer los procesos de producción, comercialización y venta de un producto alimenticio. Reconocer y leer las etiquetas. Realizar sencillos trabajos de laboratorio con alimentos. Algunos trabajos con aditivos.

Educación Secundaria

- Realizar una compra equilibrada, con un presupuesto dado. Utilizar métodos de elaboración, manipulación y conservación de alimentos. Realizar análisis de laboratorio para descubrir la composición y posibles fraudes de alimentos y aditivos. Ser críticos ante la propia dieta; analizarla y corregirla, si no es equilibrada, de acuerdo con las tablas de composición de alimentos. Conocer dietas alternativas.

Tratamientos generales y líneas de trabajo

- En el campo del consumo, la vivienda plantea incontables problemas. Un consumidor debe tener criterios claros a la hora de adquirir, alquilar o disfrutar de una vivienda. La simulación de casos y la investigación sobre el terreno están presentes en el tratamiento escolar de este tema. Las líneas del trabajo pueden ser: El conocimiento de la propia vivienda; aspectos económicos relacionados con la vivienda; servicios; presupuestos familiares; uso adecuado de la vivienda; diferentes formas de acceso a la vivienda: venta, alquiler, copropiedad; derechos y deberes del usuario.

Educación Infantil

- Diferentes habitaciones de la casa. Uso correcto, respeto y cuidado hacia muebles y enseres. Diferentes tipos de viviendas.

Educación Primaria

- Seguir la pista a la construcción de una vivienda. Fomentar el uso correcto de los productos, muebles y enseres de una vivienda. Ser consciente de que la utilización incorrecta de algunos productos y espacios en el hogar puede ser causa de accidente. Uso adecuado de los productos peligrosos en el hogar (detergentes, medicamentos). Elegir una vivienda; conocer, a través de la prensa, ofertas de viviendas para comprar y alquilar.

Educación Secundaria

- Conceptos y utilización de la economía doméstica. Seguir todos los pasos para la compra o alquiler de una vivienda: proceso de decisión, economía, contratos, préstamos, derechos y obligaciones... Prevenir posibles riesgos de accidentes en el hogar. Analizar los electrodomésticos: su uso correcto y medidas ecológicas. Uso adecuado de los productos peligrosos.

JUEGOS, JUGUETES Y MATERIAL ESCOLAR

Tratamientos generales y líneas de trabajo

- Es éste uno de los temas más cercanos al mundo escolar de todos los que podemos abordar para educar al consumidor. Cobra todo su sentido, sobre todo en el mundo infantil (EI/EP). La colaboración de los padres es muy necesaria, sobre todo para trabajar cambios de costumbres o adoptar posturas no consumistas. Es importante desarrollar el nivel de capacidad de análisis. Desde la escuela pueden llegar a los adultos criterios claros de compra y posturas críticas ante la publicidad y promoción de estos productos.

  Las líneas de trabajo pueden ser: comparación de precios y calidades; análisis de laboratorio (duración, seguridad, etiquetado); trabajos de autocrítica ante la cantidad de juguetes y el tiempo de uso; la compra de juguetes; la fabricación de juguetes; realización con materiales de desecho; análisis de *spots* publicitarios.

Educación Infantil

- Aprender a jugar sin juguetes. Aprender a jugar con juguetes. Cuidar los juguetes y el material escolar. Analizar algunos juguetes que se anuncian.

Educación Primaria

- Realizar análisis comparativos de juguetes y material escolar. Analizar la publicidad sobre juegos, juguetes y material escolar. Elaborar juguetes utilizando materiales de desecho. Correcta utilización de estos materiales.

Educación Secundaria

- Realizar análisis de laboratorio sobre juguetes (materiales, duración, utilidad...). Realizar investigaciones, encuestas de opinión sobre consumo de juguetes, criterios de compra, relación consumo-publicidad. Actitud crítica ante la publicidad y el consumo de estos productos.

LA ECOLOGÍA Y EL CONSUMO

Tratamientos generales y líneas de trabajo

- El enfoque de este tema se dirige, fundamentalmente, a la formación de los consumidores para hacerles conscientes de las repercusiones ecológicas que las decisiones de compra, uso o consumo de un bien, producto o servicio tienen sobre el medio ambiente. Que el consumidor tenga ideas claras al respecto sobre las que encuadre sus criterios a la hora de comprar le servirá para dar una respuesta ecológica a problemas medioambientales planteados por el consumo. Las líneas de trabajo pueden ser: el consumo de productos peligrosos para el medio ambiente (*sprays* con gases fluorocarbonados, detergentes con fosfato); el empaquetado y envasado de productos; los envases más ecológicos; el problema de las basuras; el consumo de recursos naturales escasos; criterios de ahorro; los ruidos y otras contaminaciones urbanas; la reutilización y el reciclaje; la contaminación industrial; actitud crítica ante el consumo.

Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria
• Hábitos de: apagar la luz, cerrar el grifo del agua, tirar los papeles a la papelera. Estar en contacto con el medio ambiente, cuidarlo y respetarlo.	• Utilizar los materiales de desecho de forma creativa. Saber cómo se hace el papel reciclado. Analizar el exceso de envasado en los productos. Conocer y analizar distintas formas de contaminar el medio: las basuras, los ruidos, los humos, etc. Adquirir hábitos de ahorro de agua y electricidad, orden y limpieza, utilización racional del papel, etc.	• Ser conscientes de que sus decisiones como consumidor pueden influir de forma positiva o negativa en el medio ambiente y actuar en consecuencia. Analizar el impacto de la sociedad de consumo sobre el medio ambiente. Analizar productos ecológicos. Mantener una actitud crítica ante la publicidad engañosa en este campo. Conocer y saber utilizar: reciclado, reutilización y rentabilización del producto. Mantener posturas personales de rechazo al deterioro medioambiental, el despilfarro de recursos naturales escasos o no, la contaminación de la industria, etc.

EL DINERO Y LOS BANCOS

Tratamientos generales y líneas de trabajo

- Muchos de nuestros alumnos y alumnas están acostumbrados desde pequeños a manejar dinero (a veces en exceso). Los comportamientos en este campo, desde la infancia, pueden condicionarles, no sólo como consumidores, sino incluso como personas. Se trata, una vez más, de un tema con muchas vertientes, todas ellas igualmente válidas. Planteamos en este apartado aquellas de un cariz más fuertemente consumista, aunque es igualmente útil para los consumidores abordar otras facetas diferentes sobre el mismo tema. Las líneas de trabajo pueden ser: valor del dinero y para qué sirve; los productos tienen un precio; qué producto es el más caro o el más barato en función de la cantidad; los presupuestos, los impuestos, los intereses, las facturas, etc; servicios que prestan los bancos y precios.

Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria
• Saber que las cosas cuestan dinero. Conocer algunas monedas. Iniciarse en el ahorro.	• Conocer el valor de las diferentes monedas españolas y sus relaciones. Conocer el precio de los productos. Establecer relaciones cantidad/precio. Saber comprar, comparando precios, y analizar el ticket de caja. Estar habituados a ahorrar. Saber qué es un préstamo. Administrar presupuestos pequeños. Actitudes solidarias.	• Conocer las monedas y sus relaciones con el ecu. Conocer cómo funcionan los bancos, saber utilizar sus servicios y mantener actitudes críticas ante su funcionamiento. Conocer diferentes relaciones económicas que establece el consumidor. Saber pedir un préstamo y calcular los intereses. Conocer y saber analizar diferentes tipos de impuestos, tarifas, facturas... Realizar presupuestos. Tener una actitud crítica ante las diferencias económicas Norte-Sur.

LA COMPRA

Tratamientos generales y líneas de trabajo

- La sociedad de consumo tiene como objetivo fundamental conseguir que el consumidor compre los bienes, los productos y los servicios que se desean vender, y así garantizar el mantenimiento de la producción. Educar al consumidor para aprender a comprar exige unos aprendizajes de procedimientos previos y necesarios. Las líneas de trabajo pueden ser: los problemas de la elección a la hora de comprar; los análisis comparativos de productos diferentes, de tiendas, de marcas; trabajos en torno al precio, la etiqueta, estudios de mercado; la publicidad, el *merchandising*, los escaparates; los trabajos en el supermercado; los trabajos en tiendas: tiendas parecidas que venden un mismo producto o que venden productos distintos; la atención al cliente y los servicios postventa; formas de pago.

Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria
• Jugar a comprar y vender. Reconocer algunas tiendas y los productos que venden. Hablar sobre lo que cada niño/a compra solo. Aprender a comprar productos que estén limpios y envasados.	• Habituarse a mirar y a leer la etiqueta de los productos antes de comprar. Habituarse a comprobar el ticket de caja, a revisarlo después de pagar y antes de salir de la tienda. Comparar cantidad y precio del mismo producto en distintas marcas. Elaborar lista de compra y presupuesto antes de comprar. Saber qué es el servicio postventa. Valorar los componentes ecología y seguridad de un producto a la hora de comprar.	• Conocer y saber interpretar el lenguaje de etiquetas, folletos de instrucciones, recibos, facturas, albaranes... Saber elegir un producto estableciendo diferentes relaciones: cantidad/calidad, precio/coste ecológico. Saber utilizar los análisis comparativos propios y los realizados por asociaciones de consumidores. Saber interpretar las claves del *merchandising*, la publicidad y los escaparates. Conocer las diferentes formas de pago y los servicios postventa. Conocer y defender los derechos que tiene como consumidor a la hora de comprar.

LOS SERVICIOS PÚBLICOS

Tratamientos generales y líneas de trabajo

- Los aspectos relacionados con el mundo del consumo, por cuya adquisición, utilización o disfrute el consumidor debe pagar una determinada cantidad de dinero (directa o indirectamente), pueden agruparse en tres bloques: bienes (un coche, una casa, un electrodoméstico), productos (un vestido, un detergente, un pescado) y servicios. Dentro de este último apartado se incluyen toda una serie de prestaciones que son ofertadas al consumidor por diferentes empresas (públicas o privadas), que tienen en común el carácter, generalmente colectivo o público, de su utilización: transportes, electricidad, teléfono, agua, recogida de basuras, bibliotecas, tintorerías, garajes, seguros, discotecas...

  Las líneas de trabajo pueden ser: conocer la existencia de los servicios necesarios en una comunidad determinada; conocer su funcionamiento, gestión, calidad, problemática y formas de mejorarlo; estudios sobre su financiación, recibos, facturas, contratos y satisfacción del consumidor; conocer las necesidades de una determinada comunidad y qué servicios precisarían para cubrir esas necesidades; conocer los derechos y obligaciones de los usuarios y comportarse de acuerdo con ellos.

Educación Infantil

- Localizar y saber para qué sirven diferentes instalaciones y servicios presentes en su entorno. Saber utilizar con respeto aquellos servicios que usa cotidianamente.

Educación Primaria

- Conocer el uso de todos los servicios presentes en su entorno. Conocer los derechos y deberes que le asisten al usar los diferentes servicios que utiliza. Adquirir hábitos (y fomentarlos en su entorno) de uso, mantenimiento y conservación responsable de los servicios públicos. Detectar deficiencias y ofrecer posibles soluciones ante servicios defectuosos.

Educación Secundaria

- Detectar y ofrecer alternativas a los servicios defectuosos o a la falta de servicios necesarios en su comunidad. Conocer y defender adecuadamente los derechos y deberes de los usuarios de diferentes servicios presentes en su comunidad. Ser capaz de interpretar contratos, facturas, recibos y otras informaciones de los diferentes servicios públicos o privados que habitualmente utiliza él o su familia. Mantener actitudes críticas ante el uso incorrecto de los servicios públicos y actuar en consecuencia. Valorar y ser capaz de plantear alternativas de servicios útiles para el ocio y el tiempo libre.

Tratamientos generales y líneas de trabajo

- Este tema podría considerarse incluido dentro del correspondiente transversal, sin embargo es necesario abordarlo desde el punto de vista del consumidor. Cada minuto se producen cerca de cien accidentes en los países miembros de la C. E. Cada quince minutos, uno de estos accidentes se convierte en mortal, y en uno de cada tres accidentes la víctima es un niño/a menor de dieciséis años, y es el hogar donde mayoritariamente se producen. Los productos de uso y consumo cotidiano, su incorrecta utilización, la falta de información y los defectos de fabricación son en gran parte las causas del problema.
  Las líneas de trabajo pueden ser: actividades que sirvan para conocer el nivel de seguridad de los bienes, productos o servicios que se utilizan; prácticas de análisis comparativos para saber elegir el producto más seguro; análisis de etiquetas y prospectos para conocer cuál es la forma idónea de utilizar un bien, producto o servicio en condiciones óptimas de seguridad; mantener actitudes críticas ante los productos peligrosos; saber utilizar en condiciones de seguridad las diferentes dependencias y productos que hay en el hogar; actuar con prevención.

Educación Infantil

- Dar importancia a los hábitos de higiene, limpieza y aseo personal. Conocer algunos riesgos y posibles accidentes en su vida cotidiana. Actuar con precaución. Usar correctamente los utensilios propios de su edad.

Educación Primaria

- Ser conscientes de que la utilización incorrecta de dependencias, bienes y productos puede ser causa de accidente. Conocer los riesgos de accidentes más habituales en su entorno y desarrollar hábitos de actuación al respecto. Conocer sencillos análisis (comparativos y de laboratorio) para descubrir si es o no seguro un producto. Valorar el ingrediente "seguridad" en la compra de productos. Conocer la existencia de productos tóxicos.

Educación Secundaria

- Ser críticos ante la utilización de productos peligrosos dentro y fuera del hogar. Desarrollar hábitos de utilización segura y responsable de los bienes, productos o servicios propios de su edad. Saber realizar análisis comparativos y de laboratorio para conocer el nivel de seguridad de los productos que utiliza. Saber analizar la información que ofrecen los bienes, productos y servicios y usarlos de acuerdo con las instrucciones. Manipular los productos de forma higiénica y segura.

EL OCIO Y EL TIEMPO LIBRE

Tratamientos generales y líneas de trabajo

- Debido a una serie de causas, muy relacionadas con la sociedad de consumo, en la actualidad los consumidores/as disponemos de más tiempo para el ocio. Este no ha de ser necesariamente un tiempo inactivo: puede ser creativo y útil, que aumente la calidad de vida. Además, la misma sociedad de consumo tiene intereses en torno al ocio y al tiempo libre. Estos y otros aspectos pueden formar parte de las actividades escolares en torno al tema.
  Las líneas de trabajo pueden ser: conocer los servicios de que dispone la comunidad para cubrir el tiempo de ocio de colectivos concretos (niños, jóvenes, ancianos...); actividades tendentes a conocer las "cuentas del ocio", es decir, cuánto se gasta dentro del presupuesto familiar en libros, deportes, cursos, cine, discos, fiestas..., esparcimiento en general; mantener actividades positivas para la utilización del tiempo libre de forma creativa y autónoma; ser crítico ante la oferta excesiva de productos "supuestamente" para cubrir el tiempo de ocio, que no tengan calidad y puedan, incluso, resultar peligrosos; establecer relaciones calidad-precio en los productos y servicios que se ofrecen para cubrir el tiempo de ocio; realizar actividades diversas, no alienantes, para llenar el tiempo de ocio.

Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria
• Gusto por el juego colectivo. Aprender a ocupar el tiempo de ocio. Diferenciar entre tiempo de trabajo, juego, ocio y descanso.	• Valorar la lectura y los juegos colectivos como forma de ocupar el tiempo de ocio. Ver televisión de forma dosificada. Realizar análisis comparativos del tipo cantidad/calidad/precio, de diferentes alternativas para ocupar el tiempo de ocio. Desarrollar aficiones que no impliquen necesariamente un coste económico.	• Ser críticos ante determinadas ofertas para ocupar el tiempo de ocio de los jóvenes, que en sí mismas implican una dependencia, coartan la libertad y no son saludables. Dosificar y diversificar las diferentes alternativas para ocupar el tiempo de ocio. Usar las diversas ofertas de ocio existentes. Valorar los componentes económicos y publicitarios de las ofertas existentes para ocupar el tiempo de ocio. Valorar la lectura, la conversación, el deporte, los paseos y los juegos de participación para ocupar su tiempo de ocio.

Orientaciones para la evaluación

Después de muchos años de experiencia dentro de la Educación del Consumidor se ha avanzado bastante en algunos campos: delimitación de áreas de trabajo, concreción de objetivos y contenidos, líneas metodológicas, propuestas más adecuadas en función del nivel evolutivo del alumnado y de las características del centro. Sin embargo, la evaluación es una de las "asignaturas pendientes" en este campo, que, por otra parte, tampoco está del todo resuelto en la práctica cotidiana del proceso enseñanza y aprendizaje.

Reflexionar sobre qué entendemos por evaluación y cómo debe efectuarse ha de ser una exigencia que conduzca a planteamientos teóricos diversos y a aplicaciones que van más allá de la habitual prueba escrita, en la que los alumnos demuestran los contenidos de índole memorística que han adquirido.

¿Para qué evaluar?

Evaluamos para analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en curso. En este análisis se valora el nivel de contenidos del que parte el alumno, cómo ha progresado respecto a sus posibilidades, y si ha contado con la suficiente información sobre dicho proceso.

Asimismo, evaluar supone recoger valiosa información para abordar situaciones conflictivas y orientar en su caso la acción tutorial. Es útil para conocer si el proyecto curricular, la programación y las unidades didácticas son adecuados y, finalmente, nos informa sobre nuestra propia práctica docente, ayudándonos a mejorar nuestra actuación pedagógica. La evaluación, dentro del tema transversal que nos ocupa, ha de servir, sobre todo, para conocer si las capacidades que han desarrollado nuestro alumnado en relación con el consumo son o no beneficiosas para sus intereses como consumidores.

¿Qué evaluar?

La evaluación debe proporcionar datos tanto del proceso como del producto. En concreto se debe evaluar:

El proyecto de etapa para verificar, en la práctica, si el diseño realizado ha servido, detectando qué cuestiones han funcionado bien o qué aspectos deben corregirse.

El proceso de enseñanza, es decir, la intervención pedagógica, para conocer cuál de los métodos empleados es más útil o si es necesario reforzar alguno. El interés del tema de consumo elegido, su adecuación a la edad y las dificultades encontradas. La eficacia de los recursos utilizados en términos de la promoción de la educación del consumidor, de sus conceptos y habilidades.

El proceso de aprendizaje, en el que se evaluará el logro de los tres tipos de contenidos, dándoles especial importancia a los procedimientos y a las actitudes, pues el carácter del tema así lo requiere. Es importante detectar el cambio que se ha producido en los hábitos alimentarios de los alumnos, el cambio en el comportamiento de los alumnos y profesores, como consecuencia de ser mejores consumidores.

¿Cómo y cuándo evaluar?

Para cubrir todos los campos descritos y que la evaluación sea útil ha de ser *continua, individualizada, formativa* y *cualitativa*. Es decir, exige un análisis permanente del proceso de aprendizaje y particular de cada alumno.

Entre las técnicas que pueden utilizarse para la recogida de datos está la observación sistemática, los cuestionarios objetivos o de apreciación subjetiva, la entrevista a los alumnos, la revisión de los trabajos realizados o las pruebas específicas que para tal fin se elaboren.

La recogida de datos debe hacerse de manera sistemática a fin de contar con elementos suficientemente contrastados que nos informen correctamente sobre el proceso educativo. Es útil el diseño de fichas y esquemas que posibiliten la recogida de información, la autoevaluación, la valoración y revisión. En resumen, desde el punto de vista de la educación del consumidor, nos interesa una evaluación que detecte si el proceso enseñanza-aprendizaje favorece la aparición y consolidación de hábitos, actitudes y comportamientos positivos, solidarios, responsables y constructivos. Para lo cual se persigue una evaluación basada no en la cantidad de conceptos adquiridos, sino en la calidad del proceso seguido.

En el planteamiento de los **Proyectos** se puede evaluar el interés que despierta el tema y si motiva a la participación; *en los procesos de actividad* la autonomía de cada alumno/a y del grupo; *en la elaboración de esquemas* el empleo de procedimientos para la defensa del consumidor (investigar, comparar, decidir, resolver, proponer soluciones); las *conclusiones* nos permiten detectar si se tienen conceptos claros y criterios propios. Por último, en las *puestas en común* la actitud que cada alumno/a manifieste sobre posibles comportamientos del mercado o de los consumidores ante situaciones dadas. En los proyectos de **Plan de actividades** se evalúa fácilmente la participación de cada alumno/a y el empleo de procedimientos concretos. **Seguir la pista** nos permite evaluar la comprensión de procesos dentro de la sociedad de consumo y su actitud crítica ante los hechos que se analizan. En el modelo de **Producción en la escuela** destaca la importancia que se otorga a los temas de higiene y seguridad en la manipulación de productos. Investigar el medio nos permite detectar la correcta aplicación de procedimientos y el desarrollo de actitudes favorables a la investigación, el análisis, la comprobación, etc. **Las salidas** son momentos idóneos para evaluar algunos aspectos curriculares y observar el comportamiento de nuestros alumnos y alumnas como consumidores ante la compra de productos, la utilización de servicios o el "derroche" de dinero. Por último, **los talleres** son de gran utilidad para evaluar, en distintos momentos del tema, si se han captado los conceptos, se emplean adecuadamente algunos procedimientos y se desarrollan actitudes positivas sobre el aprovechamiento de materiales, o bien la relación con los compañeros, la adopción de soluciones, etc.

Guía documental y de recursos

Se incluyen a continuación materiales de utilidad para el desarrollo de los temas de consumo.

Material impreso

Se citan los materiales más significativos, cuya utilidad en la actividad docente ha sido demostrada. Han sido elaborados por expertos en consumo o por docentes con una dilatada experiencia en este campo. En cada uno de ellos se puede encontrar amplia bibliografía.

- ADENA/WWF.: "Cómo proteger la naturaleza desde nuestra casa". Agencia de Medio ambiente. Comunidad de Madrid. 1989.

De forma amena se abordan una serie de aspectos: "Y tú, ¿qué comes"... en los que se trata algún aspecto necesario para vivir por ejemplo la alimentación, la limpieza, etc. reflexionando simultáneamente en los efectos negativos que puede tener sobre el medio ambiente cuando se realiza de forma inadecuada. Asimismo, se sugiere algunas ideas para evitarlo.

En las últimas páginas ofrece direcciones de Organismo y asociaciones relacionadas con temas de consumo que pueden ser muy útiles.

- ALONSO, I.; BLANCO, J. J., y GASTAUDI, P.: "El mercado. Una propuesta de trabajo interdisciplinar". Varios autores:

Integración curricular del vídeo en la enseñanza, 1987, págs. 239-284.

Propuesta de trabajo interdisciplinar. Se parte de la realización de un vídeo en torno al cual giran dos aspectos: en primer lugar, todas las cuestiones curriculares cuyas decisiones se toman en torno al mercado como centro de interés; en segundo lugar, todo el trabajo de recogida y procesamiento de la información necesaria para realizar el vídeo utilizando el ordenador y un paquete informático integrado (procesador de textos, base de datos, hoja de cálculo y editor de gráficos). Utilizable en Educación Secundaria.

Publicado por: P. N. T. I. C - M. E. C.

- ÁLVAREZ GUEREDIAGA, L. M., y ÁLVAREZ MARTÍN, M. N.: *El consumo va a la escuela*. Editorial Laia. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona, 1988.

Libro sobre didáctica general de la Educación del Consumidor. En él se plantean las grandes líneas que definen la sociedad de consumo, la historia de la educación del consumidor, las líneas metodológicas y diferentes áreas de trabajo con ejemplos concretos y esquemas abiertos. Útil para todos los niveles educativos.

- ÁLVAREZ MARTÍN, M. N.: *El viaje de Marta a Consumerilandia*. Colección Material Didáctico del Instituto Nacional del Consumo. Madrid, 1985.

A través de una historia se cuenta la Ley del Consumidor. El libro lleva un suplemento pedagógico en el que se incluye el texto completo de la Ley y diferentes propuestas didácticas en torno al tema de los juguetes. Útil para alumnos/as a partir de la Educación Primaria.

- ÁLVAREZ MARTÍN, M. N., y ÁLVAREZ GUEREDIAGA, L. M.: *Cien Talleres de Educación del Consumo en la Escuela*. Colección Material Didáctico del Instituto Nacional del Consumo. Madrid, 1987.

En dos tomos se plantean 10 bloques temáticos con 100 talleres puntuales muy prácticos para ser desarrollados de forma independiente o dentro de diferentes proyectos de consumo. Dentro de cada taller se plantean actividades para los diferentes niveles educativos.

- ÁLVAREZ MARTÍN, M. N., y otros: *Curso de consumo para enseñantes*. Agencia Regional de Consumo del Principado de Asturias. Oviedo, 1991.

El libro recoge la experiencia piloto realizada, por siete grupos de profesores de diferentes niveles educativos, en Cabueñes (Gijón), en julio de 1988. Recoge ponencias sobre diferentes temas de consumo y el desarrollo práctico de la técnica didáctica "Una fábrica en la escuela".

- CIDAD MAESTRO, E.: *Perspectivas sobre Educación del Consumidor*. Instituto Nacional de Consumo. Madrid, 1991.

Ofrece una información documentada y rigurosa sobre el concepto del consumismo, la historia de este moviento dentro y fuera de España, los primeros estudios existentes y, sobre todo, la planificación y evaluación de un modelo de intervención para lograr que los estudiantes aprendan a ser consumidores competentes y responsables. El libro es interesante para educadores y padres.

- CONSUM, Cooperativa de Consumidores: *CONSUM i escola*. CONSUM. Valencia, 1984.

Recoge un resumen de algunas experiencias en el campo de la Educación del Consumidor desarrolladas en todo el territorio nacional, incluida su propia Comunidad Autónoma. Se plantean propuestas para diferentes niveles educativos.

- INSTITUTO NACIONAL DEL CONSUMO: Varios títulos. Colección "El ABC de ...".

En cada título se desarrolla el contenido de un tema: la vivienda, el textil, los medicamentos, los juguetes, el automóvil, los aditivos, los cosméticos, la Ley del Consumidor... Muy útiles como material de apoyo para desarrollar diferentes talleres y proyectos.

- JAIO IBARLUZEA, J., y otros: *La Educación del Consumidor en la escuela*. Cooperativa de Consumo EROSKI y el Instituto Nacional de Consumo. Madrid, 1984.

El material consta de dos partes: en la primera se presenta un proyecto de programación diseñado basándose en las experiencias de la Escuela Pública de Berriz por el propio profesorado de la Escuela; en la segunda se exponen proyectos elaborados y experimentados en distintos centros escolares del País Vasco y Valencia. Contiene líneas metodológicas y proyectos escolares sobre diferentes temas de consumo. Es útil para todos los niveles educativos.

- JENSEN, H. R.: *La educación del consumidor en la escuela*. Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria, 1986.

Es una memoria que recoge el desarrollo, trabajos realizados en los centros escolares y conclusiones de la red de escuelas piloto auspiciadas por la Comunidad Europea, de 1978 a 1983.

- LARRIETA, L. M., y otros: *Los proyectos en la Educación para el Consumo en la Escuela*. Dirección de Consumo del Gobierno Vasco. Vitoria, 1990.

El material consta de dos tomos: en el primero se enuncia el tema, las líneas metodológicas, los proyectos y cómo diseñarlos, la secuencia de objetivos y la presencia del tema en el Diseño Curricular Base (D. C. B.); en el segundo se incluyen proyectos realizados en diferentes niveles educativos.

- VARIOS AUTORES: *L'Educació per al consum a l'escola*. Departamento de Enseñanza y Departamento de Comercio y Turismo de la Generalitat de Catalunya. Barcelona, 1983 y 1987.

Escrito por expertos en el campo del consumo y la educación, el material se estructura en diez bloques temáticos. La primera edición, en principio teórica, fue experimentada en 132 centros escolares de Cataluña y fruto de ello surge la segunda edición. Se plantean diferentes actividades por niveles. En catalán.

- VARIOS AUTORES: *Cómo consumen los niños: sociología del consumo infantil*. Dirección General de Comercio y Consumo de la Comunidad de Madrid. Madrid, 1986. Nueva edición actualizada, en imprenta.

El libro tiene dos partes: en la primera se recoge el resultado de una encuesta exploratoria sobre actitudes y comportamientos de la población infantil hacia el consumo; en la segunda se describen experiencias de Educación del Consumidor llevadas a cabo en diferentes Comunidades Autónomas. Es un libro que sirve de referencia para conocer los hábitos de consumo de la población infantil y los trabajos que se realizan en el campo de la Educación del Consumidor.

- VARIOS AUTORES: *Líneas metodológicas para la Educación del Consumidor*. Colección Material Didáctico del Instituto Nacional del Consumo. Madrid, 1988.

Un libro básico sobre didáctica de la Educación del Consumidor.

- VARIOS AUTORES: *Educación para el Consumo*. Editorial Santillana, Madrid, 1989.

Recoge experiencias escolares premiadas en el XI Concurso de la Editorial Santillana, con temas para todos los niveles educativos.

- VARIOS AUTORES: Varios títulos. Temas Clave. Colección Salvat.

En esta colección hay algunos títulos que cumplen perfectamente el objetivo de plantear el tema que nos ocupa desde diferentes vertientes: *La sociedad de consumo de masas* (n.° 46), *El poder de la imagen* (n.° 44) o *El mundo de la publicidad* (n.° 2) son algunos ejemplos que sirven como material de consulta para el profesorado y para los alumnos y alumnas de Secundaria Obligatoria.

- VARIOS AUTORES: Varios títulos. Colección BREDA de la Editorial Alhambra.

Esta colección tiene algunos títulos de interés para el tema que nos ocupa: *La energía*, *¿Esto es química?*, *¿Por qué comemos?*, entre otros. Son buenos libros de consulta para los docentes.

Material audiovisual

Vídeos[12]

TALLER DE CONSUMO DE LEGANÉS (19')

Vídeo que presenta un taller de consumo realizado en el mercado de Leganés, dirigido al análisis de los hábitos de desayuno escolares y a la experimentación de un tipo de desayuno equilibrado. Incluye la elaboración de un menú, adquisición de los productos, consumo y análisis posterior de diversos aspectos: envase, etiquetado, etc. Adecuado para la formación de profesorado.

Producido y distribuido por la U. N. E. D. (1985).

LA IMAGEN (57')

Vídeo que aporta alternativas concretas que ofrecen una alfabetización audiovisual. Se compone de una presentación, tres bloques y un epílogo. El primer bloque aborda el lenguaje audiovisual y describe los elementos básicos de la imagen. El segundo bloque presenta las características básicas de la imagen y aporta una metodología elemental de lectura. El último bloque aporta sugerencias creativas de explotación de los medios audiovisuales en el campo educativo. Se puede utilizar en Educación Primaria, Secundaria y niveles superiores.

Producido y distribuido por la U. N .E. D. (1987).

IMAGEN, LENGUA, COMUNICACION (30')

Es un vídeo que muestra distintos espacios de televisión, publicidad y cine para su utilización en la clase. El último bloque, de los seis que lo componen, persigue el objetivo de conocer los procedimientos retóricos, niveles de significación y juegos lingüísticos de los que se vale la publicidad con fines comerciales. Se acompaña de un

12 La información de este apartado ha sido realizada con la colaboración del Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación. La mayor parte de los materiales que en él se citan se pueden encontrar en los Centros de Profesores y han sido utilizados y evaluados por el Programa de Nuevas Tecnologías.

manual con una ficha técnica del vídeo, una introducción, unos objetivos, una guía didáctica, sugerencias de evaluación y bibliografía. Puede usarse en Educación Secundaria y niveles superiores.

Producción: P. N. T. I. C.-M. E. C. en colaboración con Televisión Española (1989). Distribución: PNTIC - MEC.

LA ALIMENTACION Y EL CONSUMO (60')

Vídeo compuesto por cinco bloques, cada uno de diez minutos de duración que trabaja aspectos relacionados con la formación de actitudes respecto a hábitos de alimentación y consumo. Los bloques titulados "Llegaron los robots", "La leche" y "Los ultracongelados" se adecuan perfectamente a los objetivos perseguidos. Los dos bloques restantes "La rueda de los alimentos", no son recomendables, ya que están constituidos por contenidos sexistas y estereotipados. Se pueden utilizar en Educación Primaria y Secundaria.

Producción y distribución: Ministerio de Sanidad y Consumo.

EL PAPEL Y EL MEDIO AMBIENTE (15')

Vídeo que trabaja contenidos sobre el papel: su historia, su fabricación, su consumo, etc. Intenta la formación de actitudes y hábitos hacia el ahorro y el consumo del papel, así como de sus consecuencias positivas para el medio ambiente, a través de la descripción del proceso de reciclado, que se lleva a cabo en la Comunidad de Madrid. Está indicado para Educación Primaria y Secundaria.

Producción: Comunidad de Madrid. Agencia del Medio Ambiente.

Distribución: Comunidad de Madrid.

MERCADO: SE COMPRA, SE VENDE (12')

Vídeo que presenta una experiencia de aula desarrollada con niños y niñas de Educación Infantil, planteándose en la clase la visita a un mercado. Indicado para Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.

Producción: Centro de Profesores de Valencia (1988).

Distribución: Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

APROXIMACIÓN A UN MÉTODO DE LECTURA DE IMAGEN FIJA

Conjunto de 12 diapositivas analizadas de forma crítica y exhaustiva. Se hace hincapié en el poder persuasivo de las imágenes visuales, en las que no hay nada gratuito: cada detalle, objeto, posición, reflejo, color o iluminación son así por algo. Este análisis debe despertar una actitud crítica ante los mensajes subliminares y ocultos utilizados por la publicidad. Para Educación Secundaria y niveles superiores.

Producción y distribución: P. N. T. I. C.-M. E. C (1990).

LA PUBLICIDAD (27')

Comienza con la historia de la publicidad, para preguntarse qué es realmente e ir analizando sus distintos aspectos. En un segundo momento se adentra en lo que es una compañía publicitaria; explica las motivaciones de compra que inducen al consumidor a comprar lo que cree que quiere, analizando los distintos tipos de consumidores en relación con la publicidad y las técnicas a emplear con cada uno de ellos. Con todo ello se pretende que el consumidor esté atento a ciertas técnicas o aspectos de la publicidad que en vez de ayudarle pueden confundirle.

Es interesante tanto para el profesorado como para los colectivos de ACUS, APAS.

Producción y distribución: Instituto Nacional de Consumo (1988).

LA CIUDAD (17')

El vídeo comienza con el despertar de una ciudad y con ella los ciudadanos y en un tono informativo va pasando por los distintos servicios y suministros a los que tienen acceso las personas en la ciudad: electricidad, agua, vivienda, enseñanza, transporte, teléfono, etc.

Puede servir de apoyo al profesor para incidir, motivar o ser el punto de partida de un diálogo sobre aspectos en los que posteriormente se podrá profundizar.

Producción: Dirección General de Comercio y Consumo. Servicio de Consumo (1987).

Otros vídeos

Se relacionan a continuación otra serie de vídeos interesantes que pueden encontrarse en el Instituto Nacional de Consumo:

La producción de alimentos en la escuela (11'). Servicio de Consumo. Eroski. 1987.

Seguir la pista (10'). Servicio de Consumo. Eroski. 1987.

Los análisis comparativos (8'). Servicio de Consumo. Eroski. 1987.

Nutrición y escuela (9'). Servicio de Consumo. Eroski. 1987.

Ecología y consumo (12'). Servicio de Consumo. Eroski. 1987.

El río (12'). Servicio de Consumo. Eroski. 1987.

Las basuras (13'). Servicio de Consumo. Eroski. 1987.

Publicidad y escuela (10'). Servicio de Consumo. Eroski. 1987.

Los anuncios, cómo analizarlos (10'). Servicio de Consumo. Eroski. 1987.

Taller de publicidad (12'). Servicio de Consumo. Eroski. 1987.

La publicidad en el punto de venta (16'). Servicio de Consumo. Eroski. 1987.

Materiales informáticos[13]

PICSOU, CAZADOR DEL TESORO

Trabaja la compra, la venta y el sistema monetario. Se presenta en forma de juego en el que hay que seguir un itinerario, elegido libremente, y en el que lo fundamental es realizar actividades de compra-venta. Para Educación Primaria.

Distribución: System 4 de España (1990)

13 La información de este apartado ha sido realizada por el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación. La mayor parte de los materiales que en él se citan se pueden encontrar en los Centros de Profesores y han sido utilizados y evaluados por el Programa de Nuevas Tecnologías.

Recursos materiales

Como en todos los libros citados se relaciona el material necesario para cada actividad, no plantearemos aquí una lista exhaustiva, pero sí citaremos algunos. Equipo de material audiovisual: *televisión, cámara de vídeo, cámara de fotos, casete.* **Equipo de material de laboratorio físico/químico**: balanzas, cronómetros, termómetros, mechero o cocina, instrumental de cocina, molinillo, batidora, cubetas, productos químicos (no muchos). **Material de diseño y dibujo y el material típico de cada área.**

Revistas

En estos momentos hay un buen número de revistas y publicaciones periódicas de interés sobre temas de consumo. Hemos seleccionado aquí algunas de ámbito nacional. De todas formas, el Centro de Información y Documentación del I. N. C., publica periódicamente unos cuadernos donde se ofrece información acerca del tema:

Estudios sobre Consumo (cuatrimestral, por suscripción). Instituto Nacional del Consumo (I. N. C.). C/ Príncipe de Vergara, 54. 28006 Madrid. Teléf.: (91) 431 18 36. Trata en profundidad temas de interés para el consumidor.

Información del Consumidor (mensual, gratuito). Instituto Nacional del Consumo (I. N. C.). De carácter más divulgativo, trata temas de actualidad.

Ciudadano. Revista de consumo y calidad de vida (mensual; venta en quioscos y por suscripción). C/ Atocha, 26, 3.° izqda. 20014 Madrid. Teléf.: (91) 369 12 85/87. Es editada por la Unión de Consumidores de España (U. C. E.) y varias asociaciones de consumidores más, con informaciones generales y análisis comparativos de productos.

OCU Compra Maestra (mensual, por suscripción) y *OCU Dinero y Derechos* (trimestral, suscripción). C/ Jerez, 3, portal C. 28016 Madrid. Teléf.: (91) 457 06 00. La primera plantea sobre todo análisis comparativos y la segunda temas económicos.

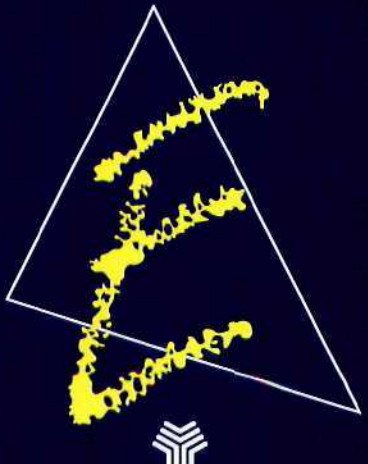
Direcciones de interés

Todos los Ayuntamientos españoles de más de 50.000 habitantes y otros que no llegan a esta cifra tienen una O. M. I. C. (Oficina Municipal de Información al Consumidor), donde se pueden conseguir materiales e información. En cada Comunidad Autónoma hay también una Dirección General que se ocupa de los temas de consumo, que tiene normalmente un Departamento para la Educación del Consumidor. En algunos Centros de Profesores (CEP) se han celebrado cursos y se han formado grupos de trabajo sobre el tema. Muchas asociaciones de consumidores tienen delegaciones en todo el territorio nacional.

— **Instituto Nacional del Consumo** (I. N. C.). C/ Príncipe de Vergara, 54. 28071 Madrid. Servicio de Educación del Consumidor. Teléf.: (91) 431 24 53.

— **Asociaciones de Consumidores de Ámbito Nacional**.

- Asociación General de Consumidores (ASGECO). Plaza de Navafría, 3, bajos. 28027 Madrid. Teléf.: 405 36 11/98.
- Confederación Estatal de Consumidores y Usuarios (CECU). C/ Campomanes, 6, 1.° D. 28013 Madrid. Teléf.: 541 94 20/29.
- Federación Española de Asociaciones de Amas de Casa, Consumidores y Usuarios (FEACCU). Paseo de la Castellana, 113, 4.° dcha. 28046 Madrid. Teléf.: 555 58 11.
- Organización de Consumidores y Usuarios (OCU). C/ Villafranca, 22, bajo. 28028 Madrid. Teléf.: 355 82 05.
- Federación de Usuarios-Consumidores Independientes (FUCI). C/ María de Molina, 26, 1.°. 28006 Madrid. Teléf.: 564 01 18.
- Unión de Consumidores de España (U. C. E.). C/ Atocha, 26, 3.° izqda. 28012 Madrid. Teléf.: 36912 85/87.
- Unión Cívica Nacional de Amas de Hogar de España" (UNAE). C/ Villanueva, 8, 3.°. 280001 Madrid. Teléf.: 575 72 19.



Ministerio de Educación y Ciencia

PRIMARIA

Área de Educación Física



Ministerio de Educación y Ciencia

PRIMARIA

Área de Educación Física

Ministerio de Educación y Ciencia

Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría de Estado de Educación
N. I. P. O.: 176-92-105-2
I. S. B. N.: 84-369-2122-4
Depósito legal: M-8566-1992
Realización: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Prólogo

Este volumen recoge la normativa y la información necesaria para el desarrollo del área de Educación Física de la Educación Primaria. Contiene, por consiguiente, elementos legales, de obligado cumplimiento, junto con otros elementos de carácter orientador o meramente informativo. Cada una de sus secciones tiene diferente rango normativo y también un contenido diverso.

1) La primera sección presenta los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación que para el área completa, y para su desarrollo a lo largo de la etapa, han sido fijados en el Anexo del ***Real Decreto*** *por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. Se trata, por consiguiente, de una norma oficial, que corresponde al primer nivel de concreción del currículo para esta área: el nivel del* ***currículo oficialmente establecido****, que constituye base y marco de sucesivos niveles de elaboración y concreción curricular. En el preámbulo del citado Real Decreto se recogen los principios básicos del currículo así como el sentido de cada uno de los elementos que lo componen: objetivos, contenidos, criterios de evaluación y principios metodológicos.*

En el ámbito de su responsabilidad y dentro del marco del ordenamiento educativo, los profesores han de contribuir a determinar, concretar y desarrollar los propósitos educativos a través de los proyectos de etapa, de las programaciones y de su propia práctica docente. El Real Decreto establece, ante todo, que los equipos docentes elaboren para la correspondiente etapa ***proyectos curriculares*** *de carácter general, en los que el currículo establecido se adecue a las circunstancias del alumnado, del centro educativo y de su entorno sociocultural. Esta concreción ha de referirse principalmente a la distribución de los contenidos por ciclos, a las líneas generales de aplicación de los criterios de evaluación, a las adaptaciones curriculares, a la metodología y a las actividades de carácter didáctico. Por otro lado, cada profesor, en el marco de estos proyectos, ha de realizar su propia programación, en la que se recojan los procesos educativos que se propone desarrollar en el aula.*

2) La segunda sección del libro tiene también carácter oficial, pero no estrictamente normativo. Está extraída del Anexo de una ***Resolución***

del Secretario de Estado de Educación, en el apartado correspondiente a esta área. Para facilitar el trabajo de los profesores en esa concreción y desarrollo curricular a partir de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación establecidos, dicha Resolución ha concretado, con carácter ***orientador****, una posible* ***secuencia*** *de contenidos por ciclos, así como posibles criterios de evaluación también por ciclos, para todas y cada una de las áreas.*

Como elemento de juicio, al elaborar los proyectos y programaciones curriculares, puede ser útil tomar en cuenta esta propuesta de secuencia que, en todo caso, les servirá para su propia reflexión. Por otro lado, en la hipótesis de que, por cualquier razón, un equipo docente no llegue a diseñar su propio proyecto curricular, o no llegue a hacerlo en todos sus elementos, la secuencia y organización de contenidos y criterios de evaluación de la Resolución adquieren automáticamente valor normativo en suplencia del proyecto inexistente o incompleto.

Esta segunda sección tiene dos partes claramente diferenciadas: unas indicaciones para la secuencia de los objetivos y contenidos en los ciclos y unos criterios de evaluación para los ciclos. En cada caso, un cuadro resumen presenta, en esquema, los elementos más destacados de la secuencia y permite comparar los ciclos con mayor comodidad. El cuadro, de todas formas, ha de leerse como un resumen esquemático del texto completo y en ninguna manera lo sustituye.

3) La tercera sección presenta ***Orientaciones*** *didácticas y para la evaluación, cuyo carácter, reflejado en su denominación, es orientativo y también informativo. Son orientaciones y recomendaciones de la Dirección General de Renovación Pedagógica, que recogen y amplían las que en su día aparecieron en el Diseño Curricular Base y que serán de utilidad para el profesorado en su práctica diaria en esta área concreta. Con ellas se pretende ayudar a los profesores a colmar la brecha que va de las intenciones a las prácticas, del diseño al desarrollo curricular, es decir, y en concreto, del currículo establecido y de los proyectos y programaciones curriculares a la acción y a las realidades educativas.*

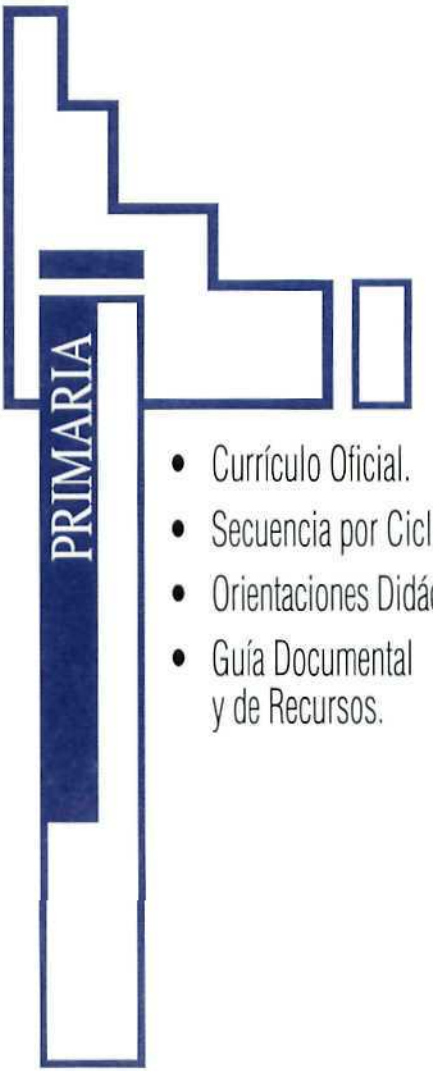
Esta sección tiene, a su vez, dos grandes apartados: las orientaciones propiamente ***didácticas*** *y las orientaciones para la* ***evaluación****. En ella se contienen reflexiones de carácter variado acerca de cómo entender y poner en práctica, para la docencia en esta área, los principios metodoló-*

gicos fundamentales que sobre la enseñanza y el aprendizaje se contienen en el currículo establecido. Se recogen también los problemas y los planteamientos didácticos específicos de esta área, y, en general, se trata de proporcionar indicaciones y sugerencias que faciliten al profesor su tarea en relación con un conjunto de cuestiones a las que el currículo oficial no responde, precisamente por tratarse de un currículo abierto que las deja en manos del propio profesor. Son cuestiones relativas a cómo enseñar, cómo evaluar, cuándo evaluar y, en cierta medida, también qué evaluar. Todas estas reflexiones pueden servir al profesorado, primero, para la elaboración del proyecto y de la programación curricular, y también, más adelante, como material de referencia al que cabe acudir cuando sea preciso en cualquier momento.

4) La cuarta sección, con la que el libro concluye, es una ***Guía*** *de Recursos didácticos, bibliográficos y otros. En ella se contiene amplia* ***información*** *acerca de libros, materiales curriculares, fuentes de información y, en general, recursos útiles para el desarrollo curricular de la respectiva área, con breve noticia descriptiva y comentario valorativo acerca de ellos. Es una información no exhaustiva, sino seleccionada. Como sucede en cualquier selección de ese género, hay en ella opciones y valoraciones que hubieran sido quizá otras de haber sido otros los autores. El Ministerio de Educación y Ciencia, que ha coordinado este trabajo a través del Servicio de Innovación, agradece a los autores su colaboración en esta obra, que seguramente le será de gran utilidad para los profesores.*

En esta cuarta sección el profesorado encontrará un repertorio suficientemente completo de los recursos bibliográficos y de otros materiales curriculares con los que puede contar para poner en práctica en el aula el currículo establecido. La Guía no tiene el propósito de ser exhaustiva. No pretende presentar en listado completo todo lo que existe en el mercado nacional o internacional. Más bien, en ella se presenta una selección de aquello que puede resultar especialmente útil y valioso. Los comentarios que acompañan a la presentación de cada material contribuyen a facilitar al profesorado su propia selección y servirle como instrumento de reflexión estructurada y organizada, que conecta los elementos del currículo establecido con los materiales curriculares y didácticos ya existentes.

Educación Física



- Currículo Oficial.
- Secuencia por Ciclos.
- Orientaciones Didácticas.
- Guía Documental y de Recursos.

Sumario

Páginas

CURRÍCULO OFICIAL 11

Introducción 13

Objetivos generales 17

Contenidos 18

Criterios de evaluación 24

SECUENCIA POR CICLOS 29

Secuencia de los objetivos y contenidos por ciclos 31

Criterios de evaluación por ciclos 53

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS 67

Orientaciones generales 71

Orientaciones específicas 93

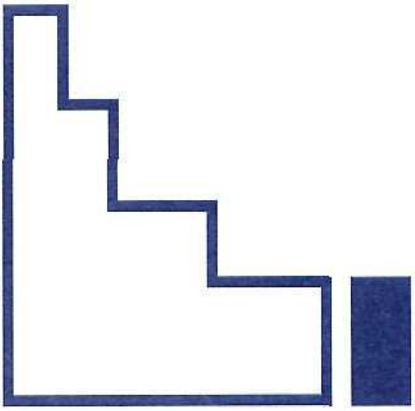
Orientaciones para la evaluación 115

GUÍA DOCUMENTAL Y DE RECURSOS 129

Material impreso 133

Recursos materiales 161

Otros datos de interés 171



Educación Física

Currículo Oficial

Educación Física

Introducción

La sociedad actual es consciente de la necesidad de incorporar a la cultura y a la educación básica aquellos conocimientos, destrezas y capacidades que relacionados con el cuerpo y su actividad motriz contribuyen al desarrollo personal y a la mejor calidad de vida. En relación con ellos, por otra parte, existe una demanda social de educación en el cuidado del cuerpo y de la salud, de la mejora de la imagen corporal y la forma física, así como de la utilización constructiva del ocio mediante las actividades recreativas y deportivas.

El área de Educación Física se orienta hacia el desarrollo de las capacidades y habilidades instrumentales que perfeccionen y aumenten las posibilidades de movimiento de los alumnos y las alumnas, hacia la profundización en el conocimiento de la conducta motriz como organización significante del comportamiento humano y asumir actitudes, valores y normas con referencia al cuerpo y a la conducta motriz. La enseñanza en esta área implica tanto mejorar las posibilidades de acción de los alumnos como propiciar la reflexión sobre la finalidad, sentido y efectos de la acción misma.

La comprensión de la conducta motriz no puede aislarse de la comprensión del propio cuerpo como elemento presente en la experiencia de las personas e integrado en la vivencia personal. Asimismo, la educación a través del cuerpo y del movimiento no puede reducirse a los aspectos perceptivos o motores, sino que implica además aspectos expresivos, comunicativos, afectivos y cognoscitivos.

El cuerpo y el movimiento se constituyen en ejes básicos de la acción educativa en esta área. De esta manera, se pretende llamar la atención hacia la importancia del conocimiento corporal vivenciado y de sus posibilidades lúdicas, expresivas y comunicativas; hacia la importancia de la propia aceptación, de sentirse bien con el propio cuerpo y de mejorarlo y utilizarlo eficazmente. El movimiento tiene, además del valor funcional de instrumento, un carácter social derivado de sus propiedades expresivas y del significado que los otros le atribuyen en situaciones de relación.

Las funciones del movimiento son variadas y han tenido diferente peso en el currículo de la Educación Física, según las intenciones educativas predominantes. Entre ellas destacan las siguientes:

— Función de conocimiento, en la medida en que el movimiento es uno de los instrumentos cognitivos fundamentales de la persona, tanto para conocerse a sí misma como para explorar y estructurar su entorno inmediato. Por medio de la organización de sus percepciones sensomotrices el alumno toma conciencia de su cuerpo y del mundo que le rodea.

— Función anatómico-funcional, mejorando e incrementando, mediante el movimiento, la propia capacidad motriz en diferentes situaciones y para distintos fines y actividades.

— Función estética y expresiva, a través de las manifestaciones artísticas que se basan en la expresión corporal y en el movimiento.

— Función comunicativa y de relación, en tanto que la persona utiliza su cuerpo y su movimiento corporal para relacionarse con otras personas, no sólo en el juego y el deporte, sino en general en toda clase de actividades físicas.

— Función higiénica, relativa a la conservación y mejora de la salud y el estado físico, así como a la prevención de determinadas enfermedades y disfunciones.

— Función agonística, en tanto que la persona puede demostrar su destreza, competir y superar dificultades a través del movimiento corporal.

— Funciones catártica y hedonista, en la medida en que las personas, a través del ejercicio físico, se liberan de tensiones, restablecen su equilibrio psíquico, realizan actividades de ocio, y, gracias a todo ello, disfrutan de su propio movimiento y de su eficacia corporal.

— Función de compensación, en cuanto que el movimiento compensa las restricciones del medio y el sedentarismo habitual de la sociedad actual.

El área de Educación Física ha de reconocer esa multiplicidad de funciones contribuyendo a través de ella a la consecución de los objetivos generales de la educación obligatoria, por lo que debe recoger todo el conjunto de prácticas corporales que tratan de desarrollar en los alumnos y alumnas sus aptitudes y capacidades psicomotrices, fisicomotrices y sociomotrices, y no aspectos parciales de ellas.

El deporte, en los últimos años de la educación obligatoria, tiene un valor social derivado de ser la forma más común de entender la actividad física en nuestra sociedad. La práctica deportiva, sin embargo, tal como es socialmente apreciada, corresponde a planteamientos competitivos, selectivos y restringidos a una sola especialidad, que no siempre son compatibles con las intenciones educativas del currículo. Para constituir un hecho educativo, el deporte ha de tener un carácter abierto, sin que la participación se supedite a características de sexo, niveles de habilidad u otros criterios de discriminación; y debe, asimismo, realizarse con fines educativos, centrados en la mejora de las capacidades motrices y de otra naturaleza, que son objetivo de la educación, y no con la finalidad de obtener un resultado en la actividad competitiva.

La enseñanza de la Educación Física ha de promover y facilitar que cada alumno y alumna llegue a comprender su propio cuerpo y sus posibilidades y a conocer y dominar un número variado de actividades corporales y deportivas de modo que, en el futuro, pueda escoger las más convenientes para su desarrollo personal, ayudándole a adquirir los conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos que le permitan mejorar las condiciones de vida y de salud, así como disfrutar y valorar las posibilidades del movimiento como medio de enriquecimiento y disfrute personal, y de relación con los demás.

La Educación Física contribuye al logro de los diversos fines educativos en la Educación Primaria: socialización, autonomía, aprendizajes instrumentales básicos, así como a la mejora de las posibilidades expresivas, cognitivas, comunicativas, lúdicas y de movimiento. En esta etapa tiene particular importancia la conexión entre desarrollo motor y cognoscitivo. En este sentido, la actividad física tiene valor educativo por las posibilidades de exploración que proporciona en el entorno y por las relaciones lógicas que favorece en las perso-

nas a través de las relaciones con los objetos, con el medio, con otras personas y consigo mismo. El niño y la niña construyen sus primeras nociones topológicas, temporales, espaciales y de resolución de problemas en actividades que emprenden con otros en diferentes situaciones de movimiento.

La mejora funcional del dominio corporal supone, en estas edades, la adquisición de múltiples conductas motrices de carácter ya utilitario, ya lúdico o expresivo, que son fundamentales para el desarrollo integral de los alumnos y las alumnas. La educación por el movimiento ha de plantearse como un proceso en el que mediante una exploración de las propias posibilidades corporales se activan mecanismos cognitivos y motores.

En esta etapa se trata de dotar a los alumnos y alumnas del mayor número de patrones motores posibles con los que poder construir nuevas opciones de movimiento y desarrollar correctamente las capacidades motrices y las habilidades básicas. El nivel evolutivo se tomará como punto de partida de los nuevos aprendizajes motores, pero situando la intervención educativa un paso por delante de las posibilidades de actuación que son capaces de ejercer. El proceso de enseñanza y aprendizaje se organizará siguiendo una secuencia de adquisición que vaya de lo global y amplio a lo específico y especializado, respetando el nivel de partida, asegurando los dominios motores sobre los que se cimentan dichos aprendizajes y primando el criterio de diversidad sobre el de especialización.

En este proceso hay que evitar cualquier discriminación por razón de sexo, en contra de los estereotipos sociales vigentes que asocian movimientos expresivos y rítmicos a la educación de las niñas y elementos de fuerza, agresividad y competitividad a la educación de los niños.

Muchos de los aprendizajes de habilidades y destrezas pueden realizarse en una situación de juego, que en esta edad contribuye al aprendizaje espontáneo de los niños. El conflicto de intereses y las reglas externas propias de los juegos contribuyen, además, a que a través de ellos el niño pueda descentrarse del punto de vista propio, admita dichas reglas, adopte diferentes papeles o funciones en situaciones de cooperación y/o competición, establezca estrategias de equipo y, en general, se incorpore a actividades de grupo. Por todo ello, el enfoque metodológico de la Educación Física en la etapa de Primaria tiene un carácter fundamentalmente lúdico.

En esta etapa, el área incluye conocimientos, destrezas y actitudes en relación con la imagen, percepción y organización corporal, con los hábitos y conductas más saludables o que más benefician el desarrollo corporal, con las habilidades básicas de la competencia motriz en diferentes medios y situaciones, con los juegos y con la utilización del cuerpo y el movimiento como medios de expresión y comunicación.

Objetivos generales

La Educación Física en la etapa de Educación Primaria tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades siguientes:

1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.

2. Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, de posturas y de ejercicio físico, manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo y de respeto a los demás, relacionando estos hábitos con los efectos sobre la salud.

3. Regular y dosificar su esfuerzo llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea que se realiza, utilizando como criterio fundamental de valoración dicho esfuerzo y no el resultado obtenido.

4. Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motrices básicos adecuándose a los estímulos perceptivos y seleccionando los movimientos, previa valoración de sus posibilidades.

5. Utilizar sus capacidades físicas básicas y destrezas motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para la actividad física y para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.

6. Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación por características personales, sexuales y sociales, así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas.

7. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas y deportivas y los entornos en que se desarrollan, participando en su conservación y mejora.

8. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas y estados de ánimo y comprender mensajes expresados de este modo.

Contenidos

1. El cuerpo: imagen y percepción

Conceptos

1. El esquema corporal global y segmentario.

2. La percepción del propio cuerpo en reposo y en movimiento.

3. Elementos orgánico-funcionales relacionados con el movimiento: tono, respiración, relajación, contracción, etc.

4. Las posibilidades perceptivas y motrices del cuerpo.

5. Nociones asociadas a relaciones espaciales y temporales:
   - — Relaciones espaciales: sentido y dirección, orientación, simetrías, dimensiones en planos y volúmenes, nociones topológicas básicas (dentro/fuera, arriba/abajo, delante/detrás, a través de...), etc.
   - — Relaciones temporales: ritmo, duración, secuencia, velocidad, etc.

Procedimientos

1. Estructuración del esquema corporal: percepción, discriminación, utilización, representación y organización.

2. Afirmación de la lateralidad corporal.

3. Interiorización de la actitud postural.

4. Control del cuerpo en relación con la tensión, la relajación y la respiración.

5. Experimentación y exploración de las capacidades perceptivo-motrices.

6. Coordinación dinámica, estática y visomotora para el control dinámico general del cuerpo.

7. Equilibrio estático y dinámico, y equilibrio con objetos.

8. Percepción y estructuración espacial (orientación en el espacio, estructuración del espacio de acción, trabajo con distancias).

9. Percepción y estructuración del tiempo (estructuras rítmicas, interiorización de cadencias, duración).

10. Percepción y estructuración del espacio en relación con el tiempo (velocidad, trayectoria, interceptación).

Actitudes

1. Valoración y aceptación de la propia realidad corporal, sus posibilidades y limitaciones, y disposición favorable a la superación y el esfuerzo.

2. Actitud de respeto hacia el propio cuerpo y su desarrollo.

3. Seguridad, confianza en sí mismo y autonomía personal (sentimientos de autoestima, autoeficacia y expectativas realistas de éxito).

2. El cuerpo: habilidades y destrezas

Conceptos

1. Esquemas motores básicos y adaptados: del movimiento genérico a las habilidades básicas como movimiento organizado.

2. Las capacidades físicas básicas como condicionantes de las habilidades.

3. Formas y posibilidades de movimiento.

4. La competencia motriz: aptitud global y habilidad.

Procedimientos

1. Mejora de las conductas motrices habituales a través del ajuste neuro-motor.

2. Control y dominio motor y corporal desde un planteamiento previo de la acción (razonamiento motor).

3. Experimentación y utilización de las habilidades básicas en diferentes situaciones y formas de ejecución (desplazamientos, giros, saltos, manejo de objetos: botes, desplazamientos con balón, lanzamientos y recepciones).

4. Destreza en el manejo de objetos y en la manipulación de instrumentos habituales en la vida cotidiana y en las actividades de aprendizaje escolar.

5. Adquisición de tipos de movimientos y conductas motrices adaptadas a diferentes situaciones y medios: transportar, golpear, arrastrar, nadar, trepar, reptar, rodar, etc.

6. Adaptación de habilidades motrices para desenvolverse con seguridad y autonomía en otros medios diferentes al habitual (medio natural, medio acuático, la nieve...).

7. Preparación y realización de actividades recreativas: marcha, acampada, orientación, cicloturismo, etc.

8. Acondicionamiento físico general (aspectos cuantitativos del movimiento, tratados globalmente y en función de su desarrollo psico-biológico).

Actitudes

1. Valoración del trabajo bien ejecutado desde el punto de vista motor.

2. Autonomía y confianza en las propias habilidades motrices en diversos tipos de situaciones y medios.

3. Interés por aumentar la competencia y habilidad motrices sobre la base de la propia superación y de una apreciación de las propias posibilidades y limitaciones.

4. Participación en actividades diversas, aceptando la existencia de diferencias en el nivel de destreza.

3. El cuerpo: expresión y comunicación

Conceptos

1. El cuerpo como instrumento de expresión y comunicación:
   - — Recursos expresivos del cuerpo: el gesto, el movimiento.
   - — Manifestaciones expresivas asociadas al movimiento: mímica, danza, dramatización.

2. El ritmo: estructuras rítmicas, "tempo".

3. Las calidades del movimiento y sus componentes:

— Pesado, ligero, fuerte, suave, rápido, lento.

— Objeto que se mueve, forma de movimiento, dirección, intensidad, duración.

4. Relación entre el lenguaje expresivo corporal y otros lenguajes.

Procedimientos

1. Exploración y experimentación de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo.

2. Utilización personal del gesto y el movimiento para la expresión, la representación y la comunicación.

3. Reproducción de secuencias y ritmos, y adecuación del movimiento a los mismos.

4. Práctica de bailes inventados, populares y tradicionales de ejecución simple.

5. Exploración e integración de las calidades de movimiento en la propia ejecución motriz, relacionándolas con actitudes, sensaciones y estados de ánimo.

6. Elaboración de mensajes mediante la simbolización y codificación del movimiento.

Actitudes

1. Valoración de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo.

2. Valoración del movimiento de los otros, analizando los recursos expresivos, empleados, su plasticidad y su intencionalidad.

3. Interés por mejorar la calidad del propio movimiento.

4. Participación en situaciones que supongan comunicación con otros utilizando recursos motores y corporales con espontaneidad.

4. Salud corporal

Conceptos

1. El cuidado del cuerpo: rutinas, normas y actividades.

2. Efectos de la actividad física en el proceso de desarrollo, en la salud y en la mejora de las capacidades físicas.

3. Medidas de seguridad y de prevención de accidentes en la práctica de la actividad física y en el uso de los materiales y espacios.

Procedimientos

1. Técnicas de trabajo presentes en la actividad corporal: calentamiento y relajación.

2. Adopción de hábitos de higiene corporal y postural.

3. Adecuación de las posibilidades a la actividad: economía y equilibrio en la dosificación y alcance del propio esfuerzo; concentración y atención en la ejecución.

4. Adopción de las medidas de seguridad y utilización correcta de los espacios y materiales.

Actitudes

1. Interés y gusto por el cuidado del cuerpo.

2. Autonomía ligada a los aspectos básicos del mantenimiento.

3. Respeto de los propios límites y restricción de los deseos cuando impliquen un riesgo por encima de las posibilidades o un peligro para la salud.

4. Responsabilidad hacia el propio cuerpo y valoración de la importancia práctica de actividades físicas, de un desarrollo físico equilibrado y de la salud.

5. Los juegos

Conceptos

1. Tipos de juegos y de actividades deportivas.

2. La regulación del juego: normas y reglas básicas.

3. El juego como manifestación social y cultural:

   — Recursos para la práctica del juego y de las actividades deportivas en el entorno inmediato.

   — Juegos populares y tradicionales.

Procedimientos

1. Utilización de reglas para la organización de situaciones colectivas de juego (juegos cooperativos, juegos de patio, grandes juegos...).

2. Utilización de las estrategias básicas de juego: cooperación, oposición, cooperación/oposición.

3. Aplicación de las habilidades básicas en situaciones de juego.

4. Práctica de actividades deportivas adaptadas mediante flexibilización de las normas de juego.

5. Recopilación de informaciones sobre los juegos populares y tradicionales y práctica de los mismos.

6. Práctica de juegos de campo, de exploración y aventura.

Actitudes

1. Participación en diferentes tipos de juegos considerando su valor funcional o recreativo superando los estereotipos.

2. Sensibilidad ante los diferentes niveles de destreza, tanto propias como en los otros, en la práctica de juegos.

3. Actitud de respeto a las normas y reglas del juego.

4. Aceptación, dentro de una organización en equipo, del papel que corresponda desempeñar como jugador.

5. Valoración de las posibilidades como equipo y de la participación de cada uno de sus miembros con independencia del resultado obtenido.

6. Confianza en las propias posibilidades y valoración de las mismas en la elección de las actividades para el empleo del tiempo de ocio y recreo.

7. Aceptación del reto que supone oponerse a otros en situaciones de juego sin que ello derive en actitudes de rivalidad o menosprecio.

Criterios de evaluación

1. Ajustar los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de una actividad, tales como duración y el espacio donde se realiza.

Con este criterio se pretende comprobar si el alumno es capaz de percibir los movimientos globales del tronco y de los segmentos corporales que está realizando (un todo provisto de partes independientes) y de adaptar sus movimientos cuando varía alguna condición de la actividad en la que participa: mayor o menor duración, restricciones en el espacio, diferentes entornos, etc. Se valorará no sólo el ajuste de la respuesta motriz, sino también que sea diferente, original, económica.

2. Proponer estructuras rítmicas sencillas y reproducirlas corporalmente o con instrumentos.

Este criterio pretende comprobar si los alumnos son capaces de inventar y reproducir una estructura rítmica sencilla, bien por la combinación de elementos de estructuras que ya conoce, bien por la aportación de elementos nuevos. La reproducción puede hacerse mediante el movimiento corporal (saltos, palmas, pateos, balanceos, giros) o con instrumentos de percusión.

3. Saltar coordinadamente batiendo con una o ambas piernas en función de las características de la acción que se va a realizar.

En esta etapa se evaluará el desarrollo en la habilidad de saltar. Lo importante no será el aumento cuantitativo de la habilidad, sino la mejora cualitativa de la misma. En este criterio es importante observar el gesto que se ejecuta en la batida y el adecuado ajuste de los brazos con las piernas en el vuelo, así como la utilización que se

hace de los saltos (como mantenimiento de un esquema rítmico, en los juegos o como medio de expresión).

4. Desplazarse, en cualquier tipo de juego, mediante una carrera coordinada con alternancia brazo-pierna y un apoyo adecuado y activo del pie.

Este criterio pretende evaluar el dominio conseguido en los desplazamientos mediante carreras. La observación irá dirigida a la alternancia contralateral brazo-pierna, al tipo de apoyo de la planta del pie y la extensión sobre la punta del mismo. Otros factores más técnicos de la carrera no tienen tanta importancia en esta fase.

5. Utilizar en la actividad corporal la habilidad de girar sobre el eje longitudinal y transversal para aumentar la competencia motriz.

Con este criterio se trata de comprobar la capacidad que tienen los niños y las niñas de utilizar los giros en las actividades cotidianas. Los giros sobre el eje longitudinal podrán estar asociados con desplazamientos y saltos: cambios de dirección y sentido.

En la evaluación no ha de buscarse un ajuste igual a un modelo, sino el uso que se hace de los giros para lograr mejores respuestas motrices, evitando en todo momento el riesgo.

6. Lanzar con una mano un objeto conocido componiendo un gesto coordinado (adelantar la pierna contraria al brazo de lanzar).

En el campo de los lanzamientos es importante comprobar la coordinación en el gesto y la utilización que hace de los lanzamientos en las situaciones de juego (ante contrarios, pases largos o cortos, objetos grandes o pequeños). No se incluyen en este nivel los aspectos relativos a la fuerza y precisión de los lanzamientos.

7. Anticiparse a la trayectoria de un objeto realizando los movimientos adecuados para cogerlo o golpearlo.

Es importante tener en cuenta si los alumnos y alumnas son capaces de anticipar la trayectoria y velocidad de un objeto, mediante el suficiente dominio del espacio y el tiempo, para poder efectuar una correcta colocación y recogerlo o golpearlo correctamente. En la observación, además de una buena recepción del objeto, será fun-

damental la utilización de forma adecuada de ambas manos y pies y los posibles instrumentos para golpearlo.

8. Botar pelotas de manera coordinada, alternativamente con ambas manos, desplazándose por un espacio conocido.

Con este criterio se pretende evaluar los progresos de otra de las habilidades del manejo de objetos: el bote. La evaluación se hará en situaciones de juego, siendo más relevante la capacidad de desplazar el objeto y el dominio del bote con ambas manos que la facilidad para resolver situaciones de oposición.

9. Haber incrementado globalmente las capacidades físicas básicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor, acercándose a los valores normales del grupo de edad en el entorno de referencia.

Este criterio pretende evaluar si los alumnos y las alumnas han desarrollado las capacidades físicas a lo largo de la etapa. Para ello será necesario realizar sucesivas observaciones comparando los resultados y comprobando los progresos. Conviene subrayar que en la aplicación de este criterio interviene tanto la comparación con un estándar previamente establecido como el progreso comprobado para cada alumno en las sucesivas observaciones realizadas.

10. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo para comunicar ideas y sentimientos y representar personajes o historias reales e imaginarias.

Con este criterio se quiere comprobar si los alumnos y las alumnas controlan el gesto y el movimiento y los utilizan para comunicarse. Se valorará la naturalidad y espontaneidad de los movimientos, la utilización personal no estereotipada de los gestos y posturas corporales y el uso correcto que hacen de todos ellos.

11. Participar en las actividades físicas ajustando su actuación al conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones corporales y de movimiento.

Este criterio pretende evaluar que en estas edades los niños y las niñas tengan suficiente conocimiento de sus capacidades para practicar los juegos y actividades habituales con seguridad para ellos y sus compañeros. Igualmente es necesario observar si la participación en estas actividades se produce habitualmente.

12. Señalar algunas de las relaciones que se establecen entre la práctica correcta y habitual del ejercicio físico y la mejora de la salud individual y colectiva.

Este criterio pretende comprobar si los alumnos y las alumnas son capaces de establecer relaciones entre la práctica de ejercicio y el mantenimiento o la mejora de la salud, como bien individual y social al que todos pueden contribuir. Es importante que los alumnos conozcan la necesidad del ejercicio físico para un crecimiento y desarrollo equilibrado y algunos de los efectos positivos del mismo.

13. Colaborar activamente en el desarrollo de los juegos de grupo, mostrando una actitud de aceptación hacia los demás y de superación de las pequeñas frustraciones que se pueden producir.

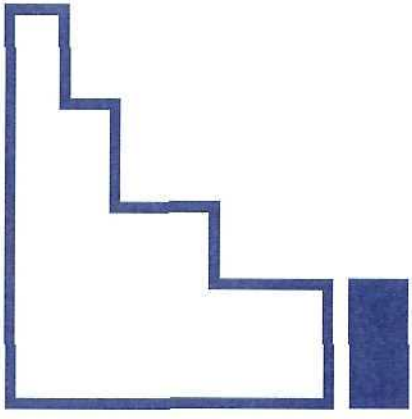
Con este criterio se pretende evaluar si los alumnos y alumnas se relacionan adecuadamente en su grupo, se sirven de los juegos como instrumento de relación, y el tipo de comportamientos que adoptan durante su práctica.

14. Respetar las normas establecidas en los juegos, reconociendo su necesidad para una correcta organización y desarrollo de los mismos.

Este criterio se dirige a comprobar si los alumnos son capaces de respetar las reglas que el propio grupo ha establecido para organizar y realizar sus juegos. Las normas pueden ser las tradicionales de los juegos u otras modificadas o inventadas.

15. Identificar, como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades de iniciación deportiva, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo, dándoles más importancia que a otros aspectos de la competición.

Con este criterio se pretende comprobar si los alumnos y alumnas sitúan la satisfacción por el propio esfuerzo y las relaciones personales que se establecen mediante la práctica de juegos y actividades de iniciación deportiva, por encima de los resultados de la propia actividad (ganar o perder).



Educación Física

Secuencia por Ciclos

Secuencia de los objetivos y contenidos por ciclos

Introducción

Para secuenciar en el área de Educación Física de Primaria el proceso de enseñanza y aprendizaje, el maestro tendrá que tener en cuenta, en primer lugar, el tratamiento cíclico e integrado que han de tener los diferentes contenidos del área a lo largo de la etapa. Pero también ha de considerar dos criterios, más generales aún: el nivel del alumno, en lo que se refiere a sus aprendizajes previos y a su desarrollo motor y afectivo; y las características de los contenidos, atendiendo a los principios de aprendizaje significativo.

Las capacidades deben de graduarse de manera que su desarrollo se produzca progresivamente, sin lagunas en el aspecto cualitativo o cuantitativo. Por ello, la gradación de los contenidos debe ir de lo global a lo específico, partiendo de aquellos que involucren la totalidad de la persona, para continuar con otros que tengan un carácter más segmentario o especializado, sin por ello caer en análisis carentes de significado para el alumno o cuya utilidad no alcance a establecer.

En el proceso de conformación de las habilidades motrices se ha partido del movimiento natural y espontáneo, explorando todas las posibilidades y variantes de ese movimiento, para ir comprobando progresivamente cuáles de estos movimientos y gestos son los más eficaces o económicos. Las habilidades más básicas y polivalentes han de conducir hacia las habilidades y destrezas más específicas y concretas, por ello los movimientos que supongan un control y coordinación neuromuscular más simple han de preceder a movimientos que exijan coordinaciones más complejas.

En el tratamiento de las posibilidades expresivas se ha ido evolucionando desde el movimiento expresivo de carácter espontáneo a formas más elaboradas, que convierten el movimiento en un instrumento con el que comunicarse, expresarse o realizar creaciones plásticas y estéticas. Igualmente, en la evolución de los juegos a lo largo de la etapa, se comienza desde las formas más espontáneas o menos regladas en el primer ciclo, para acabar con formas más estructuradas y especializadas en el último ciclo.

Con el fin de establecer una secuencia concreta, las capacidades más características de cada ciclo se han organizado alrededor de cuatro ámbitos:

— Las referidas al conocimiento del cuerpo, incluyendo las relaciones entre la salud y el ejercicio físico.

— Las relacionadas con las habilidades y destrezas.

— Las que permiten utilizar el cuerpo y el movimiento como medio de expresión y comunicación.

— Por último, las que hacen referencia al ámbito de los juegos.

El conocimiento del propio cuerpo tiene mayor importancia en los primeros ciclos de la etapa y progresivamente cede protagonismo a otros contenidos. Por el contrario los contenidos referidos a la salud corporal van tomando mayor importancia a medida que se avanza en los ciclos, porque es cuando el alumno va tomando conciencia de su cuerpo, de sus posibilidades y capacidades y va comprendiendo las relaciones entre la salud y su forma de utilizar el cuerpo (actitudes posturales, hábitos, actividad física...).

Las habilidades básicas se fundamentan en conocimientos del ámbito anterior, y, por ello, su secuencia está determinada por los avances conseguidos en él. Las transformaciones del aparato locomotor y cardiovascular que se producen al final de la etapa permiten esperar del alumno mejores rendimientos.

La importancia de la expresión corporal, dentro del conjunto de los contenidos, no varía sustancialmente a lo largo de los ciclos de la etapa. El tratamiento de la expresión corporal ha de integrarse con el resto de los aprendizajes, utilizando en la expresión y en la comunicación los recursos motrices adquiridos, relacionando el aumento de la competencia motriz con una mayor riqueza expresiva.

La dedicación al ámbito de los juegos permanece igual a lo largo de la etapa, variando el tratamiento que se hace de los mismos. También evoluciona el contenido de aprendizaje social, ya que los juegos progresivamente van adoptando más reglas y consecuentemente haciendo que el alumno adopte otros puntos de vista, respete unas normas establecidas para todos y someta sus intereses personales a los intereses como grupo.

Primer ciclo

1. Conocimiento del cuerpo

En el primer ciclo, adquiere gran importancia la capacidad de conocer el cuerpo propio y el de los demás. Es característico el trabajo de exploración de las posibilidades y limitaciones del movimiento propio. Asimismo se continúa con el proceso de consolidación del esquema corporal y la discriminación y representación del propio cuerpo, iniciado en etapas anteriores, identificando las diferentes partes y percibiendo los cambios corporales en sí mismo y en los otros.

Los elementos orgánico-funcionales del cuerpo se conocen globalmente, pero se va tomando conciencia de las diferentes partes del cuerpo implicados en un movimiento. La relajación puede ser entendida como un estado de quietud o de falta de movimiento.

En estas edades, la estructuración espacio-temporal, basándose en la progresiva afianzación de la dominancia lateral, se caracteriza por reconocer la izquierda y la derecha propias, sabiendo situar los objetos con relación al propio cuerpo, la orientación en el espacio, la apreciación de la distancia y el sentido de los desplazamientos propios. Es adecuado en este ciclo sincronizar el movimiento corporal con estructuras rítmicas sencillas, y diferenciar en ellas los sonidos por su duración o por su intensidad.

La experimentación con las sensaciones de equilibrio y desequilibrio comenzará por situaciones cercanas a las habituales, con una base de sustentación amplia, estable y cercana al suelo.

El tratamiento de lo corporal incluye, además, el desarrollo de capacidades que permiten a los alumnos conocer y practicar las normas de limpieza personal (lavarse las manos después de jugar, cam-

biarse de ropa cuando está sucia o sudada y ducharse o bañarse frecuentemente) y de alimentación, que le afectan en la realización de actividades físicas (desayunar adecuadamente, no practicar ejercicios violentos después de comer).

2. Habilidades y destrezas

Es propio de este ciclo el desarrollo global de las capacidades físicas y de las habilidades motrices en situaciones de juego y en el entorno próximo. Sin dejar de trabajar otros aspectos, conviene centrar en estas edades la atención en los desplazamientos, los saltos y los giros, la flexibilidad y la exploración de las posibilidades y limitaciones globales de movimiento.

La adaptación del movimiento a las circunstancias y condiciones de cada actividad se caracteriza por el control de los movimientos en espacios conocidos y mediante diferentes formas de desplazamiento y por la adecuación de los movimientos a los estímulos externos (visuales y auditivos).

Es importante prestar atención a la capacidad de resolución de problemas motrices, variando alguna condición de los que el alumno ya sabe resolver; asimismo se ha de fomentar la elaboración de esquemas motores nuevos (golpear, tirar, reptar) y aplicar los ya conocidos (gatear, correr, saltar).

3. El cuerpo y el movimiento como medios de expresión y comunicación

La utilización de los recursos expresivos del cuerpo se puede concretar en este ciclo mediante la exploración de las posibilidades que tienen el gesto y el movimiento para la expresión. Se partirá de aquellas acciones que tienen un carácter espontáneo en los niños y en las niñas, así como de la imitación o la simulación motriz. Además, mediante la observación del entorno, se ha de poder percibir o tomar conciencia de las diferentes posiciones, muecas, posturas, etc., tanto en uno mismo como en los demás.

Es característico de este ciclo la utilización del gesto y el movimiento en situaciones de juego y de forma espontánea, respondiendo ante las informaciones visuales, sonoras y táctiles que provienen del entorno próximo (no necesariamente con intención comunicativa), siendo preciso incidir en la comprensión de mensa-

jes corporales sencillos y en la representación o descripción de situaciones simples.

El conocimiento y la práctica de danzas populares sencillas contribuye a desarrollar la capacidad de asociar el movimiento con el ritmo y la actitud desinhibida. Con estos niños y niñas se han de realizar diferente tipo de danzas y bailes, dando a los mismos un carácter de movimiento libre y expresivo.

4. Los juegos

Es propio de este ciclo que los alumnos y las alumnas reconozcan los juegos como la forma fundamental de realizar actividad física y como un medio de disfrute, de relación y de empleo del tiempo libre. De esta forma se amplía el repertorio de los juegos populares y tradicionales que conocen y se utilizan en los mismos las estrategias de cooperación.

La participación habitual en los juegos que espontáneamente se organizan en sus grupos de iguales es lo más característico de la capacidad de relación, entendiendo las normas como algo impuesto y externo al propio grupo. En este ciclo se irá aceptando la existencia de diferentes niveles de destreza, en uno mismo y en los demás, según el tipo de juego. Además conviene que los niños disfruten jugando, con independencia del resultado conseguido. Asimismo es conveniente ir superando las pequeñas frustraciones que la práctica de los juegos pueden producir en los niños y en las niñas, evitando las inhibiciones ante ciertos juegos, los enfados cuando se pierde o los comportamientos agresivos.

Segundo ciclo

1. Conocimiento del cuerpo

En este ciclo la capacidad de conocer su cuerpo se manifiesta mediante la progresiva interiorización del esquema corporal, la estructuración del espacio de acción, la aceptación de las diferencias del propio cuerpo con el de los demás y la toma de conciencia de las posibilidades y limitaciones del movimiento. El desarrollo de la autoestima se basa en la valoración de las posibilidades del movimiento y el esfuerzo que cada uno realiza.

Al ser más conscientes de la movilidad de la columna y de la independencia de los segmentos corporales, el conocimiento de los elementos orgánico-funcionales adquiere un carácter más específico. La relajación progresa mediante la diferenciación del binomio contracción-descontracción en los segmentos corporales.

En la estructuración espacio-temporal es propio de estos alumnos reconocer la izquierda y la derecha de los demás y orientarse con relación a los objetos y las personas. La reproducción de estructuras rítmicas conocidas, con el cuerpo o con instrumentos, son contenidos importantes en estas edades.

Se continuará con el trabajo de equilibrio-desequilibrio, incrementando el nivel de complejidad al disminuir la base de sustentación y al elevar el centro de gravedad.

En estas edades se pueden practicar de forma autónoma los hábitos de cuidado externo del cuerpo (higiene diaria, cambio de ropa y calzado, baño o ducha) y las normas de alimentación relacionadas con la práctica de actividades físicas (tiempo de la digestión, necesidad de alimentos energéticos). También es conveniente reconocer e identificar algunos factores o prácticas que favorecen el desarrollo del cuerpo (ejercicio físico, alimentación equilibrada...) y diferenciarlas de otras prácticas no saludables (tabaco, drogas...). El conocimiento del propio cuerpo, que se produce al terminar el ciclo, conlleva la posibilidad de practicar con seguridad los juegos habituales.

2. Habilidades y destrezas

Durante este ciclo se continúa con el desarrollo global de las capacidades físicas y se amplía el trabajo iniciado en el ciclo anterior sobre las habilidades motrices básicas, en situaciones de juego y en espacios conocidos.

La adaptación del movimiento a las circunstancias y condiciones de la actividad progresa con el control de los movimientos en diferentes entornos, la utilización de formas de desplazarse no habituales y la adecuación a la distancia, sentido y velocidad de los desplazamientos de los demás.

En este ciclo se progresa en el desarrollo de la capacidad de resolver problemas motrices, siendo propio del mismo que los niños y las niñas propongan varias estrategias para resolver un mismo

problema. Asimismo se continúa asimilando esquemas motores, introduciendo otros nuevos (rodar, trepar, transportar) y aplicando los ya conocidos.

3. El cuerpo y el movimiento como medios de expresión y comunicación

En estas edades es importante profundizar en la capacidad de utilizar los recursos expresivos del cuerpo mediante la exploración y experimentación de sus posibilidades. Mediante la observación de los gestos y movimientos de los otros se puede empezar a conocer los mensajes que quieren transmitir, pero se ha de procurar valorar críticamente estas manifestaciones para que no resulten discriminativas o estereotipadas. También es propio del ciclo la exploración de algún elemento sencillo de las diferentes manifestaciones expresivas asociadas al movimiento (alguna técnica sencilla de mímica, los primeros pasos locomotores de danza, una pequeña escenificación en dramatización).

En este ciclo se utiliza el gesto y el movimiento para representar objetos, personajes, etc., en situaciones de juego. Asimismo se reconocen las posibilidades comunicativas del cuerpo y se utilizan en la expresión las calidades básicas del movimiento (pesado, liviano, fuerte, flojo....).

Es conveniente continuar el trabajo de asociar el movimiento y el ritmo, mediante la práctica de danzas sencillas, introduciendo los bailes por parejas y coordinando el movimiento propio con el de los demás.

4. Los juegos

A lo largo de este ciclo se han de conocer y utilizar las estrategias básicas de cooperación, oposición y cooperación/oposición. Se continúa empleando los juegos como un medio de disfrute, de relación y de empleo del tiempo libre y utilizando en sus momentos de ocio los juegos populares y tradicionales.

La relación a través de los juegos progresa en este ciclo mediante el respeto de sus normas, la aceptación de los otros, con independencia de sus características personales o sociales, y reconociendo el hecho de ganar o perder y la oposición como elementos propios del juego.

Tercer ciclo

1. Conocimiento del cuerpo

La capacidad de conocer su cuerpo, y mediante este conocimiento desarrollar la autoestima, supone en este ciclo tomar conciencia de la actitud global (conciencia postural) en reposo y en movimiento, valorar la propia realidad corporal (cambios puberales, cuerpo sexuado) y las posibilidades y limitaciones del movimiento propio. Es en esta etapa cuando se logra una mayor estructuración del esquema corporal, percibiendo el cuerpo como una globalidad formada de un conjunto de partes independientes entre sí, pero relacionadas en cuanto a su funcionamiento.

En este período se logra un mejor conocimiento de los elementos orgánico-funcionales del propio cuerpo, debiendo profundizar en la respiración y la relajación muscular.

Se continúa el trabajo de estructuración espacio-temporal, siendo propio del mismo orientarse en movimiento situando los objetos con relación a otros objetos y a los demás. Destaca la creación de estructuras rítmicas, mediante la combinación de las conocidas, y la estructuración del tiempo con relación al espacio (velocidad, trayectorias).

En estas edades el desarrollo del equilibrio podrá efectuarse proponiendo a los alumnos y a las alumnas situaciones y problemas en los que deban utilizar posiciones inestables, incluidos los equilibrios invertidos, que no planteen riesgos para ellos.

Durante este ciclo se afianzan los hábitos de higiene, alimentación, posturales y de ejercicio físico. En este sentido es necesario que el alumnado adopte una actitud responsable hacia el cuidado de su cuerpo y el de los demás (horas de sueño, alimentación, mantenimiento, prejuicios debidos a los roles sexuales, medidas básicas de seguridad); asimismo deberá asociar las normas de alimentación con las funciones corporales que ya conoce y relacionar el desarrollo de alguna de las capacidades corporales con la práctica del ejercicio físico (flexibilidad, capacidad pulmonar, fuerza de los músculos). Por último, se pueden trabajar las relaciones entre la salud y la práctica de juegos y actividades recreativas o deportivas.

2. Habilidades y destrezas

A lo largo de este ciclo, y continuando el trabajo de los anteriores, las capacidades físicas y las habilidades motrices se han de desarrollar globalmente. Parece apropiado incidir en el trabajo con todo tipo de móviles (botes, desplazamientos, recepciones, lanzamientos) y en la velocidad de reacción.

La adaptación del movimiento a las circunstancias y condiciones de la actividad progresará ahora en distintos medios (acuático, montaña), empleando diferentes materiales y adecuándose a los estímulos externos.

Asimismo, en este ciclo, se ha de continuar con la adaptación de esquemas motores en diferentes medios y empleando diversos instrumentos o implementos (nadar, patinar, montar en bicicleta), así como la aplicación de los ya conocidos en la resolución de problemas. Un aspecto importante de la capacidad de resolver problemas motores, en este momento, es la capacidad de seleccionar una estrategia de resolución en función de diferentes criterios (economía, originalidad, eficacia).

3. El cuerpo y el movimiento como medios de expresión y comunicación

En este ciclo se afianzan los conocimientos relativos a la utilización de los recursos expresivos del cuerpo. Los alumnos y las alumnas deben valorar los aspectos cualitativos del movimiento propio o ajeno y realizar una utilización no estereotipada del mismo. Las diferentes manifestaciones expresivas asociadas al movimiento (mímica, danza, dramatización) se han de identificar y diferenciar entre sí, profundizando en los elementos que se han trabajado en los ciclos anteriores.

Es indicado para este ciclo utilizar las posibilidades del gesto y el movimiento para expresar sensaciones, vivencias, sentimientos e ideas y comprender mensajes expresados a través del cuerpo. La improvisación de situaciones de comunicación, bien mediante la evocación de experiencias previas, bien recurriendo a imágenes, textos, músicas, etc., es un aspecto importante en estas edades.

Se ha de fomentar que los alumnos y las alumnas participen en los bailes y danzas, individualmente, por parejas o en grupos, que

improvisen algunos pasos mediante la adaptación de los ya conocidos y que asignen movimientos a melodías y canciones conocidas mediante coreografías.

4. Los juegos

En estas edades es importante insistir en los contenidos de los juegos y comenzar el trabajo de las actividades de iniciación deportiva adaptadas a su edad, teniendo las mismas un carácter más multifuncional y de recreación que de aprendizaje de una disciplina deportiva concreta. Es propio del ciclo la organización y participación, en su tiempo libre, en diferentes tipos de juegos y actividades recreativas o deportivas. Igualmente, en estos momentos los alumnos han de reconocer el carácter arbitrario de las normas y la posibilidad de adaptación de las mismas por parte del grupo.

La capacidad de relación se manifiesta aceptando, dentro de un equipo, el papel que le corresponde como jugador, integrando a los demás en los juegos y actividades de iniciación deportiva, evitando la discriminación y controlando sus conductas agresivas en los juegos de oposición. El esfuerzo que cada cual realiza al practicar este tipo de actividades, así como el conjunto de las relaciones personales que se pueden establecer mediante ellas, se deben considerar como valores muy positivos en detrimento de otro tipo de aspectos propios de la competición.

Estos cuadros, que son un complemento de la secuencia de objetivos y contenidos descrita anteriormente, facilitan al profesor una visión conjunta de la gradación que se ha establecido entre los ciclos.
No sustituyen al texto de la secuencia, por el contrario sólo pueden interpretarse correctamente acompañados de la lectura de la misma.

Primer ciclo

- Exploración de las posibilidades y limitaciones del movimiento propio.
- Interiorización del esquema corporal.
- Discriminación y representación del propio cuerpo iniciadas en etapas anteriores.
- Conocimiento global de los elementos orgánico-funcionales del cuerpo.
- Iniciación en la toma de conciencia *de las diferentes partes del cuerpo* implicadas en un movimiento.
- Afirmación de la lateralidad.
- Vivencia de la relajación como un estado de quietud o de falta de movimiento.
- Experimentación de situaciones de equilibrio y desequilibrio con una base de sustentación amplia, estable y cercana al suelo.

Segundo ciclo	Tercer ciclo
— Toma de conciencia y valoración de las posibilidades y limitaciones del movimiento propio.	— Valoración de la propia realidad corporal (cambios puberales, cuerpo sexuado) y las posibilidades y limitaciones del movimiento propio.
— Aceptación de las diferencias del propio cuerpo en relación al de los demás.	— Autoestima como consecuencia de un mayor conocimiento de su propio cuerpo.
— Desarrollo de la autoestima, como consecuencia de su valoración y aceptación.	
— Progresiva interiorización del esquema corporal.	— Estructuración mayor del esquema corporal.
— Discriminación y representación del cuerpo propio y del de los demás.	— Discriminación y representación del cuerpo en movimiento.
— Conocimiento más específico de los elementos orgánico-funcionales, al ser más conscientes de la movilidad de la columna y de la independencia de los segmentos corporales.	— Percepción del cuerpo como globalidad formada por un conjunto de partes independientes entre sí, pero relacionadas en cuanto a su funcionamiento.
— Reconocimiento de la izquierda y de la derecha de los demás.	— Reconocimiento de la izquierda y de la derecha de los demás estando en movimiento.
— Vivencia de la relajación, diferenciando el binomio contracción-descontracción en los segmentos corporales.	— Profundización de la respiración y relajación muscular, al tener un mejor conocimiento de los elementos orgánico-funcionales.
— Experimentación de situaciones de equilibrio y desequilibrio más complejas, disminuyendo la base de sustentación, su estabilidad y elevando el centro de gravedad.	— Experimentación de situaciones y problemas de equilibrio y desequilibrio en los que deban de utilizar posiciones inestables, incluidos los equilibrios invertidos, que no planteen riesgo alguno.

Continúa

Continúa

Conocimiento del cuerpo

Primer ciclo

— Orientación espacial, situando los objetos en relación al propio cuerpo y apreciando las distancia y sentido de los desplazamientos propios.

— Sincronización del movimiento corporal con estructuras rítmicas sencillas, diferenciando en ellas los sonidos por su duración y por su intensidad.

Segundo ciclo

— Orientación espacial con relación a los objetos y a las personas.

— Reproducción de estructuras rítmicas conocidas, corporalmente o con instrumentos.

Tercer ciclo

— Orientación espacial en movimiento, situando los objetos con relación a otros objetos y a los demás.

— Creación de estructuras rítmicas, mediante la combinación de las conocidas.

Primer ciclo

- Desarrollo global de las capacidades *físicas y de las habilidades* motrices en situaciones de juego y en el entorno próximo.
- Exploración de las posibilidades y limitaciones del movimiento, atendiendo a los desplazamientos, saltos y giros, así como a la flexibilidad.
- Adaptación del movimiento a las circunstancias y condiciones de cada actividad:
  - controlando los movimientos en espacios conocidos,
  - desplazándose de diferentes formas y
  - adecuando los movimientos a los estímulos externos (visuales y auditivos).
- Resolución de problemas motores, variando alguna condición de las que ya sabe resolver.
- Elaboración de esquemas motores nuevos (golpear, tirar, reptar).
- Aplicación de esquemas ya conocidos (gatear, correr, saltar).

Segundo ciclo

— Continuación del desarrollo global de las capacidades físicas y ampliación de las habilidades motrices básicas en situaciones de juego y en espacios conocidos.

— Progreso de la adaptación del movimiento a las circunstancias y condiciones de la actividad:
  - controlando los movimientos en diferentes entornos cercanos y conocidos;
  - utilizando formas de desplazarse no habituales, y
  - adecuando los movimientos a la distancia, sentido y velocidad de los desplazamientos de los demás.

— Progreso en la resolución de problemas motores, siendo los propios alumnos y alumnas quienes propongan varias estrategias para resolver un mismo problema.

— Elaboración de nuevos esquemas motores (rodar, trepar, transportar).

Tercer ciclo

— Continuación del desarrollo global de las capacidades físicas y ampliación de las habilidades motrices (botes, desplazamientos, recepciones, lanzamientos), con todo tipo de móviles (balones, pelotas, picas, discos voladores) e iniciando la velocidad de reacción en situaciones de juego.

— Adaptación del movimiento a las circunstancias y condiciones en distintos medios (acuático, montaña), empleando distintos materiales y adecuándose a los estímulos externos.

— Resolución de problemas motrices, seleccionando estrategias de resolución en función de diferentes criterios (economía, originalidad, eficacia).

Primer ciclo

— Exploración de las posibilidades *que tiene el gesto y el movimiento* para la expresión, partiendo de acciones espontáneas y de la imitación o simulación motriz.

— Observación en el entorno para poder percibir diferentes posiciones, muescas, posturas, etc., tanto en uno mismo como en los demás.

— Utilización del gesto y el movimiento en situaciones de juego y de forma espontánea, respondiendo a informaciones visuales, sonoras y tactiles que provengan del entorno próximo (no necesariamente con intención comunicativa).

— Comprensión de sencillos mensajes corporales y representación o descripción de situaciones simples.

— Realización de diferentes tipos de danza y bailes sencillos para desarrollar la capacidad de asociar el movimiento con el ritmo.

Segundo ciclo

— Profundización en la capacidad de utilizar los recursos expresivos del cuerpo mediante la exploración y experimentación de sus posibilidades.

— Observación de los gestos y movimientos de los otros para comenzar a conocer los mensajes que quieren transmitir.

— Valoración crítica de las manifestaciones corporales para que no resulten discriminativas o estereotipadas.

— Exploración de algún elemento sencillo de las diferentes manifestaciones expresivas asociadas al movimiento (alguna técnica sencilla de mímica, los primeros pasos locomotores de danza, una pequeña escenificación en dramatización).

— Utilización del gesto y el movimiento para representar objetos, personajes, etc., en situaciones de juego.

— Valoración y reconocimiento de las posibilidades comunicativas del cuerpo, así como utilización en la expresión de las calidades básicas del movimiento (pesado, liviano, fuerte, flojo...).

— Continuación del trabajo de asociar movimiento y ritmo, mediante la práctica de danzas y bailes sencillos, introduciendo el baile por parejas y coordinando el movimiento propio con el de los demás.

Tercer ciclo

— Valoración de los aspectos expresivos del movimiento de uno mismo y de los demás, realizando una utilización no estereotipada de los mismos.

— Observación de los gestos y movimientos de los otros para conocer los mensajes que quieren transmitir.

— Identificación y diferenciación entre sí de las diversas manifestaciones expresivas asociadas al movimiento (mímica, danza, dramatización), profundizando en los elementos ya trabajados.

— Utilización del gesto y el movimiento para expresar sensaciones, vivencias, sentimientos e ideas, y comprender mensajes expresados a través del cuerpo.

— Improvisación de situaciones de comunicación mediante la evocación de experiencias anteriores, o partir de imágenes, textos, música, etc.

— Realización de danzas y bailes individuales, por parejas o en grupos.

— Improvisación de algunos pasos mediante la adaptación de los ya conocidos.

— Creación de coreografías, asignando movimientos a melodías y canciones conocidas.

Primer ciclo

— Vivencia y reconocimiento del juego como forma fundamental de realizar la actividad física y como medio de disfrute, de relación y de empleo del tiempo libre.

— Utilización de estrategias de cooperación en juegos populares y tradicionales.

— La relación a través del juego:

- entendiendo las normas como algo externo e impuesto al grupo;
- aceptando poco a poco la existencia de diferentes niveles de destreza, en uno mismo y en los demás;
- disfrutando en el juego, con independencia del resultado, y
- superando las pequeñas frustraciones que la práctica de los juegos puede producir y evitando las inhibiciones ante ciertos juegos.

Segundo ciclo

— Continuación del empleo de los juegos como medio de disfrute, como relación y empleo del tiempo libre y utilizando los juegos en su ocio.

— Conocimiento y utilización de las estrategias básicas de cooperación, oposición y cooperación/oposición en el juego.

— La relación a través del juego progresa:
  - respetando las reglas del juego;
  - aceptando a los otros, con independencia de sus características personales o sociales, y
  - reconociendo el hecho de ganar o perder y la oposición como elementos del propio juego.

Tercer ciclo

— Valoración de los contenidos de los juegos.

— Comienzo de las actividades de iniciación deportiva adaptadas, teniendo las mismas un carácter más multifuncional y de recreación que de aprendizaje de una disciplina deportiva concreta.

— Organización y participación, en su tiempo libre, de diferentes tipos de juegos y actividades recreativas o deportivas.

— Conocimiento y utilización de las estrategias básicas de cooperación, oposición y cooperación/oposición en el juego.

— La relación a través del juego se consolida:
  - reconociendo el carácter arbitrario de las normas y la posibilidad de adaptación de las mismas por parte del grupo;
  - aceptando el papel que le corresponde como jugador dentro del equipo;
  - integrando a los demás, evitando la discriminación y controlando sus conductas agresivas en los juegos de oposición, y
  - valoración de su esfuerzo y de las relaciones personales que suponen las actividades lúdicas.

Criterios de evaluación por ciclos

Primer ciclo

1. Orientarse en el espacio, con relación a uno mismo, utilizando las nociones topológicas básicas (izquierda-derecha, delante-detrás, arriba-abajo, dentro-fuera, cerca-lejos).

En el ámbito del conocimiento del propio cuerpo es importante constatar, al finalizar el primer ciclo, si los alumnos y las alumnas utilizan las nociones topológicas para orientarse en los entornos próximos y situar las personas y los objetos con relación a sí mismo. La evaluación de la interiorización de las nociones de orientación espacial se hará en espacios con los que el alumno esté familiarizado.

2. Sincronizar el movimiento corporal mediante estructuras rítmicas sencillas y conocidas.

En este criterio pretendemos evaluar la capacidad de los alumnos y las alumnas de ajustarse a estructuras rítmicas que ya conocen y han trabajado previamente y de reproducirlas mediante el movimiento (saltando, andando, dando palmas, pateando, etc.). En este ciclo el aspecto más importante es la interiorización del tiempo. La invención de ritmos será objeto de observación en ciclos posteriores.

3. Utilizar en la actividad corporal la habilidad de girar sobre el eje longitudinal y transversal para aumentar la competencia motriz.

Con este criterio se trata de comprobar la capacidad que tienen los niños y las niñas de utilizar los giros en las actividades cotidianas.

Los giros sobre el eje longitudinal podrán estar asociados a desplazamientos y saltos: cambios de dirección y sentido. En la evaluación no ha de buscarse un ajuste igual a un modelo, sino el uso que se hace de los giros para lograr mejores respuestas motrices evitando en todo momento el riesgo en su utilización.

4. Desplazarse, en cualquier tipo de juego, mediante una carrera coordinada con alternancia brazo-pierna y un apoyo adecuado y activo del pie.

Este criterio pretende evaluar el dominio conseguido en los desplazamientos mediante carreras. La observación irá dirigida a la alternancia contralateral brazo-pierna, al tipo de apoyo de la planta del pie y la extensión sobre la punta del mismo. Otros factores más técnicos de la carrera no tienen tanta importancia en esta fase.

5. Haber incrementado globalmente las capacidades físicas básicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor, acercándose a los valores normales del grupo de edad en el entorno de referencia.

Este criterio pretende evaluar si los alumnos y las alumnas han desarrollado las capacidades físicas a lo largo del ciclo. Para ello será necesario realizar sucesivas observaciones comparando los resultados y comprobando los progresos. Conviene subrayar que en la aplicación de este criterio interviene tanto la comparación con un estándar previamente establecido como el progreso comprobado para cada alumno en las sucesivas observaciones realizadas.

El desarrollo de las capacidades se hace globalmente, pero en este ciclo pondremos especial atención al mantenimiento de la flexibilidad debido a la reducción que se produce, en algunas articulaciones, en estas edades.

6. Reaccionar ante las informaciones auditivas o visuales que llegan del entorno empleando el movimiento o los gestos (patrones motores, movimientos expresivos, gestos, inmovilidad).

Con este criterio se quiere evaluar la capacidad de respuesta corporal ante estímulos sensoriales. Se valorará la naturalidad, espontaneidad y expresividad de los movimientos. Las informaciones auditivas y visuales pueden ser de diferentes tipos y darse solas o

asociadas: melodías, percusiones, imágenes, posturas, órdenes, situaciones de juego, etc.

7. Identificar como acciones saludables las normas de higiene personal asociadas con la realización de actividades físicas (lavarse las manos después de jugar, cambiarse de ropa cuando está sucia o sudada), practicándolas habitualmente.

Este criterio va dirigido a evaluar si los alumnos están adquiriendo los hábitos de limpieza personal básicos y normalmente van limpios y aseados. En este ciclo lo importante es practicar las normas de higiene, estableciendo relaciones más estrechas entre la higiene, el ejercicio físico y la salud en ciclos sucesivos. La constatación de estos hábitos podrá hacerse mediante la observación directa.

8. Colaborar activamente en el desarrollo de los juegos de grupo mostrando una actitud de aceptación hacia los demás y de superación de las pequeñas frustraciones que se pueden producir.

Con este criterio se pretende evaluar si los alumnos y las alumnas se relacionan adecuadamente en su grupo, se sirven de los juegos como instrumento de relación y el tipo de comportamientos que adoptan durante su práctica.

Segundo ciclo

1. Utilizar las nociones topológicas para orientarse en el espacio con relación a la posición de los otros y de los objetos.

Para observar si se domina el espacio de acción se evaluará la capacidad de orientarse situando a los objetos, las personas y él mismo con relación a la posición que ocupan respecto a otros objetos o personas. Es importante constatar si el alumno es capaz de organizar un espacio dinámico en el que los objetos cambian su posición relativa y él no ocupa el centro referencial.

2. Reproducir estructuras rítmicas conocidas mediante el movimiento corporal o con instrumentos.

En este ciclo es necesario evaluar la capacidad de los alumnos y las alumnas para interpretar individualmente una estructura rítmica que han trabajado anteriormente y ya conocen suficientemente. La reproducción puede hacerse mediante el movimiento corporal (saltos, palmas, pateos, balanceos, giros) o con instrumentos de percusión (panderetas, crótalos, platillos).

3. Saltar coordinadamente batiendo con una o ambas piernas en función de las características de la acción que se va a realizar.

En este ciclo se evaluará el desarrollo obtenido en la habilidad de saltar. Lo importante no será el aumento cuantitativo de la habilidad, sino la mejora cualitativa de la misma. En este criterio es importante observar el gesto que se ejecuta en la batida y el adecuado ajuste de los brazos con las piernas en el vuelo, así como la utilización que se hace de los saltos (como mantenimiento de un esquema rítmico en los juegos o como medio de expresión).

4. Lanzar con una mano un objeto conocido componiendo un gesto coordinado (adelantar la pierna contraria al brazo de lanzar).

En el campo de los lanzamientos es importante comprobar la coordinación en el gesto y la utilización que hace de los mismos en las situaciones de juego (ante contrarios, pases largos o cortos, objetos grandes o pequeños). No se incluyen en este nivel los aspectos relativos a la fuerza y precisión de los lanzamientos.

5. Haber incrementado globalmente las capacidades físicas básicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor acercándose a los valores normales del grupo de edad en el entorno de referencia.

Este criterio pretende evaluar si los alumnos y las alumnas han desarrollado las capacidades físicas a lo largo del ciclo. Para ello será necesario realizar sucesivas observaciones comparando los resultados y comprobando los progresos. Conviene subrayar que en la aplicación de este criterio interviene tanto la comparación con un estándar previamente establecido como el progreso comprobado para cada alumno en las sucesivas observaciones realizadas.

Aunque el desarrollo de las capacidades se hace globalmente, en este ciclo pondremos especial atención a la resistencia aeróbica debido al desarrollo de los sistemas respiratorio, circulatorio y muscular.

6. Representar, mediante escenificaciones o imitaciones, a personajes, objetos o acciones cotidianas, utilizando el cuerpo y el movimiento como medios de expresión.

Con este criterio queremos comprobar en los alumnos y alumnas la capacidad de utilizar los recursos expresivos del cuerpo (el gesto y el movimiento) para expresarse mediante situaciones de juego en las que deba escenificar o imitar. En este ciclo será importante observar la naturalidad y espontaneidad de los gestos y movimientos y la exploración y experimentación que se haga de ellos en diferentes situaciones.

7. Participar en las actividades físicas ajustando su actuación al conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones corporales y de movimiento.

Este criterio pretende evaluar el conocimiento que tienen los niños y las niñas de sus capacidades para practicar los juegos y actividades físicas con seguridad, para ellos y sus compañeros. Igualmente es necesario observar si la participación en estas actividades se produce habitualmente.

8. Respetar las normas establecidas en los juegos reconociendo su necesidad para una correcta organización y desarrollo de los mismos.

Este criterio se dirige a comprobar si los alumnos y las alumnas son capaces de respetar las reglas que el propio grupo ha establecido para organizar y realizar sus juegos. Las normas pueden ser las tradicionales de los juegos u otras modificadas o inventadas.

Tercer ciclo

1. Ajustar los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de una actividad tales como su duración y el espacio donde se realiza.

Con este criterio se pretende comprobar si el alumno es capaz de percibir los movimientos globales del tronco y de los segmentos corporales que está realizando (un todo provisto de partes independientes) y de adaptar sus movimientos cuando varía alguna condición de la actividad en la que participa: mayor o menor duración, restriccio-

nes en el espacio, diferentes entornos, etc. Se valorará no sólo el ajuste de la respuesta motriz, sino también que sea diferente, original, económica, etc.

2. Proponer estructuras rítmicas sencillas y reproducirlas corporalmente o con instrumentos.

Este criterio pretende comprobar si los alumnos y las alumnas son capaces de inventar y reproducir una estructura rítmica sencilla, bien por la combinación de elementos de estructuras que ya conoce bien por la aportación de elementos nuevos. La reproducción puede hacerse mediante el movimiento corporal (saltos, palmas, pateos, balanceos, giros) o con instrumentos de percusión.

3. Anticiparse a la trayectoria de un objeto realizando los movimientos adecuados para cogerlo o golpearlo.

Es importante tener en cuenta si los alumnos y alumnas son capaces de anticipar la trayectoria y velocidad de un objeto, mediante el suficiente dominio del espacio y el tiempo, para poder efectuar una correcta colocación y recepcionarlo o golpearlo correctamente. En la observación, además de una buena recepción del objeto será fundamental la utilización de forma adecuada de ambas manos y pies y de posibles instrumentos para golpearlo.

4. Botar pelotas de manera coordinada, alternativamente con ambas manos, desplazándose por un espacio conocido.

Con este criterio se pretende evaluar los progresos de otra de las habilidades del manejo de objetos: el bote. La evaluación se hará en situaciones de juego, siendo más relevante la capacidad de desplazar el objeto y el dominio del bote con ambas manos que la facilidad para resolver situaciones de oposición.

5. Haber incrementado globalmente las capacidades físicas básicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor, acercándose a los valores normales del grupo de edad en el entorno de referencia.

Este criterio pretende evaluar si los alumnos y las alumnas han desarrollado las capacidades físicas a lo largo del ciclo. Para ello será necesario realizar sucesivas observaciones comparando los resultados y comprobando los progresos. Conviene subrayar que en la apli-

cación de este criterio interviene tanto la comparación con un estándar previamente establecido como el progreso comprobado para cada alumno en las sucesivas observaciones realizadas.

Aunque el desarrollo de las capacidades se hace globalmente, en este ciclo pondremos especial atención a la velocidad dado que en estas edades se produce un aumento muy significativo de la velocidad de reacción.

6. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo para comunicar ideas y sentimientos y representar personajes o historias reales e imaginarias.

Con este criterio se quiere comprobar si los alumnos y las alumnas controlan el gesto y el movimiento y los utilizan para comunicarse. Se valorará la naturalidad y espontaneidad de los movimientos, la utilización personal y creativa (no estereotipada) de los gestos y posturas corporales y el uso correcto que el alumnado hace de todos ellos.

7. Señalar algunas de las relaciones que se establecen entre la práctica correcta y habitual de ejercicio físico y la mejora de la salud individual y colectiva.

Este criterio pretende comprobar si los alumnos son capaces de establecer relaciones entre la práctica de ejercicio y el mantenimiento o la mejora de la salud como un bien individual y social al que todos pueden contribuir. En este ciclo será importante que los alumnos conozcan la necesidad del ejercicio físico para un crecimiento y desarrollo equilibrado y algunos de los efectos positivos del mismo.

8. Identificar, como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades de iniciación deportiva, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo, dándoles más importancia que a otros aspectos de la competición.

Con este criterio se pretende comprobar si los alumnos y las alumnas sitúan la satisfacción por el propio esfuerzo y las relaciones personales que se establecen mediante la práctica de juegos y actividades de iniciación deportiva, por encima de los resultados de la propia actividad (ganar o perder).

Primer ciclo

1. Orientarse en el espacio, con relación a uno mismo, utilizando las nociones topológicas básicas (izquierda-derecha, delante-detrás, arriba-abajo, dentro-fuera, cerca-lejos).

2. Sincronizar el movimiento corporal a estructuras rítmicas sencillas y conocidas.

3. Desplazarse, en cualquier tipo de juego, mediante una carrera coordinada con alternancia brazo-pierna y un apoyo adecuado y activo del pie.

4. Utilizar en la actividad corporal la habilidad de girar sobre el eje longitudinal y transversal para aumentar la competencia motriz.

Segundo ciclo

1. Utilizar las nociones topológicas para orientarse en el espacio con relación a la posición de los otros y de los objetos.

2. Reproducir estructuras rítmicas conocidas mediante el movimiento corporal o con instrumentos.

3. Saltar coordinadamente batiendo con una o ambas piernas en función de las características de la acción que se va a realizar.

4. Lanzar con una mano un objeto conocido componiendo un gesto coordinado (adelantar la pierna contraria al brazo de lanzar).

Tercer ciclo

1. Ajustar los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de una actividad tales como su duración y el espacio donde se realiza.

2. Proponer estructuras rítmicas sencillas y reproducirlas corporalmente o con instrumentos.

3. Anticiparse a la trayectoria de un objeto realizando los movimientos adecuados para cogerlo o golpearlo.

Continúa

Primer ciclo

5. Haber incrementado globalmente las capacidades físicas básicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor, acercándose a los valores normales del grupo de edad en el entorno de referencia.

6. Reaccionar ante las informaciones auditivas o visuales que llegan del entorno empleando el movimiento o los gestos (patrones motores, movimientos expresivos, gestos, inmovilidad).

7. Identificar como acciones saludables las normas de higiene personal asociadas con la realización de actividades físicas (lavarse las manos después de jugar, cambiarse de ropa cuando está sucia o sudada), practicándolas habitualmente.

Segundo ciclo

5. Haber incrementado globalmente las capacidades físicas básicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor acercándose a los valores normales del grupo de edad en el entorno de referencia.

6. Representar, mediante escenificaciones o imitaciones, a personajes, objetos o acciones cotidianas, utilizando el cuerpo y el movimiento como medios de expresión.

7. Participar en las actividades físicas ajustando su actuación al conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones corporales y de movimiento.

Tercer ciclo

4. Botar pelotas de manera coordinada, alternativamente con ambas manos, desplazándose por un espacio conocido.

5. Haber incrementado globalmente las capacidades físicas básicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor, acercándose a los valores normales del grupo de edad en el entorno de referencia.

6. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo para comunicar ideas y sentimientos y representar personajes o historias reales e imaginarias.

7. Señalar algunas de las relaciones que se establecen entre la práctica correcta y habitual de ejercicio físico y la mejora de la salud individual y colectiva.

Primer ciclo

8. Colaborar activamente en el desarrollo de los juegos de grupo mostrando una actitud de aceptación hacia los demás y de superación de las pequeñas frustraciones que se pueden producir.

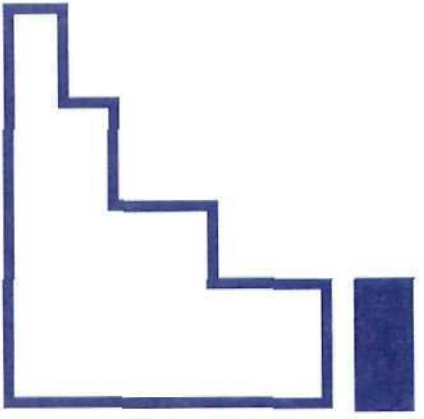
Segundo ciclo

8. Respetar las normas establecidas en los juegos reconociendo su necesidad para una correcta organización y desarrollo de los mismos.

Tercer ciclo

8. Identificar, como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades de iniciación deportiva, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo, dándoles más importancia que a otros aspectos de la competición.

Educación Física



Orientaciones Didácticas

Índice

Páginas

ORIENTACIONES GENERALES 71

Introducción 71

Enfoque globalizador: pautas a seguir 72

Globalización y unidades didácticas 74

Metodología 77

Atención a la diversidad 78

Mecanismo de percepción, decisión y ejecución 81

A. Mecanismo de percepción 82
B. Mecanismo de decisión 84
C. Mecanismo de ejecución 86

El juego motor 87

ORIENTACIONES ESPECÍFICAS 93

Relación con otras áreas 93

Los temas transversales 96

Organización de los contenidos 99

Páginas

Contenidos específicos 101

El cuerpo: imagen y percepción 101
El cuerpo: habilidades y destrezas 102
El cuerpo: expresión y comunicación 103
Salud corporal *104*
Los juegos 105

Criterios para el diseño de actividades 106

Intervención del maestro y de la maestra 109

Espacios, tiempos y materiales 112

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN 115

Principios generales 115

Evaluación del proceso de aprendizaje 116

Qué evaluar 116
Cómo evaluar 120
Cuándo evaluar 125

Evaluación del proceso de enseñanza 126

Orientaciones generales

Introducción

El área de la Educación Física implica un conocimiento **vivenciado** de sus contenidos, ya que éstos comprenden todas aquellas experiencias centradas en el cuerpo y en el movimiento del alumno y de la alumna. De esta forma los alumnos se convierten en protagonistas, no sólo de la acción educativa, sino también del contenido de la misma, en tanto en cuanto realizan un conjunto de experiencias personales, moviéndose en un espacio durante un tiempo. Experiencias *que les ayudan a conocer, dominar y desarrollar su cuerpo y su* acción motriz, así como a tomar conciencia del espacio y del tiempo en que se mueven, para orientarse e intervenir en aquél autónomamente.

Esta área se basa en la necesidad que tiene el alumno de moverse libre y espontáneamente. El movimiento constante es una realidad inherente al alumnado de esta etapa, ya que posee una motricidad rica y exuberante. El maestro es responsable de dar cauce a esta vitalidad motriz, potenciarla, enriquecerla. De ahí que los contenidos del área de Educación Física sean relevantes y significativos para los alumnos, y posean una peculiar **motivación intrínseca.**

La intervención del maestro en Educación Física ha de procurar respetar, fomentar y tomar como punto de partida **el movimiento cotidiano y espontáneo**, promoviendo planteamientos de distribución del espacio y de las normas que supongan una libertad y autonomía de la propia movilidad, ya que lo que en esta etapa el alumno y la alumna están necesitando es que se dé cauce a su motricidad espontánea.

El juego es una forma de aprendizaje natural en los alumnos, no sólo de aprendizajes motores, sino también sociales, cognitivos y afectivos. Y ya que "jugar" en esta etapa es también, y sobre todo, "aprender a jugar", las conductas motrices están interrelacionadas y condicionadas, a veces, por las capacidades motrices, cognitivas y afectivas. El juego será un crisol en el que se explorará, se cotejará, se modificará y se consolidará la conducta motriz. El juego es un modo peculiar de enfrentarse a las diferentes situaciones, en un medio contextualizado, atractivo, motivante y divertido.

Enfoque globalizador: pautas a seguir

¿Cuál es el punto de partida de los alumnos de esta etapa? ¿A dónde queremos orientarlos? En los comienzos de esta etapa no se manifiesta una aptitud física diferenciada, sino que su capacidad motriz está globalizada en cada una de sus acciones motrices; sus esquemas corporales y de movimiento son globales. El alumno y la alumna de esta edad tienen que superar la **yuxtaposición**, comportamiento que se origina cuando se **concentra** en las partes o detalles de una tarea motriz o de un juego, ya que suele tener la atención polarizada sobre aspectos perceptivos más llamativos de la tarea o juego planteados, **impidiéndole relacionar esas partes o detalles dentro de un todo**. También debe superar su **sincretismo**, que se origina cuando se **concentra** en el todo de una experiencia motriz, **sin relacionar el todo con las partes.**

La intervención del maestro consistirá en ayudarles, mediante el proceso de enseñanza y aprendizaje, a superar esta yuxtaposición y sincretismo, promoviendo situaciones que les permitan analizar y relacionar, a fin de rehacer y enriquecer sus esquemas motores y espaciotemporales y, como consecuencia, su esquema corporal. Por tanto, conviene evitar un planteamiento de la Educación Física como un cúmulo, una yuxtaposición, de tareas motrices, de conocimientos y de informaciones.

La capacidad analítica e integradora que se pretende potenciar en los alumnos requiere de los educadores tener en cuenta cómo la realidad es y aparece contextualizada, unitaria, pero compuesta por muchos elementos interrelacionados; cómo es el aprendizaje motor, es decir, cómo en el proceso de percepción, a partir de experiencias anteriores, los alumnos asimilan y acomodan la actual, teniendo una

nueva percepción senso-motriz, a partir de la cual se ponen en marcha los mecanismos de decisión y de ejecución, y cómo los problemas o situaciones reales o jugadas demandan una acción motriz global, que haya tenido en cuenta todos los factores y elementos suficientes y necesarios para que la acción motriz sea la adecuada.

El enfoque globalizador sugiere asimismo seguir unas **pautas** muy específicas en la intervención educativa como maestros especialistas en Educación Física de Primaria:

— El maestro necesita conocer las características psicomotrices del alumno y alumna de esta etapa, así como la secuencia de los mecanismos que intervienen en el proceso del aprendizaje motor. Los mecanismos de percepción, de decisión y de ejecución se dan en cada tarea motriz y a lo largo de la etapa, pero cada tarea y cada momento de aprendizaje precisan un análisis para detectar y determinar en cuál o cuáles de ellos es necesario poner mayor o menor atención.

— Las decisiones sobre globalización deberán estar presentes en el **Proyecto Curricular de Etapa**, y, en relación al área de Educación Física, el especialista tendrá que responsabilizarse de secuenciar los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación en los tres ciclos, **yendo de lo global a lo específico y dando un carácter cíclico e integrado a los contenidos.**

— Otra pauta a tener en cuenta para esta etapa, al realizar las **programaciones**, será el trabajo conjunto del equipo docente del ciclo, tutores y especialistas, eligiendo los núcleos o ejes de globalización en torno a los cuales se organizarán los objetivos y contenidos de las Unidades Didácticas. Éstas conforman el conjunto de la programación. Es aquí, y en este momento, donde el especialista de Educación Física debe orientar al resto sobre cómo esta área aporta y demanda contenidos concretos que puedan integrarse en torno a los núcleos o ejes globalizadores.Y es en este momento evolutivo de las operaciones concretas cuando se da una gran relación entre el desarrollo motor y el cognitivo. De ahí que no se pueda olvidar la importancia de las vivencias, de las corporeizaciones o expresiones corporales y de la participación activa de la motricidad como base fundamental y necesaria para elaborar las estructuras básicas del pensamiento, especialmente en los dos primeros ciclos.

La actividad física tiene valor educativo por las posibilidades de exploración que proporciona en el entorno y por las relaciones lógicas que favorece en los alumnos, a través de las relaciones con objetos, con el espacio, con las personas y consigo mismos. El alumno y la alumna construyen sus primeras nociones topológicas, espaciales, temporales y de resolución de problemas en actividades que emprenden con otros en diferentes situaciones de movimiento y de juego.

Globalización y Unidades Didácticas

Un enfoque globalizador, a la hora de diseñar las **Unidades Didácticas** en el área de Educación Física, requiere seguir unas **pautas**, dentro de un posible esquema o marco referencial:

— Se necesita **partir de la realidad del grupo de aula y de cada alumno y alumna**. ¿Cómo? En el Proyecto Curricular de Etapa se han tenido que secuenciar por ciclos, como indicamos antes, los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación, así como determinar, de forma hipotética, qué esquemas y conocimientos previos se considera que puedan tener los alumnos y alumnas al iniciar cada ciclo. Éstos deben ser el marco referencial que permita buscar o confeccionar, como hipótesis, unas pruebas concretas que exploren cómo están el grupo y cada uno de los alumnos. Las pruebas o tests baremados existentes se pueden usar, pero conscientes de que dichos baremos suelen estar descontextualizados, es decir, no servirán para el entorno concreto del centro y del aula. Pueden ser un referente lejano y relativo. Ya se verá más adelante cómo, a partir de estas pruebas o tests, se deberían ir adaptando los más convenientes al medio concreto y también se podrán ir confeccionando baremos, una vez se hayan constatado datos generales. Asimismo los datos obtenidos van a marcar el punto de partida.

— La enseñanza de cualquier contenido, dado su carácter cíclico y progresivo, tiene que cuestionar al maestro qué aprendizajes, **contenidos previos,** requiere. Jugar a "Tula botando", por ejemplo, supone una coordinación óculo-manual y una percepción espacial propias de un tercer ciclo. ¿Ha habido tareas motrices previas de coordinación óculo-manual en una

posición fija? ¿Posteriormente, moviéndose los alumnos? ¿Se han realizado tareas o juegos de persecución, sin más? La enseñanza de cualquier concepto, procedimiento y actitud debe interrogar al maestro acerca de qué se ha hecho previamente para poder construir sobre ello el nuevo aprendizaje.

— En esta etapa es fundamental **partir del movimiento espontáneo, cotidiano, de tareas motrices jugadas o de un juego**. Estos tipos de movimiento ya "nacen" contextualizados, son motivantes, se adaptan a la gran mayoría. De ahí que puedan llegar a ser significativos y funcionales.

— Es necesario fomentar la **exploración y experimentación** de su propio cuerpo y movimiento. Jugando los alumnos van a tomar conciencia de su cuerpo y de su actividad motriz. Jugando van a descubrir sus posibilidades. Jugando van a seleccionar gestos, comportamientos suyos e imitar los de otros.

— Se potenciará la **observación**, con el máximo de sentidos, de su cuerpo y de su actividad motriz, con el fin de enriquecer sus percepciones senso-motrices. Se crearán situaciones para que sientan su calor corporal en estado de quietud y al moverse, su sudor, el cambio de tamaño de los músculos, sus diferentes posiciones corporales, su esfuerzo, su respiración, su relajación...

— A partir del segundo ciclo **se iniciará el análisis** de las distintas estrategias empleadas por los alumnos y alumnas en los juegos, utilizando los instrumentos que tanto el área de Educación Física como la del Conocimiento del Medio ofrecen para sistematizar y objetivar dicho análisis, por ejemplo, en relación a la orientación espacial.

— La capacidad de observación y de análisis de las acciones motrices permite el desarrollo de otra capacidad importante en esta etapa: **la capacidad de relación**. En un primer ciclo se han de establecer relaciones simples, y de forma más compleja en los otros dos ciclos. Los alumnos establecerán relaciones de cada segmento corporal con lo que éste hace, descubriendo sus funciones; comparando unos segmentos con otros encontrarán semejanzas y diferencias, tanto en sus formas como en sus funciones. Las observaciones de su cuerpo y de su movimiento las relacionarán con la alimentación,

la salud y el bienestar corporal... Relacionarán, de forma comparativa, los gestos o esquemas motores empleados por los distintos compañeros para resolver un problema, eligiendo los más adecuados y explicando su porqué.

— La **verbalización** debe estar integrada en todo el proceso educativo de enseñanza y aprendizaje de Primaria. La verbalización, después de la actividad motriz o durante la misma, ayuda a interiorizar más la tarea, el gesto o el esquema motor. Facilita y consolida la significatividad y funcionalidad del esquema motor. Unas veces será el propio maestro quien aporte, acompañando al gesto o tarea motriz, una verbalización del significado y funcionalidad del mismo. Otras, serán los alumnos quienes, individualmente o en grupo, lo verbalicen.

— Todo el proceso anterior lleva, al final de una o varias sesiones, a verbalizar unas **conclusiones**, tanto en relación a la actividad motriz en sí como a aspectos relacionados con la misma: hábitos de higiene, alimentarios, salud, consumo... Estas mismas conclusiones se pueden expresar, para que quede constancia de ellas, de diversas formas: por escrito, en gráficos, con expresiones corporales, con actividades plásticas... Con estos procedimientos los alumnos se habituarán a sintetizar, a aceptar esquemas y soluciones globales que tengan en cuenta los distintos puntos de vista. De esta forma se crea un hábito de síntesis, al mismo tiempo que se refuerza la memoria motriz comprensiva, base de futuros aprendizajes.

— Para comprobar el grado de aprendizaje de los esquemas motores que los alumnos van adquiriendo es necesario crear situaciones jugadas diferentes o juegos de simulación y constatar su **capacidad de adaptación** a los estímulos perceptivos nuevos, así como **su capacidad de seleccionar** los movimientos más adecuados para dar una respuesta correcta y eficaz. Además, la utilización de los esquemas motores en situaciones variadas permite aumentar su capacidad resolutiva y afianzar sus posibilidades de acción.

— El proceso de enseñanza y aprendizaje lleva consigo un proceso de **evaluación**. Asimismo, la **autoevaluación** está unida intrínsecamente al conocimiento que deben ir adquiriendo los

alumnos de su cuerpo y de sus posibilidades motrices, así como de sus progresos concretos. De esta forma cada uno va construyendo más objetivamente su propia imagen y autoestima.

Metodología

Las decisiones sobre **metodología** tienen que estar presentes en el Proyecto Curricular de Etapa, cuando se establezcan las líneas metodológicas de la misma. En el área de Educación Física existen diversos métodos. Considerados en sí mismos tanto unos como otros no son mejores o peores, sino que dependen de cómo, cuándo, para qué y para quién son utilizados. Por otra parte, habrá que tener en cuenta que cualquier tarea o actividad motriz, a lo largo de todo su desarrollo progresivo, puede abordarse con uno o varios métodos o estrategias.

A la hora de tomar decisiones metodológicas convendría que el maestro tuviera presente el enfoque globalizador y los modelos de aprendizaje, ambos interrelacionados. Por una parte, habrá que ver cuáles de entre ellos respetan o tienen en cuenta las pautas anteriormente expuestas para una enseñanza y aprendizaje globalizado. Por otra, tener en cuenta los modelos de enseñanza y aprendizaje.

El modelo de enseñanza y aprendizaje por recepción, una de cuyas concreciones puede ser el **método de mando directo**, frecuentemente utilizado en esta área, no debe suponer la simple construcción de automatismos por un proceso repetitivo y monótono de ejercicios, proceso de yuxtaposición y acumulación que para el alumnado de estas edades carece de significado. La automatización de determinados esquemas motores de habilidades básicas no puede basarse sólo en una mera y constante repetición de los mismos en un proceso de "memorización motriz", sino dentro de unos contextos atractivos y motivantes, como pueden ser juegos o formas jugadas, y, al mismo tiempo, acompañados de una verbalización explicativa y significativa del maestro, la cual ayude a los alumnos a relacionar el nuevo aprendizaje con los anteriores. De esta forma, el modelo de enseñanza y aprendizaje receptivo adquirirá, siempre que el alumno o alumna lo interiorice, un valor significativo y, a su vez, tendrá su máxima utilidad en los mecanismos de ejecución del aprendizaje motor, es decir, conseguiremos una "memoria motriz comprensiva" y una buena ejecución de tareas.

El modelo de enseñanza y aprendizaje por descubrimiento adquiere mayor significado en esta etapa de Educación Primaria, ya que se pretende que los alumnos exploren, descubran y crean en sus posibilidades de movimiento; vayan seleccionando por sí mismos, y ayudados por el maestro, esquemas motrices más eficaces; resuelvan los problemas creados en situaciones reales, jugadas o simuladas, aplicando los movimientos más adecuados a los estímulos perceptivos, previa valoración de sus posibilidades.

La adquisición de las habilidades motrices exige, a lo largo de esta etapa, una exploración y experimentación continua de los movimientos básicos y espontáneos del alumno y de la alumna, dándoles el maestro cauces de búsqueda y selección de los movimientos más económicos y eficaces. Dada la plasticidad y riqueza motriz de esta etapa, el principio de la variable y variada actividad en torno al mismo esquema motor es básico, ya que, al experimentar el sujeto distintas situaciones concretas correspondientes a la misma estructura motriz, posibilita el que retenga lo que de común tengan. Así el alumno y la alumna se crearán ellos mismos un esquema general caracterizado por su plasticidad y posibilidades de generalización.

Atención a la diversidad

Existe una serie de factores que influyen para que los alumnos y alumnas que acceden a la enseñanza obligatoria lleguen a la misma con un bagaje motor muy diferente. Estos factores hay que tenerlos en cuenta, ya que pueden condicionar los aprendizajes posteriores y sucesivos. Entre ellos se pueden considerar los siguientes:

- El hecho de que la Educación Infantil no sea una enseñanza de carácter obligatorio trae como consecuencia que un porcentaje de alumnos y alumnas accedan a la educación obligatoria con unas condiciones y estado de desarrollo diferentes.
- Los niños y niñas, en estos primeros años de vida, han sufrido muchas veces restricciones en su capacidad motriz por el riesgo que comporta su desarrollo en ciertos medios urbanos, y, en otras ocasiones, por una sobreprotección familiar. Dentro de los mismos medios urbanos, también hay que considerar la disparidad de circunstancias socio-culturales, que también producen unos condicionamientos diferentes y heterogéneos.

- Asimismo, los niños y niñas de ambientes rurales suelen tener un mayor desarrollo en algunas habilidades motrices y, sobre todo, una libertad y autonomía para desplazarse en su entorno.

Es necesario tener en cuenta estos factores en el Proyecto Curricular de Etapa, si es que el problema adquiere un carácter general o realmente significativo, así como en las programaciones del primer ciclo. De esta forma la escuela, y esta área en concreto, deberá programar experiencias que compensen las posibles carencias, ofreciendo a los alumnos y alumnas las oportunidades de aprendizaje que no hayan tenido por diversas causas.

Los **conocimientos previos** de los alumnos y alumnas, que constituyen el punto obligado de partida para una enseñanza y aprendizaje significativos, no sólo es necesario constatarlos al comienzo de la Educación Primaria, sino también al comienzo de cada ciclo y en cada nuevo aprendizaje. Pero no basta tener en cuenta lo previo al inicio del nuevo aprendizaje, también es necesario constatar y contar con los ritmos y condiciones personales únicos y diversos.Y es que el aprendizaje es individual, y se concibe como un proceso de construcción del propio alumno y alumna, al que el maestro aporta, con su intervención educativa, elementos de motivación, de información y de reflexión significativa, facilitando a cada alumno establecer relaciones entre los aprendizajes nuevos y los anteriores que ya posee y de los que parte.

A lo largo de esta etapa los rasgos diferenciadores individuales tienen que estar presentes en los planteamientos psicopedagógicos a la hora de orientar y programar cualquier proceso de aprendizaje.

Este planteamiento pedagógico de **atención individualizada**, que se está planteando y justificando, es claro que posee una bondad, influencia y eficacia en la intervención educativa, pero no es menos claro y evidente que conlleva una complejidad y dificultad para el maestro. Éste tendrá que acudir a estrategias y recursos pedagógicos que respondan a las diferentes realidades y necesidades del alumnado. Entre éstas deberá tener en cuenta, además de los diferentes ritmos de aprendizaje, las dificultades que se presentan en el ámbito cognitivo y de la comprensión, así como aquellas otras que provengan de los ámbitos afectivos, motrices o de relación social (como las inhibiciones). Es frecuente considerar a los alumnos

con dificultades cognitivas como aquellos que necesitan ayuda especial y desatender a todos aquellos otros que, teniendo un alto desarrollo de estas capacidades, ni se les ayuda a progresar en ellas, ni, lo que es más grave, se les ayuda a desarrollar los otros tipos de capacidades para los que están menos dotados.

En cuanto a las **diferencias individuales debidas al factor sexo**, no son muy significativas en esta etapa, si se consideran desde un desarrollo psicomotor, no así desde los hábitos, costumbres y estereotipos sociales, que, a veces, son un condicionante que inhibe el aprendizaje libre y espontáneo para el cual sí están aptos. Unas programaciones comunes para ambos sexos y unos refuerzos oportunos y adecuados, al realizar ciertas tareas tópicas para alguno de ambos sexos, sería un buen arranque y vacuna preventiva para sucesivos aprendizajes en la pubertad y en la adolescencia. El maestro constatará cómo las alumnas muestran una cierta superioridad en tareas de equilibrio dinámico, de motricidad fina, de saltos rítmicos con apoyo y de agilidad. Los alumnos la manifiestan en relación a la potencia de sus extremidades, al tiempo de reacción y al movimiento. Dichas diferencias no son significativas a la hora de programar las actividades, pero sí habrá que tenerlas en cuenta en el momento de su realización, ya que será cuando se deberá verbalizar y dar significado a esta diversidad de sexo, que exige de cada alumno y alumna un reconocimiento, una valoración y una aceptación de dicha diversidad.

En definitiva, el maestro tiene que poseer, por una parte, un conocimiento de dónde está el grupo y cada uno de los alumnos y alumnas, y, por otra, un marco referencial claro y preciso de los grados de destreza que cabe esperar a determinadas edades. Dicho marco no puede traducirse en cotas que todos los alumnos y alumnas tienen que alcanzar, sin tener en cuenta las características individuales. Sino que en este marco, en el cual se tiene que desenvolver, debe hacerlo con flexibilidad, para tratar de responder con los métodos, estrategias y recursos más adecuados al momento de aprendizaje de cada alumno o alumna o grupo de alumnos. Resulta muy adecuado proponer una situación o actividad de aprendizaje que todos los alumnos de la clase sean capaces de realizar en mayor o menor grado y estructurar la progresión en la dificultad de los diferentes aspectos implicados en la misma en función de los avances que van obteniendo cada uno de ellos. No hay que lograr una respuesta motriz única y válida para todos, sino mejorar la competencia motriz del alumno y de la alumna con relación al punto de partida. Estos procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualizado como

grupal, que se complementan y refuerzan, llevan a una deducción clara en relación a la formación grupal: que las diferencias en cuanto a sexo, características somatomórficas o cualquier otra condición inherente al individuo mismo no pueden ser criterios para la agrupación o la asignación de tareas.

Mecanismo de percepción, decisión y ejecución

El maestro también tiene que tener en cuenta la complejidad de las tareas motrices programadas y su relación con el momento de aprendizaje en el que se encuentran sus alumnos y alumnas. Para establecer una secuencia coherente en sus programaciones necesita analizar los mecanismos de percepción, decisión y ejecución que componen el aprendizaje motor y que se dan en cada tarea, con el fin de que tanto el aprendizaje como su intervención, en caso de dificultad o error, puedan ser adecuados y precisos, sabiendo dónde, cómo y cuándo actuar.



Este modelo de aprendizaje motor se puede comprender mejor con un ejemplo. Los alumnos y alumnas están jugando a "balón prisionero". Un jugador al que han lanzado el balón no lo ha cogido bien. Puede ser o porque estaba distraído o por no haber percibido correctamente su trayectoria, pues el jugador contrario le engañó. En este caso el mecanismo de percepción ha fallado. Suponiendo que sí haya percibido bien, pero decida correr, dando la espalda al contrario, su estrategia de decisión puede demostrarse equivocada, al ser alcanzado fácilmente por el contrario. Y suponiendo que esté perfectamente colocado y haya percibido bien y decida coger el balón, pudiera ser que fallara en la recepción por una deficiente técnica, en cuyo caso sería en el mecanismo de ejecución donde estaría el fallo.

Apoyándose en este modelo gráfico y en este ejemplo se puede ir comprendiendo el siguiente análisis de los tres mecanismos del aprendizaje motor que están en cualquier tarea motriz.

A. Mecanismo de percepción

En cuanto al *mecanismo de percepción*, al analizar las tareas motrices que serán objeto de enseñanza habrá que atender a varios factores:

1. El **número de estímulos fundamentales** a los que es preciso atender.

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
— Adaptación del movimiento a las circunstancias y condiciones de cada actividad: • controlando los movimientos en espacios conocidos, • desplazándose de diferentes formas y • adecuando los movimientos a los estímulos externos (visuales y auditivos).	— Progreso de la adaptación del movimiento a las circunstancias y condiciones de la actividad: • controlando los movimientos en diferentes entornos cercanos y conocidos, • utilizando formas de desplazarse no habituales y • adecuando los movimientos a la distancia, sentido y velocidad de los desplazamientos de los demás.	— Adaptación del movimiento a las circunstancias y condiciones en distintos medios (acuático, montaña), empleando distintos materiales y adecuándose a los estímulos externos.

Con este ejemplo se puede entender la gradación de estos procedimientos a lo largo de la etapa de Primaria. En un primer ciclo la adaptación se da en un espacio conocido y estable, con el fin de que el mecanismo de percepción sea simple. En un segundo ciclo la percep-

ción ya es más compleja, pues se trata de entornos diferentes y con los desplazamientos de los compañeros, a los que se deberá adaptar. Y en un tercer ciclo se modifican los medios (acuático, montaña) y los materiales, aumentando los estímulos externos.

2. La implicación que la tarea tiene respecto al **dominio espacial y temporal** necesario para llevarla a cabo.

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
— Orientación espacial, situando los objetos en relación a su propio cuerpo y apreciando la distancia y sentido de los desplazamientos propios.	— Orientación espacial con relación a los objetos y a las personas.	— Orientación espacial en movimiento, situando los objetos con relación a otros objetos y a los demás.
— Sincronización de su movimiento corporal con estructuras rítmicas sencillas, diferenciando en ellas los sonidos por su duración y por su intensidad.	— Reproducción de estructuras rítmicas conocidas, corporalmente o con instrumentos.	— Creación de estructuras rítmicas, mediante la combinación de las conocidas.

También en estos ejemplos se puede constatar cómo ambos procedimientos, tanto del dominio espacial como del temporal, están secuenciados. En un primer ciclo, la percepción espacial y su orientación giran en torno al propio alumno y alumna, que se consideran el centro de todo. También van interiorizando el tiempo, a través de las percepciones concretas que tienen de la secuencia de sus acciones, así como de la forma de realizarlas. Como consecuencia son capaces de acompañar el ritmo de una canción sencilla golpeando en la mesa con las manos. En un segundo ciclo mejoran sus percepciones espaciales, pues son capaces de tener otros puntos de vista, situando los objetos en relación unos con otros. En cuanto a la

percepción temporal, asocian los acontecimientos vividos y de esta relación deducen la duración. Esta mejora en la percepción temporal les capacita para retener una estructura rítmica realizada con anterioridad y, posteriormente, reproducirla. En el tercer curso, la percepción espacial ha evolucionado bastante, de ahí que los alumnos puedan orientarse estando en movimiento, tanto ellos como los demás. Por ejemplo, podrán realizar un juego en el que, estando por parejas, uno siempre tendrá que estar situado a la derecha del compañero, que se moverá por todo el espacio. E igualmente ha habido un progreso significativo en relación al dominio temporal, pues ya no sólo reproducen ritmos aprendidos, sino que son capaces de combinar los aprendidos y crear otros nuevos.

3. **La atención** es la condición básica para una percepción correcta de la realidad y, por tanto, del aprendizaje motor. El maestro y la maestra tendrán que tener en cuenta esta capacidad de atención, ya que a lo largo de la etapa los alumnos van evolucionando de forma significativa. Los alumnos aparecen, en el primer ciclo, con una atención fluctuante, dispersa y polarizada hacia aspectos poco relevantes del juego o de la actividad. Sin embargo, su atención resulta más elevada siempre que algo les motiva e interesa. La maduración progresiva que se va dando en este ciclo y la motivación que suponen las actividades lúdicas, con las que deben plantearse las tareas motrices, hacen que su atención se mantenga durante tiempos razonables, consiguiendo así mejores aprendizajes. En el segundo y tercer ciclo, la atención se fortalece, siempre que las tareas no exijan una complejidad elevada de percepción espacio-temporal, dada su imposibilidad de memorizar secuencias largas de movimientos. En estos ciclos mejora la recepción e integración de las informaciones visuales y auditivas.

B. Mecanismos de decisión

En relación al *mecanismo o proceso de decisión* se deben tener en cuenta las posibilidades y limitaciones de los alumnos de esta etapa en cada ciclo. La decisión de realizar un movi-

miento, un esquema motor o de plantear una estrategia implica un proceso cognitivo que plantearía cuál es el problema y cuáles las posibles soluciones al mismo. Así pues, el alumno debe estar en disposición de entender el problema, como paso previo a estar en disposición de elegir una respuesta y decidir en el momento oportuno. Entender el problema entra de lleno en su capacidad cognitiva y en la forma de planteamiento del maestro, que deberá utilizar los términos o recursos que sean más comprensibles y asimilables para los alumnos. Además, estar en disposición de elegir una respuesta implica poseer un bagaje motor suficiente para el problema planteado. Y decidirse en el momento oportuno lleva consigo, además de un elemento de capacidad de reacción, elementos relacionados con factores espacio-temporales analizados en el proceso de percepción.

Por ello, en el momento de analizar las tareas para su proposición de aprendizaje, debemos contemplar qué posibilidades tiene el alumno de comprender el problema de decisión que se le plantea y si, efectivamente, tiene adquiridos esquemas básicos para responder y cuándo responder.

Así, se tiene que tener en cuenta cómo los alumnos, en el segundo ciclo, inician un desarrollo de su capacidad de reflexión en dos direcciones temporales: hacia atrás, el pasado, y hacia adelante, el futuro, pudiendo retener en su mente la experiencia anterior, la presente y la anticipación de la futura. Como consecuencia, son capaces de decidir y elaborar una acción, un gesto, un esquema motor nuevo. Hasta estos momentos han tenido una imagen de su propio cuerpo y movimiento reproductora y mimética, y ahora pasan a una imagen creadora y anticipadora. Esto favorece la adaptación, la selección o el ajuste del cuerpo y de sus movimientos a situaciones nuevas, así como propicia la planificación y la programación de acciones motrices.

En el tercer ciclo ya son capaces de elaborar diferentes estrategias para solucionar un problema, para dar una respuesta motriz económica y eficaz, e individualmente o en grupo adoptar la más apropiada a las circunstancias.

En la siguiente secuencia se pueden ver reflejadas estas reflexiones.

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
— Resolución de problemas motores, variando alguna condición de las que ya sabe resolver. — Elaboración de esquemas motores nuevos (golpear, tirar, reptar). — Aplicación de esquemas ya conocidos (gatear, correr, saltar).	— Progreso en la resolución de problemas motores, siendo los propios alumnos y alumnas quienes propongan varias estrategias para resolver un mismo problema. — Elaboración de nuevos esquemas motores (rodar, trepar, transportar).	— Resolución de problemas motores, seleccionando estrategias de resolución en función de diferentes criterios (economía, originalidad, eficacia).

C. Mecanismo de ejecución

Y en cuanto al *mecanismo de ejecución*, habrá que considerar los dos componentes necesarios a la hora de ejecutar una tarea motriz: el componente cuantitativo o condición física y el componente cualitativo o habilidades y destrezas básicas. En esta etapa, por ejemplo, "aprender a correr posicionando bien el pie, coordinando el gesto de piernas y brazos contrapuestos... " es más importante atender a estos componentes cualitativos de la carrera que "correr mucho", "correr más que...", que serían los componentes cuantitativos. El maestro tiene que enfocar la condición física, en la etapa de Primaria, como elemento cuantitativo y condicionante para el desarrollo de las habilidades y destrezas básicas, pero teniendo claro que nunca puede ser impedimento para su realización. La condición física será desarrollada no de forma específica, sino globalizada en cada una de las habilidades y destrezas básicas. Así, la condición física que requiera una tarea ni debe impedir que algunos alumnos y alumnas queden al margen de los aprendizajes ni debe conducir a que bastantes alumnos y alumnas adquieran errores posturales, que posteriormente serían difícilmente corregibles. En todo caso, si es preciso, se introducirán las modificaciones pertinentes y exigidas para su correcta realización por parte de todos. Las mismas modificaciones realizadas en los juegos predeportivos, en cuanto a espacio, tiempo y materiales se refiere, ayudan a entender cómo el componente cuantitativo de la ejecución no debe impedir realizar a los

alumnos y alumnas unos aprendizajes de esquemas predeportivos, que es el componente cualitativo.

En el primer ciclo se atenderán las ejecuciones de tareas, pero será en el segundo cuando se dé más importancia a la adquisición de los esquemas motores adecuados a cada situación concreta y diversa y se pida una calidad de ejecución en los ya conocidos. Y, sobre todo, en el tercer ciclo se seleccionarán y elaborarán los esquemas más económicos y eficaces de las habilidades y destrezas básicas, ya que se supone una mayor coordinación y equilibrio, un mayor control y dominio motor y corporal.

El juego motor

Una didáctica basada en el *juego motor* será la más indicada como enfoque globalizador para la Educación Primaria, ya que el juego es una actividad psico-motriz-social en la que el alumno y la alumna deben dar una respuesta total a los diversos aspectos implicados en la solución. El juego es una actividad imprescindible para su adecuado y correcto desarrollo físico, psíquico y social. ¿Por qué estas afirmaciones? ¿Qué características tiene el juego en sí mismo? ¿Siempre se ha valorado y considerado su propio proceso, es decir, "aprender a jugar"?

El juego y el aprendizaje significativo

El juego se ha venido considerando, tanto por parte de padres como por los propios educadores, como algo banal, superfluo, fútil y poco serio, comparado con el trabajo. "No juegues", "Deja de jugar" eran expresiones bastante comunes cuando un niño o niña se ponía a explorar con el material de trabajo que tenía delante, y cargadas con unas connotaciones poco apreciativas del juego. Lo importante era el trabajo y, entre trabajos, el descanso, el juego. Éste se entendía como una actividad para pasar el tiempo; de ahí que los momentos de juego se determinaran y restringieran, y, sobre todo, no se le apreciase ni se investigase en él para sacarle su justo valor y el máximo de rendimiento. Hoy el juego no sólo está aceptado, sino recomendado como elemento educativo. Éstas son algunas de sus características por las que se considera el juego motor en sí, en su propio proceso, como una actividad motriz educadora y adecuada para un aprendizaje significativo:

— Es una realidad motriz natural y espontánea, que reporta al alumno y alumna un placer y una satisfacción. Cuando el

alumno se implica en el juego, descubre su papel y actúa, se suele olvidar del tiempo y se desenvuelve en el espacio con los objetos y con los demás de forma divertida y feliz. El esfuerzo y la responsabilidad no están ausentes de algunos juegos, ya que el propio alumno y alumna se lo imponen como exigencias de la propia dinámica del juego, en el que están implicados e integrados.

— El juego motor, tanto libre como dirigido, es una de las actividades motrices que posibilita y ofrece una interacción. Esta interacción entre los alumnos y alumnas es necesaria y esencial para que se produzca un aprendizaje significativo, pues permite confrontar las percepciones y esquemas, intercambiar informaciones, modificar conceptos o esquemas previos, conocer y compartir las estrategias aprendidas por los otros, a veces distintas de las personales. El juego posibilita unas relaciones entre iguales, ya que entre ellos dialogan, discuten y se ponen de acuerdo a la hora de concretar y confeccionar o de adaptar unas reglas. Así rompen la dinámica de la vida diaria en la que existe la jerarquía y dependencia adulto-niño.

— El juego ayuda a desarrollar las capacidades físicas y las habilidades y destrezas básicas, pues en él y a través de él los alumnos exploran, experimentan y conocen sus propias posibilidades o limitaciones corporales y de movimiento, así como las de los demás, aceptándose a sí mismos y a los otros como son.

— El juego permite un desarrollo de la capacidad de adaptación, ya que quien participa en él tiene que adaptarse a situaciones, problemas, entornos y medios diferentes y diversos, así como a normas y reglas a convenir o a aceptar con otros. Muchas de estas normas y reglas no hacen sino reflejar y plasmar el entorno social, con lo cual, al jugar, se van interiorizando los valores, las costumbres, los hábitos... de la sociedad, su estructura social.

— El juego es un gran medio de aprendizaje natural, espontáneo y, otras veces, programado. El juego se desarrolla en un entorno abierto o cerrado, en un espacio y tiempo concretos, con unos objetos y recursos determinados, así como con unos componentes en plano de igualdad. Es aquí donde el alumno y la alumna interactúan con el medio y sus elementos, exploran y experimentan sus capacidades de movimiento, conociéndo-

las y aceptándolas, y donde aprenden a modificarlas para conseguir unos movimientos más elaborados, económicos y eficaces. Jugando se conocen a sí mismos y a su entorno.

Aportaciones pedagógicas

El juego, además de ser la situación de aprendizaje más natural y amena en estas edades, tiene en sí mismo una serie de aportaciones pedagógicas frente a la propuesta tradicional de ejercicios:

— El juego es una actividad motriz contextualizada en la práctica habitual del alumno; su aplicabilidad directa la hace más significativa. El ejercicio es un hecho motor aislado o en condiciones de aplicación descontextualizadas; de ahí que las condiciones de aprendizaje no sean las mismas que las de aplicación.

— El juego motiva por sí mismo la actividad con independencia de los estímulos externos. En el ejercicio hay que proponer y estimular la actividad desde fuera.

— En el juego es el propio alumno el que trata de aportar soluciones a los planteamientos. En el ejercicio, el alumno se adapta a un modelo externo y trata de reproducirlo, lo que supone una respuesta más elaborada.

— El juego posibilita una mayor interacción entre alumnos, pero la cantidad de información y corrección que puede recibir un alumno es limitada. El ejercicio permite una mayor cantidad de interacciones alumno-maestro, mejor corrección y más información.

— En el juego no se persigue la corrección del movimiento. En el ejercicio es más fácil corregir y comprobar un aprendizaje, pero cuesta luego más transferirlo a otras situaciones.

— En el juego, el conocimiento de los resultados no se hace de forma analítica, sino que es global y está implícito en el propio juego, es decir, saber si han ganado o no, o si lo hacen bien o mal. En el ejercicio el conocimiento de los resultados es externo y, por tanto, le permite una comprobación respecto a parámetros como son los modelos, patrones o el juicio del maestro.

Una vez se han analizado algunas características del juego y sus diferencias con los ejercicios, es conveniente preguntarse cómo deberá ser la intervención pedagógica para lograr aprendizajes significativos.

Intervención educativa

La utilización de juegos motores permite al maestro actuar pedagógicamente, manteniendo el elemento motivacional. El ejercicio, sin embargo, es un planteamiento didáctico que permite una mayor precisión en la tarea asignada, más información y una planificación mejor de las progresiones y del esfuerzo. El maestro debe evaluar las ventajas y desventajas de aplicar uno u otro sistema al programar, pero teniendo presente que, al ser un área que pretende asentar hábitos estables, el factor de motivación por la actividad física debe primar sobre cualquier otro.

El maestro tiene que ser el iniciador y motivador de los juegos. ¿Tiene sentido obligar a jugar? El juego como obligación es un contrasentido. Cualquier alumno o alumna obligados a jugar no se implicarán en el juego y serán un obstáculo o una rémora para los demás, a los que, incluso, pueden contagiar. Para que todos los alumnos puedan participar de forma activa es necesario realizar una presentación estimulante y atractiva del juego, de tal forma que arrastre y atraiga a todos los alumnos y, si fuera preciso, adaptar el mismo juego a sus demandas.

En ocasiones se considera un juego lo que en realidad son ejercicios tipo que, o se presentan nominalmente con la etiqueta de "juegos", o se plantean en situación de competición para conseguir un cierto elemento motivacional. Para que realmente la tarea sea una situación lúdica de aprendizaje debe tener una lógica interna de juego, esto es, que exista una actividad para realizar, unas normas de juego, unas estrategias de resolución y que el conjunto de estos tres elementos los alumnos lo reconozcan como juego y se identifiquen con su papel dentro de él. Depende de que el maestro sepa conectar con los intereses, motivaciones o juegos ya conocidos de sus alumnos para que éstos perciban las propuestas de trabajo realmente como un juego.

En el juego no siempre hay que buscar un rendimiento o resultado final. En algunos juegos es conveniente y necesario que los alumnos vean y comprueben unos resultados o metas que deben alcanzar, pero en otros deberán disfrutar y gozar no por el resultado, sino por el juego en sí, siempre que los procesos de los juegos sean suficientemente atractivos y divertidos en sí mismos.

Las propuestas de juegos que el maestro debe proporcionar a los alumnos han de ser variadas y diversas, bien para que se resuelvan y experimenten diferentes esquemas motores o actividades motrices, o bien para que los aprendizajes adquiridos puedan ser

aplicados y transferidos a otras situaciones, o llegar a ser automatizados.

La participación por equipos en juegos y la vinculación de la Educación Física con patrones deportivos suele tender a convertir los juegos en situaciones de competición. En la etapa de Educación Primaria se entiende que existen otros mecanismos de motivación que hacen que no sea necesario utilizar esta componente psico-afectiva de emulación como elemento motivador. El riesgo de que, en lugar de proporcionar indicadores sobre las propias posibilidades, se convierta en elemento de marginación y de que, en lugar de la cooperación, se favorezca la "coalición", hace pensar que las ventajas como elemento de estimulación no sean tantas frente a los riesgos para el planteamiento educativo general.

Es necesario introducir al alumno en las estrategias del juego en equipo y favorecer la regulación de la actividad grupal, pero ello no supone que el proceso de enseñanza y aprendizaje se plantee en situaciones de competición, sino que existen otras muchas situaciones de mayor valor educativo que ponen al alumno en situación de autoexigencia, de aplicación de estrategias o de empleo de sus capacidades motrices. No debe olvidarse que el alumno juega para divertirse, aunque indiscutiblemente le gusta ganar; una de las diferencias entre el juego y el deporte es el planteamiento inicial: el juego es lúdico, se hace para disfrutar, mientras que en el deporte el planteamiento es además agonístico, demostrando la propia eficacia; de ahí que exista una planificación previa en el deporte, entrenamiento, táctica y técnica, etc., que no existe en el juego.

Orientaciones específicas

Relación con otras áreas

La realidad es un todo globalizador de los elementos que la componen y que se relacionan entre sí. Las disciplinas o áreas no nos dicen cómo es la realidad, sino que son y ofrecen diferentes medios, instrumentos, métodos y modelos para conocer e interpretar la realidad única y global. Las diferentes disciplinas deben instrumentalizar al alumno y a la alumna para que éstos se acerquen a la realidad con esquemas cada vez más claros y precisos. Cada disciplina ofrece un enfoque de la realidad desde su punto de vista y dándole el matiz pertinente a su área.

Como consecuencia de lo anterior, se puede constatar cómo algunos contenidos específicos aparecen, a la vez, en diferentes áreas. Así, contenidos concretos y específicos del área de Educación Física, como pueden ser entre otros "orientación", "distancias", "direcciones", etc..., son compartidos también con las áreas de Conocimiento del Medio natural, social y cultural, de Artística y de Matemáticas. Este hecho permite y exige abordar esta área de Educación Física desde dos enfoques distintos y complementarios. Por una parte, el maestro, al programar los núcleos concretos de globalización, exigirá y pedirá al área de Educación Física una instrumentalización, sobre todo en contenidos procedimentales, como son la estructuración del esquema corporal, la percepción y estructuración espacial y temporal, etc..., ya que dichos procedimientos son base y soporte para acercarse a la realidad y poder asimilar algunos contenidos de otras áreas. Si se concretase en un ejemplo, se podría ver cómo contenidos topológicos, de orientación, etc..., pertenecientes a las áreas de Conocimiento del Medio natural, social y cultural, de

Artística y de Matemáticas exigen unas percepciones corporales y espacio-temporales bien organizadas o lo suficientemente organizadas para que sirvan como estructuras previas sobre las que los alumnos construyan los conceptos y significados nuevos. En algunos casos, el fracaso escolar en ciertas actividades o contenidos o áreas es debido, en parte, a una inmadurez y falta de estructuración de un esquema corporal interiorizado y claro.

Por otro lado, un enfoque específico del área también exigirá una coordinación en el equipo de ciclo, con el fin de que la programación de algunos contenidos, que se puedan abordar desde diversas áreas, sea integradora, progresiva y complementaria. En todo caso, es necesario evitar repeticiones de actividades o tareas que puedan conducir a aprendizajes desmotivadores, así como impedir lagunas en contenidos necesarios para posteriores aprendizajes. Asimismo, la verbalización, que deberá estar integrada en todo el proceso educativo de enseñanza y aprendizaje de esta etapa para facilitar y consolidar la significatividad y funcionalidad de cualquier esquema motor, deberá ser instrumentalizada desde otras áreas. Una buena comprensión y una correcta expresión serán un instrumento adecuado para entender y transmitir el significado de las tareas motrices. Asimismo, la asimilación de unos contenidos, por ejemplo, sobre "aspectos básicos de las funciones de nutrición: respiración", permitirá un control significativo del cuerpo en relación con la respiración en Educación Física.

Es obligado mencionar la relación significativa e importante entre el área de Educación Física y la de Educación Artística, teniendo como tienen ambas áreas contenidos tan conectados que se hace difícil separar las competencias de una y otra área.

En el área de Educación Física, el bloque "El cuerpo: expresión y comunicación" ofrece un grupo de contenidos que encuentra resonancia directa en el ámbito de la dramatización del área de Educación Artística, y más en concreto en el grupo de contenidos "El lenguaje corporal". El tratamiento de las posibilidades y recursos expresivos del cuerpo afecta a ambas áreas, y tanto en una como en otra se presta atención al desarrollo de habilidades gestuales y motrices tendentes a la expresión, la representación y la comunicación.

A continuación se exponen una serie de contenidos del área de Educación Física que están relacionados con los de otras áreas. En unos casos, y algunas veces, es el área la que reclama contenidos de otras áreas para integrarlos y dar significado a las tareas propuestas, y, en otros, es el contenido de esta área el que servirá de soporte para los de otras áreas.

Contenidos del área de Educación Física	Otras áreas	Contenidos
Percepción y estructuración espacial (orientación en el espacio, estructuración del espacio de acción, trabajo con distancias).	*Matemáticas*	Puntos y sistemas de referencia. • La situación de un objeto en el espacio. • Distancias, desplazamientos, ángulos y giros como elementos de referencia. • Sistemas de coordenadas cartesianas. La representación elemental del espacio. • Planos, mapas y maquetas.
	Conocimiento del Medio natural, social y cultural	La orientación y los puntos cardinales. • Utilización de técnicas para orientarse mediante la observación de los elementos del medio (sol, estrellas, árboles, solanas, umbrías, etc.) y la brújula.
	Educación Artística	El espacio y el tiempo individual y de relación. • Orientación, dirección y trayectoria.
Percepción del propio cuerpo en reposo y en movimiento. Control del cuerpo en relación con la tensión, la relajación y la respiración.	Conocimiento del Medio natural, social y cultural	Aspectos básicos de las funciones de relación (sensaciones y movimientos), nutrición (circulación, respiración). Identificación y localización de los principales órganos y aparatos.
	Educación Artística	Prácticas de relajación, respiración...
Relaciones temporales: ritmo, duración, secuencia, velocidad, etc. Percepción y estructuración del tiempo (estructuras rítmicas, interiorización de cadencias, duración).	Educación Artística	Aspectos musicales y expresivos de la canción y la pieza instrumental: • Musicales: ritmo, melodía, armonía y forma. • Expresivos: intensidad, tiempo... Utilización del cuerpo como instrumento de percusión: gesto sonoro y recurso vocal. Cualidades del sonido: duración, intensidad... El espacio y el tiempo individual y de relación: • Ritmo, duración, velocidad, etc.
El cuerpo como instrumento de expresión y comunicación. • Recursos expresivos del cuerpo: el gesto, el movimiento. • Manifestaciones expresivas asociadas al movimiento: mímica, danza y dramatización.	Lengua Castellana y Literatura	Sistemas y elementos de comunicación no verbal: la imagen, el sonido, y el gesto y el movimiento corporal. • Otros elementos de comunicación no verbal: sonido, gesto y movimiento corporal.
	Educación Artística	El movimiento expresivo: pantomima, expresión corporal y danza.
Utilización de estrategias básicas de juego: cooperación, oposición, cooperación\oposición.	Conocimiento del Medio natural, social y cultural	Dramatización y simulación de la cooperación y de los conflictos entre grupos sociales y culturales. Participación responsable en la toma de decisiones del grupo, aportando las opiniones propias y respetando las de los demás.

Es objeto tanto de la Educación Física como de la Artística, especialmente en los ámbitos de Música y Dramatización, el control corporal en relación con la tensión, la relajación y la respiración, así como el espacio que es abordado desde la experiencia física del movimiento corporal. Finalmente, el tiempo es un contenido en Educación Física cuyo tratamiento es similar al que se ofrece en Educación Artística, pues en una y otra se afronta el ritmo, la duración y la secuencia.

Los temas transversales

Existen una serie de temas que se manifiestan de forma relevante en la sociedad actual, y, como consecuencia, impregnan la vida y experiencias diarias de los alumnos. Por todo ello, será necesario que dichos temas aparezcan también integrados en el área de Educación Física y abordados de forma global:

Educación del consumidor: Hoy día los alumnos se ven acosados por la publicidad de material deportivo; las marcas y los deportistas famosos, que las anuncian, les atraen y aturden, impidiéndoles, la mayoría de las veces, adoptar una actitud crítica y responsable frente a su gasto. El maestro de Educación Física debe desmitificar la carga consumista que lleva la mayoría de opciones de compra de los alumnos, dotando a los mismos de unos instrumentos de análisis y crítica que les permitan adoptar una actitud personal frente a las ofertas consumistas de material deportivo y ante el deporte como espectáculo.

Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos: Existen en nuestra sociedad, y en relación a actividades físicas y deportivas, unos estereotipos sexistas, por los que determinados deportes o actividades físicas no están bien vistos según se refieran a uno u otro sexo. El desarrollo en ambos sexos, a lo largo de la etapa y en cuanto a las cualidades físicas y motrices se refiere, es similar. Es preciso cuidar el lenguaje, las actitudes y las representaciones que puedan llevar cierta carga de discriminación sexista. A la hora de formar los grupos de trabajo, el maestro debe fomentar la coeducación, promoviendo que los grupos sean siempre mixtos. La coeducación debe favorecer el conocimiento mutuo entre los sexos y debe servir de base hacia el respeto por las características de cada sexo.

Educación para la paz: La actividad lúdica y el juego son un medio valioso y eficaz para realizar interrelaciones y contactos físicos. En ellos y a través de ellos los alumnos maduran en la aceptación de los diferentes niveles de destrezas, en valorar la cooperación de todos los componentes para formar un equipo, en entender el binomio oposición/cooperación... También en el juego se producen tensiones, enfrentamientos, que es necesario resolver con una actitud de diálogo. El área de Educación Física es un área privilegiada para aprender por propia experiencia las actitudes básicas para una convivencia: respeto, diálogo, solidaridad y participación.

Educación ambiental: La constante interacción del cuerpo con el entorno que se produce en las actividades físicas, en general, y en las actividades en el medio natural, en particular, facilitan la aportación del maestro de esta área a la educación ambiental. En general, todas las actividades que se desarrollan en espacios abiertos posibilitan la reflexión crítica relativa al entorno, concienciando a los alumnos para su cuidado y asociando éste con la educación para la salud. Más en concreto, a través de las actividades realizadas en el medio natural, se deben desarrollar actitudes de cuidado con el entorno y de protección del mismo, planteando, en este momento, más que una actitud de simple respeto, la participación activa en la reconstrucción del mismo. Así pues, desde esta área se pueden promover actividades de aprendizaje que ayuden a conocer el entorno y actitudes para su mejora.

Educación para la salud: El alumno y la alumna de Primaria van tomando conciencia, de forma progresiva, de su cuerpo, de sus posibilidades y limitaciones de movimiento, y van comprendiendo las relaciones entre la salud y su forma de utilizar el cuerpo, con sus actitudes posturales, hábitos, actividad física... Con la práctica motriz y los nuevos contenidos del área de Conocimiento del Medio natural, social y cultural, y del de Artística, los alumnos van estableciendo y construyendo relaciones entre el cuerpo, la actividad motriz y la salud. Dichas relaciones son una buena base para la reflexión sobre los efectos de la actividad física en su propio cuerpo y en su salud. Así, el alumno termina esta etapa adquiriendo un sentido, además del lúdico, de la utilidad y necesidad para una vida más sana y de calidad.

La educación para la salud también tiene que tener en cuenta la educación sexual. En el área de Educación Física, sobre todo en el tercer ciclo, el maestro debe ayudar a que los alumnos descubran, valoren y acepten los cambios puberales, tanto en su propio cuerpo como en el de los otros. Para que el alumno y la alumna vivan su

cuerpo sexuado no basta que en la escuela se les dé una información sobre aspectos biológicos de la sexualidad: es preciso incluir también información, orientación y educación sobre sus aspectos sociales y *psicológicos de modo que los alumnos lleguen a conocer y a apreciar* los roles sexuales masculinos y femeninos y el ejercicio de la sexualidad en cuanto actividad de comunicación plena de las personas.

Educación vial: La exploración del espacio que el alumno y la alumna deben ir realizando a través del movimiento en esta etapa, implica adquirir y desarrollar hábitos encaminados a la creación del sentido vial de observación y psicomotórico, relacionados con la noción espacial y temporal. Los alumnos, principalmente los de ciudad, tienen que ir explorando su entorno urbano, con el fin de aprender a desplazarse en él de forma autónoma y segura. El área de Educación Física debe ir proporcionando a los alumnos un buen esquema corporal y esquemas motores que se vayan ajustando a diferentes medios. Los juegos de simulación vial y los desplazamientos, como peatones, de un lugar a otro de su entorno les aportarán el conocimiento de señales acústicas y luminosas, así como el hábito de responder correctamente a las mismas; les hará apreciar las distancias, magnitudes, tiempo invertido y percepción de velocidad de vehículos.

Educación moral y cívica: *Por principio, la educación moral y* cívica tiene que estar presente en todo proyecto, programa y proceso que se precie de ser educativo. De ahí que las actitudes de autoestima y de respeto, basadas en el conocimiento y aceptación de las posibilidades y limitaciones corporales y de movimiento tanto propias como de los otros, las actitudes de aceptación de las diferencias, de solidaridad y cooperación deben estar presentes en todo proceso de enseñanza y aprendizaje.

También es importante reseñar la trascendencia que tiene el comportamiento de cualquier educador, sobre todo el de "su maestra" o "su maestro", en la vida de un alumno de Primaria. El maestro con sus actitudes diarias y concretas va incidiendo y transmitiendo a sus alumnos una forma de vivir, unos hábitos, unas normas y unas valoraciones sociales. Con frecuencia, los alumnos de esta etapa suelen verbalizar lo que su maestro dice y hace, convirtiéndolo en criterio de autoridad para ellos mismos. Así, su juicio y valoración sobre el consumo, su trato igualitario entre los alumnos, su sensibilidad hacia el medio ambiente... se convierten en estímulos y experiencias personales y sociales.

El área de Educación Física debe ofrecer y facilitar de forma específica experiencias para explorar y valorar tanto la propia realidad corporal, con los cambios puberales y el cuerpo sexuado, como las posibilidades y limitaciones de su movimiento. Dicha valoración debe potenciar una serie de actitudes, que anteriormente se citaban y que irán configurando la personalidad de los alumnos: aceptación de las diferencias del propio cuerpo en relación al de los demás y autoestima, como consecuencia de su valoración y aceptación. Las actitudes anteriores exigen de los alumnos una actitud responsable hacia su propio cuerpo, adoptando hábitos higiénicos, posturales, de ejercicio físico y de salud, así como de utilizar el esfuerzo, y no el resultado obtenido, como criterio fundamental de valoración.

Una educación lúdica, en esta área, permitirá también el desarrollo de actitudes como la aceptación de normas para aprender a relacionarse socialmente; el binomio oposición/cooperación como actitudes no contradictorias, sino complementarias, que exigen, tanto en el juego como en la vida, cooperar cuando sea necesario, entendiendo la oposición como una dificultad a superar y evitando comportamientos agresivos y actitudes de rivalidad.

Organización de los contenidos

La organización de contenidos de Educación Física que presenta el decreto por el que se establece el currículo, no presupone que las actividades didácticas deban organizarse de igual manera. Las agrupaciones de contenidos expresadas no definen una estructura ni establecen secuencias de enseñanza y aprendizaje. Existen variadas formas de organización de actividades de enseñanza que pueden incluir simultáneamente contenidos diferentes, pues es un hecho que las habilidades y destrezas no se dan en la práctica motriz, en esta etapa, aisladas de las capacidades físicas, de los juegos y de la exploración de su espacio, y, asimismo, es un hecho que todo movimiento tiene un componente coordinativo, o que la expresión corporal, en una acepción no específica del término, está presente en cualquier actividad motriz.

Los diferentes tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) se dan de modo interrelacionado, y, en consecuencia, las actividades no pueden referirse a un tipo de contenido en particular, sino que deben basarse en las relaciones que existen entre ellos. Se

puede constatar cómo existe una gran coincidencia, en esta etapa y en esta área, entre la formulación de conceptos y de procedimientos, ya que las percepciones, representaciones y esquemas que van adquiriendo, interiorizando y asimilando los alumnos son fundamentalmente a través de los procedimientos y actitudes. La incorporación de contenidos de carácter conceptual en el área no debe hacerse a costa de modificar la configuración de la Educación Física como área de realización práctica, de actividad y movimiento. Tampoco pueden diseñarse las actividades sólo como ejecución motriz, sin un aporte conceptual. Acción, verbalización y reflexión deben ir juntas, y debe primar la actividad física, la exploración y la experimentación y vivencia de los contenidos. Esto no supone la existencia de una relación biunívoca entre concepto y procedimiento, sino que para cada concepto pueden existir diferentes procedimientos, y un procedimiento puede servir para la adquisición de varios conceptos.

Los contenidos de tipo actitudinal se encuentran asociados a los demás tipos de contenidos. Ciertas actitudes se encuentran presentes en el tratamiento de todos los contenidos, y si bien deben tener una prioridad en algún momento de la intervención del profesor, se construyen a lo largo de toda la etapa. Otras, sin embargo, se asocian de una forma más específica a un determinado contenido, por lo que se presentará de manera paralela al mismo.

La mayoría de los contenidos de Educación Física son cíclicos, y esto ha de tenerse en cuenta a la hora de fijar los objetivos didácticos. Significa que se vuelve una y otra vez sobre los mismos contenidos para ir logrando ciclo a ciclo grados más altos de aprendizaje en los mismos, pero no se pueden dar como definitivamente adquiridos.

En cuanto a la organización, es preciso estructurar el marco de todas las unidades didácticas que se desarrollan a lo largo de los ciclos y de la etapa. En un primer paso, será necesario formular los objetivos generales de cada ciclo y establecer la secuencia de los contenidos, es decir, distribuirlos a lo largo de los tres ciclos en el Proyecto Curricular de Etapa. Para ayudar a los maestros en este objetivo se ofrecen varias ejemplificaciones de secuencias de contenidos, que podrán servir de referencia a la hora de establecer la secuencia propia de cada centro. Posteriormente, en la programación, la formulación de los objetivos didácticos y la distribución de contenidos entre todas las unidades permitirá, en primer lugar, constatar que todas las capacidades que se han de desarrollar se encuentran reflejadas y concretadas en dichos objetivos; en segundo lugar, que todos los contenidos se encuentran distribuidos entre todas y cada una de

las unidades, así como comprobar la gradación y la integración de dichos contenidos y constatar la presencia de los diferentes tipos de contenido dentro de cada unidad didáctica. Y, por último, la organización del marco general de las unidades didácticas permitirá ubicar la observación principal de los criterios de evaluación a lo largo de toda la etapa, precisamente a través de los objetivos didácticos.

Contenidos específicos

El cuerpo: imagen y percepción. El conocimiento que los alumnos tienen sobre su propio cuerpo no es un conocimiento puntual ni conceptual de su propia realidad corporal: es un conocimiento vivenciado, global y funcional que les permite hacerse una imagen de sí mismos. Por tanto, los conocimientos del esquema corporal y de su propio funcionamiento no pueden darse desligados de su propia tarea motriz. Adquirir una imagen global de la postura, por ejemplo, sólo es posible desde una exploración de los múltiples gestos posturales que son capaces de realizar y que van configurando sus representaciones y sus esquemas; éstos, a su vez, van enriqueciéndose o modificándose a medida que los alumnos van conociendo y utilizando posturas nuevas.

No es posible desvincular, sobre todo en los primeros años, la educación perceptiva de la educación corporal y motriz. El niño percibe y, en función de ello, adapta el movimiento, reestructura la consciencia de su propio cuerpo y de sus posibilidades, y construye las nociones elementales de referencia espacial y temporal. Un conocimiento del esquema corporal deficientemente estructurado es un déficit para el niño en su relación con el mundo externo; déficit que provoca, en el plano motor, una descoordinación de movimientos o una incorrecta actitud postural; en el plano perceptivo, errores en el ajuste del espacio con relación al tiempo; en el plano de las relaciones con los otros, una inseguridad; en el plano de los contenidos de las otras áreas, cierto fracaso escolar.

El progreso en la elaboración de las percepciones espaciales y temporales se produce, primero concretando el espacio inmediato en nociones topológicas (arriba-abajo, delante-detrás, izquierda-derecha, lejos-cerca, antes-después...) y elementos rítmicos y temporales de experiencia inmediata (ritmos básicos, antes/después, secuencias simples...) que puede que no estén adquiridas totalmente en las pri-

meras edades de la etapa, aunque se hayan trabajado a nivel de Educación Infantil. Después, el niño, a través de juegos de ocupación del espacio y de ejercitar aspectos temporales, concreta estas estructuras y aprende a utilizar y organizar el movimiento en relación a todos estos parámetros, y, en definitiva, aprende a tomar referentes. Más adelante, combina aspectos de espacio y tiempo en estructuras más complejas (velocidad, simultaneidad, sucesión, periodicidad, duración, interceptación, puntería...). Por último, traduce la organización de la acción conforme a estos parámetros en estrategias de acción (anticipación, colocación, defensa, ataque, obstrucción...).

El cuerpo: habilidades y destrezas. Los alumnos y alumnas han venido explorando su entorno con su movimiento natural, global y espontáneo, poseyendo, al iniciar esta etapa, unos esquemas motores globales. El aprendizaje motor, en esta etapa, supone un salto cualitativo en su desarrollo motor y tiene su base condicionante en los contenidos del apartado anterior, en lo que se refiere a habilidades de coordinación y perceptivas. Sin embargo, las habilidades y destrezas contenidas en este apartado se refieren a movimientos culturalmente más elaborados y organizados. Se trata de desarrollar capacidades motrices y habilidades y destrezas básicas para futuras prácticas de actividad física (habilidades específicas).

Hay que tener presente que la capacidad motriz que se pretende conseguir a lo largo de esta etapa es aquella que permita al alumno aumentar su capacidad de aprendizajes motores nuevos y aplicar soluciones motrices válidas a situaciones nuevas. Debe, por ello, prevalecer la enseñanza de aquellas destrezas que suponen una aplicación funcional o adaptación a una situación (trepar, gatear, trasportar, arrastrar, nadar, patinar, golpear, rodar, montar en bicicleta...), que no suponen un problema de aprendizaje motor, pero que probablemente no se producirían si la escuela no planteara situaciones en las que se deban dar estas respuestas motrices, ya que las condiciones de los medios donde habitualmente se mueve la mayoría de los alumnos no hacen sino limitar la cantidad y variedad de conductas motrices de éstos.

La capacidad motriz también incluye la mayor eficacia en las habilidades básicas (desplazamientos, giros, lanzamientos, recepciones, saltos...) que son la base de adquisiciones posteriores. Estas habilidades han de trabajarse tanto desde el aspecto cuantitativo (saltar más, correr más...) como desde el aspecto cualitativo (explorar todas las posibilidades de salto, de desplazamientos, del manejo de objetos...). En esta etapano conviene plantear la condición física

desde actividades o ejercicios específicos, repetitivos o progresivos, encaminados a la mejora de los factores de ejecución, sino que el desarrollo de la condición física se producirá globalmente, mediante la realización de diferentes tipos de juegos o tareas jugadas.

Las trasformaciones del aparato locomotor y cardiovascular, que se producen al final de la etapa, permiten esperar del alumno mejores rendimientos. El maestro debe estar atento a que se vayan produciendo estas trasformaciones antes de hacer planteamientos de cierta exigencia física, que pudieran ser contraproducentes.

Es función del maestro graduar la dificultad de los aprendizajes partiendo de la consideración del movimiento como un todo, así como analizar los elementos que intervienen en la acción, y ayudar a los alumnos a hacer lo propio, mediante la comparación con modelos de acción. Estas actividades se plantean como juegos de destreza en los que aplicar tipos diferentes de movimiento; para ello se deben potenciar lo más posible los tipos y variedades de movimiento.

El cuerpo: expresión y comunicación. El tratamiento que debe darse a estos contenidos se orienta a conseguir que el alumno y la alumna mejoren y diversifiquen sus posibilidades expresivas. Es necesario, por tanto, que este apartado se dé siempre vinculado a otras formas de expresión y comunicación. Su tratamiento únicamente desde la Educación Física desvirtuaría el sentido que deben tener estos contenidos y restaría significatividad a los aprendizajes.

La expresión es una capacidad global del alumno, y para ello utiliza los códigos que mejor conoce. La fuerte incidencia del código verbal y escrito en la escuela, frente a un tratamiento menos sistemático del resto de posibilidades expresivas, va a limitar en el futuro su capacidad de valoración y utilización de otras formas de expresión. De ahí que las situaciones de enseñanza y aprendizaje deban contemplar contenidos propios de la expresión corporal, que en estas edades se dan muy relacionados con los contenidos de habilidades perceptivas y esquema corporal, y, además, actividades genéricas de enseñanza y aprendizaje con contenidos de expresión y comunicación en su conjunto. Por ejemplo, tomando como elemento de referencia los instrumentos básicos, se van trabajando cada uno de estos en cada tipo de expresión: la palabra, la grafía, el trazo, el color, la forma, el volumen, el signo, el número, el sonido, el ritmo, la voz, el cuerpo, el gesto, la postura, el movimiento. También se puede ir trabajando con propuestas comunes el mismo mensaje o emociones o situaciones, desde códigos diferentes.

Las actividades de expresión corporal han de trabajarse, desde el plano de la Educación Física, a partir de los conocimientos adquiridos en el primer apartado de contenidos, pudiendo retomar los ejes temáticos de ese apartado para profundizar en contenidos de la expresión corporal, sin que haya ruptura entre ambos. A partir del conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades motrices, se reconoce la movilidad de los ejes y segmentos corporales, y, a partir de ensayar sus posibilidades, se aprovecha para proponer actividades de utilización de las mismas para representación, imitación, creación libre de formas, cualidades del movimiento. El desarrollo de las capacidades perceptivas, relacionadas con el espacio, permite dar entrada a actividades que, además de trabajar la percepción del espacio, le dan un valor expresivo: trayectorias, ocupación del espacio, simetrías, valor cultural en la organización del espacio, espacio de cooperación y espacio de oposición. Igual ocurre con las habilidades asociadas al tiempo, que dan entrada a actividades más expresivas del concepto temporal, como es el "tempo", la aceleración y desaceleración, como expresión de energía del movimiento, compás, ritmos básicos, movimiento súbito y sostenido.

La expresión corporal tiene un doble enfoque; por un lado, mejorar la competencia motriz (es más competente no sólo el que es más ágil o más fuerte, sino también aquél cuyo movimiento es más creativo y más expresivo), y, por otro, enriquecer su capacidad de valoración estética del movimiento (se asientan las bases para que después el alumno comprenda, valore, e incluso produzca formas culturales basadas en el movimiento y el cuerpo tales como teatro, danza, gimnasia rítmica).

Salud corporal. Las actividades de enseñanza y aprendizaje de este apartado han de basarse en la creación de hábitos higiénicos y de salud, como son el cambio de ropa, el aseo personal, los hábitos posturales, los hábitos alimenticios, el calentamiento y la relajación al comenzar y al acabar el ejercicio, así como en la relación de las funciones básicas del cuerpo y el ejercicio (la fuerza de los músculos, la respiración, la coordinación...).

El calentamiento, en esta etapa, debe entenderse como una puesta en marcha, una preparación de carácter general para la actividad física que se va a realizar posteriormente. No tiene la misión de una preparación concreta para un trabajo específico propio de etapas superiores, por lo tanto no necesita ser abordado a través de un tipo determinado de ejercicios ni siguiendo un sistema analítico. La relajación conviene enfocarla desde dos perspectivas: como vuelta a la

calma después de una actividad muy intensa o al terminar cada sesión y como el necesario conocimiento y control del cuerpo en relación con la tensión muscular, la respiración o la disposición muscular a voluntad.

Los juegos. Es un apartado de aplicación de los diversos contenidos incluidos en los bloques anteriores. Los juegos son una forma organizada de la actividad motriz, tanto reglada como espontánea. Tienen una evolución, a lo largo de esta etapa, que va desde las formas más espontáneas, del primer ciclo, a formas más regladas y especializadas del último ciclo, donde tiene un peso específico el concepto cultural del deporte y los juegos pasan a ser "deportes jugados".

— Juegos de cooperación y cooperación/oposición. La función de estos juegos es el aprendizaje de estrategias de cooperación y cooperación/oposición (defensa y ataque) que son la base de la mayoría de los juegos de equipo.

— Juegos de destreza y de adaptación. La función principal es la de que adquieran, perfeccionen o apliquen determinadas destrezas o habilidades en situaciones de juego.

— Juegos de iniciación a habilidades deportivas. Entrarían juegos adaptados para la iniciación en habilidades deportivas y en deportes concretos. Es una forma de la didáctica de la iniciación deportiva donde el deporte se transforma, mediante adaptaciones de su reglamento, en juegos más sencillos que progresivamente se van acercando más a la situación habitual de juego. Las actividades de enseñanza tenderán a ampliar los conocimientos del alumno en la gama más amplia de deportes de manera que pueda elegir, no en función del peso social de cada uno de ellos, sino en función de sus aptitudes e intereses. En esta etapa ha de primar la diversificación sobre la profundización en tipos de actividades deportivas.

— Juegos tradicionales y autóctonos. En ellos, la función primordial es tener un acervo común de juegos que forman parte de su patrimonio cultural. En este punto se puede plantear una relación clara con el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.

— Juegos de simulación. Con ellos se trata de que los alumnos reproduzcan situaciones concretas de su vida, de su entorno natural, social y cultural. El objetivo es que los alumnos se

identifiquen con personajes, asuman esquemas de comportamiento que ellos interpretan en dichos personajes. Otras veces se pretende que a través de los personajes, que libremente creen, puedan expresar con su cuerpo, movimiento y gestos sus sentimientos internos, consiguiendo la liberación de sus propios conflictos.

— Juegos en el campo. Estos juegos tienen el objetivo primordial de crear situaciones y medios nuevos y perceptivamente ricos para que los alumnos adapten sus movimientos y conductas motrices. Estos espacios nuevos enriquecen y consolidan los esquemas de las habilidades y destrezas motrices, así como van desarrollando su autonomía y su seguridad.

Criterios para el diseño de actividades

El diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje constituye uno de los factores de mayor relevancia en la actuación del maestro y la maestra en el proceso. En el marco de la programación de las unidades didácticas, es conveniente que tengan presencia los diferentes tipos de actividades, que, por su finalidad diferenciada, obedecen a distintos criterios. En concreto, parece aconsejable diseñar actividades que puedan cumplir una **función de evaluación inicial**, para constatar el punto de partida del alumnado, actividades que permiten indagar sobre el estado de los esquemas previos, que se suponen necesarios para abordar los nuevos aprendizajes. Estas actividades también son importantes para los alumnos, sobre todo para los del segundo y tercer ciclo, ya que les permiten apreciar su grado inicial de capacidad motriz y sus necesidades. En algunos casos, este tipo de actividades podría por sí mismo cubrir la motivación, que es preciso introducir al inicio de todo proceso; cuando esto no sea así, lógicamente se deberían diseñar actividades que cumplieran esta **función de motivación**.

El diseño de **actividades de desarrollo y aprendizaje**, propiamente dichas, debe, en todo caso, prestar atención a los diferentes niveles de partida. Estas actividades de aprendizaje deben garantizar la funcionalidad del mismo desde su propia estructura y organización, situándose en un contexto real de aplicación y con un enfoque global, huyendo de análisis excesivamente factoriales que pierdan el sentido global de la tarea, necesario para el alumno de esta etapa.

Hacia el final del desarrollo de la unidad didáctica, parece conveniente el diseño de **actividades resumen,** con el fin de que cada alumna y alumno puedan observar, en su realización, el progreso obtenido respecto al punto de partida. Estas actividades constituyen la primera oportunidad de poner en práctica, de forma global, los nuevos conocimientos adquiridos, constituyendo, por esta razón, una nueva referencia a la funcionalidad de los mismos. Un criterio fundamental para el diseño de estas actividades sería el de que presenten características similares a las actividades de diagnóstico o iniciales.

En atención a las características individuales de cada alumno, sería necesario diseñar **actividades de refuerzo o de ampliación**, que permitan que todos los alumnos y alumnas desarrollen sus capacidades.

Por último, y no menos importante, se debe cuidar el diseño de las **actividades de evaluación**. Como criterio base, las actividades de evaluación deben situarse en el mismo marco de referencia que las actividades de desarrollo y aprendizaje, deben poseer una coherencia con ellas que debe ser apreciada como tal por el propio alumno. En algunas ocasiones, como el aprendizaje de habilidades y destrezas, las actividades de evaluación suponen una selección de algunas actividades resumen de la unidad didáctica o algunas variaciones de las mismas, que permiten obtener una información más detallada sobre algunos aspectos básicos de la unidad. Las actividades resumen de la unidad pueden, en sí mismas, constituir situaciones donde llevar a cabo una evaluación de tipo cualitativo, en base a la observación como técnica de recogida de información. Si bien en todas las actividades se debe promover la verbalización y la reflexión del alumno sobre su sentido y finalidad, es en las actividades resumen y en las de evaluación donde, de una manera más global, se puede profundizar en la reflexión que cada alumno hará del propio proceso de aprendizaje, de sus avances y de los nuevos caminos que se le abren hacia nuevos y más complejos aprendizajes.

En términos generales, el diseño de actividades debería cumplir determinados criterios básicos:

Las actividades de aprendizaje deben implicar la posibilidad de **disfrutar aprendiendo**. La reflexión con el alumno sobre la adecuación de dichas actividades para lograr aprendizajes funcionales y el fomento de la motivación serán requisitos de las mismas. El carácter reflexivo de estas actividades permitirá que el alumno comprenda principios generales de actuación que podrá, posteriormente, utilizar

en la programación de las suyas propias y en la resolución de problemas habituales que se le planteen.

Las actividades deben promover la **familiarización del alumno con el entorno** donde se desarrolla la sesión de Educación Fisica. Esta familiarización llevará a la adquisición de un sentimiento de seguridad, basado en el conocimiento de los espacios y materiales, en las normas para su uso adecuado y de prevención. Estas actividades de familiarización serán empleadas para promover una imagen positiva de las propias posibilidades de los alumnos y alumnas.

Las actividades deben permitir un **desequilibrio en los conocimientos previos** de los alumnos, posibilitando que el alumno, apoyándose en sus capacidades, pueda lograr construir su nuevo aprendizaje. En este sentido, las actividades deben suponer un puente hacia el nuevo conocimiento y no un salto en el vacío.

Las actividades deben permitir que el alumno **aprecie su grado inicial** de competencia en los contenidos objeto de aprendizaje y, al mismo tiempo, sus necesidades en orden al seguimiento del mismo. Ambas funciones llevan implícito, en muchos casos, el replanteamiento de los propios conocimientos y como consecuencia rectificaciones en los mismos que deberán ser razonados con el propio alumno.

Las actividades deben permitir la regulación del ritmo de ejecución y aprendizaje propio de cada alumno. La intensidad estará en función de las diferencias individuales, procurando que cada alumno pueda establecer su reto personal, de tal manera que constituyan un nivel de trabajo adecuado para constituir una posibilidad de progreso, sin que implique riesgos para la salud. La actitud de responsabilizarse de su propio aprendizaje se fomentará en el alumno, precisamente a través de actividades que promueven la **atención a diferentes ritmos**.

Las actividades que se proponen deben presentar una **coherencia interna** capaz de ser apreciada por el propio alumno. Esta coherencia, en numerosos casos, vendrá dada por la creciente y progresiva complejidad de las mismas y su marcada orientación hacia un objetivo claro y definido. La idea de programación, como sucesivos pasos que se deben seguir para la consecución de una meta, será puesta en común con el alumno, que así podrá apreciarla y, más tarde, ponerla en práctica de forma autónoma en la preparación de sus propias actividades.

Las actividades deben permitir el **desarrollo de los distintos tipos de contenidos del área de una manera interrelacionada**. El maestro debe tener clara la idea de que todos los tipos de contenidos deben estar presentes, de alguna forma, en las actividades que se proponen; en base a esta idea podrá, de forma habitual, resaltar las relaciones entre ellos, así como destacar un determinado tipo de contenido, en una tarea determinada. El maestro debe habituar también a sus alumnos a establecer relaciones entre la práctica y los contenidos de tipo conceptual y actitudinal, así como a verbalizarlos de forma sistemática.

Las actividades deben abarcar **todas las posibles formas de agrupamiento** para el trabajo del alumnado, desde el enfrentamiento individual con las tareas concretas, la organización del pequeño grupo con un objetivo común, la organización en gran grupo, o cualquier otra variable adecuada a los objetivos que se pretenden conseguir. Sin embargo, se deben promover como elemento de socialización, fomento de la participación en una tarea común y en la búsqueda de un aprendizaje cooperativo, las actividades en equipo. Dentro del aprendizaje cooperativo, las actividades propuestas deberían implicar la necesidad de unir los objetivos individuales en el proyecto común del grupo, ya que así se establecerán ricas interrelaciones de enseñanza y aprendizaje entre los miembros del mismo.

Intervención del maestro y de la maestra

La concepción del aprendizaje como un proceso de construcción del propio alumno no implica un menoscabo de la importancia de la actuación del maestro en dicho proceso. Los aprendizajes se construyen en un entorno de interacción, en el que las relaciones maestro/alumno y alumno/alumno constituyen el elemento fundamental de los mismos. El maestro actúa como un intermediario entre el alumno y el nuevo conocimiento en una doble vertiente: la de situar el conocimiento a la altura de ser captado por el alumno y la de ayudar al alumno en la reconstrucción de sus esquemas anteriores de conocimiento para integrar en ellos, de manera significativa, las nuevas adquisiciones.

El papel que desempeña el maestro en el proceso de enseñanza supone distintas funciones. Al ser un área que se basa en unas capacidades, de por sí bastante motivantes para los alumnos, éstos parten

ya de una predisposición al aprendizaje, lo cual facilita la función del maestro. Éste propondrá tareas cuya ejecución suponga un reto y un esfuerzo en relación con la situación inicial de las capacidades. El reto, entendido como la tendencia a superarse a sí mismo o a superar alguna dificultad, es una constante en la actividad infantil, ya que el niño necesita demostrarse a sí mismo lo que es capaz de hacer. Sin embargo, el uso educativo de situaciones de reto no puede ser el mismo para todos los alumnos. El maestro debe evaluar convenientemente las posibilidades de éxito de los mismos y crear unas condiciones adecuadas para que los alumnos intervengan con confianza en el éxito y seguridad en las propias capacidades. De hecho, deben tomarse precauciones en el uso educativo del reto, tanto si se trata de utilizar éste con alumnos con excesiva confianza en sí mismo, pero que aún no son capaces de evaluar convenientemente los factores de riesgo, como con alumnos que tienen escasa confianza en sus propias posibilidades y ello les inhibe de la acción y refuerza la atribución de la propia incapacidad para afrontar la tarea con éxito. Por lo tanto, la actividad del maestro no se debe limitar a proponer situaciones en que el alumno necesite demostrarse a sí mismo de lo que es capaz, sino además y más importante, infundirle confianza y seguridad para conseguir realizarlas, de manera que no se inhiba frente al reto. El maestro actuará estimulando, sugiriendo, orientando, controlando el riesgo, valorando, proponiendo otras soluciones... pero el alumno debe ser el protagonista de su acción motriz.

El maestro es, además, un elemento de referencia y de información, sin el cual el alumno no llegaría a desarrollar suficientemente ciertos conocimientos motores, por lo que su función, además de dinamizadora, es informadora. Pero esta información y referencias deben hacerse siempre desde una actitud positiva, abriendo nuevas posibilidades, y no desde una actitud sancionadora, correcto/incorrecto, y basándose en los procesos y no tanto en los resultados.

Las actitudes de la maestra o maestro son una referencia y modelo constante para los alumnos de esta etapa. La actitud del maestro frente a la actividad física refuerza o desvirtúa los aprendizajes de actitudes, valores y normas, y, sobre todo, el grado de motivación. La interacción entre el alumno y el maestro no sólo se realiza a través de la información, sino también a través de la actitud del maestro ante la actividad física, actitud que configura modelos positivos o negativos para el alumno.

Las actitudes de "su" maestro de valoración y aceptación de cada alumno, así como de su diversidad, son un condicionante y un clima

favorable para que los alumnos tomen conciencia y valoren sus posibilidades y limitaciones, acepten las diferencias de ellos mismos en relación con sus compañeros y desarrollen la autoestima y el respeto a los otros, como consecuencia de lo anterior. El maestro tiene que creerse y practicar las actitudes de valoración y consideración de los diferentes ritmos de aprendizaje, así como de los esfuerzos y progresos individuales, las actitudes de diálogo y flexibilidad, las de ecuanimidad y trato igualitario para con sus alumnos, si es que quiere dinamizar estas actitudes en ellos.

La formación de grupos es un elemento de fundamental importancia al que el maestro debe prestar una mayor atención y cuidado. No se trata de intervenir de forma autoritaria sobre un aspecto que es apropiado para fomentar la interrelación espontánea alumno\ alumno, sino de tener criterios, y argumentos sólidos para estructurar los grupos en virtud de los objetivos, contenidos y los propios recursos didácticos que intervienen en cada momento.

Los grupos formados en base al criterio de un mismo nivel de capacidades iniciales no siempre se han mostrado como los más apropiados. En numerosas ocasiones este tipo de agrupamiento ha degenerado en un abandono desesperanzado del proceso de aprendizaje precisamente de los más necesitados, motivado por diversas razones: la asunción de su rol de grupo de los torpes, la no existencia dentro del grupo de un compañero al que emular y, sobre todo, la falta de una auténtica y rica interacción alumno/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El grupo heterogéneo de nivel implica la existencia, dentro del propio grupo, de alumnos que, por su nivel más elevado, pueden suponer un modelo que es posible imitar, motivando a los demás miembros del grupo, y, lo que es fundamental en esta área por sus propias características, supone para el maestro una inestimable ayuda el que los alumnos y alumnas, en virtud de sus capacidades, pueden colaborar a través de la interacción alumna/alumna. Igualmente parece procedente el que los grupos sean mixtos, con el fin de facilitar en la escuela situaciones de vivencias de relación espontánea y de igualdad entre ambos sexos.

La ayuda y dirección del maestro en el proceso de aprendizaje de los alumnos deberá individualizarse lo más posible, de tal manera que el grado de su intervención fuera directamente proporcional a la dificultad de cada alumno para llevarla a cabo. En este sentido, la mediación del maestro entre el conocimiento y el alumno oscilará

hacia una mayor o menor intervención en función de la relación entre la dificultad de las tareas y la dificultad o facilidad del alumno para su realización.

La información que suministra el maestro al alumno se produce durante la propia acción y una vez concluida la misma. El maestro debe fomentar la capacidad de observación del alumno hacia sus propios movimientos y la concentración en los mismos. Debe igualmente fomentar o educar las propias sensaciones kinestésicas del alumno, dándole informaciones sobre su posición corporal que le ayuden a vincular ciertas sensaciones con posiciones concretas, lo que posibilitará que él mismo pueda servirse de esa información de cara a la mejora del aprendizaje.

En cuanto a la comunicación de los resultados de la acción del alumno, el maestro estructura un mensaje que, al menos, debería cumplir las siguientes condiciones: una información rápida, dirigida a informar al alumno de los errores cometidos cuando estos deban ser erradicados lo antes posible, para no provocar defectos de difícil corrección; una información motivadora, informando de los errores de forma positiva y animando constantemente al alumno para que realice un nuevo intento en la seguridad de que tendrá mayor éxito; una información de tipo causa-efecto que dé explicaciones al alumno sobre las causas que han motivado que su acción haya sido de determinada forma; y, por último, una información prescriptiva, cuando proceda según el método de enseñanza utilizado, que le suministrará al alumno pistas para corregir los errores de las acciones ejecutadas anteriormente.

Espacios, tiempos y materiales

El tratamiento de los espacios en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Educación Física tiene una dimensión propia. El alumno y la alumna identifican, en muchos casos, la actividad física con un espacio concreto y con unos materiales específicos: gimnasio y pistas deportivas. El maestro debe proponer, también, actividades donde se exploren las posibilidades de actividad física en espacios que el alumno no identifica como específicos de la clase de Educación Física; de esta manera aprende a utilizar los espacios disponibles sean o no del centro y estén o no específicamente diseñados para la actividad física, patio, parques, naturaleza, barrio, instalacio-

nes deportivas próximas... y amplía su gama de recursos motores. Ello contribuye, además, a la creación de hábitos de actividad física en diferentes medios y lugares, no circunscribiendo la misma a las posibilidades del centro.

Especial tratamiento debe tener el espacio natural, ya que la Educación Física incluye determinadas destrezas que sólo es posible desarrollar en este tipo de espacios y que, además, están interrelacionadas con conocimientos incluidos en contenidos del área de Conocimiento del Medio y que han de dar lugar a propuestas conjuntas de actividades: colonias, excursiones, campamentos, estudios del medio natural.

De forma similar ocurre con los recursos materiales. Aun siendo un área muy específica en este campo, la actividad física no está necesariamente supeditada a ellos. Lo importante es mejorar cualitativamente la capacidad motriz, lo cual no presupone necesariamente la utilización de determinados materiales. Por lo tanto, frente a materiales muy específicos, en la Educación Primaria, deben prevalecer materiales más polivalentes, pelotas, bancos, aros...; de uso habitual en los alumnos, globos, cuerdas, patines, bicicletas...; juguetes, materiales diversos, como ruedas, cajas de cartón, periódicos...; y sacar de ellos todas sus posibilidades de utilización.

Las necesidades de material están condicionadas por el tipo de organización de clase. Si se plantea una actividad única para todos, o se precisa mayor número de materiales o el tiempo de espera aumenta; si, por el contrario, se diversifican las tareas dentro de la organización de clase se necesitará menor número de elementos de un tipo de material, pero mayor diversidad de materiales de uso.

La distribución del tiempo, en el diseño de actividades de Educación Física, tiene unas características que derivan de la propia tarea motriz. Es por lo que partimos del hecho de que las actividades motrices son percibidas por el alumno como diferentes del resto de las actividades del currículo, esto obliga a dedicar un tiempo a la puesta en marcha, al iniciarlas, y a una vuelta a la calma, al terminarlas. No tienen que tener una estructura de calentamiento y relajación excesivamente técnica, que correspondería a la etapa de Secundaria, sino más bien para ayudar al alumno a ubicarse en el tipo de actividad que se le va a plantear a continuación.

Otro elemento a tener en cuenta es la distribución de tiempos, cuando planteamos actividades que suponen esfuerzos para los que

hay que prever tiempos de recuperación suficientes, variando el tipo de actividades. Dadas las características de los alumnos de esta etapa es preferible actividades de menor duración y mayor diversidad del tipo de las mismas, que un menor número de actividades por unidad de clase, y de mayor duración. A medida que los ciclos avanzan la capacidad de resistencia de los alumnos aumenta, así como su capacidad de concentración y su habilidad para mantener formas de juego sin error por más tiempo, permitiendo consecuentemente situaciones de aprendizaje más largas.

Por último tener en cuenta el hecho, reflejado ya en el apartado de material, que hace referencia a la organización de clase, que debe ser tal que evite tiempos "muertos" o tiempos de inactividad, ya sea por el planteamiento de clase, por la escasez de material, o por detenciones excesivas para la corrección o información.

Orientaciones para la evaluación

Principios generales

La evaluación ha sido uno de los elementos del currículo que más ha evolucionado en las últimas décadas, y, en el ámbito de la Educación Física, esta afirmación tiene especial validez si la referencia se hace al estricto campo del rendimiento deportivo. La excesiva idolatría por los resultados cuantificables ha originado el olvido del análisis y valoración de los procesos de enseñanza y ha dado pie a una fuerte controversia entre los partidarios de la evaluación cuantitativa y sus detractores, controversia que es preciso superar.

En Educación Física se ha puesto, en muchas ocasiones, énfasis en el producto final, en el resultado, y no en el proceso en sí, y, cuando esto no ha sido así, se ha caído en el extremo de la evaluación apreciativa, es decir, por el mayor o menor aprecio que el alumno tiene hacia la materia y, en consecuencia, el interés que demuestra en las diferentes tareas, sin que tampoco, en este caso, se diseñe un instrumento necesario para llevarla a cabo de manera sistemática.

La evaluación forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y está integrada en el mismo. La evaluación constituye un **proceso continuo** y, como tal, es un instrumento que va comprobando dicho proceso, detectando aciertos y éxitos, así como deficiencias y dificultades que van apareciendo; en el primer caso, con el fin de reforzarlos y, en el segundo, para buscar las formas de adaptación o rectificación más adecuadas, precisas y ajustadas a cada situación o alumno, y, así, tomar decisiones y reconducir el proceso de aprendizaje. La evaluación pretende ir adecuando el proceso de enseñanza al de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos. La evaluación,

por tanto, no se debe reducir a momentos aislados, tanto en el proceso como al final del mismo, cuando ya no se puede intervenir ni corregir, ni mucho menos se puede confundir sólo con los rendimientos finales, expresados en forma de calificaciones.

La evaluación debe afectar a todos los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje susceptibles de ser evaluados. Es decir, los objetivos, los contenidos, las propuestas de intervención didáctica, los materiales y recursos didácticos, los propios sistemas de evaluación o el funcionamiento del proceso abordado como globalidad; lo que se traduce en una evaluación del aprendizaje en torno al alumno, una evaluación de la enseñanza en torno al profesor y una evaluación de los propios proyectos curriculares de etapa.

El proceso de enseñanza y el aprendizaje se interrelacionan y crean una dependencia e influencia mutua, pero se ve la conveniencia de hacer referencia a cada proceso por separado, para analizar el qué, cómo y cuándo de cada uno de ellos.

Evaluación del proceso de aprendizaje

Qué evaluar

El currículo oficial hace explícitas y determina las capacidades que los alumnos habrán desarrollado al finalizar la Educación Primaria, como resultado de los aprendizajes realizados en el área de Educación Física. Estas capacidades, que vienen expresadas en los objetivos generales del área, y los tres tipos de contenidos, que son los medios a través de los cuales se pretende conseguir dichos objetivos, son el referente a partir del cual el maestro tiene que desarrollar su enseñanza; son el marco en el que debe preguntarse y responder sobre qué aprendizajes, y en qué grado, considera que son los básicos e indispensables para sus alumnos, al finalizar esta etapa. El currículo oficial ofrece a los maestros unos criterios de evaluación que tratan de dar respuesta concreta y precisa a estos interrogantes, indicando los aprendizajes que se consideran indispensables y que todos y cada uno de los alumnos tienen que adquirir para continuar con seguridad su proceso de aprendizaje.

Estos criterios de evaluación de etapa son **prescriptivos** para todos los centros educativos, con el fin de garantizar al alumnado

unos aprendizajes homogéneos, mínimos e indispensables para su propio desarrollo e integración sociocultural. Su elaboración responde a una selección de las capacidades consideradas más básicas en este área, así como de los contenidos más relevantes en relación al desarrollo de dichas capacidades. Como consecuencia de este **carácter selectivo**, con dichos criterios no se pueden evaluar ni todas las capacidades ni todos los contenidos que los alumnos han aprendido a lo largo de la etapa. La pregunta que debe hacerse cada equipo de etapa en su centro concreto es si estos criterios necesarios son flexibles y suficientes para su entorno. La respuesta es clara, cada centro deberá adaptarlos a sus circunstancias concretas y, además, deberá analizar todas y cada una de las capacidades y los contenidos para desarrollarlas, y optar y decidir cuáles de ellos son también básicos y necesarios para la mayoría de sus alumnos. Cada centro tendrá que formular explícitamente en su proyecto curricular de etapa, tanto las adaptaciones de los criterios de evaluación del currículo oficial como los criterios de evaluación añadidos, que responden a otras capacidades, también necesarias y adecuadas a los objetivos prioritarios del centro.

Son **criterios de etapa**, y, como tales, no prescriben una secuencia para su consecución en los diferentes ciclos. El equipo de etapa deberá elaborar, asimismo, unos criterios de evaluación por ciclos. ¿Cómo? Será preciso, para la construcción de estos criterios, realizar una gradación de las capacidades, formulando unos objetivos más concretos para cada ciclo y que supongan una referencia y un avance en relación al anterior, así como realizar una distribución de los contenidos por ciclos. Una vez establecidos los objetivos y contenidos de cada ciclo, habrá que descubrir y explicitar las relaciones más significativas entre los objetivos y los contenidos concretos, a través de los cuales se desarrollan los aprendizajes. Estas relaciones determinarán el núcleo sobre el que se enunciarán los criterios concretos.

También el equipo de etapa tendrá que tener en cuenta, a la hora de elaborar y adaptar los criterios de evaluación, la mayor presencia de los procedimientos y de las actitudes en el área de la Educación Física. En este sentido, es importante señalar la evaluación de las actitudes cuya presencia suele ser escasa y difícil de formular.

Evaluar las actitudes es una tarea compleja, ya que su consolidación es lenta y a largo plazo. No obstante, dada su importancia educativa, el maestro debe tenerlas presentes e ir observándolas de forma concreta y sistemática, de manera que pueda apreciar los logros conseguidos.

En la resolución ministerial, que acompaña a estas orientaciones, se enuncia, con **carácter orientativo** y no prescriptivo, una secuencia de criterios de evaluación por ciclos, con la finalidad de ayudar a los maestros. A continuación, un ejemplo de los allí expresados servirá para constatar la gradación y distribución de los criterios de evaluación por ciclos.

Criterio de evaluación por etapa: con carácter prescriptivo

Ajustar los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de una actividad, tales como duración y el espacio donde se realiza.

Criterios de evaluación por ciclos: con carácter orientativo

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
Orientarse en el espacio, con relación a uno mismo, utilizando las nociones topológicas básicas (izquierda-derecha, delante-detrás, arriba-abajo, dentro-fuera, cerca-lejos).	Utilizar las nociones topológicas para orientarse en el espacio con relación a la posición de los otros y de los objetos.	Ajustar los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de una actividad tales como su duración y el espacio donde se realiza. En este ejemplo constatamos cómo el criterio de evaluación de etapa no se consigue, en su grado programado, hasta finalizar el tercer ciclo, por lo cual es en él en el que coincide su plena formulación. ¿Cómo está secuenciada esta capacidad? En un primer ciclo se consideran importantes dos aspectos; por un lado, si los alumnos y alumnas interiorizan y utilizan las nociones topológicas de orientación espacial en torno a ellos mismos, y, por otro, se concreta su realización en espacios con los que el alumno está familiarizado.

En un segundo ciclo, la gradación está en situar los objetos, las personas y él mismo con relación a la posición que ocupan respecto a otros objetos o personas. Él ya no es el único centro de referencia. Y, por fin, en el tercer ciclo, se les pide que reconozcan globalmente los cambios de posición o postura de todo su cuerpo y sepan adaptar sus movimientos cuando varía alguna condición de la actividad en la que participa, ya sean en diferentes entornos, ya con restricciones de espacio, ya con mayor o menor duración.

De todo esto es preciso aclarar y resaltar que, bajo ningún concepto, los criterios de evaluación de etapa o de ciclo se tienen que convertir en marco referencial del qué enseñar. Debe quedar claro que el qué enseñar se establece en los objetivos y contenidos de etapa.

Todo lo anterior ha sido un comentario sobre la necesidad de abordar y decidir sobre el qué evaluar y que exige un acuerdo explícito del equipo de etapa, que se habrá de reflejar en el proyecto curricular. Este acuerdo afecta tanto a la adaptación de los criterios de evaluación al contexto educativo, como a la secuencia de los mismos en los tres ciclos de la etapa.

Pero será en cada una de las unidades didácticas donde el maestro realice la evaluación de cada uno de los aprendizajes. Estas deben programarse con unos objetivos didácticos, en los que las capacidades están expresadas de forma muy concreta y específica, y con unos contenidos concretos, a través de los cuales aquéllas se desarrollan. Habrá que determinar el grado de aprendizaje en cada contenido que se va a trabajar, así como seleccionar las actividades más adecuadas para desarrollar dichos aprendizajes y para evaluar tanto el proceso como el aprendizaje en sí.

Los objetivos didácticos han de ser concretos, claros y precisos, si se desea que cumplan la función anteriormente expresada, es decir, que orienten el proceso de enseñanza y aprendizaje. Si se observa la formulación que se hizo de los criterios de evaluación por ciclo, pueden tomarse como referencia ejemplar los mismos. Pero lo verdaderamente importante es que cada maestro los redacte con su propio estilo, con tal que sea de forma concreta y precisa y que cualquier otro maestro, al leerlo, pueda interpretar certeramente lo que se propone .

Un paso más sería seleccionar de entre los objetivos de cada unidad didáctica los más relevantes y formularlos de tal forma que los

propios alumnos los entendieran y fueran un referente para autoevaluar su propio proceso y progreso. Los alumnos deben saber, en todo momento, qué van a aprender, se trata de encontrar la forma más concreta y adecuada para cada edad. También la verbalización, en momentos puntuales y, sobre todo, al finalizar cada sesión, debe ser la manera más adecuada de conocer sus puntos de vista en relación a lo que se va haciendo, así como acuerdos y desacuerdos en relación a los objetivos propuestos.

Cómo evaluar

La evaluación debe recoger el máximo de información objetiva y subjetiva, a ser posible contrastada, sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dicha información será aprovechada tanto por el profesor como por los alumnos para reconducir dicho proceso. De ahí que la evaluación, como parte del proceso, ha de cumplir una serie de funciones:

- Función de identificación. El alumno, por medio de la evaluación, reconoce sus capacidades y habilidades y su estado de desarrollo con respecto a sí mismo o a los otros, para asumirlas como parte de su identidad personal.
- Una función de diagnóstico. La evaluación le sirve al alumno para analizar posibles dificultades o déficit o posibles capacidades potenciales.
- Una función pronóstico u orientativa. El alumno, a partir de la evaluación, obtiene pistas a la hora de elegir sus actividades y le permite saber cómo corregir, compensar o mejorar.
- Una función de motivación. No sirve con sólo informar, la evaluación debe fomentar en el alumno el seguir progresando, motivarle incidiendo más en los logros obtenidos, y teniendo un tratamiento positivo con las deficiencias constatadas.

Los procedimientos e instrumentos que tiene el maestro para obtener información para el proceso de evaluación, son los sistemas de observación y registro, los momentos o situaciones puntuales y significativos de evaluación y los instrumentos objetivos. Como educadores de Educación Física de Primaria, el enfoque globalizador de la condición física, ya abordado, obliga al maestro a no cuantificar este factor y sí a profundizar en el campo de la investigación cualitativa. En general, se asocia evaluación cuantitativa con objetividad y

ésta con las pruebas, escalas, test, que se componen de tareas muy concretas, suceptibles de ser medidas, baremadas, basándose una unidad de medida convenida. Por contra, la evaluación cualitativa se asocia con la subjetividad, y ésta con los instrumentos de observación y registro.

Los sistemas de observación y de registro son instrumentos muy valiosos para recoger lo que sucede en clase, el progreso día a día, pero estos registros han de ser sistemáticos y continuos, y no deben recoger sólo elementos cuantitativos o sumativos de la actividad del alumno (marcas, tiempos o número de repeticiones), sino que fundamentalmente deben recoger cómo trabaja, su atención, interés, relación con sus compañeros, actitudes y formas de trabajo.

La observación, como técnica para la obtención de información para la evaluación, debe cumplir una serie de requisitos para conferirle el rigor necesario en este tipo de proceso. Entre estos requisitos deberíamos destacar al menos los siguientes:

- La planificación: basándose en los criterios establecidos para la evaluación se planifica el objeto de la observación con precisión.
- La sistematización: la observación no puede convertirse en un elemento aislado, ni único para cada criterio de evaluación; las informaciones obtenidas deben ser abundantes y contrastadas en diferentes momentos.
- Sistema de registro: se deben construir los instrumentos necesarios para la toma de información, de tal manera que ésta pueda ser analizada en diferentes momentos y por diferentes personas.
- Delimitación de aspectos: la observación debe ser concreta y delimitada, tanto en lo que se refiere a los alumnos, no se puede observar a todos en una sesión, como en lo referente a los aspectos, que deben de concretarse y delimitarse.

En el campo de las habilidades básicas sería interesante realizar un mayor esfuerzo por encontrar instrumentos de evaluación, que no sean exclusivamente los "test" cuantitativos, sino instrumentos que podrían estar basados en técnicas de observación que pudieran mostrar su ventaja, al menos, en dos aspectos fundamentales:

1. Informan al alumno de su ejecución y los posibles errores cometidos.

2. Pueden efectuarse durante todo el proceso (evaluación continua), ya que la observación se realiza en cualquier momento sobre las tareas de aprendizaje.

Al mismo tiempo le está facilitando al profesor una información continua sobre los aspectos de ejecución de sus alumnos, que puede influir en un cambio del proceso, si realmente las dificultades fueran de orden general, o bien realizar cambios parciales orientados a los alumnos con problemas.

Las "listas de control" suponen la explicitación de los aspectos que se van a observar a modo de afirmaciones y el registro de su cumplimiento, o no, por el alumno. Suelen dejar un grado de apertura mínimo, orientado hacia la duda o alguna otra observación que pudiera realizar el maestro. Este pequeño ejemplo puede servir para apreciar su construcción:

Gestos observables en la carrera	SÍ	NO	DUDA
Al correr, posiciona bien el pie			
Al correr, coordina el gesto de piernas y brazos contrapuestos			

Por supuesto, el grado de concreción que se le puede dar a las afirmaciones es muy variado y dependerá de especificaciones de contenidos y capacidades que deban observarse. La complejidad también vendrá expresada en cada construcción, pudiendo establecerse una progresión que permita la obtención de información para utilización del maestro y para que el alumno vaya apreciando sus progresos.

Un instrumento valioso para los alumnos es el cuaderno de registro personal, donde el alumno puede llevar un seguimiento de su propia evolución. Como el alumno y la alumna deben ser elementos activos, participando y compartiendo con el maestro los progresos y las dificultades, éste debe promover su participación activa mediante la autoevaluación, que sistemáticamente los alumnos debe ir haciendo. El maestro, a la hora de programar las unidades didácticas, deberá seleccionar los objetivos más relevantes y tratar de expresarlos en un lenguaje fácilmente entendible por los alumnos. Al iniciar la unidad, el maestro deberá comentar con los alumnos dichos objetivos, con el fin de que tomen conciencia de las tareas motrices concretas

que va a realizar. Cada alumno irá registrando dichas tareas en su cuaderno a lo largo de la unidad y al finalizarla, suponiendo para él y ella un refuerzo en caso positivo, y una búsqueda de soluciones, compartida con el maestro, en caso de dificultades. De esta forma se consigue que los alumnos se valoren y autoestimen en su justo punto y se vaya creando una base para el desarrollo de su aprendizaje autónomo. Las autoevaluaciones también deben ser una fuente de información para el maestro.

¿Cómo confeccionar dicha autoevaluación? Por ejemplo, si el maestro estuviera trabajando el esquema corporal en el segundo ciclo, éstos serán algunos de los ítems para formular a sus alumnos:

Esquema corporal	**SÍ**	**NO**	**DUDA**
Sé mover la parte del cuerpo que el maestro me indica			
Reconozco mi izquierda y mi derecha			
Reconozco la izquierda y derecha de mis compañeros			
Sé hacer el espejo con un compañero			
.....			

Con la finalidad de que el maestro y los alumnos evalúen conjuntamente los progresos y las dificultades encontradas, se debe favorecer la **coevaluación**, en la que el grupo aporte sus críticas bien de uno de los miembros del grupo, bien del grupo en su conjunto. Para ello, en la misma hoja de autoevaluación, se podrían introducir algunos ítem sobre cómo se ha cooperado, cómo se ha asumido el propio papel en los juegos o tareas, y cómo se ha aceptado el de los demás. Las puestas en común, al finalizar algunas sesiones, pueden ser un momento adecuado para plantear cuestiones concretas y colectivas sobre las que el grupo deberá analizar, relacionar y elaborar conclusiones.

Las técnicas de observación constituyen, igualmente, un buen camino para la evaluación de las actitudes. Las características de la

clase de Educación Física posibilita la participación, la solidaridad en el juego, la tolerancia y respeto por los compañeros, la disposición favorable al aprendizaje, y éstas son algunas de las actitudes que pueden ser observadas con relativa facilidad a través de las situaciones normales. Existen situaciones no habituales donde poder observar y evaluar estas actitudes: participación en actividades no regladas, como son las actividades extraescolares, recreos, participación en actividades municipales; participación en campañas y actividades abiertas, por ejemplo, la semana de la bicicleta, cross en el barrio, difusión de algún juego o deporte autóctono...; asistencia a campamentos y otras actividades propuestas en la oferta educativa del centro. La construcción de listas de control permitirá una valoración lo más objetiva posible de este tipo de contenidos.

Los contenidos conceptuales pueden evaluarse a partir de actividades de puesta en común, donde los alumnos reflexionen y verbalicen sobre la vivencia de la propia actividad motriz, relacionándola con conceptos que den significado a dicha actividad motriz, así como verbalizando la intención motriz antes de la ejecución. También existen pruebas objetivas para el análisis de la asimilación de conceptos básicos, como pueden ser los conceptos topológicos, el esquema corporal, la lateralidad, el ritmo... Se pretende que los conocimientos permitan una autonomía en la práctica de actividades físicas, y la creación, como consecuencia, de hábitos estables.

El vídeo es un instrumento muy interesante a la hora de recoger información en el área de la Educación Física. Hay alumnos que tienen una gran dificultad para percibirse cinestésicamente, observarse en sus movimientos y descubrir sus propios errores. La filmación de sus actividades les permite observarse, dialogar con el maestro, y, conjuntamente, detectar sus fallos y dificultades; y es, a veces, a partir de estas observaciones y verbalización de las mismas, como comienzan a sentirse e interiorizar sus gestos. Puede ser el inicio de su autocorrección. El vídeo también permite a los maestros revisar algunas actitudes de su intervención educativa, que, con frecuencia, suelen pasar desapercibidas inconscientemente.

La presencia de un observador externo facilita y potencia el contraste de la evaluación cualitativa. El observación debe ser una persona que sintonice con los planteamientos del educador. El maestro y el observador se tienen que poner de acuerdo sobre qué se va a observar y cómo.

Cuándo evaluar

La evaluación, como obtención de información, es un proceso continuo a lo largo de la etapa educativa. Dentro de este continuo, la evaluación debe realizarse en tres momentos claves del proceso de enseñanza y aprendizaje: antes, durante y al final del mismo.

La **evaluación inicial** se sitúa en el momento en el que el alumno se enfrenta a un nuevo aprendizaje. En una evaluación inicial, orientada hacia el descubrimiento del nivel de los conocimientos previos de los alumnos ante un nuevo aprendizaje, las técnicas de observación cobran especial interés, por cuanto que es posible valorar dichos conocimientos sobre realización de tareas iniciales del nuevo contenido. En realidad, las "fichas de observación", como instrumento de evaluación, originan la sistematización de la observación del profesor hacia determinados aspectos fundamentales de las tareas a evaluar. En este caso de una evaluación inicial, la atención se centra en valorar el momento de aprendizaje en el que se encuentra el alumno. Sería conveniente, e incluso necesario, que se confeccionara una lista de las capacidades motrices, asociadas a tareas tipo que puedan concretarlas, y ésas serían el marco de referencia al comienzo de la enseñanza obligatoria y el punto de partida para que el maestro constate los puntos débiles y programe una actuación con tareas específicas encaminadas a abordar las lagunas existentes. En los comienzos de los otros dos ciclos, se debería retomar los criterios de evaluación del anterior y seguir el mismo proceso.

El camino desde la evaluación inicial hasta la evaluación final o sumativa debe estar regulado por la **evaluación formativa**. Este tipo de evaluación permite obtener información relativa a cómo se desarrolla el propio proceso de enseñanza y aprendizaje, orientando posibles tomas de decisiones en cuanto a la continuidad de lo programado o la necesidad de efectuar cambios. Además, la evaluación formativa sirve para informar al alumno sobre su aprendizaje y las sucesivas fases por las que va pasando. Las características apuntadas para la información que el maestro debe suministrar al alumno en el conocimiento de su proceso tienen plena vigencia en este momento de la evaluación. A través de la evaluación formativa se debe suministrar al alumno una información de tipo causa-efecto, detallando los motivos de sus errores; prescriptiva, dando información relativa a cómo salir del error, y, sobre todo, una información motivadora, teniendo presente que el convencimiento que el profesor puede tras-

mitir al alumno, sobre sus posibilidades para construir los nuevos aprendizajes, actuará en beneficio de éstos.

La **evaluación sumativa**, al final de una unidad de enseñanza y aprendizaje (unidad didáctica, curso, ciclo, etapa, etc.), tendrá por objeto obtener informaciones relativas al grado de consecución de los objetivos, sean éstos los didácticos de cada unidad o en última instancia los objetivos generales del área.

Evaluación del proceso de enseñanza

El maestro debe encontrar indicadores para, a través de la observación y reflexión, valorar su práctica docente. Uno de los aspectos, sobre el cual buscar indicadores de calidad, es el relativo a la información que suministra el maestro en ese proceso de comunicación con el alumno que constituye el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así pues, el maestro tiene que planificar y sistematizar el registro de su intervención, en base a las características que debe tener toda información. Dicho registro podría permitirle un análisis, de forma que le facilitara una mejora en su información. El vídeo puede prestar una inestimable ayuda al maestro, ya que este medio audiovisual le ofrece la posibilidad de convertirse en observador "externo" de su propia enseñanza, le presenta al grupo y a cada alumno y alumna, así como los recursos y el espacio y el tiempo controlados, sujetos a un examen detenido y pormenorizado de todos y cada uno de los elementos de la enseñanza, que se interrelacionan e interactúan.

Un obsevador externo puede ser otra alternativa para objetivar la evaluación de la enseñanza. El maestro, bien con otro compañero bien con otra persona externa al centro, puede programar la observación de una o varias sesiones. Ambos deben concretar qué se desea evaluar y, de forma concreta, cuál va a ser el procedimiento o procedimientos que se deban seguir. Una vez realizada la observación, tendrán una puesta en común, elaborando las conclusiones pertinentes.

Otros indicadores pueden hacer referencia a la propia estructura y organización de la clase. En este sentido, cabe que el maestro se pregunte por aspectos relativos a la procedencia o no de la división en partes de la sesión, del calentamiento llevado a cabo, si la organización de las actividades para su realización en grupos fue la más

adecuada, si existió una verdadera actividad o la organización de la sesión implicó muchos tiempos muertos para un número elevado de alumnos, si hubo una buena distribución del espacio, cómo se organizó el uso del material, etc. Igualmente cabría preguntarse respecto a si el profesor está fomentando la reflexión de los alumnos sobre la finalidad y sentido de sus tareas, basándose en las ideas que tienen los alumnos de lo que hacen, de las relaciones que pueden establecer entre distintos tipos de contenidos, etc.; e, igualmente, reflexionar sobre si su actuación se ubica dentro de un marco en el que se fomente la consolidación de actitudes de participación, igualdad entre los sexos, tolerancia, solidaridad, etc.

La opinión de los alumnos sobre la forma de organizar las tareas, sobre las actividades en sí, sobre sus motivaciones y dificultades, es también un aspecto a tener en cuenta, a la hora de evaluar la enseñanza. Estas opiniones las pueden reflejar en sus autoevaluaciones o en sus puestas en común, al finalizar algunas de las sesiones. En el tercer ciclo, si el maestro tuviera responsables de grupo, algo bastante aconsejable, podría tener reuniones periódicas con ellos para evaluar aquellos aspectos concretos en los que los alumnos pudieran aportar objetividad.

La participación del profesorado en la concreción del currículo de cada centro docente a través de los Proyectos Curriculares de Etapa y Programaciones de aula supone la adopción de una serie de decisiones que, necesariamente, deberán ser evaluadas. El establecimiento de las secuencias de enseñanza y aprendizaje se define de acuerdo a criterios teóricos que es preciso revisar desde el análisis de la práctica. Las pautas de desarrollo motor de los alumnos y de las alumnas, que constituyen uno de los criterios que orientan las secuencias, no deben tomarse como elementos cerrados y es preciso contrastarlos dentro de las características de personas concretas de un entorno geográfico y sociocultural determinado. A este respecto, es preciso tener en cuenta que numerosas investigaciones en este campo responden a poblaciones diferentes de la nuestra.

Educación Física

Guía Documental y de Recursos

Autores: Luis Manuel Soriano Marín
Fernando Ureña Villanueva

Coordinación: Mariano García del Olmo del Servicio de Innovación

Índice

Páginas

MATERIAL IMPRESO 133

Libros sobre el contenido disciplinar del área 133

Bibliografía para los contenidos 133
Bibliografía para la atención a la diversidad 142

Libros sobre la enseñanza y el aprendizaje del área 144

a) Didáctica del área en general 145
b) Didáctica de aspectos parciales 150
c) Evaluación 152

Materiales de aula 153

Libros de consulta para el alumnado 156

Revistas 156

a) Relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje 156
b) Boletines de Sumarios 158
c) Otras revistas 159

RECURSOS MATERIALES 161

Materiales didácticos 161

Material no convencional 161

Páginas

Material convencional 163
Material convencional usado de forma no convencional 164

Materiales audiovisuales 165
Vídeos 165
Música 168

Programas de ordenador 170

OTROS DATOS DE INTERÉS 171

Direcciones de interés 171
Centros de Información y Documentación 171
Grupos de Trabajo en Centros de Profesores y Grupos de Renovación 172

Casas Comerciales 172

Editoriales, librerías y servicios de publicaciones 175

Material impreso

Libros sobre el contenido disciplinar del área

La estructuración de este apartado se ha realizado de acuerdo con los distintos bloques de contenidos que el currículo oficial propone para la Educación Primaria. La selección de títulos responde a la utilidad de los mismos a la hora de llevar a la práctica los contenidos a que hacen referencia dichos bloques.

Bibliografía para los contenidos

1. El cuerpo: imagen y percepción
2. El cuerpo: habilidades y destrezas

LLEIXA ARRIBAS, Teresa. *La Educación Física en Preescolar y Ciclo Inicial* —cuatro a ocho años—. Barcelona: Paidotribo, 1988.

Una obra completa y útil, en especial para el primer ciclo de Educación Primaria. La obra consta de dos partes, en donde se abordan la práctica totalidad de los contenidos que el currículo oficial propone para la Educación Física en la Educación Primaria. La primera parte es muy válida y adaptable al bloque de contenidos "El cuerpo: imagen y percepción". Trata sobre qué es el esquema corporal, la actitud, la respiración, la relajación, la lateralidad, la coordinación y la percepción espacial y temporal. La segunda parte aborda temas relacionados con el resto del bloque de contenidos; así, trata sobre las habilidades básicas (desplaza-

mientos, giros, equilibrios, lanzamientos, recepciones), actividades de expresión corporal, juegos, actividades acuáticas y actividades en la Naturaleza.

Los contenidos son analizados en su aspecto teórico de forma sencilla y acompañados con planteamientos prácticos que sirven de apoyo al maestro, para que él construya sus propias actividades.

- VACA ESCRIBANO, Marcelino J. *El cuerpo entra en la escuela*. Salamanca: I. C. E., 1987.

Proponemos esta obra para el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria. Dentro de los bloques de contenido de la Educación Primaria está más indicada para el desarrollo práctico de los denominados "El cuerpo: imagen y percepción", "El cuerpo: habilidades y destrezas" y "El juego".

El grueso de la obra se centra en el desarrollo de tres apartados:

1. Los lugares de la acción educativa: la sala.
2. Las sesiones de trabajo.
3. Los núcleos de contenidos.

Por su carácter eminentemente práctico y originalidad al desarrollarlo, la consideramos interesante como documento de consulta.

- BLÁZQUEZ D., y ORTEGA, E. *La actividad motriz en el niño de seis a ocho años*. Madrid: Cincel, 1982.

- ORTEGA, E., y BLÁZQUEZ, D. *La actividad motriz en el niño de tres a seis años*. Madrid: Cincel, 1984.

Dos libros eminentemente prácticos que sirven al maestro como guía de programación para las edades a las que van destinados. Es de destacar, por un lado, la forma de intervención didáctica que proponen, que consta de tres fases:

— actividad exploratoria,

— actividad guiada,

— actividad conducida.

Por otro lado, las orientaciones pedagógicas en donde se integran el desarrollo motor e intelectual siguiendo los principios de globalidad, funcionalidad, individualización y socialización.

- APOLINAIRE, R., y otros. *El niño y la actividad física —dos a diez años—*. Barcelona: Paidotribo, 1986.

Obra muy recomendable, ya que aborda todos los contenidos de la Educación Física en la Educación Primaria, basándose en el principio de interdisciplinariedad. Los maestros encontrarán a lo largo de todo el texto propuestas de trabajo que han sido todas ellas experimentadas y que podrán adaptar a la realidad educativa de sus escuelas.

Trata de facilitar al profesor de Educación Física su labor al ofrecer contenidos que hacen referencia a la adaptación al medio físico (actividades acuáticas y en la Naturaleza), contenidos que ponen en juego los factores individuales de ejecución del movimiento (danza, atletismo, gimnasia) y contenidos que potencian las relaciones con los demás (juegos).

La originalidad fundamental de la obra radica en que la acción pedagógica parte siempre de la actividad espontánea del niño para llegar a la actividad global.

- SIN AUTOR. *La Educación Física en el ciclo medio de E. G. B. —ocho a once años— Guía del profesor*. Barcelona: Paidotribo, 1986.

Como complemento a la anterior incluimos la presente, ya que utiliza los mismos presupuestos metodológicos, es decir, partir de centros de interés del alumno y utilizar la denominada "pedagogía de las situaciones".

No se trata de un programa estructurado en sesiones, sino propuestas de actividades que ofrecen al maestro la posibilidad de adaptación a sus alumnos y medios. Entre las propuestas que nos ofrece destacamos las referidas a actividades con raqueta, con *stick*, con tacos, rugby, orientación, etc.

- LE BOULCH, J. *La educación psicomotriz en la escuela primaria. La psicokinética en la edad escolar*. Barcelona: Paidós, 1987.

Entre las obras escritas por J. Le Boulch y traducidas al español se encuentran: *La educación por el movimiento en la edad escolar*, *Hacia una ciencia del movimiento humano* y *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los seis años*, así como la presente obra que comentamos, que constituye su última aportación y que intenta ser una revisión y ampliación de los planteamientos propuestos en sus obras anteriores.

El libro se plantea, fundamentalmente, tres objetivos:

— Establecer un vínculo entre el trabajo corporal y el aprendizaje escolar.

— Proponer una educación psicomotriz metódica que favorezca *la evolución de la imagen del cuerpo*.

— Plantea un programa de trabajo destinado para el último ciclo de Educación Primaria y centrado en actividades deportivas.

Los ejercicios planteados deben ser tomados como simples puntos de partida y no como propuestas cerradas. Van acompañados de explicaciones metodológicas que facilitan su adaptación a diversas situaciones.

Un libro útil para los profesionales de la Educación Física.

■ ZAPATA, O., y AQUINO, F. *Psicopedagogía de la motricidad. Etapa del aprendizaje escolar.* México: Trillas, 1979.

La inclusión de esta obra en la presente guía es debido a la amplitud de propuestas prácticas que plantea, a modo de "enciclopedia de ejercicios físicos", que sirven para toda la etapa de Educación Primaria.

La forma de estructurar las actividades es a través de lo que los autores denominan "formas jugadas", "formas generales de movimiento" y "formas gimnásticas específicas". No incluyen las actividades expresivas, las de adaptación al medio ni las de iniciación deportiva.

Útil por el gran repertorio de ejercicios que proponen y que se pueden realizar sin material o con materiales fácilmente accesibles. De gran ayuda al profesor principiante.

3. El cuerpo: expresión y comunicación

- BOSSU, Henri, y Chalaguier, Claude. *La expresión corporal. Enfoque metodológico. Perspectivas pedagógicas.* Barcelona: Martínez Roca, 1986.

Esta obra se presenta como la exposición de un enfoque metodológico de la expresión corporal, la descripción de una técnica de trabajo y la presentación de ciertas búsquedas pedagógicas emprendidas por los autores.

Las dos partes que configuran la obra tienen como objetivos mostrar en qué consiste específicamente un trabajo de expresión corporal.

La primera parte está dedicada a plantear un enfoque metodológico, que es analizado desde una perspectiva de integración entre la teoría y la práctica. Tres ejes de trabajo guían toda la obra: técnica, relajación y creatividad. Los ejercicios planteados no pueden considerarse como inventarios exhaustivos, sino que constituyen direcciones de búsqueda.

La segunda parte plantea, a modo de ejemplo, la organización y la progresión de algunas sesiones tipo.

Por la sencillez y claridad en cuanto al enfoque metodológico planteado, por la gran cantidad de ejercicios y ejemplos propuestos, consideramos esta obra una herramienta útil.

- GARCÍA, Leopoldo, y MOTOS, Tomás. *Expresión corporal.* Madrid: Alhambra, 1990.

El contenido del presente libro se orienta en tres direcciones:

1. Lenguaje del cuerpo: principios de la comunicación no verbal.
2. Trabajo práctico centrado en la vivencia de unas determinadas experiencias y en la adquisición de unas destrezas.
3. La utilización de la expresión corporal como recurso didáctico interdisciplinar.

Las sesiones prácticas están muy bien estructuradas y desarrollan diversas e imaginativas propuestas prácticas fáciles de adaptar al ámbito educativo propio.

Libro recomendado para adentrarse en la expresión corporal.

SCHINCA, Marta. *Expresión Corporal (Bases para una programación teórico-práctica)*. Madrid: Escuela Española, 1988.

El libro expone el método de expresión corporal desarrollado por la autora y que se basa en la escuela alemana. Aborda muy bien la fundamentación teórica de lo que es la expresión corporal y sus objetivos, así como los aspectos de toma de conciencia del cuerpo, del espacio y del tiempo. Plantea algunos ejemplos prácticos ilustrativos de los temas tratados.

ALFONSO, J. *Expresión y creatividad corporal*. Valencia: Grup Dissabte, 1985.

Este libro presenta un conjunto de reflexiones y propuestas prácticas para la realización de actividades de expresión. No pretende ser una guía única y cerrada, sino una aportación más sobre cómo plantear las actividades de expresión tanto en el ámbito de la enseñanza como en el de la animación y el tiempo libre.

Es recomendable por la amplia experiencia práctica del autor en el tema y en el campo de la formación de formadores.

LINARES, Pedro L. *Expresión corporal y desarrollo psicomotor. Una propuesta práctica de aplicación*. Málaga: Unisport, 1989.

La presente obra expone un trabajo experimenta llevado a cabo con niños de seis años tomando como base la expresión corporal.

Una parte del libro queda dedicada al análisis y aclaración de distintos conceptos tales como expresión corporal y psicomotricidad. Y en la segunda parte se plantea de forma detallada el programa experimentado.

Por la sencillez en la exposición de conceptos, abundancia de referencias bibliográficas y planteamientos prácticos, puede ser de utilidad para el profesional de la Educación Física que se adentre en el campo de la expresión corporal.

4. Salud corporal

MARCOS BECERRO, J. F. *Salud y deporte para todos*. Madrid: Eudema, 1989.

Para proporcionar un buen estado de salud es indispensable educar a la gente, enseñándole todo lo referente a las condiciones higiénicas individuales, la fisiología de su propio organismo, la acción del esfuerzo sobre el cuerpo humano, la alimentación correcta y el tipo de ejercicio físico que se debe realizar según la condición corporal de cada persona (niño, mujer, minusválido...). Esto es lo que pretende en este libro su autor, J. F. Marcos Becerro, que, basándose en experiencias prácticas e investigaciones propias, nos lo relata de forma clara y comprensible para todos. Consideramos imprescindible su lectura.

- MARCOS BECERRO, J. F. *El niño y el deporte. (El ejercicio en la promoción de la salud del niño y adolescente. Desde la Educación Física a la alta competición).* Madrid: Weider Santonja, 1989.

Extenso manual que aporta una base científica al trabajo de los profesionales de la Educación Física y el Deporte.

Es necesaria su reseña, ya que la obra va dirigida de forma especial al ejercicio en el niño, campo del que en la actualidad existe muy poca bibliografía.

Su contenido consta de cuatro partes: en la primera se aborda el crecimiento y la maduración y se estudia la influencia de la actividad física y el deporte sobre el desarrollo de los órganos, sistemas y funciones en el niño; la segunda trata sobre "El niño enfermo y el deporte", abordando la actividad física y el deporte en la prevención, tratamiento y rehabilitación de la enfermedad infantil; la tercera nos habla del niño y el adolescente en el deporte de alto rendimiento, explicando cómo aprenden los niños, cómo hacer una valoración de la capacidad deportiva del niño, qué alimentación debe seguir, lesiones, etc.; la cuarta y última parte habla de la halterofilia infantil y juvenil, haciendo un estudio de la fisiología del músculo y otros aspectos interesantes relacionados con la fuerza en el niño.

Recomendable por su rigor científico, buenos consejos y directrices a seguir en el trabajo físico con niños.

- FRASER, Kate, y TATCHELL, Judy. *El cuidado de tu cuerpo.* Madrid: Ediciones Plesa, 1986.

Material destinado al alumnado donde le muestra cómo mantenerse en forma, cómo tratar el cuerpo, y distintos aspectos sobre la salud y el funcionamiento del cuerpo.

Explicaciones sencillas, amenas, con bonitos dibujos y presentación pensada para ser atractiva a los niños y niñas.

Imprescindible en la biblioteca de aula.

- TATCHELL, Judy, y WELLS, Dilys. *Tus alimentos*. Madrid: Ediciones Plesa, 1985.

Siguiendo la misma tónica del anterior, este libro responde a todas las preguntas más esenciales sobre los alimentos: por qué los necesitamos, qué efectos tienen en el cuerpo, etc.

Igualmente con dibujos, gráficos y explicaciones muy atrayentes para el alumnado. También es aconsejable tenerlo en la biblioteca de aula.

5. *Los juegos*

- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, Domingo. *Iniciación a los deportes de equipo (Del juego al deporte: de los seis a los diez años)*. Barcelona: Martínez Roca, 1986.

Este libro resultará muy útil no sólo a los profesionales de la Educación Física, sino también a todos los educadores que lleven a cabo actividades con niños/as. Está fundamentalmente indicado como fuente de consulta para el desarrollo de juegos durante la Educación Primaria.

En la primera parte de la obra plantea una concepción global del deporte, tendente a estudiar el proceso de enseñanza e iniciación deportiva de tal forma que la motricidad sea el común denominador y el niño/a el protagonista de la actividad. El objetivo del profesor debe ser el dotar al alumno/a de una autonomía motriz cada vez mayor que le facilite el adaptarse a cualquier situación.

La segunda parte, práctica, está dedicada a la presentación de un gran número de juegos, seleccionados y clasificados en varios apartados: juegos de organización simple, juegos codificados y juegos reglamentados.

En definitiva se trata de un libro en el que se pretende iniciar en el juego deportivo a través del propio juego, o, lo que es lo mismo, que los diversos gestos técnicos y comportamientos tácticos puedan

ser introducidos y asumidos a través de juegos. Para ello, la actuación del profesor será la de situar al niño/a ante nuevas dificultades y problemas que debe resolver.

- GUILEMARD, G., y otros. *Las cuatro esquinas de los juegos.* Lérida: Agonos, 1988.

Recomendamos la lectura de esta obra a todos los profesionales de la enseñanza, por el acierto de sus autores al conjugar la teoría y práctica del juego.

Innovadora en su contenido porque cada juego se expone bajo la forma de breves narraciones que plasman las conductas y estrategias observadas en la propia práctica. Por tanto, esta obra es el resultado de las realidades apreciadas sobre el terreno. Los juegos se presentan acompañados de pictogramas, esquemas e ilustraciones que facilitan la lectura y comprensión. Pero lo más interesante y enteramente nuevo es el estudio metódico de las interacciones de los jugadores (redes de comunicación motrices, roles sociomotores, estrategias, etcétera), así como las reflexiones acerca de la influencia de las características del campo de juego y las reglas sobre las conductas y fenómenos observados.

- GRUPO DE ADARRA BIZKAIA OSKUS. *En busca del juego perdido.* Bilbao, 1984.

Esta obra está formada por una recopilación de juegos populares, resultado de una campaña denominada "En busca del juego perdido", llevada a cabo en varios pueblos y barrios de Bilbao, así como también de una breve explicación sobre el significado e importancia y factores que condicionan el juego.

Dichos juegos se presentan clasificados en tres apartados: juegos verbales, imitativos y mágicos, juegos de fuerza y habilidad y, por último, juegos intelectuales.

Su importancia radica en que facilita unos materiales y unas orientaciones que contribuyen a la difusión y realización efectiva de los juegos perdidos.

- ORLICK, Terry. *Juegos y deportes cooperativos (Desafíos divertidos sin competición).* Madrid: Editorial Popular, 1978.

- ORLICK, Terry. *Libres para cooperar, libres para crear. (Nuevos juegos y deportes cooperativos).* Barcelona: Paidotribo, 1990.

Presentamos un solo comentario de ambas obras, puesto que las dos tratan de darnos una visión del juego desde la perspectiva cooperativa. A lo largo de las mismas insiste el autor en las características que diferencian los juegos cooperativos de los juegos competitivos, que no es otra que su estructura interna. Así, los juegos competitivos tienen una estructura que exige que los jugadores actúen unos contra otros y excluye a todos, excepto a uno, de alcanzar el objetivo del juego; en los juegos cooperativos se tiende a que el mayor número posible de personas comparta el objetivo, y para ello los niños se aúnan en conseguirlo.

Por la sencillez, claridad y abundancia de ejemplos sobre juegos cooperativos consideramos muy interesantes ambas obras, ya que a los profesionales de la Educación Física nos abrirá una nueva forma de enfocar nuestra labor docente: la cooperativa.

- MÚGICA, J. M.ª. Colección "Carpetas de Recursos Didácticos": *El juego*. Madrid: Vicens-Vives/Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.

Fichero de juegos que se ofrece a los profesionales de la educación con el objetivo de que éstos los adapten a la realidad de su centro y del grupo al que van dirigidos.

Dicho fichero consta de una primera parte teórica en donde se abordan de forma sencilla aspectos tales como: qué es el juego, enseñar a jugar, objetivos, elementos del gran juego, los participantes, etc. Y una segunda parte dedicada a la presentación de cuarenta juegos que tratan de servir de ayuda para la planificación de las sesiones de juegos.

Bibliografía para la atención a la diversidad

Dado que el currículo oficial aborda un apartado referido a "La respuesta educativa ante la diversidad de los alumnos/as", hemos creído muy conveniente y necesario indicar una serie de textos que pueden ayudar al profesor a poner en práctica este aspecto:

- NOT, Louis. *La educación de los débiles mentales. Elementos para una psicopedagogía.* Barcelona: Herder, 1978.

Esta obra contiene la recapitulación de las diversas teorías originadas por el estudio de la debilidad mental y se centra en la descripción y en la explicación del significado de estas teorías para la situación pedagógica.

Consta de cinco capítulos en donde se abordan cuestiones tales como: análisis y crítica del coeficiente intelectual, orientaciones fundamentales de un sistema de educación y de la educación desde una perspectiva integral, desarrollo somático y Educación Física, los métodos de enseñanza de Educación Física apropiados para los débiles mentales, iniciación deportiva..., concluyendo con el establecimiento del paralelismo entre los diversos sistemas pedagógicos y el tratamiento de la Educación Física en cada uno de ellos y adecuación de ellos a los débiles mentales.

En resumen, una obra interesante desde el punto de vista teórico para todo aquel profesor de Educación Física que trabaje con niños/as que presenten debilidad mental. De lectura fácil, agradable y que sitúa perfectamente al profesor en su contexto.

- A. N. D. E. *Actividades deportivas y de ocio para minusválidos psíquicos.* Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Inserso, 1988.

Manual práctico para llevar a cabo actividades deportivas y de ocio con minusválidos psíquicos. Recoge aspectos técnicos y reglamentarios de actividades como: el atletismo, natación, juegos y deportes colectivos, así como ejercicios con material pequeño orientado al desarrollo del esquema corporal, coordinación ojo-pie, percepción del espacio y equilibrio, y los respectivos reglamentos y consejos técnicos necesarios para su práctica.

- MARTÍN SÁNCHEZ, F., y MARTÍN VICENTE, F. *Educación Física y Deportes para minusválidos psíquicos.* Madrid: Gymnos, 1988.

Este libro viene a ocupar el vacío existente hasta ahora en la literatura especializada. Los autores exponen un conjunto de conocimientos y experiencias producto de estudios y trabajos propios contrastados con los mejores especialistas.

Consta de cinco capítulos y en ellos se tocan cuestiones referidas a: papel de las actividades físicas y deportivas en la educación de los deficientes mentales, bases teóricas del desarrollo psicomotor y su incidencia en la deficiencia mental, Educación Física especial y normas de aplicación de la Educación Física en aulas y centros de integración.

El texto, sencillo y comprensible, está ilustrado con dibujos, croquis y fotografías. Su lectura puede ayudar bastante al profesional de la Educación Física.

- ZUHRT, Renate. *Educación del movimiento y del cuerpo en niños discapacitados físicamente*. Buenos Aires: Panamericana, 1986.

Obra que expone los fundamentos sobre los cuales se apoyan las distintas técnicas reeducativas, basadas en juegos y formas jugadas, en las que el movimiento y manejo de útiles es constante, y con las que se pretende la educación del cuerpo y del movimiento de discapacitados físicos.

Presenta numerosos grupos de juegos ordenados según el material utilizado: juegos con aparatos pequeños (pelotas de diversos tamaños, aros, picas pequeñas, cuerdas, dados, fichas y cilindros de gomaespuma, colchonetas, etc.).

El capítulo 8 está dedicado exclusivamente a juegos con sillas de ruedas, en el que se encuentran bastantes variables.

Obra muy útil como manual de orientación y apoyo para los profesores con alumnos/as discapacitados físicos integrados.

Libros sobre la enseñanza y el aprendizaje del área

La organización de los libros planteada en este apartado se ha realizado teniendo en cuenta:

a) Didáctica del área en general.

b) Didáctica de aspectos parciales.

c) Evaluación.

a) Didáctica del área en general

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. *Bases para una didáctica de la Educación Física y el Deporte.* Madrid: Gymnos, 1984.

Como su propio autor indica en la introducción, "la intención de esta obra es servir de referencia básica sobre los elementos didácticos más importantes de la Educación Física y el Deporte".

La primera parte, dedicada a la didáctica de la Educación Física y el Deporte, trata los conceptos básicos sobre didáctica; las metas y objetivos de la Educación Física; consideraciones sobre el alumno/a y el grupo de clase y la enseñanza masiva e individual.

La segunda parte está dedicada al análisis didáctico de las tareas motrices.

La tercera plantea las bases para la programación en la Educación Física y el Deporte, dando una serie de criterios básicos y directrices para la distribución de contenidos a lo largo de las etapas educativas (que habría que adaptar al nuevo currículo oficial).

La cuarta y última parte analiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las técnicas de enseñanza, en especial las denominadas enseñanza mediante instrucción directa y enseñanza mediante la búsqueda.

Sin duda es ésta una obra esencial para todos los profesores de Educación Física (independiente del nivel que impartan) y que es necesario haber leído antes de lanzarse a su tarea.

PIERON, Maurice. *Pedagogía de la actividad física y el deporte.* Málaga: Unisport, 1988.

La obra escrita por Pieron es la síntesis de una serie de investigaciones que se han llevado a cabo en el terreno de la enseñanza de las actividades físicas. Dichas investigaciones tienen como denominador común el que todas ellas están basadas en la observación sistemática de lo que sucede en el aula.

A lo largo de 11 capítulos se abordan cuestiones tales como: modelos sobre los que se basa la observación de los comportamientos en la clase; condiciones que se deben reunir para satisfacer los criterios de una investigación científica; identificación de variables (nivel

inicial del almuno/a, tiempo de actividad motriz, *feed-back*, tareas, etcétera); planificación (fase preactiva y fase interactiva); comportamientos de los alumnos/as en cuanto a participación o ausencia de ésta en las actividades planteadas por el docente; comportamiento del docente en la clase; interacción (sobre todo verbal) que se lleva a cabo en la clase entre el profesor-alumno; cuestiones de disciplina; relación pedagógica en clases especiales para disminuidos o en clases integradas; aprendizaje del comportamiento y estrategias de enseñanza, y, por último, implicaciones prácticas para los enseñantes.

Una obra bien documentada y que ofrece al profesional de la Educación Física un amplio banco de datos sobre investigaciones que se han llevado a cabo y que fácilmente puede comprobar o trasvasar a su contexto específico.

- PIERON, Maurice. *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos, 1988.

Partiendo de los estudios de eficacia docente, el profesor Pieron presenta un modelo docente dirigido hacia una didáctica de carácter tecnológico, concebida como marco general para el diseño instructivo.

A lo largo de las tres partes de que consta la obra se hace un análisis de las fases que se distinguen en la acción pedagógica:

— Fase preactiva: las decisiones tomadas en esta fase están relacionadas con el objetivo (objetivos generales de las actividades físicas, objetivos específicos y taxonomía de los objetivos operativos), es decir, averiguar, a dónde se va; después se trata de saber qué actividades elegir (programación anual, unidad de enseñanza, sesión, selección de tareas); qué estilos de enseñanza adoptar (mando directo, asignación de tareas, enseñanza recíproca y programas individuales) y condiciones materiales para la práctica (formas de organización).

  Esta fase constituye una condición necesaria para una enseñanza de calidad.

— Fase interactiva: en esta fase las decisiones tienen que ver con las intervenciones durante la acción: la presentación de la tarea, los tipos de *feed-back*, la puesta en práctica de la organización en el terreno...

De la convergencia de estos elementos dependerá el control de la clase y los problemas de disciplina que pueden plantearse a todo enseñante.

Por último analiza la evaluación y observación en donde define en qué consiste la evaluación sumativa y formativa, evaluación según la norma y criterial; también nos habla de los test, y aboga como alternativa a los mimos dentro de la enseñanza por la observación sistemática.

En resumen, una obra que plantea una didáctica de la actividad física y el deporte desde un prisma científico y, por tanto, tendente a conseguir una Educación Física de calidad.

KIRK, David. *Educación Física y currículum. Introducción crítica*. Valencia: Universidad de Valencia, 1990.

Esta obra intenta esclarecer la confusión conceptual y presentar una aproximación a la teoría crítica de la enseñanza de la Educación Física. Para ello, el señor Kirk estructura su obra en dos partes:

— La primera analiza y estudia las distintas concepciones del currículo y acaba presentando la concepción dialéctica del mismo, así como también estudia la naturaleza, función y propósito del currículo, es decir, la teoría del currículo. Tras dicho estudio, Kirk presenta las tres grandes aproximaciones a los estudios del currículo en Educación Física: tradicionalista, empirista conceptual y reconceptualista, abogando por esta última.

— En la segunda comenta aspectos dirigidos a los contextos culturales, políticos, económicos en que se ve envuelta la praxis de la enseñanza de la Educación Física, planteando la necesidad de una reflexión a nivel de: contenido, problemática que engendra el cambio social emancipatorio dentro del sistema educativo, a nivel del diseño curricular, y la inadecuación y pobreza de la enseñanza por objetivos, a nivel de currículo oculto, entre otros.

En resumen, esta obra invita al lector a la reflexión, discusión crítica, cambio, creencias y prácticas del mundo y de la Educación Física. Por tales razones es muy recomendable su lectura.

- FERNÁNDEZ CALERO, G., y NAVARRO ADELANTADO, V. *Diseño curricular en Educación Física.* Barcelona: I. N. D. E., 1989.

Los autores de la presente obra tratan de ofrecer al profesional de la Educación Física pautas para confeccionar sus diseños curriculares con arreglo a las nuevas directrices propuestas en el currículo oficial.

Dos partes, que se complementan, componen esta obra; en la primera se abordan cuestiones más teóricas tales como: análisis de la problemática actual del currículo, estudio de las bases de la motricidad y su relación con la enseñanza; ensayos, comprobación y construcción de un diseño curricular. La segunda parte, trata de ser una aplicación práctica de las cuestiones abordadas en la primera.

Su lectura es recomendable a los profesionales de la Educación Física, ya que de ella obtendrá una ayuda que le facilitará su actividad docente.

- VÁZQUEZ, Benilde. *La Educación Física en la Educación Básica.* Madrid: Gymnos, 1989.

La obra que pasamos a comentar está dedicada en su mayor parte (capítulos I-V) a una clarificación conceptual y teórica acerca de las distintas concepciones de la educación física y sus respectivos significados. Para efectuar dicho estudio, la autora realiza un análisis histórico de la educación física hasta el momento presente y llega a la conclusión de que en la actualidad coexisten cuatro corrientes:

— La Educación Física Deportiva: "El cuerpo acrobático".

— La educación psicomotriz: "El cuerpo pensante".

— La expresión corporal: "El cuerpo comunicación".

— Un intento de síntesis: P. Parlebas.

Tras un estudio y crítica pormenorizada de cada una de ellas, la autora propone la necesidad de buscar una integración de éstas y, por tanto, una nueva pedagogía del cuerpo, que pasa sin más remedio por la consideración de una Educación Física integral.

Otra parte del libro (capítulos VI-IX) está dedicada al análisis de la Educación Física en el sistema educativo, en donde parte de una justificación de la Educación Física en la escuela basada fundamental-

mente en exigencias personales y necesidades sociales, para pasar a estudiar la lentitud con que ésta se ha ido incorporando a los programas escolares y más aún en los centros escolares; por último (capítulo X), plantea algunas sugerencias sobre cómo debiera estar formulada la Educación Física para que reflejase la integración de las diferentes tendencias entre sí y con la educación general.

Por los temas abordados, por la sencillez y al mismo tiempo profundidad con que los aborda y por las propuestas de integración planteadas, consideramos que esta obra resulta imprescindible para todo profesional de la Educación Física que se vaya a dedicar a la parcela educativa.

- ÁLVAREZ BUENO, Gonzalo, y otros. *Guía para una Educación Física no sexista*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.

Esta guía se plantea ofrecer al profesorado orientaciones para trabajar sobre aspectos relacionados con la igualdad entre sexos. En ella se describen aspectos que configuran una enseñanza coeducativa, analizándose los elementos no explícitos del currículo a través de los cuales se transmiten expectativas y actitudes diferenciadas en relación al sexo de las personas.

También se analiza la participación de la mujer en la práctica del ejercicio físico deportivo y en el deporte organizado, llegándose a la conclusión de que el mundo del deporte sigue siendo básicamente un mundo del varón, al que la mujer tiene dificultades de acceder.

Por último, trata de ofrecer una serie de indicaciones de carácter pedagógico, así como un conjunto de medidas concretas de aplicación en el aula tendentes a equilibrar posibles desigualdades que se puedan ocasionar.

Una obra muy recomendable que va a generar en el profesorado un estado reflexivo en cuanto a la igualdad de sexos, reflexión ésta que le ayudará a la puesta en práctica de los planteamientos propuestos en la Reforma desde una perspectiva coeducativa.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Fichero de las publicaciones de los CEP*. Madrid. Dirección General de Renovación Pedagógica. Subdirección General de Formación del Profesorado, 1991.

En este fichero se recogen las publicaciones realizadas por los CEP. En ellas se pueden encontrar experiencias de muy distinta naturaleza (experiencias de aula, unidades didácticas, programaciones, innovaciones y propuestas curriculares...) elaboradas por equipos de profesores. Las referencias concretas de los equipos que han realizado los trabajos pueden permitir ponerse en contacto a profesores que sienten las mismas preocupaciones y trabajan en un mismo campo de investigación o reflexión. Es una publicación abierta, a la que se irán incorporando nuevas fichas.

b) Didáctica de aspectos parciales

- MOSSTON, Muska. *La enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento*. Buenos Aires: Paidós, 1978.

Obra clásica en Educación Física. En ella el autor va analizando minuciosamente uno de los elementos que conforman el currículo oficial: ¿cómo enseñar?

El profesional de la Educación Física encontrará en esta obra una serie de posibilidades para aplicar sus programas. Estas posibilidades son denominadas por M. Mosston "estilos de enseñanza". A lo largo de las páginas que componen esta obra el lector irá descubriendo los diferentes estilos de enseñanza y cómo éstos van evolucionando (en función de las decisiones tomadas por el profesor y el alumno/a) desde el denominado "de comando", en donde el profesor toma todas las decisiones y la misión del alumno/a se reduce a dar respuesta a los estímulos del profesor, pasando por la asignación de tareas, enseñanza recíproca, grupos reducidos, programas individuales, descubrimiento guiado, resolución de problemas, hasta la creatividad, el cual potencia la actuación autónoma de los alumnos/as y proporciona iniciativas para aprender a moverse y aprender a aprender.

En definitiva, por la claridad con que son analizados cada uno de los estilos de enseñanza y por los ejemplos prácticos que plantea, consideramos que es una obra útil y necesaria para todo profesional de la enseñanza de la Educación Física.

- DELGADO NOGUERA, Miguel Ángel. *Los estilos de enseñanza en Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: I. C. E., 1991.

En todo diseño curricular podemos distinguir cuatro elementos constitutivos del mismo: ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? Pues bien, la obra de Miguel Ángel Delgado trata de dar respuesta a una de estas interrogantes, ¿cómo enseñar?, y lo hace desde la vertiente de los Estilos de Enseñanza.

En primer lugar trata de realizar una clarificación conceptual sobre términos didácticos (intervención didáctica, estrategias pedagógicas, estilos de enseñanza, método, técnica de enseñanza, etc.), con el fin de que los profesionales de la Educación Física ganemos a la hora de comunicarnos y de utilizar una terminología concreta y específica para nuestra materia.

A continuación pasa a realizar una clasificación de los Estilos de Enseñanza en seis apartados:

— Estilos de Enseñanza (E. E.) tradicionales.

— E. E. que fomentan la individualización.

— E. E. que posibilitan la participación del alumno/a en la enseñanza.

— E. E. que propician la socialización.

— E. E. que implican cognoscitivamente de forma más directa al alumno/a en su aprendizaje.

— E. E. que favorecen la creatividad.

La estructura que plantea para el estudio de cada uno de estos E. E. es la siguiente: introducción, diseño, aplicación, implicaciones y efectos didáctico-educativos.

Por último, plantea la posible relación entre los principios de la Reforma de la Enseñanza y los Estilos de Enseñanza.

En resumen, una obra escrita con un estilo sencillo, fácilmente comprensible, muy bien documentada y adaptada a los planteamientos propuestos en la Reforma Educativa, que todo docente debería tener en sus manos.

SEYBOLD, Annemarie. *Principios pedagógicos en la Educación Física*. Buenos Aires: Kapelusz, 1974.

En la actualidad nadie discute sobre la necesidad de una didáctica específica de la Educación Física. Ahora bien, esta didáctica debe basarse en una serie de principios. En la obra que pasamos a comentar, A. Seybold hace un análisis de lo que ella denomina Principios Pedagógicos de la Educación Física.

Con estos Principios la moderna Pedagogía trata de hacer participar en la acción formativa todas las energías del alumno y de provocar un efecto cultivador y formativo que vaya más allá de la simple transmisión de habilidades y bienes culturales.

Para A. Seybold, la Pedagogía y la Educación Física deben apuntar a lo mismo, es decir, a la participación total del ser humano en la acción formativa, y esto lo consigue con principios como los reseñados: adecuación a la naturaleza, adecuación al niño, individualización, solidaridad, totalidad, intuición, objetivación, etc.

En suma, los principios planteados por A. Seybold guardan vigencia en la actualidad, ya que en la descripción de éstos se aboga por una Educación Física integrada, activa y creadora en el quehacer educativo, así como también preconizan un retorno hacia la verdadera sustancia de la Educación Física, a lo que tiene de juego, de alegría y libertad, de espontaneidad, etc.; en definitiva, preconiza una Educación Física tendente a la formación integral del ser humano.

Imprescindible su lectura para todo profesional del mundo educativo.

c) Evaluación

BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, Domingo. *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: I. N. D. E., 1990.

Consideramos fundamental esta esta obra a la hora de abordar el tema de la evaluación, pues va realizando un análisis exhaustivo y detallado sobre los distintos aspectos que configuran el difícil campo de la evaluación, siguiendo los nuevos planteamientos que de ésta hace la didáctica y la reforma del sistema educativo, es decir, considera que la evaluación no hace únicamente referencia al proceso de medida del éxito de la enseñanza en términos de adquisiciones observables de los alumnos/as, sino que en ésta intervienen otros elementos, como son: evaluación del proceso de acción didáctica y evaluación del profesor.

También es de destacar el abundante repertorio de pruebas, escalas, baterías, perfiles, test... que propone y que el profesor puede utilizar para conocer los progresos de la acción docente tanto en alumnos/as de Educación Primaria como Secundaria.

- LITWIN, J., y FERNÁNDEZ, G.: *Evaluación y estadística aplicadas a la Educación Física y el Deporte*. Buenos Aires: Stadium, 1982.

Es un libro que podemos considerar clásico en el campo de la evaluación en Educación Física.

En él sus autores tratan de ofrecer un material que sirva de información y consulta para los docentes y entrenadores deportivos. A lo largo del mismo se plantean cuestiones de tipo teórico tales como: ¿en qué consiste la evaluación y tipos de evaluación?; condiciones y características de los tests; estadística aplicada a la Educación Física, así como también aspectos prácticos relacionados con las distintas pruebas de condición física, habilidad motriz, etc., que pueden ser útiles para medir el aspecto cuantitativo en la evaluación.

Materiales de aula

- CASTAÑER I BALCELLS, M., y CAMERINO Y FOGUET, O. *La Educación Física en la Enseñanza Primaria. Una propuesta curricular para la Reforma*. Barcelona: INDE, 1991.

Este libro, a decir de sus autores, es un proyecto abierto de diseño curricular para el área de Educación Física en Educación Primaria, basado en la actual Reforma y en consonancia con el currículo oficial.

En su introducción nos explican la estructura y distribución de la obra:

En el primer capítulo tratan de contestar a la pregunta: ¿qué implicaciones tiene el movimiento en la infancia?

Para ello, y antes de empezar a diseñar un modelo de intervención de la acción motriz en la Educación Primaria, comienzan por revisar las teorías psicopedagógicas más significativas en el análisis de la motricidad infantil (incluyendo la crítica a las corrientes analíticas, desde las aportaciones de la psicología evolutiva a las explicaciones neurológicas y cognitivas del movimiento).

Al finalizar el capítulo recomponen los resultados del análisis anterior para dar forma al desarrollo de la propuesta: un enfoque global de la motricidad en el que se basarán a lo largo de todo el texto.

Seguidamente, en los capítulos 2 y 3, definen el primer nivel de concreción con una línea pedagógica basada en la interrelación de contenidos y que suscita la pregunta: ¿cuáles son los elementos a tener en cuenta para una Educación Física globalizadora?

En el capítulo 2 exponen los objetivos generales del área citados en el currículo oficial, aunque ampliados de forma más exhaustiva en este enfoque. Estos ojetivos se derivan de una interdependencia continuada de los contenidos que desarrollan en el capítulo siguiente.

En el capítulo 3 el estudio y el análisis teórico de cada uno de los contenidos se completa con la exposición correspondiente de:

— Los objetivos terminales, que concretan las capacidades de trabajo y los grados de aprendizaje que se esperan del alumno, para cada contenido, al finalizar la etapa de la Educación Primaria.

— Las orientaciones didácticas, que ofrecen una serie de instrumentos con el fin de orientar el diseño de las actividades que atañen particularmente a cada contenido específico.

Finalmente, en los capítulos 4 y 5, plantean: ¿cuáles son los instrumentos didácticos apropiados al enfoque de interrelación de contenidos?

En el capítulo 4 proponen un modelo de intervención metodológica de esta nueva concepción: este modelo se basa, por un lado, en las formas de intervención pedagógicas más participativas y, por otro, en las fórmulas de evaluación y observación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el capítulo 5 ejemplifican todo ello en nueve unidades didácticas distribuidas a lo largo de los tres ciclos de la etapa, y establecidas en una periodización y distribución de contenidos de una "supuesta" programación anual.

La lectura del libro atiende a una doble necesidad que va desde la más inmediata de poder programar las clases de forma cotidiana (las orientaciones didácticas del capítulo 3 y del 5) hasta el requerimiento de profundizar en las bases teóricas del área de educación motriz y el desarrollo de cada contenido (capítulos 1, 2, 3 y 4).

Los dos niveles de lectura están enraizados en continuas referencias mutuas: de la teoría a la práctica y viceversa.

- RUIZ PÉREZ, Luis M., y otros. *Educación Primaria. Educación Física. Primer ciclo seis a ocho años.* Madrid: Gymnos, 1990.

- BUENO MORAL, María L., y otros. *Educación Primaria. Educación Física. Segundo ciclo ocho a diez años.* Madrid: Gymnos, 1990.

Estos libros, que van acompañados de fichas prácticas y de cuadernos para el alumno/a, forman parte de la Colección "Educación Física escolar. Diseño y desarrollos curriculares", y en su conjunto tratan de ser un intento creativo y original en la forma de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física en consonancia con las ideas y planteamientos expuestos en la actual Reforma de la Enseñanza.

En el libro del profesor se hace una referencia breve en primer lugar sobre la Educación Primaria: características, finalidades, objetivos, estructura curricular, aspectos evolutivos y psicopedagógicos de los escolares. Después se aborda la Educación Física en la Educación Primaria: características, objetivos generales y aspectos evolutivos, crecimiento físico y desarrollo motor, para terminar planteando en varios capítulos un Diseño y Desarrollo Curricular del Área tanto para primero como para segundo ciclo, respectivamente, en donde se abordan cuestiones tales como contenidos, actividades, metodología (propuestas de unidades didácticas), evaluación, y alumnos con necesidades educativas especiales.

Este libro del profesor se complementa con un juego de fichas ordenadas por bloques de contenidos y organizadas en función de un objetivo alcanzable por una serie de tareas. Estas tareas deben ser concebidas como ejemplos de acciones y conductas que pueden aparecer espontáneamente o provocadas por el profesor.

Por último, existe un cuaderno dirigido al alumno/a que sirve de soporte a los contenidos prácticos desarrollados en las clases.

Sin duda, esta obra servirá de gran ayuda para llevar a la práctica una Educación Física según las nuevas directrices propuestas en el currículo oficial de Educación Primaria.

Libros de consulta para el alumnado

- FRASER, Kate, y TATCHELL, Judy. *El cuidado de tu cuerpo*. Madrid: Ediciones Plesa, 1986.

Material destinado al alumno/a donde le muestra cómo mantenerse en forma, cómo tratar el cuerpo, así como distintos aspectos sobre la salud y el funcionamiento del cuerpo.

Explicaciones sencillas, amenas, con bonitos dibujos y presentación pensada para ser atractiva a los niños/as.

Imprescindible en la biblioteca de aula.

- TATCHELL, Judy, y WELLS, Dilys. *Tus alimentos*. Madrid: Ediciones Plesa, 1985.

Siguiendo la misma tónica del anterior, este libro responde a todas las preguntas más esenciales sobre los alimentos: por qué los necesitamos, qué efectos tienen en el cuerpo, etc.

Igualmente con dibujos, gráficos y explicaciones muy atrayentes a los niños. También aconsejable para tenerlo en la biblioteca de aula.

Revistas

En este apartado hemos considerado oportuno establecer tres subgrupos:

a) Relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje

- *Apunts: Educació Física i Esports*. Edita: Generalitat de Catalunya, Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya. C/ San Mateu, s/n. 08950 Esplugues de Llobregat (Barcelona). Teléfono: (93) 371 57 16.

Se puede considerar como la mejor y más regular (aparición trimestral) de las revistas publicadas en castellano (también existe una versión en catalán) dentro del ámbito de la Educación Física.

Dentro del contenido que la revista plantea cabe destacar, junto a los *dossiers* sobre temas monográficos, diferentes bloques temáticos cuya finalidad es la de responder a diversas áreas de conocimiento implicadas en la actividad física y deportiva. Así aparecen artículos relacionados con el área de la motricidad humana, área de la enseñanza de la actividad física, área de rendimiento y entrenamiento, área de planificación y gestión, área técnico-profesional...

La consideramos de suma utilidad por el rigor y la actualidad de los temas que plantea.

- *Revista de Educación Física. Renovación de Teoría y Práctica.* Edita: Ideasport. Apartado de Correos 899. 08080 Barcelona. Teléfono: (93) 425 22 85.

Revista de aparición bimensual que proporciona al profesional de la Educación Física artículos traducidos y extraídos de otras revistas (*Macolin, EPS*, etc.) de distintos países, así como experiencias concretas que se han llevado a cabo en las aulas y que pueden servir de base y guía a otros profesionales, con el fin de conseguir una formación continua y de nivel científico en el ámbito de la motricidad humana.

Por la cantidad de artículos que relatan experiencias prácticas la consideramos de gran utilidad y ayuda para los profesores de Educación Física.

- *Revista de Investigación y Documentación sobre las Ciencias de la Educación Física y del Deporte.* Edita: Instituto de Ciencias de la Educación Física y el Deporte. C/ El Greco, s/n. 28040 Madrid.

De aparición cuatrimestral, a través de ella se dan a conocer fundamentalmente los trabajos de investigación relacionados con la Educación Física que han sido becados por el I. C. E. F. y D.

También suelen aparecer otros artículos dedicados a informes, documentos, etc.

- *Motricidad*, revista del I. N. E. F. de Granada. Edita: Club Deportivo I. N. E. F. Carretera de Alfacar, s/n. 18011 Granada. Teléfono: 958-15 74 01.

En la actualidad su publicación está paralizada.

En los números publicados se recogen artículos referidos a trabajos de investigación que los distintos departamentos de la Universidad de Granada están llevando a la práctica, así como trabajos de otras universidades, institutos...

Las investigaciones aparecidas en los tres números publicados hasta el momento hacen referencia a la investigación básica y a la investigación aplicada.

Está dirigida a los estudiantes y profesionales de la Educación Física y el Deporte.

La consideramos de utilidad por el gran abanico de temas que aborda y por el rigor que muestra en las investigaciones publicadas.

- *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*. Redacción y Administración: I. N. E. F. de Castilla y León. Universidad de León. Campus de Vegazana. 24071 León.

El espectro de temas que aborda esta publicación es muy variado, y van desde cuestiones sobre didáctica de la Educación Física y el Deporte pasando por otras tales como: medicina deportiva, acondicionamiento físico, Historia, etc. La estructura de la misma no presenta secciones fijas, y los artículos, en general, están bien documentados y tratados con rigor.

b) Boletines de sumarios

Tres entidades se dedican a la elaboración de sumarios de las revistas que reciben sobre Educación Física y Deportes en los distintos idiomas. Éstas son las siguientes:

- I. N. E. F. de Madrid. C/ Martín Fierro, s/n. 28040 Madrid.
- I. N. E. F. C. de Cataluña. C/ San Mateu, s/n. 08950 Esplugues de Llobregat (Barcelona).
- Biblioteca Esportiva de Catalunya. C/ Buenos Aires, 56. 08036 Barcelona.

c) Otras revistas

- *Palestra*, editada por el Servicio de Deportes de la Diputación de Cádiz.
- *Cantabria Sport*, editada por la Diputación de Cantabria.
- *L'Esport i Temps Lliure*, editada por la Comunidad Valenciana.

Recursos materiales[1]

Materiales didácticos

En este apartado hemos creído conveniente hacer la siguiente clasificación:

- Material no convencional.
- Material convencional.
- Material convencional usado de forma no convencional.

Material no convencional

Construido por los propios alumnos/as

Dentro de este apartado podemos señalar entre otros los siguientes:

— *Maracas*: su construcción se lleva a cabo pegando dos envases de yogur vacíos entre sí y rellenando su interior con granos de arroz. Útil para el trabajo de actividades rítmicas.

— *Pelota cometa*: A una pelota de tenis vieja se le ponen tres cintas de colores de unos 30 cm. de forma que no se caigan. Muy útil para visualizar trayectorias; sirve para muchas actividades.

1 La información con asterisco que aparece en este apartado ha sido realizada por el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. La mayor parte de los materiales que en él se citan se pueden encontrar en los Centros de profesores y han sido utilizados y evaluados por el Programa de Nuevas Tecnologías.

— *Raspa*: Para su fabricación es necesario un trozo de caña (mejor si es de bambú) corto (30 cm.), un extremo cerrado por el nudo y el otro abierto, al que se le hacen una serie de muescas; y también es necesario un palo del mismo tamaño con el que se generarán sonidos al pasarlo por las muescas de la caña. También útil para actividades, rítmicas.

— *Receptáculo*: En esta ocasión se trata de un envase vacio de los de suavizante o similar, cortado por la base, de forma que quede el asa para poder cogerlo y la abertura lo suficientemente grande para poder recibir pelotas de tamaño pequeño (tipo tenis). Sirve para muchas actividades, en especial recepciones y lanzamientos.

— *Botellas lastradas*: Los alumnos/as rellenarán botellas de plástico vacías con tierra, grava o arena; se tendrá cuidado de que queden bien cerradas, mejor las de tamaño mediano y de gran base. Sirven para delimitar espacios, como objetos a derribar (tipo bolos), objetos a transportar, etc.

Tomado de la vida cotidiana

Con esta denominación queremos indicar especialmente materiales cuyo origen para el que han sido creados no es el de realizar actividades físico-deportivas, pero que, sin embargo, son muy útiles para el desarrollo de las mismas; en general, con ellos se pueden desarrollar actividades para todos los bloques de contenidos. A modo de ejemplo citamos:

— Toallas, bolsas de plástico, sacos, telas, banderas, etc.

De desecho

Como su nombre indica, aquí incluimos algunos materiales que se rescatan de la "basura" (también se podrían llamar reciclables), es decir, que tras su uso se tiran normalmente, y que tienen de común con los anteriores que tampoco han sido creados para utilizarlos dentro de las actividades físico-deportivas, e igualmente poseen unas posibilidades interesantes. A modo de ejemplo citamos: cartones de todos los tamaños, cajas de cartón, periódicos, botellas de plástico, cajas de tipo tetrabrik, papeles, botes, neumáticos, colchones viejos, etc.

Comercializado para la realización de actividades denominadas alternativas

La utilización de este material está indicada para la puesta en práctica de actividades referidas a todos los bloques de contenidos propuestos para la Educación Primaria.

De entre la amplia gama existente de este material podemos destacar, por su relación duración-precio, los siguientes: disco volador, zancos, stick de floorball, pedalos, palos del diábolo, palas de plástico, paracaídas, etc.

Utilizado como facilitador de actividades de enseñanza convencionales

Existe una serie de materiales comercializados y pensados para facilitar el aprendizaje de ciertas actividades. Dichos materiales presentan una serie de características muy similares a los materiales reglamentarios, pero por su construcción, composición, facilidad de transporte, menor riesgo en su uso.., etc., son más **motivantes y facilitan la práctica de dichas actividades.** Así, por ejemplo, podemos citar vallas de P. V. C., picas multiusos, balones de goma-espuma, etc.

Material convencional

a) PEQUEÑO MATERIAL MANIPULABLE: aros, balones de distinto tamaño y textura, picas, cuerdas, etc.

Los dos amigos (*)

Dos puzzles de 20 piezas. Interesante para trabajar el esquema corporal.

Su nivel de aplicación sería en Educación Infantil y primer ciclo de Primaria.

Distribuidora: Abacus. Referencia: Natham H-46.

Mi cuerpo en juego (*)

Tiene 48 fotos en color relacionadas en grupos de tres. Material interesante para expresión corporal.

Su nivel de aplicación sería en Educación Infantil y primer ciclo de Primaria.

Distribuidora: Abacus. Referencia: Natham L-11.

Táctilo (*)

Consta de 25 objetos de madera y cinco láminas con fotografías. Propicia el juego simbólico con las formas. Material multisensorial, útil para el desarrollo de la percepción táctil.

Su nivel de aplicación sería en Educación Infantil y primer ciclo de Primaria.

Distribuidora: Abacus. Referencia: Natham L-137.

Tactoc (*)

Consta de 24 piezas que se asocian con sus imágenes gráficas. Juego de percepción táctil que permite la exploración de la forma y del tamaño.

Su nivel de aplicación sería en Educación Infantil y primer ciclo de Primaria.

Distribuidora: Abacus. Referencia: Natham L-143.

b) GRAN MATERIAL: colchonetas de distinto tamaño y grosor, plintos, potros, bancos suecos, espalderas, etc.

Material convencional usado de forma no convencional

Aquí las posibilidades están abiertas a la imaginación de cada profesor, pero a modo de ejemplo podemos citar:

— Uso del plinto de cajones separando los mismos para saltarlos dentro-fuera, rodearlos, conducirlos como un "coche", etc.

— Uso del potro puesto boca abajo, para saltarlo, pasarlo, subirse, arrastrarlo, etc.

Materiales audiovisuales

Vídeos

Educación motriz, psicomotriz y desarrollo del esquema corporal 1 (13')

En este primer vídeo, el autor explica aspectos relacionados con el tema de la clase y su organización, proponiendo actividades en las que utiliza materiales no usuales como paracaídas, pelotones, caja de ritmo... También trata sobre los componentes de la educación motriz y psicomotriz. Dentro de este apartado explica y describe las conductas mentales de base, atención, conductas motrices de base y los equilibrios.

Nivel al que va dirigido: Educación Primaria.

Edita: I. N. E. F. de Cataluña (1987).

Educación motriz, psicomotriz y desarrollo del esquema corporal 2 (11')

Este segundo vídeo está dedicado a la descripción de los instrumentos, y dentro de éstos nos habla del material y del uso del cuerpo. En un primer apartado sobre material, va describiendo el uso del mismo como instrumento para el desarrollo de la motricidad. La utilización del material ofrece la posibilidad de cooperación y colaboración en tareas de forma conjugada, dando lugar a una motricidad más basada en la singularidad del individuo que en un modelo técnico preestablecido. En el segundo apartado, que trata sobre el cuerpo, hace una descripción del mismo como objeto de cooperación, colaboración y oposición, y también como instrumento facilitador de respuestas motrices.

Nivel al que va dirigido: Educación Primaria.

Edita: I. N. E. F. de Cataluña (1987).

Actividades acuáticas recreativas (25')

En este vídeo, el autor trata de explicar qué se entiende por actividades acuáticas recreativas; para ello va explicando su filosofía, objetivos, métodos pedagógicos y medios y materiales de trabajo.

Nos presenta tres bloques a la hora de abordar la recreación en el medio acuático:

— concepto de deporte recreativo,

— concepto, objetivos y características de las actividades acuáticas en general,

— concepto de actividades acuáticas como deporte recreativo.

Una vez planteados estos tres bloques, nos expone la importancia del entorno, condiciones ambientales y material, tanto convencional (tablas, corcheras...) como no convencional (elementos de la vida cotidiana); y, por último, describe tres posibilidades a nivel de organización: método dirigido, libre y programado.

Nivel al que va dirigido: Educación Primaria y Secundaria.

Edita: I. N. E. F. de Cataluña.

Estrategias pedagógicas en Educación Física (20')

Explica de forma sencilla qué se entiende por tareas pedagógicas y clasificación de las mismas (tareas definidas, no definidas y semidefinidas) en función de la especificación por parte del profesor/a de:

— acondicionamiento del medio,

— objetivos a lograr,

— operaciones a efectuar.

Tras dicha explicación, propone tres formas de intervención didáctica:

— actividad exploratoria,

— actividad guiada,

— actividad conducida.

Este vídeo constituye una herramienta útil para el profesional de la Educación Física, ya que plantea formas de intervención que están en consonancia con lo propuesto por el currículo oficial (aprendizaje significativo), sobre todo en lo que hace referencia a tareas no definidas y semidefinidas.

Nivel al que va dirigido: Educación Primaria y Secundaria.

Edita: I. N. E. F. de Cataluña.

Bajo la piel del león y la jirafa (39')

Es un vídeo complementado con 36 fichas de actividades, diapositivas, fotografías plastificadas, transparencias y siluetas. Es una propuesta global que abarca todas las áreas. Se puede trabajar: control muscular y postural, tensión muscular, representación corporal de imágenes, expresión gestual, simetrías, espacio, etc.

Nivel al que va dirigido: Educación Infantil y primer ciclo de Primaria.

Producción: Ministerio de Educación y Ciencia (1989). Distribución: Ministerio de Educación y Ciencia.

Aves acuáticas (32') (*)

Documental sobre las distintas especies de aves acuáticas, marinas y de agua dulce. Existen fragmentos musicales sincronizados con imágenes cómicas. Sugerencias rítmicas para trabajos de psicomotricidad y expresión dinámica.

Nivel al que va dirigido: primer y segundo ciclo de Primaria.

Producción: Walt Disney (1989).

NOTA: Aparte de estos vídeos, que consideramos de gran utilidad, queremos hacer mención a la existencia de otros producidos o difundidos por Radiotelevisión Española (Fisiología del Deporte: Deporte; Fisiología del Deporte: La respiración; Colección de Olimpia a los Ángeles; Música y movimiento, etc.), así como otros producidos por grupos de trabajo en Centros de Profesores.

Música

La música es un instrumento muy válido para desarrollar gran parte de los contenidos de la Educación Física. Así se puede afirmar que la música ayuda:

— a seguir adecuadamente las pautas de cada ejercicio,

— a marcar con exactitud los tiempos respiratorios,

— a hacer más llevaderos los esfuerzos,

— a hacer más estimulantes, agradables..., las clases de Educación Física,

— etcétera.

Por todo lo anterior hemos de considerar la música como algo muy importante, y su selección estará mediatizada por la propia personalidad del profesor/a, ya que debe buscar músicas que le sugieran movimientos y sensaciones nuevas; si no, será bastante difícil transmitir esas vivencias y sensaciones a sus alumnos/as.

Es evidente que la música adecuada para cada contenido ayuda a realizar los ejercicios dotándolos de más ritmo, armonía, fuerza o simplemente de calma en el caso del yoga o la relajación.

En resumen, podemos decir que de la música se pueden extraer dos valores fundamentales:

— Aspecto motivacional como facilitador dinámico para otros contenidos.

— La música como contenido específico dentro del currículo de la Educación Física

¿Qué música utilizar?

En líneas generales podemos responder a esta pregunta de la siguiente forma:

- Para realizar calentamientos y estiramientos, la música que deberíamos utilizar sería aquella que ofrece un ritmo vivo, aunque no demasiado rápido.
- Para ejercicios de tipo aeróbico utilizaremos música "disco" de ritmo rápido.

- Para actividades de relajación, respiración, yoga..., música de ritmo lento, clásica, adagios, *slow*...

¿Cómo se cuenta la música?

Siempre hasta ocho, debido a la estructura y composición de las diferentes fases musicales; es decir, en ocho, cuatro o dos tiempos, siguiendo en todo momento el "acento" musical y partiendo de la pauta que nos proporcionan los golpes de percusión. De esta forma se conseguirá ir a "tiempo" y a "ritmo" aprovechando la fuerza e intensidad de la música, y además de tonificar el organismo, se irá educando el oído y se adquirirá una mejor coordinación de movimientos.

A continuación presentamos a modo de ejemplo una selección de músicas para llevar a cabo actividades de expresión corporal, actividades de ritmo y movimiento y actividades de respiración y relajación; dicha relación debe tomarse como una propuesta abierta y cambiante en función de las nuevas composiciones musicales que van apareciendo, así como también no se deben considerar como compartimentos estancos, es decir, que músicas incluidas en un apartado también pueden servir para otros.

Relación de acompañamientos musicales recomendados para actividades de expresión corporal

Autor	**Título**
Los Calchaquis	*La Marimba sudamericana*
Mike Oldfied	*Tubular*
Mike Oldfied	*Platinium*
Waldo de los Ríos	Arreglos de sinfonías, corales y óperas
Pink Floyd	*The dark side of the moon*
Beethoven	*Sinfonías 6.ª, 8.ª y 9.ª*
Vangelis	*Opera Sauvage*
Chopin	*Nocturnos*
Debussy	*El mar. Tres nocturnos para orquesta*
Indios Tabajara	Lo mejor de....
Col.lecció Didó	Danzas alemanas. Danzas yugoslavas

Relación de acompañamientos musicales recomendados para actividades de ritmo y movimiento

Theodorakis	*Banda sonora de Z y La Grecia*
Vivaldi	*Cuatro estaciones*

Relación de acompañamientos musicales recomendados para actividades de: relajación y respiración

Elton Yohn	*Love song*
Daniel Kobialka	*Fragances of a dream*
Philip Chapman	*Keeper of dreams*
David Naegele	*Temple in the forest*
Yohn Barry	*Dances with wolves*
Ennio Morricone	*The mission*
Albinoni	*Adagio*
Pachelbel	*Canon y Giga*

Programas de ordenador

El profesional de Educación Física que esté interesado en realizar trabajos bien documentados y actualizados puede acudir a bases de datos como:

— Asociación Internacional de Información Deportiva (IASI), Laan Van Meerdervoort la, 2517 AA La Haya, Países Bajos.

— Clearing House. Galerie Ravenstein 4-27, 1000 Bruselas. Pertenecientes al Consejo de Europa.

— Sport Information Resource Center (SIRC), 33 River Road Otawa Ontario, Canadá K 128HM (613) 748-5658. Es la base de datos deportiva más importante del mundo; se puede acceder a ella mediante los representantes RS/ORBIT de las bibliotecas.

Otros datos de interés

Direcciones de interés

- Centros de Información y Documentación.
- Grupos de Trabajo en Centros de Profesores y Grupos de Renovación.

Centros de Información y Documentación

Biblioteca Esportiva de Catalunya. C/ Buenos Aires, 56. 08036 Barcelona.

Consorci d'Informació i Documentació de Catalunya. C/ Urgell, 187, 3.°, Recinte Escola Industrial. 08036 Barcelona.

Permite acceder a documentos e informaciones de distintos centros, entre los que destaca la base de datos de deportes más importante: Sport Information Resource Centre (Canadá). En la actualidad cuenta con una base de datos sobre Juegos Olímpicos.

Instituto de Ciencias de la Educación Física y del Deporte C/ Greco, s/n. 28040 Madrid.

Aparte de la publicación de la *Revista de Investigación y Documentación sobre las Ciencias de la Educación Física y del Deporte*, concede becas y subvenciones para la realización de trabajos de investigación relacionados con la actividad física y el deporte.

UNISPORT, Universidad Internacional Deportiva de Andalucía. Complejo Deportivo de Carranque. C/ Santa Rosa de Lima, s/n. 29007 Málaga.

Ofrece información técnico-deportiva a profesionales de la enseñanza de la Educación Física y el Deporte, y a todos aquellos cuya actividad tiene relación con alguna de las ciencias que tocan el hecho deportivo.

También ofrece medios para la formación deportiva a practicantes, técnicos y entrenadores del deporte y del uso del tiempo libre.

Organiza jornadas, seminarios, congresos... sobre temas específicos. Elabora estudios y trabajos de investigación en el campo de la actividad física y el deporte y edita publicaciones deportivas.

Grupos de Trabajo en Centros de Profesores y Grupos de Renovación

Tras una revisión de la documentación aportada por los distintos CEP. del ámbito de actuación del Ministerio de Educación y Ciencia, no en todos existen actividades relacionadas con el área de Educación Física. Señalamos algunos en los que hemos constatado actividades, en las modalidades de Grupos de Trabajo y Seminarios: CEP de Sabiñánigo (Huesca), CEP de Zafra (Badajoz), CEP de Ciudad Real, CEP de Zamora, CEP de Badajoz, CEP de Toledo, CEP de Villarrobledo (Albacete), CEP de Monzón (Huesca), CEP de Huesca, CEP de Alcázar de San Juan (Ciudad Real), CEP de Benavente (Zamora), CEP de Logroño, CEP de Yecla (Murcia), CEP de Cieza (Murcia).

Seminario Permanente del CEP de Fuerteventura (edita la revista *Minitramo* y lleva a cabo actividades de formación permanente y asesoramiento).

Colectivo BANOT de Educación Física. La Laguna (Tenerife).

Casas comerciales

Equipamientos Deportivos, S. A. Avda. de Murcia, 25. Balsicas (Murcia). Teléfono: (968) 58 02 03. Suministra material deportivo de todo tipo.

CAPLAN (Cauchos y Plásticos de Navarra). Carretera de Artica, s/n. 31014 Pamplona. Teléfono: (948) 11 62 92.

Dedicada fundamentalmente al suministro de balones y pelotas de todo tipo.

Holy Sport, S. A. C/ Consell de Cent, 32. 08014 Barcelona. Teléfono: (93) 425 23 00.

Suministra balones para los distintos deportes y sobre todo material de béisbol.

MEIN (Mecanización Industrial Sabadell, S. A.). C/ Bernat Metge, 37-47 (Carretera de Bellaterra) Sabadell. Teléfonos: (93) 710 06 95/ 710 16 97.

Suministra materiales para instalaciones deportivas: canastas, porterías, postes de voleibol, cama elástica, minitramp, etc.

IMSPORT (Importación-distribución artículos deportivos). C/ Violant d'Hongria, 74-78. Apartado 23067. 08080 Barcelona. Teléfono: (93) 411 27 69.

Suministra raquetas de todo tipo, balones, *stick*, etc.

Magial. C/ Sicilia, 253. 08025 Barcelona. Teléfonos: (93) 207 39 11.

Suministra material francés del tipo de: aros, bloques, anillas de distinto tipo, cuerdas, vallas, picas, *stick*, balones de distintos tipos y formas, etc.

Vegar. C/ Ávila, 117-119. 08018 Barcelona. Teléfonos: (93) 300 61 11/ 300 41 10.

Suministra patines, monopatines, *stick*...

Elksport Distribuciones. C/ Aljafería, 7. 50004 Zaragoza. Teléfono: (976) 44 54 39.

Suministra en general material manipulable para Educación Física tales como balones de distinta textra y tamaño y material de tipo recreativo (paracaídas, *stick de floorbal*, zancos, discos voladores, etcétera).

Shortes España, S. A. C/ Domingo Juliana, 29-31. 33212 Gijón (Asturias). Telefono: (985) 31 02 11.

Suministra minitramp y pedalos.

Quinta Alternativa, S. A. Plaza Mostenses, 1, 4.°-6. 28015 Madrid. Teléfono: (91) 542 37 76.

Tiene delegaciones en casi toda España (Andalucía, Aragón, Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla-León, Cataluña, Extremadura, La Rioja, Galicia, Madrid, Murcia, Comunidad Valenciana, País Vasco).

Suministra material para la práctica de juegos y deportes alternativos tales como: indiacas, palas, juegos malabares, tamburelos, etc.

Gio. Plaza Campillo Bajo, Edif. Maciá, 6.°, oficina G2. 18009 Granada. Teléfono: (958) 22 99 22.

Suministra indiacas, cronómetros y objetos lastrados.

Orientasport. Urbanización "Las Brisas - 3". C/ Siroco, 26. Mairena del Aljarafe (Sevilla). Teléfono: (954) 18 23 54.

Suministra material de orientación y realiza mapas de orientación.

Toppen. C/ Buenavista, 25, 1.°. 30820 Alcantarilla (Murcia).

Suministra todo tipo de material de orientación.

Imagen y Deporte, S. L. C/ Latassa, 32. 50006 Zaragoza. Teléfonos: (976) 56 15 99/56 73 70.

Suministra los vídeos de la colección Educación y Deporte (comentados para Educación Secundaria).

General Asde, S. A. C/ Albocácer, 25, esc. A, 25. 46020 Valencia. Teléfono: (96) 360P 44 88.

Suministra el material necesario para la realización de la batería de test Eurofit y los programas de ordenador descritos anteriormente.

Ranjit Sport. C/ Torrella, 43. 08224 Terrassa. Teléfono: (93) 780 47 24.

Suministra material necesario para practicar hockey.

Andaluza de Deportes. C/ Pisuerga, 4. Polígono San Alberto (Camino Suárez) 29010 Málaga. Teléfono: (952) 33 64 89.

Suministra todo tipo de material deportivo. Su inclusión en la guía es porque es la casa suministradora del material necesario para *balonkorf (korfball).*

Arbe. C/ Perpetuo Socorro, 9. 50006 Zaragoza. Teléfono: (976) 27 45 19.

Suministra material deportivo en general.

Manufacturas Deportivas (Javier González Ruiz). 400 metros Carretera La Albericia-Sardinero. Apartado 2002. 39080 Santander. Teléfonos: (942) 33 67 11/33 92 18.

Suministra material deportivo en general.

Editoriales, librerías y servicios de publicaciones

Ediciones Martínez Roca, S. A. Gran Vía, 774, 7.°. 08013 Barcelona. Teléfono: (93) 232 77 11.

Ediciones Morata, S. A. C/ Mejía Lequerica, 12. 28004 Madrid. Teléfono: (91) 448 09 26.

Ediciones Penthalon, S. A. Apartado de Correos 52078. 28080 Madrid. Teléfono: (91) 551 57 08.

Editorial Alhambra. Claudio Coello, 76. 28001 Madrid.

Editorial Augusto E. Pila Teleña. Paseo de Yeserías, 45. 28005 Madrid. Teléfono: (91) 474 64 94.

Editorial Cincel, S. A. C/ Alberto Aguilera, 32. 28015 Madrid. Teléfono: (91) 542 55 69.

Editorial Hispano Europea, S. A. C/ Bori i Fontesta, 6-8. 08021 Barcelona. Teléfono: (93) 201 99 90.

Editorial Humanitas. C/ Malgrat, 99. 08016 Barcelona. Teléfono: (93) 340 80 42.

Editorial Integral, Oasis, P. G. C., S. L. Passeig Maragall, 371. 08032 Barcelona.

Editorial Miñón, S. A. C/ Vázquez de Menchada, 10. 47008 Valladolid. Teléfono: (983) 23 04 07.

Editorial Paidós, S. A. C/ Mariano Cubí, 92. 08021 Barcelona.

Editorial Paidotribo. C/ Cartagena, 397, 1.°-2.ª. 08024 Barcelona. Teléfono: (93) 256 73 75.

INDE Publicaciones. Plaza de Tetuán, 41. 08010 Barcelona.

Núñez Editor, S. A. C/ Londres, 41. 28028 Madrid. Teléfono: (91) 361 37 64.

Publicaciones Deportivas, S. C. L. Apartado 899. 08080 Barcelona. Teléfono: (93) 425 22 85.

Sarpe, R. M. (Guía de Salud. Vitalidad). C/ Pedro Teixeira, 8. 28020 Madrid. Teléfono: (91) 456 00 48.

Librería Editorial Deportiva Gymnos. C/ García de Paredes, 12. 28010 Madrid. Teléfono: (91) 447 82 97.

Librería Deportiva Agonos. C/ Ramón Soldevilla, 8. 25002 Lérida. Teléfono: (973) 27 37 64.

Librería Deportiva Esteban Sanz. Plaza Pontejos, 2. 28012 Madrid. Teléfono: (91) 522 78 73.

Librería Deportiva Kines. C/ Tavern, 11 bis. 08021 Barcelona. Teléfono: (93) 209 07 19.

Librería Deportiva Tándem. C/ Latassa, 32. 50006 Zaragoza. Teléfono: (976) 56 15 99.

Librería Deportiva Wanceulen. Avda. Los Gavilanes, bloque 9, local. 41006 Sevilla. Teléfono: (954) 46 56 61.

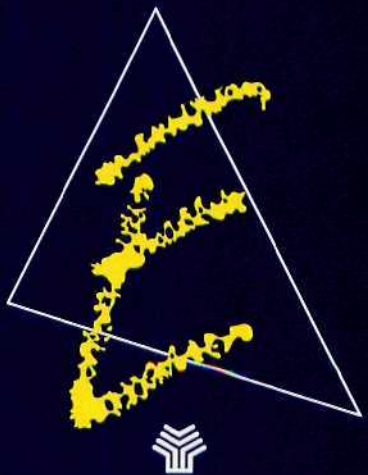
Multideporte Libros. C/ Inmaculada Concepción, 11. 28019 Madrid. Teléfono: (91) 469 14 11.

Universidad Internacional Deportiva de Andalucía. Edificio Unisport, Ciudad Deportiva de Carranque. C/ Santa Rosa de Lima, s/n. 29007 Málaga. Teléfono: (952) 26 23 00.

Ediciones de la Universidad Complutense, S. A. C/ Fortuny, 53. 28010 Madrid.

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. Paseo de Canalejas, 169, 1.ª. 37008 Salamanca. Teléfono: (923) 24 51 11.

I. C. E. Secretariado de Publicaciones de la Universidad. Ciudad Universitaria. 50009 Zaragoza. Teléfono: (976) 35 31 00.



Ministerio de Educación y Ciencia

TRANSVERSALES

Educación Moral y Cívica



Ministerio de Educación y Ciencia

TRANSVERSALES

Educación Moral y Cívica

Autor: Josep M.ª Puig Rovira
Coordinación: Dolores Dolz Romero del Servicio de Innovación

Ministerio de Educación y Ciencia



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

N. I. P. O.: 176-92-105-2
I. S. B. N.: 84-369-2135-6
Depósito legal: M-9004-1992
Realización: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Prólogo

En el marco de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, los Reales Decretos que han establecido los currículos de las distintas etapas educativas definen unas enseñanzas que deben estar presentes a través de las diferentes áreas. Se trata de la educación moral y cívica, la educación para la paz, para la salud, para la igualdad de oportunidades entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación del consumidor y la educación vial.

La insistencia en que todos esos aspectos educativos han de estar presentes en la práctica docente confiere una nueva dimensión al currículo, que en ningún modo puede verse compartimentado en áreas aisladas, o desarrollado en unidades didácticas escasamente relacionadas entre sí, sino que aparece vertebrado por ejes claros de objetivos, de contenidos y de principios de construcción de los aprendizajes, que le dan coherencia y solidez. Algunos de esos ejes están constituidos por las citadas enseñanzas, que son, en realidad, dimensiones o temas recurrentes en el currículo, no paralelos a las áreas, sino transversales a ellas.

Las enseñanzas o temas transversales impregnan, de hecho, el currículo establecido en sus distintas áreas hasta el punto de que carece de sentido que el profesorado se plantee si, en un momento dado del trabajo de aula, está desarrollando una área determinada o un tema transversal concreto. La impregnación es recíproca: los temas transversales están presentes en las áreas y éstas también se hallan presentes en los temas. Hablar de enseñanzas transversales, en consecuencia, no es introducir contenidos nuevos que no estén ya reflejados en el currículo de las áreas, sino organizar algunos de esos contenidos alrededor de un determinado eje educativo.

Los contenidos curriculares de los temas transversales son objeto, en la actualidad, de una fuerte demanda social: la sociedad pide que esos elementos estén presentes en la educación. Se trata de contenidos educativos valiosos, que responden a un proyecto válido de sociedad y de educación, y que, por consiguiente, están plenamente justificados dentro del marco social en que ha de desarrollarse toda la educación, principalmente la educación obligatoria.

De esos elementos curriculares presentes en distintas áreas, se puede hablar como de temas o enseñanzas transversales, porque no se sitúan en paralelo respecto a las áreas del currículo, sino que las impregnan, con una presencia diferente en cada caso. Son temas, por otro lado, estrechamente compenetrados los unos con los otros. En particular, es preciso resaltar que la dimensión moral y cívica del currículo constituye un tema transversal no sólo presente, sino realmente omnipresente tanto en las áreas cuanto en los demás temas transversales. Entre los contenidos curriculares relevantes para las enseñanzas transversales hay, desde luego, conocimientos conceptuales y procedimientos, pero hay, sobre todo, actitudes y valores inequívocamente ligados a una dimensión ética que debe propiciar la autonomía moral de los alumnos y las alumnas.

En razón de esa presencia en el currículo, en sus distintas áreas, los temas transversales tienen un valor importante tanto para el desarrollo personal e integral de los alumnos, cuanto para un proyecto de sociedad más libre y pacífica, más respetuosa hacia las personas y también hacia la propia naturaleza que constituye el entorno de la sociedad humana.

Puesto que han de impregnar toda la acción educativa, las enseñanzas transversales constituyen una responsabilidad de toda la comunidad educativa, especialmente del equipo docente. En particular, han de estar presentes en el proyecto educativo de centro, en el proyecto curricular de etapa y en las programaciones que realiza el profesorado.

Para facilitar a los profesores el desarrollo curricular de las enseñanzas o temas transversales, el Ministerio de Educación y Ciencia encargó a personas expertas la realización de documentos orientativos sobre los distintos temas. El presente volumen, que se refiere a la Educación Moral y Cívica responde a ese encargo, cuya coordinación ha realizado el Servicio de Innovación de la Dirección General de Renovación Pedagógica. Su estructura es la misma de los demás volúmenes sobre otras enseñanzas transversales. Comienza con una presentación general del ámbito de que se trata: de su significado, de cómo ha llegado a constituirse como ámbito educativo relevante. Pasa después a identificar, en los contenidos curriculares y en los criterios de evaluación de cada área y etapa, aquellos en los que se hace presente la Educación Moral y Cívica. En una tercera parte proporciona orientaciones didácticas y para la evaluación en relación con los correspondientes contenidos curriculares. Y, finalmente, contiene una guía documental y de recursos útiles para el profesorado. Es una guía no

exhaustiva, sino seleccionada y comentada, para ser realmente de utilidad para quien acuda a ella.

El Ministerio de Educación y Ciencia, al poner a disposición de los profesores este texto sobre Educación Moral y Cívica, lo presenta como un buen ejemplo de análisis de este tema, que responde al espíritu y a la letra del currículo establecido y que, dentro de él, destaca una de sus dimensiones importantes, a lo largo de la cual es posible integrar aspectos muy distintos de diferentes áreas.

Índice

Páginas

APROXIMACIÓN A LA EDUCACIÓN MORAL Y CÍVICA 9

Educación Moral, ¿por qué? 9

Criterios para educar moralmente en una sociedad pluralista 11

¿Qué entendemos por Educación Moral? 14

Finalidades de la Educación Moral 15

LA EDUCACIÓN MORAL Y CÍVICA EN EL CURRÍCULO 17

Educación Infantil 19

Educación Primaria 27

Educación Secundaria Obligatoria 41

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS 59

Experiencias de Educación Moral en el proyecto educativo de centro 60

Participación democrática en la vida colectiva de la escuela 60

Páginas

Propuesta curricular específica, transversal y sistemática de Educación Moral 61
Educación Moral y participación social 62

La escuela como comunidad democrática 63

Actividades específicas de Educación Moral ... 65
Discusión de dilemas morales 66
Comprensión crítica 69
Clarificación de valores 73

Principios de procedimiento y roles del educador 76

Orientaciones para la evaluación 78
Evaluación del clima escolar 80
Evaluación de las actividades específicas de Educación Moral 82

GUÍA DOCUMENTAL Y DE RECURSOS 85

Obras generales sobre ética y sobre educación moral 85

Obras psicológicas sobre formación y desarrollo de la moralidad 88

Obras sobre métodos de educación moral .. 89

Materiales y propuestas curriculares de educación moral 92

Revistas 94

Direcciones de interés 95

Aproximación a la Educación Moral y Cívica[1]

Educación Moral, ¿por qué?

¿Por qué preocuparse de la educación moral? Sin duda hay abundantes motivos para hacerlo, pero quizás antes de referirnos a ellos debiéramos decir algo sobre el mismo concepto de "educación moral". Creemos que es conveniente hacerlo porque a menudo se asocia la educación moral a formas educativas tradicionales; se la ve como una imposición externa de valores y normas. Pero también conviene detenerse un instante en el concepto, porque en otros casos se considera que es un empeño docente imposible e incluso indeseable. Desde tal postura se argumenta diciendo que los juicios y las conductas morales son algo exclusivamente personal, que cada individuo adopta en función de las circunstancias y de sus preferencias, y por lo tanto no hay nada en absoluto que enseñar. Nuestra opinión es distinta. Pensamos que la educación moral debe convertirse en un ámbito de reflexión individual y colectiva que permita elaborar racional y autónomamente principios generales de valor, principios que permitan enfrentarse críticamente a realidades como, por ejemplo, la violencia, la tortura o la guerra. La educación moral debe ayudar a analizar críticamente la realidad cotidiana y las normas sociomorales vigentes, de modo que ayude a idear formas más justas y adecuadas de convivencia. Asimismo pretende aproximar a los educandos hacia conductas y hábitos más coherentes con los principios y normas que hayan construido. Y, finalmente, la educación moral quiere formar hábitos de convivencia que refuercen valores

1 Las principales ideas de este aparato se han explicado más ampliamente en el libro de J. PUIG y M. MARTÍNEZ: *Educación moral y democracia*. Barcelona, Laertes, 1989.

como la justicia, la solidaridad, la cooperación o el respeto por la Naturaleza.

Entender de este modo la educación moral nos da razones suficientes para justificar la conveniencia de que hoy la escuela se ocupe de ella, pero además nos permite añadir otros motivos complementarios que explican el renovado interés que despierta. En primer lugar, es evidente que para muchas escuelas ésta ha sido y sigue siendo su principal finalidad educativa, aunque no usen el rótulo "educación moral". Por otra parte, y manteniéndonos en una perspectiva eminentemente educativa, conviene preocuparse de la educación moral en la medida que permite acercarse al horizonte deseable de la educación integral. Se habla incesantemente de educación integral, pero cada vez es más corriente que la educación se restrinja a un cúmulo de adquisiciones intelectuales. Si la educación integral supone cuidar exahustivamente todas las capacidades humanas, será necesario dar una nueva relevancia a la educación moral.

Por otra parte, la desaparición de las seguridades absolutas, y la coexistencia de diferentes modelos de vida que instauran las sociedades abiertas y plurales que ha generado la modernidad, han hecho más urgente ocuparse de la educación moral. Guiarse en estos contextos sociales complejos exige de cada sujeto un esfuerzo de construcción de criterios morales propios, razonados, solidarios y no sujetos a meras exigencias externas. En caso contrario, será fácil verse inmerso en una existencia desencantada y desconcertada. La ausencia de principios y normas personales que den sentido y orientación a la propia existencia es una importante fuente de malestar. Dicho sintéticamente, la mejor manera de vivir parece ser aquella en la que el sujeto decide voluntaria y racionalmente cómo vivir.

Desde una perspectiva macroscópica, creemos que uno de los motivos que hacen muy conveniente el ocuparse de la educación moral reside en el hecho de que hoy los problemas más importantes que tiene planteados la Humanidad en su conjunto no son problemas que tengan una solución exclusivamente técnico-científica, sino que son situaciones que precisan una reorientación ética de los principios que las regulan. Las relaciones del ser humano consigo mismo y con los demás pueblos, razas, o confesiones; del ser humano con su trabajo y con las formas económicas que ha creado, así como con su entorno natural y urbano; o con su propio sustrato biológico, son todos ellos problemas de orientación y de valor, que exigen que la escuela les conceda una temprana atención en la educación de sus alumnos y alumnas.

Creemos, finalmente, que buena parte de los motivos que impulsan a plantearse la educación moral, pueden sintetizarse en la necesidad de apreciar, mantener y profundizar la democracia, así como incorporarla a los propios hábitos personales de interrelación. Desde sus versiones político-institucionales hasta sus manifestaciones interpersonales, la democracia es un procedimiento de fuerte contenido moral ya que nos permite plantear de forma justa los conflictos de valor que genera la vida colectiva. Por lo tanto, la democracia como procedimiento dialógico que permite tratar conflictos y adoptar principios y normas es un valor moral fundamental, cuya consecución justifica sobradamente la preocupación por la educación moral.

Criterios para educar moralmente en una sociedad pluralista

La propuesta de educación moral que estamos presentando, especialmente pensada para facilitar la convivencia en sociedades plurales, no puede obtener criterios de valor de los modelos clásicos de educación moral. En primer lugar, no puede aprovechar las aportaciones de los modelos basados en una concepción absoluta de los valores. Estos modelos se fundamentan en una visión del mundo que permite derivar a partir de ella un conjunto de valores y normas de conducta indiscutibles e inmodificables. Valores y normas que acostumbran a imponerse con la ayuda de algún poder autoritario, y que pretenden regular minuciosamente todos los aspectos de la vida personal y social. Esta postura desemboca en explícitas e insistentes prácticas educativas. Prácticas que tienen como principal finalidad la transmisión unilateral de los valores y normas que se han de respetar. El trabajo de transmisión se realiza con los medios que en cada caso parecen más oportunos —instrucción, convencimiento, inculcación, adoctrinamiento, u otros—, y utilizando, si fuese necesario, las coacciones oportunas para lograr que todos los alumnos adquieran los valores y las normas propuestas. Nos parece que en la actualidad no sería útil ni oportuno buscar en modelos de estas características los criterios para llevar a cabo la propuesta de educación moral que hemos defendido.

Tampoco nos parecen acertadas las reflexiones que han llevado la educación moral hacia modelos basados en una concepción relativista de los valores. Esta postura se fundamenta en la convicción de

que el acuerdo en un tema como el de los valores es una cuestión simplemente casual, ya que no hay ninguna opción de valor preferible en sí misma a las demás, sino que en realidad valorar algo es tomar una decisión basada en criterios totalmente subjetivos. Por tanto, a diferencia del modelo basado en valores absolutos, no sería posible afirmar, según esta concepción, que una norma o un comportamiento determinado sea mejor que otro. Serían las circunstancias personales y del entorno las que determinarían la opción que cada sujeto prefiere o considera más oportuno tomar. Social y culturalmente nos encontramos ante una situación de pura coexistencia de valores.

Desde el punto de vista de la pedagogía, este modelo tiende a limitar el papel de la educación moral. En realidad, no hay nada que enseñar, salvo quizás la habilidad para decidir en cada situación lo que conviene a cada persona. Pero dado que la decisión es siempre individual y los motivos no siempre fáciles de explicitar y compartir, la tarea de educar moralmente queda enormemente limitada. Pese a ello, en este modelo nos parece destacable la consideración que toma la autonomía del sujeto moral. En cambio, no resuelve satisfactoriamente las críticas que se le dirigen, a saber: ser eminentemente subjetivista y escasamente solidario. En realidad, las opciones morales se fundamentan —para los defensores del relativismo— en decisiones casi exclusivamente individuales, aunque los problemas considerados afecten a muchas personas, y en consecuencia frecuentemente no tengan presentes los puntos de vista y las necesidades de todos los implicados en el conflicto.

Las dos fundamentaciones de la educación moral que acabamos de presentar no son las únicas posibles en la actualidad. Cada día son más claros los pasos hacia una definición de la educación moral basada en la construcción racional y autónoma de principios, valores y normas. Este modelo no defiende valores absolutos, pero tampoco es relativista. Afirma que no todo es igualmente correcto, y que hay posibilidades basadas en la razón, el diálogo y la voluntad de valor que nos pueden permitir determinar algunos principios valiosos que, a pesar de ser abstractos y formales, pueden convertirse en guías suficientes del juicio y la conducta humana. Al proponer un modelo de educación moral respetuoso con la autonomía de los sujetos y a la vez orientado por criterios racionales, nos separamos de las propuestas autoritarias que determinan, al margen de la conciencia individual, lo que está bien y lo que está mal. Pero también nos separamos de aquellos modelos que ante un conflicto moral afirman que

sólo podemos esperar que cada cual opte de acuerdo a criterios subjetivos. Creemos en cambio que ante un conflicto de valores no podemos prescindir del juego simultáneo de estos dos principios:

- El respeto de la autonomía de cada sujeto, que se opone a la presión exterior que ahoga la conciencia libre y voluntaria.
- La razón dialógica, que se opone a las decisiones individualistas que no contemplan la posibilidad de hablar con ánimo de acuerdo sobre todo aquello que nos separa cuando nos encontramos ante un conflicto de valores.

Respetar la autonomía personal y considerar los temas conflictivos por medio del diálogo fundamentado en buenas razones son algunas de las condiciones básicas para construir formas de convivencia personal y colectiva más justas. Formas de convivencia que podrán ser tan variadas como lo decidan los implicados, y como lo permitan los modos culturales que cada persona y cada grupo posee, pero que en cualquier caso estarán regidas y respetarán los valores que se derivan de los principios que acabamos de presentar.

Se trata de ver si por encima de la pluralidad de opciones que representan hoy las sociedades democráticas y complejas es posible justificar racionalmente criterios y valores que todos podemos reconocer como deseables, y todo ello sin retornar al modelo de valores absolutos. Criterios suficientes para construir una vida personal y colectiva justa, aceptando, sin embargo, la multiplicidad de puntos de vista, creencias y maneras de entender lo que para cada cual es una vida buena y feliz. Formulados de una manera o de otra, nos parece poder reconocer algunos principios o criterios útiles para guiar, regular o proporcionar normas orientadoras de la vida práctica de las personas y de los colectivos.

Es posible incluso establecer una gradación en cuanto a la concreción de tales principios. Podríamos establecer un cierto orden que empezaría con la *crítica* como criterio para abrirse camino en el mundo de los valores, o para someter a análisis la realidad y determinar todo aquello que no queremos porque nos parece injusto. Después, el *principio de alteridad*, en tanto que núcleo de otros valores, nos obliga a afirmar la necesidad de salir de nosotros mismos para establecer una relación óptima con los demás, tanto en el plano interindividual como en el colectivo. Es decir, una relación basada en la justicia y la solidaridad de modo que se rechacen comportamientos de explotación y violencia, así como otras formas que perjudican o aniquilan a las personas. Finalmente, en un mayor nivel de concre-

ción y síntesis, entendemos que en los valores que encarna la *Constitución* y en las formulaciones de los *Derechos Humanos* tenemos una primera aproximación suficientemente válida a unos criterios que permiten criticar y mejorar las formas concretas de vida.

En síntesis, pensamos que un modelo de educación moral distanciado de aquellos que se basan tanto en valores absolutos como en valores relativos, podría partir de los principios de autonomía y razón dialógica, y utilizarlos como herramientas que hagan posible valores como la crítica, la apertura a los demás y el respeto a los derechos humanos. Tal propuesta de educación moral no tiene por qué violentar las creencias plurales de los hombres y mujeres de las sociedades democráticas, pero puede en cambio ayudarnos a vivir una vida más justa y solidaria.

¿Qué entendemos por Educación Moral?

Tal como se ha intentado mostrar, la educación moral no tiene por qué ser necesariamente una imposición externa de valores y normas de conducta, pero tampoco se reduce a la adquisición de habilidades personales para adoptar decisiones puramente subjetivas. La educación moral puede ser un ámbito de reflexión que ayude a:

1. Detectar y criticar los aspectos injustos de la realidad cotidiana y de las normas sociales vigentes.
2. Construir formas de vida más justas tanto en los ámbitos interpersonales como en los colectivos.
3. Elaborar autónoma, racional y dialógicamente principios generales de valor que ayuden a enjuiciar críticamente la realidad.
4. Conseguir que los jóvenes hagan suyo aquel tipo de comportamientos coherente con los principios y normas que personalmente hayan construido.
5. Lograr que adquieran también aquellas normas que la sociedad de modo democrático y buscando la justicia y el bienestar colectivo se ha dado.

Dicho de otro modo, la educación moral quiere colaborar con los educandos para facilitar el desarrollo y la formación de todas aquellas capacidades que intervienen en el juicio y la acción moral, a fin de que sean capaces de orientarse de modo racional y autónomo en aquellas

situaciones que les planteen un conflicto de valores. Precisamente porque la educación moral supone orientarse autónomamente en situaciones de conflicto de valores no se la puede catalogar de práctica reproductora o inculcadora de valores, sino que probablemente sería mejor entenderla como lugar de cambio y de transformación personal y colectiva, como lugar de emancipación. Si, por otra parte, la educación moral supone orientarse racional y dialógicamente en situaciones de conflicto de valores, no se la puede catalogar de práctica individualista o subjetivista, sino que probablemente sería mejor considerarla como lugar de entendimiento y de creatividad colectiva, como lugar de diálogo y quizás acuerdo entre personas y grupos.

Esta concepción de la educación moral, como ya se habrá constatado, no la entiende únicamente como un proceso de socialización. Por el contrario, querríamos destacar especialmente la vertiente creativa y transformadora de la educación moral: limitar la adaptación y resaltar la construcción de formas de vida más justas, y quizás nuevas. Sin embargo, a pesar de nuestra voluntad de señalar estos aspectos, no se nos escapa que la educación moral se da siempre sobre un trasfondo de socialización sin el cual nada es posible. Podría decirse que la educación moral y la socialización son dos aspectos de la educación en búsqueda de equilibrio. La formación humana requiere adaptación, pero quiere también romper la adaptación. Por lo tanto, junto al reconocimiento del marcado componente adaptativo que supone la educación moral —aspecto que en modo alguno puede considerarse como negativo—, hemos de reconocer también que la educación moral implica la decisión consciente de cambiar el curso de los acontecimientos; implica la construcción voluntaria de la propia historia personal y colectiva.

Finalidades de la Educación Moral

La formación de personas autónomas y dialogantes, dispuestas a comprometerse en una relación personal y en una participación social basadas en el uso crítico de la razón, la apertura a los demás y el respeto por los Derechos Humanos, creemos que supone formar un perfil moral caracterizado por los rasgos que a continuación se especifican:

- Desarrollar las estructuras universales de juicio moral que permitan la adopción de principios generales de valor tales como la justicia o la solidaridad.

- Adquirir las competencias dialógicas que predisponen al acuerdo justo y a la participación democrática:
- Construir una imagen de sí mismo y del tipo de vida que se desea llevar acorde con los valores personalmente deseados.
- Formar las capacidades y adquirir los conocimientos necesarios para comprometerse en un diálogo crítico y creativo con la realidad que permita elaborar normas y proyectos contextualizados y justos.
- Adquirir las habilidades necesarias para hacer coherente el juicio y la acción moral, y para impulsar la formación de una manera de ser deseada.
- Reconocer y asimilar aquellos valores universalmente deseables, que tienen en la Declaración de los Derechos Humanos y en la Constitución Española unas formulaciones históricas ampliamente aceptadas.
- Comprender, respetar y construir normas de convivencia justas que regulen la vida colectiva.

Se trata, en síntesis, de desarrollar unas formas de pensamiento sobre temas morales y cívicos cada vez mejores. Pero también se trata de aprender a aplicar esta capacidad de juicio a la propia historia personal y colectiva a fin de mejorarla. Finalmente, la forma del juicio y su aplicación contextual toman todo su valor cuando no se quedan únicamente en el nivel de los razonamientos y opiniones, sino que trascienden al ámbito de los comportamientos y se llega a realizar lo que cada uno considera mejor, en el marco de los derechos fundamentales de todas las personas.

La Educación Moral y Cívica en el currículo

En este apartado vamos a analizar los currículos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria para señalar y destacar aquellos elementos que se refieren directamente, o podrían referirse fácilmente, a objetivos, contenidos y criterios de evaluación propios de la educación moral. Así veremos, de acuerdo con lo que se expresa en los preambulos de los Decretos que especifican los contenidos de la educación obligatoria, cómo se plasman a lo largo de tales currículos los contenidos morales que deben impregnar toda la educación. Sin embargo, si seguimos una concepción amplia de la educación moral como la propuesta, comprobaremos que los currículos presentan una infinidad de indicaciones de contenido netamente moral o fácilmente utilizable para la formación moral. Tal hecho complica la tarea de seleccionar lo propio y exclusivo de la educación moral en los Decretos curriculares, ya que muchos de sus contenidos serán o no de utilidad para la formación moral en función de la actitud que ante ellos adopte el profesor. Ciertamente que, además de los contenidos referidos a "valores, normas y actitudes" que de modo evidente suelen tener un claro componente moral, hay contenidos referidos a "hechos y conceptos" o a "procedimientos" que también lo presentan de modo claro. Pese a ello, el aspecto que prioritariamente distingue un contenido como moral o no, está menos en él mismo y más en la actitud o talante con que lo aborde el profesor. De aquí que si suponemos un talante sensible para lo moral la cantidad de contenidos vinculados a este tema transversal sea muy notable, y excesiva para reproducirla aquí con detalle.

Por tanto, de entre los variados objetivos y contenidos que se prevén en los currículos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria resaltaremos tan sólo algunos de los más relevantes. Se entenderá

que en lo sucesivo no se resumen, pues, todos los contenidos que nos parecen importantes en alguna medida para la educación moral, sino únicamente aquellos que lo son de un modo más evidente. Incluso en el apartado de actitudes tan sólo resaltaremos las que nos parazcan más sugerentes o explícitas. Esto significa que los educadores podrán a buen seguro aprovechar para tareas propias de la educación moral otros contenidos más allá de los que aquí destacaremos.

EDUCACIÓN INFANTIL

El Real Decreto que establece los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil señala en su preámbulo que en esta etapa se trata de facilitar una amplia gama de experiencias relacionadas "con todas las capacidades que contribuyen al desarrollo de los niños y que tienen que ver tanto con sus esquemas mentales y representaciones del mundo como con las diferentes variedades de 'saber hacer', y con las actitudes y valores, sobre todo de naturaleza moral, que el niño comienza a interiorizar". En tal sentido, una lectura de este Decreto permitirá apreciar un elevado número de elementos que son bases sobre las que más adelante se deberá construir la moralidad adulta, pero que en esta etapa de la escolaridad son ya en sí mismas experiencias propias de la educación moral. Así, en cuanto a los objetivos de la Educación Infantil podemos ver que en su mayoría proponen aspectos vinculables a la educación moral, aunque quizás en los dos siguientes tal temática sea más explícita.

Objetivos de la etapa

c) *Establecer relaciones sociales en un ámbito cada vez más amplio, aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista y aportaciones con los de los demás.*

d) *Establecer vínculos fluidos de relación con los adultos y con sus iguales, respondiendo a los sentimientos de afecto, respetando la diversidad y desarrolando actitudes de ayuda y colaboración.*

Área de Identidad y Autonomía Personal

La primera área curricular, dedicada al cultivo de la Identidad y Autonomía Personal, se refiere "al conocimiento, valoración y control que los niños van adquiriendo sobre sí mismos...". Por lo que respecta a la educación moral, son relevantes aspectos tales como la "construcción de la identidad y autonomía personal", "la adquisición de actitudes no discriminatorias" y "la adquisición de buenos hábitos de salud, higiene y nutrición".

Objetivos

3. *Tener una actitud de respeto hacia las características y cualidades de las otras personas y empezar a valorarlas sin actitudes de discriminación en relación con el sexo o con cualquier otro rasgo diferenciador.*

9. *Adecuar su propio comportamiento a las necesidades, demandas, requerimientos y explicaciones de otros niños y adultos, e influir en la conducta de los demás, evitando la adopción de actitudes de sumisión o dominio, y desarrollando actitudes y hábitos de ayuda, colaboración y cooperación.*

Contenidos

I. El cuerpo y la propia imagen

PROCEDIMIENTOS

5. *Manifestación y regulación progresiva de los sentimientos, emociones, vivencias, preferencias, intereses, etc.*

ACTITUDES

4. *Aceptación de las diferencias, de la identidad y características de los demás evitando las discriminaciones.*

II. Juego y movimiento

ACTITUDES

6. *Actitud de ayuda y colaboración con los compañeros.*

III. La actividad y la vida cotidiana

CONCEPTOS

2. *Normas elementales de relación y convivencia.*

PROCEDIMIENTOS

1. *Regulación del propio comportamiento en situaciones de juego, rutinas diarias, tareas.*
3. *Coordinación, colaboración y ayuda con los iguales y con los adultos, pidiendo con confianza la ayuda necesaria en el momento adecuado.*

ACTITUDES

2. *Actitud de ayuda, colaboración y cooperación coordinando los propios intereses con los de los otros.*

IV. El cuidado de uno mismo

PROCEDIMIENTOS

2. *Colaboración y contribución al mantenimiento de la limpieza del entorno en que se desenvuelven las actividades cotidianas.*

ACTITUDES

2. *Aceptación de las normas de comportamiento establecidas durante las comidas, los desplazamientos, el descanso y la higiene.*

Área del Medio físico y social

La segunda área curricular, dedicada al conocimiento del "Medio físico y social", se refiere a "la ampliación progresiva de la experiencia infantil y a la construcción de un conocimiento sobre el medio físico y social cada vez más completo". Los contenidos de esta área más directamente vinculados a la educación moral tienen que ver con el conocimiento del mundo que rodea a los alumnos y a la "valoración de todos los elementos que lo integran". Pero, de modo más específico, en ella se hace referencia a que "el niño y la niña puedan actuar con autonomía, confianza y seguridad en los sistemas sociales más próximos,

conociendo y utilizando las normas que permiten convivir en ellos, así como contribuyendo a su establecimiento y a su discusión. En el seno de los grupos a que pertenece, aprende a valorar las ventajas de la vida en grupo, así como las limitaciones que ésta impone. Aprende también a colaborar con los otros, a ayudar y pedir ayuda, y a cumplir las obligaciones que se desprenden del reparto de tareas de la vida cotidiana". Asimismo, y respecto al medio social más amplio "es importante fomentar actitudes de participación, de colaboración, de respeto y valoración crítica de las normas y leyes que rigen la vida en grupo; en el medio físico se pone el acento en las actitudes de cuidado, valoración y respeto del entorno y de los elementos que lo configuran". Finalmente, el contenido de esta área propone que los educadores se preocupen del "tratamiento educativo de las diferencias étnicas y culturales que puedan presentar las niñas y niños de esta etapa."

Objetivos

1. *Participar en los diversos grupos con los que se relaciona en el transcurso de las diversas actividades, tomando progresivamente en consideración a los otros.*

2. *Conocer las normas y modos de comportamiento social de los grupos de los que forma parte para establecer vínculos fluidos y equilibrados de relación interpersonal e identificar la diversidad de relaciones que mantiene con los demás.*

5. *Conocer algunas de las formas más habituales de organización de la vida humana, valorando su utilidad y participando progresivamente en alguna de ellas.*

6. *Valorar la importancia del medio natural y de su calidad para la vida humana, manifestando hacia él actitudes de respeto y cuidado, interviniendo en la medida de sus posibilidades.*

Contenidos

I. Los primeros grupos sociales

CONCEPTOS

1. *Principales grupos sociales de los que se es miembro: familia y escuela.*

La familia: tipos de estructura familiar,; pautas de comportamiento y normas básicas de convivencia.

La escuela: pautas de comportamiento y normas básicas de convivencia.

PROCEDIMIENTOS

1. *Utilización de estrategias de actuación autónoma y adaptada a los diferentes grupos a que se pertenece.*
2. *Discriminación de comportamientos y actitudes adecuados o inadecuados en los diversos grupos a los que se pertenece y uso contextualizado de las normas elementales de convivencia.*
7. *Realización responsable de tareas o encargos sencillos.*

ACTITUDES

1. *Interés por participar en la vida familiar y escolar y por asumir pequeñas responsabilidades y cumplirlas, con actitud de afecto, iniciativa, disponibilidad y colaboración.*
2. *Defensa de los propios derechos y opiniones con actitud de respeto hacia las de los otros.*
3. *Valoración y respeto ajustado a las normas que rigen la convivencia en los grupos sociales a los que se pertenece y participación en el establecimiento de algunas de ellas.*
4. *Autonomía en la resolución de situaciones conflictivas.*
5. *Tolerancia ante la espera de determinados acontecimientos.*
6. *Respeto por la diversidad de sexos, de roles, de profesiones, de edades, etc.*
7. *Respeto y cuidado por los espacios en los que se desenvuelve la actividad propia y los objetos que tales espacios contienen.*

II. La vida en sociedad

CONCEPTOS

2. *Necesidades, ocupaciones y servicios de la vida en común.* Los servicios como bienes de todos.

ACTITUDES

1. *Respeto y cuidado por elementos del entorno y valoración de la importancia para la vida humana.*
3. *Interés por conocer y participar en algunas formas de organización social de su Comunidad.*

III. Los objetos

ACTITUDES

2. *Actitud positiva por compartir los juguetes y objetos de su entorno familiar y escolar.*
4. *Respeto y cuidado de los objetos propios y colectivos.*

IV. Animales y plantas

CONCEPTOS

3. *Relación entre los animales, las plantas y las personas.*

   El papel de las personas en los cambios, la recuperación y conservación del medio natural.

PROCEDIMIENTOS

7. *Contribución a la consecución y mantenimiento de ambientes limpios, saludables y no contaminados.*

ACTITUDES

2. *Curiosidad, respeto y cuidado hacia los animales y plantas como primeras actitudes para la conservación del medio natural.*
4. *Iniciativa en la asunción de pequeñas responsabilidades y encargos relacionados con el cuidado y la conservación de los animales y plantas.*

Área de Comunicación y Representación

La tercera área curricular, dedicada al trabajo sobre la "Comunicación y Representación", pretende "mejorar las relaciones entre el individuo y el

medio" trabajando sobre las distintas formas de comunicación y representación. En la medida que el lenguaje, la comunicación y el diálogo son elementos básicos del juicio y el comportamiento moral, gran parte de los contenidos de esta área pueden considerarse como propios de la educación moral. De un modo general se reconoce este aspecto cuando se afirma que "el lenguaje va a ser para el niño no sólo un instrumento de comunicación personal y de regulación de la conducta de otros, sino también un instrumento de regulación y planificación de la propia conducta".

Objetivos

1. *Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante el lenguaje oral, ajustándose progresivamente a los distintos contextos y situaciones de comunicación habituales y cotidianos y a los diferentes interlocutores.*
2. *Comprender las intenciones y mensajes que le comunican otros niños y adultos, valorando el lenguaje oral como un medio de relación con los demás.*

Contenidos

I. Lenguaje oral

ACTITUDES

5. *Actitud de escucha y respeto a los otros en diálogos y conversaciones colectivas, respetando las normas y convenciones sociales que regulan el intercambio lingüístico.*

II. Aproximación al lenguaje escrito

ACTITUDES

3. *Cuidado de los libros como un valioso instrumento que tiene interés por sí mismo y deseo de manejarlos de forma autónoma.*

III. Expresión plástica

ACTITUDES

3. *Respeto a las elaboraciones plásticas de los demás.*

EDUCACIÓN PRIMARIA

El Real Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Primaria señala en su preámbulo, como una de sus principales finalidades, la necesidad de asegurar un desarrollo integral de los alumnos. Para conseguirlo el currículo no se limita a los conocimientos más académicos, sino que quiere contribuir también al desarrollo de habilidades prácticas, actitudes y valores que impregnan toda la educación. Todo ello se concreta en una afirmación programática: "La educación social y la educación moral constituyen un elemento fundamental del proceso educativo, que ha de permitir a los alumnos actuar con comportamientos responsables dentro de la sociedad actual y del futuro, una sociedad pluralista, en la que las propias creencias, valoraciones y opciones han de convivir en el respeto a las creencias y valores de los demás."

En lo que sigue, cuando nos refiramos a los objetivos de esta etapa y a sus distintas áreas curriculares intentaremos, como ya se dijo anteriormente, señalar únicamente los aspectos más directamente relacionados con la educación moral, aunque otros aspectos pudieran tener también utilidad para la formación moral.

Objetivos de la etapa

e) *Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y de establecer relaciones afectivas.*

f) *Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que democrática-*

mente se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los de otros miembros del grupo, respetando puntos de vista distintos, y asumir las responsabilidades que correspondan.

g) *Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, conociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencia, raza u otras características individuales y sociales.*

h) *Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.*

i) *Comprender y establecer relaciones entre hechos y fenómenos del entorno natural y social, y contribuir activamente, en lo posible, a la defensa, conservación y mejora del medio ambiente.*

j) *Conocer el patrimonio cultural, participar en su conservación y mejora y respetar la diversidad lingüística y cultural* como derecho de los pueblos e individuos, *desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.*

k) *Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo, adoptando hábitos de salud y bienestar y valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida.*

Área del Conocimiento del Medio

El conocimiento del medio en todas sus vertientes es uno de los mejores momentos del currículo para considerar temas personales y sociales que plantean o pueden plantear un conflicto de valores (como, por ejemplo, la salud o la presencia humana en el paisaje). Es el espacio para los temas controvertidos que representan un reto ético al individuo y a la sociedad en su conjunto. La adquisición de información, el análisis y la crítica de esas realidades son momentos básicos de la educación moral.

Objetivos

1. *Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado corporal que se derivan del conocimeinto del cuerpo humano y de sus posibilidades y limitaciones, mostrando una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales.*
2. *Participar en actividades grupales adoptando un comportamiento constructivo, responsable y solidario, valorando las aportaciones propias y ajenas en función de objetivos comunes y respetando los principios básicos del funcionamiento democrático.*
3. *Reconocer y apreciar su pertenencia a unos grupos sociales con características y rasgos propios (pautas de convivencia, relaciones entre los miembros, costumbres y valores compartidos, lengua común, intereses, etc.) respetando y valorando las diferencias con otros grupos y rechazando cualquier clase de discriminación por este hecho.*
4. *Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorar críticamente la necesidad y el alcance de las mismas y adoptar un comportamiento en la vida cotidiana acorde con la postura de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural.*

Contenidos

1. El ser humano y la salud

PROCEDIMIENTOS

3. *Análisis de las repercusiones de determinadas prácticas y actividades sociales sobre el desarrollo y la salud.*

ACTITUDES

2. *Sensibilidad ante la influencia de las condiciones de vida en las limitaciones y carencias físicas.*
3. *Actitud crítica ante los factores y prácticas sociales que favorecen o entorpecen el desarrollo sano del cuerpo y comportamiento responsable ante los mismos.*

4. *Valoración crítica de los aspectos sociales y culturales de la sexualidad.*

6. *Respeto a las diferencias derivadas de los distintos aspectos del crecimiento y desarrollo corporal.*

7. *Valorar la aportación al propio bienestar y al de los demás a través de la ejecución, distribución y organización de las tareas y actividades domésticas.*

2. El paisaje

ACTITUDES

1. *Sensibilidad y respeto por la conservación del paisaje.*

3. El medio físico

CONCEPTOS

5. *Factores y actividades humanas que degradan el medio físico.*

ACTITUDES

1. *Sensiblidad y respeto por la conservación del medio físico.*

4. Los seres vivos

ACTITUDES

2. *Respeto por los animales y plantas.*

5. Los materiales y sus propiedades

ACTITUDES

3. *Sensibilidad ante la necesidad de que niñas y niños participen de forma igualitaria en la realización de diversas experiencias, rechazando la división del trabajo en función del sexo.*

6. Población y actividades humanas

PROCEDIMIENTOS

8. *Análisis de las causas que provocan las situaciones de marginación e injusticia social por razón de sexo, raza u otras.*

ACTITUDES

1. *Sensibilidad y respeto por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia.*

2. *Valoración de los distintos trabajos y profesiones y de su función complementaria en el conjunto de la sociedad.*

3. *Sensibilidad y rechazo ante las desigualdades sociales asociadas a la edad, el sexo, las condiciones sociales y económicas y solidaridad con los grupos más afectados.*

8. Organización social

CONCEPTOS

2. *Organizaciones sociales en las que participa el niño.*

PROCEDIMIENTOS

2. *Dramatización y simulación de la cooperación y de los conflictos entre grupos sociales y culturales.*

3. *Dominio de las reglas de funcionamiento de la asamblea como instrumento de participación en las decisiones colectivas y de resolución de conflictos.*

6. *Análisis crítico de las diferencias en función del sexo, en la asignación de tareas y responsabilidades en la familia, la comunidad escolar y otras instancias.*

ACTITUDES

1. *Participación responsable en la realización de las tareas de grupo.*

2. *Participación responsable en la toma de decisiones del grupo aportando las opiniones propias y respetando las de los demás.*

3. *Respeto por los acuerdos y decisiones tomados en asamblea y alcanzados a través del diálogo entre todos los implicados.*

4. *Responsabilidad en el ejercicio de los derechos y de los deberes que corresponden como miembro del grupo.*

5. *Rechazo de discriminaciones en la organización de actividades grupales por razones étnicas, de sexo, de estatus social, etc.*

6. *Solidaridad y comprensión ante problemas y necesidades de los demás.*

7. *Valoración del diálogo como instrumento privilegiado para solucionar los problemas de convivencia y los conflictos de intereses en relación con los demás.*

8. *Reconocimiento del valor y función colectiva del trabajo doméstico.*

9. Medios de comunicación y transporte

ACTITUDES

1. *Actitud crítica ante las informaciones recibidas a través de los distintos medios de comunicación.*

2. *Sensibilidad ante la influencia que ejercen los medios de comunicación en la formación de opiniones, con especial atención a la publicidad, a los estereotipos sexistas, racistas y al consumo.*

3. *Valoración de los medios de transporte colectivos respetando las normas establecidas para su uso.*

10. Cambios y paisajes históricos

ACTITUDES

6. *Respeto y tolerancia hacia las formas de vida y los valores diferentes de los propios en distintos momentos históricos.*

Criterios de evaluación

12. *Participar en actividades de grupo (familia y escuela) respetando las normas de funcionamiento, realizando con responsabilidad las tareas encomendadas y asumiendo los derechos y deberes que le corresponden como miembro del mismo.*

18. *Utilizar el diálogo para superar los conflictos y mostrar, en la conducta habitual y en el uso del lenguaje, respeto hacia las personas y los grupos de diferente edad, sexo, raza y origen social, así como hacia las personas y grupos con creencias y opiniones distintas a las propias.*

Área de Educación Artística

La Educación Artística (plástica, musical y dramática), en la medida que facilita la reconstrucción de los contenidos de la experiencia, del pensamiento y de la fantasía, es un camino adecuado para adquirir otra visión sobre la propia vida. Por tanto, otra vía para comprender críticamente la realidad personal y social, y en consecuencia un medio de educación moral. Además es un espacio curricular muy apto para apreciar la diversidad y los diferentes valores que expresa el arte, y facilitar así una mayor tolerancia, aceptación y asimilación —si parece conveniente— de culturas y puntos de vista distantes a los propios. Además de los valores de cooperación, trabajo bien hecho o dedicación que toda área debe cultivar, la educación plástica permite la adquisición de un lenguaje más próximo a los sentimientos o de un lenguaje que apela a la razón (en nuestro caso a la razón moral) desde otras vías. Otro tanto ocurre con la música, que además añade a todo ello las aportaciones de la interpretación colectiva y de todos los valores de cooperación que ello conlleva. Finalmente, la dramatización es una posibilidad excelente para superar el propio punto de vista y entender la realidad desde distintas posiciones; es, en definitiva, un magnífico ejercicio para el desarrollo de la capacidad empática y la adopción de roles.

Objetivos

1. *Comprender las posibilidades del sonido, la imagen, el gesto y el movimiento como elementos de representación y utilizarlas para expresar ideas, sentimientos y vivencias de forma personal y autónoma en situaciones de comunicación y juego.*

5. *Realizar producciones artísticas de forma cooperativa que supongan papeles diferenciados y complementarios en la elaboración de un producto final.*

10. *Tener confianza en las elaboraciones artísticas propias, disfrutar con su realización y apreciar su contribución al goce y al bienestar personal.*

Contenidos

4. Canto, expresión vocal e instrumental

ACTITUDES

5. *Valoración del trabajo en grupo: actuación desinhibida, integración, calidad de la interpretación, respeto a la persona que asume la dirección y las normas de trabajo en grupo.*

7. El juego dramático

PROCEDIMIENTOS

8. *Creación de situaciones dramáticas y resolución individual y grupal de las mismas.*

10. *Coordinación de la propia interpretación con la de los demás del grupo. Sentido de equipo y de conjunto.*

8. Artes y cultura

ACTITUDES

2. *Apertura a otras manifestaciones artísticas representativas de otros pueblos y grupos.*

3. *Respeto por el espectáculo: conocimiento y observación de las normas de comportamiento más usuales en espectáculos artísticos.*

Área de Educación Física

La Educación Física es uno de los espacios curriculares en que los elementos de educación moral que conlleva son más abundantes y mejor vinculados a las experiencias vitales de los alumnos. La Educación Física, en tanto que conocimiento, control y cuidado del propio cuerpo; en tanto que medio de expresión e interrelación, y en tanto que posibilidad de juego, colaboración, espíritu de equipo, aceptación de normas y respeto mutuo en la competición, es uno de los momentos curriculares básicos para la educación moral.

Objetivos

2. *Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, de posturas y de ejercicio físico, manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo y de respeto a los demás, relacionando estos hábitos con los efectos sobre la salud.*

6. *Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación por características personales, sexuales y sociales, así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas.*

Contenidos

1. *El cuerpo: imagen y percepción*

ACTITUDES

2. *Actitud de respeto hacia el propio cuerpo y su desarrollo.*

2. *El cuerpo: habilidades y destrezas*

ACTITUDES

4. *Participación en actividades diversas, aceptando la existencia de diferencias en el nivel de destreza.*

4. *Salud corporal*

ACTITUDES

4. *Responsabilidad hacia en propio cuerpo y valoración de la importancia de la práctica de actividades físicas, de un desarrollo físico equilibrado y de la salud.*

5. *Los juegos*

CONCEPTOS

2. *La regulación del juego: normas y reglas básicas.*

PROCEDIMIENTOS

1. *Utilización de reglas para la organización de situaciones colectivas de juego.*
2. *Utilización de las estrategias básicas de juego: cooperación, oposición, cooperación/oposición.*

ACTITUDES

3. *Actitud de respeto por las normas y reglas de juego.*
4. *Aceptación, dentro de una organización de equipo, del papel que corresponda desempeñar como jugador.*
5. *Valoración de las posibilidades como equipo y de la participación de cada uno de sus miembros con independencia del resultado obtenido.*
7. *Aceptación del reto que supone oponerse a otros en situaciones de juego sin que ello derive en actitudes de rivalidad o menosprecio.*

Criterios de evaluación

13. *Colaborar activamente en el desarrollo de los juegos de grupo, mostrando una actitud de aceptación hacia los demás y de superación de las pequeñas frustraciones que se puedan producir.*
14. *Respetar las normas establecidas en los juegos, reconociendo su necesidad para una correcta organización y desarrollo de los mismos.*
15. *Identificar, como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades de iniciación deportiva, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo, dándoles más importancia que a otros aspectos de la competición.*

Lengua Castellana y Literatura, Lenguas Extranjeras, Lengua Catalana y Literatura

El lenguaje, en tanto que medio de comunicación y representación, contribuye de diversos modos a la educación moral de los jóvenes. En su vertiente comunicativa debe ser un instrumento de com-

prensión mutua y acuerdo, y, por tanto, cuanto más y mejor se domine, mayores son las posibilidades de utilizarlo para la colaboración y la solidaridad. En tal sentido, podemos entender que en el diálogo radica uno de los procedimientos morales más potentes y más cargados de valor. Sin embargo, el lenguaje es también la sede donde han quedado cristalizados prejuicios y formas discriminatorias de las que se debe tomar conciencia y evitar. En cuanto representación, el lenguaje es un elemento fundamental para comprender críticamente la realidad. La literatura, por su parte, constituye una fuente de experiencias morales inagotable. Finalmente, el conocimiento de otras lenguas será una excelente manera de acercarse a otras culturas, y sobre todo aprender a valorarlas y a respetarlas.

Área de Lengua Castellana y Literatura

Objetivos

3. *Reconocer y apreciar la unidad y diversidad lingüística de España y de la sociedad, valorando su existencia como un hecho cultural enriquecedor.*
4. *Utilizar la lengua oral para intercambiar ideas, experiencias y sentimientos, adoptando una actitud respetuosa ante las aportaciones de los otros y atendiendo a las reglas propias del intercambio comunicativo.*
9. *Reflexionar sobre el uso de la lengua como vehículo de valores y prejuicios clasistas, racistas, sexistas, etc., con el fin de introducir autocorrecciones pertinentes.*

Contenidos

1. Usos y formas de la comunicación oral

ACTITUDES

2. *Respeto por las normas de interacción verbal en las situaciones de comunicación oral.*
4. *Sensibilidad y actitud crítica ante el tratamiento de ciertos temas y usos de la lengua que suponen una discriminación social, sexual, racial, o de cualquier tipo.*

7. *Interés y respeto por la diversidad lingüística y cultural de España y de la sociedad en general.*

2. *Usos y formas de la comunicación escrita*

ACTITUDES

4. *Actitud crítica ante los mensajes transmitidos por los textos escritos mostrando especial sensibilidad hacia los que suponen una discriminación social, sexual, racial, etcetera.*

10. *Valoración de la diversidad lingüística y cultural de España y de la sociedad en general como manifestación cultural enriquecedora.*

3. *Análisis y reflexión sobre la propia lengua*

ACTITUDES

5. *Actitud crítica ante los usos de la lengua que suponen una discriminación social, sexual, racial, etc.*

Criterios de evaluación

17. *Identificar, en textos orales y escritos de uso habitual, planteamientos de determinados temas y usos de la lengua que suponen una discriminación social, racial, sexual, o de otro tipo, y tender a su autocorrección.*

Área de Lenguas Extranjeras

Objetivos

5. *Reconocer y apreciar el valor comunicativo de las lenguas extranjeras y la propia capacidad para aprender a utilizarlas, mostrando una actitud de comprensión y respeto hacia otras lenguas, sus hablantes y su cultura.*

Contenidos

1. Usos y formas de la comunicación oral

ACTITUDES

3. *Actitud receptiva y respetuosa para las personas que hablan una lengua distinta de la propia.*

3. Aspectos socioculturales

ACTITUDES

1. *Curiosidad y respeto por los aspectos más relevantes de la vida cotidiana y de otros aspectos socioculturales de los países donde se habla la lengua extranjera estudiada.*
2. *Valoración de los comportamientos sociolingüísticos que facilitan las relaciones de convivencia en las situaciones estudiadas.*

Área de Lengua Catalana y Literatura

Objetivos

13. *Mostrar una sensibilidad de respeto e interés por las manifestaciones lingüísticas y culturales que facilitan el dominio de otras lenguas, por lo que suponen de medio para ampliar las posibilidades de relación con otros horizontes culturales.*

Área de Matemáticas

Las matemáticas pueden contribuir a desarrollar actitudes morales, como, por ejemplo, la cooperación, la ayuda mutua o el trabajo responsable. De un modo específico, pueden ser útiles también para dar cierta objetividad a problemas o controversias de valor que corrientemente presentan un aspecto excesivamente subjetivo, aproximado y emotivo. La racionalización y presentación numérica y objetiva de los temas puede contribuir a esclarecer las justas dimensiones de ciertos dilemas morales o temas controvertidos.

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

El Real Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria indica en su preámbulo que en esta etapa además de asegurarse una educación integral, y por tanto una educación preocupada por conocimientos académicos y por contenidos relativos a habilidades prácticas, actitudes y valores[2], se debe lograr también la autonomía intelectual y sociomoral de los alumnos y alumnas. Una autonomía que culmina en "la construcción de la propia identidad, en el asentamiento de un autoconcepto positivo y en la elaboración de un proyecto de vida, vinculado a valores, en el que se reflejen las preferencias de los adolescentes, y también su capacidad de llevarlo a cabo."

Tal como ya se ha advertido repetidamente no tiene sentido referir todos aquellos contenidos que tienen o pueden tener alguna relación o utilidad para la educación moral. Por consiguiente, señalaremos los más obvios, y entenderemos que cada profesor, si lo considera oportuno, podrá problematizar moralmente alguno de los muchos aspectos que su área le permitirá.

Objetivos de la etapa

f) *Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando*

2 "La educación social y la educación moral constituyen un elemento fundamental del proceso educativo, que ha de permitir a los alumnos actuar con comportamientos responsables dentro de la sociedad actual y del futuro, una sociedad pluralista, en la que las propias creencias, valoraciones y opciones han de convivir en el respeto a las creencias y valores de los demás".

inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencias y otras características individuales y sociales.

g) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos, y adoptar juicios y actitudes personales con respecto a ellos.

h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.

i) Analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del mismo como elemento determinante de la calidad de vida.

j) Conocer y valorar el desarrollo científico-tecnológico, sus aplicaciones e incidencia en su medio físico y social.

k) Conocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y de los individuos, y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

l) Conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo y de las consecuencias para la salud individual y colectiva de los actos y las decisiones personales, y valorar los beneficios que suponen los hábitos del ejercicio físico, de la higiene y de una alimentación equilibrada, así como llevar una vida sana.

Área de Ciencias de la Naturaleza

El área dedicada a las Ciencias de la Naturaleza tiene en la actualidad una relevancia ética enorme. Por una parte, muchos problemas que en la actualidad tiene planteada la Humanidad se originan en la aplicación incontrolada y devastadora de ciertas tecnologías. En

cambio, el necesario respecto del medio depende de la adopción de una nueva actitud ética. Lograr una transmisión eficaz de estas ideas requiere la implicación de los especialistas de la materia. A su vez, son estos los que mejor pueden mostrar lo que significa la necesaria responsabilidad del científico ante estos temas.

Objetivos

6. Utilizar sus conocimientos sobre el funcionamiento del cuerpo humano para desarrollar y afianzar hábitos de cuidado y salud corporal que propicien un clima individual y social sano y saludable.
7. Utilizar sus conocimientos sobre los elementos físicos y los seres vivos para disfrutar del medio natural, así como proponer, valorar y, en su caso, participar en iniciativas encaminadas a conservarlo y mejorarlo.
8. Reconocer y valorar las aportaciones de la Ciencia para la mejora de las condiciones de existencia de los seres humanos, apreciar la importancia de la formación científica, utilizar en las actividades cotidianas los valores y las actitudes del pensamento científico, y adoptar una actitud crítica y fundamentada ante los grandes problemas que hoy plantean las relaciones entre la ciencia y la sociedad.

Contenidos

2. La energía

ACTITUDES

2. *Toma de conciencia de la limitación de los recursos energéticos.*

3. Los cambios químicos

ACTITUDES

1. *Valoración crítica del efecto de los productos químicos presentes en el entorno sobre la salud, la calidad de vida, el patrimonio artístico y en el futuro de nuestro planeta, analizando a su vez las medidas internacionales que se establecen al respecto.*

4. *La tierra y el universo*

ACTITUDES

1. *Valorar la actitud de perseverancia y riesgo del trabajo de los científicos para explicar interrogantes que se plantea la Humanidad.*

3. *Valoración y respeto a las opiniones de otras personas y tendencia a comportarse coherentemente con dicha valoración.*

5. *Los materiales terrestres*

ACTITUDES

1. *Valoración de la importancia del aire no contaminado para la salud y la calidad de vida y rechazo de las actividades humanas contaminantes.*

2. *Reconocimiento y valoración de la importancia del agua para los seres vivos y para la calidad de vida, desarrollando una actitud favorable hacia el ahorro en el consumo de la misma.*

3. *Reconocimiento y valoración de la importancia de las rocas, los minerales y el suelo, para las actividades humanas, así como, la necesidad de recuperar las zonas deterioradas por una previa explotación industrial.*

6. *Diversidad y unidad de los seres vivos*

ACTITUDES

1. *Cuidado y respeto por los animales y plantas, tanto en el medio natural como en el aula.*

7. *La persona y la salud*

ACTITUDES

1. *Tolerancia y respeto por las diferencias individuales que tienen su origen en características corporales como edad, talla, grosor, y diferencias físicas y psíquicas.*

4. *Reconocimiento y aceptación de diferentes pautas de conducta sexual y respeto por las mismas.*

5. *Actitud responsable y crítica ante sugerencias de consumo de drogas y de actividades que suponen un atentado contra la salud personal o colectiva.*

7. *Reconocimiento y aceptación de la existencia de conflictos interpersonales y grupales, y valoración del diálogo como medida de salud mental ante los mismos.*

8. Interacción de los componentes abióticos y bióticos del medio natural

ACTITUDES

1. *Cuidado y respeto por el mantenimiento del medio físico y de los seres vivos como parte esencial del entorno humano.*

9. Los cambios en el medio natural. Los seres humanos, principales agentes de cambio

CONCEPTOS

2. *Cambios en los ecosistemas, producidos por la acción humana. Acciones de conservación y recuperación del medio natural.*

ACTITUDES

2. *Defensa del medio ambiente con argumentos fundamentados y contrastados, ante actividades humanas responsables de su contaminación y degradación.*

Criterios de evaluación

24. *Determinar mediante el análisis de algún fenómeno científico o tecnológico algunos rasgos distintivos del trabajo científico, como su influencia sobre la calidad de vida, el carácter de empresa colectiva en continua revisión y algunas limitaciones y errores.*

Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia

El área curricular formada por las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia es probablemente el ámbito más directamente relacionado

con la educación moral. Lo es, además de porque en él se ubica un bloque de contenidos referido a "La vida moral y la reflexión ética", porque acoge un sinfín de temas de controversia y conflicto de valores. Por otra parte, es el ámbito privilegiado para el aprendizaje de las formas de convivencia, y para su valoración crítica.

El uso de procedimientos de recogida y análisis de información, de comparación entre realidades controvertidas, de simulación, y de redacción de informes se usan frecuentemente en esta área, y son a su vez de enorme trascendencia para la formación de las habilidades constitutivas del juicio moral.

Objetivos

1. *Identificar y apreciar la pluralidad de las comunidades sociales a las que pertenece, participando críticamente de los proyectos, valores y problemas de las mismas con plena conciencia de sus derechos y deberes, y rechazando las discriminaciones existentes por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra circunstancia personal o social.*
2. *Identificar los procesos y mecanismos básicos que rigen el funcionamiento de los hechos sociales, utilizar este conocimiento para comprender las sociedades coontemporáneas, analizar los problemas más acuciantes de las mismas y formarse un juicio personal crítico y razonado.*
3. *Valorar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos a su identidad, manifestando actitudes de tolerancia y respeto por otras culturas y por opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio crítico sobre las mismas.*
6. *Valorar y respetar el patrimonio natural, cultural, lingüístico, artístico, histórico y social, asumiendo las responsabilidades que supone su conservación y mejora, apreciándolo como fuente de disfrute y utilizándolo como recurso para el desarrollo individual y colectivo.*
9. *Realizar tareas en grupo y participar en discusiones y debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente sus opiniones y propuestas y valorando la discrepancia y el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.*

10. *Apreciar los derechos y libertades humanas como un logro irrenunciable de la Humanidad y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de derechos o de recursos económicos necesarios.*

Contenidos

1. *Medio ambiente y conocimiento geográfico*

ACTITUDES

2. *Toma de conciencia de los grandes problemas a los que se enfrenta la vida humana sobre la Tierra: la degradación del medio ambiente y la sobreexplotación de los recursos, el crecimiento demográfico desequilibrado, las desigualdades económicas entre los pueblos, etc.*
3. *Valoración del medio natural como recurso y elemento importante en la calidad de vida de los grupos humanos, y disposición favorable a su conservación y defensa.*

2. *La población y el espacio urbano*

ACTITUDES

1. *Toma de conciencia de los graves problemas relacionados con los desequilibrios demográficos y las grandes desigualdades económicas entre los distintos países de la Tierra.*
4. *Rechazo ante el reparto desigual de los recursos entre los pueblos del Planeta y solidaridad con aquellos que sufren la escasez de recursos y alimentos.*
5. *Rechazo de las desigualdades sociales provocadas por el lugar de nacimiento o residencia.*

3. *La actividad humana y el espacio geográfico*

ACTITUDES

1. *Reconocimiento del carácter finito de los recursos naturales y de la necesidad de racionalizar su uso, de conservarlos y de renovarlos.*

3. *Rechazo ante el reparto desigual de los recursos entre los pueblos del Planeta y solidaridad con aquellos que sufren la escasez de recursos y alimentos.*

4. Sociedades históricas

ACTITUDES

4. *Respeto y valoración de la diversidad histórica y cultural de España como una realidad distintiva y enriquecedora de nuestro patrimonio colectivo.*
5. *Tolerancia, respeto y valoración crítica de actitudes, creencias, formas de vida, etc. de personas o grupos pertenecientes a sociedades o culturas distintas a la nuestra.*

5. Sociedad y cambio en el tiempo

ACTITUDES

4. *Valoración crítica de los prejuicios sexistas presentes en nuestras costumbres y tradiciones y recuperación e integración del patrimonio cultural de las mujeres.*

6. Diversidad cultural

ACTITUDES

3. *Respeto y valoración de las manifestaciones artísticas, artesanales y técnicas de otras sociedades y culturas como expresión de la sensibilidad, el ingenio y los valores humanos de sus protagonistas.*
4. *Tolerancia, respeto y valoración crítica de actitudes, creencias, formas de vida, etc, de personas o grupos pertenecientes a sociedades o culturas distintas a la nuestra.*
5. *Rechazo de formas de pensar dogmáticas y etnocéntricas.*

7. Economía y trabajo en el mundo actual

CONCEPTOS

5. *Interdependencia y desigualdad económica, técnica y política entre los distintos países del mundo: desarrollos desiguales y neocolonialismo.*

ACTITUDES

1. *Interés por estar bien informado y actitud crítica ante la información publicitaria y las necesidades de consumo que genera.*
2. *Valoración y crítica de la división social y sexual del trabajo y las profesiones.*
3. *Valoración y respeto por las funciones de las distintas personas que integran la familia y aceptación del reparto adecuado de resposabilidades entre todos sus miembros, sin discriminaciones por razón de edad o sexo.*
4. *Rechazo de las injusticias que pueden derivarse de las desigualdades de la propiedad económica entre distintas personas y pueblos.*

8. Participación y conflicto político en el mundo actual

ACTITUDES

2. *Valoración de los principios e instituciones democráticas como instrumentos adecuados para resolver las discrepancias políticas, y respeto de los mismos en las diferentes esferas de la actividad cotidiana.*
3. *Tolerancia y valoración positiva de la diversidad de opiniones políticas, ideológicas, religiosas, etc., ante las cuestiones del mundo actual.*
4. *Valoración de los derechos humanos como una conquista histórica y rechazo de cualquier forma de violación de los mismos, así como de todo tipo de discriminación por razones de edad, sexo, raza, nacionalidad, religión, etc.*
5. *Toma de conciencia de la responsabilidad colectiva en la consecución de la paz a distintas escalas y en el alejamiento de la amenaza nuclear.*
6. *Rechazo de las conductas incívicas, por ejemplo en relación con el tráfico y el uso del automovil, o de insolidaridad social general, como la evasión y el fraude fiscal.*

9. Arte, cultura y sociedad en el mundo actual

CONCEPTOS

6. *Focos de tensión y nuevos valores en las sociedades postindustriales, y sus repercusiones en la calidad de vida y en la*

salud individual y colectiva. Transformaciones en los ámbitos de la vida privada y de las relaciones humanas; cambios en los roles y las relaciones entre hombre y mujer.

ACTITUDES

4. *Tolerancia y valoración positiva de la diversidad de opiniones políticas ideológicas, religiosas, etc., ante las cuestiones del mundo actual.*

5. *Conocimiento de los efectos nocivos del consumo de drogas y solidaridad con las personas y los grupos que padecen por causa de las enfermedades asociadas a ese consumo.*

10. La vida moral y la reflexión ética

(Obviamente la totalidad de este bloque tiene relevancia para la educación moral)

Criterios de evaluación

18. *Reconocer en la Constitución española los principios e instituciones democráticos fundamentales y aplicar ese conocimiento para enjuiciar y declarar hechos o actuaciones de la vida pública y actitudes o comportamientos cotidianos.*

21. *Identificar, analizar y valorar el impacto en nuestra sociedad de una gran división técnica y social del trabajo, y aplicar este conocimiento al análisis y valoración de cuestiones y conflictos socio-económicos de actualidad.*

28. *Elaborar informes y participar en debates sobre cuestiones problemáticas de la vida cotidiana en el mundo actual (situaciones de marginación, casos de violencia, problemas de los jóvenes, etc.), utilizando con rigor la información obtenida de los medios de comunicación y manifestando en sus opiniones actitudes de tolerancia y solidaridad.*

29. *Identificar elementos de los modelos éticos de vida y de comportamiento humano en diferentes tomas de posición a propósito de dilemas morales que se plantean en el mundo actual.*

Área de Educación Física

La Educación Física es un campo básico de la educación moral. Lo es, tal como se expresa en el Decreto de mínimos, en la medida que a través de ella se pretende enfrentarse a las discriminaciones y los estereotipos que tienen un orígen físico, se pretende responsabilizar a los alumnos y alumnas respecto a su cuerpo, se pretende también ayudar a reconstruir una imagen positiva de sí mismos, a integrarse positivamente en los grupos de pares, y a adquirir una conciencia crítica de las implicaciones sociológicas de los fenómenos deportivos.

Objetivos

4. *Ser consecuente con el conocimiento del cuerpo y sus necesidades adoptando una actitud crítica ante las prácticas que tienen efectos negativos para la salud individual y colectiva, respetando el medio ambiente y favoreciendo su conservación.*

5. *Participar, con independencia del nivel de destreza alcanzado, en actividades físicas y deportivas, desarrollando actitudes de cooperación y respeto, valorando los aspectos de la relación que tienen las actividades físicas y reconociendo como valor cultural propio deportes y juegos autóctonos que vinculan a su comunidad.*

Contenidos

2. Cualidades motrices

ACTITUDES

4. *Valoración de la existencia de diferentes niveles de destreza, tanto en lo que concierne a sí mismo como a los otros.*

3. Juegos y deportes

ACTITUDES

1. *Aprecio de la función de integración social que tiene la práctica de las actividades físicas de carácter deportivo-recreativas.*

3. *Valoración de los efectos que, para las condiciones de salud y calidad de vida, tiene la práctica habitual de actividades deportivas.*

4. *Disposición favorable a la autoexigencia y la superación de los propios límites.*

5. *Aceptación del reto que supone competir con otros, sin que ello suponga actitudes de rivalidad, entendiendo la oposición como una estrategia de juego y no como una actitud frente a los demás.*

6. *Cooperación y aceptación de las funciones atribuidas dentro de una labor de equipo.*

5. Actividades en el medio natural

ACTITUDES

2. *Aceptación y respeto de las normas para la conservación y mejora del medio natural.*

Criterios de evaluación

11. *Mostrar una actitud de tolerancia y deportividad por encima de la búsqueda desmedida de la eficacia, tanto en el plano de participante como de espectador.*

13. *Analizar y enjuiciar los factores económicos, políticos y sociales que condicionan la ejecución y valoración social de las actividades físicas y deportivas.*

Área de Educación Plástica y Visual

La Educación Plástica y Visual tiene como uno de sus principales fines "contribuir a la socialización de los alumnos en su medio, esta área ha de hacerles capaces de asimilar el entorno visual y plástico en que viven, con una actitud reflexiva y crítica."; es decir, lograr "un acceso más profundo a la realidad y una capacidad de distanciamiento crítico respecto a ella". Tal objetivo es paralelo a una de las grandes finalidades de la educación moral, de modo que el lenguaje plástico puede ser una vía adecuada para desarrollarla.

Objetivos

6. Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo, adoptando actitudes de flexibilidad, solidaridad, interés y tolerancia, superando inhibiciones y prejuicios y rechazando discriminaciones debidas a características personales o sociales.

Contenidos

1. Lenguaje visual

ACTITUDES

4. *Actitud crítica ante las necesidades de consumo creadas actualmente a través de la publicidad y la utilización en la misma de formas y contenidos que denotan discriminación sexual, social o racial.*

Lenguas Castellana y Literatura, Lenguas Extranjeras y Lengua Catalana y Literatura

En la medida que la lengua constituye un elemento esencial de comprensión de la realidad se convierte también en vehículo de formación moral. Quizás de modo especial debe señalarse el valor moral del diálogo en tanto que herramienta de acuerdo y de búsqueda colectiva de la justicia y la solidaridad. La literatura en tanto que aproximación global a la vida puede ser una fuente privilegiada de experiencias y reflexiones morales. Finalmente, el aprendizaje de otras lenguas debe contribuir a la comprensión entre los pueblos y a la aceptación de las diferencias.

Lengua Castellana y Literatura

Objetivos

9. *Analizar y juzgar críticamente los diferentes usos sociales de las lenguas, evitando los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios, mediante el reconocimiento del contenido ideológico del lenguaje.*

Contenidos

1. Usos y formas de la comunicacion oral

ACTITUDES

2. *Receptividad, interés y respeto por las opiniones ajenas expresadas a través de la lengua oral.*
3. *Valoración y respeto por las normas que rigen el intercambio comunicativo en diálogos, coloquios, debates, etc.*
7. *Actitud crítica ante las diversas determinaciones sociales que regulan los usos orales y ante las expresiones de la lengua oral que suponen una discriminación social, racial, sexual, etc.*

2. Usos y formas de la comunicación escrita

ACTITUDES

3. *Receptividad, interés y respeto por las opiniones ajenas a través de la lengua escrita.*
8. *Actitud crítica ante las diversas determinaciones sociales que regulan los usos escritos y ante las expresiones de la lengua escrita que suponen una discriminación social, racial, sexual, etc.*

4. La literatura

ACTITUDES

6. *Sensibilidad y, en su caso, actitud crítica ante el contenido ideológico de las obras literarias y ante planteamientos de determinados temas y expresiones que suponen una discriminación social, racial, sexual, etc.*

5. Sistemas de comunicación verbal y no verbal

ACTITUDES

4. *Actitud activa y actitud crítica ante mensajes de los distintos medios de comunicación.*
6. *Actitud crítica ante los usos discursivos, verbales y no verbales, orientados a la persuasión ideológica y ante la utili-*

zación de contenidos y formas que suponen una discriminación social, racial, sexual, etc.

Área de Lenguas Extranjeras

Objetivos

8. *Mantener una actitud receptiva y crítica hacia la información procedente de la cultura que las lenguas extranjeras transmiten y utilizar dicha información para reflexionar sobre la cultura propia.*

Contenidos

4. Aspectos socioculturales

PROCEDIMIENTOS

6. *Análisis crítico de los comportamientos socioculturales que implican una discriminación o rechazo.*

ACTITUDES

1. *Curiosidad, respeto y valoración crítica de las formas de vida y de otros aspectos socioculturales de los países donde se habla la lengua extranjera estudiada.*

Área de Matemáticas

Las Matemáticas junto a las oportunidades de colaboración que ofrece como cualquier otra materia escolar, son un buen momento para precisar problemas que de otra manera quedarían formulados de modo excesivamente vago y subjetivo.

Objetivos

9. *Actuar, en situaciones cotidianas y en la resolución de problemas, de acuerdo con modos propios de la actividad*

matemática, tales como la exploración sistemática de alternativas, la precisión en el lenguaje, la flexibilidad para modificar el punto de vista o la perseverancia en la búsqueda de soluciones.

Área de Música

La Música puede ser un importante elemento de educación moral en tanto que lenguaje que puede movilizar a los sujetos desde registros no demasiado habituales en la escuela, y también como práctica que exige colaboración colectiva, espíritu de equipo y respeto mutuo.

Objetivos

5. *Participar en actividades musicales dentro y fuera de la escuela con actitud abierta, interesada y respetuosa, tomando conciencia, como miembro de un grupo, del enriquecimiento que se produce con las aportaciones de los demás.*

Área de Tecnología

Las reflexiones sobre la aplicación e impacto de la tecnología en el medio humano son de enorme relevancia moral. Además, la misma naturaleza de la tecnología requiere el trabajo en grupo y la colaboración.

Objetivos

6. *Mantener una actitud de indagación y curiosidad hacia los elementos y problemas tecnológicos, analizando y valorando los efectos positivos y negativos de las aplicaciones de la Ciencia y de la Tecnología en la calidad de vida y su influencia en los valores morales y culturales vigentes.*
7. *Valorar la importancia de trabajar como miembro de un equipo en la resolución de problemas tecnológicos, asu-*

miendo sus responsabilidades individuales en la ejecución de las tareas encomendadas con actitud de cooperación, tolerancia y solidaridad.

8. *Analizar y valorar críticamente el impacto del desarrollo científico y tecnológico en la evolución social y técnica del trabajo, así como en la organización del tiempo libre y en las actividades de ocio.*

Contenidos

1. Proceso de resolución técnica de problemas

ACTITUDES

3. *Curiosidad y respeto hacia las ideas, valores y soluciones técnicas aportados por otras personas, culturas y sociedades a sus necesidades prácticas.*
6. *Disposición e iniciativa personal para organizar y participar solidariamente en tareas de equipo.*

5. Recursos científicos y técnicos

ACTITUDES

3. *Sensibilidad ante el impacto social y medioambiental producido por la explotación, transformación y desecho de materiales y el posible agotamiento de los recursos.*

6. Tecnología y sociedad

ACTITUDES

2. *Reconocimiento y valoración crítica de las aportaciones, riesgos y costes sociales de la innovación tecnológica en los ámbitos del bienestar, la calidad de vida y el equilibrio tecnológico.*
3. *Reconocimiento y valoración crítica de las aportaciones, riesgos y costes sociales de la innovación tecnológica en el ámbito del trabajo.*

Orientaciones didácticas

En este apartado nos vamos a plantear de qué modo podemos incorporar en el proyecto de centro, en los proyectos curriculares de etapa, y en las programaciones de aula, los objetivos y contenidos que acabamos de señalar. Es decir, cómo programar y elaborar planes encaminados a la consecución de las metas que nos hemos propuesto. Para ello vamos a tratar las siguientes cuestiones:

1) esbozar brevemente el panorama de los tipos de experiencia educativa que se deben tener en cuenta en un proyecto de centro si se quiere lograr una propuesta integral de educación moral (experiencias que luego se deberán concretar en el ámbito de la etapa y el aula);

2) considerar los principales elementos que configuran la escuela y el aula como comunidades democráticas y, por lo tanto, como instrumentos de educación moral (tal propuesta está pensada para todo el centro, pero también para cada aula);

3) presentar algunos métodos de educación moral útiles para desarrollar una propuesta curricular (aunque el centro y cada etapa cuenten con una previsión general de cómo considerar las actividades de educación moral, las indicaciones de este apartado estan pensadas para elaborar propuestas de actividades para cada aula);

4) enunciar los principios y criterios básicos que el educador debería tener en cuenta para llevar a cabo coherentemente una propuesta curricular de educación moral.

Experiencias de Educación Moral en el proyecto educativo de centro

Una vez esbozados los objetivos y los contenidos para una propuesta transversal de educación moral, vamos a presentar sintéticamente el tipo de experiencias de enseñanza y aprendizaje que se deberían tener en cuenta al diseñar el proyecto global del centro. Experiencias que posteriormente deberán ser concretadas en cada etapa y aula. Pensamos que una propuesta integral de educación moral debería considerar, al menos, los siguientes aspectos: 1) la organización de la escuela y del grupo-clase de acuerdo con criterios que faciliten la participación democrática de alumnos y profesores, de modo que sea posible enfrentarse dialógicamente a los problemas de convivencia y de trabajo que la vida escolar genera; 2) la programación y aplicación transversal de un conjunto sistemático de actividades pensadas específicamente para favorecer la formación del juicio y del comportamiento moral; 3) el compromiso y la participación de los alumnos en actividades cívicas no necesariamente escolares, pero que la escuela es conveniente que prepare con los alumnos y alumnas y facilite su realización.

Participación democrática en la vida colectiva de la escuela

Las actividades escolares de educación moral pueden ser muchas y muy variadas, pero ninguna puede sustituir ni tiene la eficacia de las experiencias reales y directas que ofrece la vida colectiva. En especial cuando son vividas democráticamente. La participación de los alumnos ha sido un objetivo y un medio recurrente en todas las propuestas progresistas de educación cívica, social y moral. Pensamos que la participación democrática de profesores y alumnos en foros de diálogo donde plantearse los problemas de convivencia y trabajo es el telón de fondo imprescindible de cualquier actividad de educación moral, y en sí misma una fuente privilegiada de experiencias morales significativas. Experiencias que producen importantes consecuencias formativas, entre las que cabe destacar el desarrollo del juicio moral, la consolidación del respeto mutuo, la comprensión recíproca, la solidaridad, la cooperación y la integración colectiva; la discusión objetiva de conflictos, de manera que los alumnos sean capaces de ponerse en el lugar de sus compañeros y adquirir en este

esfuerzo aptitudes de diálogo; la creación de hábitos de autogobierno que faciliten la obtención de acuerdos colectivos; y finalmente, la coherencia entre juicio y acción moral dentro y fuera de la escuela. De cualquier modo, la importancia que concedemos a la participación escolar decrecerá si no es posible ejercitar mediante actividades específicas de educación moral la toma de conciencia de todos esos posibles logros[3].

Propuesta curricular específica, transversal y sistemática de Educación Moral

Las actividades de educación moral deben ser el resultado de la concreción en cada centro docente y en cada aula de una propuesta curricular diseñada especialmente para tal ámbito de contenidos. Como se ha dicho, pensamos que una propuesta de actividades de la educación moral debe ser *específica*; es decir, especialmente pensada para contribuir a la consecución de los objetivos propios de educación moral que acabamos de plantear. Por lo tanto, suponemos con ello que cualquier actividad escolar no es igualmente útil para el proyecto de educación moral presentado, aunque exprese opciones de valor y esté aplicada respetando de modo inequívoco ciertos valores. Tales condiciones serán, sin lugar a dudas, factores que contribuirán a configurar el proyecto educativo del centro de acuerdo a ciertas opciones, pero no son una propuesta completa de educación moral. La formación moral exige estrategias propias y pensadas prioritariamente para desarrollar los distintos componentes de la personalidad moral. A modo de ejemplo, pensamos que la discusión de dilemas morales, las estrategias de clarificación de valores, el *role-playing*, la comprensión crítica, las estrategias de autorregulación y los procesos de toma de conciencia son algunos procedimientos específicos de educación moral.[4]

Por otra parte, consideramos las actividades de educación moral como *transversales* porque, tratando temas complejos y de enorme repercusión personal y social, no están contemplados como áreas o

3 Sobre el tema de la participación de los alumnos será útil consultar *Perspectiva Escolar*, número 157 ("L'escola com a comunitat democrática"), septiembre de 1991.

4 Para mayor información sobre métodos de educación moral puede consultarse el libro Martínez, M. y Puig, J. (Coord): *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona, Graó/ICE, 1991.

disciplinas en los diseños curriculares. Son abordados de modo multidisciplinar por parte de todo el profesorado del centro, o por la mayoría. De acuerdo con todo ello, pretendemos que la educación moral sea abordada transversalmente y con metodologías específicas. Este planteamiento transversal supone, sin embargo, destinar a las actividades de educación moral una parte, una pequeña parte, del tiempo correspondiente a las diversas áreas curriculares y a las actividades de tutoría . Es decir, *educar moralmente requiere un ambiente y un modo de comportarse apropiados, pero requiere también tiempo suficiente para poder realizar las actividades que le son propias.*

En tercer lugar, hemos dicho que las actividades de educación moral debían ser *sistemáticas*. Ni las metodologías específicas ni su planteamiento transversal pueden quedarse en actividades ocasionales y quizás desordenadas, sino que deben estar reguladas y orientadas por una propuesta curricular específica. A saber, por una propuesta de objetivos y de contenidos referentes a hechos, procedimientos y valores suficientemente precisa y convenientemente secuenciada.

La propuesta de actividades construidas con metodologías específicas, planificadas transversal y sistemáticamente forman un programa que debe estar a disposición simultánea de cuantos profesores del centro se impliquen en su aplicación, o a disposición de un profesor que lo aplique en diversos momentos oportunos de su plan de actividades.[5]

Educación Moral y participación social

La propuesta de educación moral que hemos presentado es eminentemente académica y está muy centrada, incluso muy encerrada, en el tipo de actividades que es posible llevar a cabo en la escuela. Es, por otra parte, una propuesta en la que dominan, aunque no

---

5 El "Grup de Recerca sobre Educació Moral" de Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona está terminando el diseño de materiales curriculares de educación moral para alumnos de 6 a 16 años. Además ha publicado ya otas propuestas de actividades, a saber: BUXARRAIS, M. R. CARRILLO, I., GALCERAN, MA DEL M,: LÓPEZ, S.; MARTÍN, M. J.; MARTÍNEZ, M.; PAYA, M.; PUIG, J. M.; TRILLA, J. I VILLAR, J.: *Etica i escola: el tractament depagògic de la diferència.* Barcelona, Rosa Sensat/Edicions 62, 1990. *L'interculturisme en el currículum. El racisme.* Barcelona, Rosa Sesat 1990.

exclusivamente, las tareas de índole cognitiva por encima de la acción o el comportamiento moral. Se echa en falta elementos necesarios en un programa completo de educación moral; elementos tales como la responsabilidad y el compromiso moral concreto por hacer algo con trascendencia moral más allá de lo meramente escolar. Por tanto, aquí se propone prolongar la formación moral fuera de la escuela mediante el compromiso personal de los alumnos por llevar a cabo actividades que consideren correctas y que tengan alguna trascendencia social.

Tal como se ha dicho, ante todo se trata de facilitar a los alumnos la posibilidad de implicarse personalmente en algún tipo de participación social que suponga comprometerse y responsabilizarse en ayudar a alguien, o en colaborar con alguna institución que persiga fines sociales o humanitarios. La gama de actividades que, siendo socialmente eficaces y necesarias, cumplen también para quienes las realizan una función educativa, es enorme. Sin embargo, sea cual sea la que se escoja, debe ser siempre el resultado de una decisión personal, y estar acompañada de una reflexión sobre el sentido personal y social de lo que se está realizando, así como de una preparación suficiente que deberá proporcionar la escuela para favorecer al máximo la eficacia de la tarea realizada y el aprovechamiento personal.

La escuela como comunidad democrática

Las relaciones que se establecen entre los alumnos, y entre ellos y sus profesores, constituyen una fuente básica de aprendizajes morales, y actúan además como marco que da sentido al resto de intervenciones educativas en el ámbito moral. Aunque el conjunto de las relaciones personales y, en definitiva, de la vida de una clase es siempre un factor básico en un programa de educación moral, tan sólo contribuirá a formar personalidades morales autónomas y solidarias en la medida que tales interrelaciones se basen en la libertad y la cooperación de todos los miembros que intervienen en ellas. Se adquiere una personalidad moral madura cuando se ha vivido de modo autónomo, dialogante y cooperativo, una cantidad suficiente de experiencias sociales. Por tanto, un currículo de educación moral debe comenzar con la creación de un clima escolar democrático. Es decir, con una organización del aula y de la escuela basada en la participación de todos los implicados, de modo que sea posible la libre discusión de los temas que surgen en tales situaciones; y además en

la que la toma de decisiones, la adopción de normas y la solución de los conflictos sea razonada y, a ser posible consensuada. En resumen, que la escuela se rija democráticamente, a fin de que los alumnos se sientan responsables de la colectividad y aprendan a vivir moralmente en ella.

Tal como se ha dicho, la participación democrática en la escuela es un elemento insustituible en aquellos programas de educación moral que quieran conseguir personalidades autónomas, capaces de alcanzar niveles de reflexión moral basados en principios de conciencia. Para lograr tal objetivo es preciso enfrentarse y resolver libremente los conflictos reales que plantea la vida colectiva. Superar el egocentrismo, que impide comprender los puntos de vista ajenos e impide asimismo la asimilación personal de las normas morales, requiere limitar las relaciones interpersonales basadas en el respeto unilateral, y potenciar aquellas interrelaciones en que la imposición autoritaria se sustituye por la cooperación y el respeto mutuo entre individuos iguales. Sólo mediante fórmulas de participación democrática que garanticen ese tipo de experiencias se impulsará a los jóvenes hacia los niveles superiores de juicio y acción moral. Por tanto, y tal como dijo Piaget, si para aprender física o lengua se necesita hacer experimentos y analizar textos, para aprender a vivir en colectividad se necesita tener experiencias directas de vida en común; es decir, experiencias de autoorganización de la colectividad en todos sus aspectos. Este es el principal objetivo que persigue la educación moral, y que los educadores deben intentar que alcancen sus alumnos.

Crear un clima escolar en el sentido que acabamos de exponer requiere principalmente dos condiciones básicas: la *generalización del diálogo* entre todos los participantes, y una *nueva actitud del educador* que haga plenamente posible la primera condición. La autonomía escolar sólo puede alcanzarse si se impone el diálogo como principal instrumento organizativo. El educador deberá pues propiciar el intercambio de opiniones y razones respecto a todo y en todo momento. Esto significa, además de institucionalizar la asamblea como momento privilegiado de gestión colectiva, extender la controversia a los pequeños grupos implicados en problemas concretos, y también a los intercambios interpersonales que se producen entre alumnos, o entre estos y sus educadores. De esta forma se consigue que cualquier posible conflicto capaz de generar un diálogo formativo sea analizado y discutido.

Sin embargo, es difícil mantener un clima de diálogo real si el educador no adopta ciertas actitudes que lo faciliten. En tal sentido,

es conveniente que adopte una actitud no directiva, que favorezca el diálogo abierto y la gestión autónoma de la vida colectiva. Una no directividad que no debe confundirse con dejadez y "laissez-faire", sino que es presencia activa, constante, paciente y firme que, sin imponer soluciones concretas, ayuda en cambio a dialogar ordenadamente y a encontrar caminos de acuerdo. A su vez, será una actitud de respeto, comprensión y aceptación de las opiniones de sus alumnos, sin que por ello deba borrar sus propias opiniones. Se trata, en síntesis, de una *actitud de ayuda no directiva*.

Actividades específicas de Educación Moral

El diseño de actividades específicas de educación moral y la progamación transversal de las mismas supone planterase, cuanto menos, dos aspectos básicos de la intervención educativa, a saber: los contenidos sobre los que se quiere incidir, y los métodos que se van a utilizar para tratar con los alumnos tales contenidos. Respecto a los contenidos, son los educadores implicados en una etapa quienes deben pensar el tipo de temática a que dedicarán la unidad. La temática resultará de la consideración de los contenidos de hechos, procedimientos y valores. Siempre se presentarán a la vez y de forma complementaria los tres ámbitos, pero quizás sea posible centrar las propuestas curriculares en algún aspecto concreto que actuará como núcleo. Así, se puede escoger una situación de hecho —como, por ejemplo, la consideración de un tema ecológico, tal como la explotación de la selva amazónica— y montar a partir de este núcleo la unidad o la propuesta transversal, que obviamente tendrá también en consideración contenidos de procedimiento y de valores. Se puede también escoger un contenido procedimental para montar en torno suyo la programación. En tal sentido, es posible escoger por ejemplo el diálogo, y programar las actividades desde este núcleo. Finalmente, también cabe la posibilidad de optar por un contenido referente a valores, como por ejemplo centrar la unidad en torno al valor de la solidaridad. Tal propuesta curricular tendrá necesariamente en cuenta contenidos relativos a hechos y a procedimientos, pero se habrá estructurado a partir de un contenido de valores. Esta es la primera decisión que deben tomar los profesores.

La segunda cuestión que deberán decidir es cómo van a tratar tales contenidos; es decir, qué actividades van a programar. Aquí las

posibilidades son abundantes y compete al profesorado ir utilizando aquellas que le parezcan más adecuadas para cada caso y situación. En lo sucesivo vamos a presentar brevemente tres tipos de actividad representativas en el campo de la educación moral.

Discusión de dilemas morales

La discusión de dilemas es un método de educación moral derivado de los trabajos de L. Kohlberg sobre el desarrollo del juicio moral y cuyo objetivo es precisamente lograr su potenciación. Su mecánica se basa en la discusión razonada de breves historias que presentan un conflicto de valores de compleja solución. No suele ser fácil decantarse razonadamente por una de las dos alternativas que se proponen debido a que ambas son en alguna medida deseables. La discusión de dilemas morales pretende primero crear conflicto o producir incertidumbre, y luego ayudar a restablecer el equilibrio en un nivel superior de juicio moral. Esta técnica parte de la constatación de que es posible el progreso en el juicio moral, pero que este no se producirá si los alumnos y alumnas no experimentan previamente un conflicto cognitivo de índole moral que rompa la seguridad de sus juicios. Cuando esto ocurre, se ven obligados a producir nuevos argumentos que se consideren mejores y más correctos. De este modo, se soluciona el conflicto planteado, queda restablecido el equilibrio cognitivo en el dominio moral, y todo este proceso de búsqueda de nuevas soluciones provoca la consolidación de unas formas de juicio moral cada vez más desarrolladas.

> *El bosque del señor Ramón es enorme y muy bonito. Todo los niños del pueblo juegan allí. Un día empezó a correr por el pueblo la noticia de que el señor Ramón quería talar el bosque para vender la madera y ganar mucho dinero. La noticia resultó ser cierta porque a los pocos días apareció una enorme máquina de talar árboles. Cuando la vieron, un grupo de jóvenes decidió que tenían que hacer algo para impedirlo. Uno de los jóvenes, Marco, que era especialista en motores, sabe que si quitan de la máquina algunas piezas, los operarios no encontrarán repuestos en el pueblo y van a pasar muchos días antes de que traigan piezas nuevas. Durante estos días, esperan poder convencer al señor Ramón para que no venda la madera. Sin embargo, la noche antes de robar las piezas, Marco duda si hace bien robándolas o no.*

1. *¿Crees que Marco debe robar la pieza? ¿Por qué?*
2. *¿Qué derecho tiene el señor Ramón a vender la madera?*
3. *¿Qué derecho tienen los jóvenes para impedir que el señor Ramón venda la madera?*
4. *¿Te parece que hay otras soluciones? ¿Cuáles?*[6]

El señor García es propietario de un piso que necesita alquilar. No consigue encontrar inquilino hasta que llega una familia árabe que está dispuesta a pagar dos mensualidades por adelantado, y además el padre acredita tener trabajo. Sin embargo, cuando está a punto de aceptarlos como inquilinos, los demás vecinos del inmueble lo presionan y le piden que no les alquile el piso. Lo hacen aduciendo razones de seguridad y tranquilidad, además de recordarle ciertas experiencias negativas que ya han tenido.

1. *¿Qué debe hacer el señor. García? ¿Por qué?*
2. *¿Por qué motivos se te ocurre que puede decidir alquilar el piso a toda costa?*
3. *¿Por qué motivos crees que puede decidir no alquilar el piso?*
4. *Si en lugar de ser una familia árabe fuese blanca ¿crees que habría presiones?*
5. *¿Qué crees que diría a la familia árabe si finalmente decide no alquilarlo? ¿Qué opinas de tales razones?*
6. *¿Cómo explicarías a los demás vecinos que has decidido alquilarlo?*
7. *Si en la ciudad hubiese tal escasez de viviendas que su negativa iba a significar que los forasteros quedaran en la calle, ¿qué debería hacer?*

Como hemos visto, los dilemas son pequeñas historias en las que se plantea una disyuntiva. La primera función del educador para conseguir una correcta aplicación a su aula será confeccionar o escoger

6 Este dilema pertenece a una propuesta curricular de educación moral pensada para quinto curso de E. G. B. Su autora es Isabel Carrillo.

los dilemas más apropiados a la edad y motivación de los alumnos y alumnas con los que trabaja. Durante el proceso de desarrollo los jóvenes modifican sustancialmente sus preocupaciones y argumentos morales, de modo que conviene plantearles dilemas sobre cuestiones que les sean candentes, y que sugieran controversias adecuadas.

Por otra parte, los dilemas morales con los que se enfrentan los alumnos pueden ser de distinto origen. Algunos serán dilemas hipotéticos; es decir, problemas que presentan un conflicto enmarcado en situaciones muy abstractas, y con escasas referencias a tiempo, lugar y personalidad de los protagonistas. Son dilemas que facilitan el razonamiento, pero que lo alejan de la complejidad de la vida real. Otro grupo de dilemas lo forman aquellos que tienen su origen en hechos ocurridos en la vida real. Podemos distinguir los dilemas históricos, que plantean conflictos ampliamente documentados, y a los que ya se ha dado una solución. La discusión de estos dilemas quizás sea menos aséptica que en el caso de los dilemas hipotéticos, pero gana en vitalidad y complejidad. Otro grupo de dilemas reales lo forman aquellos que plantean vivencias personales que los alumnos conocen de cerca o han experimentado directamente.

Una vez escogido el dilema, el profesor debe presentarlo a los alumnos, preocupándose de que entiendan el sentido del problema que se plantea y de los interrogantes que se sugieren. Se trata de ponerlos en situación adecuada para adoptar el punto de vista de todas las personas que intervienen en el caso, reflexionar a propósito de las razones que pudieran aportar todos los implicados, y pensar cuáles son las propias opiniones sobre lo que se discute. El paso siguiente será invitar a los alumnos a que establezcan y razonen su postura ante el dilema. Para conseguirlo puede ser oportuno pedirles que escriban su opinión de modo individual. Posteriormente, se facilitará la discusión del dilema, y la manifestación de las razones y argumentos de todos los alumnos y alumnas participantes. Tal ejercicio es el núcleo del trabajo, ya que es el momento de confrontar las opiniones y las razones que se aducen. Para conseguir un óptimo rendimiento del trabajo puede ser útil dividir el grupo clase en pequeños subgrupos que discutirán el dilema, posteriormente la clase en su conjunto debatirá las conclusiones o las diferentes opiniones de los subgrupos. Por último, de forma individual, se les pedirá que mediten y razonen nuevamente su postura, que evidentemente no tiene por qué ser unánime. La repetición de este tipo de ejercicios a lo largo del curso provoca la potenciación del razonamiento moral, es decir, el desarrollo del juicio moral.

Conducir adecuadamente una discusión de dilemas morales exige del educador ciertas habilidades y una determinada estrategia. Ante todo, conviene que él mismo sea sensible, se plantee y reflexione conflictos morales, de otro modo difícilmente podrá guiar estas mismas actividades en sus alumnos. Además, debe saber conducir una discusión de modo no directivo; es decir, ayudar a que la discusión discurra ordenadamente, sea incisiva y progrese, pero ayudar sin introducir constantemente temas, argumentos y justificaciones, que corresponde a los alumnos descubrir y expresar. Guiar una discusión sin imponer las propias opiniones supone saber preguntar de modo que el tema permanezca siempre bien centrado, se compliquen las circunstancias que lo definen, se sugieran cambios en el modo de enfrcarlo cuando la discusión languidece, se pidan resúmenes o conclusiones y, en definitiva, se ayude a pensar sobre el dilema con plena autonomía.

Comprensión crítica

Los métodos que facilitan la "comprensión crítica" se caracterizan por un tipo de intervenciones educativas que pretenden impulsar la discusión, la crítica y la autocrítica, así como el entendimiento —que no necesariamente significa acuerdo o consenso—, entre los alumnos, el profesor, e imaginariamente con todos los implicados en el problema real considerado no presentes en el aula. Todo ello a propósito de temas personales o sociales —micro o macro éticos— que impliquen un conflicto de valores; es decir, que sean sentidos por alumnos y profesor como problemáticos. Se trata, por tanto, de discutir todo aquello que preocupa o debería preocupar con ánimo de entender críticamente las razones que tienen todos los implicados, y comprometerse asimismo en aquellos procesos prácticos de mejora de la realidad considerada. A diferencia de la *discusión de dilemas morales*, la *comprensión crítica pretende recabar* información sobre realidades concretas, entender toda su complejidad, valorarla y comprometerse en su mejora. De este modo se pretende evitar el desconocimiento de las problemáticas concretas que afectan a su vida personal y social. Se intenta con ello favorecer una educación moral que se arraigue en la vida cotidiana de los educandos.

Para conseguir una mejor presentación de lo que se trata de desarrollar en los alumnos y alumnas con la comprensión crítica vamos a resumir sus momentos o etapas más características.

1) Partir de temas controvertidos: entender que el proceso educativo supone considerar temas relevantes para todas las personas que intervienen en él, y que además sean temas socialmente significativos y problemáticos.

2) Precomprensión del texto o de la realidad controvertida: la precomprensión se compone de un momento de entendimiento lingüístico, en caso de ser necesario, y de un momento de interpretación o acercamiento personal a partir de los juicios previos que cada cual sostiene.

3) Comprensión sistémica y evolutiva de la realidad conflictiva: cuando estamos ante un problema abordado por algunas disciplinas nos parece necesario considerar lo que se ha dicho desde tales perspectivas científicas, intentando además integrar las diversas perspectivas y captar asimismo la génesis y evolución del problema considerado.

4) Entendimiento y crítica: se trata del momento central de la comprensión crítica en el que se procede a confrontar las razones de todas las voces participantes en la controversia, pero además a criticar las razones y posturas parciales, y a autocriticarse en caso de haber utilizado asimismo razones unilaterales y no generalizables.

5) Finalmente, la comprensión crítica incluye un momento de compromiso activo en la transformación de la relidad controvertida que se ha considerado. La comprensión crítica, en tanto que disposición a tener en cuenta la totalidad de estos momentos, constituye uno de los principales objetivos en la construcción de un carácter moral maduro.

Dialogar a partir de un texto

Los recursos metodológicos útiles para facilitar el diálogo en el aula son muy variados, y corresponde a cada profesor de acuerdo con su experiencia y sus necesidades escoger aquellos que le parezcan más adecuados. No obstante, vamos a proponer un procedimiento de discusión que puede ser particularmente claro, profundo y eficaz.

El punto de partida debe ser un texto que se presente a los alumnos para ser interpretado y discutido. Entendemos que un texto es cualquier producción humana que tenga sentido y sea comunicable. Su presentación formal puede ser icónica (dibujo, fotografía, película, etc.); auditiva (canción, reportaje radiofónico, música etc); o gráfi-

ca cualquier modalidad de texto escrito, desde un artículo periodístico a una novela, pasando por los informes científicos o los trabajos de los mismos alumnos. En la medida de lo posible, se trata de utilizar textos representativos, es decir, textos que contengan las distintas voces que expresan las opiniones en litigio a propósito del problema controvertido. Por tanto, en la elección de los textos se deberá ser sensible en ciertos casos a su belleza, pero también se deberá asegurar que aporten información y opiniones contrapuestas.

La primera actividad que conviene llevar a cabo con los textos en cada situación de aprendizaje es proceder a que los alumnos los interpreten. Los alumnos y alumnas leerán públicamente y en voz alta el texto. Posteriormente, el profesor propondrá que se relea individualmente sugiriéndoles que señalen en el texto o anoten en un papel aquellos aspectos que les parecen especialmente interesantes por cualquier motivo. A continuación, el profesor preguntará a cada uno de ellos qué aspecto le ha parecido más destacable y anotará su aportación en la pizarra. Cuando tenga todas las aportaciones anotadas en la pizarra las leerá recordándolas brevemente, y pedirá a alguno de sus alumnos que escoja el aspecto que a su juicio considera más interesante. Cuando ya lo haya escogido, el profesor pedirá al alumno o alumna que lo propuso que relea el trozo del texto en que aparece y explique los motivos de su elección. Posteriormente, con el tema centrado de este modo, se iniciará un diálogo en el que podrán intervenir libremente todos los alumnos, y a medida que la discusión lo permita, el profesor irá precisando las conclusiones a que vaya llegando la clase. Una vez finalizado este proceso podrían realizarse otro tipo de ejercicios de ampliación de la temática discutida.

La familia de Quico y la de sus amigos[7]

- *Yo vivo con mi madre. Ella trabaja de secretaria en unas oficinas desde las nueve de la mañana a las cinco de la tarde. Me gusta porque así cuando salgo de clase, puedo estar todo el rato con ella. Los martes y los jueves voy a natación. Cuando llego a casa ya tiene la cena preparada. Siempre llego "muerto de hambre". Los demás días yo la ayudo a preparar la cena, y ella dice que soy un buen coci-*

7 Este ejemplo de "comprensión crítica" pertenece a una propuesta curricular de educación moral pensada para cuarto curso de E. G. B. Su autora es Xus Martín García.

nero. Por las noches, mientras cenamos, hablamos de muchas cosas. Le explico las peleas que tengo con mis amigos, pero ella se ríe y me dice que sería mejor que dedicásemos más tiempo a estudiar y menos a pelearnos.

Algunos miércoles mi madre va al cine con sus amigos, y yo me quedo con Montse. Ella es mi canguro. La conozco desde hace tanto tiempo, que ya es como de la familia.

Los sábados por la mañana, mamá y yo vamos a un "super" muy grande a comprar todo lo que necesitamos para la semana. Conozco el "super" mejor que mi casa, y muchas cosas las encuentro antes que mi madre.

Casi todos los domingos comemos en casa de los abuelos. *La abuela cocina unas pastas buenísimas para que yo me las coma.*

Quico

— *¿Qué es lo que más te gusta de la familia de Quico? ¿Por qué?*

- *Yo vivo con mi madre y con Miguel, su compañero. A veces también está en casa Natalia, la hija de Miguel. Mi madre y Miguel trabajan los dos, pero estamos bien organizados para que nadie se canse demasiado. Mamá compra y Miguel hace la comida. Entre los dos cuidan de las otras faenas de la casa. Natalia y yo somos los responsables de regar las plantas y dar de comer a los peces. También nos encargamos de arreglar nuestra habitación y de poner la mesa.*

  Por la noche, mientras cenamos, nos explicamos lo que nos ha pasado durante el día. Miguel es muy bromista y nos reímos con las cosas que cuenta. Algunos viernes vamos al cine los cuatro.

  A mi padre también lo veo a menudo. Estoy con él todos los fines de semana. Le gusta mucho la equitación, y los domingos vamos a montar a caballo. Me lo paso muy bien con mi padre.

  El día de mi aniversario nos juntamos todos. Mi papá viene a la fiesta y me trae un regalo. Mamá y Miguel lo preparan todo para que mis amigos se lo pasen muy bien.

  Sergio

  — *¿Qué es lo que más te gusta de la familia de Sergio? ¿Por qué?*

- *Mi familia está formada por mamá, papá, mi hermana y yo. Mi padre trabaja en un banco y cuenta muy rápidamente. A mi hermana y a mí nos gusta jugar con él a hacer sumas de memoria. Aunque Nuria, mi hermana, tiene un año más que yo, muchas veces le gano. Cuando nos peleamos, se lo digo para que se enfade.*

  Mi madre es enfermera, y algunos fines de semana tiene que trabajar en el hospital. A mí no me gusta no poder estar con ella el domingo. Tengo ganas de conocer a su jefe para decírselo.

  Si a veces tengo un problema, se lo explico a mis padres y ya es como si se me pasara un poco. Siempre me ayudan y cuando me ven triste o enfadada intentan hablar conmigo y consolarme. Con mi hermana me peleo mucho, pero en la escuela siempre me ayuda y defiende.

  Mapi

  — *¿Qué es lo que más te gusta de la familia de Mapi? ¿Por qué?*

  — *¿Crees que Quico, Sergio y Mapi están contentos con sus familias? ¿Por qué?*

  — *Hasta ahora hemos visto familias distintas: la de Quico, Sergio y Mapi. Seguro que tú conoces otras. Explícalas.*

Clarificación de valores

Este tipo de actividades de educación moral intentan ayudar a los alumnos a conocer lo que cada uno de ellos valora. Dado que los valores son guías de la conducta, la definición clara de la propia jerarquía de valores favorecerá un comportamiento personal más orientado y coherente, y asimismo facilitará la toma consciente y autónoma de decisiones. Sin embargo, mantener una conducta orientada por valores claros se ha convertido en una tarea cada vez más difícil de cumplir. Ocurre así porque en la sociedad conviven múltiples valores distintos, que inevitablemente crean desconcierto, y sobre los cuales la escuela no puede y probablemente no debe deci-

dir unilateralmente si son o no deseables. Habitualmente, la escuela o transmite una opción concreta que se superpone a las ya existentes, o no se pronuncia en absoluto, dejando intacta la multiplicidad social de valoraciones. Tal situación suele conducir a un estado de confusión de valores que se convierte en causa de numerosos problemas personales y sociales. Ante ese panorama, las actividades de clarificación de valores quieren ayudar a minimizar esa confusión y apoyar la adopción de un conjunto consistente de valores que guíen la vida de los alumnos. Para conseguirlo renuncia tanto a la inculcación de valores como a la inhibición, intentando, por el contrario, favorecer en este ámbito de la formación una actitud de reflexión personal y autónoma en la elección de los propios valores. En caso de lograrlo se suponen que la conducta de los alumnos alcanza una mayor seguridad, conciencia y voluntariedad; es decir, el sujeto habrá adquirido un mayor grado de acuerdo consigo mismo.

El proceso completo de reflexión sobre los propios valores recorre las siguientes etapas. Ante todo, se procede a *seleccionar* los valores que nos parecen más oportunos. Ello comporta, primero, la posibilidad de elegir libremente los propios valores, ya que de otra manera es difícil que un individuo forzado a adoptar un valor lo integre plenamente. Segundo, la elección libre supone partir de un cierto número de alternativas donde elegir. Y tercero, la libre elección se apoya en una cuidadosa consideración de las consecuencias previsibles que acarrearía la adopción de una u otra alternativa. Luego, se desencadena un proceso de *aprecio y estima* de los valores elegidos. Para ello, en cuarto lugar, se deben llegar a querer los valores elegidos y a considerarlos como una parte importante de la propia existencia. En quinto lugar, se debe aprender a afirmar y defender aquellos valores escogidos libremente. Por último, la selección y estimación de ciertos valores desembocará lógicamente en una *actuación* acorde con ellos. Esto supone, en sexto lugar, conseguir que la conducta sea el reflejo de los valores adoptados. Y, finalmente, en séptimo lugar, se requiere dar consistencia a las conductas deseadas mediante su repetición.

La clarificación de valores pretende ayudar a los estudiantes a recorrer estos siete pasos imprescindibles para hacer posible la asimilación de valores en sus respectivas vidas. En concreto, se trata de asimilar los valores necesarios para conducirse adecuadamente respecto de tres clases de hechos especialmente afectados por la correcta definición de los propios valores: 1) ciertos aspectos de la vida personal, tales como fines y aspiraciones; 2) determinadas experiencias que se afrontan inevitablemente a lo largo de la vida,

como por ejemplo el amor, la sexualidad, el trabajo, la lealtad y otros, y 3) múltiples temas y situaciones cívico-sociales que también requieren una postura personal, entre las que pueden citarse la justicia social, los derechos humanos o la situación de ciertas minorías.

Alcanzar valores personales en estos tres ámbitos temáticos requiere recorrer los distintos pasos del proceso de valoración, y para ello se proponen diversos ejercicios que ayudan a culminar dicho proceso de clarificación de valores. De las muchas técnicas que se han ideado, una de las más sencillas es la de las frases inconclusas y preguntas esclarecedoras. Este procedimiento pretende proporcionar a los estudiantes la oportunidad de pensar sobre las actitudes, creencias, deseos y otros indicadores de valor que configuran su postura personal a propósito de los temas que se desean tratar. Tales opiniones suelen manifestarse por escrito, aunque no necesariamente tengan que hacerse públicas, y cuando se considere oportuno pueden discutirse en grupo. Su mecánica consiste en presentar una lista de frases inacabadas que el alumno debe terminar y con ello pronunciarse sobre algo importante que supone una opción de valor, o bien en presentar una lista de preguntas cuya respuesta obliga a perfilar la postura personal sobre el tema considerado.

■ Pensar en nuestros amigos[8]

— Tengo ..... amigos y amigas.
— Un buen amigo nunca haría .....
— Con un amigo se puede .....
— Con mis amigos discutimos por cosas como.....
— Mis amigos y yo nos parecemos en .....
— La relación con mis amigos es.....
— Pero podría ser también .....
— Con mis amigos no nos ponemos de acuerdo cuando.....
— Para arreglarlo tendríamos que.....
— Me enfadé con mi mejor amigo cuando.....
— Mis amigos piensan que yo soy .....

8 Este ejemplo de "frases inacabadas", estrategia clásica de clarificación de valores, pertenece a una propuesta curricular de educación moral pensada para el primer curso de la Secundaria Obligatoria. Su autora es Montse Payà.

Los procedimientos de clarificación de valores pueden ser criticados por varios motivos: primero, porque no siempre alcanzan a distinguir los valores morales de simples preferencias o inclinaciones irrelevantes para nuestro tema. En segundo lugar, porque es un procedimiento que, en principio, supone la aceptación acrítica del más puro relativismo moral: los valores dependen de una elección personal y sólo ello los convierte en buenos. Por último, porque la clarificación de valores es un procedimiento poco apto para solucionar situaciones de conflicto entre valores deseables. Pese a tales críticas, si se utilizan estas técnicas dentro de un programa más amplio de educación moral que supla sus deficiencias, pueden servirnos para lo que constituye su principal utilidad: aclarar lo que cada uno valora, aun a sabiendas de que tal valoración no es definitiva, y por ello nos comprometemos a someterla a un intenso proceso de autotransformación.

Principios de procedimiento y roles del educador

Con razón se afirma que es imposible desarrollar adecuadamente un currículo sin contar con algunos principios que orienten la forma de aplicar sus propuestas. De igual modo se piensa también que la actitud y los roles del educador son una de las condiciones fundamentales para el éxito de cualquier propuesta curricular. Es así porque los principios pedagógicos y los roles del educador definen las orientaciones que éste ha de tener presentes cuando pone en marcha el currículo en su aula. Se precisan criterios de comportamiento que permitan aplicar el currículo de manera que no se violente la coherencia que debe existir entre los objetivos, los contenidos y las actividades. Se trata, en definitiva, de que el educador aplique de modo adecuado el currículo, y que además, con su actitud personal, potencie la lógica y sentido que le son propios. En lo que sigue vamos a presentar en forma breve algunas indicaciones que se deberían considerar en el momento de poner en marcha un programa de educación moral.

- Un programa de educación moral debe preocuparse de modo prioritario de aquellos temas polémicos que implican un conflicto de valores. La escuela debe enfrentarse a los problemas reales que directa o indirectamente afectan a sus alumnos, incluso cuando el educador se siente personalmente incapaz

de contestar o resolver los problemas que este tipo de temas presentan.

- Durante la discusión de los temas polémicos el profesor no hará propaganda de sus opiniones, y en principio tampoco las explicitará. No las hará explícitas por motivos eminentemente profesionales. Está claro que cuando un profesor da inmediatamente su opinión, las discusiones de sus alumnos acaban rápidamente. Por otra parte, los métodos de educación moral más apropiados requieren que el profesor no avance sistemáticamente su posición. A pesar de todo, cuando los alumnos se lo pidan, y después de un intercambio de opiniones, es normal y positivo que el profesor explique su punto de vista. De cualquier manera, pensamos que lo más adecuado es que el educador intervenga cuando lo crea conveniente o cuando su conciencia se lo requiera.

- Una propuesta como la que aquí se presenta no confía excesivamente en la eficacia de la formulación directa, por parte del educador, de valores, normas o juicios críticos. Sin duda, hacerlo no tiene por qué resultar contraproducente, incluso es necesario y positivo que en algunos casos se haga. Pero la crítica, los valores y las normas se descubren y asimilan mejor a través del análisis, la reflexión y el diálogo sobre los hechos controvertidos que a través de mecanismos instructivos convencionales.

- Los educadores han de "proteger la divergencia de opiniones" entre sus alumnos, en especial cuando ésta queda en minoría, e incluso si es contraria a su punto de vista y opinión.

- La eficacia de una propuesta curricular crecerá en función de que se aplique en un contexto institucional coherente con los criterios que la inspiran. Es decir, en un aula y en una escuela que sean espacios de participación y diálogo que hagan sentirse a todos mutuamente implicados y responsables.

- Una propuesta de educación moral no debe basarse en la instrucción ni tampoco en el simple aprendizaje de hechos históricos y leyes sociales, sino que debe fundamentarse en el diálogo como intrumento para comprender los motivos, los intereses y las intenciones de las personas y de los grupos sociales implicados en los temas controvertidos. El tipo de aprendizaje que debe facilitar un programa de educación moral no se basará, pues, en la acumulación de conocimientos, sino en la *comprensión y valoración de las realidades controvertidas.*

Más que enseñar muchas cosas, se trata de vivir una experiencia conjunta de diálogo en la que cada cual jugará el papel que le corresponde, pero en la que todos han de sentirse implicados personalmente y dispuestos a cambiar. Por tanto, se trata fundamentalmente de confrontar opiniones, analizar textos, reflexionar de forma crítica, considerar los propios valores, ponerse en el lugar y en la mente de los demás, regular la propia conducta, y otras actividades muy alejadas de la transmisión convencional de conocimientos. Todo ello supone dinámicas de aprendizaje distintas; así, es necesario dedicar momentos al trabajo individual que facilite el autoconocimiento y la elaboración de posiciones personales; dedicar también otros momentos al trabajo en pequeño grupo y al trabajo con el grupo-clase en su totalidad para intercambiar opiniones y ejercer la razón dialógica; asimismo son necesarios momentos en que el educador proporcione opiniones e informaciones.

- Los profesores se esforzarán por mantener con sus alumnos una relación cálida, comprensiva, auténtica, facilitadora de la comunicación, comprometida y creativa[9]. Una actitud que proteja y aliente la divergencia de opiniones, pero que a la vez ayude a resolver los conflictos de opinión y de comportamiento que se generan en todas las situaciones de debate y en la vida de las aulas.

- Aunque cuando se trata de temas morales y cívicos la reflexión racional y el diálogo son instrumentos de aprendizaje básicos, pensamos, sin embargo, que la participación cívica real —además de ser éticamente deseable— es un excelente catalizador y potenciador de los aprendizajes que propone la educación moral.

Orientaciones para la evaluación

La evaluación en el ámbito de la educación moral es un tema especialmente controvertido y difícil. Lo es por varios motivos. En primer lugar, porque se considera que, además de los problemas que comporta en sí misma cualquier evaluación, en este caso la situación

9 Martín, X.: "Actituds de l'educador per una escola dialógica", en Perspectiva Escolar, núm. 157, septiembre de 1991, pp. 25-29.

es todavía peor por cuanto se entiende que sobre temas morales no hay ningún contenido seguro que pueda convertirse en referente de la evaluación. Se opina que todo depende de la opción que cada cual haga suya, y, por tanto, no hay nada cierto y universalmente evaluable. Sin embargo, como se habrá comprobado, ésta no es nuestra opinión, ni la que se desprende de los Decretos de contenidos para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Otra cuestión es la manera en que tales contenidos pueden y deben ser evaluados. Es obvio que una puntuación convencional no reflejaría el proceso de aprendizaje del alumno, ni le ayudaría a él o al profesor a mejorar su trabajo. Sin embargo, éste es un problema común a toda evaluación, quizás algo más acentuado en nuestro caso, que deberá resolver el profesor atendiendo a las indicaciones generales que sobre evaluación añaden las propuestas curriculares.

Otro problema que plantea la evaluación en el campo de la educación moral es el de su misma moralidad. Se argumenta diciendo que la evaluación, en la medida que califica la competencia de un alumno o alumna, se convierte en nuestro caso en un juicio sobre su bondad o maldad como persona, y esto es obviamente una tarea que excede al profesor y probablemente a cualquier otra persona, y que de ningún modo podemos o debemos realizar. Esta crítica a la evaluación en educación moral nos parece acertada, de modo que evitaremos afirmar o simplemente dar a entender que un posible juicio evaluativo es un juicio sobre la moralidad de la persona enjuiciada. No siempre es fácil superar la imagen de que se está evaluando la bondad o maldad de la persona, pero al menos se deberá ser muy sensible a no dar pie a tal tipo de interpretaciones.

A pesar de lo que llevamos dicho, pensamos que hay muchos aspectos y rasgos significativos para nuestro tema que es posible evaluar sin poner en tela de juicio el carácter moral de la persona. Son aspectos que atañen a algún punto concreto que tiene que ver con la personalidad moral, pero que no implican un juicio de valor definitivo y global sobre aquella persona. En este sentido, sin suponer en absoluto que se está calificando como de bueno o malo a un individuo, es cierto que, por ejemplo, cabe calificarlo como más cooperativo, empático o dialógico; o es posible afirmar que ha elaborado con argumentaciones más precisas un ensayo sobre un tema controvertido, o que manifiesta con mayor frecuencia ciertas conductas convivenciales. Nos parece que tales juicios evaluativos son posibles, pero que de ellos no cabe ni debe extraerse una calificación global sobre la moralidad de la persona.

En otro orden de cosas muy conexo con lo que acabamos de exponer, pensamos que la evaluación de estas disposiciones morales no incluye la evaluación sobre el contenido de las opiniones o juicios que los alumnos vierten sobre los temas de controversia que se suscitan en clase. Las opiniones de los alumnos no se someterán a juicio evaluativo por parte del profesor. Si éste lo considera oportuno, podrá discutirlas y rebatirlas, pero nadie será juzgado por su opinión en temas que precisamente se discuten por ser controvertidos. Pese a todo lo que llevamos dicho, sabemos de la dificultad para, por ejemplo, evaluar las destrezas empáticas y no evaluar los juicios de opinión cuando éstos expresan un claro déficit en la habilidad para comprender la postura ajena. Tales inconvenientes no se pueden solventar con una fórmula definitiva que los salve, sino que requieren la constante colaboración de una aguda sensibilidad y de un gran respeto por los alumnos y alumnas. En el análisis de los Decretos ya se han señalado algunas posibilidades que pueden ser de utilidad.

Sin embargo, una evaluación completa debe tener en cuenta tanto el proceso que realizan los alumnos como los distintos aspectos de la intervención de los educadores. En nuestro caso vamos a considerar la intervención del educador en dos campos: la creación de un clima escolar democrático y participativo y la aplicación de un conjunto específico de actividades destinadas a propiciar la educación moral.

Evaluación del clima escolar

Tal como ya se ha dicho, nos parece relevante evaluar este aspecto porque el clima escolar en que conviven los alumnos y las alumnas es una de las fuentes más importantes de experiencias morales y, por tanto, una de las condiciones esenciales de su formación moral. La evaluación del clima escolar puede realizarse de diversos modos, pero probablemente uno de los sistemas más sencillos y provechosos sea la participación del claustro o de los profesores implicados en una etapa de la escolaridad en una discusión reflexiva sobre las prácticas escolares. Una discusión guiada por ciertas pautas que den cuenta de la concreción de los objetivos que se pretenden alcanzar. A continuación, y a modo de ejemplo, reproducimos algunos criterios útiles para evaluar el clima escolar. Criterios que cada escuela debería actualizar y ampliar de acuerdo a sus objetivos, y posteriormente usar como pautas de discusión cuando los profesores decidan revisar su actuación.

— ¿Conocen adecuadamente el proyecto curricular de etapa los profesores y los alumnos?

— ¿Hay aspectos del proyecto que se han discutido entre todos los implicados?

— ¿Ha habido acuerdos y decisiones colectivas entre todos los implicados?

— ¿Se discuten las pautas organizativas y las normas del grupo-clase?

— ¿Se plantean y discuten los conflictos entre alumnos y de éstos con los profesores?

— ¿Se destina un tiempo a tales discusiones?

— ¿Qué canales de comunicación existen entre todos los miembros del grupo-clase y la escuela?

— ¿De qué manera en la escuela y en el aula se alientan las prácticas democráticas?

— ¿Qué grado de responsabilidad tienen los alumnos y los profesores en las decisiones que se toman sobre la organización del trabajo escolar y sobre las normas?

— ¿Qué tipo de relaciones se dan entre los alumnos en el plano interpersonal y entre los distintos subgrupos?

— ¿Se produce en la escuela algún tipo de discriminación sutil o evidente respecto a algún tipo de persona?

— ¿Cómo se resuelven los desacuerdos entre los alumnos y entre éstos y los profesores?

— ¿Hay incoherencias entre las propuestas del Proyecto y las actuaciones concretas?

— ¿En qué momento se puede utilizar el diálogo como herramienta para solucionar problemas o para entenderse?

— ¿Se percibe o no entre los alumnos un buen espíritu colectivo?[10]

10 En la redacción de estos criterios nos hemos apoyado sobremanera en el trabajo de R. Grasa "La concreción de los valores en el proyecto educativo de centro", publicado en Cuadernos de Pedagogía, núm. 158, abril de 1988, pp. 13-16.

Evaluación de las actividades específicas de Educación Moral

Las actividades específicas de educación moral requieren una evaluación diferenciada respecto de la que se lleve a cabo en relación con la construcción de un clima escolar democrático y participativo. A diferencia del clima escolar que requiere prioritariamente, aunque no exclusivamente, una participación colectiva del profesorado, la aplicación y posterior evaluación de las actividades de educación moral tienen un carácter más individual. Aunque será bueno que tal evaluación se realice de un modo cooperativo que facilite el intercambio y el apoyo mutuo entre los profesores, la principal responsabilidad al ser aplicadas recae en un solo profesor en el seno de su aula, y en él recae también la responsabilidad evaluadora. Por tanto, pensamos que la evaluación de las actividades de educación moral deberían tener dos momentos interrelacionados: un espacio de análisis reflexivo sobre la propia práctica individual en el aula y un espacio de diálogo e intercambio con otros profesores. Para facilitar estos dos momentos de evaluación pensamos que un buen método puede ser el de la redacción de informes o notas a modo de diario que permitan reflexionar sobre la propia práctica profesional. Tales notas podrían estar orientadas por algunos criterios que a continuación reseñamos y que cada profesor o claustro debería adecuar a su situación y objetivos propios. Posteriormente los informes podrían ser considerados colectivamente por los profesores de la etapa, del ciclo, o por el resto de los profesores del grupo-aula, y utilizados para mejorar aspectos tales como los objetivos, los contenidos, los materiales o el mismo proceso de aplicación.

— ¿Qué objetivos pretendía alcanzar la actividad? y ¿qué contenidos pretendía trabajar la actividad?

— ¿Te parecen adecuados a la edad y las circunstancias de tu escuela y de tu aula? ¿Qué aspectos modificarías?

— ¿Has utilizado materiales y propuestas de actividad adecuadas?

— ¿Los materiales eran adecuados a la edad?

— ¿Conocías previamente los pasos que debías dar al aplicar las actividades? ¿Conocías en qué aspectos podías hacer innovaciones con mayor facilidad?

— ¿Tu actitud al aplicar la actividad te ha parecido correcta? ¿Qué aspectos modificarías?

— ¿Las tareas que han realizado tus alumnos tenían interés y eran adecuadas?

— ¿Se podían aplicar correctamente en las condiciones de tu aula?

— ¿Consideras que ha sido útil para los alumnos?

— ¿Cómo las podrías mejorar?

Guía documental y de recursos

La bibliografía y los materiales curriculares propios o utilizables para arropar una propuesta de educación moral son a la vez abundantes, si en ellos incluimos los libros de fundamentación filosófica, o bastante escasos —al menos en nuestras lenguas— si nos ceñimos a las obras de carácter psicopedagógico o a las propuestas de actividades. La guía de lecturas y materiales que sigue se centrará principalmente —aunque no exclusivamente— en el segundo tipo de obras, y, por ello, su extensión y variedad es relativa. Sin embargo, si a las referencias que se proponen en este apartado se les añaden las propias de aquellos otros temas transversales que tienen evidentes matices morales, el número de obras es ya más apreciable.

Agruparemos las referencias en cuatro grandes apartados: 1) el primero dedicado a las obras generales sobre ética y educación moral; 2) el segundo grupo lo constituyen los trabajos psicológicos sobre la formación de la moralidad; 3) en el tercer apartado destacaremos algunas obras sobre los principales métodos de educación moral; 4) finalmente, el cuarto epígrafe estará destinado a reseñar algunas propuestas de materiales curriculares sobre educación moral o algunas obras especialmente útiles para el trabajo en las aulas.

Obras generales sobre ética y sobre educación moral

En este apartado vamos a incluir dos listas de libros: una referida a obras filosóficas sobre ética y moral, y otra lista que recogerá obras, bien de fundamentación pedagógica de la educación moral, o bien obras panorámicas sobre dicha temática.

Obras sobre ética

Si todo listado exige siempre cierta selección, el referido a las obras filosóficas ha exigido decisiones y, sobre todo, exclusiones sólo justificables por el espacio que a ellas podemos dedicar. En tal sentido, se comprobará que no figuran obras clásicas sobre la temática (que todo el mundo podrá encontrar en los manuales correspondientes), y sí en cambio una panorámica de obras recientes, también muy incompleta. Sin embargo, todas ellas son obras cuya lectura podrá ayudar en gran medida a cualquier educador.

- APEL, K. O.: *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Paidós/ICE Universidad Autónoma de Barcelona, 1991. *Estudios éticos*. Madrid: Alfa, 1986.
- ARANGUREN, J. L.: *Ética*. Madrid: Alianza Editorial, 1979.
- CAMPS, V.: *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa-Calpe, 1990. *Ética, retórica y política*. Madrid: Alianza Editorial,1988.
- CORTINA, A.: *Ética mínima*. Madrid: Tecnos, 1986. *Ética sin moral*. Madrid: Tecnos, 1990.
- FOUCAULT, M.: *Tecnologías del yo. Barcelona*, Paidós/ICE Universidad Autónoma de Barcelona, 1990.
- GUISAN, E.: *Razón y pasión en ética*. Barcelona: Anthropos, 1986.
- HABERMAS, J.: *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península, 1985.
- MUGUERZA, J.: *Desde la perplejidad*. México: FCE, 1990.
- RUBIO CARRACEDO, J.: *El hombre y la ética*. Barcelona: Anthropos, 1987.
- SAVATER, F.: *Invitación a la ética*. Barcelona: Anagrama, 1982.

Obras sobre educación moral

En este apartado se mezclan obras de reflexión pedagógica sobre educación moral y obras panorámicas sobre el mismo tema. En cualquier caso, unas y otras pueden ser útiles para fundamentar desde posiciones pedagógicas una propuesta curricular de educación moral.

- BULL, N. J.: *La educación moral*. Estella, Verbo Divino, 1976.

- DEWEY, J.: *Democracia y educación*. Buenos Aires, Losada, 1971.

- DURKHEIM, E.: *Educación moral*. Buenos Aires, Losada, 1947.

Las obras de Dewey y Durkheim son dos aportaciones capitales a la reflexión educativa en general. La del primero incluye numerosas referencias a los temas de las finalidades, los valores y la moral en relación con la educación; en cuanto a la obra del segundo representa uno de los intentos más sistemáticos y completos que se han escrito sobre educación moral.

- FERNÁNDEZ, OCHOA C., y CARRAL, C.: *La educación ética y cívica, un reto a la práctica pedagógica*. Madrid, Narcea, 1978.

- JORDÁN, J. A., y SANTOLARIA, F. F. (eds.): *La educación moral, hoy*. Barcelona, PPU, 1987.

Una excelente compilación que incluye artículos muy variados en cuanto a orientación y temática; cabe destacar artículos como los de Kohlberg o Peters. Su lectura proporciona una visión global y certera de lo que en la actualidad se entiende por educación moral.

- KOHLBERG, L., y TURIEL, E.: *Desarrollo moral y educación moral*, en G. LESSER (ed.): *La psicología en la práctica educativa*. México, Trillas, 1981.

- MARÍN, M.ª A.: *Crecimiento personal y desarrollo de valores: un nuevo enfoque educativo*. Valencia, Promolibro, 1987.

- PETERS, R. S.: *Desarrollo moral y educación moral*. México, FCE, 1984.

- PUIG, J., y MARTÍNEZ, M.: *Educación moral y democracia*. Barcelona, Laertes, 1989.

Este libro presenta una visión panorámica del ámbito de la educación moral. Son destacables sus partes referidas a la fundamentación de la educación moral en las sociedades democráticas y pluralistas, la presentación de las más importantes teorías del desarrollo moral —especialmente de Piaget, Kohlberg y Turiel— y la aproximación a algunas de las principales metodologías de educación moral (discusión de dilemas, clarificación de valores, *role-playing*, técnicas de autorregulación, etc.).

Obras psicológicas sobre formación y desarrollo de la moralidad

Las obras que sobre desarrollo moral citaremos a continuación son mayoritariamente de autores que han estudiado el tema desde posturas cognitivas. Tal sesgo es debido a que en nuestra opinión representan la línea de pensamiento psicológico que más ha aportado a la educación moral.

- BANDURA, A.: *Pensamiento y acción*. Barcelona, Martínez Roca, 1987.

En contraposición con las posturas cognitivas, preponderantes en el ámbito de estudio del desarrollo y educación moral, la obra de Bandura es una excelente aportación que desde los planteamientos propios del aprendizaje social ofrece una visión distinta de lo que es la formación de la moralidad. Son especialmente relevantes las páginas 514 a 523, ya que en ellas se discute expresamente sobre el juicio moral.

- GILLIGAN, C.: *La moral y la psicología del desarrollo femenino*. México, FCE, 1986.

Uno de los mayores méritos de la obra de Gilligan, aunque no el único, ha sido la caracterización de un doble criterio de juicio moral (justicia frente a cuidado), definido en función de las diferencias de género. Su aportación ha provocado un encendido diálogo con los planteamientos de Kohlberg y ciertas modificaciones en la obra de este autor.

- KOHLBERG, L.: "Estadios morales y moralización. Enfoque cognitivo evolutivo", en *Infancia y Aprendizaje*, 18, 1982.

- PIAGET, J.: *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Fontanella, 1971.

- TURIEL, E.: *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid, Debate, 1984.

- TURIEL, E.; ENESCO, I., y LINAZA, J.: *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza, 1989.

Todas las obras de Piaget, Kohlberg y Turiel que se citan en este apartado constituyen probablemente las mejores y más decisivas aportaciones al estudio del desarrollo del juicio moral, así como a la fundamentación psicológica de la educación moral.

Obras sobre métodos de educación moral

En este apartado vamos a señalar algunas obras de utilidad para profundizar en la teoría y en el modo de aplicar algunos de los métodos más relevantes de educación moral, o algunas técnicas útiles para la educación moral. Sin embargo, las primeras obras que reseñamos son trabajos de síntesis que pretenden mostrar de modo resumido diversas estrategias de educación moral.

- BRUNET, J. J., y NEGRO, J. L.: *Tutoría con adolescentes*. Madrid, Edic. San Pío X, 1982.

- MARTÍNEZ, M., y PUIG, J. (eds.): *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona, Graó, 1991.

La pretensión de este libro colectivo es presentar una panorámica variada de metodologías de educación moral, explicadas de modo que permitan una fácil aplicación a las aulas. Algunos de los métodos que se consideran son la clarificación de valores, la discusión de dilemas, la comprensión crítica, las habilidades sociales, los ejercicios de simulación, el *role-playing*, así como otras varias. Asimismo, el

capítulo final hace un repaso de algunas tendencias educativas directamente relacionadas con la educación moral, cuando no verdaderos sinónimos de ésta. Cabe destacar temas como la educación para la paz, la educación no discriminatoria por razón de sexo, la educación ecológica o la educación intercultural.

Clarificación de valores

- HOWE, L., y HOWE, M.: *Cómo personalizar la educación. Perspectivas de la clarificación de valores*. Madrid, Santillana, 1976.
- PASCUAL, A. V.: *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid, Narcea, 1988.
- RATHS, L.; HARMIN, M., y SIMON, S. B.: *El sentido de los valores en la enseñanza*. México, Uteha, 1967.
- SIMÓN, S., HOWE, L. y KIRSCHENBAUM, H.: *Clarificación de valores: manual de estrategias prácticas para maestros y alumnos*. México, Avante, 1977.

Discusión de dilemas morales

- HERSH, R.; REIMER, J., y PAOLITTO, D.: *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid, Narcea, 1984.

Comprensión crítica

- ELLIOTT, J.: *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata, 1990.
- FREIRE, P.: *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI, 1979.

Habilidades comunicativas

- ALVERMANN, D. E.; DILLON, D. R., y O'BRIEN, D. G.: *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*. Madrid, Visor, 1990.

- TOUGH, J.: *El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro*. Madrid, Aprendizaje/Visor, 1976.

- TOUGH, J.: *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid, Aprendizaje/Visor, 1979.

Resolución de conflictos

- JUDSON, S. (Edit.): *Aprendiendo a resolver conflictos*. Barcelona, Lerna, 1985.

Role-playing

- LEVETON, E.: *Cómo dirigir un psicodrama*. México Edit. Pax, 1986.

Autorregulación

- FÁBREGAS, J. J., y GARCÍA, E.: *Técnicas de autocontrol*. Madrid, Alhambra, 1988.

- PANTOJA, L.: *La autorregulación científica de la conducta. Teoría y técnicas aplicadas a la terapia y a la educación*. Bilbao, Universidad de Deusto, 1986.

Habilidades sociales

- GOLDSTEIN, A. P.; SPRAFKIN, R. P.; GERSHAW, N. J., y KLEIN, P.: *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona, Martínez Roca, 1986.

- MICHELSON, L.; SUGAI, D. P.; WOOD, R. P., y KAZDIN, A. L.: *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona, Martínez Roca, 1987.

Juegos de simulación

- MARTÍN, E.: *Los juegos de simulación en E. G. B. y B. U. P.* Madrid, Cantoblanco, 1982.

- SAEGESSER, F.: *Los juegos de simulación en la escuela*. Madrid, Aprendizaje/Visor, 1991.

Materiales y propuestas curriculares de educación moral

Las siguientes referencias incluyen una variada gama de propuestas de actividades escolares relacionadas con la educación moral.

- ALCÁNTARA, J. A.: *Cómo educar las actitudes*. Barcelona, CEAC, 1988.

- BELTRÁN, J. y ROIG, A.: *Guía de los Derechos Humanos*. Madrid, Alhambra, 1987.

Este trabajo constituye una verdadera guía para presentar los Derechos Humanos en la clase. Puede servir de libro directamente utilizable por los alumnos de Secundaria o de libro para el profesor de este nivel o de cualquier otro.

- BRÍA, Ll., y ARNAU, H.: *Ética y convivencia*. Madrid, Alhambra, 1989.

- BUXARRAIS, M. R.; CARRILLO, I.; GALCERÁN, M. del M.; LÓPEZ, S.; MARTÍN, X.; MARTÍNEZ, M.; PAYÁ, M.; PUIG, J. M.; TRILLA, J., y VILAR, J.: *Ética i escola: el tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona, Edicions 62/Rosa Sensat, 1990.

Esta obra es una propuesta curricular de educación moral para alumnos de seis a dieciséis años centrada en torno al tema de las diferencias y de las discriminaciones e injusticias que tan a menudo provocan. Su contenido básico, ya que consta también de una breve presentación teórica sobre la educación moral, lo constituye una

amplia panorámica de actividades de educación moral muy variadas y ordenadas de acuerdo a los futuros ciclos educativos.

- BUXARRAIS, M. R.; CARRILLO, I.; GALCERÁN, M. del M.; LÓPEZ, S.; MARTÍN, X.; MARTÍNEZ, M.; PAYÁ, M.; PUIG, J. M.; TRILLA, J., y VILAR, J.: *L'interculturalisme en el curriculum. El racisme.* Barcelona, Rosa Sensat, 1991.

Estructurado en torno al tema del interculturalismo y de los problemas provocados por el racismo, este libro presenta una propuesta de actividades de educación moral adecuadas para alumnos de toda la futura Educación Secundaria.

- CASTAÑARES, W.; GONZÁLEZ QUIRÓS, J. L., y NÚÑEZ FLORENCIO, R.: *La sensibilidad moral. Impresiones y testimonios de nuestro tiempo.* Madrid, Nóesis, 1990.

- CURWIN, R. L., y CURWIN, G.: *Cómo fomentar los valores individuales.* Barcelona, CEAC, 1984.

- ESCÁMEZ, J., y ORTEGA, P.: *La enseñanza de las actitudes y valores.* Valencia, Nau llibres, 1986.

- IEPS: *La escuela y sus posibilidades en la formación de actitudes para la convivencia.* Madrid, Narcea, 1988.

- LIPMAN, M.: *Lisa.* Madrid, Ediciones De la Torre, 1988.

- LIPMAN, M., y otros: *Investigación ética. Manual del profesor para acompañar a Lisa.* Madrid, Ediciones De la Torre, 1988.

La propuesta de reflexión filosófica que nos presenta Lipman en todas sus obras, y que genéricamente ha tomado el nombre de "Filosofía para Niños", se concreta de modo prioritario respecto al tema éitco en las dos obras que se acaban de citar. El trabajo con la novela *Lisa* y los ejercicios que propone el manual del profesor son una excelente reflexión, a la vez vivencial y teórica, sobre las problemáticas éticas.

- PROYECTO CIVES: *Ética cívica* (materiales curriculares), Liga Española de Educación y la Cultura Popular, Madrid (C/ Carranza, 13).

- SATUE, M., y BRÍA, Ll.: *¿Qué sabes de ética?* Madrid, Alhambra, 1987.

- SAVATER, F.: *Ética para Amador*. Barcelona, Ariel, 1991.

La originalidad de la obra de Savater reside en que las explicaciones éticas que aquí se proponen están dirigidas y pensadas para ser recibidas por un adolescente. Tal hecho confiere un doble valor a este libro: por una parte, porque mantiene un notable rigor en las argumentaciones, y por la otra, porque las vincula a experiencias y problemáticas propias de los jóvenes. Es un libro idóneo para ser utilizado en Secundaria.

- VIDAL, M.: *La educación moral en la escuela. Propuestas y materiales*. Madrid, Ediciones Paulinas/Editorial Verbo Divino, 1981.

Revistas

En este apartado vamos a incluir algunos números de revistas que de modo monográfico, o casi monográfico, se dedican a la educación moral o a otros temas muy cercanos a ella.

Cuadernos de Pedagogía

- N.° 140, sep. de 1986: *Paz y escuela*.
- N.° 150, jul.-ag. de 1987: *Edupaz*.
- N.° 164, nov. de 1988: *Educación y Derechos Humanos*.
- N.° 165, dic. de 1988: *Los valores en la escuela*.
- N.° 186, nov. de 1990: *Educación ética y cívica*.

Perspectiva Escolar

- N.° 25, mayo de 1978: *Actituds, hàbits i pautes de comportament.*
- N.° 117, sept. de 1987: *Educació moral.*
- N.° 147, sept. de 1990: *Pluralitat de cultures a l'escola.*
- N.° 157, sept. de 1991: *L'escola com a comunitat democràtica.*

Temps d'Educació

- N.° 2, 2.° semestre de 1989: *Educació i valors en una societat democràtica.*

Direcciones de interés

Asociación de Educación Democrática. Galileo, 108, 1.° D. 28003 Madrid.

Liga Española de la Educación y la Cultura Popular. Carranza, 13. 28004 Madrid. Tels.: (91) 447 22 47/594 53 38.

Grup de Recerça en Educació Moral (GREM). Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Baldiri Reixac, s/n. 08028 Barcelona.



Ministerio de Educación y Ciencia

TRANSVERSALES

Educación para la Paz



Ministerio de Educación y Ciencia



Educación para la Paz

Autor: Xesus R. Jares
Coordinación: Inés Miret Bernal del Servicio de Innovación



Ministerio de Educación y Ciencia



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

N. I. P. O.: 176-92-105-2
I. S. B. N.: 84-369-2137-2
Depósito legal: M-9734-1992
Realización: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Prólogo

En el marco de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, los Reales Decretos que han establecido los currículos de las distintas etapas educativas definen unas enseñanzas que deben estar presentes a través de las diferentes áreas. Se trata de la educación moral y cívica, la educación para la paz, para la salud, para la igualdad de oportunidades entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación del consumidor y la educación vial.

La insistencia en que todos esos aspectos educativos han de estar presentes en la práctica docente confiere una nueva dimensión al currículo, que en ningún modo puede verse compartimentado en áreas aisladas, o desarrollado en unidades didácticas escasamente relacionadas entre sí, sino que aparece vertebrado por ejes claros de objetivos, de contenidos y de principios de construcción de los aprendizajes, que le dan coherencia y solidez. Algunos de esos ejes están constituidos por las citadas enseñanzas, que son, en realidad, dimensiones o temas recurrentes en el currículo, no paralelos a las áreas, sino transversales a ellas.

Las enseñanzas o temas transversales impregnan, de hecho, el currículo establecido en sus distintas áreas hasta el punto de que carece de sentido que el profesorado se plantee si, en un momento dado del trabajo de aula, está desarrollando una área determinada o un tema transversal concreto. La impregnación es recíproca: los temas transversales están presentes en las áreas y éstas también se hallan presentes en los temas. Hablar de enseñanzas transversales, en consecuencia, no es introducir contenidos nuevos que no estén ya reflejados en el currículo de las áreas, sino organizar algunos de esos contenidos alrededor de un determinado eje educativo.

Los contenidos curriculares de los temas transversales son objeto, en la actualidad, de una fuerte demanda social: la sociedad pide que esos elementos estén presentes en la educación. Se trata de contenidos educativos valiosos, que responden a un proyecto válido de sociedad y de educación, y que, por consiguiente, están plenamente justificados dentro del marco social en que ha de desarrollarse toda la educación, principalmente la educación obligatoria.

De esos elementos curriculares presentes en distintas áreas, se puede hablar como de temas o enseñanzas transversales, porque no se sitúan en paralelo respecto a las áreas del currículo, sino que las impregnan, con una presencia diferente en cada caso. Son temas, por otro lado, estrechamente compenetrados los unos con los otros. En particular, es preciso resaltar que la dimensión moral y cívica del currículo constituye un tema transversal no sólo presente, sino realmente omnipresente tanto en las áreas cuanto en los demás temas transversales. Entre los contenidos curriculares relevantes para las enseñanzas transversales hay, desde luego, conocimientos conceptuales y procedimientos, pero hay, sobre todo, actitudes y valores inequívocamente ligados a una dimensión ética que debe propiciar la autonomía moral de los alumnos y las alumnas.

En razón de esa presencia en el currículo, en sus distintas áreas, los temas transversales tienen un valor importante tanto para el desarrollo personal e integral de los alumnos, cuanto para un proyecto de sociedad más libre y pacífica, más respetuosa hacia las personas y también hacia la propia naturaleza que constituye el entorno de la sociedad humana.

Puesto que han de impregnar toda la acción educativa, las enseñanzas transversales constituyen una responsabilidad de toda la comunidad educativa, especialmente del equipo docente. En particular, han de estar presentes en el proyecto educativo de centro, en el proyecto curricular de etapa y en las programaciones que realiza el profesorado.

-Para facilitar a los profesores el desarrollo curricular de las enseñanzas o temas transversales, el Ministerio de Educación y Ciencia encargó a personas expertas la realización de documentos orientativos sobre los distintos temas. El presente volumen, que se refiere a la Educación para la Paz responde a ese encargo, cuya coordinación ha realizado el Servicio de Innovación de la Dirección General de Renovación Pedagógica. Su estructura es la misma de los demás volúmenes sobre otras enseñanzas transversales. Comienza con una presentación general del ámbito de que se trata: de su significado, de cómo ha llegado a constituirse como ámbito educativo relevante. Pasa después a identificar, en los contenidos curriculares y en los criterios de evaluación de cada área y etapa, aquellos en los que se hace presente la Educación para la Paz. En una tercera parte proporciona orientaciones didácticas y para la evaluación en relación con los correspondientes contenidos curriculares. Y, finalmente, contiene una guía documental y de recursos útiles para el profesorado. Es una guía no

exhaustiva, sino seleccionada y comentada, para ser realmente de utilidad para quien acuda a ella.

El Ministerio de Educación y Ciencia, al poner a disposición de los profesores este texto sobre Educación para la Paz, lo presenta como un buen ejemplo de análisis de este tema, que responde al espíritu y a la letra del currículo establecido y que, dentro de él, destaca una de sus dimensiones importantes, a lo largo de la cual es posible integrar aspectos muy distintos de diferentes áreas.

Índice

Páginas

¿QUÉ ES EDUCAR PARA LA PAZ? 9

Orígenes 9

Soporte conceptual 10

Concepto 12

LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN EL CURRÍCULO OFICIAL 17

Educación Infantil 19

Educación Primaria 25

Educación Secundaria Obligatoria 37

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS 55

Proyecto Educativo de Centro y Proyectos Curriculares de Etapa 55

El papel del profesor 57

Criterios metodológicos 59

Páginas

Actividades comunes de centro 64
Evaluación 69

Programaciones y unidades didácticas 73

GUÍA DOCUMENTAL Y DE RECURSOS 79

Libros de Didáctica 79

Revistas 81

Materiales impresos de aula 82
Libros de técnicas y juegos cooperativos 82
Unidades didácticas 84
Bibliopaz 86

Medios audiovisuales 89

Direcciones de interés 90

¿Qué es educar para la paz?

Orígenes

Con la entrada en vigor de la LODE, Art. 2.g., y en la actualidad con la LOGSE, Art. 1.g., la Educación para la Paz alcanza por primera vez en España un reconocimiento jurídico convirtiéndose de esta forma, además de en una perentoria necesidad educativa, en un imperativo legal. Sin embargo, la evolución histórica de la Educación para la Paz no se reduce ni a sus formulaciones jurídicas y/o proclamas oficiales más o menos recientes, ni a los tiempos que estamos viviendo. Muy por el contrario la Educación para la Paz tiene un rico, plural y sugestivo legado histórico que estructuramos en cuatro grandes etapas, olas o hitos generadores que, sucintamente, exponemos a continuación.

El primer legado que fundamenta pedagógicamente la Educación para la Paz, tanto en su teoría como en su práctica, es el movimiento de la **Escuela Nueva** a comienzos de siglo. Además de sus propias formulaciones y antecedentes pedagógicos, hay un factor sociopolítico desencadenante fundamental que es el estallido y las consecuencias socioeconómicas y morales de la primera guerra mundial. Las dos ideas fundamentales de este animoso movimiento educativo son la idea de evitar la guerra y su fuerte dimensión internacionalista. Este primer significado de la Educación para la Paz constituye lo que se ha denominado educación para la comprensión internacional.

El segundo hito generador de la Educación para la Paz nace de forma semejante al anterior. En este caso como consecuencia de la segunda guerra mundial y la posterior creación de las Naciones Unidas, y más particularmente su organismo especializado, la

UNESCO. La Educación para la Paz desde la UNESCO prosigue con los planteamientos de la educación para la comprensión internacional, a la que añade nuevos componentes como son la educación para los derechos humanos y, posteriormente, la educación para el desarme.

El tercer hito, mucho menos identificable en el tiempo que los anteriores, así como más diverso en sus formulaciones, es el que nos proporciona el legado de la **noviolencia**. Sus características fundamentales podemos sintetizarlas en las siguientes: la búsqueda de la verdad; el desarrollo de la autonomía y afirmación personal, como primer paso para conseguir la libertad; la íntima comunión entre los fines perseguidos y los medios empleados, y el afrontamiento de los conflictos de forma no violenta. Afrontamiento que puede llevar consigo la desobediencia ante aquellas situaciones que engendren injusticia (desde esta perspectiva se postula la necesidad de la educación para la desobediencia).

Finalmente el cuarto hito de la Educación para la Paz es el que nos proporciona el nacimiento de la denominada **Investigación para la Paz**, en los años 60. Sus repercusiones son, en el plano conceptual, la revisión y reformulación del concepto de paz que *veremos en el punto siguiente y el desarrollo de la teoría gandhiana* del conflicto, y, en el plano pedagógico, la integración de los análisis y planteamientos de Paulo Freire, vinculando a la Educación para la Paz un nuevo componente: la educación para el desarrollo. (Para una más amplia comprensión del devenir histórico de la Educación para la Paz cfr. Jares, 1991, págs. 11-92).

Soporte conceptual

La situación actual de la Educación para la Paz en España y en el resto de Europa, así como su propia conceptualización, tienen que ver, precisamente, con todos y cada uno de los núcleos generadores que hemos visto. De tal forma que, en función del marco teórico en el que nos situemos, de las prioridades que establezcamos, etc., desarrollaremos un determinado modelo de Educación para la Paz. La propuesta que realizamos a continuación se declara deudora del legado histórico que hemos sintetizado, si bien en lo teórico está conformada básicamente por la Noviolencia y las aportaciones de la Investigación para la Paz.

Dicho lo anterior, fundamentamos esta propuesta de Educación para la Paz en dos conceptos básicos: el concepto de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto. Veamos someramente cada uno de ellos.

La **concepción de paz** dominante en el mundo continúa siendo la occidental, heredada del concepto de *pax* romana: ausencia de conflictos bélicos entre estados. Concepto pobre, insuficente y políticamente interesado. Desde el nacimiento de la Investigación para la Paz, a la que nos hemos referido, el concepto de paz adquiere un nuevo significado al asociarla no como antítesis de la guerra, sino al de violencia (la guerra es un tipo de violencia organizada). Como señala J. Galtung, existe violencia cuando los seres humanos están influenciados de tal forma que sus realizaciones afectivas, somáticas y mentales están por debajo de sus realizaciones potenciales. En este sentido, se establece una diferencia que va a ser fundamental: la distinción entre violencia directa y violencia estructural, entendiendo la primera como la agresión física directa y la segunda como inherente a las estructuras sociales, sinónima de la injusticia social. Es precisamente esta última a la que se da prioridad, por ello Galtung concluye "llamar paz a una situación en la que imperan la pobreza, la represión y la alienación es una parodia del concepto de paz".

Para complementar lo expuesto, sintetizamos a continuación las características de este nuevo concepto de paz o *paz positiva*:

— La paz es un proceso dinámico y permanente; no es una referencia estática e inmóvil.

— La paz hace referencia a una estructura social de amplia justicia y reducida violencia.

— La paz exige, en consecuencia, la igualdad y reciprocidad en las relaciones e interacciones.

— Afecta, por consiguiente, a todas las dimensiones de la vida. No se reduce únicamente a la política internacional o de estado.

— La paz implica y hace referencia a dos conceptos íntimamente ligados entre sí: el desarrollo y los derechos humanos.

El segundo concepto en el que se apoya la Educación para la Paz es **el conflicto**. Como en la idea de paz, el conflicto tiene una lectura dominante que lo asocia como algo negativo, sinónimo de desgracia y, por consiguiente, como algo no deseable. Incluso en ocasiones se asocia el conflicto a la violencia, confundiendo determinadas res-

puestas a un conflicto con su propia naturaleza. Sin embargo, como consecuencia del legado de la no violencia y de la Investigación para la Paz, se produce un tránsito en su concepción, que recoge la Educación para la Paz, según el cual el conflicto se asume como lo que realmente es, un proceso natural y consustancial a la existencia humana. En síntesis entendemos el conflicto como:

— Un fenómeno de incompatibilidad entre personas o entre grupos, o entre aquéllas y éstos, mediante el cual se afirman o perciben intereses, valores y/o aspiraciones contrarias.

— Los elementos que intervienen en un conflicto son, básicamente, tres: las personas, el proceso y el problema o diferencias esenciales.

— Es necesario diferenciar entre la propia existencia del conflicto, como un estado de hecho, con algunas formas no positivas de resolución. Es decir, la violencia no es más que uno de los medios para afrontar un conflicto.

— Igualmente hay que distinguir entre la agresión u otras conductas violentas de la agresividad o combatividad. La agresividad forma parte del comportamiento humano, no es negativa en sí misma sino positiva y necesaria como fuerza para la autoafirmación, física y psíquica, del individuo. Por consiguiente, de la inevitabilidad de la agresividad no se deriva la inevitabilidad de la violencia.

— Por la propia dinámica del conflicto, como por las repercusiones pedagógicas que ello trae consigo debe destacarse la especial importancia de la percepción de los protagonistas tanto en la génesis del conflicto como en su desarrollo, hasta el punto de que resolver un conflicto supone a menudo clarificar las percepciones de las partes implicadas.

Concepto

Por lo dicho, concebimos la Educación para la Paz como un proceso educativo, continuo y permanente, fundamentado en los dos conceptos definidores, el concepto de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto, y que a través de la aplicación de métodos problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la rea-

lidad, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia. De la definición expresada, así como de las características de los dos conceptos en los que se fundamenta, deducimos los siguientes **principios o significados educativos**:

- Educar para la paz es una forma particular de **educación en valores**. Toda educación lleva consigo, consciente e inconscientemente, la transmisión de un determinado código de valores. Educar para la paz supone educar desde y para unos determinados valores, tales como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el desarrollo de la autonomía personal y la toma de decisiones, etc., al mismo tiempo que se cuestionan aquellos que son antitéticos a la cultura de la paz, como son la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, la obediencia ciega, la indiferencia e insolidaridad, el conformismo, etc.
- Educar para la paz es una **educación para la acción**. Dicho en negativo, no hay educación para la paz si no hay acción práctica. Quiere esto decir que educar para la paz es algo más que diseñar una "lección de paz" o celebrar una efemérides. Presupone una invitación para la acción comenzando por nuestros comportamientos y actitudes como educadores, sabiendo que cuanto más corta sea la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos, más eficaz será nuestra labor.
- Al mismo tiempo y desde el punto de vista metodológico, esta acción debe entenderse continuamente en la relación que debe existir entre el **microcosmos escolar y el macronivel de las estructuras sociales**.
- Educar par la paz, como finalidad genérica, pretende recuperar la idea de paz positiva para el conjunto de los ciudadanos y en todas las esferas de relación humana. Desde esta perspectiva, y en el **ámbito escolar**, la Educación para la Paz comienza en el micronivel más cercano, el aula, su organización e interacciones que en la misma se producen. En consecuencia, educar para la paz significa:
  - — Construir y potenciar unas relaciones de paz entre los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje.
  - — La organización democrática del aula, fomentando la utilización de estructuras didácticas que impliquen la participación de los alumnos en el "qué" y en el "cómo" de lo que se va a estudiar, en la cogestión de la vida de aquélla y en la resolución no violenta de los conflictos que en la misma

se produzcan. En otras palabras, no existe educación para la paz cuando el enseñante decide todo (o casi todo) sobre lo que debe ser aprendido y cómo.

— La creación de una comunidad de apoyo, mediante estructuras y relaciones que generen confianza, seguridad y apoyo mutuo. Y ello tanto por necesidades técnico-educativas —en cuanto que como en toda organización la creación de un clima positivo es un factor fundamental para el buen éxito de cualquier organización social, como por los principios en los que se fundamenta la Educación para la Paz.

- De la cocentralidad del **concepto de conflicto** deducimos las siguientes características:

  — Educar para la paz no es educar para la inhibición de la agresividad, sino para su afirmación y canalización hacia actividades socialmente útiles.

  — Debemos partir del análisis y regulación/resolución de los conflictos del grupo- clase y del centro; de los más inmediatos y concretos a los más lejanos y complejos.

  — El cultivo desde pequeños de la tolerancia y afirmación de la diversidad.

  — Estimular el afrontamiento y utilización de las formas de resolución no violenta de los conflictos, desarrollando una competencia personal y colectiva.

- Desde el punto de vista metodológico, tal como se recoge en la definición, se postula el uso de métodos problematizantes, basados en el aprendizaje por la experiencia, siempre que ello sea posible. En concreto se postula la utilización del denominado **método socioafectivo** que explicamos en el apartado tres.

  Las tres fases del método socioafectivo—vivencia de una experiencia; descripción y análisis de la misma; contrastar e inferir la experiencia vivida a la vida real—, tienen su correspondencia en el plano didáctico en los siguientes objetivos educativos:

  — fomento de la autoafirmación;

  — desarrollo de la confianza en uno mismo y en los demás;

  — refuerzo del sentimiento grupal y de comunidad;

— desarrollo de las capacidades de toma de decisiones y de resolución no violenta de los conflictos;

— refuerzo de la capacidad de análisis, síntesis e inducción;

— desarrollo de conductas prosociales.

- El ámbito o componentes de la Educación para la Paz, producidos en su desarrollo histórico, son los siguientes:

  a) **Educación para la comprensión internacional**: Se fundamenta en la creciente interdependencia mundial. Los dos bloques básicos de contenidos a los que hace referencia son: la enseñanza acerca de otras culturas y países, y el estudio de los problemas mundiales.

  b) **Educación para los derechos humanos**: Se fundamenta en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, su historia, su articulado, los diferentes tipos de derechos, su práctica, sus violaciones, etc.

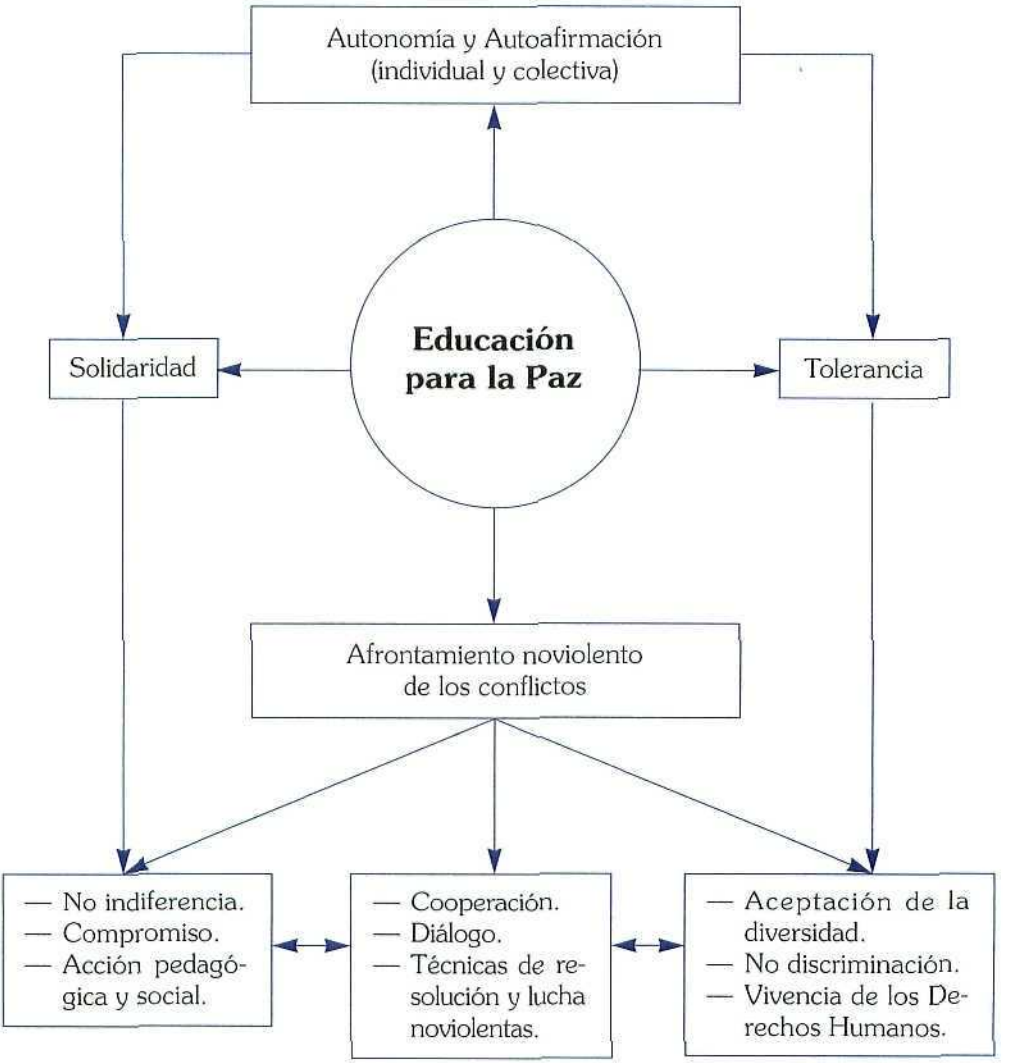
  c) **Educación mundialista y multicultural**: Se fundamenta en la necesidad de formar una identidad universal desde el respeto y afirmación de la diferencia, de etnias y culturas.

  d) **Educación para el desarme**: Se fundamenta en el estudio del desarme y del militarismo, desmitificando lo que se ha denominado la cultura de las armas.

  e) **Educación para el desarrollo**: Se fundamenta en el cultivo de la "ternura de los pueblos", la solidaridad a través del estudio y valoración de los desequilibrios socioculturales y económicos dentro y entre estados, haciendo especial hincapié en la situación del denominado Tercer Mundo.

  f) **Educación para el conflicto**: Se fundamenta en tres pilares básicos: el estudio y formas de afrontar los conflictos y escoger una posición ante los mismos; el desarrollo de una cierta competencia para intervenir en su regulación/resolución de forma positiva; la crítica al conformismo, la obediencia y la pasividad.

En definitiva, la Educación para la Paz, como dimensión transversal del currículo, afecta a todos los elementos curriculares de todas las áreas y etapas educativas, teniendo como prioridades educativas el trabajo pedagógico de los siguientes ámbitos y valores:


Autonomía y Autoafirmación
(individual y colectiva)
Solidaridad
Educación
para la Paz
Tolerancia
Afrontamiento noviolento
de los conflictos
— No indiferencia.
— Compromiso.
— Acción pedagógica y social.
— Cooperación.
— Diálogo.
— Técnicas de resolución y lucha noviolentas.
— Aceptación de la diversidad.
— No discriminación.
— Vivencia de los Derechos Humanos.

La Educación para la Paz en el currículo oficial

Examinamos a continuación, las referencias que sobre este tema transversal aparecen en los elementos curriculares de las tres etapas educativas de la enseñanza obligatoria. Para ello seguimos los Reales Decretos en los que se establecen los currículos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, para el ámbito de competencia del MEC. En ellos se remarca la idea de una educación en valores que nos prepare para la convivencia en una sociedad pluralista, al mismo tiempo que nos recuerda la necesidad de integrar en los currículos de las diferentes áreas el tema transversal que nos ocupa.

Se indican posteriormente, los objetivos, contenidos y, en su caso, criterios de evaluación vinculados con el tratamiento de Educación para la Paz en cada una de las etapas educativas.

EDUCACIÓN INFANTIL

En la Educación Infantil[1] en general y desde la Educación para la Paz en particular, los contenidos son fundamentalmente de tipo procedimental y actitudinal con poca presencia de los conceptuales. Desde el punto de vista metodológico, cobran especial importancia los aspectos relativos a la afectividad y a la relación. No olvidemos, como indicábamos anteriormente, que la Educación para la Paz comienza por la construcción de unas relaciones de paz.

Objetivos generales de la etapa

a) Descubrir, conocer y controlar progresivamente el propio cuerpo, formándose una imagen positiva de sí mismos, valorando su identidad sexual, sus capacidades y limitaciones de acción y expresión, y adquiriendo hábitos básicos de salud y bienestar.

b) Actuar de forma cada vez más autónoma en sus actividades habituales, adquiriendo progresivamente seguridad afectiva y emocional, y desarrollando sus capacidades de iniciativa y confianza en sí mismos.

c) Establecer relaciones sociales en un ámbito cada vez más amplio, aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista y aportaciones con los de los demás.

1 Real Decreto 1333/91 de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil (*B. O. E.* n.º 216 de 9-9-91).

d) Establecer vínculos fluidos de relación con los adultos y con sus iguales, respondiendo a los sentimientos de afecto, respetando la diversidad y desarrollando actitudes de ayuda y colaboración.

Áreas

A continuación se presenta en forma de cuadros una selección de los objetivos y contenidos de cada una de las áreas curriculares que deben ser trabajadas en relación con la Educación para la Paz.

ÁREA DE IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL

Objetivos generales

1. Tener una imagen ajustada y positiva de sí mismo, identificando sus características y cualidades personales.
3. Tener una actitud de respeto hacia las características y cualidades de las otras personas y empezar a valorarlas, sin actitudes de discriminación en relación con el sexo o cualquier otro rasgo diferenciador.
8. Tomar la iniciativa, planificar y secuenciar la propia acción para resolver tareas sencillas o problemas de la vida cotidiana; aceptar las pequeñas frustraciones y manifestar una actitud tendente a superar las dificultades que se plantean, buscando en los otros la colaboración necesaria.

Contenidos

I. El cuerpo y la propia imagen; II. Juego y movimiento; III. La actividad y la vida cotidiana.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
III/2. Normas elementales de relación y convivencia.	III/3. Coordinación, colaboración y ayuda con los iguales y con los adultos, pidiendo con confianza la ayuda necesaria en el momento adecuado.	I/1. Aceptación y valoración ajustada y positiva de la propia identidad y de sus posibilidades y limitaciones. 2. Confianza en las posibilidades propias y en la propia capacidad para realizar aquellas tareas y conductas que estén al alcance del niño. 4. Aceptación de las diferencias, de la identidad y características de los demás, evitando las discriminaciones. II/6. Actitud de ayuda y colaboración con los compañeros. III/2. Actitud de ayuda, colaboración y cooperación, coordinando los propios intereses con los de los otros.

ÁREA DEL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL

Objetivos generales

1. Participar en los diversos grupos con los que se relaciona en el transcurso de las diversas actividades, tomando progresivamente en consideración a los otros.

2. Conocer las normas y modos de comportamiento social de los grupos de los que forma parte para establecer vínculos fluidos y equilibrados de relación interpersonal e identificar la diversidad de relaciones que mantiene con los demás.

Contenidos

I. Los primeros grupos sociales; III. Los objetos.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
I/1. Principales grupos sociales de los que es miembro: Familia y Escuela. — La Familia: pautas de comportamiento y normas básicas de convivencia. — La Escuela: pautas de comportamiento y normas básicas de convivencia.	I/2. Discriminación de comportamientos y actitudes adecuados o inadecuados en los diversos grupos a los que se pertenece y uso contextualizado de las normas elementales de convivencia. III/8. Utilización ajustada de aquellos objetos que motivan la colaboración y la cooperación con los otros.	I/1. Interés por participar en la vida familiar y escolar y por asumir pequeñas responsabilidades y cumplirlas, con actitudes de afecto, iniciativa, disponibilidad y colaboración. 2. Defensa de los propios derechos y opiniones con actitud de respeto hacia las de los otros (compartir, escuchar, saber esperar, atender...). 4. Autonomía en la resolución de situaciones conflictivas. 6. Respeto por la diversidad de sexos, de roles, de profesiones, edades, etc. III/2. Actitud positiva por compartir los juguetes y objetos de su entorno familiar y escolar.

ÁREA DE COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Objetivos generales

6. Interesarse y apreciar las producciones propias y las de sus compañeros y algunas de las diversas obras artísticas e icónicas que se le presentan, atribuyéndoles progresivamente significado y aproximándose así a la comprensión del mundo cultural al que pertenece.

Contenidos

I. Lenguaje oral; III. Expresión plástica.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
		I/5. Actitud de escucha y respeto a los otros en diálogos y conversaciones colectivas, respetando las normas y convenciones sociales que regulan el intercambio lingüístico.
		III/3. Respeto a las elaboraciones plásticas de los demás.

EDUCACIÓN PRIMARIA

El Real Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de competencia del MEC,[2] incide en la idea de buscar una formación en valores que nos prepare para la necesidad de integrar a lo largo de toda la Educación Primaria el tema transversal que nos ocupa. Los principios metodológicos que se explicitan hacen referencia directa a la Educación para la Paz cuando se especifica: "Es también esencial impulsar las relaciones entre iguales, proporcionando pautas que permitan la confrontación y modificación de puntos de vista, la coordinación de intereses, la toma de decisiones colectivas, organización de grupos de trabajo, la distribución de responsabilidades y tareas, la ayuda mutua y la superación de los conflictos mediante el diálogo y la cooperación, superando con ello cualquier forma de discriminación."

Objetivos generales

e) Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y de establecer relaciones afectivas.

f) Colaborar en la planificación y realización de actividades de grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los de otros miembros del grupo, respetando los puntos de vista distintos, y asumir las responsabilidades que correspondan.

---

1 Real Decreto 1344/1991 de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria (*B. O. E.* n.° 220 de 13-9-91).

g) Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales.

h) Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.

j) Conocer el patrimonio cultural, participar en su conservación y mejora y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

Áreas

A continuación se presenta en forma de cuadros una selección de los objetivos y contenidos de cada una de las áreas curriculares que deben ser trabajadas en relación con la Educación para la Paz.

ÁREA DEL CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL

Objetivos generales

1. Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado corporal que se derivan del conocimiento del cuerpo humano y de sus posibilidades y limitaciones, mostrando una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales (edad, sexo, características físicas, personalidad, etc.).
2. Participar en actividades grupales adoptando un comportamiento constructivo, responsable y solidario, valorando las aportaciones propias y ajenas en función de objetivos comunes y respetando los principios básicos del funcionamiento democrático.
3. Reconocer y apreciar su pertenencia a unos grupos sociales con características y rasgos propios (pautas de convivencia, relaciones entre los miembros, costumbres y valores compartidos, lengua común, intereses, etc.) respetando y valorando las diferencias con otros grupos y rechazando cualquier clase de discriminación por este hecho.

Contenidos

I. El ser humano y la salud; VI. Población y actividades humanas; VIII. Organización social; IX. Medios de comunicación y transporte; X. Cambios en paisajes históricos.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
VIII/1. La vida en sociedad. — Convivencia y organización social. — Armonización de intereses individuales y colectivos. — Los conflictos de intereses y su solución. — La importancia del diálogo para la paz. Organismos internacionales.	VIII/2. Dramatización y simulación de conflictos entre grupos sociales y culturales. 3. Dominio de las reglas de funcionamiento de la asamblea (turnos de palabra, exposición de opiniones, extracción de conclusiones, papeles de moderador y secretario, etc.) como instrumento de participación en las decisiones colectivas y de resolución de conflictos.	I/6. Respeto por las diferencias derivadas de los distintos aspectos de crecimiento y desarrollo corporal (estatura, peso, diferencias sexuales, etc.). VI/1. Sensibilidad y respeto por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia. 3. Sensibilidad y rechazo ante las desigualdades sociales asociadas a la edad, el sexo, las condiciones sociales y económicas y solidaridad con los grupos más afectados.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
		VIII/3. Respeto por los acuerdos y decisiones tomados en asamblea y alcanzados a través del diálogo entre todos los implicados. 5. Rechazo de discriminaciones en la organización de actividades grupales por razones étnicas, de sexo, de estatus social, etc. 7. Valoración del diálogo como instrumento privilegiado para solucionar los problemas de convivencia y los conflictos de intereses en la relación con los demás. IX/2. Sensibilidad ante la influencia que ejercen los medios de comunicación en la formación de opiniones, con especial atención a la publicidad, a los estereotipos sexistas, racistas y al consumo. X/6. Respeto y tolerancia hacia las formas de vida y los valores diferentes de los propios en distintos momentos históricos.

Criterios de evaluación

12. Participar en actividades de grupo (familia y escuela) respetando las normas de funcionamiento, realizando con responsabilidad las tareas encomendadas y asumiendo los derechos y deberes que le corresponden como miembro del mismo.

18. Utilizar el diálogo para superar los conflictos y mostrar, en la conducta habitual y en el uso del lenguaje, respeto hacia las personas y los grupos de diferente edad, sexo, raza y origen social, así como hacia las personas y grupos con creencias y opiniones distintas a las propias.

ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Objetivos generales

5. Realizar producciones artísticas de forma cooperativa que supongan papeles diferenciados y complementarios en la elaboración de un producto final.
10. Tener confianza en las elaboraciones artísticas propias, disfrutar con su realización y apreciar su contribución al goce y al bienestar personal.

Contenidos

II. La elaboración de composiciones plásticas e imágenes; IV. Canto, expresión vocal e instrumental; VII. El juego dramático; VIII. Arte y cultura.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
	VII/10. Coordinación de la propia interpretación con la de los demás del grupo. Sentido de equipo y de conjunto.	II/2. Confianza en las posibilidades de realización y ejecución artística y valoración de las producciones propias y de los otros. IV/4. Respeto por la contribuciones de los compañeros y escucha activa para unir la propia voz y la interpretación a la de otros. 5. Valoración del trabajo en grupo: actuación desinhibida, integración, calidad de la interpretación, respeto a la persona que asuma la dirección y las normas de trabajo en grupo. VII/2 Valoración del grupo como medio de creación de situaciones, historias y personajes. VIII/2. Apertura a otras manifestaciones artísticas representativas de otros pueblos y grupos.

Criterios de evaluación

14. Realizar individualmente o en grupo producciones artísticas sencillas donde se integren los diferentes lenguajes artísticos y expresivos (corporal, plástico, icónico y musical).

ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Objetivos generales

1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.

6. Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación por características personales, sexuales y sociales, así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas.

Contenidos

I. El cuerpo: imagen y percepción; III. El cuerpo: expresión y comunicación; V. Los juegos.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
	V/1. Utilización de reglas para la organización de situaciones colectivas de juego (juegos cooperativos, juegos de patio, grandes juegos...).	I/3. Seguridad, confianza en sí mismo y autonomía personal (sentimientos de autoestima, autoeficacia y expectativas realistas, de éxito). III/4. Participación en situaciones que supongan comunicación con otros utilizando recursos motores y corporales con espontaneidad. V/2. Sensibilidad ante los diferentes niveles de destreza, tanto en sí mismo como en los otros, en la práctica de juegos. 7. Aceptación del reto que supone oponerse a otros en situaciones de juego sin que ello derive en actitudes de rivalidad o menosprecio.

Criterios de evaluación

13. Colaborar activamente en el desarrollo de los juegos de grupo, mostrando una actitud de aceptación hacia los demás y de superación de las pequeñas frustaciones que se pueden producir.

ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

Objetivos generales

3. Reconocer y apreciar la diversidad lingüística de España y de la sociedad, valorando su existencia como un hecho cultural enriquecedor.
4. Utilizar la lengua oral para intercambiar ideas, experiencias y sentimientos, adoptando una actitud respetuosa ante las aportaciones de los otros y atendiendo a las reglas propias del intercambio cumunicativo.
9. Reflexionar sobre el uso de la lengua como vehículo de valores y prejuicios clasistas, racistas, sexistas, etcétera, con el fin de introducir las autocorrecciones pertinentes.

Contenidos

I. Usos y formas de la comunicación oral; II. Usos y formas de la comunicación escrita; III. Análisis y reflexión sobre la propia lengua; IV. Sistemas verbales y no verbales de comunicación.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
I/5. Variantes de la lengua oral. — Diversidad lingüística en el entorno próximo: lenguas de inmigración, jergas propias de ciertos grupos, etc. — Diversidad lingüística en el medio rural, urbano y suburbano. — Diversidad lingüística y cultural de España: lenguas y dialectos. — Diversidad lingüística en el mundo: lenguas próximas y lenguas alejadas. II/8. Variantes de la lengua escrita. — Diversidad lingüística en el entorno próximo (lenguas de inmigración).	I/1. Utilización de las habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones. — Normas, recursos y estrategias en el intercambio comunicativo: atención y escucha, concentración, turnos, adecuación de la respuesta a las intervenciones precedentes, etc.	I/3. Sensibilidad, apertura y flexibilidad ante las aportaciones de otras personas. 4. Sensibilidad y actitud crítica ante el tratamiento de ciertos temas y usos de la lengua que suponen una discriminación social, sexual, racial o de cualquier tipo. 5. Valoración de los elementos culturales tradicionales de la comunidad que se reflejan en los textos orales. 7. Interés y respeto por la diversidad lingüística y cultural de España y de la sociedad en general. II/4. Actitud crítica ante los mensajes transmitidos ➥

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
— Diversidad lingüística en España. — Diversidad lingüística en el mundo: lenguas próximas y alejadas.		por los textos escritos mostrando especial sensibilidad hacia los que suponen una discriminación social, sexual, racial, etc. 10. Valoración de la diversidad lingüística y cultural de España y de la sociedad en general como manifestación cultural enriquecedora. III/5. Actitud crítica ante usos de la lengua que suponen una discriminación social, sexual, racial, etc. IV/2. Actitud crítica ante los mensajes que transmiten los medios de comunicación social y la publicidad, mostrando especial sensibilidad hacia los que suponen una discriminación social, sexual, racial, etc.

Criterios de evaluación

1. Participar de forma constructiva (escuchar, respetar las opiniones ajenas, llegar a acuerdos, aportar opiniones razonadas...) en situaciones de comunicación relacionadas con la actividad escolar (trabajos en grupo, debates, asambleas de clase, exposiciones de los compañeros o del profesor, etc.), respetando las normas que hacen posible el intercambio en estas situaciones.

17. Identificar, en textos orales y escritos de uso habitual, planteamientos de determinados temas y usos de la lengua que suponen una discriminación social, racial, sexual, o de otro tipo, y tender a la autocorreción.

18. Identificar en textos orales y escritos de uso habitual (textos de los medios de comunicación, carteles, canciones...) las distintas lenguas de España y diversas manifestaciones de la propia.

ÁREA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Objetivos generales

5. Reconocer y apreciar el valor comunicativo de las lenguas extranjeras y la propia capacidad para aprender a utilizarlas mostrando una actitud de comprensión y respeto hacia otras lenguas, sus hablantes y su cultura.

Contenidos

I. Usos y formas de la comunicación oral; III. Aspectos socioculturales.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
		I/2. Sensibilidad ante la realidad de otra cultura distinta a la propia, reflejada a través de la lengua. 3. Actitud receptiva y respetuosa para las personas que hablan una lengua distinta de la propia. III/1. Curiosidad y respeto por los aspectos más relevantes de la vida cotidiana y de otros aspectos socioculturales de los países donde se habla la lengua extranjera estudiada. 3. Interés por conocer gentes de otros países (correspondencia con niños y niñas de otros países, etc.).

Criterios de evaluación

9. Reconocer algunos rasgos socioculturales característicos de la comunidad de hablantes de la lengua extranjera que aparecen implícitos en las muestras de lengua trabajadas en clase.

Contenidos

I. Números y operaciones.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
		I/5. Confianza en la propias capacidades y gusto por la elaboración y uso de estrategias personales de cálculo mental.

ÁREA DE LENGUA CATALANA Y LITERATURA

Objetivos generales

9. Descubrir en el lenguaje (oral, escrito, icónico, audiovisual) un medio de aproximación al patrimonio cultural propio, y a través de éste adentrarse en otras culturas.
11. Adquirir conciencia del valor de la lengua como signo de identificación de la propia comunidad.
13. Mostrar una sensibilidad de respeto e interés por las manifestaciones lingüísticas y culturales que facilitan el dominio de otras lenguas, por lo que suponen de medio de ampliar las posibilidades de relación con otros horizontes culturales.

Contenidos

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
		2. Respeto al turno de palabra, a las intervenciones y a las ideas de los demás. 7. Valoración de elementos culturales tradicionales propios de la comunidad, reflejados en textos de tradición oral.

Criterios de evaluación

1. Participar de manera constructiva (atención, respeto a opiniones ajenas, argumentación de las propias...) en situaciones comunicativas propias de la vida escolar (asambleas, exposiciones, debates, coloquios, actividades de grupo...) integrando los elementos convencionales que posibilitan el intercambio en situaciones similares.

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

El Real Decreto 1345/91 de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para el ámbito de competencia del MEC,[3] subraya el carácter social de la educación debiendo formar personas responsables para vivir en una sociedad pluralista. Igualmente nos recuerda la necesidad de integrar en los currículos de las diferentes áreas de esta etapa el tema transversal que nos ocupa.

Objetivos generales

e) Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y posibilidades, y desarrollar actividades de forma autónoma y equilibrada, valorando el esfuerzo y la superación de las dificultades.

f) Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencias y otras características individuales y sociales.

k) Conocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y de los

3 Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre (*B. O. E.* n.º 220 de 13-9-91).

individuos y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

Áreas

A continuación se presenta en forma de cuadros una selección de los objetivos y contenidos de cada una de las áreas curriculares, que deben ser trabajadas en relación con la Educación para la Paz.

ÁREA DE CIENCIAS DE LA NATURALEZA

Contenidos

IV. La Tierra en el Universo; VII. Las personas y la salud.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
		IV/3. *Valoración y respeto a* las opiniones de otras personas y tendencia a comportarse coherentemente con dicha valoración.
		VII/1. Tolerancia y respeto por las diferencias individuales que tienen su origen en características corporales como edad, talla, grosor, y diferencias físicas y psíquicas.
		7. Reconocimiento y aceptación de la existencia de conflictos, interpersonales y grupales, y valoración del diálogo como medida de salud mental ante los mismos.

ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA

Objetivos generales

1. Identificar y apreciar la pluralidad de las comunidades sociales a las que pertenece, participando críticamente de los proyectos, valores y problemas de las mismas con plena conciencia de sus derechos y deberes, y rechazando las discriminaciones existentes por razón de sexo, raza, origen o diferencias sociales.

3. Valorar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos a su identidad, manifestando actitudes de tolerancia y respeto por otras culturas y por opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio crítico sobre las mismas.

9. Realizar tareas en grupo y participar en discusiones y debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente sus opiniones y propuestas y valorando la discrepancia y el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.

10. Apreciar los derechos y libertades humanas como un logro irrenunciable de la humanidad y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

Contenidos

I. Medio ambiente y conocimiento geográfico; II. La población y el espacio urbano; III. La actividad humana y el espacio geográfico; IV. Sociedades históricas; VI. Diversidad cultural; VII. Economía y trabajo en el mundo actual; VIII. Participación y conflicto político en el mundo actual; IX. Arte, cultura y sociedad en el mundo actual; X. La vida moral y la reflexión ética.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
III/5. Niveles de desarrollo económico e intercambio desigual en el mundo. — Centro y periferia en el espacio político y económico mundial. VII/3. División técnica y social del trabajo y estructura social; desigualdades y conflictos sociales; los sindicatos; derechos	III/8. Preparación y realización de debates, negociaciones simuladas, etc. en torno a problemas espaciales reales o ficticios considerando las circunstancias, las posiciones y alternativas existentes y evaluando las consecuencias medioambientales, económicas, sociales, etc. que pueden	I/2. Toma de conciencia de los grandes problemas a los que se enfrenta la vida humana sobre la Tierra: la degradación del medioambiente y la sobreexplotación de los recursos, el crecimiento demográfico desequilibrado, las desigualdades económicas entre los pueblos, etc.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
y deberes del trabajador; división y discriminación sexual en el trabajo.	derivarse (por ejemplo, la localización de una industria, un nuevo centro turístico, el trazado de una red de transportes, etc.).	II/4. Rechazo ante el reparto desigual de los recursos entre los pueblos del Planeta y solidaridad con aquellos que sufren la escasez de recursos y alimentos.
5. Interdependencia y desigualdad económica, técnica y política entre los distintos países del mundo: desarrollos desiguales y neocolonialismo.	VII/3. Análisis comparativo y evaluación crítica de dos o más informaciones proporcionadas por los medios de comunicación de masas (prensa, radio y televisión) sobre un mismo hecho o cuestión de actualidad.	5. Rechazo de las desigualdades sociales provocadas por el lugar de nacimiento o de residencia.
VIII/4. Transformaciones y tensiones en las relaciones internacionales: Organismos internacionales; la crisis del sistema de bloques y la OTAN; el proceso de unidad europea; una crisis o conflicto internacional relevante; problemas y perspectivas para la paz.	5. Preparación y realización de debates, negociaciones y toma de decisiones simuladas, sobre cuestiones socioeconómicas de la actualidad, tratando de adoptar y comprender los posibles puntos de vista de individuos y representantes de colectivos e instituciones.	III/3. Rechazo ante el reparto desigual de los recursos entre los pueblos del Planeta y solidaridad con aquellos que sufren la escasez de recursos y alimentos.
X/4. Principales problemas morales de nuestro tiempo (Las relaciones ser humano-Naturaleza, guerra y carrera armamentista, desigualdades Norte-Sur, violencia social, consumismo, marginalidad y discriminación...).	VIII/4. Análisis de algún hecho significativo de la actualidad (conflicto internacional, problema socio-económico o político, fenómeno cultural, etc.) indagando en sus antecedentes históricos, y señalando algunas circunstancias de tipo tecnológico, económico, político, etc. con las que está claramente relacionado.	IV/4. Respeto y valoración de la diversidad histórica y cultural de España como una realidad distintiva y enriquecedora de nuestro patrimonio colectivo.
5. Algunos proyectos éticos contemporáneos (derechos humanos, pacifismo, feminismo, ecologismo...).		5. Tolerancia, respeto y valoración crítica de actitudes, creencias, formas de vida, etc. de personas o grupos pertenecientes a sociedades o culturas distintas a la nuestra.
		VI/1. Interés por conocer otras culturas e indagar en sus particularidades.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
	5. Preparación y realización de debates sobre cuestiones controvertidas de la actualidad política, exponiendo las opiniones y juicios propios con argumentos razonados y suficientemente apoyados en los datos.	4. Tolerancia, respeto y valoración crítica de actitudes, creencias, formas de vida, etc. de personas o grupos pertenecientes a sociedades o culturas distintas a la nuestra.
	X/2. Análisis y resolución de dilemas morales y conflictos de valores presentes en situaciones públicas y privadas.	5. Rechazo de formas de pensar dogmáticas y etnocéntricas.
	3. Identificación y valoración de medidas tanto institucionales como de grupo o individuales que configuran alternativas a los problemas éticos más importantes del mundo actual.	VII/2. Valoración crítica de la división social y sexual del trabajo y las profesiones.
	4. Preparación y realización de debates sobre cuestiones controvertidas y dilemas morales de la actualidad, exponiendo las opiniones y juicios propios con argumentos razonados.	4. Rechazo de las injusticias que pueden derivarse de las desigualdades en la propiedad económica entre distintas personas y pueblos.
	5. Preparación y realización de debates, negociaciones, toma de decisiones simuladas sobre cuestiones que conlleven posiciones éticas	VIII/3. Tolerancia y valoración positiva de la diversidad de opiniones políticas, ideológicas, religiosas, etc. ante las cuestiones del mundo actual.
		4. Valoración de los derechos humanos como una conquista histórica y rechazo de cualquier forma de violación de los mismos, así como de todo tipo de discriminación por razones de edad, sexo, raza, nacionalidad, religión, etc.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
	diferenciadas, adoptando y defendiendo puntos de vista distintos.	5. Toma de conciencia de la responsabilidad colectiva en la consecución de la paz a distintas escalas y en el alejamiento de la amenaza nuclear. IX/4 Tolerancia y valoración positiva de la diversidad de opiniones políticas, ideológicas, religiosas, etc. ante las cuestiones del mundo actual. X/2. Respeto y valoración crítica ante las opciones éticas de cada persona y valoración y defensa de la pluralidad moral en las sociedades democráticas. 3. Valoración de las aportaciones de las distintas teorías éticas. 4. Tolerancia y respeto por los principios y valores éticos de culturas distintas a la propia.

Criterios de evaluación

22. Mediante un proceso de análisis, contraste e integración de las distintas informaciones ofrecidas por los medios de comunicación, identificar las circunstancias políticas, económicas e ideológicas y los intereses de las grandes potencias que inciden en hechos de especial importancia en la actualidad internacional.

28. Elaborar informes y participar en debates sobre cuestiones problemáticas de la vida cotidiana en el mundo actual (situaciones de marginación, casos de violencia, problemas de los jóvenes, etc.), utilizando con rigor la información obtenida de los medios de comunicación y manifestando en sus opiniones actitudes de tolerancia y solidaridad.

Objetivos generales

5. Participar, con independencia del nivel de destreza alcanzado, en actividades físicas y deportivas, desarrollando actitudes de cooperación y respeto, valorando los aspectos de relación que tienen las actividades físicas y reconociendo como valor cultural propio los deportes y juegos autóctonos que le vinculan a su comunidad.

Contenidos

III. Juegos y deportes.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
		III/5. Aceptación del reto que supone competir con otros, sin que ello suponga actitudes de rivalidad, entendiendo la oposición como una estrategia de juego y no como una actitud frente a los demás. 6. Cooperación y aceptación de las funciones atribuidas dentro de una labor de equipo.

Criterios de evaluación

8. Coordinar las acciones propias con las del equipo interpretando con eficacia la táctica para lograr la cohesión y eficacia cooperativas.
11. Mostrar una actitud de tolerancia y deportividad por encima de la búsqueda desmedida de la eficacia, tanto en el plano de participante como de espectador.

ÁREA DE EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

Objetivos generales

5. Respetar y apreciar otros modos de expresión visual y plástica distintos del propio y de los modos dominantes en el entorno, superando estereotipos y convencionalismos, y elaborar juicios y criterios personales que le permitan actuar con iniciativa.
6. Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo, adoptando actitudes de flexibilidad, solidaridad, interés y tolerancia, superando inhibiciones y prejuicios y rechazando discriminaciones debidas a características personales o sociales.

Contenidos

I. Lenguaje visual.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
		I/4. Actitud crítica ante las necesidades de consumo creadas actualmente a través de la publicidad y la utilización en la misma de formas y contenidos que denotan una discriminación sexual, social o racial.

ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

Objetivos generales

3. Conocer y valorar la realidad plurilingüe de España y de la sociedad y las variantes de cada lengua, superando estereotipos sociolingüísticos y considerando los problemas que plantean las lenguas en contacto.

9. Analizar y juzgar críticamente los diferentes usos sociales de las lenguas, evitando los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios (clasistas, racistas, sexistas, etc.), mediante el reconocimiento del contenido ideológico del lenguaje.

Contenidos

I. Usos y formas de la comunicación oral; II. Usos y formas de la comunicación escrita; III. La lengua como objeto de conocimiento; IV. La literatura; V. Sistemas de comunicación verbal y no verbal.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
I/3. Diversidad lingüística y variedades dialectales de la lengua oral.		I/2. Receptividad, interés y respeto por las opiniones ajenas expresadas a través de la lengua oral.
— La realidad plurilingüe y pluricultural de España.		5. Respeto e interés por la diversidad lingüística y por las variedades dialectales y de uso de la lengua oral.
— Fenómenos de contacto entre las distintas lenguas.		7. Actitud crítica ante las diversas determinaciones sociales que regulan los usos orales y ante las expresiones de la lengua oral que suponen una discriminación social, racial, sexual, etc.
— Uso y difusión internacional del español y de las otras lenguas del Estado.		
II/3. Diversidad lingüística y variedades dialectales en la lengua escrita.		II/3. Receptividad, interés y respeto por las opiniones ajenas expresadas a través de la lengua escrita.
— La realidad plurilingüe y pluricultural de España.		7. Respeto e interés por la diversidad lingüística y por las variedades ➥
— Fenómenos de contacto entre las distintas lenguas.		

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
— Uso y difusión internacional del español y de las otras lenguas de España.		dialectales y de uso de la lengua escrita. 8. Actitud crítica ante las diversas determinaciones sociales que regulan los usos escritos y ante las expresiones de la lengua escrita que suponen una discriminación social, racial, sexual, etc. III/3. Respeto e interés por la diversidad lingüística y por las variedades dialectales y de uso, en las producciones orales y escritas. IV/3. Valoración de las diversas producciones literarias en lengua castellana y en las otras lenguas de España como expresión de su riqueza pluricultural y plurilingüe. 6. Sensibilidad y, en su caso, actitud crítica ante el contenido ideológico de las obras literarias y ante planteamientos de determinados temas y expresiones que suponen una discriminación social, racial, sexual, etc. V/6. Actitud crítica ante los usos discursivos, verbales y no verbales, orientados a la persuasión ideológica (especialmente el discurso televisivo y el discurso publicitario) y ante la utilización de contenidos y formas que suponen una discriminación social, racial, sexual, etc.

Criterios de evaluación

12. Identificar, localizar y describir los fenómenos de contacto entre las distintas lenguas y las grandes variedades dialectales de España señalando algunas de sus manifestaciones en el ámbito de la producción literaria.

14. Identificar en textos orales y escritos de distinto tipo imágenes y expresiones que denoten alguna forma de discriminación social, racial, sexual, etc., explorar alternativas que eviten el uso de las mismas y utilizar dichas alternativas en las producciones propias.

ÁREA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Objetivos generales

7. Aplicar la riqueza que suponen las diversas lenguas y culturas como formas distintas de codificar la experiencia y de organizar las relaciones personales.

Contenidos

IV. Aspectos socioculturales.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
	IV/6. Análisis crítico de los comportamientos socioculturales que implican una discriminación o un rechazo explícito o implícito.	IV/1. Curiosidad, respeto y valoración crítica de las formas de vida y de otros aspectos socioculturales de los países donde se habla lengua extranjera estudiada. 2. Valoración de los comportamientos sociolingüísticos que facilitan las relaciones de convivencia (uso de las fórmulas de cortesía, gestos, tono de voz, etc.). 3. Valoración del enriquecimiento personal que supone la relación con personas pertenecientes a otras culturas.

Contenidos

I. Números y operaciones: significados, estrategias y simbolización; III. Representación y organización en el espacio; IV. Intepretación, representación y tratamiento de la información; V. Tratamiento del azar.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
		I/6. Confianza en las propias capacidades para afrontar problemas y realizar cálculos y estimaciones numéricas.
		III/6. Confianza en las propias capacidades para percibir el espacio y resolver problemas geométricos.
		IV/5. Sensibilidad, interés y valoración crítica del uso de los lenguajes gráficos y estadísticos en informaciones y argumentaciones sociales, políticas y económicas.
		6. Reconocimiento y valoración del trabajo en equipo como la manera más eficaz para realizar determinadas actividades (planificar y llevar a cabo experiencias, tomas de datos, etc.).
		V/4. Valoración crítica de las informaciones probabilísticas en los medios de comunicación, rechazando los abusos y usos incorrectos de las mismas.

ÁREA DE MÚSICA

Objetivos generales

5. Participar en actividades musicales dentro y fuera de la escuela con actitud abierta, interesada y respetuosa, tomando conciencia, como miembro de un grupo, del enriquecimiento que se produce con las aportaciones de los demás.

Contenidos

I. Expresión vocal y canto; II. Expresión instrumental; IV. Lenguaje musical; V. La música en el tiempo.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
V/6. La música de otras culturas.		I/2. Tolerancia y respeto por las formas de expresión y las capacidades vocales de los compañeros. II/6. Apertura y respeto hacia las propuestas del profesor y de los compañeros. IV/6. Participación con interés y agrado en el grupo, aportando ideas musicales y contribuyendo al perfeccionamiento de la tarea en común. 7. Aceptación y cumplimiento de las normas que rigen la interpretación en grupo. V/3. Apertura y respeto por las manifestaciones musicales de otras culturas.

Criterios de evaluación

9. Participación en las actividades de interpretación en grupo asumiendo el intercambio de los roles que se deriven de las necesidades musicales.
13. Reconocer y situar en su contexto manifestaciones musicales propias de los diferentes pueblos y culturas de España.

Objetivos generales

7. Valorar la importancia de trabajar como miembro de un equipo en la resolución de problemas tecnológicos, asumiendo sus responsabilidades individuales en la ejecución de las tareas encomendadas con actitud de cooperación, tolerancia y solidaridad.

8. Analizar y valorar criticamente el impacto del desarrollo científico y tecnológico en la evolución social y técnica del trabajo, así como en la organización del tiempo libre y en las actividades de ocio.

Contenidos

I. Proceso de resolución técnica de problemas; VI. Tecnología y sociedad.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
VI/1. Desarrollo tecnológico, formas y calidad de vida.		I/1. Actitud positiva y creativa ante los problemas prácticos y confianza en la propia capacidad para alcanzar resultados palpables y útiles.
— Condiciones económicas y sociales de vida. Necesidades individuales e interés social. Calidad de vida.		3. Curiosidad y respeto hacia las ideas, valores y soluciones técnicas aportados por otrras personas, culturas y sociedades a sus necesidades prácticas.
2. Organización del trabajo.		6. Disposición e iniciativa personal para organizar y participar solidariamente en tareas de equipo.
— Organización y distribución social del trabajo. Jerarquización. Cualificación y remuneración del trabajo. Discriminación.		

Criterios de evaluación

8. Ilustrar con ejemplos los efectos económicos, sociales y medioambientales de la fabricación, uso y desecho de una determinada aplicación de la Tecnología, valorando sus ventajas e inconvenientes.

9. Cooperar en la superación de las dificultades que se presentan en el proceso de diseño y construcción de un objeto o instalación tecnológica, aportando ideas y esfuerzos con actitud generosa y tolerante hacia las opiniones y sentimientos de los demás.

ÁREA DE LENGUA CATALANA Y LITERATURA

Contenidos

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
18. Las lenguas del Estado y su estatus legal. 19. Las variedades sociales y geográficas de la lengua catalana y de otras lenguas.		5. Valoración de la lengua catalana como manifestación cultural y como vehículo de creación y transmisión de la cultura propia, en el contexto territorial del área lingüística del catalán.

Criterios de evaluación

12. Identificar, mediante la comparación de textos diferentes, los principales dialectos de la lengua catalana e integrarlos en una concepción globalizadora de la lengua.

14. Reflexionar sobre la observación de diferentes actitudes lingüísticas de los alumnos en situaciones escolares y exteriores al ámbito escolar.

Orientaciones didácticas

En este tercer capítulo, queremos presentar algunas ideas y sugerencias para poner en práctica la Educación para la Paz. Trataremos de ofrecer orientaciones en función de los dos niveles básicos de trabajo que se dan en un centro escolar. En primer lugar, incluimos sugerencias en relación con el Proyecto Educativo de Centro y los Proyectos Curriculares de Etapa, que suponen el establecimiento de acuerdos en el conjunto de la comunidad educativa y entre el claustro de profesores en concreto. En segundo lugar, presentamos sugerencias en relación con la elaboración de las Programaciones, es decir, para el desarrollo de unidades didácticas en el aula.

Proyecto Educativo de Centro y Proyectos Curriculares de Etapa

Si analizamos lo que viene siendo la práctica cotidiana de la Educación para la Paz en los centros educativos, vemos que abarca un amplio espectro de posibilidades que va desde la simple conmemoración de una efemérides a su integración en el proyecto educativo de centro como eje vertebrador y señal de identidad del mismo. En medio quedan una serie de posibilidades, como son la realización de determinadas unidades didácticas en algunas áreas de enseñanza; la experimentación de programas sobre alguno de los componentes de la Educación para la Paz; como referencia constante en alguna asignatura; etc. Obviamente, la mayoría de estas posibilidades están en función de los contextos educativos en los que se producen. Por nuestra parte, propugnamos trabajar la Educación para la Paz simultáneamente en los dos niveles que hemos explicitado anteriormente. Desde esta pers-

pectiva, recomendamos la integración de la Educación para la Paz como una de las señas de identidad del Proyecto Educativo de Centro.

En este apartado tratamos de describir más detalladamente en qué decisiones podría incidirse desde una perspectiva de Educación para la Paz: en qué modo, por ejemplo, la Educación para la Paz aconseja ciertas metodologías frente a otras, qué criterios de selección de materiales parecen más indicados, etc.

De forma general, sería importante que el equipo de profesores reflexionara, desde la concepción de Educación para la Paz anteriormente expresada, sobre los aspectos que indicamos a continuación:

- Parece interesante que desde el centro se discuta *qué se entiende por Educación para la Paz*, su significado e implicaciones educativas, en su contexto educativo concreto, de acuerdo con las características del alumnado y del medio en que está situado.
- Parece igualmente necesario tratar de analizar los *objetivos y contenidos* que han de trabajarse de acuerdo con este planteamiento. La revisión de los Decretos donde se establece el currículo para cada una de las etapas educativas constituye una fuente de información básica para este cometido.
- Por otra parte, es importante reflexionar acerca del *papel del profesor* y de la incidencia de su intervención para el logro de una auténtica Educación para la Paz.
- Podrían abordarse, también, los *criterios metodológicos* que han de estar presentes en un proyecto de estas características, así como los aspectos organizativos e interactivos que tienen lugar en la vida del centro.
- Las *estrategias de evaluación* y la orientación de ésta, pueden ser otros aspectos sobre los que reflexionar desde la concepción de Educación para la Paz.
- Asimismo, deberían concretarse las *actividades educativas* comunes a todo el centro.
- Por último, es necesario decidir qué *materiales y recursos* parecen los más indicados para llevar a la práctica este tema transversal.

De todos estos aspectos, obviamos el primero, el segundo y el séptimo, por cuanto son tratados en distintos capítulos de este documento. Para la delimitación del sentido de este tema transversal en el centro, puede resultar útil una lectura atenta del primer capítulo de texto ("¿Qué es educar para la paz?") y la consulta de alguna de las

referencias bibliográficas que se sugieren a continuación. En relación con los objetivos y contenidos, se ha presentado previamente una lista exhaustiva de aspectos que han de tratarse en cada una de las etapas educativas. Con respecto a los materiales y recursos que pueden ser útiles, se propone una amplia selección en el último capítulo de este documento. Nos referimos, pues, a los otros cuatro puntos. Previamente considero necesario realizar dos puntualizaciones:

En primer lugar, consensuar los siete criterios anteriores por el equipo de profesores, así como fomentar la participación del conjunto de la comunidad educativa supone poner en práctica un proceso de trabajo en equipo acorde con los objetivos y contenidos de la Educación para la Paz, tales como la participación, el diálogo, la escucha activa, la negociación, el consenso, etc.

En segundo lugar, debemos recordar que la Educación para la Paz, como el resto de los temas transversales, es una dimensión educativa de carácter transversal que como tal afecta a todas las áreas educativas. Esto supone el trabajo sobre una serie de contenidos y objetivos concretos en cada etapa, pero sobre todo implica impregnar todos los elementos curriculares y la organización de la vida del centro desde los valores en los que se fundamenta este tema transversal. En otras palabras, más que entender la Educación para la Paz como un conjunto de actividades que se suman al repertorio del Centro, se trata de que esté integrada en la vida del mismo. Por ejemplo, en un centro que tiene como objetivo global el interés y el disfrute de la lectura, la adopción de la Educación para la Paz hace que, en lugar de acumular una serie de propuestas desconexas, ese programa de fomento de la lectura se realice impregnado desde y para la dimensión paz. De esta forma, la selección de libros para las bibliotecas de aula y de centro, las actividades de animación, etc., no sólo desarrollarán el objetivo inicial de formar lectores y lectoras que disfruten con la lectura, sino que simultáneamente se trabajarán valores y contenidos ligados a la Educación para la Paz.

El papel del profesor

En todo proceso educativo el papel del profesor es fundamental. Desde la Educación para la Paz, empeñada en buscar la coherencia entre lo que se hace y el cómo se hace, entre la forma de educar y la forma de vivir, el papel del profesor, sus comportamientos y actitudes adquieren una especial relevancia, hasta el punto de ser considerados como uno de los factores más importantes para la consecución de los objetivos de la Educación para la Paz.

Las características más significativas del modelo de profesor coinciden en general con las del profesor-investigador que propugna la Reforma. En cualquier caso, desde esta dimensión transversal enfatizamos las siguientes:

a) En el plano del aprendizaje: coordinador y multiplicador de las experiencias.

b) En el plano de la organización didáctica: potenciador de la autogestión del grupo y de las técnicas y relaciones grupales, creando un microcosmos escolar que sea una auténtica comunidad de apoyo para todos los alumnos/as.

c) En el plano de los comportamientos educativos, el papel del educador está inspirado en las siguientes cualidades:

- *Autenticidad*. El enseñante debe ser congruente con sus ideas y, en segundo lugar, mostrarse de forma transparente y sincera ante y con los alumnos. De ello, precisamos, no se deduce que el enseñante debe verbalizar todas sus ideas o sus estados de ánimo.
- *Competencia para afrontar situaciones conflictivas*. Como hemos dicho, el conflicto, desde este tema transversal, se convierte en objeto y medio de aprendizaje. En la vida escolar, el profesor debe poseer una actitud positiva y una competencia técnica para afrontar los múltiples conflictos que en aquélla se producen.
- *Aceptación incondicional*. Es decir, la capacidad de los enseñantes de relacionarse con los alumnos considerándolos como personas dignas de respeto y de valores, independientemente de sus características físicas y psíquicas, de su procedencia social y del tipo de comportamiento que ellos manifiesten. No es fácil llevar a la práctica esta condición cuando los alumnos se comportan de forma negativa hacia el propio profesor. Sin embargo, la aceptación incondicional resulta necesaria aún en estos casos, puesto que normalmente cuando los alumnos se sienten aceptados y respetados como personas, independientemente de su comportamiento, rendimiento y cualidad individual, además de no desarrollar experiencias de inseguridad, de inferioridad y de incapacidad, se sienten estimulados y aceptados como realmente se perciben.
- *Comprensión*. El enseñante realiza este comportamiento cuando intenta comprender el mundo de los niños y de los

jóvenes como ellos lo ven, sin apriorismos o confrontaciones con determinadas normas.

- *Confianza*. Para que existan unas buenas relaciones interpersonales, es imprescindible que el educador actúe en una atmósfera de confianza hacia sus alumnos para que, a su vez, generen confianza entre ellos y hacia el profesor. La confianza es una cualidad imprescindible para que se produzcan los fenómenos de autoapertura, a su vez requisito imprescindible para una buena comunicación.
- *Estímulo*. Los docentes se sienten estimulados cuando observan en los alumnos interés por lo que se realiza en clase. De igual forma, los alumnos se sienten estimulados al sentirse considerados como personas que afrontan los diversos retos de la vida.
- *Cooperación*. Tanto en nuestras relaciones con los compañeros como en el trabajo con los alumnos, nuestros comportamientos deben estar guiados por modelos de trabajos cooperativos, que sean en sí mismos factores de irradiación educativa.

Criterios metodológicos

El enfoque de Educación para la Paz esbozado anteriormente supone optar por un tipo de metodología que se caracteriza por el cumplimiento de los siguientes rasgos metodológicos:

— **Compatibilizar la metodología con la idea de paz positiva**. De ahí que se haga hincapié en la utilización de métodos dialógicos, experienciales y de investigación, mediante los cuales no sólo se alcanzarán determinados objetivos en el sentido clásico, sino que, al mismo tiempo, se aprenderán otros ligados al propio proceso de aprender. Las técnicas que acompañan a esta orientación general fomentarán, lógicamente, la participación, el trabajo en equipo, la cooperación, etc. Los estudiantes son incitados a participar y a definir las condiciones del propio proceso de aprendizaje; la determinación de los fines; la elección de los métodos y la evaluación de los resultados.

— **La utilización del enfoque socioafectivo**. Desde la perspectiva de la educación para la paz, como se ha indicado, se

parte de la idea de que la enseñanza supone algo más que la mera información y utilización de los métodos cognoscitivos, como pueden ser la descripción y el análisis. A esta vertiente intelectual es preciso añadirle un componente afectivo y experiencial, requisitos ambos que definen el método socioafectivo. Los pasos propios del método socioafectivo son:

1. *Vivencia de una experiencia* —situación empírica o situación experiencial— que el individuo comparte en tanto que es miembro de un grupo. Por lo tanto, el punto de partida no es el libro de texto o la explicación del maestro sino la experiencia y el comportamiento propios de los alumnos en relación con ciertas actividades y situaciones dentro o fuera de la clase.

2. *Descripción y análisis de la misma*. Es decir, se trata de describir y analizar las propias reacciones de las personas que participan en la anterior situación experiencial, alumnos y profesores. En esta fase cobra especial importancia el análisis de los procesos decisorios, de mayor o menor importancia, que se han ejecutado en el interior del grupo: las variaciones en los diferentes alumnos; el papel de la información para la toma de decisiones; las diferentes reacciones emocionales; las influencias que puede tener la toma de decisiones en nuestros comportamientos; ... Todo ello con el fin de que los alumnos adquieran consciencia y confianza en sí mismos, y así para poder tomar consciencia y tener confianza en los demás.

3. *Contrastar y, si es posible, generalizar la experiencia vivida a situaciones exteriores* de la vida real. Es decir, relacionar el micronivel del grupo-clase con el meso o macronivel, a partir de la situación vivida y del análisis de la misma.

Por lo que se refiere al problema de la motivación, necesaria para construir los aprendizajes significativos, se constata cómo en las situaciones experienciales y las actividades complementarias se enlaza el interés de los alumnos por sí mismos con el que en ellos debe despertar el mundo que los rodea. La participación y la actividad como factores de motivación prestan sus efectos al método socioafectivo al estar basado precisamente en esas cualidades.

Veamos algunos ejemplos de aplicación del método socioafectivo. En una clase de Secundaria se está estudiando la relación Norte-Sur.

Para aprender y vivir las nociones de dependencia e intercambio desigual, el profesor propone a los alumnos realizar un juego de simulación: la dinámica de los cubos (Manos Unidas, 1986, págs. 52-53). A partir de la vivencia que nos proporciona dicho juego, primera fase del método socioafectivo, pasaríamos a la segunda, es decir analizar el tipo de interacciones, actitudes, comentarios, resultados, etc. que se han producido en el transcurso del juego. Finalmente, en la tercera fase, intentaríamos relacionar lo vivido con los conceptos que estamos estudiando.

A continuación transcribimos un juego de simulación mental que, por sus características, puede ser aplicado tanto en Primaria como en Secundaria. Los pasos de aplicación serían los mismos que hemos reseñado.

El gato y el ratón (Simulación mental)

Procedimientos

Este juego es una fantasía que permite bastante libertad para la expresión de reacciones emotivas individuales. Trata de las relaciones agresión-sumisión y del poder.

Se lee el siguiente texto lentamente, pero con animación, dejando largas pausas entre las preguntas. Antes de comenzar, los participantes deben estar totalmente relajados, en silencio y se mantendrán los ojos cerrados durante toda la lectura del texto.

Texto

"Cerrad los ojos e imaginad que salís de esta clase y que marcháis por una larga vereda. Llegáis a una vieja casa; está abandonada. Entráis por el jardín hasta los escalones de la puerta. Cuando la empujáis, se abre con un crujido. Entráis y os encontráis en una sala oscura y vacía (Silencio).

1. *De repente comenzáis a sentir una extraña sensación en todo el cuerpo. Os estremecéis, tembláis. Sentís que disminuís de tamaño, cada vez más. Ahora tenéis sólo la altura de una silla. Pronto el techo os parece haber subido muy alto, muy lejos. Ya sólo tenéis la altura de un libro, y a cada momento aún sois más pequeños.*

2. *Además notáis que estáis cambiando de forma. Os crece más y más la nariz y una pelusa os cubre todo el cuerpo. Caéis a cuatro patas: de pronto os dais cuenta que ahora sois un ratón.*

3. *Contemplad ahora la sala desde el punto de vista de un ratón. (Silencio). Estáis agazapados en un rincón, cuando la puerta empieza a abrirse lentamente.*

4. *¡Es un gato! Se sienta y mira a todas partes relamiéndose los bigotes. Luego se levanta y comienza a caminar por la sala, lentamente. Vosotros estáis muy calladitos. Oís cómo late vuestro corazón. Sentís vuestro propio aliento. Observáis muy atentamente al gato (Silencio prolongado).*

5. *Ahora os ha visto y se prepara a perseguiros. Lentamente se os va acercando, hasta que está delante de vosotros y se dispone a saltar. ¿Qué sentís? ¿Qué se siente en tal situación? ¿Qué podéis hacer? ¿Qué decisión tomáis? (Silencio prolongado).*

6. *Pero en el momento en que el gato os va a devorar, vuestros cuerpos comienzan a temblar y estremecerse. Otra vez sentís que estáis cambiando de forma. Pero esta vez crecéis rápidamente mientras el gato se hace más pequeño. También él cambia de aspecto. Ahora sois del mismo tamaño; un momento después sois vosotros mayores que él.*

7. *El gato se está transformando en un ratón y vosotros sois ahora un gato. ¿Qué sentís ahora que sois más fuertes y ya no estáis perdidos? ¿Qué os parece el ratón? ¿Sabéis cómo se siente un ratón? ¿Qué sentís vosotros? Decidid lo que vais a hacer, y hacedlo. Y ahora, ¿qué sentís? (Silencio prolongado).*

8. *Otra vez el cambio. Ahora crecéis más y más, casi hasta vuestro antiguo tamaño. Ahora sois ya otra vez vosotros mismos. Salís de la casa y volvéis a la escuela y a esta clase. Ahora abrid los ojos y mirad a vuestro alrededor."*

Cuestiones

1. *Analizamos el grado de concentración en el juego y las reacciones primarias que hemos tenido.*

2. *¿En qué papel nos hemos sentido más seguros?*

3. *En la vida de cada uno, ¿en qué situación o momento nos sentimos ratones o gatos?*

4. *¿Qué sucede en las relaciones interpersonales cuando una persona se encuentra en posición de fuerza?*

5. *¿Sucede lo mismo en las relaciones intergrupales, internacionales?*

6. *¿Qué relación de fuerza se establece entre el actual mundo desarrollado y el Tercer Mundo?*

Los dos principios metodológicos generales que acabamos de ver, se complementan con los siguientes:

— Tener siempre en cuenta los aspectos afectivo-relacionales.

— Posibilitar que el centro en general, y la clase en particular, sea una comunidad de apoyo para todos y cada uno de los que frecuentan la institución escolar.

— Dar a los niños la oportunidad de asumir papeles y responsabilidades reales.

— Ayudar a los alumnos a pensar por sí mismos, favoreciendo situaciones en las que puedan interaccionar entre ellos mismos, en las que confronten sus intereses, puntos de vista, toma de decisiones colectivas, cooperen, compartan decisiones y resuelvan problemas y conflictos.

— Animarles a imaginarse a sí mismos en el lugar de otros.

— Alabar como modelos a personas queridas que actúen de un modo altruista.

— Animarles a utilizar su imaginación para encontrar soluciones no violentas a situaciones conflictivas.

— Dar el tiempo suficiente para reflexionar y ejecutar las premisas que hemos descrito.

Actividades comunes de Centro

Además del establecimiento de unos determinados objetivos, contenidos y criterios metodológicos generales, la adopción de la Educación para la Paz implica la realización conjunta, a lo largo del curso, de una serie de actividades en todos los ciclos y etapas, con sus diferentes grados de profundización, que den consistencia y coherencia al proyecto. Esto supone, como ya hemos indicado, la puesta en ejercicio de un proceso de toma de decisiones consensuado, contenido procedimental básico en la Educación para la Paz en particular y para la buena marcha del centro en general. Tanto en este proceso de decisiones como para la realización efectiva de algunas de las actividades que se proponen, no podemos soslayar la necesaria e importante colaboración que pueden prestar los padres de alumnos, estimulando su participación en los programas de Educación para la Paz que se diseñen en el centro.

El conjunto de actividades que exponemos, en ningún caso debe entenderse en un sentido puntual o desligado de otras experiencias educativas cotidianas. Muy por el contrario, todas ellas aunque tienen su propia autonomía, están concebidas como elementos integrantes de un proyecto global de Educación para la Paz.

Efemérides relacionadas con la paz

Fines didáctico-educativos:

— Resaltar la necesidad de la paz para la convivencia, el progreso y la plenitud de las relaciones humanas.

— Hacer hincapié, de forma positiva, en los distintos aspectos que abarca la paz.

— Servir como recordatorio ante ciertas situaciones no superadas.

— Facilitar la motivación.

Posibles fechas:

— Día de las Naciones Unidas (24 de octubre).

— Día Internacional de los Derechos del Niño (20 de noviembre).

— Día de los Derechos Humanos (10 de diciembre).

— Día Escolar por la Paz (30 de enero).

— Día Internacional para la eliminación de todas las formas de discriminación racial (21 de marzo).

Actos intercentros

Fines didáctico-educativos:

— Facilitar la colaboración humana y profesional con otros centros.

— Poner en contacto a chicos de distintos barrios o pueblos.

Posibles actividades:

— Pintura al aire libre.

— Marcha por la paz.

— Fiesta por la paz.

— Programas de radio.

— Revistas.

Campañas de solidaridad

Fines didáctico-educativos:

— Aprender a no ser indiferentes.

— Aprender a compartir.

— Poner en contacto a alumnos y alumnas con las organizaciones de carácter humanitario y de ayuda al Tercer Mundo.

Posibles campañas:

— Crear fondos para comprar material para las posibles necesidades y necesitados/as del colegio.

— Potenciar campañas y/o colaborar con organizaciones de ayuda al Tercer Mundo.

— Participar en campañas y organizaciones de defensa de los Derechos Humanos.

Correspondencia interescolar e intercambios

Fines didáctico-educativos:

— Satisfacer las necesidades de comunicación.

— Facilitar la motivación para estudiar otros medios y culturas.

— Servir de fuente de obtención de datos.

— Utilizarla como técnica específica en el estudio de otras lenguas y culturas.

Posibles contactos:

— Correspondencia continuada con clases del mismo nivel de otros colegios de la comunidad autónoma, de España o del resto del mundo.

— Especialmente interesante resulta, en la perspectiva de la educación para la paz, la correspondencia continuada con chicos y chicas de países que ciertas personas e instituciones denominan "enemigos" o "potencialmente enemigos".

Revistas o números monográficos sobre la paz

Fines didáctico-educativos:

— Facilitar la expresión, divulgación de las producciones y comunicación de los alumnos.

— Potenciar la creatividad de los alumnos, tanto en su forma investigadora como artística.

— Aportar a la sociedad producciones culturales de la propia escuela.

— Servir de retro-alimentación en el proceso indagador y creador de los/as chicos/as.

Teatro y paz

Fines didáctico-educativos:

— Fomentar la expresión corporal y el lenguaje dramático.

— Sensibilizar sobre determinados temas que traten las obras, a partir de las propias representaciones de los alumnos.

Posibles actividades:

— Escenificaciones, teatro de marionetas, etc. con textos creados por los alumnos o bien tomando fragmentos de alguna obra.

— Comentario de las mismas.

Biblioteca de centro y de aula por la paz

Fines didáctico-educativos:

— Ofertar a los alumnos una selección de libros de literatura infantil y juvenil que tratan o desarrollan temas de paz (Véase Guía documental).

— Fomentar el placer de la lectura.

Las variantes de trabajo son múltiples:

— Lectura de libros de literatura infantil y juvenil sobre la paz.

— Realización de fichas de trabajo y comentario de los mismos.

— Creación de textos, poemas, obras de teatro... que fomenten la paz, bien individual o colectivamente.

— Realización de periódicos y/o libros de paz.

— Narraciones a partir de propuestas imaginativas.

Campañas de sensibilizacion sobre los juegos y juguetes

Fines didáctico-educativos:

— Evitar los juguetes y juegos que suponen violencia y/o culto a la violencia.

— Proporcionar juguetes y juegos alternativos.

— Romper con los juegos y juguetes bélicos y sexistas.

Posibles actividades:

— Análisis de la publicidad en relación con los gustos de niños y niñas sobre los juguetes.

— Parodia de anuncios publicitarios.

— Taller de juguetes

— Recogida de firmas en contra de los juguetes bélicos.

Juegos cooperativos

Fines didáctico-educativos:

— Aprender a disfrutar por el propio placer de jugar, y no por fines colaterales al juego: ser el primero, ser el mejor, etc. Se trata de disfrutar con juegos en los que no haya perdedores.

— Facilitar el aprendizaje de la cooperación y de distintas formas de comunicación.

— Estimular la creación de una atmósfera grupal participativa, positiva y comunicativa.

Posibles juegos:

— Juegos de presentación.

— Juegos de conocimiento.

— Juegos de afirmación.

— Juegos de confianza.

— Juegos de comunicación.

— Juegos de cooperación.

(Veáse en la *Guía documental y de recursos* el punto sobre juegos cooperativos.)

Exposiciones

Fines didáctico-educativos

— Poder servir como motivación, refuerzo o para sugerir nuevas pautas de trabajo.

— Presentar a todo el colegio, comunidad educativa y sociedad en general las creaciones e investigaciones de las distintas áreas, con la paz como protagonista.

— Servir de canal de comunicación y toma de conciencia entre la escuela y su entorno.

Posibles realizaciones:

— Elaboración de carteles, *collages*, pegatinas, dibujos, audiovisuales, etc. sobre aspectos relacionados con la paz.

— Exposiciones de "artistas por la paz".

— Creación de murales y monumentos por la paz.

— Organizar exposiciones de pegatinas por la paz realizadas por adultos y de las creadas por los propios chicos.

— Estudio e investigación de los grandes artistas que dedicaron algunas de sus creaciones a la paz.

— Inicio de una fototeca por la paz.

— Recopilar chistes gráficos por la paz.

Evaluación

Cuatro consideraciones previas:

a) Tal como se recoge en los documentos oficiales, la evaluación debe orientarse hacia el proceso de aprendizaje de alumnos y

alumnas como a la propia práctica docente (actuación docente y proceso didáctico seguido).

b) Dada la especificidad de la Educación para la Paz como educación en valores, la evaluación debe ser preferentemente de tipo cualitativo.

c) Las pautas de evaluación que exponemos a continuación son generalizables, con las debidas adaptaciones, a las tres etapas educativas.

d) La estrategia global debe estar orientada para hacer de la evaluación un proceso compartido, una experiencia dialogada entre profesores y entre profesores y alumnos.

En general y como pautas fundamentales deberán tenerse en cuenta las siguientes:

1. Nivel de participación en las actividades de grupo y grado de respeto a las normas de funcionamiento:
   - — Participación.
   - — Aceptación y respeto a los otros.
   - — Cumplimiento de las normas de comunicación en grupo (petición de palabra, respeto de turnos, escucha activa...).
2. Grado de cooperación:
   - — ¿Se ha creado un clima de cooperación?
   - — ¿Los alumnos pueden trabajar y relacionarse entre sí?
   - — ¿Qué tipo de destrezas y estrategias son las dominantes en los juegos?
   - — Grado de iniciativa y formas que suelen adoptarse en la toma de decisiones.
3. Cómo se afrontan los conflictos:
   - — Actitud que se adopta.
   - — Estrategias que se ponen en juego.
   - — Grado de respeto a las soluciones adoptadas.

4. Cómo se enjuicia a las personas, grupos sociales, etnias, etc., ajenas al endogrupo.
   - — Grado de aceptación de la diferencia y la diversidad (cultural, lingüística, racial, social, etc).
   - — Grado de tolerancia y respeto.
   - — Grado de solidaridad con los desfavorecidos.
5. Nivel de compromiso con los valores propios de una cultura de paz: justicia, solidaridad, tolerancia, no violencia, derechos humanos, desarme, etc.

Un capítulo importante en este apartado de la evaluación lo constituye el denominado "currículo oculto", definido como el conjunto de aspectos que sin ser contenidos expresos de aprendizaje mental, se asimilan como consecuencia del tipo de aprendizaje que de tales contenidos se realiza. Aspectos como a qué cosas se les da importancia, qué tipo de relaciones de aprendizaje se refuerzan, qué se persigue o está latente en todo el proceso de investigación, qué connotaciones personales o sociales se hacen, cómo se planean y realizan las cosas, cómo se han de justificar los propios resultados, la importancia del trabajo individual y de las aportaciones al grupo y del grupo, etc. En este sentido, uno de los grandes retos de las prácticas educativas informadas desde la Educación para la Paz, es el logro de la coherencia entre el currículo expreso y el oculto. Para ello, una buena medida evaluatoria consiste en responderse a preguntas del tipo de las que aparecen en el cuadro siguiente elaborado por el Departamento de Educación del Condado de Avon (Inglaterra):

Cuestionario sobre el currículo oculto

Objetivos

— *¿Cómo y quién ha definido los objetivos y propósitos de la escuela?*

— *¿Hasta qué punto conocen bien tales objetivos la totalidad de los alumnos?*

— *¿Qué grado de acuerdo se ha logrado y por qué medios?*

— *¿Hay o ha habido reuniones regulares de todos los implicados? ¿Se ha dedicado el tiempo y energías necesarios para ello?*

Organización

— *¿Cuál es el grado de discusión acerca de las pautas organizativas?*

— *¿Cuáles son los canales de comunicación?*

— *¿Existen estructuras o grupos que estén en conflicto directo o indirecto con otros?*

— *¿Hasta qué punto se permiten/alientan en la escuela prácticas democráticas?*

— *¿Cuál es el grado de responsabilidad y de oportunidad que tienen los alumnos y profesores para participar en la toma de decisiones?*

— ...

Relaciones

— *¿Qué tipo de relaciones se manifiestan entre el personal (docente y no docente) y los alumnos, entre los propios alumnos y entre el personal?*

— *¿Qué tipo de jerarquías se dan dentro de cada estamento y cómo operan?*

— *¿Son los alumnos objeto de tratos en los que intervengan componentes derivados de roles de sexo o de raza?*

— *¿Cómo resuelve el personal sus disensiones y desacuerdos?*

— *¿Cómo se resuelven los conflictos de todo tipo?*

— *¿Se producen incoherencias en las actitudes, prácticas o conductas que produzcan mensajes conflictivos?*

— ...

Actitudes

— *¿Se pone el énfasis en la competencia o en la cooperación? ¿Cómo se fomentan?*

— *¿Se pone el énfasis en las recompensas o en los castigos?*

— *¿Qué actitudes son evidentes en la escuela respecto de las cuestiones de conciencia?*

— ...

Pregunta resumen

Los objetivos, organización, relaciones y actitudes presentes en la escuela, ¿refuerzan o socavan los objetivos y enfoques propios de la educación para la paz?

Programaciones y unidades didácticas

A través de las unidades didácticas concretamos el Proyecto Curricular de Etapa y los principios generales del Proyecto Educativo de Centro al contexto del grupo con el que se trabaja. En este nivel de concreción, y por lo que respecta a la Educación para la Paz, se dan dos formas complementarias de trabajo:

— La concreción de las actividades comunes de centro en el grupo específico con el que se trabaje, del tipo de las que hemos visto en el punto anterior.

— La concreción de la Educación para la Paz en unidades didácticas. Esta vía, que es la que nos interesa en este punto, tendría, a su vez, tres posibilidades:

a) Trabajar ciertos elementos curriculares de la Educación para la Paz integrados en determinadas unidades didácticas.

b) Elaborar unidades didácticas interdisciplinares entre dos o mas áreas sobre alguno de los contenidos de la Educación para la Paz.

c) Confeccionar unidades didácticas específicas sobre alguno de los contenidos de la Educación para la Paz, coincidentes con los contenidos de alguna área, como pueden ser los casos de las áreas de Ciencias sociales, Geografía e Historia.

Un ejemplo del primer caso sería el tratamiento didáctico, con sus correspondientes actividades, de ciertos usos de la lengua que suponen una discriminación social, sexual, racial o de otro tipo, englobado en una unidad didáctica sobre el uso oral o escrito de la lengua en el área de Lengua Castellana y Literatura.

Un ejemplo del segundo caso sería la elaboración de una unidad didáctica sobre la discriminación, en la que los objetivos de la misma, contenidos y actividades correspondientes se diseñan y realizan en torno a dicho concepto desde distintas áreas como pueden ser las áreas de Lengua, Ciencias sociales, Geografía e Historia o Ciencias de la Naturaleza.

Un ejemplo del tercer caso será la realización de una unidad didáctica en el área de Ciencias sociales, Geografía e Historia en el segundo ciclo de Secundaria sobre "Los conflictos en el mundo actual".

Las estrategias de elaboración son, igualmente, distintas. En el primer caso, un contenido de tipo actitudinal complementa y al mismo tiempo afecta transversalmente a los restantes contenidos de diferente tipo de la unidad didáctica. En el segundo caso, por el contrario, diferentes áreas se ponen al servicio del estudio de un tópico de la Educación para la Paz, la discriminación, abordado desde sus diferentes objetivos y ámbitos del saber. En el tercer caso, un profesor selecciona los conceptos, procedimientos y actitudes del currículo de su área coincidentes con el ámbito de estudio de la Educación para la Paz.

En la práctica escolar, y tal como hemos visto en el análisis de los contenidos de los currículos, la estrategia que debe usarse es mixta. Indudablemente, en aquellas áreas que por su objeto de estudio están más próximas conceptualmente al ámbito de la Educación para la Paz, el número de unidades didácticas específicas o mayoritariamente teñidas desde la Educación para la Paz es mayor. En cualquier caso, entendemos la necesidad de su programación como tal tema transversal.

Los pasos y elementos para diseñar una unidad didáctica son los mismos que rigen para cualquier tipo de unidad, es decir:

1. Delimitación del tema del estudio.
2. Selección de los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) y concreción de los objetivos didácticos.
3. Concreción y secuencia de las actividades de enseñanza y aprendizaje.
4. Especificación de los materiales y/o recursos necesarios.
5. Delimitación de las fases, finalidades y medios del proceso evaluador.

Dado que los objetivos, contenidos, rasgos metodológicos, papel del profesor y criterios de evaluación que hemos especificado para los Proyectos Curriculares son en realidad aplicables para operativizar las unidades didácticas, exponemos a continuación una serie de técnicas didácticas no exclusivas de la Educación para la Paz, pero sí muy significativas en su práctica habitual. Además de ellas deberán tenerse en cuenta otras más conocidas como son los estudios e investigaciones; los comentarios de texto; los talleres de documentos; comentarios y debates en torno a películas, vídeos o canciones; debates; dinámicas y juegos de afirmación, confianza, comunicación y cooperación, etc.

Estudios de casos

Ésta es una técnica que pretende suscitar, a través del estudio de una situación particular conflictiva, una toma de conciencia ante determinados valores en conflicto. Habitualmente suelen ser casos de la vida real.

Fines didácticos-educativos:

— Analizar situaciones y comportamientos cotidianos preferentemente relacionados con el mundo, actividades, y comportamientos de los alumnos/as.

— Tomar conciencia y fomentar el sentido crítico ante determinadas situaciones injustas.

— Desarrollar la capacidad de búsqueda de soluciones ante determinadas situaciones conflictivas.

Posibles estudios:

— Discriminación de alumnos y alumnas por su edad, aspecto físico, medio sociocultural del que proceden, sexo, etc.

— Discriminación en la familia.

— Discriminación en la escuela.

— Discriminación entre sus amigos.

Técnicas de clarificación de valores

La clarificación de valores supone un proceso que se realiza a través de una serie de técnicas y actividades sistematizadas. Tiene por objeto ayudar a los individuos a aprender el proceso de valoración, con el fin de hacerles conscientes de sus propios valores para poder aplicarlos dentro de sus propias vidas de una forma responsable y comprometida.

Fines didáctico-educativos:

— Tomar conciencia de sí mismos, haciendo conscientes a las personas de sus propios valores.

— Aumentar la confianza en sí mismos y en los demás.

— Favorecer la comunicación y las relaciones con los demás.

— Ayudar a tomar decisiones libremente, teniendo en cuenta las distintas alternativas y sus consecuencias.

— Aprender a respetar los valores de los demás.

Posibles técnicas:

— Dinámica de toma de decisiones.

— Hojas de valores.

— Frases incompletas.

— Dilemas de cooperación-competición.

Análisis de conflictos

Ésta es una actividad intelectual que tiene por objeto analizar los elementos estructurales y funcionales de un conflicto, así como su genésis, evolución y expectativas de resolución.

Fines didácticos-educativos.

— Familiarizar a los alumnos con los procesos evolutivos de los conflictos.

— Habituarse en el manejo de las variables y elementos que componen los conflictos.

— Identificar las distintas fases de análisis e intervención en un conflicto.

— Facilitar una actitud positiva y creativa ante el conflicto.

Posibles formas de análisis:

Existen diversas propuestas para analizar los conflictos. En nuestra opinión, el proceso de análisis requiere la aplicación de un método con cuatro fases fundamentales, qué hemos denominado 4-1. Dichas fases son las siguientes.

1. *Identificación del conflicto*, que, a su vez, tendría tres apartados:
   — ¿Cuál es, exactamente, el conflicto?
   — ¿Qué móviles lo han producido?
   — ¿Quiénes son los protagonistas?
2. *Identificación del proceso de desarrollo*, que atendería a las siguientes cuestiones:
   — ¿Qué conductas han desarrollado los protagonistas?
   — ¿Qué métodos han empleado?
   — ¿Qué resultados han obtenido?
3. *Identificación del estado actual y previsiones del conflicto*, que abordaría:
   — ¿Cómo y cuándo iniciar la intervención?
   — ¿Qué método de resolución seguiríamos?
   — ¿Qué posibles modificaciones diseñamos para poder actuar en caso de que fuesen necesarias?
   — ¿Qué fases prevemos?

Juegos de rol

Consisten en la representación de una situación real o imaginaria, en la que cada uno de los protagonistas tiene que asumir, intelectual y psicoafectivamente, el papel que le ha tocado desempeñar. Estos serán observados por un grupo no numeroso de personas.

Fines didáctico-educativos:

— Favorecer la comprensión, y en su caso la concienciación, de una situación conflictiva, tanto en sus elementos objetivos como subjetivos.

— Posibilitar la aparición de alternativas.

— Incrementar la confianza personal.

— Desarrollar la capacidad de empatía, interiorizando las emociones, sentimientos y argumentos del papel representado.

Posibles juegos:

Cualquier situación de la vida real es susceptible de ser transformada en un juego de rol. Para ello deberemos tener en cuenta el cumplimiento de las siguientes reglas: definir exactamente la situación; el contexto de la misma; el número de personajes y roles que intervienen. Algunos juegos de rol publicados son:

— ¿Y tú qué?

— La investigación militar.

— Un consejo escolar.

— Reparación de coches M y S.

Juegos de simulación

Consisten en simular una situación dada en la que los jugadores, a través de las reglas del juego, deben descubrir las soluciones o llegar a determinadas conclusiones que el propio sujeto determina y dirige.

Fines didáctico-educativos:

— Vivenciar de forma práctica, aunque indirecta, un problema determinado mediante un juego.

— Experimentar los mecanismos personales y las estructuras de una situación dada.

— Facilitar una toma de decisiones.

Posibles juegos:

— La dinámica de los cubos (MANOS UNIDAS, 1986, págs. 52-53).

— Refugiados (MANOS UNIDAS, 1986, págs. 56-58).

— Quién alimenta a quién (MANOS UNIDAS, 1986, págs. 54-55).

— El conflicto al món d'avui (HIERRO I GRANDOSO, I. (1990): La simulació a l'aula. El joc com a eina didàctica. Eumo, Barcelona, págs. 15-28).

Guía documental y de recursos

En este último apartado, presentamos una selección de materiales y recursos básicos que pueden resultar de gran ayuda en la consecución de una adecuada Educación para la Paz. Se incluyen todos los datos que se han considerado precisos para su localización.

Libros de Didáctica

- GALTUNG, J.: *Sobre la paz*. Barcelona: Fontanara, 1985.

Se trata de una recopilación de textos del autor sueco, especialmente interesantes los dos primeros capítulos: uno sobre el estudio de la violencia y el otro sobre el concepto de paz. Es un libro, pues, para fundamentar las bases conceptuales de la Educación para la Paz.

- JARES, Xesus R.: *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular, 1991.

El manual se divide en tres partes. En la primera, se realiza un detallado análisis de la evolución histórica de la Educación para la Paz, sus diferentes formulaciones, propuestas didácticas, las experiencias habidas, etc. En segundo lugar se fundamenta pedagógicamente el significado de la Educación para la Paz, sus objetivos, componentes, características, etc. Y en tercer lugar, se exponen las implicaciones educativas que supone la Educación para la Paz en la práctica escolar. El libro se cierra con una exhaustiva bibliografía sobre el tema.

Contacto: Edit. Popular, C/ Bola, 3 bajo, dcha. 28013 Madrid. Teléf: (91) 248 27 88.

- JUDSON, S., y OTROS: *Aprendiendo a resolver conflictos. Manual de educación para la Paz y la Noviolencia*. Barcelona: Lerma, 1986.

El libro nos transmite la experiencia de un programa educativo para niños, padres y profesores sobre la enseñanza-aprendizaje de la resolución no violenta de los conflictos en EE. UU. Es, pues, un libro de carácter fundamentalmente práctico, en el que además incluye la selección bibliográfica sobre literatura infantil y paz de la revista *Oveja Negra*.

- LEDERACH, JOHN PAUL: *Educar para la paz*. Barcelona: Fontanara, 1984.

Es uno de los primeros libros en castellano en la etapa actual de la Educación para la Paz. Son interesantes los capítulos 3, 4 y 10, que tratan sobre la paz y la educación; el conflicto y las bases de la Educación para la Paz, respectivamente.

- MANOS UNIDAS: *Hagamos un solo mundo*. Madrid: IEPALA, 1986.

Este manual trata monográficamente uno de los componentes básicos de la Educación para la Paz como es la educación para el desarrollo. Se estructura en dos grandes partes, una pedagógica y otra de carácter informativo sobre la situación del Tercer Mundo. Son muy interesantes en la primera los juegos de simulación que transcribe, así como las sugerencias para trabajar la educación para el desarrollo en distintas áreas escolares.

- SEMINARIO PARA LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ DE LA APDH: *Educar para la paz. Una propuesta posible*. Madrid: APDH-CIP, 1990.

Se trata de un libro eminentemente introductorio. En la primera parte se describe el concepto e implicaciones educativas de la Educación para la Paz. En la segunda, se ofrece un variado menú de activi-

dades de Educación para la Paz. Y en la tercera se ofrece un amplio listado de materiales y recursos que completa algunos de los puntos de este apartado. Contacto: Ver direcciones de interés.

Revistas

Cuadernos de Pedagogía

Han publicado varios artículos y, durante una etapa de la misma, los denominados "Cuadernos de Paz". Entre los números de la revista que contienen artículos de Educación para la Paz citamos: 107, nov., 1983; 112, abril, 1984; 125, mayo, 1985; 132, dic., 1985; 140, sep., 1986; 155, enero, 1985; 140, sep., 1986; 155, enero, 1988; 163, oct., 1988; 164, nov., 1988; 170, mayo, 1989; 174, oct., 1989. Especialmente interesante es el monográfico de julio-agosto de 1987, número 150. Contacto: c/ Valencia 359, 6-1. 08009 Barcelona. Teléf.: 258 55 08.

Derechos humanos

Revista bimestral que edita la Asociación Pro Derechos Humanos (APDH), y que incluye temas relacionados con la situación de los *derechos humanos en España y en el mundo. Contacto: APDH. c/* Ortega y Gasset, 77-2. 28006 Madrid. Teléfs.: (91) 402 23 12 y 402 32 04.

En pie de paz

Es una revista sobre pacifismo y no violencia en general, pero que presta especial atención a la Educación para la Paz. Para más información: En Pie de Paz. Gran de Gracia, 125-130 pral. 08012 Barcelona.

Informativo del SEDOC

El número siete de esta revista contiene un completo dossier sobre educación para la paz: libros, materiales, vídeos, discos, películas, juegos, direcciones, etc. Contacto: Paseo de Martiricos, s/n. 29009 Málaga. Teléfs.: (952) 28 36 58 y 2848 00.

- *No violencia y educación*

No es exactamente una revista, sino un boletín de información sobre las novedades editoriales, contactos, recursos, etc. sobre Educación para la Paz.

Contacto: Noviolencia y Educación. c/ Casarabonela, 24-4 F. 29006 Málaga.

- *Papeles para la Paz*

En la actualidad de salida trimestral, es una revista de estudio sobre aspectos relacionados con la cultura de la paz. La edita el Centro de Investigación para la Paz (CIP). c/ Alcalá, 117, 6, dcha. 28009 Madrid.Teléf.: (91) 575 19 75.

- *Tiempo de Paz*

Revista trimestral sobre temas de paz editada por el MPDL. C/ Santa Catalina, 8-2 D. 28014 Madrid. Teléf.: (91) 429 76 44.

Materiales impresos de aula

Libros de técnicas y juegos cooperativos

- BERISTAIN, C., y CASCON, P.: *La alternativa del juego*. Torrelavega: Ed. de los autores, 1986.

Se estructura en los siguientes capítulos: juegos de afirmación, de conocimiento, de confianza, de comunicación, de cooperación, de resolución de conflictos, de distensión.

Pedidos: Apartado 219. Torrelavega (Cantabria).

- JARES, Xesus R.: *Técnicas e Xogos cooperativos para todas las edades*. A Coruña: Vía Láctea/nova Escola Galega, 1989.

El libro, escrito en gallego, contiene una introducción y 20 juegos en cada uno de los capítulos que lo configuran: juegos de presenta-

ción, de conocimiento, de afirmación, de confianza, de comunicación, de cooperación, de distensión y juegos cooperativos con paracaídas. Pedidos: Apartado 577 Vigo (Pontevedra).

- JARES, Xesus R.: *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos*. Madrid: Edit. CCS, 1992.

Además de la introducción sobre la justificación de valores y ventajas de los juegos cooperativos, el libro está formado por los siguientes capítulos: juegos de presentación, de conocimiento, de afirmación, de confianza, de comunicación, de cooperación, de distensión y juegos cooperativos con paracaídas. Pedidos: Edit. CCS. c/ Alcalá, 164. 28028 Madrid. Teléf.: (91) 255 20 00.

- ORLICK, Terry: *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid: Popular, 1987.

Se estructura de la siguiente forma: el significado de los juegos cooperativos; juegos cooperativos para niños de tres a siete años; juegos para niños de ocho a doce años; adaptar juegos para adultos y juegos cooperativos de otras culturas.

Pedidos: Edit. Popular, c/ Bola, 3, bajo, dcha. 28013 Madrid. Teléf.: (91) 248 27 88

- ORLICK, Terry: *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo, 1987.

La estructura es semejante a la del libro anterior. Se añaden novedades cooperativas, aspectos de presentación y desarrollo de las sesiones de juegos cooperativos; juegos cooperativos con paracaídas y pelotas gigantes y deportes tradicionales en versión cooperativa.

Pedidos: Apartado 219. Torrelavega (Cantabria).

- Seminario de Educación para la Paz de la APDH: *La alternativa del juego II*. Madrid: Edic. de los autores, 1990.

Se estructura de la siguiente forma: juegos de presentación, de conocimiento, de afirmación, de confianza, de comunicación, de cooperación, de resolución de conflictos, de distensión, con paracaídas.

Pedidos: Apartado 219. Torrelavega (Cantabria).

Unidades didácticas

- COMITÉ ANTI-APARTHEID: *Apartheid, la moderna esclavitud. Programa educativo*. Comunidad de Madrid: Consejería de educación, 1990.

La publicación agrupa las actividades en tres subunidades de contenido: la actualidad del apartheid; su historia y la solidaridad internacional. Contacto: Comité Anti-Apartheid de Madrid. Hnos. García Noblejas, 41-8, 28037 Madrid.

- GRUPO DE ENSEÑANTES CON GITANOS DE ADARRA: *Centros de interés específicos con niños y niñas gitanos*. Bilbao: Adarra, 1990.

Se trata de una recopilación y organización en centros de interés sobre diversos temas relacionados con el pueblo, actividades y cultura gitana.

Contacto: ADARRA. c/ Licenciado Poza, 31-7. 48011. Bilbao. Teléf.: (94) 442 32 50

- GRUPO DE TRABAJO "EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA NO VIOLENCIA", CEP DE ALBACETE: *30 de enero Día Escolar por la paz y la no-violencia*. Cep-Albacete.

Conjunto de cuatro carpetillas, una para cada etapa/ciclo del sistema educativo no universitario (Educación Infantil, ciclo inicial, medio y superior-enseñanza media), con propuestas y actividades concretas de educación para la paz.

Contacto: CEP de Albacete. c/ Diego de Velázquez, 12, 02002 Albacete.

- GRUPO DE TRABAJO "EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA NO VIOLENCIA", CEP DE ALBACETE: *Por la vida, la paz y el desarme*. CEP de Albacete.

Unidad didáctica dirigida a la etapa 12-16, inscrita en el área de Geografía, historia y Ciencias Sociales y dedicada a desarrollar monográficamente el estudio del conflicto y más particularmente del conflicto bélico de la guerra del Golfo.

Contacto: dirección anterior.

- *Música para la paz*. En M. E. C.: *Ejemplificaciones del DCB. Educación Secundaria*. Madrid: M. E. C., 1989.

Se trata de una unidad didáctica del área de Música en Secundaria. Su finalidad es la reflexión sobre la paz y los derechos humanos, a través de la experiencia musical.

- SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ DE LA APDH: *Para chicos-as. Unidad didáctica sistema sexo-género*. Madrid: APDH, 1987.

La carpeta con la unidad didáctica contiene cuatro cosas: Un cuadernillo de información sobre el tema y tres subcarpetas con la programación y las correspondientes fichas de actividades correspondientes al Ciclo Inicial; Ciclo Medio y Ciclo de de doce a dieciséis años.

Pedidos: Colectivo "Educar para la Paz". Apartado 219. Torrelavega (Cantabria).

- SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ DE LA APDH: *Unidad didáctica derechos humanos*. Madrid: APDH, 1989.

La publicación se estructura en tres partes: orientaciones pedagógicas para la enseñanza de los derechos humanos; sugerencias de actividades, con dinámicas y propuestas concretas; bibliografía y recursos.

Pedidos: Dirección anterior.

- SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ DE LA APDH: *Aprende a jugar, aprende a vivir*. Madrid: APDH, 1990.

Se trata de una carpeta para trabajar el tema del juego y los juguetes desde una óptica no violenta. En la misma hay tres subcarpetas. En la primera, se argumenta sobre la necesidad de otro tipo de juguetes; en la segunda, se ofrecen ideas, propuestas, etc., para organizar una campaña de sensibilización; en la tercera se ofrece la unidad didáctica propiamente dicha, con su programación y sus fichas de actividades.

Pedidos: Dirección anterior.

- SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ DE LA APDH: *Amemos la paz. Unidad didáctica gastos militares y necesidades humanas*. Madrid: APDH, 1990.

La publicación se estructura en dos partes: una primera que es un cuadernillo con información sobre el tema (material del profesorado); y una segunda que se compone de cinco subcarpetas cada una de ellas con su programación y fichas de actividades, correspondientes a otras tantas subunidades de contenido de la unidad didáctica.

Pedidos: Dirección anterior.

- TUVILLA, J.: *Derechos Humanos. Propuesta de educación para la paz basada en los derechos humanos y del niño*. Sevilla: Consejería de Educación y Cultura. Junta de Andalucía, 1990.

Este voluminoso libro es un compendio de actividades y propuestas varias para trabajar los derechos humanos y los derechos del niño. Se completa con una selección de documentos, textos base e instrumentos legales sobre el tema.

Contacto: Consejería de Educación y Ciencia. Avda. República Argentina, 21, 3.ª planta. 41011 Sevilla. Teléfs.: 459999/459211/458766/453344.

Bibliopaz (Para las bibliotecas de aula y de centro)

Para investigar:

- BARREIRO, C.: *Derechos humanos*. Barcelona: Salvat, 1981. (Primaria y Secundaria).

- BELTRÁN, J., y ROIG, A.: *Guía de los derechos humanos*. Madrid: Alhambra, 1987. (segundo ciclo de Secundaria).

- CAMPBELL, Christy: *El desarme*. Barcelona: Molino, 1986. (Secundaria).

- CANAL, J. M., y ÁLVAREZ, J.: *Trabaja en paz. Antología de textos sobre la paz*. Asturias: Ayto. de Luanco-Gozón, 1986. (Secundaria).

- El Correo de la Unesco. Publicación trimestral de la Unesco que trata temas monográficos relacionados con la Educación para la Paz.

- EQUIPO ALOCLARO: *Juego internacional a costa del niño*. Madrid: Edit. Popular, 1980.

- EQUIPO ALOCLARO: *Los derechos humanos a lo claro*. Madrid: Popular, 1980. (Secundaria).

- EQUIPO ALOCLARO: *La OTAN a lo claro*. Madrid: Popular, 1981. (Secundaria).

- FONT, S., y ORDAS, N.: *Historia ilustrada de los derechos humanos*. Madrid: Territorio, 1988. (Primaria y primer ciclo de Secundaria).

- INTERMON: *Maleta pedagógica redescubrir América*. Barcelona: Intermón, 1990.

  Conjunto de materiales —*dossier*, fotografías, casetes, vídeos, etc.—, para acercarse a la realidad de América Latina.

- MULLER, Jean-Marie: *Significado de la no violencia*. Madrid: CAN, 1983. (Secundaria).

  Libro introductorio a los conceptos básicos de la no violencia: lucha, agresividad, violencia, no violencia, etc.

- PETERS, A.: *Atlas del mundo. Por primera vez el mundo en sus verdaderas proporciones*. Barcelona: Vicens Vives, 1991. (Primaria y Secundaria).

- UNICEF: *El libro de los derechos del niño*. León: Nebrija/Unicef, 1978. (Primaria).

Para leer:

En la actualidad existe una abundante e interesante bibliografía de literatura infantil y juvenil que se puede utilizar en programas de animación a la lectura relacionados con la cosmología de la paz. Entre las publicaciones que recogen un listado de libros, clasificados por edades y temas, están:

- ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE AMIGOS DEL IBBY: *Libros para la paz*. Madrid: A. E. de Amigos del IBBY, 1985.

Clasificación de libros por temas —explotación, marginación, emigración, contraste de culturas y revalorización de minorías étnicas, peligro nuclear, conflictos bélicos—, y edades.

Contacto: Asociación española de amigos del IBBY. Santiago Rusiñol, 8. 28040 Madrid.

- *CLIJ. Cuadernos de Literatura infantil y juvenil*, número 34. Diciembre. 1991.

Incluye una relación de libros actualizada, desde los más pequeños hasta los jóvenes, bajo el lema "Libros para la paz". Contiene títulos de las tres lenguas oficiales del Estado —gallego, catalán y euskera—, además del castellano.

Contacto: Edit. Fontalba. c/ Valencia, 359, 6 -1. 08009 Barcelona. Teléfs.: (93) 207 07 50 y 258 55 08.

- *Educación y biblioteca*, el *dossier* del número 8, junio 1991, contiene, además de la reseña de otro tipo de materiales de Educación para la Paz, un listado de literatura infantil y paz.

Contacto: Educación y Biblioteca. López de Hoyos, 135. 5 D. 28002. Madrid. Teléf.: (91) 519 13 82.

- GRUP D'EDUCACIÓ PER LA PAU DEL MRP "ESCOLA D'ESTIU": *Libros para la paz*. Elx: Edic. de los autores, 1987.

Clasifican los libros por edades, de año en año, a partir de los seis. Incluyen también unas propuestas de actividades para realizar con los libros.

Contacto: Ver direcciones de interés.

- GRUPO "EDUCAR PARA LA PAZ" DEL CEP DE GETAFE: Literatura por la paz y la no violencia en la escuela. CEP de Getafe. Contacto: Ver direcciones de interés.

- *Oveja negra, número 27*, octubre, 1985. Monográfico dedicado a Literatura infantil y juvenil para la paz. Los libros seleccionados llevan un pequeño comentario, los temas que resalta y las edades recomendadas. Contacto: CAN. Apdo. 61.034. 28080 Madrid.

Nota: Esta selección está también en el libro de S. Judson que aparece reseñado en los libros de didáctica, y en el de X. R. Jares (1990): *Educar para la paz*. Fundación Municipal de Cultura. Ayto. de Gijón.

Medios audiovisuales

Como en el caso de la literatura infantil y juvenil, relacionamos a continuación los contactos para conseguirlos y las temáticas que tratan, más que los títulos particulares.

- Amnistía Internacional

Tienen vídeos sobre la problemática de los derechos humanos, la pena de muerte y acciones de la organización. Contacto: Ver direcciones de interés.

- CIP. Han elaborado vídeos sobre la carrera armamentista y otros temas de paz. Contacto: Ver direcciones de interés.

- COORDINADORA DE ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES PARA EL DESARROLLO (1988): *Catálogo de materiales de educación para el desarrollo*. Madrid: Edic. de los autores.

Es un catálogo muy útil en el que se describen los materiales de todo tipo que dispone cada organización no gubernamental de España y la forma de conseguirlos. Buena parte de ellos son audiovisuales.

Contacto: Ver direcciones de interés.

- Intermon. Es una organización no gubernamental de ayuda al Tercer Mundo. Por ello, todos sus audiovisuales, diaporamas y vídeos, están relacionados con esta temática. Muy interesantes. Contacto: Ver direcciones de interés.

- JARES, Xesus R.: *Educar para la paz*. Ayuntamiento de Gijón: Fundación Municipal de Cultura, 1990.

Contiene un apartado dedicado a medios audiovisuales, incluyendo un apéndice musical con temática de paz. Contacto: Fundación Municipal de Cultura/Programas Educativos. c/ Magnus Blikstad, 58. 33207 Gijón. Teléfs.: (985) 34 14 15 y 34 21 00.

- Periferia. Distribuyen y venden diversos materiales audiovisuales. Contacto: Ver direcciones de interés.

- SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ DE LA APDH: *Educar para la paz. Una propuesta posible*. Madrid: APDH-CIP, 1990.

En este libro, reseñado en el punto de libros de didáctica, se puede encontrar un interesante listado de material audiovisual. Especialmente destacamos la relación de películas, largometrajes, clasificados por bloques temáticos y un listado de canciones para la paz. Contacto: Ver direcciones de interés.

Direcciones de interés

Amnistía Internacional. Paseo de Recoletos, 18, 6. 28001 Madrid. Teléf.: (91) 575 41 18.

Editan el boletín de la Asociación, tienen materiales sobre derechos humanos; impulsan programas de educación en esta materia, especialmente para jóvenes.

Asociación pro Derechos Humanos (APDH). C/ Ortega y Gasset, 77-2. 28006 Madrid. Teléfs: (91) 402 23 12 y 402 32 04.

Edita la revista *Derechos Humanos*; promueve el Seminario de Educación para la Paz y tiene un centro de documentación sobre Educación para la Paz.

Centro de Investigación para la Paz (CIP). C/ Alcalá, 117 - 6 dcha. 28009 Madrid.

Editan la revista *Papeles para la paz*, promueven la biblioteca ambulante B. Russell, tienen centro de documentación sobre temas de paz en general.

Centros de Profesores (CEPS) que desarrollan actividades y publicaciones de Educación para la paz.

— CEP de Albacete. c/ Diego de Velázquez, 12. 02002 Albacete.

— CEP de Getafe. c/ Pizarro, 21. 28902 Getafe (Madrid).

— CEP de Cantalejo. c/ Alcalá Galiano, 11. 40320 Cantalejo (Segovia).

— CEP de Talavera de la Reina. Avda. Francisco Aguirre, s/n. 45600 Talavera de la Reina (Toledo).

— CEP de Zaragoza I. Paseo de los Reyes de Aragón, 20. 50012 Zaragoza.

Centro UNESCO de Catalunya. C/ Mallorca, 285, pral. 08037 Barcelona. Teléfs.: (93) 207 58 05 y 207 17 16.

Tienen un centro de documentación, editan la revista *Informaciones*; coordinan en la actualidad las escuelas asociadas a la Unesco. Destacamos por su utilidad el fichero que han editado *Guía de materials educatius. Pau, desenvolupament, drets humans*.

Club de amigos de la UNESCO de Madrid (CAUM). Pza. Tirso de Molina, 8- 1 izda. 28012 Madrid. Tienen diverso material audiovisual y de la UNESCO.

Colectivo Educar para la Paz. Apdo. 219. Torrelavega (Cantabria). Distribuyen los materiales del Seminario de Educación para la Paz de la APDH de Madrid.

Coordinadora de Organizaciones no Gubernamentales para el Desarrollo. Espartinas, 3, 5.° izda. 28001 Madrid. Teléf.: (91) 435 88 21

Dto. de No-Violencia Escuela Diocesana. C/ Banco de España, 3, 3.° dcha. 48005 Bilbao.

Educadores por la Paz (Nova Escola Galega). Apdo. 577 Vigo (Pontevedra).

Tienen varias publicaciones en gallego sobre el tema. Editan el boletín de información Novapaz.

ELPAZ (Espacio libre para la Paz). Casarabonela, 24, 4.° F. 29006 Málaga.

Asociación resultante de la fusión de diversos colectivos ligados a la paz, ecología, derechos humanos, de Málaga. Editan el boletín *Noviolencia y Educación* (ver revistas).

Fundació per la Pau. C/ Pau Claris, 72-3, 2 B. 08010 Barcelona. Teléf.: (93) 302 51 29.

Organizan diversas actividades. Poseen un centro de documentación y de préstamo de materiales audiovisuales. Editan el boletín de igual nombre.

Greenpeace España. C/ Rodríguez San Pedro, 58. 28015 Madrid. Teléfs.: (91) 543 47 04 y 543 99 00.

Editan la revista *Greenpeace* y diverso material sobre paz y ecología.

Grup d'Educació per la Pau del MRP d'Estiu. C. P. Festa d'elx. Paseo de Ronda, s/n.°. Elche. Alicante.

Grupo de Educación para la Paz y la no violencia. CEP de Albacete. C/ Diego de Velázquez, 12. 02002 Albacete.

Han elaborado material impreso sobre Educación para la Paz.

Grupo de Educar para la Paz. C/ Padre Lobera, 14, 3.°. 24007 León.

Grupo para Educar para la Paz - EVA. C/ Conde de Aranda 108-110, 3.° izda. 50003 Zaragoza.

IEPALA. C/ Hermanos García Noblejas, 41, 8.°. 28037 Madrid. Teléf.: (91) 408 41 12.

Instituto de Estudios para la Cruz Roja. C/ General López Pozas, 8. 28036 Madrid.

Han editado material sobre Educación para la Paz. Entre ellos destacamos el informe técnico número 14, titulado Seminario

sobre formación de monitores de Educación para la Paz. Cruz Roja española, Madrid, 1989.

INTERMON. C/ Roger de Lluria, 15. 08010 Barcelona. Teléf.: (93) 301 29 36.

Edita en el boletín informativo *INTERMON*. Servicio de Noticias, sobre la realidad del Tercer Mundo.

Periferia. Avda. Mare de Déu de Montserrat, 136-140. 08026 Barcelona. Teléf.: (93) 433 24 94.

Es una organización creada, precisamente, para facilitar actividades y materiales de paz.

REDPAZ. Apartado 529. Sevilla.

Grupo de trabajo que, al mismo tiempo, organiza eventos de Educación para la Paz y distribuye material de Educación para la Paz.

Seminario de Educación para la Paz de la APDH. C/ Ortega y Gasset, 77-2. 28006 Madrid.

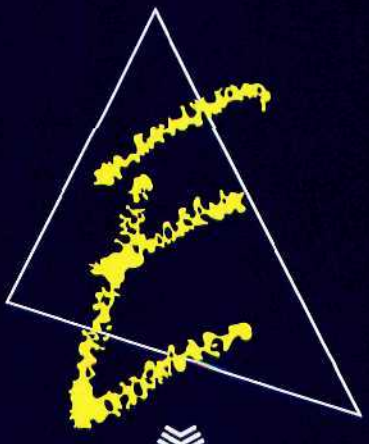
Han creado diversas unidades didácticas y otro tipo de material sobre la Educación para la Paz. La distribución de los mismos la realiza el Colectivo Educar para la Paz. Apdo. 219 Torrelavega (Cantabria).

Seminario de Educación para la Paz/CEP. Pza. Bécquer, 1-2 esc. 10 D. Cádiz.

Han elaborado diverso material, con especial interés en la discriminación no sexista.

Seminario Permanente de Educación para la Paz/SSGEI-CXTG. Rúa do Franco, 10-1. Santiago de Compostela.

Han editado diversas monografías escritas en gallego sobre distintos aspectos de la Educación para la Paz.



Ministerio de Educación y Ciencia

TRANSVERSALES

Educación para la Salud. Educación Sexual

Ministerio de Educación y Ciencia

TRANSVERSALES

Educación para la Salud. Educación Sexual

Autor: Juana Nieda
Coordinación: Juan Luis Hernández Álvarez
del Servicio de Innovación

Ministerio de Educación y Ciencia



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

N. I. P. O.: 176-92-105-2
I. S. B. N.: 84-369-2127-5
Depósito legal: M-8752-1992
Realización: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Prólogo

En el marco de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, los Reales Decretos que han establecido los currículos de las distintas etapas educativas definen unas enseñanzas que deben estar presentes a través de las diferentes áreas. Se trata de la educación moral y cívica, la educación para la paz, para la salud, para la igualdad de oportunidades entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación del consumidor y la educación vial.

La insistencia en que todos esos aspectos educativos han de estar presentes en la práctica docente confiere una nueva dimensión al currículo, que en ningún modo puede verse compartimentado en áreas aisladas, o desarrollado en unidades didácticas escasamente relacionadas entre sí, sino que aparece vertebrado por ejes claros de objetivos, de contenidos y de principios de construcción de los aprendizajes, que le dan coherencia y solidez. Algunos de esos ejes están constituidos por las citadas enseñanzas, que son, en realidad, dimensiones o temas recurrentes en el currículo, no paralelos a las áreas, sino transversales a ellas.

Las enseñanzas o temas transversales impregnan, de hecho, el currículo establecido en sus distintas áreas hasta el punto de que carece de sentido que el profesorado se plantee si, en un momento dado del trabajo de aula, está desarrollando una área determinada o un tema transversal concreto. La impregnación es recíproca: los temas transversales están presentes en las áreas y éstas también se hallan presentes en los temas. Hablar de enseñanzas transversales, en consecuencia, no es introducir contenidos nuevos que no estén ya reflejados en el currículo de las áreas, sino organizar algunos de esos contenidos alrededor de un determinado eje educativo.

Los contenidos curriculares de los temas transversales son objeto, en la actualidad, de una fuerte demanda social: la sociedad pide que esos elementos estén presentes en la educación. Se trata de contenidos educativos valiosos, que responden a un proyecto válido de sociedad y de educación, y que, por consiguiente, están plenamente justificados dentro del marco social en que ha de desarrollarse toda la educación, principalmente la educación obligatoria.

De esos elementos curriculares presentes en distintas áreas, se puede hablar como de temas o enseñanzas transversales, porque no se sitúan en paralelo respecto a las áreas del currículo, sino que las impregnan, con una presencia diferente en cada caso. Son temas, por otro lado, estrechamente compenetrados los unos con los otros. En particular, es preciso resaltar que la dimensión de moral y cívica del currículo constituye un tema transversal no sólo presente, sino realmente omnipresente tanto en las áreas cuanto en los demás temas transversales. Entre los contenidos curriculares relevantes para las enseñanzas transversales hay, desde luego, conocimientos conceptuales y procedimientos, pero hay, sobre todo, actitudes y valores inequívocamente ligados a una dimensión ética que debe propiciar la autonomía moral de los alumnos y las alumnas.

En razón de esa presencia en el currículo, en sus distintas áreas, los temas transversales tienen un valor importante tanto para el desarrollo personal e integral de los alumnos, cuanto para un proyecto de sociedad más libre y pacífica, más respetuosa hacia las personas y también hacia la propia naturaleza que constituye el entorno de la sociedad humana.

Puesto que han de impregnar toda la acción educativa, las enseñanzas transversales constituyen una responsabilidad de toda la comunidad educativa, especialmente del equipo docente. En particular, han de estar presentes en el proyecto educativo de centro, en el proyecto curricular de etapa y en las programaciones que realiza el profesorado.

Para facilitar a los profesores el desarrollo curricular de las enseñanzas o temas transversales, el Ministerio de Educación y Ciencia encargó a personas expertas la realización de documentos orientativos sobre los distintos temas. El presente volumen, que se refiere a la Educación para la Salud y la Educación Sexual, responde a ese encargo, cuya coordinación ha realizado el Servicio de Innovación de la Dirección General de Renovación Pedagógica. Su estructura es la misma de los demás volúmenes sobre otras enseñanzas transversales. Comienza con una presentación general del ámbito de que se trata: de su significado, de cómo ha llegado a constituirse como ámbito educativo relevante. Pasa después a identificar, en los contenidos curriculares y en los criterios de evaluación de cada área y etapa, aquellos en los que se hace presente la Educación para la Salud y la Educación Sexual. En una tercera parte proporciona orientaciones didácticas y para la evaluación en relación con los correspondientes contenidos curricu-

lares. Y, finalmente, contiene una guía documental y de recursos útiles para el profesorado. Es una guía no exhaustiva, sino seleccionada y comentada, para ser realmente de utilidad para quien acuda a ella.

El Ministerio de Educación y Ciencia, al poner a disposición de los profesores este texto sobre Educación para la Salud y la Educación Sexual, lo presenta como un buen ejemplo de análisis de este tema, que responde al espíritu y a la letra del currículo establecido y que, dentro de él, destaca una de sus dimensiones importantes, a lo largo de la cual es posible integrar aspectos muy distintos de diferentes áreas.

Índice

Páginas

¿QUÉ SE ENTIENDE POR EDUCACIÓN PARA LA SALUD? 9

LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD EN EL CURRÍCULO 17

Educación Infantil 19

Educación Primaria 27

Educación Secundaria Obligatoria 37

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS 55

Orientaciones generales 55

Orientaciones específicas 62

Proyecto Educativo de Centro 62
Proyecto Curricular de Etapa 63
Desarrollo en las diferentes etapas 65
Orientaciones sobre algunos tópicos 67

Orientaciones para la evaluación 79

Páginas

GUÍA DOCUMENTAL Y DE RECURSOS 83

Libros generales 83

Bibliografía por temas 85

Otras publicaciones 93

Direcciones de interés 95

¿Qué se entiende por Educación para la Salud?

La salud ya no se considera en nuestros días simplemente como la ausencia de enfermedad, sino que se entiende que una persona está sana cuando goza de un estado de bienestar general: físico, psíquico y social.

Actualmente, la sociedad española se enfrenta a graves problemas (aumento de las enfermedades cardiovasculares, distintos tipos de cáncer, drogodependencias, accidentes viales, SIDA, etc.) que exigen la adopción, a nivel estatal, de una serie de medidas encaminadas a prevenirlas a fin de aumentar la salud de los españoles y españolas en general. La Educación para la Salud (EPS) no sólo ayuda a gozar de un estado saludable y a prevenir enfermedades, sino que puede ser también de gran utilidad para la recuperación: en la medida en que se conocen las causas de una enfermedad y las acciones necesarias para superarla, aumenta la confianza de los sujetos y crece la posibilidad de que el restablecimiento se produzca más rápidamente.

Los contenidos de EPS han adquirido gran importancia en los últimos años, tanto en Europa como en el resto del mundo, sobre todo porque se ha constatado que las enfermedades causantes de más muertes prematuras están relacionadas con estilos de vida y hábitos individuales. Se sabe, por otra parte, que es en la infancia donde se van modelando las conductas que dañan la salud; de ahí que el período de enseñanza obligatoria resulte el más adecuado para tratar de potenciar desde el sistema educativo los estilos de vida saludables. Se contribuirá así a que, en el futuro, se alarguen los períodos de bienestar personal y disminuya la incidencia de las enfermedades ligadas en mayor medida al tipo de vida y a la conducta de cada individuo.

Como parte de este concepto de salud, la educación sexual debe estar presente en la educación escolar no sólo como información sobre sus aspectos biológicos, sino que también es preciso incluir información, orientación y educación sobre los aspectos afectivos, emocionales y sociales, de modo que las alumnas y los alumnos lleguen a conocer y apreciar los papeles sexuales femenino y masculino y el ejercicio de la sexualidad como actividad de plena comunicación entre las personas.

Se deduce de lo dicho que una buena Educación para la Salud debe pretender que los alumnos desarrollen hábitos y costumbres sanos, que los valoren como uno de los aspectos básicos de la calidad de vida y que rechacen las pautas de comportamiento que no conducen a la adquisición de un bienestar físico y mental.

La introducción en el currículo de objetivos y contenidos sobre el tema es un primer paso para lograr las metas propuestas. La consideración de que deben aprenderse contenidos de salud es aceptada mundialmente y abre el camino para que se produzca en los centros de enseñanza una reflexión sobre los diferentes modos de comportamiento de las personas ante la salud y la enfermedad, así como sobre las distintas concepciones que subyacen en cada opción vital.

Aunque la EPS pretende fundamentalmente la adquisición de actitudes, no debe entenderse que conceptos y procedimientos no son importantes. Es un falso dilema enfrentar conceptos referidos a salud con procedimientos y actitudes. Los tres tipos de contenidos pueden aprenderse de manera coherente, si bien la presencia de una mayor base conceptual está en relación con el aumento de la edad de los estudiantes. La escuela debe desarrollar una serie de bloques de contenidos en los que primará el aprendizaje de actitudes y procedimientos en los niveles más inferiores para, paulatinamente, dar mayor cabida a los conceptos que, a su vez, darán sentido a diferentes pautas de comportamiento saludable.

Conviene, sin embargo, no hipertrofiar los contenidos conceptuales, cayendo en un "biologismo" excesivo que desvirtúe lo que para la educación obligatoria se pretende con la EPS.

Por otra parte, hoy se sabe que enseñar una serie de contenidos no siempre asegura que el alumnado los entienda y los incorpore a su vida cotidiana: enseñar a cepillarse los dientes, disponer en el centro de cepillos y flúor, no garantiza que, efectivamente, se cree un hábito saludable incorporado al quehacer diario. Es preciso refle-

xionar con los alumnos sobre sus hábitos generales, sobre las valoraciones que tienen de la higiene y la salud, sobre las costumbres existentes en sus familias, para conocer en qué medida están arraigadas sus ideas. Producir un cambio conceptual puede ser de importancia decisiva para introducir los nuevos valores y para que los estudiantes adquieran hábitos duraderos.

Asegurada la existencia de unos contenidos adecuados, no debe olvidarse esa otra manera de enseñar y de aprender que deriva del "currículo oculto": el conjunto de valores, normas y actitudes que de una manera implícita están presentes y conforman el microclima escolar. Las actitudes de los profesores, sus valoraciones prioritarias, la disposición al diálogo, el ambiente general del centro, el mayor o menor equilibrio en los menús del comedor escolar, la limpieza de las instalaciones, las actividades que se proponen, el grado de cumplimiento de las normas vigentes (no fumar, no vender alcohol, etc.), conforman todo un entramado de contenidos a los que nadie alude, pero de los que todos los alumnos están constantemente tomando nota.

Por ello, el centro escolar debe convertirse en un agente promotor de la salud, que incluye en sus currículos contenidos relativos al tema, pero que toma, además, una serie de decisiones que colaborarán a que el alumnado respire realmente en la escuela una vida saludable.

Éstas son algunas de las **características que definen más ampliamente lo que es una escuela promotora de salud,** según Young y Williams:

— *Considera todos los aspectos de la vida del centro educativo y sus relaciones con la comunidad.*

— *Se basa en un modelo de salud que incluye la interacción de los aspectos físicos, mentales, sociales y ambientales.*

— *Se centra en la participación activa de los alumnos, con una serie de métodos variados para desarrollar destrezas.*

— *Reconoce una amplia gama de influencias sobre la salud de los alumnos e intenta tomar en consideración sus actitudes, valores y creencias.*

— *Reconoce que muchas destrezas y procesos básicos son comunes a todos los temas de salud y que éstos deberían programarse como parte del currículo.*

— *Considera que el desarrollo de la autoestima y de la autonomía personal son fundamentales para la promoción de una buena salud.*

— *Da gran importancia a la estética del entorno físico del centro, así como al efecto psicológico directo que tiene sobre profesores, personal no docente y alumnos.*

— *Considera la promoción de la salud en la escuela como algo muy importante para todas las personas que en ella conviven.*

— *Reconoce el papel ejemplarizante de los profesores.*

— *Sabe que el apoyo y la cooperación de los padres es esencial para una escuela promotora de salud.*

— *Tiene una visión amplia de los servicios de salud escolar, que incluye la prevención y los exámenes de salud, pero también la participación activa en el desarrollo del currículo de EPS. Además, da a los alumnos la posibilidad de hacerse más conscientes como consumidores de servicios médicos.*

Sin embargo, la tarea de educar para la salud no es sólo patrimonio del sistema de enseñanza. El ambiente familiar resulta decisivo para los estudiantes en la etapa de la educación obligatoria; por ello, se impone una colaboración permanente entre la familia y la escuela. Esto significa que los padres deben conocer el plan escolar e, incluso, participar activamente en su elaboración y colaborar en su desarrollo: es de suma importancia no proporcionar a los alumnos mensajes contradictorios que puedan provocar tensiones entre ellos y roces entre los demás componentes de la comunidad educativa.

Cada centro debe diseñar un modelo de colaboración, cuyo objetivo fundamental será aunar esfuerzos a fin de que escuela y familia actúen de manera coherente y sean, de verdad, puntos emisores de "promoción de salud".

Por último, existe otro aspecto importante, que es la implicación de la escuela en el medio en que se encuentra. Abrir las puertas a los conflictos relacionados con la salud que existen en el entorno es la mejor manera de conocer la realidad. A tal fin debe partirse del análisis de los problemas de higiene en bares, restaurantes, mercados, etc.; del estudio de los hábitos alimenticios más comunes entre los ciudadanos; del grado de limpieza de las calles; de los puntos más problemáticos en lo que se refiere a seguridad vial; de la incidencia

de las drogas en la población; de la frecuencia de determinadas enfermedades; del grado de contaminación ambiental, etc.

Tales son algunos de los elementos a partir de los cuales pueden desarrollarse los programas de EPS, sin olvidar que los estudios realizados y las conclusiones obtenidas deben ser comunicados a las autoridades competentes: así, el trabajo desarrollado invitará a la reflexión y se convertirá en algo digno de tenerse en cuenta cuando se tomen decisiones que afecten a la salud comunitaria.

En suma, existen tres puntos de referencia claves a la hora de desarrollar los programas de la Educación para la Salud: el centro escolar, la familia y la comunidad. Pero aún es preciso decir que la eficacia didáctica será tanto mayor en la medida en que se potencie la colaboración con los centros sanitarios de la zona: su experiencia puede resultar decisiva para elaborar y llevar a cabo cualquier iniciativa escolar.

¿Por qué la EPS forma parte de las propuestas curriculares de la actual Reforma Educativa? Aunque se deduce en gran parte de lo que llevamos expuesto, debe tenerse en cuenta que la sociedad actual ha generado nuevos problemas relacionados con la salud, y que éstos exigen de la ciudadanía una preparación más adecuada que les permita prevenirlos eficazmente. Aprender a autocuidarse se perfila hoy como objetivo prioritario.

El aumento de las enfermedades cardiovasculares y de ciertas formas de cáncer tiene mucho que ver con hábitos alimenticios inadecuados, consumo exagerado de alcohol, abuso del tabaco, vida sedentaria o exceso de tensiones.

Los avances técnicos, que permiten desplazarse con mayor rapidez y que tantas ventajas proporcionan, están generando gran cantidad de muertes prematuras por accidentes viales. Se hace necesario educar al futuro conductor y al peatón en unas nuevas bases de comportamiento.

El consumo de drogas provoca en la sociedad graves problemas, que están afectando en gran medida a los jóvenes y a sus familias, y no sólo desde el punto de vista de la salud. Potenciar un tipo de educación que facilite el diálogo, ayude a organizar el tiempo libre, enseñe a disfrutar del cine, el teatro, la música, la lectura, etc., y que desarrolle las capacidades manuales para ejercitarlas en el ocio, significa colaborar desde la escuela a una mejor salud mental.

La educación sexual se hace cada vez más necesaria en una sociedad que parece estar muy bien informada, pero que, a juzgar

por datos objetivos, tiene altas dosis de desconocimiento y de errores, tanto en jóvenes como en adultos, que afectan gravemente al equilibrio emocional. Enseñar a conocer y aceptar el propio cuerpo, a buscar información o a demandar ayuda es educar para ser capaces de establecer con los demás unas relaciones más sanas y satisfactorias. Por otra parte, el aumento de las ETS (enfermedades de transmisión sexual) y, sobre todo, el problema del SIDA hacen más acuciante la necesidad de la educación sexual.

Tales son algunas de las razones objetivas que justifican la presencia de la EPS en el currículo. Pero, además, se podrán así recoger las experiencias de profesores pioneros que, a título individual o a través de asociaciones o de movimientos de renovación pedagógica, habían incorporado en sus programaciones la Educación para la Salud; profesores empeñados en demostrar que saber autocuidarse es un contenido curricular tan importante como cualquier otro, y, en algunos casos, prioritario. Si la EPS adquiere carta de naturaleza en el currículo se evitarán problemas burocráticos innecesarios, se resolverán situaciones injustas de incomprensión profesional y se podrá dotar a los ciudadanos, en fin, de herramientas necesarias para la mejora de su vida personal y la de la comunidad.

Igualmente deben aprovecharse las experiencias de gran número de sanitarios que, desde organismos como los Centros de Salud, han llevado a cabo durante los últimos años una labor educativa en barrios y pueblos, no siempre bien entendida ni potenciada, destinada a conseguir una mejor educación sanitaria de los ciudadanos.

Por último, nuestra reciente incorporación de pleno derecho a todas las instituciones europeas ha motivado que nuestro Gobierno asuma las recomendaciones que, en relación con la Educación para la Salud, han formulado los organismos internacionales.

Desde hace años, la UNESCO, la O. M. S., el Consejo de Europa y la Comunidad Europea han elaborado recomendaciones, ratificadas por sus países miembros, en el sentido de que la EPS se integre plenamente en los centros docentes. Así, en la *Conferencia Europea de Educación para la Salud,* celebrada en febrero de 1990 en Dublín, se recomendó la inclusión de contenidos en el currículo de la enseñanza obligatoria porque "es el modo más efectivo para promover estilos de vida saludables y el único camino para que ésta (la EPS) llegue a todos los niños, independientemente de la clase social y de la educación de sus padres".

En España, desde 1986, se está trabajando en la inclusión de la EPS en el currículo de la Reforma Educativa. En 1987 se formó una Comisión Técnica, con participación de representantes de los Ministerios de Educación y de Sanidad, cuyo cometido fundamental fue redactar un borrador acerca de cómo deberían incluirse los contenidos de salud en los diseños curriculares. La propuesta fue sometida a debate, analizada y, posteriormente, revisada. Actualmente es una realidad su inclusión en los programas de los niveles educativos comprendidos entre cero y dieciséis años.

La colaboración entre los Ministerios de Educación y Sanidad y Consumo se ha mantenido cada vez con más intensidad hasta cristalizar en un convenio de cooperación, firmado en noviembre de 1989, que persigue tres objetivos principales: apoyar la formación de los docentes, promover experiencias innovadoras en Centros escolares en colaboración con el sector sanitario, y elaborar materiales didácticos adecuados; se trata de conseguir que nuestra población escolar, y en el futuro los ciudadanos, "deseen estar sanos, sepan cómo alcanzar la salud, hagan lo que puedan individual y colectivamente para mantenerla y busquen ayuda cuando la necesiten" (XXXVI Asamblea Mundial de la Salud, 1983).

La Educación para la Salud en el currículo

La EPS se ha introducido en los currículos como *tema transversal*. Este sistema se aplica también en otros países a un conjunto de contenidos desarrollados en los últimos años, de gran relevancia para los ciudadanos, pero que no están incluidos en el marco conceptual de una sola disciplina.

Tales contenidos tienen en común un gran componente actitudinal. El hecho de no enmarcarse específicamente en ninguna de las disciplinas clásicas del saber hace necesaria la colaboración de todas ellas para contribuir eficazmente a su desarrollo. Así, la EPS debe impregnar el conjunto de la actividad educativa, hasta convertirse en una línea de actuación preferente en los centros, que tendrán que subrayarla en sus programaciones generales.

La EPS aparece reflejada en cada uno de los tres niveles de enseñanza: Infantil (cero-seis años), Primaria (seis-doce años) y Secundaria Obligatoria (doce-dieciséis años). En lo referente a los elementos curriculares, puede aparecer aludida en los objetivos generales de etapa, en las introducciones a las áreas, en los objetivos generales de las mismas, en los contenidos —tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales— o en los criterios de evaluación.

En los cuadros que se detallan a continuación aparecen por etapas sólo aquellos párrafos de la introducción de cada área y los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que se relacionan directamente con la Educación para la Salud y la Educación Sexual.

EDUCACIÓN INFANTIL

Objetivos generales de la Educación Infantil

a) Descubrir, conocer y controlar progresivamente el propio cuerpo, formándose una imagen positiva de sí mismos, valorando su identidad sexual, sus capacidades y limitaciones de acción y expresión y adquiriendo hábitos básicos de salud y bienestar.

b) Establecer vínculos fluidos de relación con los adultos y con sus iguales, respondiendo a los sentimientos de afecto, respetando la diversidad y desarrollando actitudes de ayuda y colaboración.

Objetivos del primer ciclo de la Educación Infantil

a) Identificar y expresar sus necesidades básicas de salud y bienestar, de juego y de relación y resolver autónomamente algunas de ellas mediante estrategias y actitudes básicas de cuidado, alimentación e higiene.

b) Descubrir, conocer y controlar progresivamente su propio cuerpo, sus elementos básicos, sus características, valorando sus posibilidades y limitaciones para actuar de forma cada vez más autónoma en las actividades habituales.

ÁREA DE IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL

Introducción

En la Educación Infantil tiene gran importancia la adquisición de buenos hábitos de salud, higiene y nutrición. Estos hábitos no sólo contribuyen al cuidado del propio cuerpo y de los espacios en los que vive, sino que son fundamentales en el proceso de autonomía del niño.

Objetivos generales

1. Tener una imagen ajustada y positiva de sí mismo, identificando sus características y cualidades personales.
2. Identificar progresivamente sus posibilidades y limitaciones, valorarlas adecuadamente y actuar de acuerdo con ellas.
3. Tener una actitud de respeto hacia las características y cualidades de las otras personas y empezar a valorarlas, sin actitudes de discriminación en relación con el sexo o con cualquier otro rasgo diferenciador.

10. Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con el bienestar y la seguridad personal, la higiene y el fortalecimiento de la salud.

Contenidos

IV. El cuidado de uno mismo

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
1. La salud y el cuidado de uno mismo: — Higiene y limpieza en relación con el bienestar personal. — Alimentos y hábitos de alimentación. — La enfermedad: el dolor corporal. — Acciones que favorecen la salud. 2. El cuidado del entorno y el bienestar personal: — Limpieza, higiene y cuidado de las dependencias del centro y de otros hábitat de su entorno próximo.	1. Cuidado y limpieza de las distintas partes del cuerpo y realización autónoma de los hábitos elementales de higiene corporal, utilizando adecuadamente los espacios y materiales adecuados. 2. Colaboración y contribución al mantenimiento de la limpieza del entorno en que se desenvuelven las actividades cotidianas. 3. Hábitos relacionados con la alimentación y el descanso, utilización progresiva de los utensilios y colaboración en las tareas para la resolución de estas necesidades básicas. 4. Utilización adecuada de instrumentos e instalaciones para prevenir accidentes y evitar situaciones peligrosas.	1. Gusto por un aspecto personal cuidado y por desarrollar las actividades en entornos limpios y ordenados. 2. Aceptación de las normas de comportamiento establecidas durante las comidas, los desplazamientos, el descanso y la higiene. 3. Actitud de tranquilidad y colaboración hacia las medidas que adoptan los mayores en situaciones de enfermedad y pequeños accidentes. 4. Valoración de la actitud de ayuda y protección de familiares y adultos en situaciones de higiene y enfermedad.

ÁREA DEL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL

Introducción

Es el objetivo de la Educación Infantil que el niño y la niña puedan actuar con autonomía, confianza y seguridad en los sistemas sociales más próximos, conociendo y utilizando las normas que permiten convivir con ellos, así como contribuyendo a su establecimiento y a su discusión. En el seno de los grupos a los que pertenece, aprende a valorar las ventajas de la vida en grupo, así como las limitaciones que ésta impone. Aprende también a colaborar con los otros, a ayudar y pedir ayuda y a cumplir las obligaciones que se desprenden del reparto de tareas de la vida cotidiana.

Objetivos generales

1. Participar en los diversos grupos con los que se relaciona en el transcurso de las diversas actividades, tomando progresivamente consideración a los otros.
2. Conocer las normas y modos de comportamiento social de los grupos de los que forma parte para establecer vínculos fluidos y equilibrados de relaciones que mantiene con los demás.

Contenidos

I. Los primeros grupos sociales

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
1. Principales grupos sociales de los que se es miembro: familia y escuela. La familia: — Los miembros de la familia: relaciones de parentesco, funciones y ocupaciones. — Tipos de estructura familiar (familia nuclear, con padres separados, adoptivos, sin hermanos, con un solo progenitor...). — El propio lugar en la familia. — Pautas de comportamiento y normas básicas de convivencia.	2. Discriminación de comportamientos y actitudes adecuados o inadecuados en los diversos grupos a los que se pertenece y uso contextualizado de las normas elementales de convivencia.	1. Interés por participar en la vida familiar y escolar y por asumir pequeñas responsabilidades y cumplirlas, con actitudes de afecto, iniciativa, disponibilidad y colaboración. 2. Defensa de los propios derechos y opiniones con actitud de respeto hacia las de los otros (compartir, escuchar, saber esperar, atender...). 3. Valoración y respeto ajustados a las normas que rigen la convivencia en los grupos sociales a los que se pertenece (normas de uso de un objeto, normas de cortesía...) y participación en el establecimiento de algunas de ellas.

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
La escuela: — Los miembros de la escuela: niños y adultos. Funciones y ocupaciones. — Pautas de comportamiento y normas básicas de convivencia.		4. Autonomía en la resolución de situaciones científicas. 5. Tolerancia ante la espera de determinados acontecimientos. 6. Respeto por la diversidad de sexos, de papeles, de profesiones, edades, etc. 7. Respeto y cuidado por los espacios en los que se desenvuelve la actitud propia y los objetos que tales espacios contienen.

II. La vida en sociedad

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
2. Necesidades, ocupaciones y servicios de la vida en común. Los servicios como bienes de todos. — Los servicios relacionados con la seguridad y la sanidad: algunas personas e instituciones implicadas. — Normas elementales de seguridad vial. — Espacios para el ocio y cultura; posibilidades que ofrecen. — Costumbres, folclore y otras manifestaciones culturales de la comunidad a la que se pertenece.	2. Contribución a la consecución y mantenimiento de ambientes limpios, saludables y no contaminados.	4. Valoración ajustada de los factores de riesgo de accidentes existentes en su entorno. 5. Valoración de los ambientes limpios no degradados ni contaminados.

III. Los Objetos

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
		4. Valoración ajustada de los factores de riesgo de accidentes en la manipulación de objetos, evitando situaciones peligrosas.

ÁREA DE LA COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

Introducción

A través de su expresión dramática y corporal muestra sus emociones y tensiones, y también su conocimiento del mundo y de las personas, así como su percepción de la realidad. Estas manifestaciones expresivas son además un instrumento de relación, comunicación e intercambio. La Educación Infantil debe estimular este tipo de expresión para sacar de ella el máximo rendimiento educativo, aceptando formas de expresión diversas

Objetivos generales

4. Interesarse por el lenguaje escrito y valorarlo como instrumento de información y disfrute y como medio para comunicar deseos, emociones e informaciones.
5. Leer, interpretar y producir imágenes como una forma de comunicación y disfrute, descubriendo e identificando los elementos básicos de su lenguaje.

Contenidos

I. Lenguaje Oral

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
	2. Producción de mensajes referidos a informaciones, necesidades, emociones y deseos mediante la expresión corporal, la realización de pinturas y dibujos, el lenguaje oral o cualquier otro medio de expresión.	5. Actitud de escucha y respeto a los otros en diálogos y conversaciones colectivos, respetando las normas y convenciones sociales que regulan el intercambio lingüístico.

II. Aproximación al lenguaje escrito

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
		1. Valoración de la utilidad del lenguaje escrito como medio de comunicación, información y disfrute. 2. Gusto y placer por oír y mirar un cuento que el adulto lee al niño o al grupo de niños. 3. Cuidado de los libros como un valioso instrumento que tiene interés por sí mismo y deseo de manejarlos de forma autónoma.

III. Expresión Plástica

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
		1. Disfrute con las propias elaboraciones plásticas y con las de otros.

IV. Expresión Musical

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
		1. Disfrute con el canto, el baile, la danza y la interpretación musical.

V. Expresión Corporal

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
1. Control del cuerpo: actividad, movimiento, respiración, reposo, relajación. 2. Posibilidades expresivas del propio cuerpo para expresar, comunicar sentimientos, emociones, necesidades...		1. Disfrute con la dramatización e interés por expresarse con su propio cuerpo. 2. Interés e iniciativa para participar en representaciones. 3. Gusto por la elaboración personal y original en las actividades de expresión corporal. 4. Atención y disfrute en la asistencia a representaciones dramáticas.

EDUCACIÓN PRIMARIA

Objetivos de la Educación Primaria

g) Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales.

k) Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo aceptando hábitos de salud y bienestar y valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida.

ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL

Introducción

Las principales aportaciones que, en consecuencia, el área de Conocimiento del Medio hace a los objetivos de la Educación Primaria son:

...

3. La adquisición y práctica autónoma de los hábitos elementales de higiene, alimentación y cuidado personal, integrando esta adquisición y práctica en actitudes y capacidades más generales relacionadas con la salud y la calidad de vida, con la utilización racional de los avances científicos y tecnológicos, y con la conservación y la mejora del entorno.

Objetivos generales

1. Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado corporal que se derivan del conocimiento del cuerpo humano y sus posibilidades y limitaciones, mostrando una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales (edad, sexo, características físicas, personalidad, etc.).
2. Participar en actividades grupales adoptando un comportamiento constructivo, responsable y solidario, valorando las aportaciones propias y ajenas en función de objetivos comunes y respetando los principios básicos del funcionamiento democrático.
3. Reconocer y apreciar su pertenencia a unos grupos sociales con características y rasgos propios (pautas de convivencia, relaciones entre los miembros, costumbres y valores compartidos, lengua común, intereses, etc.), respetando y valorando las diferencias con otros grupos y rechazando cualquier clase de discriminación por este hecho.

Contenidos

1. El ser humano y la salud

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
1. El hombre y la mujer como seres vivos. Los procesos de crecimiento y transformación del cuerpo a lo largo del ciclo vital (peso, talla, dentición, cambios puberales, etc.).	1. Exploración de objetos y situaciones utilizando todos los sentidos e integrando las informaciones recogidas.	1. Adopción de hábitos de limpieza, de salud, de alimentación sana y de prevención de enfermedades.
2. Aspectos básicos de las funciones de relación (sensaciones y movimientos), nutrición (digestión, circulación, respiración y	2. Recogida y elaboración de informaciones sobre usos y costumbres de cuidado corporal.	2. Sensibilidad ante la influencia de las condiciones de vida en las limitaciones y carencias físicas.
	3. Análisis de las repercusiones de determinadas prácticas y actividades	3. Actitud crítica ante los factores y prácticas sociales que favorecen o ➥

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
excreción) y reproducción. Identificación y localización de los principales órganos y aparatos. 3. La salud: — Factores y prácticas sociales que favorecen o perturban la salud (deporte, descanso, tabaquismo, alcoholismo, contaminación, ocio y diversiones, condiciones de la vida infrahumana, etc.). — Usos y costumbres en la alimentación y sus repercusiones sobre la salud. — Seguridad y primeros auxilios. 4. Actividades destinadas al propio cuidado personal en relación a la alimentación, la higiene, el vestido y los objetos de uso individual. 5. La relación afectiva y sexual.	sociales sobre el desarrollo y la salud. 4. Utilización de técnicas de consulta e interpretación de guías y modelos anatómicos para la identificación de órganos y aparatos. 5. Dominio de las habilidades y recursos para realizar con autonomía las tareas domésticas.	entorpecen el desarrollo sano del cuerpo y comportamiento responsable ante los mismos. 4. Valoración crítica de los aspectos sociales y culturales de la sexualidad. 5. Aceptación de las posibilidades y limitaciones del propio cuerpo en los aspectos sensorial, motor y de crecimiento. 6. Respeto por las diferencias derivadas de los distintos aspectos de crecimiento y desarrollo corporal (estatura, peso, diferencias sexuales, etc.). 7. Valorar la aportación al propio bienestar y al de los demás a través de la ejecución, distribución y organización de las tareas y actividades domésticas.

4. Los seres vivos

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
		4. Respeto de las normas de uso, de seguridad y de mantenimiento de los instrumentos de observación y de los materiales de trabajo.

7. Máquinas y aparatos

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
		3. Respeto de las normas de uso, seguridad y mantenimiento en el manejo de herramientas, aparatos y máquinas (electrodomésticos, ascensores, bicicletas, etc.). 6. Toma de conciencia de los riesgos y peligros que supone el manejo de herramientas y materiales.

8. Organización social

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
		1. Participación responsable en la realización de las tareas del grupo (familia, clase, grupo de iguales, etc.). 2. Participación responsable en la toma de decisiones del grupo aportando las opiniones propias y respetando las de los demás. 3. Respeto por los acuerdos y decisiones tomados en asamblea y alcanzados a través del diálogo entre todos los implicados. 4. Responsabilidad en el ejercicio de los derechos y de los deberes que ➥

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
		corresponden como miembro del grupo (en la familia, en la clase, en la escuela, en la calle, en el grupo de iguales, etc.). 5. Rechazo de discriminaciones en la organización de actividades grupales por razones étnicas, de sexo, de estatus social, etc. 6. Solidaridad y comprensión ante los problemas y necesidades de los demás (de compañeros y compañeras, del vecindario, etc.). 7. Valoración del diálogo como instrumento privilegiado para solucionar los problemas de convivencia y los conflictos de intereses en relación con los demás.

9. Medios de comunicación y transporte

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
3. Normas y señales de tráfico — Normas de circulación en la ciudad y en la carretera dirigidas al peatón y al conductor.	10. Análisis y clasificación de los distintos tipos de señalización vial: marcas viales, señales verticales y luminosas.	7. Respeto de las normas y señales de tráfico como reguladores de los desplazamientos de las personas en las vías públicas.

Criterios de evaluación

10. Identificar y localizar los principales órganos implicados en la realización de las funciones vitales del cuerpo humano, estableciendo algunas relaciones fundamentales entre éstas y determinados hábitos de alimentación, higiene y salud.

11. Identificar las repercusiones sobre la salud individual y social de algunos hábitos de alimentación, higiene y descanso.

18. Utilizar el diálogo para superar los conflictos y mostrar, en la conducta habitual y en el uso del lenguaje, respeto hacia las personas y los grupos de diferente edad, sexo, raza y origen social, así como hacia las personas y grupos con creencias y opiniones distintas a las propias.

ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Introducción

La sociedad actual es consciente de la necesidad de incorporar a la cultura y a la educación básica aquellos conocimientos, destrezas y capacidades que relacionados con el cuerpo y su actividad motriz contribuyen al desarrollo personal y a una mejor calidad de vida. En relación con ellos, por otra parte, existe una demanda social de educación en el cuidado del cuerpo y de la salud, de la mejora de la imagen corporal y la forma física, y de la utilización constructiva del ocio mediante las actividades recreativas y deportivas.

Las funciones del movimiento son variadas y han tenido diferente peso en el currículo de la Educación Física, según las intenciones educativas predominantes. Entre ellas destacan las siguientes:

— Función higiénica, relativa a la conservación y mejora de la salud y el estado físico, así como a la prevención de determinadas enfermedades y disfunciones.

Objetivos generales de área

2. Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, de posturas y de ejercicio físico, manifestando una actitud responsable hacia su cuerpo y de respeto a los demás, relacionando estos hábitos con los efectos sobre la salud.
3. Regular y dosificar su esfuerzo llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea que se realiza, utilizando como criterio fundamental de valoración dicho esfuerzo y no el resultado obtenido.

Contenidos

1. El cuerpo: imagen y percepción

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
		1. Valoración y aceptación de la propia realidad corporal, sus posibilidades y limitaciones, y disposición favorable a la superación y el esfuerzo. 2. Actitud de respeto hacia el propio cuerpo y su desarrollo. 3. Seguridad, confianza en sí mismo y autonomía personal (sentimientos de autoestima, autoeficiencia y expectativas realistas de éxito).

4. Salud corporal

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
1. El cuidado del cuerpo: rutinas, normas y actividades.	1. Técnicas de trabajo presentes en la actividad corporal: calentamiento y relajación.	1. Interés y gusto por el cuidado del cuerpo.
2. Efectos de la actividad física en el proceso de desarrollo, en la salud y en la mejora de las capacidades físicas.	2. Adopción de hábitos de higiene corporal y postural.	2. Autonomía ligada a los aspectos básicos del mantenimiento.
3. Medidas de seguridad y de prevención de accidentes en la práctica de la actividad física y en el uso de los materiales y espacios.	3. Adecuación de las posibilidades a la actividad: economía y equilibrio en la dosificación y alcance del propio esfuerzo; concentración y atención a la ejecución.	3. Respeto de los propios límites y restricción de los deseos cuando impliquen un riesgo por encima de las posibilidades o un peligro para la salud.
	4. Adopción de las medidas básicas de seguridad y utilización correcta de los espacios y materiales.	4. Responsabilidad hacia el propio cuerpo y valoración de la importancia de la práctica de actividades físicas, de un desarrollo físico equilibrado y de la salud.

Criterios de evaluación

12. Señalar algunas de las relaciones que se establecen entre la práctica correcta y habitual del ejercicio físico y la mejora de la salud individual y colectiva.

15. Identificar, como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades de iniciación deportiva, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo, dándoles más importancia que a otros aspectos de la competición.

ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Objetivos generales

7. Utilizar la voz y el propio cuerpo como instrumentos de representación y comunicación plástica, musical y dramática y contribuir con ello al equilibrio afectivo y la relación con los otros.
10. Tener confianza en las elaboraciones artísticas propias, disfrutar con su realización y apreciar su contribución al goce personal.

Contenidos

1. La imagen y la forma

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
		4. Apreciación de las imágenes artísticas y disfrute con su contemplación.

4. Canto. Expresión vocal e instrumental

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
1. Emisión de la voz: respiración, articulación, resonancia, entonación.		1. Valoración de la voz y del propio cuerpo como instrumentos de expresión y comunicación. 2. Disfrute con el canto propio y la producción y expresión vocal e instrumental. 5. Valoración del trabajo en grupo: actuación desinhibida, integración, calidad de la interpretación, respeto a la persona que asuma la dirección y las normas de trabajo en grupo. 8. Disfrute con la interpretación de obras musicales nuevas y repeticiones anteriores. 9. Valoración del silencio como elemento imprescindible para la ejecución musical. 10. Rechazo del ruido molesto y desagradable y sensibilidad ante la contaminación sonora.

Objetivos generales

6. Utilizar la lectura como fuente de placer, de información, de información y de aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico y personal.

Contenidos

2. Usos y formas de la comunicación escrita

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
		2. Valoración de la lectura y la escritura como fuente de placer y diversión.

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria

c) Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y posibilidades y desarrollar actividades de forma autónoma y equilibrada, valorando el esfuerzo y la superación de las dificultades.

f) Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencias y otras características individuales y sociales.

l) Conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo y de las consecuencias para la salud individual y colectiva de los actos y las decisiones personales y valorar los beneficios que suponen los hábitos del ejercicio físico, de la higiene y de una alimentación equilibrada, así como llevar una vida sana.

ÁREA DE CIENCIAS DE LA NATURALEZA

Introducción

A lo largo de este último siglo, las Ciencias de la Naturaleza han ido incorporándose progresivamente a la sociedad y a la vida social, convirtiéndose en una de las claves esenciales para entender la cultura contemporánea, por sus contribuciones a la satisfacción de necesidades humanas. Por eso mismo, la sociedad ha tomado conciencia de la importancia de las Ciencias y de su influencia en asuntos como la salud, los recursos alimenticios y energéticos, la conservación del medio ambiente, el transporte y los medios de comunicación. En consecuencia, es como una parte de la cultura en general, y que prepara las bases de conocimiento necesarias para posteriores estudios más especializados.

El área de Ciencias de la Naturaleza contribuye de forma decisiva al desarrollo y adquisición de capacidades que se señalan en los objetivos generales de la Educación Secundaria Obligatoria, tales como: una mejor comprensión del mundo físico de los seres vivos y de las *relaciones existentes entre ambos, mediante la construcción de un marco conceptual estructurado*; la adquisición de procedimientos y estrategias para explorar la realidad y afrontar problemas, dentro de ella, de una manera objetiva, rigurosa y contrastada; el desarrollo de habilidades de comprensión y expresión correcta y rigurosa de textos científicos y tecnológicos; la adopción de actitudes de flexibilidad, coherencia, sentido crítico, rigor y honestidad intelectual; limitaciones del propio cuerpo, en cuanto organismo vivo, cuya salud y bienestar depende de sus relaciones con el medio, al cual, por otra parte, también es preciso cuidar y mejorar.

Objetivos generales

6. Utilizar sus conocimientos sobre el funcionamiento del cuerpo humano para desarrollar y afianzar hábitos de cuidado y salud corporal que propicien un clima individual y social sano y saludable.

Contenidos

3. Los cambios químicos

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
	6. Proceder en el laboratorio teniendo en cuenta las normas de seguridad en la utilización de productos y en la realización de experiencias.	1. Valoración crítica del efecto de los productos químicos presentes en el entorno sobre la salud, la calidad de vida, el patrimonio artístico y en el futuro de nuestro planeta, analizando a su vez las medidas internacionales que se establecen a este respecto. 2. Valoración de la capacidad de la Ciencia para dar respuesta a las necesidades de la Humanidad mediante la producción de materiales con nuevas propiedades y el incremento cualitativo y cuantitativo en producción de alimentos y medicinas.

5. Los materiales terrestres

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
		1. Valoración de la importancia del aire no contaminado para la salud y la calidad de vida y rechazo de las actividades humanas contaminantes.

7. Las personas y la salud

Conceptos

1. La salud y la enfermedad. Crecimiento y desarrollo. Importancia de la adquisición de estilos de vida saludables. El ejercicio físico, salud bucodental, prevención de accidentes y enfermedades infecciosas. Grupos de alto riesgo en los accidentes de tráfico en zona urbana y carretera.
2. La nutrición humana. Los cambios corporales a lo largo de la vida. Aparato reproductor masculino y femenino. Fecundación, embarazo, parto. La sexualidad humana como comunicación afectiva y opción personal. Diferentes pautas de conducta sexual. El sexo como factor de discriminación en la sociedad. Métodos anticonceptivos y nuevas técnicas reproductivas. Enfermedades de transmisión sexual. Hábitos saludables de higiene sexual.
4. La relación y la coordinación humanas. La percepción de la información, su procesamiento y la elaboración de respuestas. Factores en la sociedad actual que repercuten en la salud mental. El problema del tabaco, el alcohol y las drogas: sus efectos sanitarios y sociales. Estilos de vida saludables. Utilización del sistema sanitario. Consumo de medicamentos: su eficacia y sus riesgos.

Procedimientos

1. Realización de investigaciones y utilización de modelos para contrastar hipótesis emitidas sobre problemas relacionados con procesos de nutrición, reproducción o relación.
2. Diseño de estrategias para contrastar algunas explicaciones dadas ante un problema de salud individual, escolar o de la comunidad.
3. Utilización de técnicas en orden a la elaboración de dietas equilibradas, a la conservación de alimentos y a la detección de fraudes.
4. Utilización de procedimientos para medir las constantes vitales en diferentes situaciones de actividad corporal e interpretación de análisis de sangre y orina.
5. Análisis y comparación de diferentes métodos anticonceptivos.
6. Diseño de un plan organizado de distribución del tiempo de trabajo y ocio.
7. Práctica de normas elementales de socorrismo en caso de accidente.

Actitudes

1. Tolerancia y respeto por las diferencias individuales que tienen su origen en características corporales como edad, talla, grosor, y diferencias físicas y psíquicas.
2. Valoración de los efectos que tienen sobre la salud las costumbres de alimentación, de higiene, de consultas preventivas y de cuidado corporal.
3. Interés por informarse sobre cuestiones de sexualidad y disposición favorable a acudir en petición de ayuda a profesionales y centros especializados.
4. Reconocimiento y aceptación de diferentes pautas de conducta sexual y respeto por las mismas.
5. Actitud responsable y crítica ante las sugerencias de consumo de drogas y de actividades que suponen un atentado contra la salud personal o colectiva.
6. Reconocimiento de la necesidad de cumplir las normas de circulación como medio para prevenir los accidentes de tráfico.
7. Reconocimiento y aceptación de la existencia de conflictos interpersonales y grupales y valoración del diálogo como medida de salud mental ante los mismos.

10. Las fuerzas y los movimientos

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
		4. Responsabilidad y prudencia en la conducción de bicicletas y ciclomotores.

11. Electricidad y magnetismo

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
4. Normas de seguridad en la utilización de la electricidad.		2. Respecto a las instrucciones de uso y a las normas de seguridad en la utilización de los aparatos eléctricos en el hogar y en el laboratorio.

Criterios de evaluación

11. **Explicar los procesos fundamentales que ocurren en los alimentos desde su ingestión hasta su llegada y aprovechamiento en las células y justificar, a partir de ellos, unos hábitos alimentarios y de higiene saludables, independientes de prácticas consumistas inadecuadas.**

12. **Explicar la función coordinadora y equilibradora del sistema nervioso ante la presencia de distintos estímulos, señalar algunos factores sociales que alteran su funcionamiento y repercuten en la salud y valorar, en consecuencia, la importancia de adoptar un estilo de vida sano.**

13. **Establecer diferencias entre sexualidad y reproducción en las personas y aplicar los conocimientos sobre el funcionamiento de los aparatos reproductores a la comprensión del fundamento de algunos métodos de facilitación de la procreación y de control de la natalidad, así como a la necesidad de adoptar medidas de higiene y salud.**

ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Introducción

La sociedad actual es consciente de la necesidad de incorporar a la cultura y a la educación básica aquellos conocimientos, destrezas y capacidades que, relacionados con el cuerpo y su actividad motriz, contribuyen al desarrollo personal y a una mejor calidad de vida. En relación con ellos, por otra parte, existe una demanda social de educación en el cuidado del cuerpo y de la salud, de la mejora de la imagen corporal y la forma física, y de la utilización constructiva del ocio mediante las actividades recreativas y deportivas.

Las funciones del movimiento son variadas y han tenido diferente peso en el currículo de la Educación Física, según las intenciones educativas predominantes. Entre ellas destacan las siguientes:

— Función higiénica, relativa a la conservación y mejora de la salud y el estado físico, así como a la prevención de determinadas enfermedades y disfunciones.

Objetivos generales

1. Conocer y valorar los efectos que tiene la práctica habitual y sistemática de actividades físicas en su desarrollo personal y en la mejora de las condiciones de calidad de vida y de salud.

4. Ser consecuente con el conocimiento del cuerpo y sus necesidades, adoptando una actitud crítica ante las prácticas que tienen efectos negativos para la salud individual y colectiva, con respeto al medio ambiente y favoreciendo su conservación.

Contenidos

1. Condición física

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
1. Condición y capacidades físicas: conceptos, principios y sistemas para su desarrollo.	1. Acondicionamiento básico general: desarrollo de las capacidades físicas.	1. Toma de conciencia de la propia condición física y responsabilidad en el desarrollo de la misma.
2. Fundamentos biológicos de la conducta motriz:	2. Aplicación de sistemas específicos de desarrollo de las distintas capacidades físicas y valoración de sus efectos.	2. Valoración y toma de conciencia de la propia imagen corporal, de sus límites y sus capacidades.
— Factores que inciden sobre la condición física y el desarrollo de las capacidades: desarrollo evolutivo, sexo, estados emocionales, hábitos, etc.	3. Calentamiento: de la preparación general a la específica.	3. Valoración del hecho de alcanzar una buena condición física como base de unas mejores condiciones de salud.
	4. Técnicas de respiración y relajación.	

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
— Funciones de aparatos y sistemas orgánicos en relación con el ejercicio físico y su adaptación al mismo. — Efectos de la actividad física sobre el organismo y la salud: beneficios, riesgos, indicaciones y contradicciones. 3. El calentamiento: fundamentos y tipos. Preparación para la actividad física. 4. Respiración y relajación: — Bases psicofisiológicas. — Contribución a la salud y calidad de vida (búsqueda del equilibrio psicofísico, corrección de problemas posturales, etc.).	5. Prevención y actuación en caso de accidentes en actividades físicas. 6. Planificación del trabajo de condición física (elaboración de programas de mantenimiento, mejora y recuperación).	4. Disposición favorable a utilizar los hábitos de respiración y relajación como elementos de recuperación del equilibrio psicofísico. 5. Valoración de los efectos que determinadas prácticas y hábitos tienen sobre la condición física, tanto los positivos (actividad física, hábitos higiénicos...) como los negativos (tabaco, malos hábitos alimenticios, sedentarismo...). 6. Disposición positiva hacia la práctica habitual de actividad física sistemática como medio de mejora de las capacidades físicas, la salud y calidad de vida. 7. Respeto de las normas de prevención de disminuciones funcionales derivadas de determinadas conductas posturales, actividades habituales y escolares, etc. 8. Respeto de las normas de higiene, prevención y seguridad en la práctica de la actividad física. 9. Actitud crítica ante los fenómenos socioculturales asociados a las actividades físico-deportivas.

3. Juegos y deportes

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
		1. Aprecio de la función de integración social que tiene la práctica de las actividades físicas de carácter deportivo-recreativas. 2. Participación en actividades con independencia del nivel de destreza alcanzado. 3. Valoración de los efectos que, para las condiciones de salud y calidad de vida, tiene la práctica habitual de actividades deportivas. 4. Disposición favorable a la autoexigencia y la superación de los propios límites. 5. Aceptación del reto que supone competir con otros, sin que ello suponga actitudes de rivalidad, entendiendo la oposición como una estrategia de juego y no como una actitud frente a los demás. 6. Cooperación y aceptación de las funciones atribuidas dentro de una labor de equipo. 7. Valoración de los juegos y deportes autóctonos como vínculo y parte del patrimonio cultural de la comunidad. 8. Valoración objetiva de los elementos técnicos, tácticos y plásticos del deporte, independientemente de la persona y/o equipo que los realice.

4. Expresión corporal

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
		1. Valoración del uso expresivo del cuerpo y del movimiento. 2. Valoración de las producciones culturales que existen en el campo de la expresión corporal y, en general, valoración de la expresividad y plasticidad en la ejecución de cualquier tipo de movimiento. 3. Disposición favorable a utilizar los hábitos de respiración, relajación y concentración como elementos de exploración del espacio interior.

Criterios de evaluación

1. **Utilizar las modificaciones de la frecuencia cardíaca y respiratoria como indicadores de la intensidad y/o adaptación del organismo al esfuerzo físico con el fin de regular la propia actividad.**

9. **Utilizar técnicas de relajación como medio para recobrar el equilibrio psicofísico y como preparación para el desarrollo de otras actividades.**

11. **Mostrar una actitud de tolerancia y deportividad por encima de la búsqueda de la eficacia, tanto en el plano de participante como de espectador.**

ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA

Introducción

Consolidar y desarrollar en los alumnos las actitudes y hábitos característicos del humanismo y de la democracia, adquiriendo independencia de criterio para valorar con rigor y ponderación hechos, acciones y opiniones, desarrollando actitudes de tolerancia y valoración de otras culturas y de solidaridad con los individuos y grupos desfavorecidos, marginados y oprimidos, asumiendo una posición crítica ante los valores y actitudes androcéntricos de nuestra cultura.

Objetivos generales

9. Realizar tareas en grupo y participar en discusiones y debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente sus opiniones y propuestas y valorando la discrepancia y el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales.

Contenidos

2. La población y el espacio urbano

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
2. ... — Las redes viales y los problemas del tráfico. Normas de circulación. Tipos de accidentes de tráfico en carreteras y vías urbanas y sus principales causas. — Las relaciones campo-ciudad. La sociedad urbana y la sociedad rural: formas de vida y problemas.		3. Responsabilidad y prudencia *en el uso de las* vías de comunicación como peatón, viajero...

8. Participación y conflicto político en el mundo actual

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
5. Causas y retos actuales para la participación ciudadana: partidos y organizaciones sociales; instituciones y centros de información y ayuda ciudadana; el papel de los medios de comunicación de masas.		3. Tolerancia y valoración positiva de la diversidad de opiniones políticas, ideológicas, religiosas, etc., ante las cuestiones del mundo actual. 6. Rechazo de conductas incívicas, por ejemplo en relación con el tráfico y uso del automóvil, o de insolidaridad social general, como la evasión y fraude fiscal.

9. Arte, Cultura y Sociedad en el mundo actual

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
6. Focos de tensión y nuevos valores en las sociedades postindustriales y sus repercusiones en la calidad de vida y en la salud individual y colectiva. Transformaciones en los ámbitos de la vida privada y de las relaciones humanas. Cambios en los papeles y las relaciones entre hombre y mujer.		2. Valoración crítica de las repercusiones para la salud psíquica y física de las personas que están ocasionando ciertas transformaciones en las formas y condiciones de vida en las sociedades postindustriales. 4. Tolerancia y valoración positiva de la diversidad de opiniones políticas, ideológicas, religiosas, etc., ante las cuestiones del mundo actual. 5. Conocimiento de los efectos nocivos del consumo de drogas y solidaridad con las personas y los grupos que padecen por causa de las enfermedades asociadas a ese consumo.

Criterios de evaluación

20. Identificar, analizar y valorar el impacto en nuestra sociedad del constante desarrollo científico y técnico, en particular el que está afectando al mundo de la información, analizando y valorando sus repercusiones en los ámbitos político, económico, cultural, etc.

27. Realizar con la ayuda del profesor una sencilla investigación de carácter descriptivo sobre algún hecho o tema local, abordando tareas de indagación directa (trabajos de campo, encuestas, entrevistas, búsqueda y consulta de prensa, fuentes primarias, etc.), además de la consulta de información complementaria, y comunicar de forma inteligible los resultados del estudio.

28. Elaborar informes y participar en debates sobre cuestiones problemáticas de la vida cotidiana en el mundo actual (situaciones de marginación, casos de violencia, problemas de los jóvenes, etc.), utilizando con rigor la información obtenida de los medios de comunicación y manifestando en sus opiniones actitudes de tolerancia y solidaridad.

ÁREA DE MÚSICA

Introducción

La educación musical presenta una triple dimensión, referida respectivamente:

— A la música como lenguaje, como sistema con poder de comunicación, mediante el cual se pueden recibir y transmitir mensajes con un contenido no estrictamente informativo, pero sí de estímulo del sentimiento y de la fantasía.

— A la música en su dimensión estética, como valoración de los sonidos producidos y percibidos, y también como fuente de una experiencia gozosa y placentera.

— A la música como medio de comunicación entre los seres humanos en un lenguaje que, hasta cierto punto, es de carácter universal y que, por otro lado, se basa en códigos culturalmente establecidos en cada sociedad.

Objetivos generales

2. Disfrutar de la audición de obras musicales como forma de comunicación y como fuente de enriquecimiento cultural y de placer personal, interesándose por ampliar y diversificar sus preferencias musicales.
7. Valorar la importancia del silencio como condición previa para la existencia de la música y como elemento de armonía en la relación con uno mismo y con los demás, tomando conciencia de la agresión que supone el uso indiscriminado del sonido.
8. Utilizar y disfrutar del movimiento y la danza como medio de representación de imágenes, sensaciones e ideas y apreciarlas como forma de expresión y comunicación individual y colectiva, valorando su contribución al bienestar personal y al conocimiento de sí mismo.

Contenidos

1. Expresión vocal y canto

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
	1. Práctica de relajación, respiración, articulación, resonancia y entonación.	1. Valoración de la expresión vocal (hablada y cantada) como fuente de *comunicación y expresión* de ideas y sentimientos. 3. Reconocimiento de la importancia del uso correcto de la voz y de la necesidad de evitar gritos y esfuerzos inútiles. 6. Disposición favorable para disfrutar del canto y de la audición de formas vocales.

3. Movimiento y danza

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
		1. Sensibilización de la conciencia corporal. 2. Valoración positiva tanto de la actividad como del reposo y la calma. 3. Apertura y disfrute de las diferentes manifestaciones de danza y movimiento. 4. Valoración del movimiento y la danza como fuente de comunicación y de expresión para sentirse a gusto con uno mismo, con los demás y con el medio.

5. La música en el tiempo

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
	1. Audición de la música de distintos estilos, géneros, formas y etnias.	7. Apreciación y disfrute de la audición de obras y espectáculos musicales y del intercambio de opiniones que los mismos susciten.

6. Música y comunicación

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
4. Uso indiscriminado de la música. Los excesos de producción sonora: el problema del ruido.	6. Indagación y debate acerca de la situación de contaminación sonora del entorno: — búsqueda de información y estudios acerca de los efectos del ruido.	5. Disfrute de los espectáculos musicales y respeto por las normas que rigen el comportamiento en los mismos. 6. Sensibilidad ante el exceso de producción de ruido, aceptación de las normas al respecto y contribución a crear ambientes gratos y sosegados.

ÁREA DE TECNOLOGÍA

Introducción

Capacidades de equilibrio personal y de relación interpersonal, en la medida en que la coordinación de habilidades manuales e intelectuales, así como la interacción en grupo a que obliga la actividad tecnológica, es un factor básico del desarrollo equilibrado del individuo, que proporciona satisfacción a partir de la obtención y resultados reales, incrementando la confianza y seguridad en la propia capacidad, y contribuye también a hacer apreciable el trabajo coordinado en grupo.

Objetivos generales

7. Valorar la importancia de trabajar como miembro de un equipo en la resolución de problemas tecnológicos, asumiendo sus responsabilidades individuales en la ejecución de las tareas encomendadas con actitud de cooperación, tolerancia y solidaridad.
9. Analizar y valorar los efectos que sobre la salud y seguridad personal y colectiva tiene el respeto de las normas de seguridad e higiene, contribuyendo activamente al orden y a la consecución de un ambiente agradable en su entorno.

Contenidos

3. Planificación y realización

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
4. Seguridad en el trabajo. Normas básicas de seguridad en el taller.		2. Respeto de las normas de seguridad en el taller y toma de conciencia de los peligros que entraña el uso de herramientas, máquinas y materiales. 3. Valoración y respeto de las normas de uso y mantenimiento de las herramientas y materiales de taller. 4. Valoración positiva de la pulcritud y el trabajo bien hecho en la ejecución y presentación de proyectos técnicos. 5. Reconocimiento y valoración de la importancia de mantener un entorno de trabajo ordenado, agradable y saludable.

Criterios de evaluación

1. Describir las razones que hacen necesario un objeto o servicio tecnológico cotidiano y valorar los efectos positivos y negativos de su fabricación, uso y desecho sobre el medio ambiente y el bienestar de las personas.

9. Cooperar en la superación de las dificultades que se presentan en el proceso de diseño y construcción de un objeto o instalación tecnológica, aportando ideas y esfuerzos con actitud generosa y tolerante hacia las opiniones y sentimientos de los demás.

ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

Objetivos generales

6. Beneficiarse y disfrutar autónomamente de la lectura y de la escritura como formas de comunicación y como fuentes de enriquecimiento cultural y de placer personal.

Contenidos

2. Usos y formas de la comunicación escrita

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
		2. Interés por la lectura como fuente de información, aprendizaje, conocimiento y placer.

4. La literatura

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
		2. Interés y gusto por la lectura de textos literarios de diferentes géneros, épocas y autores, especialmente contemporáneos, tendiendo a desarrollar criterios propios de selección y valoración.

Orientaciones didácticas

Orientaciones generales

El proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos de EPS debe responder a los mismos principios psicopedagógicos en que se asientan los diseños curriculares de las diferentes áreas del saber en la Reforma Educativa. Tales principios se resumen en los siguientes:

1. Una concepción constructivista del aprendizaje

Las personas construyen sus conocimientos a partir de sus propias ideas, que han adquirido por experiencias físicas y emocionales, intercambios con otras personas, lecturas, etc. Por eso, cualquier estrategia encaminada a que los alumnos comprendan los contenidos de EPS debe tener en cuenta la necesidad de partir de sus propias ideas sobre el tema. Las investigaciones han demostrado que las convicciones de los alumnos, antes incluso de que se realice el aprendizaje, tienen gran coherencia interna, son muy persistentes y no se modifican fácilmente por la enseñanza habitual.

En el caso de la EPS, en que se pretende fundamentalmente la adquisición de hábitos y actitudes, la cuestión es más complicada, por lo que se hace más necesario sacar a la luz las concepciones que los estudiantes tienen sobre la salud para discutirlas, contrastarlas y reflexionar en grupo sobre ellas. Pueden utilizarse diferentes estrategias, como los juegos de simulación sobre problemas concretos, la contestación a cuestionarios en grupo, el estudio de casos, el planteamiento de problemas de salud familiar o local, etc.

2. El aprendizaje de la EPS como cambio conceptual

Existen en nuestra sociedad, comúnmente, una serie de concepciones sobre la salud que consideran que su pérdida es atribuible por completo a mecanismos exteriores a la persona. Estas creencias, de tipo fatalista o providencialista, enmascaradas a veces de distintas maneras, no contribuyen precisamente a que las personas extremen el celo en el mantenimiento de la propia salud.

Por eso, educar para la salud supone un cambio conceptual: las personas deben incorporar nuevas ideas, más acordes con los datos actuales, que conceden un margen mayor de responsabilidad al individuo: en la medida en que éste adopte un estilo de vida más saludable o, como se dice, haga "una buena carrera personal de salud", gozará de un estado de bienestar más dilatado y podrá evitar prematuros desequilibrios, a veces irreversibles.

3. El aprendizaje como tratamiento de problemas de salud

En la EPS es necesario pasar de un planteamiento temático de los contenidos a otro de tipo problemático. Los conocimientos se irán adquiriendo a partir de análisis de conflictos de salud, individuales o comunitarios, presentes en el medio que rodea a los alumnos. A partir de estas situaciones problemáticas, los alumnos deberán hacer conjeturas, buscar información, recoger datos y analizarlos, obtener algunas conclusiones y redactar pequeños informes.

4. La función social del aprendizaje

La funcionalidad de los aprendizajes y su proyección social es otro de los aspectos que se consideran importantes en la actual Reforma Educativa. La EPS comprende una serie de contenidos cuya utilidad para el individuo primero y para la comunidad después es indiscutible.

Los conocimientos que se vayan construyendo por los alumnos deben tener, en primer lugar, una proyección en el propio centro educativo. La difusión de las conclusiones o de las propuestas que se deriven del estudio de un determinado tema de salud debe ser un

objetivo básico. La elaboración de murales, de diapositivas, las explicaciones a alumnos de otros cursos, el diseño de campañas de sensibilización son algunos procedimientos eficaces de difusión.

Pero, además, las informaciones deben llegar a las familias y a las instituciones interesadas. En la medida en que los padres conozcan los estudios y conclusiones, pueden cambiar los hábitos de las familias en lo que se refiere, por ejemplo, a la nutrición, la higiene, la utilización de medicamentos, etc. Por otra parte, la proyección del Centro educativo en las instituciones, como Ayuntamientos o Asociaciones de Vecinos, repercutirá tal vez en la adopción de medidas de interés social en relación con la higiene de las calles, la solución de problemas viales, etc.

5. El aprendizaje en interacción

La importancia de la interacción para la comprensión de los contenidos ha potenciado los trabajos de tipo cooperativo guiados por el profesor. La consideración de que las interacciones de los alumnos entre sus iguales y con los adultos les ayuda a comprender más allá de lo que podrían hacer por sí mismos ha puesto de manifiesto el interés de los trabajos en equipo.

El tratamiento de problemas de salud se presta muy bien al trabajo en grupo. El profesor tiene entonces la misión de analizar su dinámica, intervenir en caso de conflicto, ayudar en la organización de las tareas y controlar las responsabilidades individuales.

Las dinámicas de los grupos, pues, deben ser observadas y reconducidas en una línea de adquisición de hábitos saludables de tolerancia, diálogo, aceptación de fallos o errores, aumento de la autoestima y potenciación de la responsabilidad individual.

6. Un cambio en el papel del profesor

El profesor, de acuerdo con el modelo que se dibuja, ha de pasar de ser un transmisor de saberes ya elaborados a una persona que motiva y plantea problemas de salud presentes en el medio, que tiene en cuenta las ideas de los alumnos y diseña actividades de aprendizaje, que realiza intervenciones adecuadas de ayuda, que promueve la búsqueda de información, que aporta materiales de apoyo,

que ayuda a la elaboración de conclusiones y colabora con los estudiantes en el diseño de estrategias de difusión.

Por otra parte, es una pieza clave en el desarrollo de interacciones saludables. Para ello debe diseñar una estrategia, en colaboración con todo el equipo educativo, que muestre al alumnado la necesidad de escuchar, dialogar, ser tolerantes, abordar los conflictos, cumplir las normas de salud, aumentar la autoestima, reconocer los errores y aspirar a la independencia de criterio.

Además, el profesor debe mostrar buena disposición para colaborar con los sanitarios de la zona. El trabajo conjunto de los dos colectivos asegura el diseño de un buen programa de salud, que tenga en cuenta cómo es la realidad sanitaria en la comunidad y cómo modificarla, si fuera necesario, de la manera más apropiada desde el punto de vista pedagógico. La colaboración permite también coordinar la labor educativa de la escuela con los programas del centro de salud, lo que permitirá influir de manera multiplicada en las familias y en las demás instituciones.

7. Un cambio en el papel del alumno

El alumno debe pasar a ser un sujeto activo del aprendizaje. La enseñanza transmisiva ha generado un tipo de alumno que escucha, que toma notas y que repite lo escuchado. Se trata de que sea más protagonista de su propio aprendizaje y de que se incorpore a una dinámica más activa, con mayor tendencia a aprender significativamente. Todo el proceso educativo tiene la finalidad de que el estudiante asuma este nuevo papel, que dialogue más, que sea consciente de cuándo no comprende, que sepa buscar información, organizar su propia tarea, colaborar con los demás, disfrutar con la comprensión y ser capaz de autoevaluar su trabajo.

En suma, debe ir adquiriendo una serie de actitudes saludables, encaminadas a aceptarse mejor a sí mismo, a aceptar mejor a los demás y a mostrar capacidad crítica y voluntad de autosuperación.

8. La importancia de los contenidos actitudinales

Los contenidos actitudinales adquieren en la Reforma Educativa un papel relevante: se considera que los valores, actitudes y normas

no deben seguir formando parte del "currículo oculto", sino que deben explicitarse lo más posible en las intenciones educativas. Para planificar y secuenciar la intervención pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe tenerse en cuenta el procedimiento por el cual las personas van asumiendo ese tipo de contenidos.

De modo general, la incorporación de las actitudes se produce en las primeras edades en función de la aceptación de las normas existentes; es una etapa de gran sumisión a las convenciones sociales, sin que exista una comprensión adecuada y consciente de las mismas. Es éste un momento muy adecuado para propiciar la adquisición de hábitos saludables de limpieza, orden, alimentación variada, organización de tiempos y prevención de accidentes.

Más tarde se producen fenómenos de identificación con valores observados en modelos externos o grupos de referencia. Es en este segundo momento cuando se deben propiciar discusiones en grupo sobre diferentes actitudes para reflexionar sobre ellas, compararlas, ver sus posibles repercusiones y subrayar los modelos de referencia que resulten más saludables. Es también ahora cuando conviene eliminar algunas percepciones erróneas acerca de que ciertas actitudes no saludables son pautas normales de conducta social y destacar casos de comportamiento saludable presentes también en el medio próximo, como, por ejemplo, que hay muchos jóvenes que no fuman, que no toman cerveza o que no se estimulan.

Posteriormente se produce ya una comprensión de las normas sociales y se puede entrar en la valoración de su necesidad. Es el momento de reflexionar sobre las consecuencias que se derivan, por ejemplo, del incumplimiento de las normas de seguridad vial, de la falta de una alimentación equilibrada o del consumo del tabaco. Pero es, sobre todo, la ocasión más propicia para destacar las ventajas que tiene la adopción de una vida saludable: se tiene una dentadura más sana y más bonita, se está más ágil y más contento con uno mismo...

En un período más avanzado se produce una interiorización de las reglas y normas sociales; es ya posible entrar, de manera razonada, en el análisis de las bases en que se fundamentan. A la vez, hay que tener en cuenta las expectativas de los alumnos y los criterios que se han ido formando con la propia experiencia: se empiezan a producir rechazos, puestas en cuestión y resistencias a la acción educativa. El proceso de investigación de problemas de salud potenciado desde el centro animará a la búsqueda de información, la recogida

rigurosa de datos y la comparación y contrastación de los mismos, hasta hacer posible la comprensión razonada de valores, actitudes y normas y su posterior interiorización.

9. La unidad didáctica como propuesta de actividades

Todos los planteamientos didácticos expuestos hasta ahora dan especial protagonismo a la actividad investigadora de los alumnos. Por ello, las unidades didácticas deben estar basadas en una propuesta de interrogantes, a las que los estudiantes han de ir dando respuesta a través de una serie de tareas guiadas por el profesor.

El tipo de actividad depende tanto de la edad de los alumnos como de los objetivos propuestos. En los primeros años deberá darse prioridad a las actividades que tengan como base el juego: dramatizaciones en las que se adopten diversos papeles, elaboración de dibujos, observaciones de uno mismo, experiencias sensoriales, movimientos corporales, actuación según ciertas reglas, etc.

Posteriormente se pueden plantear pequeños problemas que exijan pulsar la opinión de las personas cercanas, recoger datos, compararlos, exponerlos por escrito y reflejarlos en láminas, realizar debates aplicando algunas conclusiones a casos prácticos, etc.

En los niveles posteriores, los problemas comportarán mayor complejidad: exigirán una organización más rigurosa del trabajo, obtener datos de mayor número de fuentes, realizar tareas experimentales, investigar sobre causas de determinados fenómenos, comentar y discutir normas, analizar críticamente determinadas actuaciones, difundir en la comunidad informes o estudios, etc.

En todo caso, las actividades deben estar debidamente secuenciadas, hacerse eco de las ideas que los alumnos vayan manifestando, ser variadas, alternar tareas cooperativas y personales y no descuidar los trabajos de síntesis y la propuesta de situaciones variadas en las que deban aplicarse los conocimientos ya adquiridos.

10. Un cambio en la concepción de la evaluación

La evaluación es un aspecto que debe estar incidiendo continuamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje: evaluar es, ante todo,

reflexionar sobre lo que está sucediendo. Por consiguiente, se evalúan las actividades propuestas, los materiales aportados, el papel del profesor, las actuaciones de los alumnos individualmente y en grupo, las repercusiones del trabajo en el centro y en la comunidad, etc.

Éstos son algunos de los aspectos que pueden tenerse en cuenta en la evaluación:

Actividades propuestas

- Claridad.
- Dificultad.
- Secuenciación.
- Gradación.
- Grado de satisfacción de los alumnos.
- Eficacia para el aprendizaje.

Materiales aportados

- Facilidad de comprensión.
- Tipo de ayuda que prestan.
- Diversidad.

Papel del profesor

- Como animador.
- Como sugeridor de problemas.
- Como agente de ayuda.
- Como peticionario de responsabilidades.
- Como promotor de ambientes saludables.

Los alumnos

- Su responsabilidad en la tarea.
- Su rigor.
- Su paciencia.
- Su amor propio.
- Su capacidad para reconocer errores.

- Su grado de satisfacción.
- Su nivel de conocimientos adquiridos.
- Su claridad y esmero en la realización de trabajos.

Los grupos

- La colaboración.
- La flexibilidad.
- La tolerancia.
- Los conflictos y sus soluciones.
- La organización del trabajo.
- La eficacia en la distribución de las tareas.

Incidencia en el centro

- Nivel de difusión.
- Cambio de hábitos en las personas.
- Cambios generales en el centro.

Incidencia en la comunidad

- Influencia en las familias.
- Influencia en otras instituciones.

Orientaciones específicas

Proyecto Educativo de Centro

En el momento de elaborar el proyecto curricular de etapa han de estar ya adoptadas, por consenso, una serie de decisiones respecto a la EPS en el Proyecto Educativo de Centro. Debe haber indicaciones claras en torno a algunos aspectos. Por ejemplo:

— Conjunto de actitudes saludables (previamente negociadas) que van a intentar mantener todos los miembros de la comunidad educativa.

— La primacía de unos temas sobre otros.

— Si se van a realizar campañas puntuales de sensibilización.

— Qué nivel de participación van a tener los padres.

— Cuál va a ser la relación con las instituciones sanitarias.

— Cuáles serán las relaciones con otras instituciones.

— Condiciones de seguridad en el centro.

— Condiciones higiénicas y de limpieza de las instalaciones del Centro.

— Control de la venta de alcohol y tabaco en el centro.

— Control de los menús de los comedores.

— Organización participativa de profesores, alumnos y padres.

— Ofrecer las instalaciones del centro para que se presenten programas o actividades promovidos por diferentes instituciones, que repercutan en la mejora de la vida en los pueblos o en las ciudades (campañas de salud, de ayuda domiciliaria a enfermos y ancianos, orientación sexual, etc.).

Proyecto Curricular de Etapa

Los profesores fundamentalmente tienen gran influencia en el alumnado y ciertos comportamientos repercuten enormemente en su formación. En cada etapa, los profesores deberán ponerse de acuerdo sobre la necesidad de mantener una serie de actuaciones encaminadas a facilitar un ambiente saludable.

Éstos son algunos ejemplos de actuaciones que facilitan un ambiente saludable:

— Valorar cualquier logro de los alumnos por pequeño que sea.

— No realizar descalificaciones totales a un trabajo o a un proyecto.

— Indicado un fallo o una deficiencia, sugerir inmediatamente posibilidades de superación.

— Destacar y comentar las conductas tolerantes y flexibles.

— Agradecer las actitudes que tiendan a buscar soluciones a los problemas.

— Valorar los esfuerzos empleados en la realización de una tarea.

— Elogiar la independencia de criterio y la capacidad de ser consecuentes.

— Organizar la clase según una serie de normas de convivencia previamente negociadas.

— Una vez consensuada una norma o determinado un plazo para la realización de una tarea, exigir su cumplimiento.

— Ante la aparición de un conflicto, pedir la formación de una comisión de alumnos, específica para el caso, que lo estudie y proponga soluciones.

— Propiciar la igualdad, procurando tener actuaciones parecidas ante problemas similares.

— Ser capaces de pedir disculpas y subsanar errores.

— Terminado un período de trabajo, propiciar una jornada de reflexión para que los grupos de alumnos analicen el proceso, destaquen aciertos y errores y propongan sugerencias de modificación por escrito.

— Facilitar coloquios y encuentros con profesionales diversos que estén contentos con su profesión y transmitan sus experiencias.

— Dedicar jornadas a glosar vidas de personas cuya actividad en cualquier campo haya contribuido a la mejora de la Humanidad o a la de la comunidad.

— Organizar exposiciones, ferias de libros, de plantas, etc., donde se realicen experiencias cooperativas de autogestión que vayan preparando a los alumnos para una transición a la vida activa.

La acción tutorial debe incidir en los nuevos planteamientos facilitando, sobre todo, el diálogo con los alumnos y potenciando en ellos aquellos rasgos de autoestima y autonomía con los que puedan resistir mejor a las presiones sociales que intentan atraer a los jóvenes hacia las dependencias.

Por otra parte, la metodología investigadora que se propone contribuirá también a potenciar dicha autonomía, para que progresivamente los alumnos vayan independizándose de los adultos y sean capaces de actuar cada vez más de manera razonada y con mayor independencia de criterio.

Desarrollo en las diferentes etapas

Los temas de EPS responden en todas las etapas educativas a una serie de tópicos que pueden resumirse en los siguientes:

1. Seguridad, prevención de accidentes y primeros auxilios.
2. Educación vial (tema transversal específico).
3. Cuidados personales: higiene y salud.
4. Alimentación saludable.
5. Uso de medicamentos y prevención de drogodependencias.
6. Prevención y control de enfermedades.
7. Relaciones humanas. Salud mental. Afectividad y sexualidad.
8. Los servicios sanitarios y la petición de ayuda.
9. Medio ambiente y salud (ver tema transversal específico: Educación ambiental).

Cada uno de los temas debe tratarse en espiral, de modo que aumente progresivamente la profundidad del estudio.

En **Educación Infantil y Educación Primaria** la EPS ha de aparecer, siempre que venga al caso, incorporada en todas las unidades diseñadas, que han de tener, por las características de estas etapas, un enfoque globalizado.

Cabe tomar la EPS como eje a partir del cual se diseñen las unidades globalizadas; también las unidades pueden responder a otros ejes: entonces habrá que tener en cuenta que, en cada una de ellas, deberán considerarse los aspectos de salud relativos a la unidad en cuestión.

Existe, por ejemplo, en la ejemplificación del M. E. C., una unidad titulada "Los alimentos" (tercer ciclo de Primaria). En ella se observa un gran contenido de educación nutricional. Dentro también de la ejemplificación del M. E. C., hay otra unidad, "El parque" (segundo ciclo de Primaria), centrada en otro tipo de contenidos que tienen gran interés para la etapa; sin embargo, el hecho de considerar como tema preferente a la salud puede dar lugar a tratar aspectos de educación vial cuando se sale a conocer el parque o se recorren sus circuitos para bicicletas. La higiene personal se considera al plantear qué debe hacerse al llegar a casa después de la caminata por el parque y hay sugerencias de educación alimentaria cuando se indica qué boca-

dillos van a llevarse a la excursión o qué bebidas conviene tomar. Además, la relación entre la existencia del parque y la salud de los ciudadanos nos aproxima a la adquisición de hábitos saludables: cómo caminar, respiración de aire puro o disfrute de la Naturaleza.

En suma, deben inundarse las unidades didácticas de contenido saludable. Sólo así la EPS podrá considerarse como algo que realmente se aprende y se experimenta.

En la **Educación Secundaria Obligatoria** la globalización disminuye, ya que se proponen progresivamente parcelas de saber menos amplias, que presentan una profundización mayor y un acercamiento a la comprensión de las estructuras de las disciplinas.

Pero no por ello debe reducirse la EPS a temas concretos y aislados, presentes en mayor proporción en ciertas disciplinas consideradas más próximas (si se observan los bloques de contenidos de sus diseños curriculares respectivos, se comprobará que las Ciencias de la Naturaleza, la Educación Física o la Geografía, Historia y Ciencias Sociales cubren un mayor porcentaje de contenidos relativos a la salud que las Lenguas o las Matemáticas). Un planteamiento como ése sería insuficiente.

La presencia de la EPS en los objetivos de etapa supone un compromiso para todo el profesorado, que deberá buscar la manera de incidir en dicha educación desde todos los ámbitos. Así se deduce de la lectura de las unidades que, desde el M. E. C., se han propuesto como ejemplificación para la Educación Secundaria Obligatoria.

En la unidad titulada "La construcción de presas, una necesidad y una polémica", correspondiente a Ciencias de la Naturaleza, se trabajan toda una serie de normas elementales de seguridad que afectan a los temas de salud en los aspectos de prevención de accidentes, de acuerdo con un tratamiento razonado y adaptado al segundo ciclo.

En el área de Tecnología se propone la unidad "Diseño y construcción de una lámpara de sobremesa", donde se presta atención a las normas de seguridad en el uso de la electricidad.

En Educación Física, la unidad "Práctica recreativa de balonvolea" tiene en cuenta una serie de aspectos de EPS al proponer la realización de ejercicios: técnicas de respiración, relajación, calentamiento, recuperación física y superación de las posibilidades del propio cuerpo. Se potencian, además, las actitudes de participación en el juego con independencia de las destrezas personales.

En el área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales, en la unidad titulada "Desertización y degradación del suelo", que desarrolla un problema de alteración del medio, se considera importante la reflexión sobre las condiciones de higiene de las distintas dependencias de un Centro educativo y del barrio; posteriormente esa reflexión se traslada a la degradación de nuestros ecosistemas.

En el área de Lenguas Extranjeras, el tema objeto de trabajo en inglés se titula "Consumo y calidad de vida". Esta opción, tomada por un área que se considera en principio poco próxima a la EpS, pone de manifiesto que es posible incorporar aspectos relacionados con la salud en todas las parcelas del saber.

En el área de Matemáticas, y a través de un tema como "La proporcionalidad", se trata de conseguir de los alumnos el desarrollo de la autoestima y la autonomía personal, cuyo valor en la vida para enfrentarse a las dificultades y rechazar invitaciones a las dependencias está plenamente probado.

Finalmente, en el área de Música, la unidad ejemplificadora se titula "Música para la paz". En este caso estamos ante un ejemplo de cómo la paz y los derechos humanos pueden mostrar a los alumnos la importancia de la música como actividad placentera, que une a los pueblos y que es fuente de salud.

En fin, la salud mental y la adquisición de costumbres saludables son referencias que otras áreas pueden tener en cuenta al abordar, desde sus perspectivas específicas, temas que no se prestan especialmente al desarrollo de otro tipo de tópicos de EPS.

Orientaciones sobre algunos tópicos

Existe abundante bibliografía sobre cada uno de los tópicos de EpS; en ella se sugieren multitud de actividades que pueden proponerse al abordar los diferentes problemas de salud.

Alimentación y nutrición

El de alimentación y nutrición es, desde siempre, uno de los grandes temas de salud. Aparece en cualquier *programa* de EPS y se ha introducido en estos últimos años en el Bachillerato como EATP (Enseñanzas y Actividades Técnico-Profesionales).

Todos esos programas pretenden una serie de **objetivos**, entre los que cabe destacar los siguientes:

— Adquirir hábitos de alimentación equilibrada.

— Conocer las aportaciones de los distintos alimentos al desarrollo físico e intelectual de la persona.

— Reconstruir el camino seguido por un alimento desde su producción primaria hasta que llega al consumidor.

— Detectar las posibles adulteraciones de los alimentos.

— Conocer las técnicas básicas de manipulación y conservación de alimentos.

— Defender nuestros derechos como consumidores desarrollando estrategias adecuadas para contrarrestar los intereses del comerciante.

— Adquirir costumbres saludables en relación con la higiene de los aparatos digestivo, circulatorio, respiratorio y excretor.

Entre las **actividades** que más frecuentemente se plantean a propósito de este tema se encuentran las siguientes:

— Investigar hábitos alimentarios en el centro educativo.

— Elaborar dietas equilibradas en relación a diferentes necesidades energéticas.

— Elaborar un buen menú para el desayuno.

— Analizar diferentes alimentos (identificación de principios inmediatos, presencia de agua, vitamina C, etc.).

— Realizar estudios de fraudes alimentarios (presencia de patata en el jamón de York, exceso de agua en la carne, etc.).

— Seguir la pista de un alimento desde su producción primaria.

— Investigar sobre métodos de conservación de un alimento.

— Estudiar la composición de un alimento y detectar la presencia de aditivos.

— Analizar el etiquetado de un producto.

— Realizar listas con los alimentos más adecuados para ser consumidos en cada estación.

— Analizar las diferentes estrategias de venta utilizadas en los anuncios publicitarios.

— Investigar la organización y distribución de los productos en un supermercado.

— Razonar las bases en que se asientan determinadas normas de higiene de los aparatos que están en contacto con los alimentos.

— Realizar conservas.

— Elaborar pan.

— Elaborar yogur.

— Obtener zumos naturales.

Se proponen a continuación, a título de ejemplo, algunas pautas para el diseño de una unidad didáctica del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Una buena alimentación es la base de la salud

Se plantean para el desarrollo de esta unidad cinco problemas:

1. ¿Comemos adecuadamente?
2. ¿De dónde salen los alimentos? ¿Quién los fabrica?
3. ¿Cómo podemos conservar los alimentos?
4. ¿Qué mecanismos utiliza la publicidad?
5. ¿Existen técnicas para mejorar los recursos alimentarios?

ACTIVIDADES

- Sobre el problema número 1: **¿Comemos adecuadamente?**

  — Partiendo de las ideas y opiniones de los alumnos, se les propone una investigación sobre sus propios hábitos alimentarios.

  Se comparan los datos obtenidos con las tablas de ingestas recomendadas por la O. M. S. Como resultado de la comparación, se elaboran menús de acuerdo con dietas equilibradas.

— Se investigan en los centros de salud las anomalías más frecuentes derivadas de una incorrecta alimentación.

— Se elaboran murales con pautas saludables de alimentación y nutrición para la promoción de la salud.

— Se investiga la presencia de hidratos de carbono, grasas y proteínas en diferentes alimentos.

- Sobre el problema número 2: **¿De dónde salen los alimentos? ¿Quién los fabrica?**

  — Se observan plantas verdes y se investigan algunos problemas relativos al proceso de la fotosíntesis. Se examina la producción de almidón en las hojas y la relación existente entre esa producción y la presencia de luz.

  — Se obtienen las siguientes conclusiones:

  — Las plantas fabrican una sustancia que es el almidón.

  — El almidón es una sustancia que contiene, por ejemplo, la patata.

  — Por tanto, la planta fabrica alimentos.

  — Para fabricar esos alimentos necesita luz.

  — Para poder fabricar alimentos, la planta tiene que ser verde.

  — Una planta es verde porque contiene una sustancia que se llama clorofila, que se disuelve en alcohol y puede obtenerse fácilmente de ella.

  — Se descifra el significado de planta como productora y se valora su gran importancia para la Humanidad.

- Sobre el problema número 3: **¿Cómo podemos conservar los alimentos?**

  — Partimos de una cuestión previa: ¿se alteran los alimentos? Se diseñan experiencias para probar la alteración de alimentos como tomates o limones.

  — Se recogen ideas sobre los mecanismos usados en la actualidad para conservar alimentos.

  — Se realizan experiencias de investigación sobre el efecto del frío, la desecación y la salazón.

  — Se examinan los métodos que resultan más adecuados para la conservación de una serie de alimentos.

- Sobre el problema número 4: **¿Qué mecanismos utiliza la publicidad?**
  - — Partimos del planteamiento de esta cuestión: ¿cuánto se gasta en tu familia para comer? Recogidos los datos, se efectúa un cálculo sobre el tanto por ciento del presupuesto familiar que se dedica a la alimentación.
  - — A continuación se estudian los efectos de la publicidad en los consumidores, tras realizar una encuesta sobre el tema. Detectada la influencia del mensaje publicitario, se seleccionan anuncios de televisión, radio o prensa que propicien el consumo de un determinado producto para analizarlos. Previamente se señalan las pautas que ha de seguir el análisis: ¿Cuál es el nombre del producto y, en su caso, qué intención significativa tiene? ¿A quién va dirigido principalmente el mensaje? ¿Qué datos objetivos se aportan sobre el producto? ¿Qué impresión afectiva produce el anuncio sobre los destinatarios? ¿Qué montaje musical se utiliza y cuál es su sentido? ¿Cuál es el ambiente seleccionado por el anunciante como telón de fondo y qué pretende con ello? ¿Qué características tiene, en términos generales, el lenguaje empleado?
  - — Finalmente, y una vez sopesados esos extremos, se realiza una valoración general de los anuncios seleccionados, en la que se tendrá en cuenta la relación existente entre la calidad objetiva de los productos y la información contenida en los mensajes publicitarios.

- Sobre el problema número 5: **¿Existen técnicas para mejorar los recursos alimenticios?**
  - — En este caso interesa una reflexión sobre la dicotomía hambre/sobrealimentación. Puede partirse de un texto motivador sobre el tema; a propósito de él se discute qué variables inciden en las desigualdades mundiales: factores económicos, políticos, sociales, etc.
  - — Posteriormente se propone el estudio de algunos avances que han contribuido a la mejora de la explotación de los recursos agrícolas y ganaderos: la utilización de abonos y hormonas y las aportaciones de los descubrimientos genéticos son líneas de investigación que es interesante abordar. Para ello habrá que ayudar a los alumnos a recoger datos bibliográficos y hacer que visiten centros

de mejora agrícola y ganadera, en los que podrán constatar los efectos de un determinado abono en el desarrollo de una planta, así como centros en los que se trabaje en aspectos de biotecnología o de genética aplicada.

Educación sexual

En nuestros días, prácticamente nadie discute la necesidad de introducir en la escuela programas de salud sexual. Es una cuestión en la que deben colaborar intensamente las familias, pues ayuda a los niños y niñas y a los jóvenes a adquirir una educación completa e integral.

La salud sexual supone tanto una información como una educación; en la primera la escuela tiene un mayor protagonismo, mientras que en la segunda, los valores mantenidos por las familias repercuten desde muy temprana edad. De ahí que resulte imprescindible la colaboración entre los padres y la escuela en favor de la coherencia en los planteamientos.

Objetivos

Un programa de salud sexual debe pretender que los alumnos y las alumnas desarrollen las capacidades siguientes:

— Conocer, aceptar y valorar los órganos sexuales y las zonas erógenas del cuerpo.

— Entender la relación sexual como una forma de comunicación afectiva que busca el placer propio y el de la otra persona.

— Entender la sexualidad como una opción personal y, en consecuencia, respetar las diferentes conductas sexuales existentes.

— Distinguir sexualidad de reproducción.

— Comprender los principales procesos del mecanismo reproductor.

— Conocer las nuevas técnicas reproductoras y los mecanismos de control de la natalidad.

— Adquirir hábitos de higiene y salud relativos a la reproducción y a la sexualidad.

Este tema debe desarrollarse, como todos los de EPS, en espiral, desde la etapa infantil hasta el final de la enseñanza obligatoria.

Desarrollo en las diferentes etapas

En los primeros años debe buscarse la creación de un ambiente afectivo en el centro, necesario para favorecer el desarrollo de las capacidades personales y para animar a los niños a manifestar sus sensaciones; por eso deben celebrarse siempre las actitudes cariñosas y de colaboración entre ellos. Además, en esos primeros momentos de socialización en la escuela es fundamental propiciar el conocimiento de los órganos sexuales y de las diferencias externas entre sexos. La naturalidad en el tratamiento de estos temas contribuye a que no se generen miedos ni inhibiciones.

En esas edades, los intereses de los niños están centrados en el nacimiento y en el embarazo; les preocupan menos las cuestiones referidas a la fecundación. Es conveniente propagar pronto la idea de que el tener niños depende del amor y de la voluntad. Además es importante difundir la igualdad entre sexos y la necesidad de que exista colaboración entre los papás y las mamás para cuidar al niño que nace.

En una segunda fase se avanza en el conocimiento de los órganos sexuales masculinos y femeninos, tanto externos como internos; es adecuado ya darles sus nombres científicos y compararlos con los que los alumnos conocen por otras vías. También cabe profundizar en la explicación del embarazo y del parto: es aconsejable que los niños hablen con mujeres embarazadas conocidas por ellos, para que les cuenten en qué consiste su estado, cómo se encuentran, qué cuidados deben observar, cómo se produce el parto, etc. La comprensión puede facilitarse si se visitan granjas en las que tengan la oportunidad de asistir a partos de otros animales mamíferos.

Por otro lado, empieza ya a interesar la fecundación y el papel de cada uno de los padres en el proceso. Incluso surge la pregunta de cuándo los niños y las niñas pueden tener hijos, lo que debe aprovecharse para hablar de los cambios que se van produciendo en los cuerpos cuando se comienza a ser hombre o mujer (primera regla y demás caracteres sexuales secundarios).

Es también el momento de dialogar sobre la atracción que se produce entre los dos sexos y de distinguir la atracción del amor, no como realidades contrapuestas, sino como procesos que pueden darse independientes o que pueden confluir. En fin, es también conveniente dialogar sobre los derechos de las personas y sobre la generosidad, el respeto y la igualdad que deben presidir todo tipo de relaciones entre ambos sexos.

En un tercer momento, que puede coincidir ya con la Educación Secundaria Obligatoria, cabe profundizar en el conocimiento de los aparatos reproductores, así como en el del parto, y en la necesidad de que exista una preparación adecuada. También puede entrarse en la discusión del problema del aborto y buscar la legislación existente al respecto. Igualmente es oportuno recoger datos sobre los diferentes procedimientos para la contracepción y sobre algunas nuevas *técnicas de reproducción, como la fecundación in vitro.*

Ha de abordarse, por otra parte, la cuestión de las enfermedades de transmisión sexual y discutir las medidas higiénicas que deben observarse. Profundizar sobre distintos comportamientos sexuales permitirá desechar actitudes intransigentes. Y habrá que dialogar de nuevo sobre la importancia que tiene el afecto en las relaciones sexuales y sobre la necesidad de respetar a la otra persona, siempre en condiciones de igualdad.

En fin, debe analizarse la importancia del sexo en la sociedad y las repercusiones, a veces traumáticas, de fenómenos como la pornografía, los delitos sexuales o la prostitución.

La puesta en práctica de un programa de salud sexual exige la colaboración del conjunto de los profesores, quienes deben buscar la ayuda de los profesionales sanitarios del centro de salud y de los padres de los alumnos. En la medida en que se trate de forma conjunta, será posible lograr una mayor coherencia y disipar malos entendidos o enfrentamientos dentro de la comunidad educativa.

En el caso de los adolescentes debe propiciarse un clima de confianza. Partiendo de sus propias preocupaciones e interrogantes (es conveniente que alumnos y alumnas indiquen por escrito las cuestiones que más les inquietan), se diseñarán programas que no busquen simplemente salir del paso, sino que **salgan al paso** de sus problemas y les ayuden a vivir la sexualidad de manera sana, desde el respeto hacia uno mismo y hacia los demás.

Educación para evitar dependencias

En la actualidad, muchos sectores autorizados piensan que el de las drogodependencias es el problema sanitario evitable más importante que existe en nuestro país.

Según datos aportados por el libro *Educación para la salud en la escuela*, de la Generalitat de Cataluña, España ocupa uno de los

primeros lugares de Europa en el consumo de alcohol por habitante y año. El 7,5 por 100 de la población es alcohólica o tiene un riesgo elevado de convertirse en alcohólica; las consecuencias de este problema no sólo afectan a las propias personas, sino que repercuten en sus familias e inciden de manera directa en la posibilidad de que los hijos también adquieran la dependencia.

El hecho de que un 59 por 100 de los jóvenes españoles entre once y quince años consuman vino en el contexto de la familia ejemplifica este aspecto (Commission of the European Communites, 1991), y si bien la cifra de "bebedores de riesgo" y de "consumo problemático", entre los escolares de catorce a dieciocho años, es relativamente baja (un 2 por 100 sumando ambos grupos; fuente: CIDE, 1988), lo cierto es que existe un alto porcentaje de escolares de dichas edades que declaran consumir "alguna vez alguna bebida alcohólica", siendo éste un factor que debe motivar al tratamiento educativo del problema.

El consumo de tabaco parece estabilizarse en nuestro país. Sus efectos acarrean graves perjuicios sanitarios, sociales y económicos. El 32 por 100 de la población es fumadora, y entre los médicos y los educadores se alcanzan tasas de adictos superiores a la media. El porcentaje de jóvenes que han fumado alguna vez entre los catorce y los dieciocho años se sitúa alrededor del doble de la media nacional, y aunque no por ello se le pueda asignar la condición de fumador, se sabe que entre los doce y los quince años se encuentra la edad más crítica para iniciarse en el consumo de tabaco.

En cuanto al uso no terapéutico de los medicamentos, se ha constatado que entre un 5 y un 10 por 100 de los adultos comprendidos entre los cuarenta y los cincuenta años consumen frecuentemente barbitúricos. El consumo de este tipo de medicamentos desciende en la población escolar, afectando entre un 1 por 100 (CIDE, 1988) y un 1,4 por 100 (Alvira y Comas, 1990), si bien en otros casos, como las anfetaminas y las benzodiacepinas, este consumo se eleva hasta un entorno al 3 por 100 y al 6 por 100, respectivamente, según distintas fuentes consultadas.

En este aspecto, es preciso incidir, no sólo en la no conveniencia de tomar medicamentos sin el debido control médico, sino también en la idea de que un porcentaje importante de los mismos presentan efectos secundarios perjudiciales para la salud, que deben ser valorados. Un caso claro son determinados analgésicos, especialidad de elevado consumo entre la juventud, y de los que todos los años se producen retiradas del mercado por sus efectos nocivos.

El tema de las drogas ilegales merece consideraciones particulares según su tipo. El porcentaje de escolares entre los catorce y dieciocho años que han tenido experiencias con cannabis, la droga más consumida, se sitúa en el 17,3 por 100, según los últimos estudios (fuente: CIDE, 1988), a pesar de que la oferta de este producto a los escolares se eleva hasta el 42,4 por 100 de los mismos (ibídem). El resto de las drogas es menos ofertado y menos consumido. Los "índices de experiencia" con pastillas (alucinógenos), cocaína, heroína, son del 2, 1,1 y 0,2 por 100, respectivamente (CIDE, 1988). La decisión personal de rechazo a las ofertas es el punto donde inciden quienes piensan que la educación para evitar drogodependencias debe considerarse básica durante el período de la Enseñanza Obligatoria, haciendo especial hincapié en la franja de edades con mayor riesgo: la que coincide con la etapa (12-16) de Educación Secundaria Obligatoria.

Tipos de estrategias

Las razones que se esgrimen para explicar la caída de un porcentaje importante de jóvenes en las *drogodependencias* configuran unos determinados modelos teóricos, a partir de los cuales se diseñan diferentes estrategias de actuación en el campo educativo y sanitario. En las experiencias educativas llevadas a cabo en países pioneros se han desarrollado, según J. AUBA y J. R. VILLALBI (Institut Municipal de la Salut de Barcelona), tres tipos fundamentales de *estrategias:*

a) Propuestas basadas en propiciar *alternativas a las drogas*. Tratan de promover desde el Centro educativo actividades comunitarias destinadas a ofrecer alternativas gratificantes a los alumnos, como deportivas, musicales, intelectuales, recreativas, etc.

   No inciden directamente en el problema (y, en ese sentido, son actividades de "prevención inespecífica"), sino que parten *de un modelo teórico que considera que el acercamiento a las* drogas se produce por la falta de otras ofertas.

b) Programas basados en la *promoción de la afectividad*. Consideran que el grupo de mayor riesgo estaría formado por los jóvenes con carencias afectivas, bien por la existencia de problemas familiares, por no ser queridos o por haber sido abandonados; esto conlleva un bajo nivel de autoestima y una mayor propensión a caer en las dependencias.

   Estos programas tratan de potenciar la autoestima a través de un reforzamiento continuo de las actuaciones positivas de las personas.

c) Programas basados en desarrollar *capacidades para resistir las presiones sociales*. Consideran que lo fundamental en el desarrollo de las dependencias es la presión del grupo en el individuo, ya provengan de iguales, de las familias, de la publicidad, etc.

Pretenden analizar con los jóvenes los mecanismos que actúan en los mensajes publicitarios (de incitación al consumo, al éxito, a ser como todos en algunos casos, a ser diferentes en otros...). Posteriormente tratan de desarrollar en ellos habilidades para resistir a las presiones, especialmente a las que vienen de los iguales, ensayando respuestas, razonamientos, etc.

Se han evaluado algunos programas nacionales y extranjeros que facilitan datos sobre las estrategias que parecen haber dado mejores resultados. Así, se sabe que un programa que sólo incida en señalar las consecuencias negativas de adoptar ciertos hábitos no conduce por sí solo a erradicarlos. Además, parece que los programas basados en el desarrollo de capacidades para resistir las presiones sociales son los más eficaces.

Pero como los programas consideran, de hecho, actuaciones mixtas, se han definido algunos puntos de confluencia, que parecen haberse manifestado como más efectivos. Entre ellos destacan, según J. AUBA y J. R. VILLALBI, los que pretenden que los jóvenes:

— Conozcan los mecanismos en los que se basan las presiones sociales y desarrollen habilidades encaminadas a rechazarlas.

— Eliminen la falsa creencia de que todo el mundo es consumista, busca el éxito, fuma, bebe y toma drogas ilegales.

— Investiguen los efectos de las drogas en las personas.

— Discutan en grupo sobre cuestiones problemáticas mostrando razonamientos coherentes, basados en datos, y sinceridad ajena a las generalizaciones.

— Tengan en cuenta la existencia de modelos de comportamiento positivo entre los compañeros y compañeras del curso, del Centro, del barrio...

— Adopten compromisos de rechazo a las dependencias ante un pequeño o gran grupo de compañeros.

Se deduce de tales consideraciones que la educación destinada a evitar dependencias debe pasar, en primer lugar, por una acción conjunta de profesores, padres y sanitarios de la zona, cuya estrategia partirá de análisis de la realidad concreta e incluirá las medidas que se han revelado como más eficaces.

Por otra parte, debe desarrollarse una labor desde el currículo reglado: hay que diseñar unidades didácticas adecuadas, que incorporen problemas de investigación a través de los cuales se adquieran los conceptos y procedimientos propuestos y se razonen las actitudes.

Sugerencias de actuación en diferentes edades

Respecto a las actividades sugeridas, se piensa que en una primera fase del aprendizaje (Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria) deben invitar al consumo de productos saludables y a la reflexión sobre el abuso de determinadas sustancias: caramelos, helados, etc. Pueden realizarse también simulaciones de realidades en las que aparezcan invitaciones a fumar, beber, etc., para que los niños y las niñas rechacen con argumentos, o simplemente con decisión, tales propuestas.

En una fase más avanzada se pueden plantear situaciones problemáticas sobre el tema, tratando de que el alumnado recoja datos sobre las repercusiones personales, familiares y sociales que tiene la adquisición de hábitos como beber alcohol, fumar o tomar drogas ilegales. Es útil investigar el efecto de sustancias como el humo o el alquitrán en algunos animales (moscas, peces), así como analizar y comparar radiografías de personas sanas con las de fumadores o bebedores (pulmón, hígado...).

El análisis de anuncios publicitarios en los que se incite al consumo es de gran rendimiento didáctico si se ponen de manifiesto, con espíritu crítico, los mecanismos de seducción que subyacen en los mensajes.

En un nivel superior, los alumnos deben ser capaces de realizar actividades como las siguientes:

— Aportar razones científicas que expliquen la necesidad de rechazar las drogas.

— Enumerar las repercusiones que tiene para la vida familiar la existencia de un drogadicto.

— Realizar una investigación para determinar el conjunto de causas que pueden provocar la adicción a las drogas.

— Analizar, con un criterio más reflexivo que en etapas anteriores, los efectos de la publicidad en el consumo.

— Realizar informes sobre los centros de desintoxicación, indicando el tipo de estrategias que usan.

— Realizar investigaciones dirigidas a obtener los diferentes componentes del tabaco y recoger datos sobre sus efectos en los seres vivos.

— Examinar con espíritu crítico las razones por las cuales los ciudadanos rechazan la construcción de centros de rehabilitación próximos a sus casas.

— Enumerar actuaciones que deben llevarse a cabo en el caso de tener que ayudar a un drogadicto.

— Preparar estrategias dirigidas a rechazar las presiones sociales que incitan al consumo de tabaco, alcohol y otras drogas.

Orientaciones para la evaluación

A lo largo del documento se han ido señalando algunas pautas concretas sobre la evaluación, que es una fase más de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Evaluamos para determinar el grado en que se han conseguido nuestros propósitos educativos y para establecer, a partir de los datos obtenidos, los mecanismos correctores adecuados.

En el caso de la puesta en práctica de un programa de EPS, total o parcial, conviene tener en cuenta todos los aspectos que han sido objeto de trabajo y que han promovido decisiones.

Qué evaluar

Entre los aspectos que deben ser evaluados en un programa de EPS destacamos los siguientes:

a) Respecto al Proyecto Educativo de Centro:

— ¿Se ha realizado un estudio previo de la zona y sus necesidades de salud?

— ¿Se ha tenido en cuenta el estudio para tomar decisiones en el Proyecto Educativo de Centro?

— ¿Han mejorado las relaciones entre los profesores?

— ¿Las interacciones profesorado/alumnado son más saludables?

— ¿Ha repercutido de alguna manera en las familias?

— ¿Ha aumentado la relación entre los sanitarios y la comunidad educativa?

— ¿Se han promovido o mejorado las relaciones con otras instituciones de la comunidad: Ayuntamiento, Comunidad Autónoma, Asociaciones...?

— ¿Han mejorado las condiciones higiénicas del centro: servicios, clases, pasillos, etc.?

— ¿Han mejorado las condiciones saludables del bar, comedor, etc.?

— ¿Ha provocado algún tipo de decisión respecto a nuevas medidas sobre limpieza y seguridad en el centro?

— ¿Qué cambios en el centro han producido mayor satisfacción?

— ¿Qué grado de resistencia ha existido en la comunidad educativa a la incorporación de la EPS?

— ¿Qué aspectos programados respecto al tema han tenido menor impacto o han fracasado?

— ¿Cuáles han sido las razones que han influido en la disminución de la eficacia de la incorporación de la EPS en el centro?

b) *Respecto al Proyecto Curricular de Etapa:*

— ¿Se ha dado preferencia a unos objetivos sobre otros en la etapa, según los datos obtenidos del estudio del entorno?

— ¿Se han contextualizado los objetivos de etapa para cada ciclo?

— ¿Se han secuenciado y graduado los contenidos de salud propuestos para cada ciclo?

— ¿Se han tratado los tópicos en espiral o se han priorizado unos sobre otros en cada etapa?

— ¿Se han contextualizado los criterios de evaluación para cada ciclo?

— ¿Se han diseñado otros criterios de evaluación de etapa más graduados a partir de los propuestos?

c) *Respecto a la Programación de Aula:*

— ¿Se han graduado, secuenciado y temporalizado los conceptos, procedimientos y actitudes para cada curso?

— ¿En cuántas unidades se han abordado problemas de salud?

— En cada unidad, ¿cuáles han sido los problemas de salud planteados?

— ¿Qué concepciones sobre los problemas de salud tratados presenta más frecuentemente el alumnado?

— ¿Qué tipos de actividades se han propuesto para abordar los problemas de salud?

— ¿Ha habido intervenciones puntuales de implicación de todo el centro en campañas, semanas de salud, etc.? ¿Cuál ha sido el resultado?

— ¿Qué tipos de recursos se han utilizado?

— ¿Han colaborado personas de fuera del centro en el desarrollo de las unidades de salud? ¿Cuál ha sido su efecto?

— ¿Qué estrategias concretas de evaluación se han diseñado?

— ¿Se han adaptado los criterios de evaluación de EPS a cada unidad?

— ¿Qué productos concretos elaborados por los alumnos han sido objeto de evaluación?

— ¿Se han elaborado protocolos para su corrección?

— ¿En qué medida han evolucionado las ideas de los alumnos sobre salud a través del proceso de enseñanza-aprendizaje?

— ¿Qué hábitos o valores han calado más en el alumnado?

— ¿Qué hábitos han incorporado los profesores,

— ¿Qué actividades han tenido más éxito?

— ¿Qué materiales han sido más útiles?

— ¿Qué estrategias de difusión se han diseñado para influir en el Centro y en la comunidad educativa?

d) *Repercusiones de la evaluación:*

— A la vista de todos los datos obtenidos, ¿se han elaborado una serie de propuestas encaminadas a replantear aspectos en el Proyecto Educativo de Centro, en el Proyecto Curricular de Etapa o en las Programaciones de Aula?

Cuándo evaluar

El proceso de evaluación es continuo y no tiene por qué estar asociado siempre a un momento concreto.

Las evaluaciones iniciales pueden aparecer en múltiples situaciones del curso, ya que cada vez que abordamos un problema surge la necesidad de sondear el punto de partida, las ideas de los alumnos, los recursos con los que contamos, etc.

Cuando se termina de trabajar una unidad didáctica es momento de recapitular los objetivos conseguidos, la eficacia de las actividades realizadas y el material empleado, el grado de satisfacción de profesores y alumnos, los aspectos que han quedado peor tratados, las deficiencias que deben superarse y la forma concreta de hacerlo.

Cada trimestre debe revisarse la influencia del plan en el centro en su conjunto, y al final del curso deben recogerse de manera globalizada datos de aquellas realidades del entorno donde, de acuerdo con lo previsto por el diseño, debían haberse producido impactos.

Cómo evaluar

Las recogidas de datos sobre el programa de EPS pueden ser variadas. Por una parte están las pruebas individuales o de equipo sobre solución de casos, pruebas de ensayo, trabajos realizados, pruebas objetivas, informes...

Además, los grupos de alumnos deben responder a cuestionarios para evaluar su funcionamiento. Cada alumno evaluará su actuación y la de sus compañeros, contestando a preguntas sobre su tarea concreta y la de los demás. La actuación del profesor y su eficacia como organizador debe concretarse en una serie de observaciones de los propios alumnos, que efectuarán por escrito.

También se elaboran cuestionarios para recoger información sobre la influencia del programa en las familias, así como sobre la repercusión en el centro. En éstos y en otros cuestionarios los alumnos pueden colaborar, una vez se les hayan explicado qué datos se pretenden evaluar.

Finalmente, se elabora un informe-resumen del proceso, que incluya propuestas para las correcciones que es necesario efectuar.

Guía documental y de recursos

Libros generales

- YOUNG, I., y WILLIAMS, T. (editores): *The Healthy School*, Scottish Health Education Group, Edimburgo, 1989.

Se trata de un informe para la O. M. S. Es un libro corto, básico para entender por dónde va la EpS en este momento. Los autores son personas conocidas internacionalmente por su contribución al campo de la Educación para la Salud.

- COSTA, M., y LÓPEZ, E.: *Salud comunitaria*. Ed. Martínez Roca, Barcelona, 1986.

- SERRANO, M. I.: *Educación para la Salud y participación comunitaria*. Ed. Díaz de Santos, S. A., Madrid, 1990.

- SALLERAS SANMARTÍ, L.: *Educación sanitaria: principios, métodos, aplicaciones*. Ed. Díaz de Santos, S. A., Madrid, 1990.

Estos tres libros están hechos por sanitarios y abordan la Educación para la Salud en el ámbito de la Sanidad. No están dirigidos especialmente a docentes, pero aportan conceptos e ideas interesantes sobre lo que debe ser la Educación para la Salud y la importancia de avanzar en el campo de la promoción de la salud desde todos los ámbitos.

- SÁINZ MARTÍN, María: *Educación para la Salud* (libro del profesor, libro del alumno). Ed. ADEPS, Hospital Universitario de San Carlos, 28040, Madrid, 1984.

La autora es médica con preocupación especial en el desarrollo de la Educación para la Salud en la escuela. Es un libro general, puesto que desarrolla todos los tópicos de salud en el libro del profesor; en el del alumno sugiere actividades sobre los distintos temas dirigidas a alumnos de Educación Primaria.

- JUNTA DE ANDALUCÍA. Consejería de Educación y Ciencia/ Consejería de salud, 1990: *Propuesta de Educación para la salud en los Centros docentes.*

- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN: *Educación para la Salud en la escuela* (Educación Primaria y Secundaria).

- GOBIERNO VASCO. Departamento de Educación, Universidades e Investigación: *Educación, para la Salud* (Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria).

- DIPUTACIÓN GENERAL DE ARAGÓN. Departamento de Sanidad, Bienestar Social y Trabajo. Ministerio de Educación y Ciencia, 1991: *Educación para la Salud: propuestas para su integración en la escuela.*

- MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO Y DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA Y SANIDAD DE LA GENERALITAT DE CATALUÑA: *Educación para la Salud en la escuela*, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Sanidad y Consumo, Madrid, 1986.

Todos estos libros son algunos ejemplos de materiales editados por prácticamente todas las Comunidades Autónomas relativos al tema de la Educación para la Salud en la escuela. En general, todos desarrollan los tópicos de Educación para la Salud y plantean sugerencias de actividades para cada uno de los temas. Los libros editados en 1991 por la Diputación General de Aragón son los más actualizados y los que más tienen en cuenta los nuevos planteamientos de la Reforma Educativa. Los niveles a que van dedicados son los

relativos a E. G. B. en la mayoría de los casos, pero muchas sugerencias de actividades pueden ser válidas para el ciclo catorce-dieciséis. Muy recomendables todos por aparecer en un solo volumen sugerencias sobre el desarrollo de todos los temas.

- *Cuadernos de educación sanitaria:*
  - I. "Prevención de accidentes"
  - II. "La cometa de seis puntas" (sobre drogas)
  - III. "Salud y medio ambiente"
  - IV. "Descúbrete a ti mismo y descubre a los demás" (salud mental).

  Ed. Barcanova, Barcelona, 1983.

Documentos para trabajar en el aula dirigidos a Educación Primaria y Secundaria.

Bibliografía por temas

Alimentación y nutrición

- GRANDE COVIÁN, F.: *Alimentación y nutrición*. Ed. Salvat, Colección "Temas Clave", Barcelona, 1983.

- GRANDE COVIÁN, F.: *Nutrición y salud*. Ed. Salvat, Colección "Temas de Hoy", Barcelona, 1988.

- ALBADALEJO y otros: *¿Por qué comemos?* Ed. Alhambra, Biblioteca de Recursos Didácticos, Madrid, 1987.

- DOÑATE, P. y otros: *Técnicas alimentarias*. Ed. Alhambra, Biblioteca de Recursos Didácticos.

- GARCÍA ROLLÁN, M.: *Alimentación humana. Errores y consecuencias*. Ed. Mundi Prensa, Madrid, 1990.

Todos estos libros tratan el tema de nutrición y alimentación de manera general, siendo muy aconsejables por ser de lectura fácil y asequible. Informan sobre las características de los alimentos y su

función en el organismo, a la vez que indican cómo deben ser las dietas equilibradas y cuáles son los errores más típicos y la manera de subsanarlos.

- GARCÍA JIMÉNEZ, María Teresa: *Alimentación, salud y consumo*. Ed. Vicens-Vives / Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid-Barcelona, 1988.

Presentación en forma de carpeta. Trata los temas de la alimentación, los alimentos, dietas equilibradas y técnicas alimentarias, destino y obtención de los alimentos e higiene de la nutrición. Se completa con un archivo para el profesor de diferentes materiales de apoyo para el desarrollo de una gama de actividades de gran interés. Al final se sugiere una abundante bibliografía muy adecuada para Educación Secundaria.

- CORDÓN, F.: *La alimentación, base de la biología evolucionista*. Ed. Alfaguara, Madrid, 1978.

- CORDÓN, F.: *Cocinar hizo al hombre*. Ed. Tusquets, Barcelona, 1980.

Los dos libros de Faustino Cordón son de gran interés para relacionar la alimentación con la evolución biológica humana. Libros entretenidos e interesantes, que dan una perspectiva curiosa al cambio de hábitos alimenticios de nuestros antepasados, iniciados con el conocimiento del fuego y la posibilidad de empezar a cocinar. Muy adecuados para Educación Secundaria.

- MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO

Nota: Gran cantidad de libros, folletos y material audiovisual editados por este Ministerio se han agotado y no se han reeditado de momento. Hay nuevas ediciones de los siguientes:

Alimentación práctica para el hogar

Alimentación de la persona que trabaja

El desayuno del niño en edad escolar

Inapetencia infantil

Educación sobre drogas

- FREIXA Y SANTFELIU, F.: *El fenómeno droga*. Salvat Editores, S. A., Colección "Temas Clave", número 61, Barcelona, 1982.

- VARIOS AUTORES: *Las drogas... a lo claro*. Ed. Popular, Madrid, 1985, 5.ª edición.

- JANO, MEDICINA Y HUMANIDADES:

  Monografía sobre el alcohol, núm. 246, 1976.

  Monografía sobre las drogas, núm. 309-310, 1978.

  Monografía sobre el tabaco, extra diciembre, 1980.

  Monografía sobre el tabaco, núm. 594, 1983.

  Editorial Doyma: "Jano, Medicina y Humanidades", Barcelona.

Estos libros son de tipo general y tratan de introducir al lector en el tema a modo de primera aproximación.

- VEGA, A.: *Los maestros y las drogas*. Ediciones Mensajero, Bilbao, 1984.

- MENDOZA, R., y SAGRERA, M. I.: *El papel del educador ante el problema de las drogas*. Ed. Pablo del Río, Madrid, 1980.

- COMAS, D.: *El síndrome de Haddock: alcohol y drogas en Enseñanzas Medias*, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE, Madrid, 1990.

- FUNES, J.: *Nosotros, los adolescentes y las drogas*. Ministerio de Sanidad y Consumo, Madrid, 1990.

Libros dirigidos al maestro, donde se analizan algunas causas del problema y se plantean alternativas de actuación desde la escuela.

- ASOCIACIÓN ESPAÑOLA CONTRA EL CÁNCER. Junta Provincial de Asturias: *Proyecto pedagógico para la prevención del tabaquismo en la escuela*. Oviedo, 1988.

Plantea actividades para los alumnos del ciclo inicial, medio y superior de E. G. B., con diseño de unidades sobre el tema.

- MENDOZA, R.; VILARRASA, A., y FERRER, X.: *La educación sobre las drogas en el ciclo superior de E. G. B.*, Ministerio de Educación y Ciencia, 1986.

De gran interés por las sugerencias de actividades y por ser también adecuado para Educación Secundaria.

- AYUNTAMIENTO DE ZARAGOZA: *Eugenio, Tina y el gato "Arthur". Contra los traficantes*. Ed. Telexín, Zaragoza, 1988.

Historieta. Incluye orientaciones para padres y educadores.

- GOBIERNO VASCO: Departamento de Educación, Universidades e Investigación: *Los niños y las bebidas alcohólicas*. Vitoria, 1988.

Cuaderno de actividades para alumnos del ciclo medio.

- CONSEJERÍA DE SANIDAD Y SERVICIOS SOCIALES DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS: Plan Regional de Toxicomanías: *Aventuras de Rita, Polo y Burlón en el País de la Mirandolandia. El día del cumpleaños. El pastel de avellanas*. Servicio de Publicaciones del Principado de Asturias, 1988.

Cuento para ciclo medio acompañado de orientaciones y sugerencias para su utilización.

- COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO: *¿Así que quieres beber menos?* Vitoria, 1986.

Fácil de leer, gracioso. Una guía muy interesante para aprender a beber con sensatez.

- MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO: *Respuesta comunitaria a los problemas relacionados con el alcohol. Resultado de estudios de Sevilla y Cantabria*. Madrid, 1991. Publicaciones. Paseo del Prado, 18. 28014 Madrid.

- MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO: *Alcohol y juventud*. Madrid, 1991.

Estudios de poblaciones concretas sobre el consumo de alcohol. De interés sociológico por aportar datos que avalan la necesidad de abordar el problema de manera decidida.

- CALAFAT, A.; AMENGUAL, M., y otros: *Programa de investigación y educación sobre el uso de drogas en los Centros de EE. MM. y de Formación Profesional de Mallorca. Material para el alumno*. Consejo Insular de Mallorca, Comisión de Sanidad, Mallorca, 1982.

- CALAFAT, A.; AMENGUAL, M., y otros: *Eficacia de un programa de prevención sobre drogas especialmente centrado en la "toma de decisiones", según sea desarrollado por especialistas o por profesores de los alumnos*. Drogalcohol, 9 (1984), págs. 147-169.

Ambos estudios son de gran interés para conocer el efecto de algunos de los programas que hoy están en uso para abordar el problema de las drogas.

- AYUNTAMIENTO DE MADRID. COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MADRID. M. E. C. Programa de Prevención de Drogodependencias en Centros educativos de la Comunidad de Madrid: *Orientaciones para el diseño de la actuación preventiva de drogodependencias en Centros educativos. Educación Primaria y Secundaria Obligatoria*, Cuadernos "Escuela y Salud", núm. 1, Madrid, 1991.

Incluye bibliografía sobre uso indebido de drogas.

- COMUNIDAD DE MADRID. Consejería de Educación, Dirección General de Juventud y Consejería de Integración Social. Plan Regional sobre Drogas: *Guía de recursos en prevención de drogodependencias*. Comunidad de Madrid, Centro Regional de Información y Documentación, Madrid, 1988.

Interesante guía que presenta en detalle los recursos institucionales y privados y las subvenciones, tanto centrales como locales, de la Comunidad de Madrid. Incluye un directorio y bibliografía comentada.

Educación sexual

- FOLCH, MATEU, PERE: *¿Qué es la sexualidad?* Ed. Gaya Ciencia. *Enciclopedia de la vida sexual*, Ed. Hachette.

- MAILLE, P.: *¿De dónde venimos?* Ed. Grijalbo.

- MAILLE, P.: *¿Qué me está pasando?* Ed. Grijalbo.

Libros de tipo general que abordan distintos temas relativos a la sexualidad y la reproducción. Algunos muy adecuados para niños, pero todos de interés por su fácil lectura.

- INSTITUTO DE LA MUJER: Ministerio de Cultura: Colección de Monografías: *Guía de anticonceptivos y sexualidad; maternidad, paternidad, el embarazo; la interrupción voluntaria del embarazo; enfermedades de transmisión sexual; la menopausia.*

- BARRAGÁN MEDERO, F.: *La educación sexual. Guía teórica y práctica*. Ed. Paidós, Papeles de Pedagogía, Barcelona, 1991.

Libro actualizado que aborda el problema de la educación sexual según los planteamientos de la concepción constructivista del aprendizaje.

- GOBIERNO DE CANARIAS: Programa Harimaguada. Dirección General de Promoción Educativa. Consejería de Educación, Cultura y Deportes: *Carpeta didáctica de educación afectivo-sexual.*

Contiene guía didáctica del profesor, cuaderno de experiencias ejemplificadoras, unidades didácticas diseñadas alrededor de centros de interés: nuestro cuerpo, nuestro origen, etc. Dirigido a la escuela infantil.

- COSTA PAU, VENDRELL: *La vida comienza I,* Ed. Reforma de la Escuela, Manual de respuestas y experiencias sobre sexualidad y reproducción, Barcelona, 1983.

Para maestros y escolares de Educación Primaria y Secundaria.

- COSTA PAU, GENE, CORELL: *La vida comienza II*. Manual de respuestas y experiencias escolares sobre la sexualidad y el origen de la vida. Ed. Avance.

  Para maestros y escolares de Educación Primaria y Secundaria.

- GOBIERNO VASCO. Departamento de Sanidad y Consumo. Departamento de Educación: *SIDA. Guía del educador*. Bilbao, 1989.

  Aporta una guía del alumno.

- GARCÍA, José Luis: *Guía programa de información sexual para el educador*. Ed. José Luis García, Pamplona, 1984. 2.ª ed., 1990. Medusa, apartado 3236, 31080 Pamplona.

Libro de consulta donde se repasan los planteamientos teóricos para una intervención en la educación sexual en la escuela. Índice de cómo se programa el trabajo, cómo se detectan las necesidades de los alumnos, cómo debe ser la metodología, los objetivos y los recursos. En la última parte aborda los contenidos conceptuales.

Seguridad y primeras curas

- Revista JANO MEDICINA: *Prevención de accidentes en la infancia*. Tema monográfico número 233, 1976.

- PICAÑOL, Juan: *La prevención de accidentes en la infancia*. Instituto Municipal de la Salud, Ayuntamiento de Barcelona, 1982.

- RECURSOS DIRECCIÓN GENERAL DE PROTECCIÓN CIVIL: *Guía de primeros auxilios. Precauciones y cuidados en el hogar*.

- DIRECCIÓN GENERAL DE LA POLICÍA. Oficina de Prensa y Divulgación: *La Policía aconseja*.

- DIRECCIÓN GENERAL DE TRÁFICO. Sección de Divulgación: *Guía del peatón. Guía del ciclista. No se la juegue a copas*.

- RECURSOS DEL MINISTERIO DE INDUSTRIA Y ENERGÍA. Subdirección General de Seguridad Industrial: *Manual de divulgación sobre protección contra accidentes en ascensores, aparatos elevadores y transporte continuo de personas.*

Limpieza e higiene personal

Existe gran cantidad de materiales sobre las caries dentales, la piel y sus cuidados y la pediculosis en todas las Comunidades Autónomas.

- DEXEUS, S.; FORROLL, E., y PÉREZ, J.: *Higiene y salud en la edad escolar*. Ed. Gaya Ciencia.

  Texto de consulta.

Actividad y descanso

- CENTRO DE MEDICINA PREVENTIVA Y SOCIAL DE LA CAIXA DE BARCELONA: *La fatiga escolar*, II Jornadas de Pediatría Social, Barcelona, 1982.

Prevención y control de enfermedades

Gran cantidad de materiales en las Comunidades Autónomas sobre programas de vacunaciones.

- JUNTA DE ANDALUCÍA: *Programa de Salud Escolar*, 1986.

  Texto de consulta.

- JUNTA DE ANDALUCÍA: *Vacunaciones sistemáticas*, 1988.

  Libro de consulta.

Otras publicaciones

Resultados de encuestas

- COMAS, D.: *El síndrome de Haddock: Alcohol y drogas en EE.MM.* CIDE, 1990.

- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES: *Young Europeans of 11 to 15 and Alcohol*, 1991.

- MINISTERIO DE CULTURA: *Valores básicos de los adolescentes españoles.*

- GOBIERNO VASCO: *Psicosociología del adolescente vasco.* Servicio Central de Publicaciones. Vitoria, 1986.

- MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional de Drogas: *Los escolares y la salud. Estudio de los hábitos de los escolares españoles en relación con la salud*, 1988.

Encuesta realizada sobre una muestra de 2.835 alumnos de 6.° y 8.° de E. G. B. en 1986.

Revistas

Salud Entre Todos. *Revista para la salud y formación del consumidor.* Consejería de Salud de la Junta de Andalucía. Avenida República Argentina, 21. 41011, Sevilla.

Boletín de Educación Sanitaria. Comunidad de Madrid. Consejería de Salud y Bienestar Social. Calle García de Paredes, 65. Madrid.

Viure en Salut. Dirección General de Promoción de la Salud: calle Doctor Fernández Fornos, 4. 46010 Valencia.

Material audiovisual

El Ministerio de Sanidad y Consumo y la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía disponen de varios vídeos y colecciones de diapositivas sobre diversos temas de Educación para la Salud, aparte de los aquí mencionados. Pueden localizarse en las secciones de Educación para la Salud de las Gerencias Provinciales del Servicio Andaluz de Salud.

Videos didácticos. Serie de 10 vídeos para educandos y educadores. José Luis GARCÍA. Distribución: Edutest. Apdo. 231. Irún (Guipúzcoa).

Los títulos son los siguientes: "Un día de clase cualquiera"; "La primera visita a un Centro de Planificación Familiar"; "Esos bichitos inoportunos o las enfermedades de transmisión sexual"; "Nuestro cuerpo"; "La primera vez (mis primeras relaciones sexuales)"; "Embarazo y parto"; "Esas cosas de la pubertad"; "La erótica del otoño"; "Comportamientos no heterosexuales"; "Interrupción voluntaria del embarazo".

Sexualidad humana
Guía sobre anticonceptivos
Aparato reproductor
Sección de Educación Sanitaria de la Dirección General de Salud Pública. Ministerio de Sanidad y Consumo. Madrid, 1987.

Son tres colecciones de diapositivas sobre educación sexual, acompañadas de una pequeña guía que contiene el texto alusivo a cada diapositiva y que desarrolla los conceptos básicos de cada uno de los temas.

Los secretos de la vida. Visual Ediciones, C/ Paravecinos, 16. 28039 Madrid.

Colección de películas de dibujos animados, dirigidas por Peter Mayle, que en veinte minutos dan una respuesta clara a las preguntas de siempre. Pensada para niños de todas las edades hasta la pubertad. Los tres primeros títulos de la colección son: "¿De dónde venimos?", "¿Qué me está pasando?" y "El divorcio, ¿y los hijos?".

Recuperar la salud. Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.

Cuatro vídeos de unos cinco minutos cada uno. Tratan de diversos aspectos del consumo de medicamentos y ofrecen consejos sobre la utilización de los servicios sanitarios.

Vídeos sobre alimentación. "La rueda de los alimentos", "Hábitos de alimentación", "El regreso de Johnny Milk". Ministerio de Sanidad y Consumo. Instituto Nacional del Consumo.

Salud y drogas. Torres Hernández, M. A. 1986. Editado por el Ayuntamiento de Torrent (Valencia).

Flashes en la oscuridad. Dirección General de Salud Pública, Consellería de Sanidad y Consumo de la Xunta de Galicia.

Contiene información general sobre drogas.

Dirlata. Fundación "Spiral". C/ Salvino Sierra, 8. 34005 Palencia.

Dirigido a adolescentes y padres, pone sobreaviso acerca de los estímulos para el consumo de drogas.

Direcciones de interés

Comunidades autónomas

Las Comunidades Autónomas disponen de gran cantidad de material relacionado con la Educación para la Salud. Recomendamos a los interesados que se informen sobre los fondos existentes en cada caso, para lo que proporcionamos las direcciones a las que pueden dirigirse.

Andalucía

Consejería de Salud. C/ Federico Sánchez Bedoya, 3. 41002 Sevilla.

Asturias

Consejería de Sanidad y Servicios Sociales. Sección de Educación Sanitaria. C/ General Elorza, 32. 33071 Oviedo.

Aragón

Dirección General de Salud Pública, Sección de Educación Sanitaria. El Pignatelli. Paseo María Agustín, 36. 50071 Zaragoza.

Baleares

Consejería de Sanidad de Baleares. Sección de Educación Sanitaria y Formación Continuada. C/ Cecilio Metelo, 18. Palma de Mallorca.

Canarias

Consejería de Sanidad, Trabajo y Servicios Sociales. C/ Alfonso XIII, 5. 35003 Las Palmas de Gran Canaria.

Cantabria

Dirección Regional de Sanidad y Consumo. Servicio de Asistencia Sanitaria. C/ Marqués de la Hermida, 8. Santander.

Cataluña

Dirección General de Salud Pública. Travesera de las Corts, 131-159. 08028 Barcelona.

Castilla-La Mancha

Dirección General de Salud Pública. Avda. de Portugal, 77. 45005 Toledo.

Castilla-León

Dirección General de Salud Pública y Asistencia. Avda. de Burgos, 5. 47071 Valladolid.

Extremadura

Consejería de Sanidad y Consumo. Dirección General de Programas Sanitarios y Atención Primaria de Salud. Plaza de Santa Clara, s/n. 06800 Mérida.

Galicia

Consejería de Sanidad. Dirección General de Salud Pública. Servicio de Educación Sanitaria. Edificio Administrativo San Cayetano. Santiago de Compostela.

Madrid

Consejería de Salud. C/ O'Donnell, 52. 28005 Madrid.

Murcia

Consejería de Sanidad. Unidad Técnica de Educación Sanitaria. Ronda de Levante, 11. 30008 Murcia.

Navarra

Instituto de Salud Pública. Sección de Educación para la Salud y Promoción de la Salud. C/ Leyre, 15. Pamplona.

La Rioja

Consejería de Salud y Consumo. C/ Villamediana, 17. Logroño.

País Valenciano

Dirección General de Promoción de la Salud. Unidad de Salud Comunitaria. C/ Doctor Fernández Fornos, 4. 46010 Valencia.

País Vasco

Servicio Vasco de Salud. Gran Vía, 81. Bilbao.

Instituciones del M. E. C.

El M. E. C. dispone de coordinadores de Educación para la Salud a los que se puede solicitar asesoramiento sobre el tema. Dichos coordinadores están ubicados en las siguientes instituciones:

Albacete

Dirección Provincial del M. E. C.: Avda de la Estación, 2. 02001.

Asturias

Dirección Provincial del M. E. C.: Pza. de España, s/n. Oviedo.

Ávila

Dirección Provincial del M. E. C.: C/ Cruz Roja, 1. 05001.

Badajoz

Dirección Provincial del M. E. C.: Avda. Europa, 2. 06002.

Baleares

Unidad de Programas Educativos. Calle Friedrich Hölderlin, 4. 07011.

Burgos

Educación Compensatoria. Complejo "Fuentes Blancas", s/n.

Cáceres

Dirección Provincial del M. E. C.: Instituto de Orientación Educativa Profesional. UPE. Avda. Miguel Primo de Rivera, 2.

Cantabria

Dirección Provincial del M. E. C.: C/ Vargas, 53, 5.°. 39010 Santander.

Ceuta

Centro de Profesores. C/ Alférez Provisional, s/n. 11701.

Ciudad Real

Dirección Provincial del M. E. C.: C/ Alarcos, 21, 7.°. 13071.

Cuenca

Dirección Provincial del M. E. C.: UPE. C/ República Argentina, 6.

Guadalajara

Dirección Provincial del M. E. C.: Avda. de Castilla, 10. 19003.

Huesca

Dirección Provincial del M. E. C.: UPE. Plaza de Cervantes, 2. 22003.

León

Dirección Provincial del M. E. C.: C/ Jesús Rubio, 4. 24004.

Madrid - C

Subdirección de Programas Educativos. Centro. Dirección Provincial del M. E. C.: C/ Francos Rodríguez, 106. 28039,

Madrid - E

Subdirección Territorial M. E. C.: Madrid Este. UPE. C/ Alalpardo, s/n. 28806 Alcalá de Henares.

Madrid - O

Subdirección Territorial M. E. C.: Madrid Oeste. CEP Majadahonda. C/ García Lorca, s/n. Majadahonda.

Madrid - S

Subdirección Territorial del M. E. C.: Madrid Sur. CEP Fuenlabrada. C/ La Habana, 33. 28940 Fuenlabrada.

Melilla

Dirección Provincial del M. E. C.: C/ Cervantes, 6. 29871.

Murcia

UPE. C/ Isaac Albéniz, 10. 30009.

Palencia

Dirección Provincial del M. E. C.: UPE. C/ Lope de Vega, 18.

La Rioja

Dirección Provincial del M. E. C.: UPE. Gran Vía de Juan Carlos I, 41. 26001.

Salamanca

UPE. Paseo de Canalejas, 21. 370001.

Segovia

Dirección Provincial del M. E. C.: UPE. Avda. Fernández Ladreda, 11.

Soria

Dirección Provincial del M. E. C.: C/ Santa Teresa, s/n. 42001.

Teruel

Dirección Provincial del M. E. C.: UPE. C/ San Vicente de Paúl, 1. 44071.

Toledo

Centro de Profesores. C/ José Lillo Rodelgo, 9. 45860. Villacañas.

Valladolid

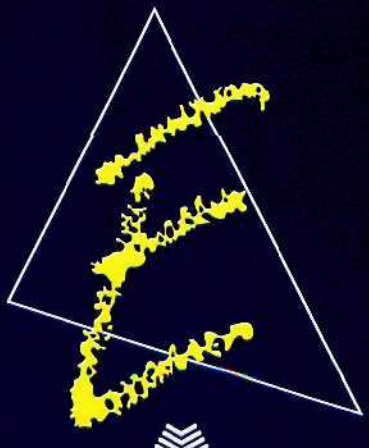
Dirección Provincial del M. E. C.: Edificio Usos Múltiples. C/ Jesús Rivero Meneses, s/n. 47014.

Zamora

Dirección Provincial del M. E. C.: UPE. C/ Prado Tuerto, s/n. 49071.

Zaragoza

Dirección Provincial del M. E. C.: Programa de EPS. Avenida de Isabel la Católica, 7. 50071.



Ministerio de Educación y Ciencia

TRANSVERSALES

Educación Vial



Ministerio de Educación y Ciencia

TRANSVERSALES

Educación Vial

Autor: Eugenio S. Ocio Simó
Coordinación: Mariano García del Olmo
del Servicio de Innovación



Ministerio de Educación y Ciencia



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

N. I. P. O.: 176-92-105-2
I. S. B. N.: 84-369-2125-9
Depósito legal: M-8749-1992
Realización: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Prólogo

En el marco de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, los Reales Decretos que han establecido los currículos de las distintas etapas educativas definen unas enseñanzas que deben estar presentes a través de las diferentes áreas. Se trata de la educación moral y cívica, la educación para la paz, para la salud, para la igualdad de oportunidades entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación del consumidor y la educación vial.

La insistencia en que todos esos aspectos educativos han de estar presentes en la práctica docente confiere una nueva dimensión al currículo, que en ningún modo puede verse compartimentado en áreas aisladas, o desarrollado en unidades didácticas escasamente relacionadas entre sí, sino que aparece vertebrado por ejes claros de objetivos, de contenidos y de principios de construcción de los aprendizajes, que le dan coherencia y solidez. Algunos de esos ejes están constituidos por las citadas enseñanzas, que son, en realidad, dimensiones o temas recurrentes en el currículo, no paralelos a las áreas, sino transversales a ellas.

Las enseñanzas o temas transversales impregnan, de hecho, el currículo establecido en sus distintas áreas hasta el punto de que carece de sentido que el profesorado se plantee si, en un momento dado del trabajo de aula, está desarrollando una área determinada o un tema transversal concreto. La impregnación es recíproca: los temas transversales están presentes en las áreas y éstas también se hallan presentes en los temas. Hablar de enseñanzas transversales, en consecuencia, no es introducir contenidos nuevos que no estén ya reflejados en el currículo de las áreas, sino organizar algunos de esos contenidos alrededor de un determinado eje educativo.

Los contenidos curriculares de los temas transversales son objeto, en la actualidad, de una fuerte demanda social: la sociedad pide que esos elementos estén presentes en la educación. Se trata de contenidos educativos valiosos, que responden a un proyecto válido de sociedad y de educación, y que, por consiguiente, están plenamente justificados dentro del marco social en que ha de desarrollarse toda la educación, principalmente la educación obligatoria.

De esos elementos curriculares presentes en distintas áreas, se puede hablar como de temas o enseñanzas transversales, porque no se sitúan en paralelo respecto a las áreas del currículo, sino que las impregnan, con una presencia diferente en cada caso. Son temas, por otro lado, estrechamente compenetrados los unos con los otros. En particular, es preciso resaltar que la dimensión moral y cívica del currículo constituye un tema transversal no sólo presente, sino realmente omnipresente tanto en las áreas cuanto en los demás temas transversales. Entre los contenidos curriculares relevantes para las enseñanzas transversales hay, desde luego, conocimientos conceptuales y procedimientos, pero hay, sobre todo, actitudes y valores inequívocamente ligados a una dimensión ética que debe propiciar la autonomía moral de los alumnos y las alumnas.

En razón de esa presencia en el currículo, en sus distintas áreas, los temas transversales tienen un valor importante tanto para el desarrollo personal e integral de los alumnos, cuanto para un proyecto de sociedad más libre y pacífica, más respetuosa hacia las personas y también hacia la propia naturaleza que constituye el entorno de la sociedad humana.

Puesto que han de impregnar toda la acción educativa, las enseñanzas transversales constituyen una responsabilidad de toda la comunidad educativa, especialmente del equipo docente. En particular, han de estar presentes en el proyecto educativo de centro, en el proyecto curricular de etapa y en las programaciones que realiza el profesorado.

Para facilitar a los profesores el desarrollo curricular de las enseñanzas o temas transversales, el Ministerio de Educación y Ciencia encargó a personas expertas la realización de documentos orientativos sobre los distintos temas. El presente volumen, que se refiere a la Educación Vial responde a ese encargo, cuya coordinación ha realizado el Servicio de Innovación de la Dirección General de Renovación Pedagógica. Su estructura es la misma de los demás volúmenes sobre otras enseñanzas transversales. Comienza con una presentación general del ámbito de que se trata: de su significado, de cómo ha llegado a constituirse como ámbito educativo relevante. Pasa después a identificar, en los contenidos curriculares y en los criterios de evaluación de cada área y etapa, aquellos en los que se hace presente la Educación Vial. En una tercera parte proporciona orientaciones didácticas y para la evaluación en relación con los correspondientes contenidos curriculares. Y, finalmente, contiene una guía documental y de recursos útiles para el profesorado. Es una guía no exhaustiva, sino selec-

cionada y comentada, para ser realmente de utilidad para quien acuda a ella.

El Ministerio de Educación y Ciencia, al poner a disposición de los profesores este texto sobre Educación Vial, lo presenta como un buen ejemplo de análisis de este tema, que responde al espíritu y a la letra del currículo establecido y que, dentro de él, destaca una de sus dimensiones importantes, a lo largo de la cual es posible integrar aspectos muy distintos de diferentes áreas.

Índice

Páginas

ANTECEDENTES, CONCEPTO Y JUSTIFICACIÓN 9

LA EDUCACIÓN VIAL EN EL CURRÍCULO OFICIAL 13

Educación Infantil 17

Educación Primaria 27

Educación Secundaria Obligatoria 51

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS 71

Desarrollo evolutivo y comportamiento vial 71

Proyecto Educativo de Centro y Proyectos Curriculares de Etapa 73

Educación Infantil 74

Educación Primaria 78

Educación Secundaria Obligatoria 82

Orientaciones para la evaluación 85

Páginas

GUÍA DOCUMENTAL Y DE RECURSOS 89

Material impreso 89

Material audiovisual 94

Material informatizado 94

Otros recursos 95

Direcciones 95

Antecedentes, concepto y justificación

Un análisis de las estadísticas sobre accidentes relacionados con el tráfico en los países de la C. E. E. ponen de manifiesto que uno de los principales grupos de riesgo lo constituyen los niños y jóvenes con edades comprendidas entre los cinco y los diecisiete años.

Los mismos datos demuestran que el mayor porcentaje de accidentes los sufren cuando hacen uso de la vía pública como peatones, aumentado progresivamente —sobre todo a partir de los catorce años— el número de niños y jóvenes que se ven implicados en aquéllos como conductores de bicicletas y ciclomotores.

No es de extrañar que pronto instituciones internacionales como el "Consejo de Europa" y la "Conferencia Europea del Ministros de Transporte", entre cuyos propósitos se encuentran el de la cooperación internacional en el terreno científico, cultural y educativo, mostraran su preocupación ante un problema de tal envergadura y vieran la necesidad de estudiar en profundidad sus causas, a fin de poder determinar medidas pertinentes, en relación a conseguir programas de Seguridad Vial que incidiesen en los comportamientos del grupo de riesgo anteriormente mencionado.

En los años 1963 y 1971, las dos instituciones anteriormente mencionadas determinaron en las conferencias celebradas en París y Viena los objetivos de Educación Vial que sirvieran de base para desarrollar programas de Seguridad Vial conforme al siguiente enfoque:

— Velar por la propia seguridad y comportamiento de manera responsable, teniendo en consideración a los demás usuarios.

— Preparar a los futuros conductores de bicicletas, ciclomotores y automóviles.

— Informarse y utilizar los medios para mejorar la seguridad del sistema actual.

— Respetar todas las normas de circulación, incluso las que no son reglas de seguridad en sentido estricto.

En el año 1980 se celebró una nueva conferencia en Strasburgo con la doble finalidad de:

1. Analizar la situación y los resultados de la formación dada a los niños y adolescentes en los diversos países en el ámbito de la Seguridad Vial.

2. Estudiar, por otra parte, aquellas acciones y medidas a tener en cuenta para sensibilizar a los niños y adolescentes sobre los riesgos de la circulación y prepararles para que hagan frente a las responsabilidades que tengan como peatones o que adquieran como conductores de vehículos. Se trata, pues, no sólo de buscar los medios necesarios para darles un conocimiento de las reglas de circulación, sino también de formar y crear actitudes positivas hacia el fenómeno del tráfico.

Es a partir de aquí cuando los programas de Seguridad Vial adquieren una doble dimensión. En efecto, la Educación Vial constituye a la vez un problema de educación general social y humana y también un problema de enseñanza de determinados comportamientos y reglas. Como ejemplo, transcribimos las consideraciones recogidas en el "Documento de apoyo para la Educación Vial en Preescolar y E. G. B.", publicado por el M. E. C. en 1981:

"La evidencia de que el comportamiento social del individuo —desde su integración en las relaciones políticas y su participación en la 'cosa pública', hasta la adecuada forma de conducirse en los niveles más concretos de la vida vecinal y doméstica— ha de ser formado y educado de modo que aquél adquiera verdaderamente naturaleza de ciudadano", pone inmediatamente de manifiesto la necesidad y conveniencia de que la educación y formación de ese comportamiento sea iniciada en la escuela.

Un adecuado comportamiento vial, esto es un correcto uso de las vías públicas, es una parcela más del comportamiento ciudadano, que exige su correspondiente forma educativa. De ahí la obvia justificación de integrar la Educación Vial en el marco general de la Educación Cívica.

La Educación Vial escolar, partiendo de lo apuntado, tiene dos vertientes:

— La Educación Vial en sentido estricto, que ha venido a denominarse "Educación para la Seguridad Vial".

— La Educación Vial como parcela de la Educación Ciudadana.

Ambos aspectos han de complementarse necesariamente, para evitar caer en el error de entender la Educación Vial como el mero aprendizaje por el escolar de una serie de normas y señales de circulación.

Por otra parte, un hecho tan complejo como es el tráfico implica que a los esfuerzos efectuados por la institución escolar en relación a la Educación Vial se sumen otros, en muchas ocasiones totalmente necesarios, provenientes de los padres, de las autoridades encargadas del desarrollo de la infraestructura, de los agentes o policías de Tráfico o de cualquier otra organización que desempeñe actividades o tenga finalidades educativas.

La accidentalidad infanto-juvenil que se registra en nuestro país es, en términos generales, similar a la del resto de los países europeos, como confirman los datos estadísticos, y así, en el año 1990, el mayor número de accidentes como peatones en zona urbana los padecen niños entre cinco y catorce años, con un total de 3.129 víctimas.

Por otra parte, los estudios de la Dirección General de Tráfico sitúan a los ciclomotores como el tercer vehículo implicado en accidentes con víctimas, por encima de las motos y de los autobuses y muy cerca de la cifra que hace referencia a los vehículos pesados de transporte.

El ciclomotor, como es sabido, constituye un vehículo al que desean acceder la mayoría de los jóvenes de nuestro país, de tal forma que según datos facilitados por SERMOTO, en 1990, en España, el 73,6% de los vehículos de dos ruedas eran ciclomotores, lo que supone un número superior a 1.650.000, siendo el 67% de sus usuarios conductores menores de treinta años.

Los mismos estudios demuestran a su vez que si bien el número de heridos en accidentes descendió en ciclomotores y motocicletas, se incrementó, por el contrario, el número de muertos, constituyendo el tramo de edad de quince a diecisiete años el segundo grupo de mayor riesgo, con 89 muertos y 5.989 heridos. Igualmente se regis-

traron también accidentes en los que los conductores tenían una edad inferior a la exigida para obtener la licencia de conducción.

¿Qué soluciones se pueden aportar a este problema? Entre las propuestas y recomendaciones efectuadas por la Comisión Especial del Senado que investigó sobre los problemas derivados del uso del automóvil y de la Seguridad Vial se destaca la importancia que tiene la Educación y Formación Vial, y así, en el título VII, apartado 2, se dice: "...Se considera esencial la generalización de la Educación Vial introduciéndola en el sistema educativo de la L. O. G. S. E. e incluyéndola en los objetivos de los diversos niveles."

Es preciso decir que esta idea viene de lejos en la legislación española, ya que desde la publicación del Código de la Circulación, en el año 1934, en su artículo 7.°, ya aparecía prescrita la obligatoriedad de que se impartiesen enseñanzas, por los centros escolares, sobre normas de circulación y se diesen instrucciones y consejos de prudencia en relación con el tráfico. Preocupación que constituye una constante en numerosos textos legislativos relacionados en la educación, quedando definitivamente incorporada al Sistema Educativo con la publicación, en los años 80-81, de los Programas Renovados para Preescolar y los distintos ciclos de la E. G. B., en los cuales, tras el plan abordado por la Dirección General de Tráfico, quedó integrada en el área de experiencias; en los cursos tercero, cuarto y quinto de Educación General Básica, en el área de Ciencias Sociales, y en la segunda etapa en el Programa de Educación Ética y Cívica.

La Educación Vial en el currículo oficial

Como es sabido, en el año 1987 comienzan los primeros trabajos para la Reforma del Sistema Educativo, publicándose para su debate, en el año 1989, el Libro Blanco y los Diseños Curriculares Base de las diferentes etapas.

En ellos, debido a las demandas y cambios sociales, se recogen diferentes objetivos y contenidos que en una primera lectura pudieron parecer ajenos a los propios de las disciplinas o áreas escolares clásicas. Creemos necesario recordar a este respecto, en palabras de Gimeno Sacristán, que "en la escolaridad obligatoria el currículo tiende a recoger de forma explícita la función socializadora total que tiene la educación. El que ésta vaya más allá de los tradicionales contenidos académicos se considera normal, dada la función educativa global que se asigna a la institución escolar".

Ahora bien, ¿qué lugar deben ocupar en el conjunto de los programas escolares estos nuevos contenidos, también denominados "ejes horizontales o transversales", entre los que se encuentra la Educación Vial?

De nuevo nos remitimos a las Conferencias de Viena y Strasburgo, en las que al tratar este problema se consideró que:

> *"La Educación Vial debe orientarse hacia los dominios siguientes: de una parte, las Materias Técnicas y las Ciencias Naturales; por otra parte, la Ética y las Ciencias Sociales, y, por fin, la Educación Física. Los contenidos de esta educación deben estar integrados en los programas de estas materias, con el fin de que los escolares adquieran la experiencia técnica apropiada, tomen conciencia de su responsabilidad en la vida social y puedan contribuir de una forma activa en la mejora de las condiciones de la circulación."*

En efecto, la problemática que entraña el tráfico puede y debe ser estudiada desde diversos puntos de vista para llegar a una mayor comprensión del mismo. ¿No constituyen temas de vital interés para la Formación Vial que el alumno comprenda la importancia que una buena infraestructura (carreteras y medios de transporte) tiene en la sociedad actual? ¿No constituye un importante aspecto, dentro de la Educación Vial, preparar al alumno para que pueda enfrentarse con espíritu crítico al mundo de la publicidad, que le incitará a usar un determinado vehículo? ¿No será Educación Vial que el alumno conociera y cuantificase cómo, dónde y quiénes sufren los accidentes para que, a partir de estos conocimientos, pueda influir, en un día no muy lejano, en su medio social?

Como puede apreciarse, estos objetivos pueden conseguirse mediante los contenidos propios de otras áreas, como las de Conocimiento del Medio, Lenguaje, Sociales, Matemáticas, etc., ya que el hecho del tráfico puede constituir una idea eje en la que convergerán las necesidades de los alumnos, respetando, por lo tanto, el enfoque globalizador que debe caracterizar a las etapas educativas iniciales, el enfoque interdisciplinar del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria y teniendo asimismo cabida en los espacios de opcionalidad.

A continuación, independientemente de las orientaciones didácticas, que se tratarán posteriormente, se señalan diversos objetivos, contenidos y criterios de evaluación, extraídos de los currículos de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, que pueden ser, junto con otros que el profesor considere necesarios, los utilizados en la Educación Vial escolar.

Éstos han sido recogidos conforme a las siguientes observaciones:

1. La numeración que presentan, tanto los objetivos como los contenidos y los criterios de evaluación, es la señalada en los Reales Decretos que establecen los currículos para las diferentes etapas educativas.

2. En *cursiva* y con ordenación alfabética se recogen aquellos aspectos de la Educación Vial que de forma implícita se desarrollan y concretan en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de los Reales Decretos.

3. Dado el enfoque globalizador que debe caracterizar tanto la Educación Infantil como la Primaria, o el tratamiento interdisciplinar propio de la Secundaria Obligatoria, la presentación

de los contenidos por áreas tiene la función de servir de guía y facilitar al profesor la labor de programación.

4. Esta exposición se ha hecho en base a los comportamientos viales más habituales de los alumnos de las diferentes etapas educativas, comportamientos que sintetizamos a continuación.

Educación Infantil

En el período que comprende la Educación Infantil, el niño hace uso de las vías públicas como peatón o viajero acompañado. Por ello se pretende, en esta etapa, fomentar actitudes de conciencia ciudadana y desarrollar en el niño hábitos encaminados a la creación del sentido vial. Será, por tanto, prioritario el desarrollo de hábitos de observación visual, auditiva, y hábitos psicomotóricos relacionados con la noción espacial, junto con las necesidades de que el niño conozca ciertas normas que regulan el orden social y que aparecen muy lejanas para él, ya que se ecuentra en la etapa del egocentrismo y del realismo moral.

Es por ello que los objetivos, contenidos y los criterios de evaluación seleccionados son los propios del área de Identidad y Autonomía Personal y del área del Medio Físico y Social.

Educación Primaria

El alumno de esta etapa iniciará comportamientos, generalmente, como peatón autónomo y, en algunos casos, como conductor de bicicletas. Por ello, los objetivos de Educación Vial tenderán a que el niño tenga un mayor conocimiento del entorno físico, en relación con el tráfico, y a que se comporte adecuadamente como peatón, en ciudad o carretera, y como viajero.

Se ha de incidir, igualmente, en el conocimiento de la bicicleta y de las señales de tráfico. Por otra parte, es preciso desarrollar, sobre todo en el primer ciclo, todos los ejercicios de la etapa anterior con más minuciosidad y detalle, y dar paso a ejercicios de mayor dominio del espacio.

En esta ocasión los objetivos, contenidos y criterios de evaluación se han extraído de las áreas del Conocimiento del Medio y Educación Física y Matemáticas.

Educación Secundaria Obligatoria

En la Educación Secundaria Obligatoria los objetivos de Educación Vial tenderán a profundizar en el estudio del entorno y a inculcar en los alumnos el sentido de la responsabilidad, referido a la conducción de bicicletas y ciclomotores, para iniciarlos, posteriormente, en el aprendizaje de las normas, señales y consejos relativos a su conducción. No se debe olvidar, como ya se mencionó en las páginas dedicas al concepto y justificación de la Educación Vial, que los jóvenes entre doce y dieciséis años son usuarios habituales de dichos vehículos.

También se les iniciará en el conocimiento de las primeras medidas a practicar en caso de accidente.

Los objetivos, contenidos y criterios de evaluación seleccionados corresponderán a las áreas de Ciencia Sociales, Geografía e Historia, Ciencias de la Naturaleza, Tecnología y Educación Física.

EDUCACIÓN INFANTIL

Objetivos

4. Descubrir y utilizar las propias posibilidades motrices sensitivas y expresivas, adecuadas a las diversas actividades que emprende en su vida cotidiana.

   a. *Progresar en la adquisición de hábitos encaminados a la creación del sentido vial, tales como hábitos de observación visual, auditiva, psicomotóricos relacionados con la noción especial de prudencia y pronta decisión.*

   b. *Conocer y responder prontamente a las señales acústicas y luminosas.*

   c. *Crear actitudes de prevención, y conocer y emplear técnicas defensivas en relación al tráfico.*

Contenidos

Criterios de evaluación

I. El cuerpo humano y la propia imagen

Conceptos

2. Sensaciones y percepciones del propio cuerpo.
   — Los sentidos y sus funciones.

Procedimientos

1. Utilización de los sentidos en la explotación del cuerpo y de la realidad exterior e identificación de las sensaciones y percepciones que se obtienen.
   a. *Desarrollo de la observación y hábitos de la misma para la adquisición del sentido vial.*
   b. *Ejercicios de observación visual: observación directa o indirecta del propio colegio y calles próximas observando edificios, vehículos, calles, señales de tráfico, etc.*
   c. *Ejercicios de observación auditiva: localizar la procedencia de los sonidos y distinguir sonidos de coches, motos, autobuses, trenes, etc.*
   d. *Ejercicios de prudencia y pronta decisión: simulación de situaciones de tráfico y ejercicios de fomento de reflejos en situaciones imprevistas.*

Actitudes

2. Confianza en las posibilidades propias y en la propia capacidad para realizar aquellas tareas y conductas que estén al alcance del niño.

Continúa

Continúa

Área de Identidad y Autonomía personal

Contenidos

Criterios de evaluación

II. Juego y movimiento

Conceptos

1. Posturas del cuerpo y movimientos en el espacio y el tiempo.
2. Nociones básicas de orientación en el espacio y el tiempo.

Procedimientos

2. Control activo y adaptación del tono y la postura a las características del objeto, del otro, de la acción y de la situación.
   a. *Utilización de la acera sin salirse del bordillo y dominio del espacio para no chocarse con las personas.*
   b. *Uso del paso para peatones sin salirse de las bandas que lo delimitan.*
   c. *Interpretación de las luces del semáforo, especialmente las dirigidas al peatón.*
7. Situación y desplazamientos en el espacio real: el niño en relación con los objetos y con los demás.

Actitudes

1. Confianza en las propias posibilidades de acción.
4. Iniciativa para aprender habilidades nuevas.

Objetivos

3. Orientarse y actuar autónomamente en los espacios cotidianos y utilizar adecuadamente términos básicos relativos a la organización del tiempo y el espacio en relación a sus vivencias periódicas y habituales.

   a. *Tener un comportamiento adecuado como peatón acompañado en el uso de las vías públicas.*

10. Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con el bienestar y la seguridad personal, la higiene y el fortalecimiento de la salud.

Contenidos

Criterios de evaluación

II. La vida en sociedad

Conceptos

1. La unidad y su entorno

   — El propio entorno. Caracterización y elementos que lo integran. Funciones de algunos de ellos.

   a. *La calle: edificios, la calzada, la acera, el semáforo, coches, peatones, etc.*

   b. *Identificación y diferenciación de los conceptos: acera, bordillo, calzada, paso para peatones y semáforos.*

2. Necesidades, ocupaciones y servicios de la vida en común. Los servicios como bienes de todos.

   — *Los servicios relacionados con la seguridad y la sanidad: algunas personas e instituciones implicadas.*

   — *Normas elementales de Seguridad Vial.*

   — Espacios para el ocio y la cultura: posibilidades que ofrecen.

   a. *El niño como peatón acompañado. Adecuada utilización de la acera y cruce de calles con semáforos y por el paso para peatones.*

   b. *El agente de tráfico: sus funciones.*

Continúa

Continúa

Objetivos

a. *Fomentar en el niño actitudes de conciencia ciudadana en relación al uso de las vías públicas y el tráfico.*

b. *Crear actitudes de respeto a las normas y hacia los agentes de circulación como servidores en la vigilancia y ordenación del tráfico.*

Contenidos

c. *Identificación de zonas de juego y de zonas de paseo o de desplazamiento: el parque, el patio del colegio, la calle...*

d. *Los peligros de jugar en la calzada.*

Procedimientos

1. Observación y atención a manifestaciones, sucesos y acontecimientos del entorno del que el niño forma parte o de aquellos que relatan a través de los medios de comunicación.

3. Observación guiada de diversos elementos del entorno para establecer relaciones de diverso tipo.

Actitudes

1. Respeto y cuidado por los elementos del entorno y valoración de su importancia para la vida humana.

2. Interés por conocer las características del propio entorno.

4. Valoración ajustada de los factores de riesgo de accidente existentes en su entorno.

Criterios de evaluación

EDUCACIÓN PRIMARIA

Objetivos

5. Reconocer en los elementos del medio social los cambios y transformaciones relacionados con el paso del tiempo, indagar algunas relaciones de simultaneidad y sucesión de dichos cambios y aplicar estos conceptos al conocimiento de otros momentos históricos.

   a. *Conocer el entorno físico próximo al alumno en relación con el tráfico.*

   b. *Identificar los elementos principales de su entorno físico (accidentes geográficos, tiempo atmosférico, etc.) y estimar su influencia en el trazado de la vías de comunicación terrestre.*

   c. *Manifestar hábitos de conciencia ciudadana referidos a la circulación.*

   d. *Conocer las normas de circulación peatonal en carretera y adquirir hábitos de comportamiento y prudencia en el uso de las vías como peatón.*

Contenidos

Criterios de evaluación

2. El paisaje

Conceptos

3. La presencia humana en el paisaje.
   - — Adaptación al medio y modificación del mismo por las personas.
   - — Principales tipos y vías de comunicación de la localidad, de la comarca, de la Comunidad Autónoma y de España.
   - *a. Antecedentes históricos de las vías públicas.*
   - *b. Clases de vías públicas: vías urbanas, vías interurbanas, travesías.*
   - *c. Partes de una vía: calzada, acera, bordillo, arcén, carril.*
   - *d. Comportamiento peatonal en carreteras: circular por el arcén, por la izquierda, en fila india, cruzar por lugares con visibilidad (nunca en la proximidades de curvas o cambios de rasante).*

14. Utilizar el conocimiento de los elementos característicos (paisaje, actividades humanas, ploblación) de las distintas regiones españolas para establecer semejanzas y diferencias entre ellas y valorar la diversidad y riqueza del conjunto del país.

2. Obtener información concreta y relevante sobre hechos o fenómenos previamente delimitados a partir de la consulta de documentos diversos (imágenes, planos, mapas, textos descriptivos y tablas estadísticas sencillas) seleccionadas por el profesor.

Procedimientos

3. Elaboración de planos e interpretación de planos y mapas sencillos, utilizando signos convencionales y aplicando nociones básicas de escala.
4. Utilización de planos para orientarse y desplazarse en el espacio.

Continúa

Continúa

Objetivos

10. Identificar algunos objetos y recursos tecnológicos en el medio y valorar su contribución a satisfacer determinadas necesidades humanas, adoptando posiciones favorables a que el desarrollo tecnológico se oriente hacia usos pacíficos y hacia una mayor calidad de vida.

    a. *Analizar críticamente los mensajes de la propaganda y publicidad, estableciendo las diferencias entre hechos y opiniones.*

    b. *Utilizar adecuadamente y con sentido de la responsabilidad los transportes particulares y colectivos como viajero.*

3. Reconocer y apreciar su pertenencia a unos grupos sociales con características y rasgos propios (pautas de comportamiento, relaciones entre miembros, costumbres y valores compartidos, etc.).

Contenidos

Criterios de evaluación

Actitudes

2. Interés y curiosidad por identificar y conocer los elementos más característicos del paisaje.

9. Medios de comunicación y transporte

Conceptos

1. Medios de comunicación de la información.
   - — Los medios de comunicación de masas: prensa, radio, TV, cine, vídeo. Información: noticias y publicidad, y consumo.

2. Redes y medios de transporte.
   - — Redes e infraestructura de transportes: carreteras, ferrocarriles, puertos, aeropuertos, etc.
   - — Medios de transporte.
   - — Medios de transporte y actividad económica.
   - — Medios de transporte y turismo.
   - a. Adquisición de correcto comportamiento del escolar como viajero en distintos medios de transporte: colectivo, particular, escolar (espera, bajada, subida, uso de cinturones de seguridad, etc.).

3. Normas y señales de tráfico
   - — Normas de circulación en la ciudad y en la carretera dirigidas al peatón y al conductor.

8. Identificar y clasificar las principales actividades económicas del entorno asociándolas a los sectores de producción y a algunas características del medio natural.

3. Ordenar temporalmente algunos hechos históricos relevantes, y otros hechos referidos a la evolución de la vivienda, el trabajo, el transporte y los medios de comunicación, a lo largo de la historia de la Humanidad...

6. Representar espacios mediante planos y utilizar planos y mapas con escala gráfica y desplazarse en lugares desconocidos.

Continúa

Objetivos

a. *Descubrir la importancia que tienen las señales de tráfico y adquirir el conocimiento de su significado.*

Contenidos

a. Señalización vertical: de peligro, prohibición, obligación e información.

b. Señalización luminosa: los semáforos.

c. Marcas viales: pasos para peatones, líneas continuas y discontinuas, etc.

d. Señales y órdenes de los agentes de la circulación.

Procedimientos

4. Iniciación en el análisis crítico de la información y de los mensajes publicitarios recibidos a través de los medios.

6. Planificación de itinerarios de viajes simulados y reales utilizando diversos medios de transporte y situándolos en el mapa.

7. Uso y consulta de guías de viaje, folletos turísticos, mapas de carreteras y ferrocarriles, etc., en la planificación de viajes simulados o reales.

8. Previsión de los requisitos y necesidades que se plantean en la realización de un viaje (consulta de mapas, presupuestos, combinación de transporte, ropa necesaria, información sobre el lugar de destino, etc.).

9. Utilización autónoma de los medios de transporte habituales de la localidad.

10. Análisis y clasificación de los distintos tipos de señalización vial: marcas viales, señales verticales y luminosas.

Criterios de evaluación

17. Abordar problemas sencillos del entorno inmediato recogiendo información de diversas fuentes (encuestas, cuestionarios, imágenes, documentos escritos), elaborando la información recogida (tablas, gráficos, resúmenes), sacando conclusiones y formulando posibles soluciones.

Continúa

Continúa

Objetivos

9. Diseñar y construir dispositivos y aparatos con una finalidad previamente establecida, utilizando su conocimiento de las propiedades elementales de algunos materiales, sustancias y objetos.

   a. *Conocer los principios físicos y mecánicos de la bicicleta.*

Contenidos

Criterios de evaluación

Actitudes

1. Actitud crítica ante las informaciones recibidas a través de los distintos medios de comunicación.
3. Valoración de los medios de transporte colectivos respetando las normas establecidas para su uso.
4. Valoración del impacto del desarrollo tecnológico sobre la evolución de los medios de comunicación y transporte.
6. Valoración de la importancia de la infraestructura en el transporte y comercialización del producto.
7. Respeto de las normas y señales de tráfico como reguladoras de los desplazamientos de las personas en las vías públicas.

7. Máquinas y aparatos

Conceptos

1. Máquinas y aparatos de uso más frecuente.
   - — Máquinas simples y compuestas.
   - — Elementos (operadores) comunes a distintas máquinas.
   - — Combinaciones de operadores y función global de la máquina.
2. Fuerza y movimiento en las máquinas.
   - — Las máquinas transmisoras y transformadoras del movimiento.

9. Utilizar fuentes energéticas simples, operadores que conviertan o transmitan movimiento y soportes sencillos para construir algunos aparatos con una finalidad previa.

Continúa

Objetivos

10. Identificar algunos objetos y recusos tecnológicos que inciden en los medios de transporte, desarrollando al mismo tiempo una actitud crítica ante las posibles consecuencias negativas derivadas de un uso incorrecto e indiscriminado de las mismas.

    a. *Desarrollar el sentido de la responsabilidad referido a la conducción de la bicicleta y tener conciencia de los peligros que puede suponer.*

    b. *Conocer las normas y señales relativas a la circulación de las bicicletas.*

    c. *Elegir los lugares adecuados para la conducción y uso de la bicicleta.*

Contenidos

— Operadores que transmiten y transforman la fuerza y el movimiento (eje, rueda, cable, palanca, polea, engranajes y manivela).

a. La bicicleta: nociones mecánicas y motrices.

b. Elementos de la bicicleta: frenos, transmisión, ruedas, alumbrado, etc.

c. Mantenimiento de la bicicleta. Reparación de averías más frecuentes: pinchazos, cables de freno, etc.

d. Normas fundamentales en la conducción de bicicletas: circular lo más próximo a la derecha y por el arcén, si lo hay, en fila india; mantener una velocidad adecuada; señalización de maniobras, giros, etc. Normas específicas de la circulación de bicicletas en ciudad y en zona urbana.

Procedimientos

1. Observación, manipulación (desmontar y montar) y análisis del funcionamiento de aparatos y máquinas sencillas del entorno habitual (bicicleta, juguetes mecánicos, etc.).

3. Planificación y realización de experiencias sencillas para analizar la transformación y transmisión del movimiento y de las fuerzas que llevan a cabo algunas máquinas y aparatos sencillos del entorno habitual.

Criterios de evaluación

Continúa

Objetivos

1. Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado corporal que se derivan del conocimiento del cuerpo humano y de sus posibilidades y limitaciones.

   a. *Conocer y practicar las primeras medidas de seguridad en caso de accidente.*

   b. *Conocer y practicar las normas de Socorrismo y Primeros Auxilios.*

7. Interpretar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio socionatural mediante diferentes códigos (cartográficos, numéricos, técnicos).

   a. *Identificar los principales grupos de riesgo y analizar dónde, cómo y cuándo se producen los accidentes de tráfico.*

Contenidos

Criterios de evaluación

Actitudes

1. Observación, manipulación (desmontar y montar) y análisis del funcionamiento de aparatos y máquinas del entorno habitual para conocer su funcionamiento.

3. Respeto de las normas de uso, seguridad y mantenimiento en el manejo de herramientas, aparatos y máquinas (electrodomésticos, ascensores, bicicletas, etc.).

1. El ser humano y la salud

Conceptos

3. La salud.
   - — Seguridad y primeros auxilios.
   - *a. Conducta a seguir ante un accidente de circulación: hacer más seguro el lugar del accidente, avisar a los demás conductores, solicitar ayuda, etc.*
   - *b. Instrucciones elementales de Socorrismo: no mover al herido. Normas para hacerlo en caso necesario. Primeras curas de hemorragias, fracturas, quemaduras, etc.*
   - *c. Causas de accidentabilidad y grupos de riesgo.*

17. Abordar problemas sencillos del entorno inmediato recogiendo información de diversas fuentes (encuestas, cuestionarios, imágenes, documentos escritos), elaborando la información recogida (tablas, gráficos, resúmenes), sacando conclusiones y formulando posibles soluciones.

11. Identificar las repercusiones sobre la salud individual y social de determinados hábitos de comportamiento.

Procedimientos

2. Recogida y elaboración de informaciones sobre usos y costumbres de cuidado corporal.

Continúa

Objetivos

Contenidos

Criterios de evaluación

Actitudes

7. Valorar la aportación al propio bienestar y al de los demás a través de la ejecución, distribución y organización de tareas y actividades.

Objetivos

4. Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motrices básicos adecuándose a los estímulos perceptivos y seleccionando los movimientos, previa valoración de sus posibilidades.

   a. *Adquirir y desarrollar hábitos encaminados a la creación del sentido vial de observación y psicomotóricos relacionados con la noción espacial y temporal.*

Contenidos

1. El cuerpo, imagen y percepción

Conceptos

4. Las posibilidades perceptivas y motrices del cuerpo.
   a. *Distinción de los sonidos y colores.*
   b. *Conocimiento de señales acústicas y luminosas: hábitos de responder prontamente a señales visuales y sonoras.*
5. Nociones asociadas a relaciones espaciales y temporales.
   — Relaciones espaciales: sentido y dirección; orientación y simetrías, nociones topológicas básicas (dentro/fuera, arriba/abajo, delante/detrás...).
   — Relaciones temporales: ritmo, duración, secuencia, velocidad.
   a. *Movimiento de orden, sentido, ritmo y marcha.*
   b. *Apreciación de distancias, magnitudes, tiempo invertido y percepción de velocidad de los vehículos ante determinados comportamientos peatonales como puede ser el cruce de calles y carreteras.*

Procedimientos

5. Experimentación y exploración de las capacidades perceptivo-motrices.

Criterios de evaluación

1. Ajustar los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de una actividad, tales como duración y el espacio donde se realiza.

Continúa

Continúa

Educación Física

Contenidos

8. Percepción y estructuración espacial (orientación en el espacio, estructuración del espacio en acción, trabajo con distancias).
9. Percepción y estructuración del tiempo (estructuras rítmicas, interiorización de cadencias, duración).
10. Percepción y estructuración del espacio en relación con el tiempo (velocidad, trayectoria, interceptación).

Actitudes

3. Seguridad, confianza en sí mismo y autonomía personal (sentimientos de autoestima, autoeficiencia y expectativas realistas de éxito).

Criterios de evaluación

Objetivos

4. Elaborar y utilizar estrategias personales de estimación, cálculo mental y orientación espacial para la resolución de problemas sencillos, modificándolos si fuera necesario.

   a. *Adquirir y desarrollar hábitos encaminados a la creación del sentido vial: cálculo de distancias, tiempos, desplazamientos, etc.*

   b. *Simular y buscar relaciones a diferentes situaciones problemáticas de tráfico utilizando croquis, planos y maquetas.*

Contenidos

Criterios de evaluación

3. Formas geométricas y situación en el espacio

Conceptos

1. Puntos y sistemas de referencia.
   - — La situación de un objeto en el espacio.
   - — Distancias, desplazamientos, ángulos y giros como elementos de referencia.
   - *a. Apreciación de distancias y cálculo de los desplazamientos de vehículos en carretera y en zona urbana.*
5. La representación elemental en el espacio.
   - — Planos, mapas, maquetas.
   - — Escalas: doble, mitad, triple, tercio, etc.
   - — Escalas gráficas.

Procedimientos

1. Descripción de la situación y posición de un objeto en el espacio con relación a uno mismo y/o a otros puntos de referencia apropiados.
3. Elaboración, interpretación y descripción verbal de croquis e itinerarios.
4. Lectura, interpretación y construcción de planos y maquetas utilizando una escala gráfica.
5. Lectura, interpretación y reproducción de mapas.

7. Realizar e interpretar una representación espacial (croquis de un itinerario, plano, maqueta), tomando como referencia elementos familiares y estableciendo relaciones entre ellos.

Continúa

Objetivos



Contenidos

Criterios de evaluación

Actitudes

1. Valoración de la utilidad de los sistemas de referencia y de la representación espacial en actividades cotidianas.

4. Interés y perseverancia en la búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas relacionadas con la organización y utilización del espacio.

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Objetivos

4. Identificar y analizar a diferentes escalas las interacciones que las sociedades humanas establecen con sus territorios por la utilización del espacio y en el aprovechamiento de los recursos naturales, valorando las consecuencias de tipo económico, social, político y medioambiental de las mismas.

   a. *Adoptar hábitos de conciencia ciudadana referidos a la circulación.*

   b. *Valorar la importancia que tiene el respeto de las normas y señales de tráfico e interpretar el conocimiento de su significado.*

   c. *Comportarse de manera responsable en la conducción de bicicletas y ciclomotores teniendo conciencia de los peligros que puede suponer y respetando las normas y señales relativas a la circulación de tales vehículos.*

Contenidos

Criterios de evaluación

2. La población y el espacio urbano

Conceptos

2. El espacio urbano.

   — El hecho urbano: evolución y cambios; las funciones de la ciudad y la organización del territorio; las redes urbanas; espacio urbano y estructura socieconómica.

   — Principales aglomeraciones urbanas en el mundo. Las ciudades en el mundo desarrollado y subdesarrollado: diferencias y problemas. Espacios y redes urbanas en España; las carreteras y su influencia en el desarrollo económico y el bienestar social de un país.

   — Las redes viales y los problemas del tráfico. Normas de circulación. Tipos de accidentes de tráfico en carreteras y vías urbanas y sus principales causas.

   a. *Recapitulación de las normas de circulación peatonal en zona urbana, carretera y como viajero en transportes particulares y colectivos.*

   b. *La señalización.*

   c. *Normas fundamentales en la conducción de bicicletas y ciclomotores, en ciudad y en carretera: circular lo más próximo a la derecha, por el arcén si lo hay, en fila india,*

6. Identificar los diferentes usos del suelo en una determinada ciudad y su área de influencia, analizándolos como manifestación de la diferenciación funcional y jerarquización social del espacio.

7. Localizar la jerarquía urbana y los grandes ejes de comunicación y transporte en España, caracterizándolos como instrumentos determinantes de la organización económica y política del espacio y como manifestación de importantes contrastes regionales en el territorio español.

Continúa

Objetivos

d. *Identificar las principales causas de accidentalidad, sobre todo las relativas al grupo de riesgo doce-dieciséis años.*

Contenidos

nunca zigzagueando entre los demás vehículos; llevar una velocidad adecuada al tráfico; condiciones de la calzada y atmosféricas; advertir las maniobras a los demás conductores e interpretar las señales de los demás vehículos... Requisitos para obtener la licencia de conducción.

Procedimientos

Tratamiento de la información

2. Lectura e interpretación de gráficos y diagramas de distinto tipo y elaboración de éstos a partir de tablas y cuadros estadísticos.

Explicación multicausal.

5. Preparación y realización de debates, negociaciones simuladas, etc., en torno a problemas espaciales reales o ficticios considerando las circunstancias, las posiciones y alternativas existentes y evaluando las consecuencias medioambientales, económicas, sociales, etc., que puedan derivarse (por ejemplo, la remodelación de un barrio urbano, la incidencia de las vías de comunicación y el tráfico en la calidad de vida de los ciudadanos, etc.).

Actitudes

3. Responsabilidad y prudencia en el uso de las vías de comunicación como peatón y viajero.

Criterios de evaluación

28. Elaborar informes y participar en debates sobre cuestiones problemáticas de la vida cotidiana en el mundo actual (marginación, problemas de los jóvenes, etc.), utilizando con rigor la información obtenida en los medios de comunicación y manifestando en sus opiniones actitudes de tolerancia y solidaridad.

Continúa

Objetivos

8. Obtener y relacionar información verbal, icónica, estadística... a partir de diversas fuentes y en especial de los actuales medios de comunicación, tratarla de manera autónoma y crítica de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.

   a. *Valorar las campañas institucionales en relación a la mejora de la seguridad en el tráfico.*

Contenidos

Criterios de evaluación

9. Arte, Cultura y Sociedad en el mundo actual

Conceptos

5. Redes y medios de comunicación e información. Publicidad y consumo.
   a. *Vehículos y publicidad. Su incidencia en el comportamiento vial.*

Procedimientos

Tratamiento de la información.

1. Búsqueda, selección y registro de información relativa a cuestiones de actualidad, sirviéndose de los medios de comunicación habituales.

Indagación e investigación.

7. Realización de informes o pequeños estudios monográficos sobre cuestiones y hechos del mundo actual, utilizando información obtenida a partir de los medios de comunicación y de los datos obtenidos mediante encuestas y entrevistas realizados en el entorno próximo.

Actitudes

1. Interés por estar bien informado y actitud crítica ante la información y los mensajes procedentes de las redes y los medios de comunicación.

25. Obtener información relevante, explícita e implícita, a partir de varias fuentes de información, de distinto tipo (documentos escritos, objetos materiales, imágenes, obras de arte, gráficos, mapas, etcétera), distinguiendo en ellas los datos y opiniones que proporcionan en torno a un tema no estudiado previamente.

Objetivos

5. Elaborar criterios personales y razonados sobre cuestiones científicas y tecnológicas básicas de nuestra época mediante el contraste y evaluación de informaciones obtenidas en distintas fuentes.

   a. *Identificar objetos y recursos tecnológicos que inciden en los medios de transporte, desarrollando al mismo tiempo una actitud crítica ante las posibles consecuencias negativas derivadas de un uso incorrecto e indiscriminado de los mismos.*

   b. *Comportarse de acuerdo con los hábitos de comportamiento y prudencia en relación a la velocidad como conductores de bicicletas y ciclomotores.*

   c. *Conocer y explicar las nociones mecánicas y motrices del ciclomotor.*

Contenidos

Criterios de evaluación

10. Las fuerzas y sus movimientos

Conceptos

1. Movimiento. Necesidad de referencia. Estudio cualitativo de cualquier movimiento. Tratamiento cualitativo del movimiento rectilíneo uniforme. Cálculo de la aceleración.

   a. *Adecuar la velocidad en la conducción de bicicletas y ciclomotores ante circunstancias tales como: giros, cruces, frenados, circunstancias generales del tráfico, pasos de peatones, salidas de colegios, fábricas, etc.*

   b. *Aceleración negativa. El espacio recorrido por un móvil antes de detenerse: tiempos de reacción, frenada y detención.*

20. Tomar datos espacio-tiempo de algunos movimientos a partir de rastros, fotografías de exposición múltiple y de experiencias realizadas o dadas, ordenarlos en tablas y gráficos y extraer consecuencias cualitativas de ellos, llegando a calcular las ecuaciones del movimiento uniforme y, en casos sencillos, el valor de la aceleración.

Procedimientos

3. Análisis y descripción de las variaciones de las fuerzas producidas por las máquinas.

4. Observación y análisis de movimientos que se producen en la vida cotidiana, emitiendo posibles explicaciones sobre la relación existente entre fuerzas y movimientos.

21. Identificar las fuerzas que actúan sobre objetos estadísticos o el movimiento en situaciones sencillas y aplicar el conocimiento de algunas de sus leyes para interpretar aplicaciones prácticas elementales que mejoran el aprovechamiento de la Naturaleza.

Actitudes

4. Responsabilidad y prudencia en la conducción de bicicletas y ciclomotores.

Continúa

Objetivos

6. Utilizar sus conocimientos sobre el funcionamiento del cuerpo humano para desarrollar y afianzar hábitos de cuidado y salud corporal que propicien un clima individual y social sano y saludable.

   a. Analizar e identificar causas de accidentabilidad, grupos de alto riesgo y características de los vehículos implicados.

Contenidos

Criterios de evaluación

2. La energía

Conceptos

5. Procesos de transferencia de energía de unos sistemas a otros: trabajo y calor. Potencia y rendimiento.

   a. *El motor de explosión de dos tiempos. Física del ciclomotor y su mantenimiento.*

Procedimientos

5. *Análisis de algunos aparatos de* uso cotidiano, comparando su entorno y su rendimiento.

Actitudes

1. Valoración de la importancia de la energía en las actividades cotidianas, comparando su consumo y rendimiento.

4. Utilizar el conocimiento de las propiedades de la energía para explicar algunos fenómenos cotidianos.

7. Las personas y la salud

Conceptos

1. La salud y la enfermedad. Crecimiento y desarrollo. Importancia de la adquisición de estilos de vida saludables. El ejercicio físico, salud buco-dental, prevención de accidentes y enfermedades infecciosas. Grupos de alto riesgo en los accidentes de tráfico en zona urbana y en carretera.

Continúa

Objetivos

b. *Conocer y practicar las primeras medidas de seguridad que se deben tomar en caso de accidente.*

c. *Conocer y practicar las normas e instrucciones de Socorrismo y Primeros Auxilios en caso de accidente.*

Contenidos

Criterios de evaluación

Procedimientos

7. Práctica de normas elementales de Socorrismo en caso de accidente.

Actitudes

6. Reconocimiento de la necesidad de cumplir las normas de circulación como medio para prevenir los accidentes de tráfico.

Objetivos

6. Mantener una actitud de indagación y curiosidad hacia los elementos y problemas tecnológicos, analizando y valorando los efectos positivos y negativos de las aplicaciones de la Ciencia y de la Tecnología en la calidad de vida y su influencia en los valores morales y culturales vigentes.

   a. *Identificar objetos y recursos tecnológicos que inciden en los medios de transporte, desarrollando al mismo tiempo una actitud crítica ante las posibles consecuencias negativas derivadas de un uso incorrecto e indiscriminado de los mismos.*

Contenidos

6. Tecnología y sociedad

Conceptos

1. Desarrollo tecnológico, formas y calidad de vida.
   - — Evolución de los objetos y procesos técnicos. Evolución de las disponibilidades de energía. Grandes mitos de la historia de la Ciencia y la Tecnología.
   - — Ventajas, riesgos, costes económicos, sociales y medioambientales del desarrollo tecnológico.

Procedimientos

1. Análisis de soluciones técnicas procedentes de sociedades y momentos históricos distintos para establecer relaciones entre los materiales empleados, las fuentes de energía y recursos técnicos disponibles y sus formas de vida.
   a. *Estudio de la evolución y análisis de los motores, desde la máquina de vapor a los motores de explosión.*
   b. *Descripción de las innovaciones tecnológicas aplicadas en la automoción, sobre todo aquellas relativas a la seguridad activa y pasiva de los vehículos.*
2. Evaluación de las aportaciones, riesgos y costes sociales y medioambientales del desarrollo tecnológico a partir de la recopilación y el análisis de informaciones pertinentes.

Criterios de evaluación

1. Describir las razones que hacen necesario un objeto o servicio tecnológico cotidiano y valorar los efectos positivos y negativos de su fabricación, uso y desecho sobre el medio ambiente y el bienestar de las personas.

Continúa

Objetivos

Contenidos

Criterios de evaluación

Actitudes

1. Sensibilidad y respeto por las diversas formas de conocimiento técnico y actividad manual e interés por la conservación del patrimonio cultural técnico.

2. Reconocimiento y valoración crítica de las aportaciones, riesgos y costes sociales de la innovación tecnológica en los ámbitos del bienestar, la calidad de vida y el equilibrio ecológico.

Objetivos

5. Participar, con independencia del nivel de destreza alcanzado, en actividades físicas y deportivas, desarrollando actitudes de cooperación y respeto, valorando los aspectos de relación que tienen las actividades físicas y reconociendo como valor cultural propio los deportes y juegos autóctonos que le vinculan a su comunidad.

   a. *Comportarse de manera responsable en la conducción de bicicletas y ciclomotores teniendo conciencia de los peligros que puede suponer y respetando las normas y señales relativas a la circulación de tales vehículos.*

Contenidos

5. Actividades en el medio natural

Conceptos

3. La organización de actividades en el medio natural.
   - — Normas, medidas y reglamentos para la realización de actividades. Estudio y valoración de necesidades.
   - — Normas básicas de precaución, protección y seguridad.
   - — Recursos, lugares e instalaciones para el desarrollo de actividades.

Procedimientos

1. Experimentación de habilidades de adaptación al tipo de actividad (trepar, escalar, transportar, nadar, remar, montar en bicicleta) y al medio (construcción de refugios, fuego, etc.).
2. Técnicas básicas para el desarrollo de actividades (orientación, acampada, cicloturismo...).
3. Planificación y realización de actividades en el medio natural (travesías, itinerarios y rutas ecológicas o culturales, cicloturismo, remonte en lancha, carrera de orientación, esquí, piragüismo, remo, vela...).

Actitudes

4. Autonomía para desenvolverse en medios que no son los habituales con confianza y adoptando las medidas de seguridad y protección necesarias.
5. Responsabilidad en la organización y realización de actividades.

Criterios de evaluación

6. Aplicar las habilidades específicas adquiridas a situaciones reales de práctica de actividades físico-deportivas, prestando una atención especial a los elementos perceptivos y de ejecución.

Orientaciones didácticas

Las páginas anteriores han tenido la intención de analizar y distinguir en los currículos de las tres etapas aquellos elementos en los que está presente la Educación Vial. Como habrá podido observar el lector, se ha seguido una secuencia de objetivos y contenidos, cuya finalidad ha sido la de constituir un proceso que tendría su inicio en la Educación Infantil, con el desarrollo de hábitos encaminados a la adquisición del sentido vial, y llegaría, en la Secundaria Obligatoria, al total desarrollo del sentido de la responsabilidad tanto en la Educación Vial como en la conducción de bicicletas y ciclomotores, pasando por otras propias de la Educación Primaria tales como el conocimiento del entorno próximo al alumno, de las normas de circulación, o la adquisición de hábitos de comportamiento y prudencia en el uso de las vías como peatón o viajero.

En este tercer apartado examinamos con más detenimiento algunas de las posibilidades que, como posible eje vertebrador, ofrece la Educación Vial, al tiempo que se presentarán algunas de las técnicas y estrategias educacionales más usuales en su enseñanza. Sin embargo, es necesario que antes nos paremos a reflexionar sobre algunas notas del desarrollo evolutivo y su incidencia en el comportamiento vial infantil.

Desarrollo evolutivo y comportamiento vial

La primera dificultad con la que se encuentra el niño frente al tráfico es la originada por la limitación del campo visual, limitación que viene determinada por su menor estatura (110 cm. a los

seis años), lo que supone un aumento del número de obstáculos en relación al adulto. Así sucedería, como ejemplo, en una situación tan habitual como es la de cruzar entre coches aparcados. Por otra parte, su campo visual está también limitado para usar la información proveniente de la periferia; dicho campo, que abarca en los niños de seis años 110°, irá ampliándose hasta los 180°, propios de la visión del adulto. Esta amplitud dificultará no sólo la detección del movimiento en la periferia del campo, sino que obligará a los niños a girar la cabeza para detectar movimientos laterales, lo que, a su vez, implicará un aumento en el tiempo de reacción para detectar los objetos que se localizan en dicha zona.

A lo anterior hemos de añadir que muchas veces la atención del niño se dirige a aspectos poco relevantes. No se ha de olvidar que hasta los cinco años no existe prácticamente un control de la misma, si bien hacia los seis o siete distingue ya entre situaciones en las que debe realizar búsquedas de elementos significativos, de aquellas en las que puede dedicarse a jugar, volar su imaginación, etc., para llegar a su control total a partir de los once o doce años, edad en la que también es ya capaz de poder dividir su atención entre varias tareas, como puede ser una tarea motora (cruzar una calle andando) y otra tarea visual (observar la situación de los vehículos).

A todas estas dificultades se suman las que provienen tanto de la posibilidad de estimar fiablemente distancias, lo cual no consiguen hasta los trece años, sobre todo si éstas son grandes, y también las dificultades de utilizar, hasta los ocho años aproximadamente, claves erróneas para determinar la velocidad de los vehículos, llegando a juzgar los coches ruidosos y pequeños como más rápidos que los silenciosos y grandes.

Lógicamente los conceptos de distancia y velocidad influirán en la estimación que necesitará el niño para calcular el tiempo de cruce o lo que tardará un vehículo en llegar hasta su posición.

En consecuencia, el comportamiento vial infantil, e incluso el proceso de toma de decisiones, se encontrará mediatizado por todos estos factores, lo que determinará la existencia de diferentes estrategias utilizadas en situaciones viales entre adultos y niños. Como ejemplos mencionamos las señaladas por D. E. Firth en relación al cruce de calles:

- El niño, como se ha dicho, ya será capaz, aproximadamente a los seis años, de realizar búsquedas de elementos significativos (bordillos, semáforos, etc.), lo que se traducirá en la elección del lugar de cruce, mientras que el adulto, por el contrario, seleccionará el momento más seguro para llevarlo a cabo. Es decir, el niño prestará poca atención a la situación del tráfico hasta que llegue al bordillo, lugar desde donde iniciará la toma de decisiones.
- Si a la anterior añadimos que necesitará más tiempo que el adulto para procesar la información y que tiene dificultad en relación a las estimaciones sobre velocidad, espacio y tiempo, el niño no podrá aprovecharse de posibles configuraciones del tráfico, favorables para atravesar la calle sin peligro, ya que no puede anticipar la llegada de un hueco o intervalo entre coches en movimiento, necesitando, por el contrario, un intervalo vacío más extenso.
- Si a esta no anticipación se incorpora la lentitud en el inicio del cruce, el niño podrá encontrarse ante una nueva situación vial, lo cual acarreará el comenzar de nuevo todo el proceso o cruzar demasiado rápidamente, aumentando la posibilidad de cometer un error, dada la dificultad que aún tiene para detenerse y reaccionar ante un imprevisto, pues la adquisición de hábitos de prudencia y pronta decisión constituyen nociones abstractas, que el niño hasta los doce o trece años no logrará adquirir.

Como puede apreciarse, hemos tomado como ejemplo una de las situaciones más habituales en el uso de las vías públicas. Con ella únicamente se ha pretendido llamar la atención del lector, ya que los objetivos de la Educación Vial van mucho más allá del cruce de calles, si bien éste se considera primordial y de suma importancia, sobre todo en la Educación Infantil y el primer ciclo de Primaria.

Proyecto Educativo de Centro y Proyectos Curriculares de Etapa

Como se deduce del apartado anterior, los objetivos de Educación Vial han de ser seleccionados tanto en función de la importancia que tenga en relación a aquellas situaciones de tráfico más habituales en

la zona en que el escolar desarrolla su actividad vial, como por su **adecuación** a la etapa del desarrollo evolutivo en que se encuentre el sujeto o sujetos a los que se dirija un programa específico de Educación Vial.

En consecuencia, cada centro, en el momento de establecer las bases para la realización del Proyecto Educativo, deberá llevar a cabo un análisis de su entorno, teniendo en cuenta todos aquellos datos basados bien en la opinión de alumnos, padres y expertos o en estudios que determinen qué tipo de accidentes son los más frecuentes, cuáles son los comportamientos de los distintos grupos de edad, los riesgos a los que se exponen de forma espontánea y el tipo de vehículo o vehículos —autobús escolar, bicicleta, ciclomotor, etc.— que utilizan con más frecuencia.

A partir de estos datos se fijarán los objetivos de Educación Vial que deberán estar presentes en el Proyecto Educativo de Centro, y que deberán concretarse en el Proyecto Curricular de Etapa en consonancia con los riesgos a los que se enfrenta cada grupo de edad y de las posibilidades que tengan para desarrollar con éxito y con seguridad un determinado comportamiento vial.

Una vez seleccionados los objetivos para cada etapa, llega el momento de tomar decisiones en relación al desarrollo de diferentes acciones encaminadas a la consecución de los objetivos previstos. Estas actividades pueden ir desde el establecimiento de algún eje vertebrador o núcleo de globalización en torno a la Educación Vial, hasta la colaboración con instituciones concretas que traten el tema, como pueden ser Asociaciones de Padres, Ayuntamientos, Jefaturas Provinciales de Tráfico, Cruz Roja, *etc.*, pasando por la organización de Jornadas dedicadas al día de la bicicleta o del peatón o Semanas dedicadas a la Educación Vial. Pero siempre sin olvidar aquellos aspectos que, como ya hemos visto, están presentes a lo largo del currículo y que son necesarios para lograr una enseñanza eficaz y completa de la Educación Vial, los cuales habrán de ser tenidos en cuenta en las programaciones de las Unidades Didácticas que vayan a realizarse a lo largo del curso escolar.

Educación Infantil

La enseñanza de la Educación Vial en esta etapa educativa tiende a la consecución de los siguientes objetivos:

1. Fomentar en el niño actitudes de conciencia ciudadana.
2. Desarrollar hábitos encaminados a la creación del sentido vial.

Estos objetivos generales, como se recordará, quedaron concretados en las páginas 17 a 25, al tiempo que se señalaron aquellos contenidos de las áreas de Identidad Personal y Medio Físico y Social que inciden en la consecución de los mismos.

Ahora bien, junto al desarrollo de estos contenidos, dotados de un carácter claramente preparatorio o propedéutico, ¿qué técnicas serán las más adecuadas en relación a la Educación Vial? Investigaciones recientes demuestran que la "experiencia directa" constituye uno de los medios fundamentales para su enseñanza en los primeros años.

Vinjé, tras determinar los objetivos y su práctica, afirma que "... los niños más pequeños controlan poco su atención y sus impulsos; en consecuencia, los métodos de formación relacionados con sus facultades cognitivas exclusivamente son inoperantes"... Y posteriormente añade que "los niños de dos a siete años deberían ser educados vialmente en los lugares reales y habituales de circulación, en los que se desenvuelven sin ser acompañados. Ya que la falta de atención y la natural impulsividad de los niños son la causa más frecuente de accidentes, la formación, por tanto, debería basarse en el control del comportamiento, de tal forma que el niño lleve a cabo una pausa antes de dejar los lugares que estima como seguros, tras haber localizado algún elemento significativo de alerta, como puede ser un bordillo. Si bien posteriormente, a los cinco años, los mecanismos cognitivos ya podrán contribuir a generalizar y prolongar los resultados de una formación basada en el comportamiento".

A la misma conclusión llegan Rothengatter, Pagé y Neif, al considerar que las experiencias realizadas en los lugares reales dan mejores resultados que las demás, desde el punto de vista de la modificación del comportamiento.

Lo anterior pone de manifiesto la necesidad de que familia y escuela participen en la realización de programas de este tipo, pues, como se indica en los comentarios del Comité de Expertos del Consejo de Europa a la Conferencia de Viena, "la educación en materia de Seguridad Vial ha de ser dispensada sistemática y obligatoriamente en los centros de Preescolar, Escuelas Primarias y Secundarias". Y en el párrafo 5 añade: "... paralelamente a las anteriores medidas,

es preciso emplear todos los medios posibles para que el niño, desde los dos años de edad, reciba una educación en materia de Seguridad Vial que sea la más eficaz posible y la mejor adaptada a las diferentes fases de su desarrollo evolutivo. *Es, pues, una tarea que incumbe, en primer lugar, a la familia y a la escuela. Es indispensable, en este contexto, que los padres colaboren con los profesores y den siempre a sus niños ejemplos de buena conducta".*

Así es cómo se desarrollan programas, como el de Rothengatter, que basándose en la teoría del "aprendizaje vicario" de Bandura, considera la importancia que tienen figuras muy significativas para el niño (padres, maestros) en la modificación de comportamientos y señala que este método puede ser reforzado por medio de ejercicios y demostraciones apoyadas en verbalizaciones, siempre que los comportamientos no sean demasiado complejos o nuevos, en el caso de los niños más pequeños.

Otros autores, como Nuhmenhaa, basan sus programas educativos para centros de Preescolar en el trabajo conjunto de padres y maestros. Éstos serían los encargados de la formación en clase, mientras que los padres, en contacto con las directrices dadas por los profesores, se encargarían de la formación sobre el terreno en situaciones reales. Línea de trabajo en la que se encuentran igualmente los programass desarrollados por el Departamento de la Universidad de Groningen.

No es necesario decir que los profesores, aparte de la experiencia directa, emplean habitualmente otras técnicas que evitan exponer pasivamente a un alumno a los estímulos. Entre esas técnicas están la representación de roles, la simulación y el juego.

Como se dijo anteriormente, siguiendo los trabajos de Vinjé, interesa en un principio, con los niños más jóvenes, basar la formación vial en el control del comportamiento, pero también es necesario iniciar, en el escolar de esta etapa, el desarrollo de hábitos de prudencia y respeto a las normas más elementales de circulación.

La representación de situaciones objetivas (a partir de los cinco años) y los juegos de imitación (con niños de cuatro a ocho años) se han mostrado como uno de los medios educativos más eficaces en relación al inicio y formación de dichos hábitos.

Introducir en el aula situaciones en las que un grupo de niños pueda hacer de "coche" y otro de "peatones" comprometerán activamente a los alumnos, siempre que éstos asuman y vivencien el rol que se les ha asignado y la actuación a representar esté claramente definida. La clase se convertirá, por tanto, sin necesidad de demasiados materiales elaborados, en un lugar que puede proporcionar a los alumnos experiencias muy próximas a la realidad, relacionadas con los conocimientos que posee, al tiempo que se les exige desplegar una intensa actividad, condiciones fundamentales en la construcción de aprendizajes significativos.

Como ejemplo transcribimos un programa diseñado por Cándido Genovard y Concepción Gotzens, presentado en la primera Reunión Internacional de Psicología de Tráfico y Seguridad Vial, celebrada en Valencia en junio de 1984. Este programa tiene como finalidad iniciar a los niños en el cruce de calles con seguridad.

Programa para enseñar a los niños a cruzar la calle con seguridad

Objetivo que se pretende: Cruzar la calle con seguridad.

Nivel: Educación Infantil.

Comportamientos que deben aprenderse: PARAR, MIRAR Y ESCUCHAR antes de cruzar la calle.

Contenidos: PARAR:

— En el cruce.

— Ante señales luminosas (luz roja).

— Ante señales del agente.

— MIRAR en las cuatro direcciones.

— ESCUCHAR el ruido del tráfico.

CRUZAR:

— Sólo en los cruces.

— Cuando los cruces estén despejados.

Situación del aprendizaje

Elementos físicos: Se monta una intersección de calles en clase utilizando cinta adhesiva roja y de otros colores. En esta situación, los alumnos simularán que cruzan la calle bajo diferentes condiciones de tráfico; por ejemplo, con y sin coches, con y sin semáforo, en un paso de peatones, en presencia de un monitor-urbano, etc.

Instrucciones: El profesor explica cómo cruzar la calle con seguridad (especificación de los contenidos señalados más arriba), mientras un alumno lo representa, actuando como modelo.

Posteriormente, el resto de alumnos realizan los mismos ejercicios en las diferentes condiciones de tráfico que se han especificado. Esta práctica la llevan a cabo individualmente y por grupos.

Ejecución real: Finalmente, y después de la práctica realizada en clase, los alumnos deben repetir las situaciones en la calle.

Educación Primaria

El alumno de la Educación Primaria irá haciendo un uso de las vías públicas fundamentalmente como peatón autónomo; sin embargo, en muchas casos, utilizará también como viajero medios de transporte tales como el vehículo familiar o el autobús escolar; y en algunos, sobre todo a partir de los once años, comenzará a utilizar la bicicleta en situaciones muy concretas, como puede ser el período vacacional.

En relación con estos comportamientos, se determinarán para la Educación Primaria los objetivos de Educación Vial (26 a 49) que atendían tanto al conocimiento del entorno próximo al niño como a la adquisición de hábitos para la circulación peatonal en ciudad y carretera, haciendo referencia a aspectos éticos y cívicos en relación a un adecuado comportamiento como ciudadano; y, por último, al inicio del estudio de las señales de tráfico en general, y no sólo las destinadas a los peatones.

Igualmente se habrá observado en el cuadro de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación la preeminencia que sobre los demás adquiere el área del Conocimiento del Medio. Esto es así teniendo en cuenta:

1.° Las aportaciones de esta área a los objetivos generales de la Educación Primaria y de la Educación Vial, ya que se contribuye a desarrollar en los alumnos la identificación con los grupos sociales de pertenencia y de referencia, lo que supone tanto el conocimiento de cómo están organizados como las pautas de comportamiento que presiden las relaciones entre sus miembros, al tiempo que se ayuda al desarrollo de la autonomía personal, con el fin de alcanzar una capacidad creciente de actuar y desenvolverse en ámbitos sociales cada vez más amplios.

2.° El reflejar (como se indica en la introducción al área) con máxima claridad el sentido principal de la progresión educativa de los alumnos y alumnas en esta etapa, una progresión que procede de lo "subjetivo", experiencialmente vivido, a lo socialmente compartido, "objetivo", y de lo más global e indiferenciado hacia los componentes múltiples que lo configuran, no para disolver la unidad del medio en sus elementos múltiples, sino para comprenderla y explicarla mejor.

3.° El carácter interdisciplinar que caracteriza al área, que viene determinado por las aportaciones de las Ciencias de la Naturaleza, la Tecnología y las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Cada una de las cuales, a su vez, como se dijo en las páginas anteriores, contribuyen a un mayor conocimiento y análisis del hecho del tráfico por parte del alumno, al tiempo que, como demostraron las investigaciones realizadas al efecto, los mejores resultados, tanto en conocimiento, comportamiento y actitudes, fueron alcanzados en las clases donde se "estudió" el tráfico a partir de más disciplinas (Cambon, Leroux, 1984. Departamento de Educación de Maryland, 1989).

Además, junto a estas consideraciones, se deberán tener en cuenta las características psicopedagógicas de los alumnos y los principios del aprendizaje significativo que serán la causa del enfoque globalizador característico del trabajo escolar en la Educación Primaria, el cual permitirá abordar los problemas, las situaciones y los acontecimientos dentro de un contexto y su globalidad.

Unidades didácticas basadas en el estudio de la calle, el barrio, la comarca o la comunidad autónoma, por poner algunos ejemplos, podrían constituir algunos de los ejes globalizadores que permitirían abordar los contenidos propios del nivel, vinculados a contextos que fueran próximos y significativos, ya que:

a) Para los niños el ambiente sociocultural en el que se encuentran inmersos será el que irá haciendo surgir y desaparecer los intereses infantiles.

b) Se facilitará el conocimiento de la realidad a partir de las propias vivencias, percepciones y representaciones, es decir, de la experiencia personal del alumno.

c) Paralelamente se favorecerá la comprensión y explicación de los principales hechos del entorno físico y social.

d) En el desarrollo de estos núcleos temáticos incidirán las diferentes áreas de la Educación Primaria y serán la base sobre la cual se estructurarán aquellos objetivos, contenidos y aspectos relativos a las normas de hábitos y comportamientos de seguridad y educación vial.

En efecto, objetivos tales como el conocimiento del entorno físico de la localidad, en relación con el tráfico, tendrían cabida en el desarrollo de los núcleos "La calle" y "El barrio", los cuales podrán ser aprovechados para que el alumno comprenda las normas y adquiera hábitos correctos para la circulación peatonal en ciudad.

En el estudio de la Comarca o de la Comunidad Autónoma, contenidos como los concernientes a las redes e infraestructuras, medios de transporte y actividad económica estarían totalmente conexionados con el conocimiento de normas y adquisición de hábitos para la circulación peatonal en carretera y como viajero en transportes particulares o colectivos. Igualmente la descripción de las redes de transporte y las vías de comunicación, bien de la comarca o de la comunidad, podrá constituir un motivo de análisis que facilitará la comprensión e interpretación de las señales de tráfico y su significado.

El inicio del uso de la bicicleta y de sus principios mecánicos y motrices se correspondería con la valoración de aquellos "aparatos y máquinas del entorno habitual destinados a satisfacer las necesidades de las personas y a mejorar su calidad de vida".

Sin embargo, consideramos necesario hacer una puntualización en torno a los alumnos del primer ciclo de la Educación Primaria.

El niño en esta edad (seis-ocho años) va desarrollando considerablemente las capacidades de observación y de orientación, de dominio del espacio y de su propio cuerpo, conociendo los sentidos de giro, y comienza a desplazarse autónomamente como peatón, utili-

zando normalmente recorridos habituales como pueden ser los correspondientes a los itinerarios casa-colegio, casa-parque o lugares de juegos.

En este nivel, se han de continuar todos aquellos ejercicios relativos al desarrollo de hábitos de observación visual, auditiva, psicomotóricos, orientados al dominio del espacio, y de prudencia y pronta decisión que se llevaron a cabo en la Educación Infantil, y continuar, dada su eficacia hasta los ocho años, con la representación de situaciones objetivas y juegos de imitación, junto al resto de actividades que tengan lugar en el aula.

Como complemento del programa que como modelo de simulación se expresó al hablar de las técnicas de Educación Vial en la Educación Infantil, programa también válido para este primer ciclo de la Primaria, presentamos otro de los mismos autores que tiene como finalidad realizar el recorrido casa-colegio con seguridad.

Programa para ir y volver de la escuela a casa con seguridad

Objetivo que se pretende: Realizar el recorrido casa-colegio con seguridad.

Nivel: Primer ciclo de la Educación Primaria.

Comportamiento que debe aprenderse: DISEÑAR un recorrido casa-colegio que represente el máximo de seguridad viaria para el alumno.

Contenidos:

— Elegir la ruta más corta.

— Elegir las calles con menos tráfico.

— Utilizar los cruces.

— Elegir el camino más corto para llegar al punto de destino.

— Realizar el recorrido con algún amigo.

— Tomando en cuenta todas estas consideraciones, DISEÑAR el camino más seguro para ir de casa a la escuela.

Situación de aprendizaje

Elementos físicos: Un mapa del barrio o zona en el que se indiquen, mediante símbolos comprensibles y representativos para el alumno, los diferentes aspectos significativos para el comportamiento viario en la zona.

Instrucciones: El profesor explica los criterios esenciales para la elección de un recorrido "seguro". Posteriormente, se pide a los alumnos que intenten marcar en el mapa que se les ha entregado cuál sería el camino más seguro para ir de sus respectivas casas al colegio.

Finalmente, se envía una carta a los padres para solicitar su ayuda en la corrección del recorrido "seguro", diseñado por sus hijos, y para que introduzcan las modificaciones que consideren pertinentes teniendo en cuenta los criterios especificados más arriba. Estas modificaciones se comentarán con los alumnos a fin de que el aprendizaje realizado sea óptimo.

Educación Secundaria Obligatoria

Los objetivos de Educación Vial que deberán alcanzar los alumnos a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria contemplan una triple finalidad:

1. Apreciar y valorar la importancia de las normas y consejos orientados a la formación de una adecuada conducta vial.

2. Desarrollar en los alumnos el sentido de la responsabilidad referido a la conducción de bicicletas y ciclomotores y que, al propio tiempo, conozcan las normas y señales relativas a la circulación de tales vehículos.

3. Desarrollar hábitos de comportamiento ante un accidente de tráfico y conocer las normas e instrucciones de Socorrismo y Primeros Auxilios.

Sin embargo, antes de analizar algunas de las técnicas a emplear en la enseñanza de la Educación Vial, en vista a la consecución de los anteriores objetivos, será conveniente tener en cuenta, en función de las notas distintivas de esta etapa en relación a la Educación Infantil y Primaria, las siguientes consideraciones:

- La mayor importancia que la fuente disciplinar tiene en la Educación Secundaria Obligatoria, en la que "... el alumno afronta de forma más sistemática el estudio diferenciado a través de las distintas áreas".
- El complementar el principio de enseñanza comprensiva con una oferta de enseñanza diversificada que "proporcione satisfacción real a las necesidades educativas de los alumnos".
- El ofrecer, para atender esta diversidad, varias opciones, entre las que se destaca el denominado espacio de opcionalidad curricular, con el que se pretende "... favorecer aprendizajes globalizados más funcionales. No debe ser, por tanto, más de lo mismo, sino la posibilidad de hacer cosas distintas, ofertando vías de acceso a los Objetivos Generales a través de saberes más funcionales, más próximos a la realidad vivida por los alumnos aquí y ahora, más globales que los que impone en ocasiones la aproximación disciplinar...".
- El tratamiento comprensivo que preside el primer ciclo, por el cual las áreas que configuran el tronco común predominarán sobre el espacio de opcionalidad, que queda reducido a sólo un 10% de la actividad escolar. Recomendándose que "... los Proyectos Curriculares de los centros hagan un mayor esfuerzo durante el primer ciclo por adoptar planteamientos interdisciplinares".
- El tratamiento y la atención a la diversidad de los alumnos en el segundo ciclo, una de cuyas manifestaciones es la ampliación de los espacios de opcionalidad, que en este ciclo suponen un 30% del tiempo lectivo.

Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, nos encontramos con tres posibilidades distintas para la impartición de la Educación Vial en los diferentes ciclos de la Educación Secundaria Obligatoria.

La primera de ellas se basaría en un estudio interdisciplinar del tráfico. Hemos de tener en cuenta que, independientemente de que esta forma de trabajo sea la recomendada en los diseños curriculares para el primer ciclo, la Educación Vial, como se indica en el Real Decreto que fija el currículo para la Secundaria Obligatoria, en el artículo 6, "... estará presente a través de las diferentes áreas a lo largo de toda la etapa...". Lo cual el lector habrá podido comprobar en los cuadros de objetivos, contenidos y criterios de evaluación que se presentan en las páginas 51 a 69. Además, como se ha indicado

repetidamente, los programas interdisciplinares de Educación Vial han demostrado una gran eficacia en relación a la adquisición de conocimientos, actitudes y comportamientos.

Áreas como la de Ciencias Sociales, Geografía e Historia pueden explicar numerosos hechos que atañen al tráfico, tales como la organización del territorio y el espacio urbano, la interacción entre actividades económicas y redes viales, la arquitectura funcional y el urbanismo actual, redes viales, y problemas de tráfico, causas de accidentalidad, normas de circulación, publicidad y consumo energético de los vehículos...

Aspectos como los concernientes al estudio del movimiento, de las relaciones entre los conceptos de velocidad y energía cinética y éstos, a su vez, con el tiempo de detención, de los principios mecánicos y motrices de la bicicleta y de su mantenimiento, de la identificación de los grupos de alto riesgo en los accidentes de tráfico, tanto en zona urbana como carretera, de la necesidad de cumplir las normas de circulación como medio para prevenirlos, del conocimiento de las medidas a tomar en caso de accidente, etc., que son propios del área de Ciencias de la Naturaleza, servirán para desarrollar en el alumno el sentido de la responsabilidad en la conducción de la bicicleta y para que conozca las medidas y las normas elementales de Socorrismo y Primeros Auxilios.

Otras áreas, como Tecnología y Matemáticas, ayudarán a que el alumno lleve a cabo la organización y el tratamiento de la información, o bien realice aquellos proyectos (maquetas, simuladores, etc.) sobre los cuales pueda establecer y analizar diferentes situaciones de tráfico.

La segunda posibilidad consistiría en incluir, dentro de los espacios de opcionalidad, programas de Educación Vial que tendrían como motivo preparar e incluso facilitar la obtención por parte de los alumnos de catorce-quince años de edad de la licencia de conducción de ciclomotores. Tendría lugar bien al final del segundo curso del primer ciclo, coincidente con la edad mínima exigida para conducirlos, o con el inicio del tercer curso.

Estimamos necesario hacer constar que este tipo de programa no se limitaría a una exposición, por otra parte muy necesaria, de la Ley de Seguridad Vial, o, si se quiere, a preparar a los alumnos con la única intención de superar las pruebas exigidas por la Dirección General de Tráfico para la obtención de la licencia de conducción de ciclomotores, sino que, manteniendo el espíritu de los espacios de

opcionalidad curricular, se pretende "... ofrecer a todos los alumnos la posibilidad de desarrollar las mismas capacidades siguiendo, en una parte de su currículo, caminos diferentes que permitan, en unos casos, suscitar un mayor interés y motivación, y, en otros, una mayor adecuación a sus necesidades educativas reales".

Un programa así concebido permitiría realizar, al tiempo que un análisis en profundidad de la Ley sobre Tráfico y Seguridad Vial, otros paralelos sobre la "física del ciclomotor"; nos estamos refiriendo a un conocimiento en profundidad de todos sus elementos mecánicos, de modo que los alumnos conozcan realmente las limitaciones y posibilidades de este vehículo, para así comprender mejor las normas, recomendaciones y prohibiciones expuestas en la Ley. Igualmente se puede completar con estudios históricos sobre la evolución de los vehículos de dos ruedas y de los avances técnicos en el mundo de la automoción, sin descartar estudios sobre el entorno, urbanismo, etc.

La tercera posibilidad propia de los dos años del segundo ciclo consistiría en profundizar en el análisis del tráfico, como hecho social, y serviría de complemento a las actividades de Educación Vial llevadas a cabo en los primeros años de la etapa.

A partir de los contenidos propios del cuarto curso se dará cima al estudio del ciclomotor, examinando teóricamente aquellos aspectos relacionados con el movimiento, la aceleración, "los espacios recorridos por un móvil antes de detenerse, etc.". Indistintamente, se podría indagar en otros, dado que la Educación Vial tiene sitio, tanto en el ámbito científico como en el sociolingüístico, el técnico o el artístico, por estar relacionada con la salud, el medio ambiente, el consumo y la publicidad, la reparación y mantenimiento, o la influencia que ejerce en el mundo del motor el diseño industrial, por matizar algunos ejemplos.

Orientaciones para la evaluación

Las orientaciones que siguen a continuación se centrarán en la evaluación de los procesos de enseñanza/aprendizaje, entendido única y exclusivamente como la oferta promovida por instancias educativas para desarrollar un determinado proyecto o programa curricular, con carácter experimental, en orden a determinar sus posibilidades y/o dificultades de aplicación.

Bien es verdad que, en función del enfoque dado a la organización de los contenidos, la Educación Vial quedará integrada en diferentes áreas.

En consecuencia, su evaluación seguirá las directrices propias para valorar las capacidades expresadas en los Objetivos Generales, *tanto de etapa cuanto de área. Más aún cuando se recomienda su* difusión o integración, señalando que estos nuevos contenidos demandados por la sociedad no deben ser abordados ni como áreas aisladas ni incluso como contenidos dentro de un área, evitando así su tratamiento de forma compartimentada y durante un período limitado de tiempo.

Ahora bien, dadas las características de la Educación Vial, consideramos necesario determinar algunos agentes e instrumentos de evaluación que, junto a los propios de distintos ámbitos de conocimiento y experiencia, nos permitan, en cada momento, recoger la información y realizar los juicios de valor necesarios para la orientación y para la toma de decisiones respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje.

La Educación Vial no constituye un mero repertorio de normas y consejos destinandos a mejorar la seguridad en el uso de las vías públicas. Por el contrario, consideramos necesario destacar la importancia que en ella adquieren los contenidos referidos a valores, normas y actitudes.

Es por ello que, al evaluar el Proyecto Curricular en el cual queda integrada la Educación Vial, no se tendrán únicamente en cuenta criterios que determinen la efectividad del programa con parámetros de éxito/fracaso, clasificar algunos o compararlos entre sí con respecto a una norma genérica, sino "que evalúa para orientar al propio alumno y para guiar el proceso de enseñanza/aprendizaje".

La evaluación ha de tener, por tanto, también una perspectiva cualitativa, ya que deberá ser entendida como facilitadora y promotora de cambio. En consecuencia, el programa de Educación Vial ha de ser evaluado primordialmente por el valor que tiene para mejorar la vida de las personas, y nunca "a espaldas de los propios participantes en el programa o a expensas de ellos, considerados como meros objetos o variables de investigación".

Será, por tanto, necesario destacar la importancia que en el conjunto de los agentes evaluadores (profesores, técnicos de evaluación,

administración educativa, etc.) tienen padres y alumnos, y que los instrumentos de evaluación a utilizar tendrán carácter cualitativo, tales como la observación, cuestionarios, entrevistas, etc.

Criterios semejantes se siguen al hablar de la evaluación de los alumnos y de las estrategias y recursos empleados en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Esta evaluación ha de tener una doble dimensión, continua e individualizada. Entendemos por evaluación continua aquella que comienza por informar de los conocimientos previos, actitudes y capacidad del alumno en el inicio del proceso educativo. (Evaluación inicial.)

Esta evaluación puede terminar valorando el grado de consecución obtenido por el alumno, si bien se tendrá más en cuenta el carácter orientativo para el inicio de una nueva etapa que el de una calificación aprobatoria o reprobatoria. (Evaluación sumativa.)

Como anteriormente se dijo en la evaluación, no se ha de olvidar la dimensión individualizada, por la cual, y a partir de la evaluación inicial y de las características propias de cada alumno, se determinan las metas a alcanzar, al tiempo que se le proporciona información de lo realizado, de sus progresos y de los que puede alcanzar conforme a sus posibilidades. (Evaluación formativa.)

Como anteriormente se dijo, en la evaluación de la Educación Vial se seguirán las orientaciones y se utilizarán los instrumentos propios de las áreas con las que se relacionan, si bien a continuación mencionamos algunos de ellos considerados de gran utilidad en la evaluación de los diferentes aspectos a tener en cuenta en la formación para la seguridad vial.

Instrumentos

- Elaboración sistemática del diario de clase.
- Realización de entrevistas personales o de grupo.
- Elaboración y aplicación de encuestas de sondeo y recogida de opiniones.
- Revisión y análisis de los trabajos individuales o de grupo.
- Elaboración y aplicación de pruebas escritas y orales.

- Elaboración y aplicación de fichas de seguimiento globales o de algún aspecto a investigar.
- Elaboración del diario de grupos de trabajo.
- Asambleas periódicas de revisión crítica y análisis de la marcha del proceso de aprendizaje.
- Debates sobre la dinámica de trabajo y el papel de los alumnos.
- Guías o claves de autoevaluación, individualmente o en grupo.
- Recogida de datos por observación directa, mediante guías o escalas de observación, listados de frecuencia...
- Elaboración de informes parciales o globales de carácter fundamentalmente descriptivo (no valoraciones meramente cuantitativas).
- Observación y registro de los comportamientos del alumno en situaciones de tráfico reales o simuladas.

Guía documental y de recursos

Para terminar, se presenta una reseña bibliográfica y de algunos de los recursos didácticos existentes en la actualidad.

Material impreso

- CASTAÑO PARDO, M.: *Educación Vial en la escuela*. Salamanca. I. C. E. de la Universidad de Salamanca. Documentos Didácticos, número 131, 1989.

Es la primera publicación, ajena a los organismos oficiales con competencias en Educación Vial, donde el autor aporta una "reflexión" crítica sobre la Educación Vial en España, desde una perspectiva realista. En la obra existe una simbiosis entre los datos aportados por la investigación histórica, la praxis educativa y los niveles de expectativas de futuro.

- CAMBON DE LAVALETTE, LOROUX y GAGUE: *Education à la Securitè Routière: Experimentation d'une mise en oeuvre renovelèe*. Paris, 1984.

- CONSEIL DE L'EUROPE: *Conclusions de la Deuxième Conference d'Experts Gouvernementaux sur l'enseignement de la Securitè Routière dans les écoles*. Viena, 1971.

- CONSEIL DE L'EUROPE: *Rapports de base. Sinthèse des discussions et recomendations*. C. E. M. T., Strasbourg, 1981.

- *Cuadernos y murales de Educación Vial para la Educación Infantil y Primaria*. Editorial-Vicens Vives, 1990.

- D. G. T.: *Análisis de la accidentabilidad vial infantil*. Madrid: Ministerio del Interior, 1990.

Este trabajo constituye una aproximación contextual al estudio de la accidentabilidad infantil. El estudio ha tenido en cuenta tanto las características medioambientales, en las que han tenido lugar los accidentes de niños como peatones, como las variables sociopersonales de cada uno de los niños accidentados, de cara a que un mayor y más preciso conocimiento de las circunstancias existentes en torno al accidente pueda contribuir al diseño y elaboración de intervenciones cada vez más válidas y relevantes.

- D. G. T.: *Calles, carreteras, autopistas... ¡Circulando!* Madrid: Ministerio del Interior, 1989.

Fichas interdisciplinares de Educación Vial para el Ciclo Superior o el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Tienen como finalidad que el alumno estudie el tráfico en profundidad sirviéndose de los contenidos científicos que ya posee y va a adquirir a través del resto de las áreas del currículo: Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, y Lenguaje.

- D. G. T.: *Cuadernos de Educación Vial para el Ciclo Medio*. Madrid: Ministerio del Interior, 1989.

Unidades didácticas de Educación Vial en las que los alumnos de ocho a once años podrán analizar diferentes situaciones y hechos relacionados con el tráfico a partir de centros de interés, como la calle, el barrio, la comarca y la comunidad autónoma. Están adaptadas a las áreas y contenidos que manejan los alumnos en esta etapa educativa.

- D. G. T.: *Escalas de actitudes hacia las normas de seguridad vial y hacia la Educación Vial*: Madrid. Ministerio del Interior, 1990.

Entre los principales ámbitos psicológicos que inciden en una participación segura de los distintos usuarios dentro del tráfico se

encuentran el conocimiento de las normas de seguridad, las habilidades cognitivo-motrices requeridas en cada caso y las actitudes hacia dichas normas. Es por ello que se llevaron a cabo un manual y un conjunto de cuestionarios dirigidos a evaluar las actitudes de los escolares y de los profesores hacia la Seguridad y la Educación Vial. Ello permite diagnosticar a los individuos más necesitados de intervenciones educativas apropiadas y, además, evaluar la eficacia de los programas educacionales para desarrollar actitudes positivas.

- D. G. T.: *Investigación descriptiva sobre Educación Vial y Ayuntamientos*. Madrid: Ministerio del Interior, 1990.

Este libro pretende informar a responsables municipales, en general, y a personas relacionadas con la educación, en particular, de la situación en que se encuentra la Educación a nivel nacional, analizada desde un punto de vista urbanístico. Los objetivos que se persiguen, a partir de los resultados, es la organización y dedicación municipal en tareas educativo-viales y la cooperación estrecha y constante con los centros escolares en aras de alcanzar una auténtica seguridad vial.

- D. G. T.: *Juegos didácticos de secuencias lógicas* (3). Madrid: Ministerio del Interior, 1990.

Estos juegos recogen, por separado, las conductas normales que el niño realiza casi diariamente en su relación con el mundo del tráfico. Los juegos, titulados *¡De casa al cole!, ¡Viajando!* y *¡Pedaleando!*, describen los comportamientos adecuados como peatón, viajero y ciclista. Todo este material se edita también en diapositivas.

- D. G. T.: *La animación en Educación Vial*. Manual del Animador. Madrid: Ministerio del Interior, 1991.

Se trata de un material indispensable para dinamizar la Educación Vial, dirigido a maestros y a padres. El libro está dividido en cuatro partes: Pedagogía de la Educación Vial, Psicología y Educación Vial, Comportamiento en caso de accidente y Normas y señales de seguridad vial.

- D. G. T.: *Láminas de errores*. Madrid: Ministerio del Interior, 1989.

Dirigidas a los tres ciclos de la Educación Primaria, consisten en la localización de un número determinado de errores, tanto de señalización como de comportamientos, y en la anotación de las situaciones correctas en unas líneas que se presentan en la propia lámina. Este material también se ha editado en diapositivas para su trabajo en grupo, reforzando así la observación y la expresión verbal a través del comentario de las diversas situaciones —correctas e incorrectas— que se puedan contemplar.

- D. G. T.: *Los talleres en la Educación Vial*. Madrid: Ministerio del Interior, 1991.

Se trata de un libro basado en una metodología de Talleres, teniendo como objetivo y centro de interés la Educación Vial, planteando un diseño abierto en las situaciones de aprendizaje que se presentan, bajo un enfoque globalizador e interdisciplinar. Todos los aspectos desarrollados tienen un gran valor didáctico y pedagógico, interactuando en un perfecto *feed back*, la teoría con la práctica, dentro de un contexto abierto y flexible que da respuesta a una demanda concreta de los docentes.

- D. G. T.: *Primera Reunión Internacional de Psicología de Tráfico y Seguridad Vial*. Madrid: Ministerio del Interior, 1984.

Se publican en este volumen las Ponencias y Comunicaciones presentadas en la Primera Reunión Internacional de Psicología de Tráfico y Seguridad Vial, celebrada en Valencia, en junio de 1984, con motivo del XXV Aniversario de la Dirección General de Tráfico, con la colaboración de la Facultad de Psicología de aquella Universidad.

- D. G. T.: *Todo lo que hay que saber sobre el ciclomotor*. Madrid: Ministerio del Interior, 1991.

Programa destinado a los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria. En él se estudia la evolución de los vehículos de dos ruedas desde el siglo XIX, de los motores de combustión interna y además elementos mecánicos del ciclomotor, al tiempo que se les prepara para que puedan obtener la licencia de conducción. Está diseñado para poder ser aplicado en los espacios de opcionalidad.

- TORTOSA, F.; MONTORO, L., y CARBONELL, E.: *Psicología y Seguridad Vial en España, sesenta años de Historia*. Zaragoza: Asociación Española de Centros Privados de Reconocimientos Médicos y Psicotécnicos para el permiso de conducir, 1989.

El libro ofrece una amplia muestra de trabajos científicos realizados en España, ofreciendo una panorámica de las preocupaciones de diversos investigadores españoles en relación a la seguridad vial.

- *Educación Vial 1, 2, 3*. Madrid: Editorial Santillana, 1982.

Cuadernos de actividades dirigidos a los alumnos de los ciclos Inicial, Medio y Superior de la E. G. B.

- FIRTH, D. E.: "Pedestrian behaviour", en CHAPMAN, T.; WADE, F., y FOOT, W.: "Pedestrian Accidents". Ed. John Wirey and Sons, Londres, 1982.

- MARYLAND STATE DEPT. OF EDUCATION, Baltimore, Interdisciplinary Traffic Safety Instructional.

Maryland State Dept. of Transportation. Baltimore, 1973.

- NUMMENMAA, T.: *Traffic education program for preschool aged children and children starting school*. Report 17, Likenneturra, Helsinki.

- ROTHENGATER, J. A., y VAN DER MOLEN: *Enseignement de la Securité Routièr: Debeloppment, mise en oeuvre et evaluation des programmes destinés aux enfants*. Troisième Conferènce mixte sur la Formation des Enfants et des Adolescents face a la Sècuritè.

- VINJÈ, M. P.: *Children and pedestrians: habilities and limitation*. Traffic Research Center. Report VK-78-03. University of Groningen, 1978.

- VINJÈ, M. P.: y GROENEVELD, J.: *Understanding visibility in traffic and experiment with preschool children*. Traffic Researd Center, Report VK-78-05. University of Groningen, 1978.

Material audiovisual

- D. G. T.: *Guía didáctica y diapositivas de Educación Vial*. Madrid: Ministerio del Interior, 1987.

Se recogen los objetivos generales, contenidos, actividades, metodología y las actitudes potenciables de cada uno de los siguientes temas: El niño como peatón, viajero y estudio de la señalización.

- D. G. T.: *Programa Multimedia de Educación Vial*. Madrid: Ministerio del Interior, 1991.

Material diseñado a base de programas de intervención didáctica dentro del aula y donde el profesor actúa como interlocutor en las actividades que realizan sus alumnos. Son programas de tipo lineal (objetivos, contenidos y actividades) en los que se ha incluido el desarrollo de los contenidos a nivel teórico, como conocimiento indipensable que ha de saber el alumno, y un material basado en diapositivas y transparencias para reforzar las actividades.

- D. G. T.: *Unidades Audiovisuales de Educación Vial*. Madrid: Ministerio del Interior, 1991.

Diseñadas a partir de algunos principios básicos de las teorías del aprendizaje, las aportaciones empíricas de diferentes estudios sobre la actividad y la accidentabilidad vial infantil, junto con los resultados de investigaciones sobre las características que contribuyen a aumentar la eficacia de los recursos audiovisuales en Educación Vial. Sus principales tópicos son expuestos a lo largo de cinco unidades didácticas, acompañadas de una guía didáctica para el profesor.

Material informatizado

- D. G. T.: *Programa de Educación Vial asistido por ordenador: La bicicleta*. Madrid: Ministerio del Interior, 1991.

Tiene como objetivo primordial la formación y educación vial de los conductores de bicicletas en edad escolar. Fundamentalmente, se dirige a alumnos con edades comprendidas entre ocho y catorce años, sin limitar su uso a otros grupos de edad. Se ofrece una publi-

cación que da respuesta a una demanda creciente de material didáctico basado en nuevas tecnologías, por parte de profesores y personas interesadas en aportar soluciones a los problemas de tráfico desde una vertiente educativa.

Otros recursos

- **Unidades móviles de la D. G. T.**

En ellas los alumnos llevan a la práctica las enseñanzas teóricas recibidas en el aula. Se solicitan en las Jefaturas Provinciales de Tráfico.

- **Parques móviles de la D. G. T.**

Tienen la misma finalidad que las unidades móviles, con la salvedad de que el material del que constan es proporcionado a los Ayuntamientos, que son los encargados de su transporte y organización.

- **Parques fijos infantiles de tráfico.**

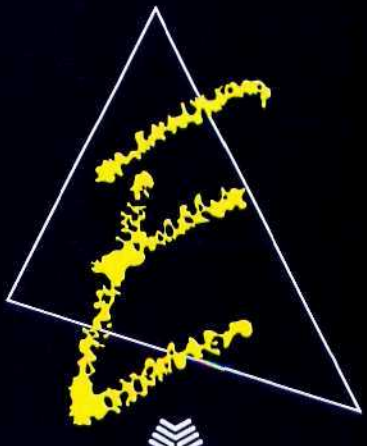
Tienen el mismo objetivo que los anteriores. Dependen de los Ayuntamientos y son dirigidos por monitores especializados.

Direcciones

- **Jefaturas Provinciales de Tráfico.**

Disponen de Animadores /as de Educación Vial para la realización de programas de coordinación de actividades y difusión de material didáctico existente y de nueva creación.

- **Centro Superior de Educación Vial de la D. G. T.** Avenida Comandante Jerez, 46-48. 37008 Salamanca.



Ministerio de Educación y Ciencia

TRANSVERSALES

Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos



Ministerio de Educación y Ciencia

TRANSVERSALES

Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos

Autoras: Ana Mañeru Méndez
Esther Rubio Herráez
Coordinación: Elisa Núñez Mateos del Servicio de Innovación

Ministerio de Educación y Ciencia



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

N. I. P. O.: 176-92-105-2
I. S. B. N.: 84-369-2132-1
Depósito legal: M-8864-1992
Realización: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Prólogo

En el marco de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, los Reales Decretos que han establecido los currículos de las distintas etapas educativas definen unas enseñanzas que deben estar presentes a través de las diferentes áreas. Se trata de la educación moral y cívica, la educación para la paz, para la salud, para la igualdad de oportunidades entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación del consumidor y la educación vial.

La insistencia en que todos esos aspectos educativos han de estar presentes en la práctica docente confiere una nueva dimensión al currículo, que en ningún modo puede verse compartimentado en áreas aisladas, o desarrollado en unidades didácticas escasamente relacionadas entre sí, sino que aparece vertebrado por ejes claros de objetivos, de contenidos y de principios de construcción de los aprendizajes, que le dan coherencia y solidez. Algunos de esos ejes están constituidos por las citadas enseñanzas, que son, en realidad, dimensiones o temas recurrentes en el currículo, no paralelos a las áreas, sino transversales a ellas.

Las enseñanzas o temas transversales impregnan, de hecho, el currículo establecido en sus distintas áreas hasta el punto de que carece de sentido que el profesorado se plantee si, en un momento dado del trabajo de aula, está desarrollando una área determinada o un tema transversal concreto. La impregnación es recíproca: los temas transversales están presentes en las áreas y éstas también se hallan presentes en los temas. Hablar de enseñanzas transversales, en consecuencia, no es introducir contenidos nuevos que no estén ya reflejados en el currículo de las áreas, sino organizar algunos de esos contenidos alrededor de un determinado eje educativo.

Los contenidos curriculares de los temas transversales son objeto, en la actualidad, de una fuerte demanda social: la sociedad pide que esos elementos estén presentes en la educación. Se trata de contenidos educativos valiosos, que responden a un proyecto válido de sociedad y de educación, y que, por consiguiente, están plenamente justificados dentro del marco social en que ha de desarrollarse toda la educación, principalmente la educación obligatoria.

De esos elementos curriculares presentes en distintas áreas, se puede hablar como de temas o enseñanzas transversales, porque no se sitúan en paralelo respecto a las áreas del currículo, sino que las impregnan, con una presencia diferente en cada caso. Son temas, por otro lado, estrechamente compenetrados los unos con los otros. En particular, es preciso resaltar que la dimensión moral y cívica del currículo constituye *un tema transversal no sólo presente, sino realmente omnipresente tanto en las áreas cuanto en los demás temas transversales. Entre los contenidos curriculares relevantes para las enseñanzas transversales hay, desde luego, conocimientos conceptuales y procedimientos, pero hay, sobre todo, actitudes y valores inequívocamente ligados a una dimensión ética que debe propiciar la autonomía moral de los alumnos y las alumnas.*

En razón de esa presencia en el currículo, en sus distintas áreas, los temas transversales tienen un valor importante tanto para el desarrollo personal e integral de los alumnos, cuanto para un proyecto de sociedad más libre y pacífica, más respetuosa hacia las personas y también hacia la propia naturaleza que constituye el entorno de la sociedad humana.

Puesto que han de impregnar toda la acción educativa, las enseñanzas transversales constituyen una responsabilidad de toda la comunidad educativa, especialmente del equipo docente. En particular, han de estar presentes en el proyecto educativo de centro, en el proyecto curricular de etapa y en las programaciones que realiza el profesorado.

Para facilitar a los profesores el desarrollo curricular de las enseñanzas o temas transversales, el Ministerio de Educación y Ciencia encargó a personas expertas la realización de documentos orientativos sobre los distintos temas. El presente volumen, que se refiere a la Educación para la igualdad de oportunidades responde a ese encargo, cuya coordinación ha realizado el Servicio de Innovación de la Dirección General de Renovación Pedagógica. Su estructura es la misma de los demás volúmenes sobre otras enseñanzas transversales. Comienza con una presentación general del ámbito de que se trata: de su significado, de cómo ha llegado a constituirse como ámbito educativo relevante. Pasa después a identificar, en los contenidos curriculares y en los criterios de evaluación de cada área y etapa, aquellos en los que se hace presente la Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos. En una tercera parte proporciona orientaciones didácticas y para la evaluación en relación con los corres-

pondientes contenidos curriculares. Y, finalmente, contiene una guía documental y de recursos útiles para el profesorado. Es una guía no exhaustiva, sino seleccionada y comentada, para ser realmente de utilidad para quien acuda a ella.

El Ministerio de Educación y Ciencia, al poner a disposición de los profesores este texto sobre Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, lo presenta como un buen ejemplo de análisis de este tema, que responde al espíritu y a la letra del currículo establecido y que, dentro de él, destaca una de sus dimensiones importantes, a lo largo de la cual es posible integrar aspectos muy distintos de diferentes áreas.

Índice

Páginas

INTRODUCCIÓN 9

LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DE AMBOS SEXOS EN EL CURRÍCULO 13

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS 21

Proyecto Educativo y Proyecto curricular 25

Principios metodológicos generales 33

Educación Infantil 33
Educación Primaria 39
Educación Secundaria Obligatoria 45

GUÍA DOCUMENTAL Y DE RECURSOS 61

Bibliografía básica 61

Folletos 69

Vídeos 70

Organismos de interés 74

Estructuras universitarias de estudio de la mujer 76

GLOSARIO 79

Introducción

La Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) establece como normativo el principio de **no discriminación por razón de sexo** con el fin de que las desigualdades basadas en el sexo/género* que se producen en la sociedad no sean transmitidas por la educación académica.

Tradicionalmente, en el sistema educativo la discriminación de sexo/género aparentemente no ha existido, ya que el proceso de sustitución de los currículos diferenciados para alumnas y alumnos por un único currículo, supuestamente integrador, ha ocultado el desigual tratamiento de los géneros en el sistema educativo. Por ello, es necesario hacer visible esta situación para que las cuestiones de género salgan a la luz y se puedan "deconstruir" los mecanismos que las perpetúan.

El derecho legal de las niñas a una educación académica elemental no tuvo lugar hasta el año 1856 con la aprobación de la Ley General de Instrucción Pública, más conocida como Ley Moyano. Sin embargo, esta educación se ofertaba en escuelas separadas, femeninas y masculinas, y con un currículo diferenciado. En el caso de las niñas, ciertas materias curriculares habían de ser sustituidas por aquellas "propias de su sexo".

La Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa de 1.970 estableció, entre otras reformas estructurales de gran importancia, la "coeducación" en los centros públicos, que no terminó de hacerse efectiva hasta 1.985 y que no significaba otra cosa que la

(*) Al final del documento se incluye una definición de algunos términos que aparecen en el mismo, con el fin de facilitar su lectura.

implantación de la escuela mixta, sin que el currículo se alterase de modo significativo en lo que respecta a la incorporación de las niñas.

Este hecho, de importancia relevante para la educación de las mujeres y para el conjunto de la sociedad, que en la realidad se ha producido como si se tratase de una "incorporación natural" de las alumnas al sistema educativo vigente, no ha sido evaluado con suficiente amplitud, en lo que al tratamiento de los géneros se refiere, hasta muy recientemente. Así, se ha podido constatar que la escuela mixta ha supuesto la generalización de un modelo educativo pensado para el género masculino al que se han incorporado las alumnas sin que previamente hayan sido analizadas y reconocidas sus motivaciones, sus intereses y sus necesidades.

Este análisis del sistema educativo ha producido amplia documentación que permite reformular convenientemente tanto las intenciones como los pasos a dar para conseguir una escuela coeducativa.

Estudios realizados en diferentes países han sacando a la luz las estructuras que mantienen la desigualdad en el ámbito de la educación académica: la organización educativa, el currículo tanto explícito como oculto, la interrelación alumnado/profesorado y del alumnado entre sí, la práctica docente y las expectativas del profesorado. Asimismo, se han puesto en evidencia las consecuencias que éstas tienen sobre la situación presente y futura de las niñas y las mujeres en la sociedad, para concluir en la necesidad de una intervención institucional a través de políticas educativas específicas.

En este proceso evolutivo de la educación, le corresponde a la LOGSE sentar las bases para que la escuela -inicialmente segregada con un currículo diferente para cada género, después mixta con un currículo único pero centrado en el género masculino- sea finalmente coeducativa con un currículo que integre a ambos géneros y en la que el tratamiento sea equitativo. La eliminación del sexismo subyacente en la teoría y en la práctica educativa significa, en definitiva, proporcionar igualdad de oportunidades y contribuir al desarrollo de una sociedad más justa e igualitaria.

De la educación mixta a la coeducación

El sistema sexo/género, construido socialmente, asigna capacidades y valores diferentes a mujeres y hombres, definiendo así los estereotipos femenino y masculino que se convierten en la norma, a

la cual, unas y otros, han de ajustar sus comportamientos para que sean socialmente aceptados. Dicho sistema establece una división jerárquica, en la que los valores masculinos son considerados superiores y los valores femeninos son devaluados, configurando una sociedad de dominio masculino en razón de los estereotipos diferenciados de género.

El análisis de género ayuda a clarificar los sesgos androcéntricos subyacentes en la teoría y en la práctica de la educación, así como las implicaciones y las consecuencias que tienen en la vida presente y futura de alumnas y alumnos.

Una educación libre de sesgos sexistas requiere una nueva perspectiva en la que lo masculino y lo femenino sean considerados como categorías no hegemónicas. Desde esta nueva perspectiva, se trata de conseguir un proyecto educativo humano más justo e igualitario que un proyecto elaborado desde una visión masculina, que necesariamente será parcial, unilateral y desequilibrado.

Esta es una tarea que reviste cierta complejidad y que se desarrolla a través de un proceso cuyo inicio requiere romper la mitología, popularmente arraigada, de que la educación es igual para las niñas y para los niños, haciendo explícitos los mecanismos de discriminación de género subyacentes en el sistema educativo y sentando las bases que permitan su eliminación.

En el caso concreto del diseño y desarrollo curricular,afortunadamente, tenemos ya modelos elaborados y experimentados que nos pueden servir de ejemplo para introducir el género como un tema educativo relevante e iniciar así un cambio de perspectiva, en este momento tan oportuno que nos brinda la Reforma del Sistema Educativo.

Con este esquema de transformación curricular, lo que se pretende, en definitiva, es que las mujeres dejen de estar en los márgenes y pasen a ocupar el centro en igualdad de condiciones con los hombres.

Tal y como se recoge de las recomendaciones de organismos internacionales y de la política educativa de varios países, hay dos aspectos en los que existe un acuerdo generalizado sobre su importancia en la educación, que son el uso de un lenguaje no discriminatorio y las medidas de acción positiva considerados medios necesarios para introducir la dimensión de la igualdad en este ámbito.

Es abundante la documentación existente en relación con las implicaciones y consecuencias que tiene la utilización de un lenguaje

discriminatorio: trasmite los estereotipos y roles de género; el uso del genérico masculino mantiene que lo masculino es la norma en la sociedad; los términos genéricos -el hombre, el alumno, el profesor,etc.- impiden visualizar a las mujeres, las alumnas y las profesoras; hace que las niñas y las mujeres se sientan excluidas de la discusión y que las niñas desde edades tempranas pierdan la identidad psicolingüística desdibujando su posición de sujeto productor de discurso.

El concepto de acción positiva, entendida como tratamiento preferencial temporal para la corrección de las desigualdades, es aceptado incondicionalmente cuando se trata de compensar deficiencias, sean estas innatas o socialmente adquiridas, o de resolver problemas accidentales o temporales, dentro del sistema educativo. Sin embargo, surge la controversia cuando se plantean acciones de este tipo con el fin de compensar las desigualdades de género que la propia sociedad ha producido. No obstante, las medidas de acción positiva también en relación al género, se van introduciendo dentro de la educación. Son ya numerosas las experiencias realizadas que son valoradas positivamente por sus resultados compensatorios tanto en alumnas como en alumnos. Entre este tipo de acciones cabe mencionar aquéllas que introducen aspectos de la vida privada.

La evaluación de estas actuaciones recogidas en los programas de igualdad de oportunidades entre los sexos de la Comunidad Económica Europea, indica que la educación no sexista no sólo conduce a una mayor igualdad dentro del aula sino que también mejora la calidad de la enseñanza en todos los sentidos, según se recoge en los últimos informes elaborados por ésta.

La igualdad de oportunidades de ambos sexos en el currículo

La Ley General de Ordenación del Sistema Educativo establece como un principio educativo **la formación en la igualdad entre los sexos y el rechazo de toda forma de discriminación.**

Entre los objetivos de la Educación Primaria aparece el de **adquirir, por parte del alumnado, las destrezas básicas y desarrollar las actitudes que permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos con los que se relacionan.**

Un objetivo de la Educación Secundaria es **comportarse con espíritu de participación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de no discriminación de las personas.**

En el caso de **los materiales didácticos se propiciará la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre los sexos.**

Estos principios legislativos relativos Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos que con carácter general se establecen en la LOGSE, se desarrollan posteriormente en los Reales Decretos por los que se establecen las enseñanzas mínimas y los currículos de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, para el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Educación Infantil

Area de Identidad y Autonomía Personal

Objetivos

— Tener una actitud de respeto hacia las características y cualidades de las otras personas y empezar a valorarlas, sin actitudes de discriminación en relación con el sexo o con cualquier otro rasgo diferenciador.

Contenidos

— Aceptación de las diferencias, de la identidad y características de los demás, evitando las discriminaciones.

Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria

El rechazo a cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencias y otras características individuales y sociales, forma parte de los objetivos educativos.

Asimismo, se determina que **la educación para la igualdad entre los sexos estará presente a través de todas las áreas a lo largo de las dos etapas.**

Areas curriculares de la Educación Primaria

Conocimiento del Medio

Contenidos

— Sensibilidad ante la necesidad de que niñas y niños participen de forma igualitaria en la realización de diversas experiencias, rechazando la división del trabajo en función del sexo.

— La incorporación de la mujer al mundo del trabajo. El trabajo doméstico. La tecnología del hogar.

— Sensibilidad y rechazo ante las desigualdades sociales asociadas a la edad, sexo (...).

— Valoración de las habilidades manuales implicadas en el manejo de herramientas, aparatos y máquinas, superando estereotipos sexistas.

— La comunidad doméstica: nuevas formas de organizar el trabajo, la relación de igualdad entre los sexos y el cuidado de las personas en situación de dependencia.

— Rechazo de discriminaciones en la organización de actividades grupales por razones étnicas, de sexo, de estatus,etc.

— Sensibilidad ante la influencia que ejercen los medios de comunicación en la formación de opiniones, con especial atención a la publicidad, a los estereotipos sexistas, racistas y al consumo.

— Aspectos de la vida cotidiana en el último siglo y algunos hechos relevantes (cambios sociales y políticos, avances tecnológicos, evolución de la situación de las mujeres, etc.) asociados a los mismos.

— Dominio de las habilidades y recursos para realizar con autonomía las toreas domésticas.

— Análisis de las causas que provocan las situaciones de marginación e injusticias social por razón de sexo, raza u otras.

— Análisis crítico de las diferencias en función del sexo, en la asignación de tareas y responsabilidades en la familia, la comunidad escolar y otras instancias.

— Análisis crítico de la utilización de la imagen del hombre y de la mujer en la publicidad.

Educación Física

En la Introducción se dice que **hay que evitar cualquier discriminación por razón de sexo, en contra de los estereotipos sociales vigentes que asocian movimientos expresivos y rítmicos a la educación de las niñas y los elementos de fuerza, agresividad y competitividad de los niños.**

Objetivos

— Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación por características personales, sexuales y sociales, así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas.

Lengua Castellana y Literatura

Objetivos

— Reflexionar sobre el uso de la lengua como vehículo de valores y prejuicios clasistas, racistas, sexistas, etc., con el fin de introducir las autocorrecciones pertinentes.

Contenidos

— Sensibilidad y actitud crítica ante el tratamiento de ciertos temas y usos de la lengua que suponen una discriminación social, sexual, racial o de cualquier tipo.

— Actitud crítica ante los mensajes trasmitidos por los textos escritos, (...) los mensajes que trasmiten los medios de comunicación, (...) usos de la lengua que suponen una discriminación social, sexual, racial, etc.

Evaluación

— Identificar, en los textos orales y escritos de uso habitual, planteamientos de determinados temas y usos de la lengua que suponen una discriminación social, sexual, o de otro tipo, y tender a la autocorrección.

Areas curriculares de la Educación Secundaria Obligatoria

Ciencias de la Naturaleza

Contenidos

— La sexualidad humana como comunicación afectiva y opción personal. El sexo como factor de discriminación en la sociedad.

Ciencias Sociales, Geografía e Historia

Objetivos

— Identificar y apreciar la pluralidad de las comunidades sociales a las que pertenece, participando críticamente de los proyectos, valores y problemas de las mismas con plena conciencia de sus derechos y deberes, y rechazando las discriminaciones existentes por razón de sexo, raza, origen o diferencias sociales.

— Identificar y analizar las interrelaciones que se producen entre los hechos políticos, económicos, culturales, que condicionan la trayectoria histórica de las sociedades humanas, así como el papel que los individuos, hombres y mujeres, desempeñan en ellas, asumiendo que estas sociedades son el resultado de complejos y largos procesos de cambio que se proyectan en el futuro.

Contenidos

— El tiempo histórico:

— (...) (rasgos de la vida privada y de la marginación femenina ....).

— Valoración crítica de los prejuicios sexistas presentes en nuestras costumbres y tradiciones y recuperación e integración del patrimonio cultural de las mujeres.

— División y social del trabajo y estructuras sociales; desigualdades y conflictos sociales; (...)división y discriminación sexual en el trabajo.

— Valoración y respeto por las funciones de las distintas personas que integran la familia y aceptación del reparto adecuado de responsabilidades entre todos sus miembros, sin discriminación por razón de edad o sexo.

— Valoración de los derechos humanos como una conquista histórica y rechazo de cualquier forma de violación de los mismos, así como de todo tipo de discriminación por razones de edad, sexo, raza, nacionalidad, religión, etc.

— Transformaciones en los ámbitos de la vida privada y de las relaciones humanas; cambios en los roles y las relaciones entre hombre y mujer.

Evaluación

— Asegurar que los alumnos y alumnas son sensibles a los problemas sociales presentes en su vida cotidiana tales como la existencia de colectivos desfavorecidos, la discriminación por razón de sexo, raza (...).

Educación Física

En la Introducción se dice que **el deporte ha de tener un carácter abierto, sin que la participación se supedite a características de sexo, niveles de habilidad u otros criterios de discriminación.**

Hay que evitar cualquier género de discriminación entre sexos,en contra de estereotipos que han configurado el currículo oculto en Educación Física más identificada con un modelo de cuerpo masculino y de los atributos a él asociados: competitividad, fuerza, etc.

Educación Plástica y Visual

Contenidos

— Actitud crítica ante las necesidades de consumo creadas actualmente a través de la publicidad y la utilidad en la misma de formas y contenidos que denotan una discriminación sexual, social o racial.

Lengua Castellana y Literatura

En la Introducción se dice que **se debe fomentar la eliminación de los prejuicios sexistas, que normalmente actúan discriminando a la mujer al trasmitir una imagen estereotipada y falsa.**

Objetivos

— Analizar y juzgar críticamente los diferentes usos sociales de las lenguas, evitando los estereotipos lingüísticos que suponen

juicios de valor y prejuicios (clasistas, racistas, sexistas, etc.), mediante el reconocimiento del contenido ideológico del lenguaje.

Contenidos

— Actitud crítica ante las diversas determinaciones sociales que regulan los usos escritos (y orales) y ante las expresiones de la lengua escrita (y oral) que supone una discriminación social, racial, sexual, etc.

— Vocabulario. (...) neologismos, extranjerismos, sexismos.

— Sensibilidad y, en su caso, actitud crítica ante el contenido ideológico de las obras literarias y ante planteamientos de determinados temas y expresiones que supone una discriminación social, racial, sexual, etc.

— Actitud crítica ante los usos discursivos, verbales y no verbales, orientados a la persuasión ideológica (especialmente el discurso televisivo y el discurso publicitario) y ante la utilización de contenidos y formas que suponen una discriminación social, racial, sexual, etc.

Evaluación

— Identificar en textos orales y escritos de distinto tipo imágenes y expresiones que denoten alguna forma de discriminación social, racial, sexual, etc. Explorar alternativamente que eviten el uso de las mismas y utilizar dichas alternativas en las producciones propias.

Tecnología

En la Introducción se dice que **la adquisición de los conocimientos, destrezas y actitudes que proporciona este área abre horizontes nuevos a los jóvenes, incrementa su autonomía personal y tiende a corregir la tradicional segregación de las futuras opciones profesionales en función del sexo, favoreciendo un cambio en las actitudes y estereotipos en este campo**.

Contenidos

— Organización del trabajo: organización y distribución social del trabajo. Jerarquización. Cualificación y remuneración del trabajo. Discriminación.

Orientaciones didácticas

A la hora de elaborar el currículo escolar, hay que tener en cuenta las diferentes capacidades desarrolladas por las alumnas y los alumnos en el proceso de socialización anterior. En las niñas se estimulan más los componentes afectivos que los cognitivos y en los niños ocurre todo lo contrario. Sus experiencias previas son también diferentes y los aprendizajes significativos que se pretenden construir pueden quedarse sólo en pretensión en el caso del grupo de las alumnas, al asimilar su experiencia anterior a la del grupo de alumnos, consiguiendo en este caso los efectos negativos -el aprendizaje memorístico- que precisamente se querían evitar. Tampoco conseguiremos la actitud favorable de las alumnas y la consiguiente motivación, si no tenemos en cuenta sus intereses y necesidades.

La educación, al tener como meta el desarrollo de las capacidades y de la personalidad de alumnos y alumnas sin los límites que imponen los estereotipos, debe tener en cuenta la influencia del sistema sexo/género en el bagaje previo de niñas y niños cuando entran en la escuela y actuar en consecuencia ofertando un currículo equilibrado.

La propia socialización ha hecho interiorizar a las personas adultas los estereotipos de género vigentes en la sociedad, que reproducen inconscientemente, muchas veces en contra de sus propias ideas. Con el fin de que los mecanismos sutiles afloren a la superficie, es necesaria la reflexión sobre las actitudes y comportamientos y sobre las consecuencias que estos tienen en el alumnado.

La interacción profesorado/alumnado es un tema ampliamente documentado, tanto en la enseñanza infantil como en la primaria y secundaria, que ha permitido conocer el tratamiento diferenciado

que reciben las alumnas y los alumnos, así como las diferentes expectativas del profesorado ante ambos grupos.

Aunque el profesorado manifieste explícitamente que las chicas son tan capaces como los chicos en las tareas escolares, en muchas ocasiones, siguen existiendo actitudes y comportamientos que, de forma más o menos inconsciente,están transmitiendo mensajes duales ya que responden a una creencia en la superioridad de un sexo sobre otro, con importantes implicaciones en el desarrollo de ambos. De ello se deriva que, con frecuencia, el grupo de los alumnos sea considerado como dominante y más capaz, mientras que las alumnas son consideradas como grupo de referencia negativa o complementaria.

El hecho de que las alumnas queden en una posición de marginación "no visible" en el aula, por la menor atención que se les presta, refuerza esta situación, haciendo que aparezcan como menos capaces y contribuyendo a que ellas se lo crean, con la consiguiente disminución de la autoestima y confianza en sí mismas, lo que tendrá consecuencias importantes tanto en el orden académico como en su vida futura.

Otro aspecto de las relaciones que se dan en el aula, que ha sido también objeto de estudio, es la presión ejercida por el grupo de alumnos sobre el profesorado a través de preguntas, comentarios, interrupciones, etc.,provocando que la atención que se les presta sea mucho mayor que la dedicada al grupo de alumnas quienes, al adoptar una actitud más tranquila, pueden incluso producir una situación en la que pasan desapercibidas.

Es necesario realizar un esfuerzo consciente, como ya lo viene haciendo parte del profesorado, para modificar las relaciones desiguales que se dan en las actividades escolares, canalizando la atención y las energías de una forma más equilibrada, para lo cual se hace preciso tener esto presente en la intervención educativa y conseguir así que el proceso de enseñanza y aprendizaje no se vea distorsionado.

La atención prestada a la diversidad del alumnado y la necesidad de adecuar el currículo a la misma no debe obviar la existencia de las alumnas. Como hemos dicho anteriormente, las alumnas como grupo social han desarrollado, por imposición cultural, unas capacidades, intereses y motivaciones diferentes -diversas, por tanto- a las del grupo de alumnos, independientemente de las diferencias individuales que se puedan dar dentro del propio grupo.

Por tanto, la respuesta educativa ante la diversidad del alumnado tendrá también en cuenta a las estudiantes en las adaptaciones curriculares, en la optatividad en la Educación Secundaria Obligatoria, y en la intervención en las necesidades educativas especiales.

En relación con la atención a la diversidad y a la optatividad en la Educación Secundaria Obligatoria y reconociendo las ventajas que tiene la ampliación de la oferta educativa para adecuarla a las necesidades de un alumnado muy diverso, conviene recordar que las elecciones ante una variedad de contenidos no se hace necesariamente de acuerdo con las aptitudes e intereses individuales sino que vienen determinadas por un sistema social sustentador de estereotipos masculinos y femeninos y que es necesaria la intervención educativa para neutralizar estas influencias externas.

Consecuentemente, el carácter no discriminatorio de la educación establecido por la Ley se ha de concretar en la práctica docente en una serie de principios básicos entre los que destacamos los siguientes:

- El desarrollo de todas las potencialidades individuales y una real igualdad de oportunidades educativas de alumnas y alumnos es responsabilidad de toda la comunidad educativa.

- Una educación libre de sesgos sexistas debe ser una meta educativa para que alumnas y alumnos realicen sus aspiraciones personales y profesionales.

- El currículo escolar debe ser integrador: basado en los intereses, motivaciones y necesidades de ambos géneros, incluyendo también la experiencia pasada y presente de las mujeres. Asimismo, también incluirá actividades para el desarrollo de las habilidades necesarias para que alumnos y alumnas puedan manejarse tanto en el mundo público como en el mundo privado.

- La orientación escolar y profesional será no discriminatoria, tratando de romper los estereotipos tradicionales.

- El proceso de enseñanza y aprendizaje no debe ser limitado por el uso de un lenguaje y unos materiales didácticos sexistas.

- Alumnas y alumnos han de poder acceder en igualdad de condiciones a los recursos escolares -de aula, laboratorio, taller, gimnasio, etc.- y a los extraescolares.

- Las medidas de acción positiva, entendidas como actuaciones temporales tendentes a compensar las desigualdades de género, se establecerán fundamentalmente en los áreas tradicionalmente estereotipadas. En algunas ocasiones pueden incluir la constitución de grupos separados de alumnas y alumnos cuando la situación lo requiera.
- La evaluación educativa incluirá el sexo/género como un indicador de la calidad de la educación.
- El profesorado estará apoyado por el Consejo Escolar, el Equipo Directivo y la Administración educativa en el desarrollo de estos principios.

PROYECTO EDUCATIVO Y PROYECTO CURRICULAR

El tratamiento de los géneros en el Centro Escolar debe ser un elemento básico en la elaboración del proyecto educativo y un indicador de la calidad de la educación: alumnas y alumnos tienen los mismos derechos educativos y es una responsabilidad del Centro proporcionar una educación centrada en las necesidades e intereses de ambos grupos.

El principio de no discriminación por razón de sexo/género habrá de concretarse en objetivos que orienten la práctica educativa. Asimismo, deberá determinarse cuáles serán las estrategias de intervención para conseguir los objetivos establecidos y a través de qué estructuras se desarrollará este proceso.

A continuación se recoge un esquema que puede ser de utilidad para el equipo docente a la hora de elaborar el Proyecto Educativo de Centro. En él se proponen una serie de actuaciones a realizar que son consecuencia del análisis y la reflexión sobre la realidad escolar.

Ámbitos de actuación:

A) Organización escolar
B) Currículo escolar
C) Recursos educativos

A) Organización escolar

Indicadores

I. Posición de profesoras y alumnas en el Sistema Educativo

— Puestos que ocupan las profesoras en la toma y ejecución de decisiones en la Administración educativa y en el Centro escolar (dirección, seminarios, tutorías, etc.)

— Presencia de las alumnas en los Consejos Escolares, como delegadas de curso o en otras estructuras de representación.

II. División sexual del trabajo en el Centro escolar

— Responsabilidades de profesoras y profesores en el Centro: niveles educativos (E. Infantil y Primaria ámbito femenino); áreas y disciplinas (Tecnología, Matemáticas, Física y Química ámbitos masculinos); actividades extraescolares (tareas de atención y cuidado a cargo de las profesoras); otras tareas.

— Tareas encargadas a alumnas y alumnos: las alumnas ordenan, recogen mientras los alumnos organizan, transportan, etc.

III. Relaciones personales

— Actitudes y comportamientos del profesorado/alumnado: más tiempo y atención dedicado a los alumnos que a las alumnas, diferentes y mayores expectativas puestas en ellos, utilización de un lenguaje masculino, mensajes sutiles para que ambos grupos se adecuen a los estereotipos de género.

— Actitudes y comportamientos alumnos/alumnas: Los alumnos suelen dominar la clase, el taller, el laboratorio, los patios y zonas deportivas y provocan situaciones de agresión verbal y física a las alumnas.

IV. Ocupación de los espacios

— Los alumnos habitualmente ocupan más espacio -aulas, laboratorios, talleres, gimnasio, patios- en detrimento de las alumnas que ven así disminuidas las oportunidades de desarrollar destrezas físicas y habilidades visoespaciales. Tampoco pueden ganar confianza en el manejo de aparatos y maquinarias con las que están menos familiarizadas.

V. Otros aspectos del ambiente escolar

— Uso del masculino genérico; mensajes sexistas, explícitos e implícitos; imágenes en posters, carteles, boletines y publicaciones escolares.

Posibles intervenciones

I. Posición de profesoras y alumnas en el sistema Educativo

— Un reparto equitativo de responsabilidades.

— Equipos directivos en los que se mantenga un equilibrio entre profesores y profesoras.

— Mayor participación de alumnas en los Consejos escolares y como representantes del alumnado.

II. División sexual del trabajo en el Centro escolar

— Distribución de tareas entre el alumnado que rompa los estereotipos sexistas.

— Creación de un ambiente escolar que favorezca la movilidad del profesorado en la realización de actividades diferentes a las tradicionalmente asignadas, ofreciendo al alumnado modelos no condicionados por el sexo/género.

III. Relaciones personales

— Toma de conciencia de la igualdad de derechos y oportunidades y cambio de expectativas respecto a alumnas y alumnos.

— Evitar los mensajes más o menos sutiles que inducen a alumnas y alumnos a adaptarse a los estereotipos de género.

— Estimular la participación activa de las alumnas.

— Controlar el uso del tiempo por parte de los alumnos en las diferentes actividades.

— Sancionar las agresiones sexuales verbales y físicas.

— Asegurar un ambiente escolar, físico y social, confortable para todo el alumnado.

IV. Ocupación de espacios.

— Vigilar la igualdad en el uso de los espacios y equipamientos por parte de alumnas y alumnos.

— Reparto equitativo de los patios y zonas deportivas.

— Asegurar el acceso de las alumnas, en igualdad de condiciones que los alumnos, a los aparatos, maquinas, ordenadores, etc.

V. Otros aspectos de ambiente escolar.

— Utilizar un lenguaje no sexista. Evitar el uso exclusivo del género gramatical masculino.

— Velar para que el principio de equidad de género esté presente en las publicaciones escolares, material didáctico, tablones de anuncios, carteles, etc., tanto en los textos como en las imágenes.

B) Currículo escolar

Indicadores

I. Objetivos y contenidos

- Centrados en los intereses y necesidades de los alumnos.
- Los materiales didácticos -libros de texto, cuentos, libros de lectura- presentan sesgos sexistas en el lenguaje, los contenidos y las imágenes.
- No recogen la experiencia de las alumnas.
- División de las materias escolares de acuerdo con los estereotipos de género: Tecnología, Matemáticas, Física y Química del dominio masculino y Ciencias Sociales y Humanidades propias de las alumnas.

II. Orientación escolar y profesional.

- Información y asesoramiento en relación con las materias escolares, profesiones y carreras siguiendo criterios estereotipados

III. Evaluación

- Se suele valorar de forma diferente a alumnas y alumnos según las materias curriculares de acuerdo con prejuicios sexistas: las alumnas reciben menos puntuación que los alumnos en las materias consideradas masculinas.
- Exámenes y pruebas sesgados.
- Sesiones de evaluación con comentarios y valoraciones discriminatorias.

Posibles intervenciones

I. Objetivos y contenidos

— Un currículo integrador que recoja la experiencia y las necesidades de las alumnas e incluya la contribución histórica de las mujeres al desarrollo económico, social y cultural de la humanidad.

— Utilizar materiales didácticos no sexistas. El sexismo generalizado en los materiales didácticos de uso común se utilizará para realizar un análisis crítico y la propuesta de soluciones alternativas.

— La constitución de grupos separados de alumnas y alumnos de forma temporal, en algunas áreas puede ser una medida necesaria.

II. *Orientación escolar y profesional*

— Proporcionar una información y orientación escolares sin las limitaciones que imponen las expectativas de sexo/género.

— Presentación de profesiones y carreras rompiendo los estereotipos con la colaboración de mujeres y hombres que no siguen los modelos tradicionales.

III. Evaluación

— Evitar comentarios sexistas en las sesiones de evaluación.

— Informar a las familias valorando con los mismos criterios a alumnas y alumnos.

— Valorar en alumnas y alumnos los aspectos relacionados con el orden, la limpieza, la buena presentación (tradicionalmente femeninos) y los considerados propiamente intelectuales (asociados a lo masculino) con el mismo énfasis.

— En las materias tradicionalmente masculinas hacer saber a las alumnas que lo están haciendo bien, como medida de refuerzo positivo. Igualmente, se hará con los alumnos en el caso de las materias consideradas femeninas.

— Asegurar que alumnas y alumnos reciben el reconocimiento y los refuerzos necesarios a través de la valoración de sus logros académicos.

— Elaboración de pruebas y exámenes cuyo contenido sea relevante tanto para alumnos como para alumnas.

— Evitar que las expectativas del profesorado condicionen la evaluación del alumnado.

— Crear una Comisión de igualdad de oportunidades de sexo/género en el Centro encargada del seguimiento.

C) Recursos

Indicadores

I. Espacios y materiales deportivos

— Los alumnos dominan los campos deportivos e intimidan a las alumnas que intentan entrar en este territorio.

— Frecuentemente se olvidan los intereses de las alumnas a la hora de adquirir el material deportivo.

II. Ordenadores, videos y equipamiento en general

— Las alumnas están menos familiarizadas con el uso de máquinas y aparatos y los utilizan menos.

III. Gabinetes de orientación y asesoramiento

— A las alumnas se les reconoce menos sus capacidades intelectuales y, de forma más o menos sutil, reciben información y asesoramiento orientado en relación con los estereotipos de género. También se les envía con menos frecuencia que a los alumnos a los servicios psicopedagógicos.

IV. Programas específicos

— Educación especial, educación compensatoria: generalmente están más pensadas y orientadas hacia los alumnos.

Posibles intervenciones

I. Espacios y materiales deportivos

— Favorecer y estimular la participación equitativa de alumnas y alumnos en las actividades deportivas -escolares y extraescolares- ampliando la oferta de manera que se adecue a los interés de unas y otros y distribuyendo equilibradamente los recursos

II. Ordenadores, video y equipamiento general.

— Evitar que los alumnos acaparen el uso de estos recursos, formando grupos separados si es necesario, como medida de apoyo inicial.

III. Gabinetes de orientación y asesoramiento

— Facilitar una información y orientación libre de sesgos sexistas.

— Hacer conscientes las posibles expectativas diferentes frente a los géneros para no transmitir mensajes sesgados.

— Recoger y analizar datos, cuantitativos y cualitativos, de alumnas y alumnos que pasan por los gabinetes psicopedagógicos.

IV. Programas específicos

— Estudio de las necesidades, intereses y experiencia previa de las alumnas que participan en estos programas con el fin de que sean recogidos en su elaboración.

PRINCIPIOS METODOLÓGICOS Y GENERALES

Educación Infantil

Esta etapa constituye para niñas y niños una ampliación de experiencias y aprendizajes en un ámbito, diferente a su espacio de convivencia habitual, en el que entrarán en contacto con personas adultas ajenas a su entorno y con niñas y niños de su edad. Las relaciones que se establezcan en el centro educativo y las oportunidades de aprendizaje que éste les ofrezca, tendrán suma importancia ya que pueden constituir modelos diferentes a los interiorizados en sus respectivas casas.

Las nuevas costumbres y normas, así como las oportunidades de experiencias, se deben ofrecer a niñas y niños en estrecha colaboración con madres, padres o personas adultas responsables de su cuidado en casa, que en muchas ocasiones serán otros miembros de la familia. Por ello, es importante, por una parte, no presuponer que la madre es la única responsable en estas edades, o que ella es la única encargada de relacionarse con la escuela infantil y, por otra, cuando esto sea así, debido a estereotipos sexistas, la escuela debe propiciar otros modelos.

El profesorado en esta etapa contribuye de modo decisivo a la construcción de la personalidad del alumnado a través de su propio comportamiento. Demandando o negando, aprobando o rechazando determinados comportamientos y actitudes, favorecerá o retardará el desarrollo de potencialidades concretas en niñas y niños, lo cual debería producirse en un contexto exento de prejuicios.

En este sentido, no se puede hacer abstracción del sistema sexo-género en el que viven las personas adultas y que condiciona su actuación, ni de las repercusiones que dicho sistema tiene en el proceso de socialización y aprendizaje de niñas y niños cuando su

influencia no se hace explícita. Si en la actividad educativa sólo se produce una transmisión de los valores y actitudes vigentes, inevitablemente se estarán transmitiendo estereotipos sexistas.

Por tanto, es necesaria la explicitación del problema para que las personas adultas reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje, su situación vital y lo que desean, que, en muchas ocasiones, puede entrar en contradicción con lo que viven. Probablemente aunque el profesorado no quiera transmitir como deseable un modelo de sociedad que discrimina por razón de sexo, ni por ninguna otra causa, si no tiene la oportunidad de reflexionar sobre esta cuestión, lo hará de un modo inconsciente.

En cuanto a las relaciones "entre iguales", una vez más hay que resaltar la existencia de relaciones de poder en la sociedad, que impiden hablar de "iguales" por el mero hecho de tener la misma edad y acudir al mismo centro educativo. En esta etapa, la construcción de la identidad psicológica y de la personalidad queda muy ligada a lo que el mundo adulto espera de niñas y niños, siendo este vínculo más fuerte en el caso de las niñas por ocupar posiciones de menor poder y por recibir las demandas por vía emocional y afectiva en mayor medida que los niños. Por ello, si no se revisan y se someten a crítica las estructuras tradicionales del mundo privado y mundo público que constituyen el mundo social, se afianzarán los roles de género, la jerarquización por sexos de la sociedad, la aceptación del discurso dominante, la aceptación de los modelos sexistas y las diferencias en la confianza en el propio juicio y en la autoestima.

En cuanto a las finalidades que se persiguen en esta etapa, es importante resaltar aquellas relacionadas con el desarrollo motor y tener presente que éste ha sido tradicionalmente considerado diferente para niños y niñas. Los prejuicios derivados del concepto de lo que deben ser el cuerpo de los hombres y las mujeres, ha potenciado diferencialmente el desarrollo de capacidades en unos y en otras. Se ha incitado a los niños al riesgo, a la aventura, a la actividad física y al desarrollo de la fuerza muscular, limitando el desarrollo corporal de las niñas al ámbito de lo armonioso y estético, en el contexto del recato y la compostura y en general a las actitudes propias de lo femenino.

En el ámbito cognitivo y lingüístico es necesario facilitar el acceso a una representación de la realidad donde tenga cabida la crítica a lo que se denomina "objetivo", y sólo responde a la tradición basada en prejuicios sexistas.

En cuanto a las relaciones interpersonales, se deberá considerar que las demandas del contexto, de ajuste y coordinación social, son demandas cambiantes en el tiempo por lo que, encontrándonos en un proceso emancipatorio de las mujeres, éste requiere unas relaciones interpersonales diferentes, promoviéndose actitudes alejadas de estereotipos. El equilibrio personal que se adquiere tomando conciencia de las propias capacidades y limitaciones, deberá excluir las limitaciones externas, impuestas a ambos grupos, que se fundamentan en prejuicios.

En relación con el sentido y significatividad del aprendizaje, niñas y niños acuden al centro con esquemas previos sobre la división de roles que, por el mero hecho de existir, no la hacen deseable ni justa. Por ello, y en el marco de los principios de la globalización, los proyectos que se emprendan, deberán atender a la no reproducción de la división de funciones según modelos estereotipados.

Área de Identidad y Autonomía personal

La edad de 0-6 años es decisiva en la construcción de la identidad personal, que no debe limitarse a los estrechos márgenes de los estereotipos de género masculino y femenino, por ello se deberá favorecer el contacto con personas que representen diferentes modelos de hombre y de mujer con respuestas diversas a su entorno. Así, niñas y niños construirán su identidad conforme a sus capacidades e intereses y no de acuerdo con modelos arquetípicos que limitan tanto a hombres como a mujeres.

En cuanto a la autonomía, que a esta edad se manifiesta fundamentalmente a través del movimiento y la expresión corporal y la respuesta a los mensajes que enseñan a ser independientes o buscar estrategias personales para resolver problemas, es importante conseguir un equilibrio que no limite la autonomía de las niñas por prejuicios.

Área del Medio físico y social

El medio físico se presenta habitualmente a las niñas como un dato limitador de su experiencia, lleno de prohibiciones y peligros, mientras que a los niños se les presenta como un espacio de con-

quista y aventura que invita a la investigación y a la acción. Por ello será necesaria la modificación de estas concepciones discriminatorias.

El medio social se presenta a ambos grupos como conjuntos de personas cuyas relaciones están rígidamente establecidas y jerarquizadas, en las cuales las pautas de comportamiento de uno y otro sexo deben ser diferentes y subordinadas las de las mujeres respecto a las de los hombres. La educación no sexista requiere revisar los papeles sociales asignados por razón de sexo y las normas que rigen las relaciones personales y sociales.

Área de la Comunicación y Representación

En esta etapa el lenguaje verbal e icónico son medios privilegiados de comunicación y representación. Por ello, es preciso analizar los prejuicios y estereotipos sexistas que persisten en ambos dominios para modificarlos.

Propuestas de actuación para la etapa de educación infantil

— Promover relaciones con madres y padres no estereotipadas y solicitar su colaboración para que desempeñen roles no habituales que sirvan de modelos diferentes a niñas y niños (trabajos, actividades etc...)

— Evitar la división de roles en actividades, talleres, rincones....

— Diseñar las actividades y las experiencias pensando en los intereses y aficiones de niñas y niños.

— Evitar los estereotipos en el modo de establecer relaciones con niñas y niños a través del contacto corporal, la expresión, la mirada, la voz, las palabras, el movimiento y el gesto.

— Organizar y distribuir el espacio equitativamente, en el patio, el aula.

— Utilizar materiales que favorezcan la participación de ambos grupos y revisar aquellos que se utilizan tradicionalmente (cuentos, canciones tradicionales, juegos competitivos, juguetes de carácter sexista etc.).

— Romper las barreras que separan rígidamente lo que deben" hacer los hombres y mujeres, debido a los prejuicios, a través de la propia actitud personal.

— Utilizar un lenguaje verbal e icónico no sexista.

— Introducir en los criterios de evaluación aspectos relacionados con el avance de la coeducación, que permitan, si es necesario, reorientar las actuaciones.

Educación Primaria

En esta etapa se desarrolla una creciente capacidad de abstracción, se progresa en la utilización de códigos, aumenta la autonomía de movimientos y de juicio, se interiorizan reglas y normas. Sin embargo estos procesos no se propician del mismo modo entre niñas y niños debido a los prejuicios sexistas vigentes y a los modelos de comportamiento de género que persisten en la sociedad. Por ello, la escuela, como elemento corrector de desigualdades, debe ser consciente de esta situación para modificarla teniendo en cuenta que, en el proceso de abstracción, se realizan selecciones culturales que están impregnadas de prejuicios, pero que operan como si respondiesen a un proceso de objetivación; en relación con los códigos, éstos están impregnados también de prejuicios, a pesar de presentarse como neutrales y, en relación con los progresos en la autonomía personal, existen también prejuicios que limitan la progresiva independencia de las niñas, a pesar de que esto no se haga explícito, teniendo en cuenta que la interiorización de reglas y pautas de comportamiento no responde a una dinámica "natural" sino eminentemente cultural.

Existe una opinión generalizada sobre esta etapa evolutiva como etapa idílica, en la que niñas y niños, como conjunto indiferenciado, todavía no tienen los problemas de la adolescencia que si están reconocidos socialmente; sin embargo, en esta etapa subyacen muchos problemas derivados de la adecuación a los estereotipos, que promueven la prepotencia entre los niños y la aceptación de un modelo subordinado entre las niñas. En la vida cotidiana son abundantes los mensajes que invitan a los niños a desarrollar la violencia, la agresividad, la competitividad y el espíritu belicista para dominar el mundo, sin tener en cuenta los afectos y los sentimientos, mientras que a las

niñas, se les ofrecen mensajes que definen a cada mujer, prioritariamente, como madre y esposa o como objeto sexual al servicio de la sexualidad masculina. De este modo, aprenden a "convivir" en una sociedad en la que el acoso sexual, el maltrato, la violación, la privación de derechos, y, en definitiva, la cosificación de las mujeres se consideran cuestiones superadas, a pesar de estar plenamente vigentes. Por ello, hay que tener en cuenta que la interacción entre niñas y niños, la autoestima, la valoración del propio juicio y las expectativas de futuro, están fuertemente influenciadas por estos factores:

— El medio es hostil para las niñas e incita a los niños a la violencia a través de los modelos que se les ofrecen.

— El profesorado transmite muchas veces de modo inconsciente prejuicios y estereotipos interiorizados en su proceso de socialización.

— Las normas explícitas o implícitas, que se consolidan en todos los ámbitos, muchas veces tienen su origen en prejuicios, por lo cual es necesario revisarlas.

— La valoración social del papel que juegan las mujeres es escasa o negativa, con las consecuencias que esto conlleva en sus procesos de identificación, autonomía e interrelación.

Área de Conocimiento del Medio

En general, los esquemas de conocimiento iniciales están basados en la tradición y en la definición social de lo que se considera ciencia, produciéndose fuertes resistencias hacia los cambios de conceptualización, lo que repercute directamente en la idea que niñas y niños se forman sobre el mundo y sobre el reparto de papeles y poderes en la sociedad entre hombres y mujeres.

El medio se presenta como un conjunto de factores físicos, sociales, y culturales que interrelacionan en un proceso dinámico, condicionado a los valores predominantes, a la selección cultural de lo que se considera valioso y también al miedo a lo nuevo. En este contexto, se forja la percepción del medio y teniéndolo en cuenta es como pueden reorganizarse los conceptos para conseguir una visión del mundo, del yo y de las otras personas, libre de estereotipos sexistas.

Para ello, es preciso distinguir lo descriptivo de lo normativo sin confundir "lo que es" con lo que "debe ser", reconsiderando el con-

cepto de persona, rompiendo el esquema sexo-género que limita los comportamientos, a través de actuaciones del siguiente tipo:

— Ofrecer modelos de hombre y mujer no estereotipados.

— Revisar las normas de relaciones entre las personas dándoles la mayor amplitud posible.

— Estudiar el medio físico como la base esencial de la vida de las personas quienes a través de la inteligencia y el trabajo pueden ir modificándolo de acuerdo con sus necesidades.

— Conocer los mecanismos de acumulación de poder que se han antepuesto históricamente a la satisfacción de las necesidades colectivas beneficiando a minorías en detrimento de las mayorías, o excluyendo a determinados grupos.

— Analizar la división sexual del trabajo y las tradiciones que constituyen discriminación o barreras para el desarrollo humano.

— Desarrollar una actitud crítica ante la imagen de las mujeres que se transmite a través de los medios de comunicación e investigar sobre la concentración de poder que se produce en nuestra sociedad sobre la información.

— Alentar nuevas formas organizativas basadas en el respeto, la cooperación y el bien común.

Área de Educación Artística

El protagonismo de la creación artística se ha reservado históricamente a los hombres, excluyendo a las mujeres por prejuicios sexistas, salvo excepciones anecdóticas. Esto origina una falta de modelos para las niñas y los niños e, incluso, una concepción del arte como espacio reservado al colectivo masculino que es necesario desvelar.

Actualmente, aunque estos prejuicios no actúan con la misma intensidad debido al cambio de papeles sociales de hombres y mujeres, se está produciendo una estrecha relación entre arte y comercio, en la que se empieza a confundir calidad artística con precio, cuestión que también incide negativamente en la producción artística femenina con menos acceso a los círculos de poder económico y de influencia.

Por otra parte, el arte, en muchas ocasiones, refuerza un determinado sistema de valores y modelos de relación social (pintura,

música, literatura, danza, cine, teatro ...) a través de la costumbre y los cánones establecidos que marginan "otras" visiones del mundo.

Por ello el área de educación artística deberá:

— Potenciar el desarrollo de la creatividad sin limitaciones por razón de sexo.

— Fomentar la actitud crítica ante los prejuicios sobre la producción, los modelos, el contenido y la calidad de las obras producidas.

Área de Educación Física

El cuerpo, con sus características biológicas y las características culturales que se asocian a él, es a la vez soporte y límite de toda experiencia humana. A través de él pasa toda percepción del yo, de las otras personas y del medio. Como seres sexuados, las personas tienen, evidentemente, diferentes capacidades biológicas, lo cual no debe significar restricciones culturales al desarrollo corporal. Pero estas restricciones existen y han ido conformando prejuicios hacia lo que debe ser el modelo de cuerpo femenino y masculino, que, en muchos casos, se confunde con características o condicionamientos biológicos reales.

El área de educación física constituye un espacio privilegiado para romper estos prejuicios y ampliar las posibilidades de desarrollo corporal de niñas y niños a través de:

— Revisión de prejuicios sobre el cuerpo de hombres y mujeres, sobre sus funciones y sobre la sexualidad.

— Análisis de la percepción que la persona adulta tienen de sí misma como ser sexuado ya que constituye un modelo de referencia permanente para el alumnado

— Valoración de los progresos en desarrollo corporal, independientemente del sexo y de baremos o marcas oficiales establecidas externamente.

— Planteamiento de actividades de interés para ambos sexos y que permitan potenciar lo tradicionalmente negado a cada uno de ellos.

Área de Lengua Castellana y Literatura

El lenguaje, capacidad humana a desarrollar a lo largo de la vida, cumple funciones de comunicación, representación y regulación de la conducta propia y ajena, actuando como categorizador de la realidad.

El lenguaje sexista, es decir, el que se rige por normas que excluyen a las mujeres, dificulta su identificación o las asocia a valoraciones peyorativas, es un lenguaje discriminatorio y parcial, que impone barreras arbitrarias e injustas a su desarrollo personal y colectivo.

La enseñanza y la transmisión, en el ámbito escolar, de un lenguaje sexista y su aceptación como lenguaje válido, correcto o normativo, sin someterlo a crítica, constituye una discriminación que lleva consigo efectos negativos muy profundos para el conjunto de la sociedad.

Por ello, es necesario:

— Acercarse al lenguaje con espíritu investigador, sin prejuicios y sin trivializar su importancia ideológica.

— No confundir el lenguaje común sexista con el lenguaje deseable, correcto, exacto.

— Trabajar sobre recursos lingüísticos alternativos que propicien un mejor conocimiento de la realidad, adecuada representación y equilibrio en la comunicación.

— Investigar sobre las escasas posibilidades que han tenido las mujeres en la producción científica, lingüística y literaria.

— Utilización de diccionarios con actitud crítica.

— Selección de libros con criterios no sexistas.

— Atención a los textos discriminatorios que están considerados como grandes obras de la literatura, para no confundir fondo y forma. Un mensaje muy sexista puede estar redactado de forma impecable sin que esto signifique que se deba aceptar su contenido sin criticarlo.

— Recuperar textos de autoras que equilibren las lagunas existentes o inviten a reflexionar sobre las dificultades que han tenido las mujeres en el campo de la creación literaria.

— Valorar los esfuerzos dirigidos a utilizar un lenguaje no sexista.

Área de Lenguas Extranjeras

Además de tener en cuenta todas las consideraciones hechas en el área de lengua y literatura castellana, en la enseñanza de una segunda lengua es importante resaltar los diferentes tratamientos del sistema sexo-género que se producen en culturas diferentes y su correlación con el lenguaje utilizado, para concluir que su carácter es eminentemente cultural y por tanto modificable.

Área de Matemáticas

En el área de matemáticas persisten todavía muchos prejuicios en cuanto a la capacidad de alumnas y alumnos para abordarla que carecen de fundamento y que es necesario desvelar. Para ello, teniendo en cuenta la importancia del conocimiento a través de la experiencia, que se plantea como básico en el área de matemáticas, deben considerarse las diferentes experiencias previas de niñas y niños, sobre todo en lo que se refiere al desarrollo corporal y habilidades manipulativas que condicionan en gran medida su percepción y comprensión del espacio y del tiempo y el reconocimiento de las características y propiedades de los elementos que intervienen en los fenómenos y las leyes a que están sujetos.

Es necesario pues:

— Revisar los prejuicios sociales que están operando sin fundamento

— Ampliar el ámbito de experiencias.

— Reformular el contenido de los problemas que se plantean para no transmitir situaciones estereotipadas.

— Resolver situaciones que se plantean en la vida cotidiana aplicando a ellas los progresos en cálculo, geometría, etc.

— Presentar los avances en el conocimiento de la matemática ligados a la necesidad de resolver problemas reales.

— Exponer la historia de la matemática como acumulación progresiva de conocimientos que van cristalizando en hitos señalados y en los que también han participado las mujeres, aunque su presencia se haya borrado por factores ideológicos.

Educación Secundaria

A lo largo de la adolescencia es donde los diferentes estímulos a que se ven sometidas las chicas y los chicos se producen con más intensidad. Ellas tienen que conseguir éxito en sus estudios, pero también tienen que desarrollar los aspectos afectivos de la personalidad que les deben capacitar para ocuparse de las relaciones con otras personas en el ámbito privado, como parte integrante del rol tradicionalmente asignado a las mujeres. Sin embargo, los chicos han de concentrar todos sus esfuerzos en conseguir su propia autonomía y sus ambiciones personales, prestando escaso interés al desarrollo de destrezas y habilidades relacionadas con la esfera privada, ya que no van a formar parte de su ámbito de influencia.

Pero entonces, como consecuencia de la experiencia previa, las alumnas han desarrollado sus capacidades visoespaciales menos que el grupo de alumnos. Los juegos y la ocupación de los espacios a lo largo de la infancia, han permitido que los chicos realicen aprendizajes que les colocan con ventaja frente a las chicas, sobre todo en aquellas áreas -Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, E. Física y Tecnología- que, además, tienen una consideración de espacios tradicionalmente masculinos. Las adolescentes a su vez , han sido incitadas a trabajar con más intensidad en las áreas de Ciencias Sociales y Lenguas.

Por tanto, sus esquemas y valores previos son necesariamente diferentes, consideración que habrá de ser tenida en cuenta a la hora de tratar de conseguir aprendizajes significativos, de modo que la educación actúe como elemento compensador para ambos grupos.

El carácter orientador de esta etapa requiere que la información y el asesoramiento ofertados no sean sesgados. Puesto que estos ses-

gos, frecuentemente, son consecuencia de supuestos tácitos, socialmente aceptados como **normales**, conviene hacerlos explícitos y reflexionar sobre las implicaciones que tienen en la vida presente y futura de alumnas y alumnos y estimular por igual a unas y a otros, para que elaboren un proyecto de futuro libre de prejuicios, teniendo en cuenta que tanto la vida pública como la vida privada forman parte de un desarrollo personal y social armónico e integrado.

En lo que a las áreas curriculares se refiere y de acuerdo con lo apuntado anteriormente en relación con el desarrollo de habilidades y destrezas para las tareas domésticas y el cuidado y atención a otras personas, se hacen necesarios espacios y tiempos para llevarlas a cabo. Su inclusión en el currículo viene demandada por la importancia que tienen para la supervivencia el bienestar de los seres humanos. Hay que darles la relevancia que merecen para que adquieran su verdadera dimensión, tal y como se establece en las recomendaciones que hace la Comunidad Europea y otros organismos internacionales.

La educación **para la igualdad entre los sexos** es un principio educativo contemplado en el Real Decreto por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria, que debe verse traducido en la práctica en la consecución de un desarrollo autónomo de alumnas y alumnos y una capacitación de ambos grupos para desenvolverse tanto en el mundo público como en el privado.

Los estudios sobre las expectativas del profesorado y las interacciones que se dan en el aula en la Educación Secundaria Obligatoria, han sacado a la luz cómo, en muchos casos y de modo inconsciente, las ideas que tiene el profesorado de lo femenino y lo masculino, conforman sus relaciones con las alumnas y alumnos, así como, los efectos que esto produce en la etapa de la adolescencia. Los alumnos reciben más dedicación en tiempo y atención, resultando ser el grupo más favorecido al reclamar más energías por parte del profesorado.

También hay que tener presente que el conocimiento científico es una construcción humana que no está exenta de prejuicios ideológicos. Responde a una adhesión a ideas preconcebidas, a una selección cultural y a una concepción androcéntrica de la realidad. Por tanto, no recoge la experiencia femenina ni incorpora las aportaciones de las mujeres al desarrollo del conocimiento.

Los estudios en relación con la evaluación de alumnos y alumnas muestran las diferentes valoraciones que hace el profesorado de

unas y otros,en la mayoría de los casos sin intención de hacerlo. En las materias tradicionalmente masculinas -Ciencias de la Naturaleza, Matemáticas, Tecnología- se puntúa más alto al grupo de alumnos que al de alumnas. Esta diferente valoración, es casi siempre, inconsciente y está condicionada por los estereotipos de género. También a través de la evaluación se están transmitiendo mensajes sesgados sobre los que hay que reflexionar, con el fin de conseguir que el alumnado reciba una información más real sobre su actividad escolar y para que el proceso de enseñanza y aprendizaje no se vea distorsionado, sobre todo en esta etapa en la que adquiere una especial relevancia la orientación escolar y profesional.

Áreas de Ciencias de la Naturaleza

Un currículo integrador requiere que las Ciencias de la Naturaleza se centren en las experiencias, intereses y motivaciones de alumnas y alumnos, tratando así de evitar que la educación reproduzca la división sexual del trabajo y la perpetuación de dos culturas diferenciadas, la "masculina" y la "femenina", como mutuamente excluyentes.

Por tanto conviene recordar que:

— Las experiencias previas de las alumnas son diferentes a las de los alumnos.

— En las actividades manipulativas y visoespaciales en general las alumnas tienen menos experiencia, por lo que es necesario un entrenamiento especial.

— Hay que estimular a las alumnas en la resolución de problemas por sí mismas más que "ayudarles".

— Su aprendizaje se verá favorecido si se tienen en cuenta sus motivaciones específicas.

— La realización de actividades de interés para las alumnas como discusiones, lecturas y escrituras creativas, alternando con otras que les sean más ajenas favorece el proceso de aprendizaje.

— Los sesgos sexistas presentes en el lenguaje, las ilustraciones y los ejemplos del material utilizado deben ser eliminados.

— Las interacciones entre alumnas y alumnos, a veces, son de rivalidad más que de cooperación y estos últimos tienden a imponer sus criterios tratando de "derrotar" a sus compañeras.

— Las mujeres han hecho importantes contribuciones al desarrollo científico que deben ser incorporadas al currículo.

— Para una orientación escolar y profesional no discriminatoria las alumnas necesitan modelos que pueden proporcionarse presentando a la clase mujeres que trabajen en campos relacionados con estas áreas.

— La formación de grupos separados temporalmente de alumnas y alumnos es una medida de acción positiva que está dando resultados favorables al aumentar la autoconfianza y seguridad de las alumnas en estos ámbitos de dominio masculino.

— Hay que dedicar especial atención para que los alumnos no monopolicen los recursos del laboratorio.

— Las alumnas deben adquirir seguridad en la manipulación de los aparatos, máquinas y herramientas.

— Es una práctica cada vez más común, por sus resultados positivos, la introducción de:

  a) conceptos físicos y químicos a partir de la biología.

  b) conceptos abstractos relacionándolos con la vida diaria, por ejemplo, a través de las aplicaciones prácticas de los principios científicos.

En cuanto a la evaluación hay que tener en cuenta que la atención a los aspectos relativos al género es un indicador de calidad de la educación, por tanto, todas las cuestiones que venimos comentando han de ser tenidas en cuenta también a la hora de evaluar.

No hay que olvidar que el profesorado tiende a puntuar más bajo los trabajos de las alumnas que el de los alumnos en este área.

Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia

Proporcionar una visión realista del mundo supone aceptar su carácter plural y evidenciar la subjetividad que subyace en toda investigación, delimitada inevitablemente por los paradigmas en los que se inscribe.

En los contenidos del área se hace necesario recuperar e integrar el bagaje cultural de las mujeres y no darle un tratamiento esporádico y aislado con lo que no pasaría de ser algo anecdótico y marginal.

La incorporación del ámbito privado junto con el ámbito público, no debe entenderse como una anexión del **espacio de las mujeres**, sino que debe tratarse en su verdadera dimensión: la limitación de las mujeres al mundo privado ha impedido, por una parte, su participación en el mundo pùblico, y por otra, ha permitido que los hombres ocupen este último desentendiéndose del primero, clasificado como inferior dentro del orden jerárquico que se establece.

Diferentes estudios han mostrado que la no inclusión de la historia de las mujeres en el currículo escolar contribuye a la falta de autoestima en las chicas y a desarrollar sentimientos de inferioridad respecto de los chicos, quienes a través de los modelos que se les presentan, se sienten los únicos protagonistas. La historia de las mujeres debe ser integrada en el currículo de esta área y no como algo periférico y marginal.

Como hemos señalado para otras etapas educativas las alumnas no son estimuladas para explorar el espacio, y por tanto conocen menos el territorio tanto urbano como rural. Aspectos todos ellos que han de ser tenidos en cuenta en el estudio de la Geografía.

La cultura adolescente no es homogénea, no responde a un único grupo con los mismos intereses y problemas. Las ideas y comportamientos frente a las drogas y a la delincuencia, por ejemplo, son diferentes en las chicas que en los chicos. Los problemas de las alumnas -el acoso sexual, el embarazo en la adolescencia,etc.- merecen un tratamiento adecuado y la misma relevancia que los problemas de los alumnos.

De acuerdo con lo que acabamos de exponer se proponen algunas sugerencias más concretas.

— Incluir el estudio de la división del espacio en público y privado y sus consecuencias en la organización social, política y económica.

— Estudiar la lucha de las mujeres por sus derechos -voto, educación, público, trabajo remunerado, interrupción voluntaria del embarazo- y su relación con los cambios políticos, económicos, demográficos, etc. Asimismo, es importante analizar los sesgos sexistas que presenta cierto tipo de documentación

establecida como válida -padrón, censo, etc.- y utilizar datos desagregados por sexos para el estudio de las situaciones reales.

— Tener en cuenta al hablar de la desigual distribución de recursos el fenómeno de "la feminización de la pobreza".

— Incluir la economía doméstica como parte de la actividad económica.

— En el estudio de la familia considerar los diferentes núcleos de convivencia que se dan en la actualidad.

— Integrar la historia de las mujeres.

— Considerar el género como rasgo central de los grandes períodos históricos.

— Incluir, entre los proyectos éticos contemporáneos, el feminismo.

Área de Educación Física

La discriminación de las mujeres en la Educación Física se ha justificado manteniendo la idea de que éstas son más débiles físicamente y más vulnerables que los hombres y que sus cuerpos tienen destinos diferentes, siendo considerado el de las mujeres como reproductor u objeto al servicio de la sexualidad masculina, mientras que el cuerpo de los hombres se considera soporte de su existencia cuyo fin se encuentra en sí mismo y no está subordinado a otros intereses. Sin embargo, por una parte, la evidencia demuestra que las diferencias entre atletas femeninas y atletas masculinos son menores por término medio que entre mujeres y hombres que no han sido entrenados y, por otra, que el hecho de que las personas, hombres y mujeres, tengan destinos diversos no debe significar subordinación por las diferencias.

Si a las chicas se les dice constantemente, a través de mensajes más o menos sutiles, que son débiles, acabarán olvidando que tienen fuerza y la falta de práctica hará que pierdan la oportunidad de ponerla en prueba. Igualmente les ocurrirá a los chicos, por ejemplo, respecto a los movimientos armónicos.

Algunas aspectos concretos a valorar son:

— Para que la Educación Física sea también atractiva para las chicas deben tenerse en cuenta sus intereses, motivaciones y experiencias previas. Las clases de educación física deben ser un espacio confortable para ellas, eliminando las connotaciones masculinas que tiene en la actualidad.

— Las actitudes del profesorado y sus expectativas -frecuentemente sesgadas respecto al género- han de ir dirigidas no sólo a estimular la participación de las chicas en actividades tradicionalmente masculinas -los juegos y deportes- sino que han de favorecer y fomentar el interés de los chicos en aquellas asociadas al estereotipo femenino como puede ser la expresión corporal.

— Los espacios y materiales deben ser utilizados equitativamente por alumnas y alumnos.

— La evaluación debe incluir el tratamiento que reciben las alumnas y los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje como un indicador de calidad de dicho proceso.

— Hay que evidenciar las evaluaciones sesgadas que se están produciendo según se trata de actividades consideradas "propias" de chicas o de chicos.

La inclusión de **la autodefensa** en el área de Educación Física es un tema que está siendo ampliamente debatido y que en algunos países se ha integrado ya en el currículo. La autodefensa es entendida como un medio de verdadera defensa no de ataque, como el desarrollo de una capacidad de respuesta que no tiene que significar necesariamente el uso de la fuerza bruta contra otra persona, pero sí una reacción firme y decidida ante la agresión.

Entre las razones que se dan para considerar **la autodefensa** como parte del currículo escolar están: la falta de entrenamiento deportivo de las alumnas, sobre todo a partir de la pubertad,que hace que vayan perdiendo confianza en sus fuerzas y capacidades motrices, mientras los alumnos son frecuentemente estimulados a medir de forma violenta su fuerza física contra otras personas.

Las chicas son desanimadas a defenderse por esta vía por ser considerado este comportamiento poco "femenino", fomentando su pasividad, a la vez que la agresividad masculina es considerada algo "natural" ante la que las alumnas no desarrollan recursos propios que se opongan a la misma.

Área de Expresión Plástica y Visual

Históricamente se ha dado una separación de los diferentes bloques que integran esta área -el dibujo técnico; trabajos en madera, metal y cerámica; la costura; los tejidos y los tapices- de acuerdo con los estereotipos masculino y femenino que todavía persisten en nuestra sociedad y que el sistema educativo debe contribuir a su modificación.

Las orientaciones al alumnado por parte del profesorado irán dirigidas a superar las barreras sociales, favoreciendo el desarrollo personal y la adquisición de habilidades específicas, lo que no debe ser interpretado como una interferencia sino como la ampliación de horizontes dándoles la mayor extensión posible.

Las sugerencias en este apartado irán dirigidas fundamentalmente a introducir las siguientes actuaciones:

— El análisis del contenido sexista del lenguaje plástico, extrayendo las consecuencias que de ello se derivan para concluir en la necesaria transformación de actitudes, valores y normas.

— La valoración del papel de las mujeres en la obra de arte en tanto que objetos y sujetos de la misma, y sus consecuencias sociales.

— Las aportaciones de los hombres y de las mujeres y su diferente valoración social.

— La costura, los tejidos, tapices, etc, como creaciones artísticas devaluadas y su necesario reconocimiento.

— Fomentar la expresión de las emociones por medios no verbales será beneficioso sobre todo para los chicos que normalmente se ven forzados a no manifestar sus sentimientos.

— Estimular la cooperación entre alumnas y alumnos, confrontándolos con sus propios estereotipos, que de forma inconsciente reflejan en sus trabajos y analizando su evolución.

— Prestar atención a la hora de evaluar para no resaltar "la limpieza y el orden" de las alumnas en sus trabajos en detrimento de otros aspectos que también deben ser potenciados, asimismo, se debe valorar el sentido de la estética, "la limpieza y el orden" en los alumnos.

— Evitar la valoración sesgada en razón de los estereotipos de género.

Área de Lengua Castellana y Literatura y área de Lengua Catalana y Literatura

El área de Lengua y Literatura es un lugar adecuado para analizar y criticar los estereotipos sexistas en los textos orales y escritos y en los diferentes medios de comunicación; así como, para evidenciar entre el alumnado sus propios prejuicios que se manifiestan en el discurso y a través de la producción de textos.

Por medio de los materiales didácticos -sean textos literarios o de otro tipo- se tratará de presentar una visión de la actividad creativa pluralista y real que oferte modelos válidos para alumnas y alumnos, desmitificando la idea del genio masculino estereotipado. Igualmente, la selección de autores y autoras se realizará de forma equilibrada. En dicha selección, las autoras deberán ser presentadas de forma autónoma, respetando su vida privada, sin relacionarla con la de los hombres de su entorno -padres, esposos, amantes, etc,- y sin otras connotaciones sexistas como son las referencias a su físico, sus hábitos sexuales, etc. y este criterio también deberá tenerse en cuenta en los casos en los que los autores, por haberse mantenido al margen de las normas sociales vigentes en un momento determinado, son objeto de menosprecio independientemente de la calidad de su obra creativa.

La recuperación de la literatura de las mujeres es una necesidad no sólo cultural y de justicia social sino también de naturaleza psicopedagógica. El alumnado debe conocer y valorar que la creación literaria es una aventura accesible a hombres y mujeres y que unos y otras se han lanzado a ella desde distintas perspectivas, posibilidades y limitaciones.

Algunos aspectos concretos a tener en cuenta son los siguientes:

— El papel de la ideología de sexo/género en la construcción y uso de la lengua y sus implicaciones sociales.

— El lenguaje no sexista como instrumento para el cambio de actitudes, valores y normas.

— La transmisión de la ideología de sexo/género a través de la literatura y su evolución histórica.

— Reconocimiento de la personalidad y autonomía de las mujeres en la historia de la literatura.

— El sexismo en los sistemas de comunicación verbal y no verbal.

Área de Lenguas Extranjeras

El análisis y las propuestas hechas en el área de Lengua y Literatura son válidos en su mayor parte para el área de Lenguas Extranjeras, por lo que no vamos a incidir en los aspectos ya mencionados y que aquí también deben ser tenidos en cuenta.

En esta área se pueden establecer comparaciones entre las diferentes lenguas que permitan valorar la variabilidad de los factores de discriminación, así como, las aportaciones que en estas lenguas se pueden destacar como vías de superación del sexismo.

La introducción de los aspectos socioculturales de los países donde se habla la lengua estudiada, es un medio adecuado para conocer y comparar la situación de las niñas y las mujeres en relación con los niños y los hombres, en el ámbito público y en el privado; así como, las medidas legislativas y actuaciones concretas de cada país para conseguir la igualdad de oportunidades entre los sexos.

La utilización de los materiales didácticos no sexistas de los propios países es otro aspecto a tener en cuenta. Son numerosos los materiales de este tipo producidos, sobre todo en lengua inglesa, y en los que se destacan aspectos tales como:

— Las mujeres que trabajan fuera de casa y en ocupaciones tradicionalmente masculinas.

— Los hombres compartiendo las responsabilidades domésticas o asumiendo roles tradicionalmente femeninos.

— Las niñas y las mujeres son también protagonistas en los libros de texto o de lectura, actuando como modelos positivos válidos para las alumnas.

— El tratamiento de temas de interés para las alumnas, así como la problemática específica de las adolescentes que no siempre coincide con el modelo considerado como representativo de la adolescencia.

— Libros en los que las autoras sean mujeres.

Área de Matemáticas

A través del proceso de socialización las alumnas y los alumnos adquieren experiencias diferenciadas. Las influencias del entorno

social -la familia, la escuela y la sociedad- determinan que ambos grupos desarrollen parcialmente sus capacidades y limiten sus horizontes con las consiguientes consecuencias para su formación y sus expectativas de futuro.

El currículo de matemáticas, que tradicionalmente ha estado centrado en los intereses y experiencia de los alumnos, en la actualidad propone la necesidad de relacionar los contenidos con la experiencia de alumnos y alumnas.

Por tanto, es pertinente hacer explícitas estas diferencias, las barreras sociales y estructurales que limitan la participación de las alumnas, así como las expectativas y actitudes del profesorado que con frecuencia pasan desapercibidas y los efectos que éstas tienen en la vida presente y futura del alumnado.

A continuación se señalan algunos aspectos que deben ser tenidos en cuenta.

— El aprendizaje de las matemáticas se verá favorecido si se tiene en consideración las motivaciones específicas de ambos grupos.

— En las actividades manipulativas y visoespaciales las alumnas, en general, tienen menos experiencia, por lo que puede ser necesario un entrenamiento especial.

— Alumnas y alumnos establecen, a veces, relaciones de rivalidad en las que los alumnos tratan de imponer sus criterios. Estas actuaciones podrán ser neutralizadas favoreciendo la interacción cooperativa.

— Prestar atención para que los apoyos a las alumnas sean de estímulo para que resuelvan los problemas por sí mismas en lugar de "ayudarles".

— Los materiales escritos y audiovisuales, generalmente, presentan importantes sesgos sexistas en el lenguaje, en el contenido y en las imágenes.

— Los ordenadores, frecuentemente, son monopolizados por los alumnos dificultando el aprendizaje de las alumnas.

— Un currículo que incorpora las contribuciones de las mujeres a la construcción y desarrollo de las matemáticas es más equitativo.

— Para favorecer una orientación escolar y profesional no discriminatoria se pueden llevar a la clase mujeres que trabajan en campos relacionados con las matemáticas.

— Se ha comprobado que es motivador para las alumnas:

a) la incorporación de las aplicaciones de las matemáticas a la vida diaria y al desarrollo económico, social y cultural.

b) la introducción y el desarrollo de los conceptos matemáticos teniendo en cuenta que el contexto sea próximo a ellas.

En la evaluación hay que tener en cuenta todos estos aspectos y no olvidar que el profesorado, frecuentemente de forma inconsciente, puntúa más bajo a las alumnas que a los alumnos en esta área.

Área de Música

Las razones que se han dado para impedir el acceso de las mujeres a todos los campos que comprende la música, han sido diferentes según las épocas, siendo una de las más relevantes el argumento de que carecían de capacidad creativa, cuando en realidad lo que se ha hecho es negarles la oportunidad de poder desarrollar estas potencialidades en la práctica.

Por tanto, hay que analizar cuáles son las razones -implícitas y explícitas- que mantienen alejadas a las mujeres de estas profesiones y desmontar los mecanismos limitadores que todavía sustenta nuestra cultura.

Las sugerencias en este apartado son la inclusión de los siguientes aspectos:

— La valoración del papel de las mujeres en la producción musical en tanto que objetos y sujetos de la misma y sus consecuencias sociales.

— Las aportaciones de las mujeres a la historia de la música.

— El análisis del contenido sexista de las tradiciones populares.

— Motivar al alumnado en campos que no considera "propios de su sexo".

— Prestar atención a la hora de evaluar para no introducir valoraciones sesgadas en función de los estereotipos masculino y femenino.

— Fomentar la expresión de las emociones por medios no verbales será beneficioso, sobre todo para los alumnos que normalmente se ven forzados a no manifestar sus sentimientos debido a los condicionamientos sociales.

— Estimular la cooperación entre alumnas y alumnos, confrontándoles con sus propios estereotipos.

Área de Tecnología

En esta área hay que tener en cuenta que existen barreras, explícitas e implícitas, que dificultan el acceso del colectivo femenino a este campo y que habrá que eliminar para facilitar el camino. No es éste un problema de las niñas y las mujeres, sino un problema de tipo estructural y social. Por lo tanto, la posición marginal de las niñas y las mujeres respecto del mundo técnico requiere un tratamiento más sistemático de esta realidad que, muy frecuentemente, es asumida como "normal" y no se percibe como problema a resolver, por lo que se acaba culpabilizando a las propias alumnas achacándoles falta de interés cuando no incapacidad para manejarse en esta área.

Entre los componentes del saber tecnológico se deben incluir los aspectos relacionados con la tecnología y la economía domésticas, ampliando el concepto restringido de la actividad tecnológica y de su relación con el mundo del trabajo, que tradicionalmente excluye el trabajo doméstico considerándolo "no productivo", de modo que se recupere así su verdadera dimensión.

En cuanto a **la tecnología y economía domésticas** será necesario enfatizar la importancia y la necesidad de conocimientos, habilidades y destrezas para la propia supervivencia y para ayudar y cuidar de otras personas e incidir en la responsabilidad individual y social de alumnas y alumnos. Aquí los estímulos irán dirigidos, fundamentalmente, a los alumnos ya que estos aspectos han estado relegados tradicionalmente al mundo femenino. Sin embargo, esto no quiere decir que las alumnas estén más interesadas en objetos o asuntos relacionados con el ámbito doméstico. Los estudios realizados demuestran que las aficiones de las chicas no están en "la casa",

les interesa más el mundo exterior. En cambio, se preocupan más por las personas que por las cosas y por el impacto de la actividad tecnológica en el medio natural, por lo que ésta puede ser una buena forma de introducir aspectos que ellas consideran más ajenos y con los que están menos familiarizadas.

Por tanto, en esta área conviene recordar que:

— Una educación tecnológica, centrada también en las alumnas, supone tener en cuenta sus intereses, sus motivaciones y sus experiencias.

— La adquisición de habilidades para satisfacer de forma autónoma las necesidades personales y de las personas con las que se convive es una responsabilidad tanto de las alumnas como de los alumnos.

— Se debe favorecer la participación de las alumnas en la clase y en el taller, limitando, cuando sea necesario, el frecuente protagonismo de los alumnos en esta área.

— Hay una tendencia del profesorado a estimular a los alumnos para encontrar soluciones por sí mismos y a "ayudar" a las alumnas a buscarlas, disminuyendo así su autonomía.

— Las implicaciones sociales y el carácter histórico de la tecnología serán parciales si no integran la contribución de las mujeres a su construcción y desarrollo.

— Hay que favorecer que alumnas y alumnos puedan acceder a nuevos campos profesionales y laborales hasta ahora limitados por los estereotipos de sexo/género. Llevar a la clase mujeres y hombres que trabajen en estos campos no tradicionales puede ser un buen ejemplo.

— El estudio del mundo del trabajo debe analizar y extraer consecuencias de: la división y jerarquización sexual del trabajo, las diferentes posiciones de las mujeres y hombres en los puestos de trabajo, la legislación nacional e internacional en favor de la igualdad de oportunidades de las mujeres y en contra de la discriminación de género.

La posibilidad de formar grupos separados temporalmente, de alumnas -en los campos de dominio masculino- y de alumnos -en los más feminizados- para aumentar la autoconfianza y la seguridad, es una práctica que ha dado buenos resultados y que debe tenerse en consideración.

La evaluación debe ser acorde con los criterios expuestos anteriormente. No hay que olvidar que el profesorado, a veces inconscientemente,infravalora el trabajo de las alumnas en este área.

Una vez consideradas las diferentes áreas curriculares, finalmente, conviene recordar que el tratamiento del tema de la igualdad de oportunidades de ambos sexos no tiene por qué limitarse a las mismas. Por su propia naturaleza será muy adecuado un tratamiento más global o de carácter interdisciplinar. Actividades de este tipo pueden ser un estímulo interesante para el profesorado de aquellas áreas en las que no se ha comenzado a trabajar desde esta perspectiva o se está en los inicios.

Por ello se sugieren actividades integradas en:

— Trabajos relacionados con el análisis de la realidad inmediata y la actualidad, a través del estudio de la prensa, la radio y la televisión.

— Replanteamiento de la organización escolar y del aula con criterios no sexistas

— Revisión del material didáctico.

— Actividades extraescolares, visitas, salidas, intercambios, etc.

— Colaboración con madres y padres y otros agentes sociales del entorno, ya sean de carácter cultural, deportivo, productivo, lúdico, etc.

— Celebración de fechas que rememoran la necesidad de eliminar prejuicios y que aglutinan actividades en otros ámbitos, por ejemplo, el 8 de marzo, Día Internacional de las Mujeres.

La evaluación de todas las iniciativas sugeridas, ha de estar diseñada de modo que abarque a todos los agentes de la comunidad escolar, no solamente al alumnado, con el fin de valorar el proceso en su totalidad y medir el grado de consecución de los objetivos coeducativos marcados.

Guía documental y de recursos

En este apartado se recoge una serie de recursos didácticos, materiales impresos y audiovisuales, así como, direcciones de organismos responsables de impulsar las políticas de igualdad de oportunidades de los sexos y estructuras universitarias de Estudios de la Mujer que pueden ser de utilidad para el profesorado a la hora de elaborar el proyecto educativo, el proyecto curricular y la programación de aula.

Bibliografía básica

- AA.VV. (1988): *Guía para una orientación no sexista*. Ministerio de Educación Y Ciencia. Madrid.

La guía se elabora a partir de la idea de que la orientación escolar es fundamental en la futura elección profesional y ofrece recursos al profesorado, tanto teóricos como prácticos para eliminar los contenidos sexistas de la educación y potenciar la diversificación de opciones profesionales.

- AA.VV. (1990): *Guía para una Educación Física no sexista*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

La guía está elaborada desde una concepción no sexista de lo que constituye el desarrollo corporal de alumnas y alumnos, y de su participación en las actividades relacionadas con el ejercicio físico y la práctica deportiva. Analiza la situación actual de este área y propone alternativas.

- AA.VV. (1991): *Guía para el uso no sexista de las Nuevas Tecnologías de la Información*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

La introducción de las nuevas tecnologías en las aulas debe realizarse teniendo en cuenta los estereotipos sexistas que persisten en la sociedad y tratando de estimular la participación activa de alumnas y profesoras en este campo, para lo cual la guía resulta un recurso de gran utilidad.

- AA.VV. (1991): *Proyecto Tenet de formación del profesorado*. Institut Valenciá de la Dona. Valencia.

La formación del profesorado en educación no sexista es el tema central de los Proyectos Tenet auspiciados por la Comisión de la Comunidad Europea, la cual ha cofinanciado los proyectos desarrollados en cada país miembro durante los años 88-90 y ha promovido su difusión. Este libro es una aportación de la Comunidad Valenciana a este proceso.

- AA.VV. (1991): *Mercado laboral del trabajo. Por una igualdad de oportunidades*. Secretaría de estado. MEC. Madrid.

2.° Premio Emilia Pardo Bazán en el 1989. Consta de dos partes: la primera contiene el desarrollo de actividades didácticas, y la segunda incluye orientaciones para el acceso al mundo del trabajo. Igualmente, se incluyen anexos en los que se informa sobre el mercado laboral.

- AA.VV. (1987-91): *Guías de Salud y Sexualidad*. Instituto de la Mujer. Madrid.

Las guías del Instituto de la Mujer constituyen un material sencillo de divulgación en el que se abordan cuestiones relacionadas con la salud y la sexualidad de las mujeres (relaciones sexuales, anticoncepción, embarazo, maternidad, enfermedades de transmisión sexual, menopausia etc...)

- AA.VV. (1989): *Sexismo en el aula*. Cuadernos de Pedagogía, núm. 171.

Conjunto de artículos que abordan la persistencia del sexismo en el ámbito escolar.

- ACKER, S. (1988): *Teachers gender and careers*. The Falmer Press. Londres.

Trata de la vida del profesorado y su profesión desde la perspectiva de género.

- ARNESEN, Anne Lise (1991): *Perspectiva europea de la formación del profesorado en la igualdad de oportunidades para chicas y chicos*. Actas II Jornadas sobre formación del profesorado en educación no sexista. Instituto de la Mujer. Madrid.

La ponencia de la profesora Arnesen, explica la evolución de las políticas europeas para conseguir la igualdad de oportunidades de ambos sexos en la educación en los últimos años.

- ASKEN, Sue y ROSS, Carol (1991): *Los chicos no lloran*. Ed. Paidós. Barcelona.

El libro que hace referencia al sistema educativo británico, trata de poner el acento en la importancia que tiene modificar los prejuicios sexistas sobre la educación de los chicos que debe abrirse a otras actitudes, valores y normas que han sido consideradas tradicionalmente femeninas.

- ASOCIACIÓN PRO DERECHOS HUMANOS (1988): *Unidad didáctica chicas/chicos. Sistema sexo/género*. Madrid.

Material didáctico para educación infantil, primaria y secundaria obligatoria que invita a reflexionar sobre los estereotipos para modificarlos.

- ASOCIACIÓN PRO DERECHOS HUMANOS (1991): *Aprender a jugar, aprender a vivir*. Madrid.

Carpeta con material de trabajo en relación con el juego y el juguete que, diferenciando los materiales que van dirigidos a niños y niñas y a personas adultas, invita a la reflexión sobre el sexismo y el belicismo en este ámbito.

- BROWNE, N. y FRANCE, P. (1988): *Hacia una educación infantil no sexista*. Ed. Morata. Madrid.

Centrado en las escuelas de infantil y primaria en Gran Bretaña, éste libro analiza el sexismo en el sistema educativo como fenómeno generalizado. Se abordan los programas, la cooperación entre padres y madres y profesorado, la evaluación y revisión de los recursos y materiales educativos y las estrategias de actuación en la escuela.

- CAMERON, Deborah (1985): *Feminism and Linguistic Theories*. Mac Millan Press. Londres.

Se aborda el lenguaje como un instrumento fundamental en la construcción y transmisión de la estructura patriarcal, para concluir que la lingüística está también construida desde una perspectiva androcéntrica que es necesario desvelar.

- CATTON, John (1991): *Talleres, Diseño y Educación Tecnológica de las chicas*. Subdirección General de Formación del Profesorado. MEC. Madrid.

Analiza el "trabajo en el taller", en el contexto de las escuelas británicas como un espacio en el que están reforzados los estereotipos. Sugiere estrategias para modificar esta situación y para promover la participación y el interés de las alumnas por la tecnología.

- C. I. D. E. (1988): *La presencia de las Mujeres en el Sistema Educativo*. Instituto de la Mujer. Madrid.

Este estudio informa sobre la situación de la educación de las mujeres en la España actual, en un contexto histórico e internacional. Los datos incluidos se refieren a alumnas y profesoras de los cuatro grandes niveles de enseñanza del sistema según su configuración actual: Preescolar, EGB, Enseñanzas Medias (BUP, COU y FP) y Enseñanza Universitaria, incluyendo también la Educación Especial y la Educación de personas adultas.

- CREMADES, M. Angeles et al.(1991): *Materiales para coeducar*. Ed. Mare Nostrum. Madrid.

Propuesta metodológica para analizar y comentar textos literarios desde una concepción crítica del sistema sexo-género y para avanzar en la educación de las personas sin estereotipos.

- DAIN, Julia (1991): *Women and computing. Some Responses to Falling Numbers in Higher Education.* Women's Studies. International Forum. Vol. 14 núm. 3.

Artículo en el que se analiza la segregación por sexos que se produce en el campo de las nuevas tecnologías y la importancia de tener en cuenta este aspecto para no introducir sesgos sexistas en la educación.

- DUBY, G.; PERRAUT, M. (Dir) (1991): *Historia de las mujeres.* Vol 1. Ed. Taurus. Bardelona.

La invisibilidad de las mujeres en la historia es un producto de la perspectiva desde la que se construye esta ciencia. Es necesario recuperar la historia global en la que las mujeres deben ocupar el lugar que les pertenece.

- DURÁN, M.ª A. (1989): *De puertas Adentro.* Instituto de la Mujer.

Se analiza el trabajo doméstico incluyendo la descripción de las tareas así como el tiempo que se requiere, su realización y la valoración de las mismas. La asignación tradicional de los roles domésticos reserva estos trabajos exclusivamente a las mujeres.

- FAVARO, E.; NIETO, G.; QUESADA, L. (1990): *Curso de formación de Equipos Directivos-Coeducación.* Subdirección General de Formación del Profesorado. M. E. C. Madrid.

Módulo sobre coeducación que forma parte de un curso de carácter general para equipos directivos en el sistema educativo. Se analiza la situación actual, aclarando conceptos y proponiendo alternativas a través de los proyectos de Centro teniendo en cuenta la perspectiva de la coeducación.

- FEMINARIO DE ALICANTE (1987): *Elementos para una educación no sexista.* Ed. Victor Orenga.

Esta obra de carácter didáctico parte de un presupuesto básico: la coeducación es algo que va mas allá del concepto de escuela mixta. La coeducación supone un importante cambio de actitudes a nivel individual y social. Este trabajo, que parte de los presupuestos teóricos del

pacifismo y el feminismo, ofrece una serie de "ejercicios prácticos" orientados a modificar ese conjunto de actitudes tradicionales.

- GARRETA, Nuria; CAREAGA, Pilar (1987): *Modelos masculino y femenino en los textos de Educación General Básica*. Instituto de la Mujer. Madrid.

Estudio realizado por el CIDE en 1984 a petición del Instituto de la Mujer con objeto de conocer cual es el rol genérico que los libros de texto definen para cada uno de los sexos. Para ello se procedió al vaciado de una muestra de libros escolares, de Lengua Castellana y de Ciencias Sociales, atendiendo tanto a las ilustraciones como al texto e incluyendo los ejercicios propuestos en ellos.

- INSTITUTO DE LA MUJER (1989): *Bibliografía Analítica. Mujer y Educación*. Cuadernos Bibliográficos, núm.3.

Bibliografía editada por el Instituto de la Mujer en colaboración con el CIDE sobre libros y documentos relacionados con la educación de las mujeres y la educación no sexista.

- IZQUIERDO, J., et al. (1988): *La desigualdad de las mujeres en el uso del tiempo*. Instituto de la Mujer.

Analiza el uso del tiempo como dato relevante en relación con la desigualdad entre hombre y mujer.

- KLEIN, S. (1985): *Handbook for achieving sex equity trough education*. ed: The Jhon Hopkins University Press. Baltimore.

Recopilación de artículos en los que se recogen los resultados de investigaciones y experiencias sobre el sexismo en la enseñanza en EE. UU.

- MADRID NAVARRO, M. (1991): *La dinámica de la oposición masculino/ femenino en la Mitología griega*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

Son materiales didácticos para el alumnado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Van acompañados de una guía para el profesorado. En estos materiales se hace una selección de textos clásicos para trabajar distintos temas de la Mitología Griega desde la perspectiva de género.

- MAHER, Frances; RATHBONE, Charles (1989): *La formación del profesorado y la teoría feminista. Algunas implicaciones prácticas*. Revista de Educación, núm 290.

Se señalan algunas de las conclusiones de la investigación reciente sobre género y currículo, tanto en los contenidos como en la metodología y en los estilos y prácticas docentes. Se propone un nuevo modelo de currículo de formación del profesorado y una pedagogía interactiva y experimental.

- MICHEL, Andrée (1987): *Fuera moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. Ed. LaSal. Barcelona.

El sexismo en los libros infantiles y escolares es algo patente en diversas partes del mundo, tal y como se señala en esta obra. En ella, además de constatar este hecho se ofrece una guía orientada a facilitar la producción de libros no sexistas, completada con una relación de algunas de las experiencias ya iniciadas en este campo.

- MORENO, Montserrat (1986): *Como se enseña a ser niña: El sexismo en la escuela*. Ed. Icaria. Barcelona.

Analiza el proceso educativo de las niñas y las mujeres y su carácter discriminatorio. Estudia sus causas y propone alternativas para eliminar el sexismo.

- MORENO, Amparo (1988): *El arquetipo viril, protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Ed. LaSal. Barcelona.

Crítica del androcentrismo a partir del cual se estudia la historia y propuestas metodológicas para cambiar esta perspectiva.

- O. C. D. E. (1987): *La educación de lo femenino*. Ed. Aliorna. Barcelona.

Informe en el que se recoge un excepcional conjunto de datos procedentes de veinticuatro países de la OCDE, que permiten mostrar de qué manera las jóvenes y las mujeres viven la escolaridad y dar cuenta de los cambios, tanto favorables como desfavorables, que se han producido de unos años a esta parte. Por otro lado, examina los resultados de los estudios llevados a cabo sobre las causas de las desigualdades entre niñas y niños en la escuela y en la familia.

- RUBIO, Esther; MAÑERU, Ana (1989): *El género como categoría de análisis en la educación*. Revista de Educación, núm. 290.

Se analiza el sistema educativo actual desde el punto de vista de las mujeres que han investigado sobre él como un sistema dual de liberación y opresión, debido al carácter androcéntrico del mismo. Frente a las elevadas tasas de escolarización de niñas y de mujeres en al Universidad, hay una escasa participación femenina en el mercado laboral y en la vida pública que hacen necesaria la adopción de medidas institucionales de acción positiva, y la introducción del género como categoría de análisis.

- SAU, Victoria (1986): *Ser mujer: El fin de una imagen tradicional*. Ed. Icaria. Barcelona.

Plantea cómo el aprendizaje de la "feminidad" a través de las leyes patriarcales hace de la niña la mujer estereotipada que la sociedad sexista exige. A través de la escuela, del modelo sexual imperante, las leyes, el trabajo, la pornografía, la prostitución, el lenguaje y los sistemas de representación establecidos, queda determinado un destino para las mujeres, ante el cual el movimiento feminista plantea un cambio de paradigmas.

- SMAIL, Barbara (1991): *Como interesar a las chicas por las Ciencias*. Subdirección General de Formación del Profesorado. MEC. Madrid.

Este informe se basa en la experiencia conseguida durante la realización del proyecto GIST (Girls Into Science and Technology) y se dirige al profesorado ofreciendo sugerencias prácticas para las clases de Ciencias de la Naturaleza, con el fin de que las chicas se interesen más por esta materia tipificada como masculina. El rechazo de las chicas hacia las ciencias es debido a causas de origen estructural y social,

muchas veces no intencionadas. Se llega a la conclusión de que para resolver este problema hacen falta cambios en el currículo de Ciencias.

- SPENDER. Dale. Ed. (1988): *Learning to Lose: Sexism and Education*. The Women's Press. London.

Colección de artículos en los que se hace un análisis feminista de la educación, se trata la problemática de las mujeres como docentes, los currículos, la interacción en el aula, la marginación de grupos específicos, etc.

- SUBIRATS, Marina; BRULLET, Cristina (1988): *Rosa y Azul: La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Instituto de la Mujer. Madrid.

Investigación sobre el sexismo en la edad escolar basada en las observaciones realizadas en once escuelas mixtas catalanas en los niveles de Educación Infantil y EGB. Expone los datos más relevantes obtenidos, derivados fundamentalmente del análisis del lenguaje: las relaciones verbales establecidas entre docentes y alumnos y alumnas, las diferencias que se observan en estas relaciones en funcion de diversas variables y el comportamiento verbal voluntario de niños y niñas. Contiene tablas estadísticas y bibliografía.

- VIOLI, Patrizia (1991): *El infinito singular*. Ed. Cátedra. Madrid.

Se analiza la posición de las mujeres en la producción del discurso y la diferencia sexual como elemento determinante del mismo.

Folletos

- INSTITUTO DE LA MUJER (1988): *Propuestas para evitar el sexismo en el lenguaje*.

- INSTITUTO DE LA MUJER (1990): *Las profesiones no tienen sexo*. Cuadernos de educación no sexista, núm. 2.

- INSTITUTO DE LA MUJER (1992): *La educación no sexista en la Reforma Educativa*. Cuadernos de educación no sexista, núm. 1.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1988): *Recomendaciones para un uso no sexista de la lengua.*

- UNESCO (1990): *Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje.* Ed. BPS/1D. París.

- RUBIO, Esther (1991): *Desafiando los límites de sexo/género en las Ciencias de la Naturaleza.* Secretaría de Estado de Educación. MEC. Madrid.

- SUBIRATS, Marina; BRULLET, Cristina (1990): *La Coeducaciòn.* Secretaría de Estado de Educación. MEC. Madrid.

Vídeos[1]

- **Lo que el tiempo nos dejó. La Coeducación.**
  Producido por: Instituto de la Mujer. Madrid.
  Duración: 23 min. BETA y VHS.

La coeducación significa el desarrollo de las potencialidades de alumnas y alumnos independientemente del sexo al que pertenezcan. La educación mixta, sin otras aportaciones sigue acentuando los roles tradicionales. Desde aquí se van diferenciando los intereses de las mujeres y los hombres para adecuarse a los modelos estereotipados que la sociedad propone como válidos.

- **Mujer y nuevas tecnologías.**
  Producido por: Instituto de la Mujer. Madrid, 1987.
  Duración: 30 min. VHS y BETA.

Las nuevas tecnologías representan para las mujeres una oportunidad para incorporarse a la vida social todavía más importante que la que la revolución industrial les brindara. Esta tesis se trasluce durante todo el vídeo, que repasa el concepto de nuevas tecnologías a través de los traba-

[1] La información de este apartado se basa en la documentación aportada por el Programa de Nuevas Tecnologías de la información y la comunicación. La mayor parte de los materiales que en él se citan se pueden encontrar en los Centros de profesores y han sido utilizados y evaluados por el Programa de Nuevas Tecnologías.

jos y opiniones de mujeres profesionalmente insertas en este mundo. Se insiste, fundamentalmente,en las nuevas formas de relación laboral que facilita la informática, al posibilitar el trabajo en casa. Esta fórmula, aunque dificulta el control laboral sindical, aumenta,sin duda, las posibilidades de trabajo de las mujeres al permitir efectuarse dentro de su hábitat.

- **Pequeñas diferencias, grandes consecuencias. Chinchetas rosas.**
  Producido por: Instituto de la Mujer. Madrid, 1987.
  Duración: 38 min. VHS, BETA.

El grupo de teatro Chinchetas Rosas intenta llevar a los centros escolares, mediante sus representaciones, la reflexión sobre el comportamiento sexista existente en la sociedad. Este vídeo combina una representación con distintos momentos de un coloquio entre adolescentes entrecruzando las opiniones de chicas y chicos. La obra que se representa es un modelo de madres y padres que intentan dar a sus hijas e hijos una educación tradicional. Este modelo da origen a distintas preguntas y respuestas en el coloquio.

- **Del azul al rosa.**
  Producido por: Instituto de la Mujer. Madrid, 1988.
  Duración: 20 min. VHS, BETA.

Resulta poco probable que cuando nace una niña llegue a ser Jefa de Estado, Ministra, Rectora de Universidad, Presidenta de alguna Academia.., ya que todo el ambiente cultural influye en la diferenciación. De este modo, se comprueba cómo se produce la adaptación de niñas y niños a las aspiraciones que la sociedad les señala. Según los mensajes que reciben, irán interiorizando los arquetipos que han asimilado. En la etapa infantil, uno de los elementos claves para el desarrollo de la personalidad lo constituye el juguete.

- **Vaqueros y princesas.**
  Duración: 20 min. VHS, BETA, 1988.

Se analiza el sexismo en el proceso de socialización escolar. Aunque hoy en España la escuela mixta está generalizada, todavía no se ha implantado la coeducación. Especialistas que han trabajado sobre el tema han llegado a conclusiones interesantes sobre la función del profesorado en la transmisión del modelo sexista.

Ritos iniciáticos.
Producido por: Instituto de la Mujer, 1988.
Duración: 15 min.

La adolescencia constituye una etapa decisiva para la asunción de los roles masculinos y femeninos que viene acompañada de sutiles ritos de iniciación impregnados de prejuicios. Ello determinará, en muchos casos, el futuro de chicas y chicos.

Tú también puedes elegir.
Producido por: Instituto de la Mujer. Madrid, 1988.
Duración: 24 min. VHS, BETA.

Se analizan las desigualdades de sexo/género que se producen a la hora de elegir una profesión. El acceso de las mujeres a los estudios universitarios les posibilita una cierta elección de futuro en relación con el mundo profesional. En la última etapa de la formación, la aparente igualdad desemboca en una discriminación laboral y social de las mujeres. En el documental se indica que aunque la ideología dominante quiera convencer a la sociedad de que las mujeres hoy en día puede elegir el futuro, resulta muy sospechoso que el poder y la responsabilidad continúe siendo asociada a lo masculino.

Identidad individual y coeducación.
Distribuido por: Instituto de la Mujer, 1991.
Duración: 20 min. VHS.

En este vídeo se analizan las actitudes de niñas y niños al ingresar en la escuela, así como aquellos aspectos que configuran el "currículo oculto" y que se transmiten de modo inconsciente al alumnado. Ante estas situaciones, se plantea la existencia y puesta en práctica de alternativas coeducadoras en la primera infancia.

Coeducación. Diferencias sin jerarquías.
Distribuido por: Instituto de la Mujer, 1991.
Duración: 20 min. VHS.

Se plantean y analizan determinadas actitudes de género que aparecen en la preadolescencia, enmarcadas en el entorno de la vida escolar de los chicos y las chicas de estas edades tanto en los aspectos académicos como en las relaciones interpersonales y manifestadas a través de sus comportamientos y opiniones.

Mujer y publicidad en TVE.
Producido por: Instituto de la Mujer.
Duración: 9 min. BETA y VHS.

Varios mensajes publicitarios se agrupan en diferentes temas que confirman la idea que tiene la publicidad sobre las mujeres. Las niñas, desde pequeñas, son bombardeadas con juguetes que ya predisponen su futuro pasivo y como abnegadas madres o sugerentes objetos bellos. En síntesis, la publicidad estereotipa el papel de las mujeres, la sitúa en un orden secundario tras el mundo de los hombres, ignorando su auténtica realidad.

El reto de la tecnología.
Producido por: Programa de Nuevas Tecnologías de la información y de la Comunicación (MEC), Madrid, 1989.
Duración: 15 min., VHS.

Este vídeo ha sido realizado en el marco de la investigación-acción promovida por la Comunidad Europea para motivar a las chicas en actividades escolares relacionadas con Nuevas Tecnologías. Sus objetivos son:

- Motivar y orientar a las chicas hacia estudios y opciones profesionales relacionadas con las Nuevas Tecnologías.
- Informar sobre trabajos y empleos en los que se utilizan estos medios.
- Ofrecer modelos de identificación femenina en el campo tecnológico.

El vídeo se desarrolla en bloques: las mujeres y el trabajo; la formación; trabajos con Nuevas Tecnologías; algunas mujeres que trabajan con Nuevas Tecnologías.

Apuntes de coeducación y nuevas tecnologías.
Producido por el Programa de Nuevas Tecnologías (M. E. C.).
Duración: 13 min. VHS.

Este vídeo va dirigido a la formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Sus objetivos son informar a profesoras y profesores sobre algunas actitudes de alumnos y alumnas ante el uso de las Nuevas Tecnologías en las actividades de aula, así como aportar algunas estrategias para intensificar el interés de las chicas hacia estos medios tecnológicos.

¿Las profesiones tienen sexo?
Distribuido por: Ministerio de Educación y Ciencia.
Producido por : Instituto de Crédito Oficial (ICO).1991.
Duración: 20 minutos.

Análisis de la situación de las mujeres en el ámbito laboral y en la vida doméstica, con especial incidencia en las profesiones en las que están infrarrepresentadas. Su objetivo es incentivar las elecciones profesionales no tradicionales.

Girls and technology.
Producido por: CDC TV. Eurostep. Bélgica.

Es una serie de varios programas de 30 min. de duración emitidos dentro de la programación satélite Olympus. En cada uno de ellos se presentan las diferentes actividades desarrolladas en algunos países europeos dentro del marco de investigación-acción realizada para favorecer la participación de las niñas en el uso de las nuevas tecnologías.

Mujer y publicidad.
Producido por: Departamento de Audiovisuales del CEP de Valencia.
Duración: 38 min. VHS.

A partir de la experiencia realizada en dos Institutos de Enseñanzas Medias de Valencia, se analiza el papel de la mujer en la publicidad televisiva: mujer/ama de casa, mujer/objeto y mujer/independiente.

Organismos de interés

Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación. C/ Alcalá, 34. 28014 Madrid.

Subdirección General de Formación del Pofesorado. Paseo del Prado, 28. 28014 Madrid.

Programa de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. C/ Torrelaguna, 58. 28027 Madrid.

Subdirección General de Educación Permanente. C/ Los Madrazo, 15-17. 28014 Madrid.

Direcciones Provinciales de Educación. Coordinación Coeducación.

Centros del Profesorado (CEP). Asesoramiento y documentación.

Ministerio de Asuntos Sociales

Instituto de la Mujer. C/ Almagro, 36. 28010 Madrid.

Teléfono gratuito de información permanente: 900-19-10-10

Centro de Documentación. C/ Caracas,21. 28010 Madrid. Teléfono: 91-3478046

Comunidades Autónomas

Aragón

Consejería de Sanidad, Bienestar Social y Trabajo. Paseo María Agustín, 36. Edificio Pignatelli. 50004 Zaragoza.

Asturias

Consejería de Educación, Cultura, Deportes y Juventud. Secretaria de la Mujer. C/ Sol, 8. 33009 Oviedo.

Baleares

Consejería de Cultura, Educación y Deportes. Departamento de la Mujer. C/ San Felio, 8. 07071 Madrid.

Cantabria

Consejería de Presidencia. Dirección Regional de Publicaciones y Cooperación Institucional. C/ Casimiro Sainz,4. 39003 Santander.

Castilla-La Mancha

Consejería de Bienestar Social. Viceconsejería de la Mujer. C/ Avda. de Portugal, 77. 45002 Toledo.

Castilla y León

Consejería de Sanidad y Bienestar Social. Dirección General de Servicios Sociales y Consumo. Avda. de Burgos, Km 5. 47071. Valladolid.

Extremadura

Consejería de Emigración Acción Social. Dirección General de la Mujer. C/ Santa Eulalia, 30. 06800 Mérida (Badajoz).

Madrid

Consejería de Presidencia. Dirección General de Mujer. Paseo de la Castellana, 60. 28046 Madrid.

Murcia

Consejería de Asuntos Sociales. Dirección General de la Mujer. C/ Manresa, 5. 30004 Murcia.

La Rioja

Consejería de Salud, Consumo y Bienestar Social. Dirección General de Bienestar Social. C/ Villamediana, 17. 26071 Logroño.

Estructuras universitarias de estudios de la mujer

Asociación Universitaria de Estudios de la Mujer. Facultad Filosofía y Letras. Universidad de Granada. 18071 Granada.

Asociación de Estudios Históricos de la Mujer. Universidad de Málaga. Apartado 747. Málaga.

Seminario Interdisciplinar de Estudios de la Mujer. Facultad de Filosofía y Letras. Campus Teatinos. Universidad de Málaga. 29071 Málaga.

Centre d'Investigació Histórica de la Dona. Universidad de Barcelona. C/ Brusi, 61. 08006 Barcelona.

Seminari d'Estudis de la Dona. Departamento de Sociología. Universidad Autónoma de Barcelona. 08071 Barcelona.

Seminario Mujer y Sociedad. Facultad de Geografía e Historia. Universidad de Barcelona. C/ Baldiri Reixac, s/n.08019 Barcelona.

Feminario Dona i Cultura de Masses. Universidad Autónoma de Barcelona. 08193. Bellaterra. Barcelona.

Seminari Interdisciplinar d'Estudis de la Dona. Facultad de Letras. Universidad de Lerida. C/ Bisbe Messeguer, s/n. 25003 Lérida.

GREC: Genere, Raza, Etnia i Classe. Universidad de Barcelona. Plaza Imperial Tarraco, 1. 43005 Tarragona.

Seminario Mujer y Salud. Universidad de las Palmas. C/ Martinez Escobar,68, Atico 61. 35007 Las Palmas.

Instituto de Investigaciones Feministas. Escuela de Estadística. Universidad Complutense. 28040 Madrid.

Instituto Universitario de Estudios de la Mujer. Universidad Autónoma de Madrid. Cantoblanco. 28049 Madrid.

Seminario de Estudios de la Mujer. Universidad del País Vasco. C/ Peña y Goñi,2, 1 dcha.. 20001 San Sebastián.

Seminari d'Investigació Feminista. Universidad de Valencia. C/ Blasco Ibañez, 32. 46010 Valencia.

Glosario

Acción positiva: Tratamiento preferencial transitorio que tiene como finalidad compensar los efectos de la discriminación pasada y presente.

Androcentrismo: Punto de vista que sitúa al hombre en el centro y a la mujer en la periferia en base a una supuesta superioridad masculina.

Coeducación: Educación centrada en las alumnas y los alumnos considerados ambos como grupos con igualdad de derechos y oportunidades

Currículo masculino: Es el currículo centrado en la experiencia y los intereses del género masculino. Tradicionalmente pensado para los niños y los hombres.

Currículo integrador de géneros: Es el currículo que recoge la experiencia y los intereses de ambos géneros. Las niñas y las mujeres dejan de estar en la periferia y pasan a ocupar el centro con igualdad de derechos que los niños y los hombres.

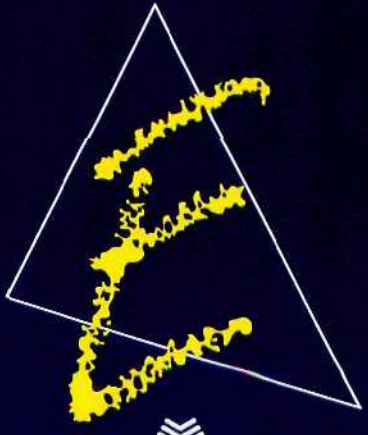
Estereotipos de género: Conjunto de creencias estructuradas sobre supuestos atributos "naturales" de mujeres y hombres. Cada sociedad establece sus patrones masculinos y femeninos como normas culturales.

Roles de género: Atributos y comportamientos esperados de las personas en razón del sexo al que pertenecen.

Sexo/género: El **sexo** es una categoría biológica. En base a las diferencias fisiológicas y morfológicas se caracteriza a los seres humanos -y a los seres vivos en general- como machos y hembras. El **género** es una construcción sociocultural. Define las diferentes características emocionales e intelectuales, los comportamientos y los roles femeninos y masculinos que cada sociedad asigna a mujeres y hombres.

Sexismo: Término que designa la discriminación que se ejerce sobre las personas en razón de su sexo.

Socialización diferencial: Proceso basado en la interacción por medio de la cual las personas desarrollan aquellas actitudes y comportamientos considerados adecuados a los roles de sexo/género.



Ministerio de Educación y Ciencia

PRIMÀRIA

Llengua Catalana i Literatura

Ministeri d'Educació i Ciència

PRIMÀRIA

Llengua Catalana i Literatura

Ministeri d'Educació i Ciència



Ministeri d'Educació i Ciència
Secretaria d'Estat d'Educació
NIPO: 176-92-105-2
ISBN: 84-369-2162-3
Dipòsit legal: M-15192-1992
Realització: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Pròleg

Aquest volum recull la normativa i la informació necessària per al desenvolupament de l'àrea de Llengua Catalana i Literatura, de l'Educació Primària. Conté, per consegüent, elements legals, d'obligat compliment, juntament amb altres elements de caràcter orientador o merament informatiu. Cada una de les seves seccions té diferent rang normatiu, i també un contingut divers.

1) La primera secció presenta els objectius, els continguts curriculars i els criteris d'avaluació que per a l'àrea completa, i per al seu desenvolupament al llarg de l'etapa, han estat fixats en l'Annex del ***Reial Decret*** *pel qual s'estableix el currículum de l'Educació Primària. Es tracta, per tant, d'una norma oficial, que correspon al primer nivell de concreció del currículum per a aquesta àrea: el nivell del* ***currículum oficialment establert****, que constitueix la base i el marc de successius nivells d'elaboració i de concreció curricular. En el preàmbul de l'esmentat Reial Decret es recullen els principis bàsics del currículum, així com el sentit de cada un dels elements que el composen: objectius, continguts, criteris d'avaluació i principis metodològics.*

En l'àmbit de la seva responsabilitat i dins del marc de l'ordenament educatiu, els professors han de contribuir a determinar, concretar i dur a terme els propòsits educatius a través dels projectes d'etapa, de les programacions i de la seva pròpia pràctica docent. El Reial Decret estableix, abans de res, que els equips docents elaborin per a la corresponent etapa ***projectes curriculars*** *de caràcter general, en què el currículum establert s'adeqüi a les circumstàncies de l'alumnat, del centre educatiu i del seu entorn sociocultural. Aquesta concreció ha de fer referència principalment a la distribució dels continguts per cicles, a les línies generals d'aplicació dels criteris d'avaluació, a les adaptacions curriculars, a la metodologia i a les activitats de caràcter didàctic. Per altra part, cada professor, dins el marc d'aquests projectes, ha de realitzar la seva pròpia programació, en què es recullin els processos educatius que es proposa de desenvolupar a l'aula.*

2) La segona secció del llibre també té caràcter oficial, però no estrictament normatiu. Ha estat extreta de l'Annex d'una ***Resolució*** *del secreta-*

ri d'Estat d'Educació, en l'apartat corresponent a aquesta àrea. Per tal de facilitar el treball dels professors en aquesta concreció i desenvolupament curricular a partir dels objectius, els continguts i els criteris d'avaluació establerts, l'esmentada resolució ha concretat, amb caràcter ***orientador****, una possible* ***seqüència*** *de continguts per cicles, així com els possibles criteris d'avaluació, també per cicles, per a totes i cada una de les àrees.*

Com a element de judici, en elaborar els projectes i les programacions curriculars, pot ser útil de tenir en compte aquesta proposta de seqüència que, en tot cas, els servirà per a la seva pròpia reflexió. Per altra part, en la hipòtesi que, per qualsevol raó, un equip docent no arribi a dissenyar el seu propi projecte curricular, o no arribi a fer-ho en tots els seus elements, la seqüència i l'organització de continguts i criteris d'avaluació de la Resolució adquireixen automàticament valor normatiu en suplència del projecte inexistent o incomplet.

Aquesta segona secció té dues parts clarament diferenciades: unes indicacions per a la seqüència dels objectius i els continguts en els cicles i uns criteris d'avaluació per als cicles. En cada cas, un quadre-resum presenta, en esquema, els elements més destacats de la seqüència, i permet comparar els cicles amb major comoditat. El quadre, de totes maneres, s'ha de llegir com un resum esquemàtic del text complet i no el substitueix en cap cas.

3) La tercera secció presenta ***Orientacions*** *didàctiques i per a l'avaluació, el caràter de les quals, reflectit en la seva denominació, és orientatiu i també informatiu. Són orientacions i recomanacions de la Direcció General de Renovació Pedagògica que seran d'utilitat per al professorat en la seva pràctica diària en aquesta àrea concreta. Es pretén d'ajudar els professors a omplir el buit que va des de les intencions a les pràctiques, del disseny al desenvolupament curricular, és a dir, i en concret, del currículum establert, i dels projectes i les programacions curriculars a l'acció i a les realitats educatives.*

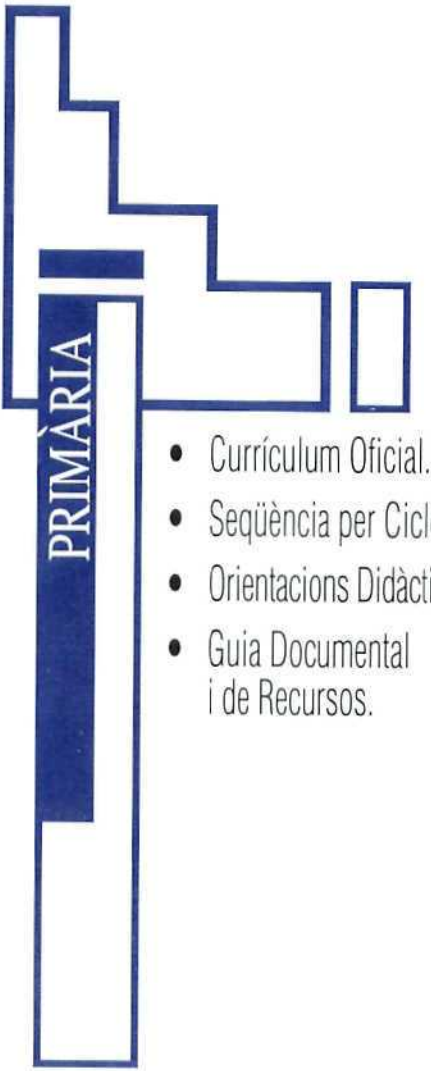
Aquesta secció té, al seu torn, tres grans apartats: les orientacions ***didàctiques*** *generals, que inclouen principis bàsics en l'ensneyament i l'aprenentatge de l'àrea i organització escolar; orientacions* ***didàctiques específiques****, atesa la relació amb altres àrees, temes transversals, etc. i les orientacions per a* ***l'avaluació****. Hi ha reflexions de caràcter divers sobre com s'ha d'entendre i posar en pràctica, per a la docència en aquesta àrea, els principis metodològics fonamentals que sobre l'ensenyament i*

l'aprenentage conté el currículum establert. S'hi recullen també els problemes i els plantejaments didàctics específics d'aquesta àrea i, en general, es tracta de proporcionar indicacions i suggeriments que facilitin al professor la seva tasca en relació amb un conjunt de qüestions a les quals no respon el currículum oficial, precisament perquè es tracta d'un currículum obert que les deixa en mans del propi professor. Són qüestions relatives a com ensenyar, com avaluar, quan avaluar i, en certa manera, també què avaluar. Totes aquestes reflexions poden servir al professorat, primer, per a l'elaboració del projecte i la programació curricular i, també, més endavant, com a material de referència al qual s'ha de recórrer quan sigui necessari a cada moment.

4) Queda pendent en aquesta àrea de Llengua Catalana i Literatura l'elaboració d'una ***Guia*** *de recursos didàctics, bibliogràfics i d'altres, que sortosament existeixen cada dia en més quantitat i qualitat, precisament per la voluntat de poder oferir al professorat no un catàleg més o menys exhaustiu, sinó un estudi assossegat orientatiu i naturalment d'autors, que pugui servir de font d'informació útil tant per al desenvolupament curricular d'aquesta àrea, com perquè sigui realment "un instrument útil i eficaç de comunicació, així com un vehicle útil per als altres aprenentatges", com s'assenyala a la introducció normativa del Reial Decret 1344/1991.*

Una ***Guia*** *de recursos didàctics que, en el cas de l'àrea de Llengua Catalana i Literatura, s'espera que, en el seu moment, servirà d'instrument de reflexió estructurada i organitzada, que connecti els elements del currículum establert amb els materials curriculars i didàctics ja existents, per facilitar a l'escola el disseny d'un currículum propi que ve determinat forçosament pel context sociolingüístic i cultural dels alumnes, i que no es descarta la possibilitat d'orientacions més precises sobre diferents models d'escola que puguin respondre al repte i al deure que els alumnes, en acabar l'etapa de Primària, aconsegueixin un bon domini de les dues llengües oficials de la Comunitat Autònoma.*

Llengua Catalana i Literatura



- Currículum Oficial.
- Seqüència per Cicles.
- Orientacions Didàctiques.
- Guia Documental i de Recursos.

Sumari

Pàgines

CURRÍCULUM OFICIAL 11

Introducció 13

Objectius generals 15

Continguts 16

Criteris d'avaluació 20

SEQÜÈNCIA PER CICLES 25

Seqüència dels objectius i continguts per cicles 27

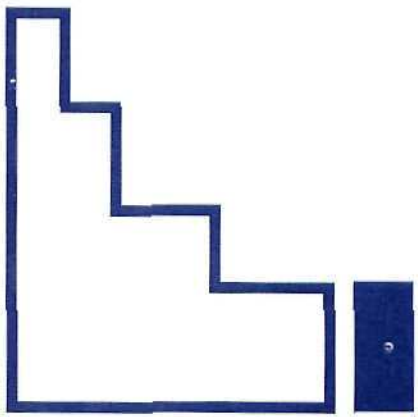
Criteris d'avaluació per cicles 55

ORIENTACIONS DIDÀCTIQUES 67

Orientacions generals 75

Orientacions específiques 85

Orientacions per a l'avaluació 95



Llengua Catalana i Literatura

Currículum Oficial

Llengua Catalana i Literatura

Introducció

La finalitat essencial de les activitats de l'Àrea de Llengua Catalana i Literatura, és el desenvolupament de les capacitats lingüístiques dels alumnes, de manera que la Llengua Catalana, pròpia de les Illes Balears, pugui convertir-se per a ells en un instrument útil i eficaç de comunicació i en una eina vàlida per a la resta d'aprenentatges.

Un factor determinant del plantejament de l'Àrea ha de ser, necessàriament, la consideració de la situació real de la Llengua Catalana al si de la Comunitat Autònoma. La manca de normalitat en l'ús públic, derivada d'una determinada situació històrica anterior, provoca desequilibris importants en la presència social del català. Aquesta circumstància motiva que l'escola sigui un element fonamental per contribuir al restabliment d'una situació harmònica des del punt de vista lingüístic, prevista a l'ordenament jurídic vigent. Perquè l'escola és, en molts casos, l'única via d'accés al coneixement de la llengua territorial i l'indret que millor en possibilita l'ús.

La gran diversitat de procedències lingüístiques de les famílies residents, propiciada per la immigració i, en menor grau, pel turisme, és un altre factor a considerar en el paper de l'escola com a agent actiu per contribuir a l'equilibri lingüístic i a la integració de la població amb llengües d'origen diferent.

Al final de l'etapa de l'Educació Primària els alumnes han d'assolir un bon domini de les dues llengües oficials de la Comunitat Autònoma. No és possible, per tant, obviar el fet que la no uniformitat lingüística exigeix actuacions diferents a les zones amb normalitat

lingüística diferent. Així, l'escola, a més de la funció de transmissora d'un patrimoni cultural que li resulta específica, suposa un compromís constant envers una actuació coherent amb el desenvolupament i millora de la llengua amb què es vehicula tal patrimoni.

El currículum de Llengua Catalana i Literatura que l'escola dissenyi, ha de venir forçosament determinat pel context sociolingüístic i cultural dels alumnes, perquè d'aquesta subordinació en depèn que no existeixin disfuncions de ritme, d'intensitat o de metodologia en els processos d'ensenyament-aprenentatge de les dues llengües oficials.

En aquests processos caldrà considerar molt especialment aspectes diversos que incideixen directament en l'adquisició dels objectius propis de l'Àrea, partint de la realitat sociolingüística i cultural dels alumnes i atenent la legislació vigent en matèria lingüística. Així doncs les estratègies, recursos, metodologies i les propostes organitzatives (amb especial esment als Projectes lingüístics de Centre), hauran de ser debatudes i perfilades d'acord amb els condicionants i les prescripcions citades. Cobra particular sentit, en aquest context, la presència de la llengua com a instrument de descodificació de la realitat, de l'entorn, on es basa fonamentalment el treball de l'escola i amb totes les implicacions derivades de la impregnació de la llengua sobre d'altres àrees curriculars.

El currículum de Llengua Catalana i Literatura indica els objectius generals, expressats en termes de capacitats, que els alumnes al final de l'Educació Primària hauran d'haver assumit; també estableix els continguts (conceptes, procediments i actituds). Uns criteris d'avaluació completen el currículum.

La presentació dels continguts es centra sobre dos grans eixos: la consideració de l'aspecte comunicatiu i d'ús de la llengua i l'altre, subordinat al primer, que subratlla el caràcter de reflexió sobre la llengua i en suposa un treball sistemàtic amb atenció a tots els seus components (fonètica, ortografia, lèxic i gramàtica). Són distribuïts, els continguts, en tres grans apartats: conceptes, procediments i actituds.

En l'apartat de conceptes l'explicitació és més lleugera per una raó fonamental: la intenció d'incidir sobre la funcionalitat del treball de la llengua, a la recerca d'un bon ús oral i escrit de la llengua en comptes d'uns coneixements teòrics. L'aprenentatge, basat en la pràctica sistemàtica, es planteja com a fites quatre capacitats essencials: saber escoltar, saber parlar, saber llegir i saber escriure.

Per això els procediments presenten un nivell d'incidència més manifest. Primer, perquè constitueixen les estratègies que tots els alumnes hauran de seguir per resoldre les seves necessitats comunicatives (escolars i socials). En segon lloc, perquè a través seu, s'accedeix a d'altres tipus de coneixements. Els procediments són aplicables a altres àmbits de l'estudi i, per tant, són eines vàlides per a l'adquisició i organització d'informacions noves, per a la planificació de la pròpia activitat i com a millora de les possibilitats intel.lectuals i comunicatives de l'alumne. La interrelació amb altres àrees és un aspecte fonamental possibilitat per aquest tipus de continguts.

En el context sociolingüístic definit, i en qualsevol altre, és fonamental que l'educació procuri cultivar una actitud global de sensibilitat lingüística i de fomentar un desenvolupament quantitatiu i qualitatiu de l'estima per la llengua (la lectura i l'escriptura com a font de plaer, de cultura i de possibilitats comunicatives). Però també és decisiu que aquestes actituds duguin afegit un altre valor: el sentit de pertinença a la pròpia comunitat i el sentit d'obertura a d'altres comunitats lingüístiques i culturals. El punt d'afirmació de la pròpia identitat que suposa un ús normal de la llengua no pot ser deixat de banda. Aquests són els fonaments dels continguts referits a actituds.

Objectius generals

L'ensenyament de la Llengua Catalana i Literatura en l'etapa d'Educació Primària, tendrà com a objectiu contribuir a desenvolupar en els alumnes i les alumnes les capacitats següents:

1. Tenir competència comunicativa plena en el llenguatge oral com a mitjà de realització personal i social, com a base de la fixació del pensament i com a base per a l'adquisició i desenvolupament del llenguatge escrit.

2. Comprendre i expressar-se adequadament de forma oral o escrita, en les distintes situacions de comunicació i d'acord amb les necessitats escolars i socials pròpies de l'edat.

3. Adquirir hàbits lectors i avançar progressivament en la comprensió eficaç del text escrit en el seu aspecte literari, d'informació i aprenentatge de valors estètics i com a ampliació i perfeccionament dels recursos expressius lingüístics.

4. Dominar els codis gràfics de l'escriptura i aplicar-los gradualment i correctament en tot tipus de comunicació escrita.

5. Afermar el lèxic fonamental, d'acord amb l'etapa evolutiva, i ampliar-lo progressivament.

6. Observar el funcionament de la llengua i reflexionar-hi per tal d'organitzar l'expressió segons la seqüència lògica de les idees, com també adquirir consciència i pràctica de totes les possibilitats expressives del llenguatge.

7. Expressar-se per escrit utilitzant tècniques diverses (narració, descripció, diàleg, cartes...) amb intenció comunicativa diversa (jocs d'imaginació, expressió de vivències, simulació de situacions comunicatives....).

8. Utilitzar el llenguatge oral i escrit com a instrument d'aprenentatge i planificació de l'activitat.

9. Descobrir en el llenguatge (oral, escrit, icònic, audiovisual) un mitjà d'aproximació al propi patrimoni cultural, i a través d'aquest endinsar-se en altres cultures.

10. Reconèixer i valorar les varietats dialectals de la llengua com a patrimoni comú de la comunitat lingüística i cultural de l'àrea del català.

11. Adquirir consciència del valor de la llengua com a signe d'identificació de la pròpia comunitat.

12. Conèixer i fer servir adequadament el català i eliminar progressivament les interferències amb altres sistemes lingüístics.

13. Mostrar una sensibilitat de respecte i d'interès per les manifestacions lingüístiques i culturals que faciliten el domini d'altres llengües, pel que suposen de mitjà d'ampliar les possibilitats de relació amb altres horitzons culturals.

Continguts

Conceptes

Ús i comunicació

1. Llengua parlada.

— Elements no lingüístics.

— Registres d'ús.

2. Factors de les diferents situacions comunicatives.

— Elements personals i no personals de la comunicació.

— Diferències entre textos orals-escrits.

3. Llengua escrita.

— Elements de la llengua escrita.

— Registres d'ús i funcionalitat.

4. El text escrit com a mitjà de comunicació i font d'informació.

— Tècniques d'expressió escrita.

5. Comunicació no verbal

— Tipus de missatges (publicitat, dramatitzacions...) i formes de manifestació (cartells, còmics, ràdio, TV, cinema...).

— Sistemes i elements de la comunicació no verbal.

Treball sistemàtic de la llengua

6. Fonètica i ortografia

— Vocal.

— Consonant.

— Síl.laba.

— Accentuació.

— Normes ortogràfiques bàsiques.

7. Lèxic.

— Relacions entre mots per la seva forma.

— Relacions entre mots pel significat.

8. Gramàtica.

— Paraules.

— Concordança.

— Tipus de frases.

— Puntuació.

Procediments

Comprensió oral

1. Ordres, relats, explicacions i argumentacions.

2. Models i estructures diverses amb emissors diferents.

3. Discriminació fonètica, (sons, síl.labes, accents, paraules, frases).

4. Mitjans de comunicació.

Comprensió lectora

11. Utilització de les habilitats lingüístiques i regles interactives adequades en l'intercanvi comunicatiu amb altres (conversa, diàleg, debat...).

12. Producció oral de models i estructures de tipologia diversa, referits a diferents intencions i situacions comunicatives, com també a partir d'anàlisis efectuades sobre textos model, amb experimentació de les possibilitats creatives del llenguatge oral.

13. Memorització i reproducció.

14. Ampliació i utilització del camp lèxic, semàntic i d'estructures de la llengua.

15. Entonació de la frase segons la intenció.

16. Accentuació prosòdica.

Expressió escrita

17. Interrelació entre els codis oral i escrit (correspondència fonema grafia i llurs corresponents agrupacions; discriminació visual de les lletres del codi escrit...).

18. Producció de textos escrits:

— Creatius i comunicatius, de tipologia i intencions diverses (expressió de sentiments, narració, descripció, diàleg, intenció lúdica...).

— De recollida i organització de la informació, planificació d'experiències per a l'elaboració d'alternatives (resums, guions, esquemes, fitxes, qüestionaris...).

— A partir de l'anàlisi de models (organitzatius i d'elaboració estètica, lèxics, ortogràfics...) amb ús de tècniques d'imitació i reproducció i amb exploració de les possibilitats creatives del llenguatge escrit).

19. Accentuació gràfica.

20. Fixació de les normes ortogràfiques elementals.

21. Incorporació d'elements lèxics i semàntics.

22. Ús de diferents tipus de frases.

23. Substitució, ampliació i reducció d'agrupacions de paraules (connectors, complementació, pronoms...).

24. Producció de textos amb interrelació imatge-escriptura.

Actituds

1. Audició atenta, activa i crítica.

2. Respecte al torn de paraules, a les intervencions i a les idees dels altres.

3. Interès i gust per participar activament en situacions de comunicació oral.

4. Sensibilitat envers la declamació.

5. Gust per la qualitat de missatges propis i aliens (coherència, correcció i propietat) com a mitjà per a una comunicació clara i fluida.

6. Sentit de l'ús d'altres recursos comunicatius complementaris del llenguatge oral (gestos, moviment corporal, etc.).

7. Valoració dels elements culturals tradicionals propis de la comunitat reflectits en textos de tradició oral.

8. Interès pels textos escrits.

9. Valoració del llenguatge escrit com a instrument necessari per manejar-se en la vida quotidiana.

10. Gust per la lectura.

11. Valoració del text escrit com a instrument de recerca de coneixements nous, com a mitjà de diversió i entreteniment i com a vehicle de transmissió cultural.

12. Sensibilitat estètica.

13. Sentit crític davant la producción escrita.

14. Interès per tenir una pronúncia correcta.

15. Gust per la qualitat dels textos escrits propis i aliens (coherència, correcció i propietat).

16. Interès per utilitzar les biblioteques.

17. Interès per enriquir el vocabulari.

18. Participació i gust pels jocs de paraules.

19. Curiositat i respecte per les variants idiomàtiques i estilístiques del llenguatge escrit.

20. Interès per l'observació i experimentació en el funcionament del llenguatge.

21. Sensibilitat estètica davant la manera de coordinar el llenguatge verbal amb altres sistemes de comunicació no verbals, en funció de la intenció comunicativa desitjada.

22. Interès per les funcions dels missatges de comunicació no verbal en els mitjans de comunicació social i actitud crítica envers els missatges que s'hi reben.

Criteris d'avaluació

1. Participar de manera constructiva (atenció, respecte a opinions alienes, argumentació de les pròpies...) en situacions comunicatives pròpies de la vida escolar (assemblees, exposicions, debats, col.loquis, activitats de grup...) amb integració de les convencions que possibiliten l'intercanvi en situacions semblants.

El criteri d'avaluació intenta de constatar l'adquisició d'hàbits convencionals en situacions de comunicació oral: petició de paraula, respectar torns, adequació del to i varietat de registres segons les situacions, etc. En conseqüència, cal que els alumnes coneguin les normes que estructuren i donen forma a tals situacions i siguin capaços d'entendre que de l'acceptació i respecte de tals requisits, se'n deriva una comunicació més rica i de millor qualitat.

2. Comprendre el sentit dels missatges orals habituals i interpretar la funció d'elements no explícits, lingüístics i no lingüístics, que en modifiquen o matisen la intenció comunicativa.

Aquest criteri pretén informar sobre el desenvolupament de la capacitat de comprensió de textos orals referits al que constitueix la quotidianitat dels alumnes (instruccions, narracions, missatges de ràdio i televisió, ordres, cançons, poemes...). Cal observar: comprensió global, establiment de relacions, captació de seqüències, integració dels elements extralingüístics... Tot això tenint en consideració, des del punt de vista avaluador, situacions espontànies i no espontànies, com també la capacitat dels alumnes de transcendir la *literalitat del text i capacitats deductives i d'inferència.*

3. Reproduir textos orals (poemes, cançons, embarbussaments, textos breus en prosa...) amb adequació de: pronúncia, ritme i entonació, com també de la simulació convenient (representació).

Mitjançant aquest criteri hom vol ponderar la capacitat d'exercir la memòria oral i la subsegüent capacitat de procedir a la reproducció dels textos orals memoritzats. Es pretén de constatar la incidència de la pluralitat d'activitats d'aprenentatge (escoltar, llegir, memoritzar, recitar, representar) que tractin de desenvolupar l'ús actiu de la memòria i l'ús dinàmic i adequat de la llengua oral, en situacions no espontànies (com a preparació per a d'altres situacions espontànies i de canvi de codi).

4. Produir textos orals, amb adequació de la dicció, l'entonació i la gesticulació, en els quals es presentin de manera coherent els fets, les idees o les vivències.

S'intenta constatar amb l'aplicació d'aquest criteri la capacitat dels alumnes en l'adequació de la parla a les situacions generades per les necessitats de comunicació (escolars i socials). Hom valorarà per una part, la producció escaient de les estructures fonètiques, morfològiques i sintàctiques dels nivells, com també aspectes no verbals (gest, moviments, postura corporal, vacil.lacions...); i per altra, la presentació dels diferents elements del missatge (estructura, idees principals i secundàries, vocabulari...).

5. Comprendre un text llegit de manera que, amb la utilització d'estratègies i habilitats de comprensió, s'aconse-

gueixi un equilibri entre la bona comprensió i la rapidesa lectora.

Amb aquest criteri hom vol comprovar la capacitat interpretativa de tot tipus de textos escrits. La comprensió (formulació de preguntes sobre el text, identificació de la idea principal i les secundàries) ha de contemplar també la recerca de la captació de les relacions que s'estableixen entre diversos elements, les associacions i les connotacions. La rapidesa lectora ha d'anar sempre lligada a la comprensió, en conseqüència, aspectes com l'ampliació del camp visual, la memorització de paraules o la capacitat de fixar l'atenció seran prioritàries en relació a d'altres. La utilització d'habilitats i estratègies reforça l'autonomia dels alumnes en la lectura del text. Amb aquest criteri es tracta de prestar atenció a la integració, per part dels alumnes, d'aquests tipus de recursos, per a una millora qualitativa de la comprensió lectora.

6. Llegir en veu alta textos escrits amb pronúncia, dicció, entonació i ritme adequats.

El criteri suposa posar atenció en la realització d'una lectura expressiva en veu alta (sense vacil.lacions, repeticions, bots, desequilibris en les pauses, entonació deslligada de la puntuació...) afavoridora de la comprensió (adequació i acceleració en la recepció d'informació).

7. Valorar positivament el text escrit com a instrument de comunicació, font de plaer i de comunicació, amb sentit crític.

L'objectiu d'aquest criteri és calibrar l'existència d'una actitud receptiva envers la lectura. L'interès per la lectura no pot ser només motivat per un dels aspectes indicats sinó per la conjunció de tots ells. És important de comprovar la capacitat (i l'hàbit) dels alumnes d'acudir a diferents textos escrits per tal de resoldre les seves necessitats d'aprenentatge (informació, resolució de dubtes, ampliació de coneixements...). Cal també tenir cura de comprovar l'existència o no de criteris selectius crítics a l'hora de seleccionar textos per a la consulta, la informació o el plaer.

8. Redactar textos diferents, amb aplicació equilibrada dels aspectes formals i adequació de registres a la intenció i situació comunicativa.

Es tracta de comprovar la capacitat dels alumnes per expressar-se per escrit amb coherència, propietat i correcció. Cal subratllar la

necessitat de considerar produccions textuals de tipologia variada, amb especial esment a les qualitats anotades en funció de la millora de les possibilitats comunicatives dels alumnes. Aspectes globals generals d'ortografia, sintaxi (nexes i puntuació) i lèxic hauran de ser contemplats.

9. Integrar als textos escrits les normes ortogràfiques induïdes amb ús habitual dels suports teòrics necessaris per resoldre els dubtes d'aquesta índole plantejats.

Un dels objectius que s'han d'aconseguir en l'àrea és l'automatització de la normativa present en la llengua habitual dels alumnes. El criteri avaluatiu intenta valorar l'ús i aplicació del conjunt de coneixements ortogràfics que, gradualment i per via de l'observació, la reflexió i la pràctica sistemàtica de la lectura i escriptura, ha d'anar incorporant. Hom considerarà també l'hàbit de dubte sistemàtic i l'actitud d'intentar resoldre mitjançant la utilització de recursos (diccionari, fonamentalment) els dubtes ortogràfics.

10. Produir textos escrits segons un pla prèviament establert i avaluar-ne l'adequació del resultat a les previsions mitjançant l'anàlisi col.lectiva o amb el professor, i introduir-hi *les modificacions que hom consideri convenients*.

El criteri pretén verificar que la producció de textos escrits es realitza d'acord amb la gradació pròpia del procés (planificació, revisió, incorporació d'esmenes) i que els alumnes valoren la utilitat del procés com a via per millorar el text (precisió, adequació).

11. Elaborar i utilitzar textos escrits propis i aliens, com a tècniques d'organització del treball individual i col.lectiu.

El criteri tracta de parar esment a la capacitat d'utilització de recursos de base lingüística (notes, resums, guions, esquemes, gràfics...) com a tècniques de treball i d'estudi en particular, i d'organització de la pròpia activitat, en general. Cal comprovar que hi hagi una relació directa entre l'ampliació de les capacitats expressives i l'aplicació que se'n fa a les tasques quotidianes de qualsevol àrea de l'aprenentatge.

12. Utilitzar en les produccions pròpies les formes lingüístiques més adequades a les característiques d'una situació de comunicació (intenció i context).

El criteri avaluador pretén de constatar la capacitat de l'alumne per establir relacions entre formes lingüístiques emprades i situacions comunicatives de producció. La reflexió que suposa una elecció escaient serà l'element detectable a partir de l'observació sistemàtica de situacions habituals.

13. Identificar els elements bàsics que integren l'oració simple, conèixer la concordança dins la frase i utilitzar aquests principis per a la millora de les produccions pròpies.

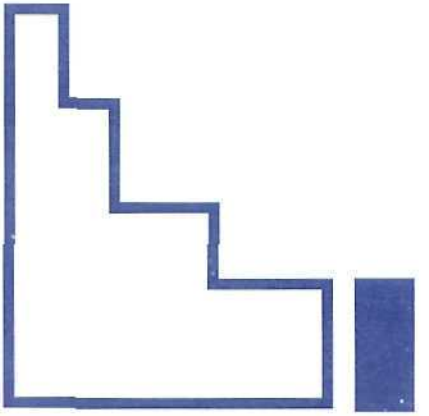
Amb aquest criteri es tracta de comprovar que els alumnes han integrat uns coneixements gramaticals bàsics sobre la llengua que fan servir. No es tracta de valorar aïlladament unes conceptualitzacions, sinó la seva funcionalitat. Així es valorarà la precisió en l'ús de la terminologia gramatical imprescindible, però fent atenció sobretot a la utilització dels mecanismes de funcionament propis de la llengua i a la seva aplicació convenient.

14. Elaborar textos corresponents a diferents contextos comunicatius que suposin usar articuladament la imatge i el llenguatge verbal per tal d'expressar intencions comunicatives concretes.

Amb el criteri exposat s'intenta calibrar la capacitat dels alumnes per integrar diferents llenguatges. La capacitat per augmentar la intenció comunicativa amb l'ús d'imatges combinades amb textos (orals i/o escrits) i, alhora, la correlativa capacitat de descodificació d'aquests tipus de missatges, ha de ser objecte d'una atenció preferent per part de l'equip de professors.

15. Comparar textos (orals i escrits, poemes, cançons, contes...) produïts en les diferents varietats de la llengua catalana.

Amb aquest criteri s'intentarà avaluar la capacitat dels alumnes per valorar i sentir com a pròpies les diferents varietats geogràfiques de la llengua. També ha de servir per constatar l'adquisició per part dels alumnes de la necessitat d'un nivell estàndard de la llengua, apte per a una comunicació social de caràcter global i cultural. Sempre a partir de l'experiència més immediata de l'entorn de l'alumne (la parla d'un company, emissions de ràdio o TV, rondalles...) deixant de banda plantejaments teoricistes.



Llengua Catalana i Literatura

Seqüència per Cicles

Seqüència d'objectius i continguts per cicles

La importància del domini del llenguatge ve donada perquè permet a les persones controlar i regular els seus intercanvis socials i utilitzar-lo per planificar la pròpia conducta. Les funcions més importants del llenguatge són: la comunicació i la representació. Aquestes dues funcions no s'exclouen entre elles, sinó que apareixen de forma interrelacionada en l'activitat lingüística. L'educació i l'aprenentatge en aquesta àrea ha de tenir en compte aquesta doble funció de la llengua.

L'àrea de llengua tendrà com a finalitat el desenvolupament de les capacitats lingüístiques dels alumnes i de les alumnes, de manera que el llenguatge esdevingui per a ells un instrument útil per a la resta dels aprenentatges i per a la comunicació.

La seqüenciació de capacitats i de continguts parteix dels principis que es deriven de la proposta comunicativa de l'àrea i d'una concepció constructivista de l'aprenentatge.

D'acord amb aquests criteris es dóna un tractament cíclic dels continguts, la major part dels quals han d'ésser tractats en els diferents cicles de l'etapa amb diferent grau d'amplitud i profunditat.

El treball de llengua en l'etapa primària prioritzarà els procediments i les actituds més que els conceptes. Això no significa que no s'hagi de tenir esment en la introducció i la consolidació de tota aquella terminologia sobre la qual es basarà la reflexió gramatical posterior.

Un factor determinant del plantejament de l'àrea ha d'ésser la consideració de la situació de la llengua catalana dins la comunitat. La manca de normalitat en l'ús públic fa que en molts sectors de la població la presència del català encara sigui mínima. Això vol dir que

en aquests sectors l'única font de coneixement i de possibilitat d'usar el català que tenen el nin i la nina és a l'escola. Aquesta haurà de planificar —mitjançant l'elaboració del Projecte lingüístic de centre— les estratègies necessàries perquè el català sigui la llengua d'aprenentatge i de relació dins de l'aula i per fer-ne possible la presència en altres àmbits de la mateixa escola i/o del seu entorn immediat.

La seqüència de capacitats i continguts es presenta entorn a dos grans blocs: comunicació oral i comunicació escrita.

Primer cicle

Comunicació oral

La llengua parlada no pot ésser considerada com un fet que ja té lloc espontàniament, sinó que ha d'ésser rigorosament plantejada i programada al llarg de tota l'educació primària amb l'especificitat pròpia de cada edat. És necessari partir de l'ús i del domini que l'alumnat té de la llengua i de la realitat sociolingüística i cultural que l'envolta. Les diferències de nivell i els diferents ritmes d'aprenentatge han d'ésser viscuts com un fet normal. S'ha de fomentar una actitud de comprensió i total acceptació de la diversitat i de les capacitats i les limitacions personals.

L'alumnat ha de trobar a la classe un ambient acollidor i estimulant que afavoreixi el desenvolupament de la comunicació oral. En aquest sentit la intervenció del mestre i la mestra és primordial, tant pel paper de conductor de la conversa com per la importància del model que dóna. S'ha de tenir cura de la bona pronúncia, usar un llenguatge estàndard oral, ...

Partirem de situacions reals i simulades referides als contextos més propers al nin i la nina i de la interpretació d'informacions senzilles. El professorat haurà de programar aquest aspecte de manera que les situacions, funcions i formes siguin el més variades possible i facilitin i motivin aquest aprenentatge.

La participació del nin i la nina, com a parlant i com a oïdor, ha de respondre a les actituds bàsiques per aconseguir una bona comunicació. Aquestes actituds han d'ésser treballades gradualment i sistemàticament, vista la seva importància per a l'educació de la vida en grup (social).

Cal tenir present que l'afavoriment de l'ús i dels hàbits comunicatius correctes té una incidència fonamental en tots els àmbits educatius i de cap manera és un tema que sigui objecte de tractament a l'àrea estricta de llengua.

Al llarg d'aquest període el nin i la nina han de comprendre progressivament i de manera intuïtiva que el llenguatge és un instrument privilegiat per comunicar-se i per regular i controlar els intercanvis socials.

Donarem especial importància a l'ús dels textos de tradició oral, per treballar tant l'atenció com la comprensió del sentit general i de la seqüència espacial i temporal.

Igualment, el text oral ofereix excel.lents oportunitats per iniciar l'exploració de diverses possibilitats expressives de la llengua oral, especialment les referents al vocabulari i a la pronunciació, al ritme i a l'entonació. Els textos de tradició oral aporten elements molt apropiats per començar aquest procés que ha de tenir continuïtat al llarg de l'etapa.

En aquest sentit, resulta indicat treballar la memorització, la recitació i la representació de textos orals senzills. La dramatització d'aquests textos facilita el treball sobre la integració de diferents llenguatges (verbal i gestual).

Resultarà molt important la constatació de l'existència de diverses llengües a l'entorn més proper i l'inici en la valoració de la llengua catalana com la llengua pròpia de les Illes Balears.

Comunicació escrita

L'aprenentatge de la llengua escrita es fa a l'escola i d'una forma molt important en l'etapa d'ensenyament primari.

És molt important no dissociar l'activitat lecto-escriptora de l'activitat oral. S'ha de tenir en compte però, que encara que mantenguin estretes relacions, no es poden considerar simples canvis automàtics de codi: el llenguatge oral utilitza el context i els elements comunicatius no verbals (mirada, gestos, postura...) que faciliten la comunicació; en el llenguatge escrit, el suport contextual és molt menor i s'han d'utilitzar símbols gràfics així com una major propietat lèxica i estructures més complexes.

Per poder fer un bon aprenentatge cal posseir i desenvolupar, prèviament i simultània, una sèrie d'habilitats perceptives, sensorials, cognoscitives, motrius, ... No tots els alumnes i les alumnes segueixen un mateix ritme en l'adquisició d'aquestes habilitats: cal adequar els materials i les activitats al procés maduratiu de cada nin i cada nina.

L'aprenentatge de la llengua escrita és llarg i complex. És en els primers estadis de l'educació quan els alumnes i les alumnes adquireixen els instruments necessaris que els permetran llegir i escriure comprensivament missatges curts i senzills. Si bé en un principi el nin i la nina estan molt pendents de l'acte codificador i descodificador, progressivament aquest s'automatitza i les possibilitats de lectura i escriptura s'amplien. El treball sobre imatges ens pot resultar molt útil, així com l'ús del suport gràfic que progressivament haurà de perdre rellevància.

La motivació més important que ajuda els nins i les nines a superar la complexitat de l'aprenentatge de la lecto-escriptura és descobrir la seva funcionalitat.

La capacitat essencial a desenvolupar és llegir i produir textos que puguin satisfer necessitats de comunicació concretes i vinculades a l'activitat quotidiana. Els textos seran breus, constituïts per proposicions senzilles i respectaran les pautes més elementals de presentació de textos i correcció ortogràfica; la bona presentació ha d'ésser entesa com una necessitat per poder comunicar-se amb la resta de companys i companyes de la classe.

El gust per la lectura és una conseqüència de l'atenció a la creació de l'hàbit i la curiositat lectora, que es pot potenciar, entre d'altres tècniques, mitjançant el racó de la lectura.

En definitiva, es tracta d'aconseguir l'inici en la valoració del llenguatge escrit com a instrument necessari per al desenvolupament en la vida quotidiana i com a mitjà de diversió i d'entreteniment.

Segon cicle

Comunicació oral

Cal aprofundir, durant aquest cicle, en el desenvolupament de les capacitats de comprensió i d'expressió oral en una major diversitat de situacions i intencions comunicatives.

Sembla adequat iniciar processos de diferenciació de les diferents situacions de comunicació. Tot partint de situacions informals cal avançar cap a contextos de major formalitat. La participació ha d'ésser regida, de manera progressiva, pel respecte a les normes establertes. La generalització gradual d'aquestes actituds en la vida escolar ha d'ésser una fita a aconseguir.

Juntament amb els aprenentatges referits a les situacions i actituds de l'intercanvi comunicatiu s'ha de progressar en el desenvolupament de la capacitat d'escoltar i comprendre textos orals més extensos i complexos i que tractin una major diversitat de temes i diferenciar-ne les idees essencials i accesòries, així com analitzar-ne aspectes específics, com és ara el vocabulari. Un element motivador pot ésser, també, la interpretació dels textos dels mitjans de comunicació. Continuarem aprofitant els textos de tradició oral i, per tant, el coneixement dels elements culturals tradicionals de la comunitat.

En relació a l'expressió oral s'ha de continuar en la direcció suggerida en el primer cicle; es profunditzarà en l'organització de les idees, en la utilització de les formes que permetin construir textos coherents i en la selecció de les formes lingüístiques i no lingüístiques adequades a la situació i intenció comunicativa.

L'experiència i la constatació de la diversitat lingüística característica del propi entorn, juntament amb la iniciació de l'estudi d'una llengua estrangera han d'afavorir una actitud de respecte de l'alumnat envers aquesta diversitat i contribuir a la consideració d'aquest fet com una riquesa cultural.

Comunicació escrita

Respecte a la comunicació escrita s'ha de continuar amb el desenvolupament de les capacitats de comprensió i expressió iniciades. S'han d'ampliar les intencions i les situacions mitjançant les quals l'alumnat és capaç d'emprar de forma significativa els seus *coneixements sobre la llengua escrita, així com completar continguts* relatius al codi.

S'ha de progressar en la lectura fluida i expressiva de textos més extensos i d'estructura més complexa, ampliant els temes d'interès i

on el suport gràfic sigui un element secundari. És interessant la introducció guiada de la lectura de la premsa.

L'automatització progressiva dels processos de codificació i descodificació aconseguida en el primer cicle ens ha de dur a un equilibri entre la velocitat lectora i la comprensió de la varietat de textos, dels quals han d'ésser capaços de captar les idees essencials i accessòries mitjançant el desenvolupament d'estratègies que ho permetin.

Quant a la producció de textos escrits es treballaran textos breus: rodolins, endevinalles i d'altres tipus, com narracions breus, ... on s'expressin vivències personals o experiències relacionades amb altres àrees curriculars. Es tendrà cura de la presentació correcta, així com estar subjecte a la correcció ortogràfica treballada. L'actitud del professorat davant les errades sempre ha d'estar relacionada amb la funcionalitat del text; per tant, el nivell d'exigència ha d'ésser coherent amb el que convé ensenyar a cada cicle, i caldrà que sigui molt estricte quan el que s'escriu sigui copiat i ésser més flexible en els textos creatius.

En el procés de producció del text és molt important la seva preparació, que es farà en grup i/o amb l'ajut del professor o la professora. La reflexió conjunta entre els nins i les nines d'una mateixa classe o d'un mateix grup i les tècniques de consulta són elements d'ajut importants per crear l'hàbit de l'autocorrecció.

Els continguts referents al codi han de vincular-se a situacions i necessitats de comunicació concretes ja que és en aquests aprenentatges on adquireixen significació plena.

És important tenir present que per a un bon aprenentatge de la llengua escrita (i també de l'oral) hi ha d'haver una sistematització progressiva a tota l'etapa de les diferents tècniques tractades.

S'han de treballar, també, continguts referits a la correcció gramatical; en continuïtat amb els continguts iniciats en el primer cicle s'ha d'aprofundir en les normes bàsiques de construcció d'oracions (ordre dels elements, concordança...) i la identificació de diversos tipus de paraules (nom, verb, adjectiu). Un altre aspecte a treballar és l'ampliació del vocabulari mitjançant la comparació, la sinonímia i l'antonímia.

A l'escola hi ha d'haver una gran diversitat de textos, des de contes, narracions, novel.les..., fins a diaris, revistes, còmics... És molt important l'ús de la biblioteca d'aula.

Tercer cicle

Comunicació oral

Al llarg del tercer cicle de l'educació primària s'amplien les situacions i intencions comunicatives. S'ha d'incidir en la diferenciació de situacions de comunicació i en l'ús de les formes adequades a cadascuna.

En les situacions d'intercanvi comunicatiu la participació ha d'ésser més coherent, reflexiva i constructiva, s'han d'emprar estratègies més elaborades (preparació de les intervencions, defensa coherent de les idees pròpies i/o del grup...). Es tracta d'aprofundir en el coneixement, el respecte i la valoració de les normes que regeixen aquestes situacions i en la seva generalització en la vida escolar així com un inici del seu ús a la vida quotidiana.

S'ha de continuar progressant en el desenvolupament de la capacitat d'escoltar i comprendre textos orals diversos, en la comprensió de relats, explicacions i argumentacions, en presència o absència de l'emissor i amb suport visual o sense. Ha de resumir el text escoltat, ésser capaç d'analitzar-ne i diferenciar-ne les parts que el composen d'una forma senzilla. És important el reconeixement dels diferents llenguatges propis dels mitjans de comunicació i la iniciació a la valoració crítica d'aquests missatges. Sempre que sigui d'una forma molt senzilla captarà el sentit humorístic i el doble sentit. Tendrem especial esment en la valoració crítica dels missatges que suposin una discriminació de qualsevol tipus.

En relació a l'expressió oral s'haurà d'aprofundir en la producció i l'organització de diferents tipus de textos orals progressivament més complexos i d'intencionalitats diverses.

D'altra banda, i a partir del coneixement dels elements culturals tradicionals propis de la comunitat treballats en els cicles anteriors, s'haurà d'arribar a una valoració d'aquests elements com a signes d'identitat, el més important dels quals és la llengua.

Comunicació escrita

Respecte a la comunicació escrita s'afiançaran els continguts treballats durant els cicles anteriors i es desenvoluparan estratègies pro-

gressivament més sistematitzades. Els continguts referents a la llengua escrita han d'estar molt lligats a l'activitat quotidiana en la resta de les àrees curriculars i fora de l'escola.

S'ha de progressar en la lectura fluida i expressiva de textos més extensos i complexos ampliant els tipus i els temes d'interès. La lectura es farà de textos molt diversos (literaris, de consulta, premsa, vida diària...).

S'aprofundeix en la comprensió del contingut del text, en la interpretació de missatges no explícits i en la formació d'una opinió personal. Igualment s'ha de progressar en una major independència en l'elecció de l'estratègia més adequada per una millor comprensió del text (consulta de l'índex, tipus de text, ús del diccionari, ...).

Quant a la producció de textos escrits s'amplien les situacions i les intencions mitjançant les quals l'alumnat és capaç d'emprar de forma funcional els seus coneixements sobre la llengua escrita. Es treballarà sobre textos progressivament més extensos i complexos (narracions, descripcions, exposicions, explicacions senzilles, cartes, telegrames, ...) que s'hauran de presentar correctament així com estar subjectes a la correcció ortogràfica treballada. Hi ha d'haver una valoració positiva per part dels nins i de les nines de la importància d'aquests dos aspectes.

El procés de preparació del text es fa progressivament més independent i es valora l'adequació del producte al pla inicial, així com la incorporació de les modificacions oportunes i la utilització de diferents suports. Progressivament l'autocorrecció va adquirint una major importància.

S'han de treballar també continguts referits a la correcció gramatical en continuïtat amb els continguts treballats en els cicles anteriors, s'ha d'aprofundir en la diferenciació dels elements bàsics de l'oració simple, així com en la distinció de diversos tipus de paraules. Un altre aspecte a treballar és l'ampliació del vocabulari mitjançant la metàfora, polisèmia i famílies de paraules per derivació i composició.

És molt important, també, en aquest cicle, el treball referit a la biblioteca. Els nins i les nines s'haurien d'implicar en l'organització de la bilioteca d'aula i interessar-se per l'ús d'altres biblioteques fora de l'escola tant des del punt de vista funcional, com des del punt de vista d'un usuari respectuós de les normes establertes.

Aquests quadres, que suposen un complement de la seqüència d'objectius i continguts descrits abans, faciliten al professor una visió conjunta de la gradació que s'ha establert entre els cicles.
No substitueixen el text de la seqüència, així que sols es poden interpretar correctament acompanyats de la seva lectura.

Primer cicle

ÚS

Diversitat de situacions i intencions comunicatives

— Situacions reals i simulades referides a contextos propers al nin i a la nina: família, amics, classe, col.legi, animals, cos humà, llar...

— Intepretació d'informacions senzilles en relació amb el context i/o l'experiència.

— Intencionalitat:

- Entendre i executar ordres que comportin una ordenació en l'activitat a realitzar.
- Demanar i donar informació.
- Manifestar gustos i preferències.
- Relatar experiències.
- Imaginar situacions.
- Anticipar i predir fets senzills.
- ...

— Relació amb altres àrees.

Segon cicle

— Ampliació de la diversitat de situacions: activitats diàries, esportives, de temps lliure, vacances, salut...

— Partint de situacions informals anar progressivament a situacions formals ampliant els contextos i els interlocutor coneguts i desconeguts.

— Intencionalitat:
- Relatar experiències presents i passades amb detall.
- Planificar experiències.
- Recollir i organitzar informació.
- Discutir resultats.
- ...

— Relació amb altres àrees.

Tercer cicle

— Ampliació de les situacions.

— Ampliació de les situacions formals.

— Intencionalitat ajustada a les diferents situacions de comunicació:
- Exposar.
- Justificar judicis i accions.
- Extreure conseqüències.
- Argumentar.
- ...

— Diferenciació explícita dels elements de la comunicació: emissor, receptor, missatge, codi, funcionalitat i context en què es produeix.

— Identificació de les diferents situacions de comunicació:
- Singular (exposició...).
- Dual (entrevista, conversa...).
- Plural (debat, col.loqui...).

— Relació amb altres àrees.

Primer cicle

Estratègies normes i gustos per a la comunicació

— Participació com a parlant i com a oïdor en situacions d'intercanvi.

—Actituds bàsiques per a la comunicació:

- Espera.
- Atenció.
- Interès.
- Torn de paraula.

— Descobriment i conscienciació de la utilitat del llenguatge. Interès i gust en la participació espontània i en la necessitat de fer-se entendre.

Segon cicle	Tercer cicle
— Participació activa i ordenada en diferents formes d'interacció més formals: conversacions organitzades, elaboració d'enquestes i qüestionaris senzills...	— Participació coherent, reflexiva i constructiva emprant estratègies més elaborades en les situacions d'interacció: • Preparació de les intervencions. • Defensa coherent de les idees pròpies i/o del grup. • Aportació d'opinions raonades. • Utilització de procediments que permetin arribar a un consens.
— Ampliació actituds bàsiques per a la comunicació: • Intervenció ajustada al tema. • Respecte a les opinions diferents de la pròpia. — Ampliació a la vida escolar de les actituds que es van assumint.	— Generalització a la vida escolar de les actituds i estratègies assumides. — Inici de la generalització a la vida quotidiana de les actituds i estratègies assumides.
— Progressiva conscienciació de les noves possibilitats que ofereix el llenguatge. Interès i gust en la participació correcta i en la qualitat del missatge.	— Progressiva conscienciació de les noves possibilitats que ofereix el llenguatge. Interès i gust en la participació correcta, coherent, reflexiva i constructiva.

Continua

Continua

Primer cicle

Comprensió

— Atenció i interpretació dels diferents senyals comunicatius:
  - Gest.
  - Entonació, pauses i intensitat.

— Augment i afiançament progressiu del vocabulari propi de l'edat i nivell maduratiu de l'alumnat.

— Audicio d'exposicions breus no llegides de tradició oral:
  - Contes.
  - Rondalles.
  - Rodolins.
  - Embarbussaments.
  - Jocs de paraules.

— Audició de diferents tipus de lectura amb veu alta ja sia pel mestre o la mestra o altres mitjans (cassete, vídeo...).

Segon cicle

- Atenció i interpretació de nous senyals comunicatius:
  - Mirada, postura corporal.
  - Ritme, velocitat.
  - To.
- Augment i afiançament progressiu del vocabulari propi de l'edat i nivell maduratiu de l'alumnat.
- Textos orals més extensos i complexos; ampliació dels temes d'interès.
- Audició de tipus de lectura més extensos i complexos.
- Interpretació dels textos dels diferents mitjans de comunicació adequats al seu nivell.

Tercer cicle

- Afiançament interrelació entre els senyals comunicatius i el missatge.
- Augment i afiançzament progressiu del vocabulari propi de l'edat i nivell maduratiu de l'alumnat.
- Textos orals diversos. Articulació de sistemes verbals i no verbals de comunicació.
- Comprensió de relats, explicacions i argumentacions en presència o absència de l'emissor i amb suport visual o sense.
- Reconeixement dels diferents llenguatges propis dels mitjans de comunicació.
- Iniciació i interès per la valoració *crítica dels missatges dels diferents* mitjans de comunicació. Iniciació a la interpretació dels missatges no explícits:
  - Sentit humorístic.
  - Doble sentit.
  - Missatges amb discrimació de qualsevol tipus (sexual, racial...)
  - ...

Continua

Primer cicle

Comprensió

— Comprensió del sentit general del text oral.

— Comprensió de la seqüència lògica espacial i temporal del text oral.

— Interès en l'enriquiment del vocabulari i en la participació en les activitats de la classe.

— Interès pels elements culturals de tradició oral.

Expressió

— Expressió de forma ordenada, fluida i clara d'experiències, opinions i sentiments referents a contextos propers.

— Narració de fets reals i imaginaris i descripció d'objectes, persones i situacions directament vinculades al nin i la nina.

— Utilització del gest, entonació, pauses i volum adequats segons la intenció comunicativa.

Segon cicle	Tercer cicle
— Comprensió i diferenciació de les idees esencials i accessòries. Inici al resum del text oral.	— Resum del text oral.
— Anàlisi d'aspectes senzills del text: • Estructura del discurs. • Vocabulari.	— Anàlisi del text i diferenciació de les parts que el componen: • Estructura del discurs. • Vocabulari. Interpretació del sentit d'onomatopeies, modismes, frases fetes... • Articulació d'elements lingüístics i no lingüístics.
— Interès en l'enriquiment del vocabulari i en la participació en les activitats de la classe.	— Interès en l'enriquiment del vocabulari i en la participació en les activitats de la classe.
— Coneixement dels elements culturals tradicionals propis de la comunitat, reflectits en els textos de tradició oral.	— Valoració dels elements culturals tradicionals propis de la comunitat, reflectits en els textos de tradició oral.
— Producció fluida i clara de textos orals més diversos en quant a situacions i complexitat: • Organització del discurs. • Selecció d'informació rellevant. • Utilització del vocabulari adient.	— Aprofundiment en la producció i organització de diferents tipus de textos: conversació, narració, descripció, argumentació, exposició de temes, dramatització...
— Elecció de les formes lingüístiques i no lingüístiques adequades a la intenció comunicativa: mirada, postura corporal, ritme i velocitat.	— Producció de missatges orals –conversa, narració, descripció, exposició de temes–, emprant les formes lingüístiques i no lingüístiques adequades. — Experimentació dels canvis significatius produïts per alteracions de l'entonació de la frase i aplicació de la puntuació adequada.

Continua

Primer cicle

Expressió

— Memorització i reproducció de textos orals senzills –recitació i dramatització–:
- Rimes.
- Cantarelles.
- Cançons curtes.
- Rodolins.
- Embarbussaments.
- Seqüències de contes.
- ...

— Execució de jocs lingüístics de memòria i agilitat.

— Ampliació i utilització precisa del camp lèxic, semàntic i d'estructura de la llengua d'acord amb l'edat i nivell maduratiu del nin i la nina.

— Utilització del temps verbal adequat.

— Conscienciació de la necessitat d'una expressió correcta i clara per establir una bona comunicació.

— Constatació de l'existència de diverses llengües a l'entorn més proper (escola, barri, família...).

— Inici en la valoració de la llengua catalana com a llengua pròpia de les Illes Balears.

Segon cicle	Tercer cicle
— Dramatització de situacions, de la vida quotidiana, contes breus, acudits..., utilitzant sistemes verbals i no verbals –gest, moviment del cos, sons...–.	— Dramatització planificada de contes, adaptacions de contes, peces teatrals breus, simulació de programes de ràdio i televisió, utilitzant els diferents recursos al seu abast.
— Execució de jocs lingüístics de memòria, agilitat i creació.	— Execució de jocs lingüístics de memòria, agilitat, creació i precisió.
— Ampliació i utilització precisa del camp lèxic, semàntic i d'estructura de la llengua d'acord amb l'edat i nivell maduratiu del nin i la nina.	— Ampliació i utilització precisa del camp lèxic, semàntic i d'estructura de la llengua d'acord amb l'edat i nivell maduratiu del nin i la nina.
— Comprensió que les formes lingüístiques són distintes segons les diferents situacions i intencions comunicatives.	— Comprensió de la necessitat d'adequació de la pròpia expressió a la situació concreta de comunicació, identificant els elements que distingeixen una situació de l'altra.
— Constatació de l'existència, de diverses llengües en un context més ampli. Iniciació en l'aprenentatge d'una llengua estrangera.	— Reconeixement i respecte a la diversitat de llengües.
— Valoració de la llengua catalana com a llengua pròpia de les Lles Balears.	— Reconeixement de la llengua catalana com a signe d'identitat.

Continua

Primer cicle

Lectura

— Afiançament de les habilitats perceptives, sensorials, congnoscitives, motrius..., necessàries per l'aprenentatge de la lecto-escriptura.

— Lectura d'imatges:
- La idea principal explícita.
- Ordenar imatges de manera que adquireixin un sentit.

— Lectura de missatges breus i senzills en quant a estructura i vocabulari, propers a l'alumnat i amb suport gràfic per anar passant progressivament a una menor importància d'aquest suport.

— Tipus de lectura:
- Textos funcionals (notes, llistes, etiquetes, instruccions senzilles per realitzar una tasca, missatges entre companys,...).
- Altres textos: contes breus, rodolins, embarbussaments, cançons curtes, refranys, endevinalles.

— Iniciació a la lectura silenciosa.

— Lectura dels textos en veu alta respectant les pauses, la pronunciació i l'entonació (interrogació i admiració).

— Treball de l'atenció necessària per comprendre el misatge.

— Automatització progressiva dels processos de codificació i descodificació per millorar la comprensió.

Segon cicle

— Lectura d'imatges:
  - Les idees secundàries.
  - El sentiment que transmet.

— Lectura de textos més extensos, d'estructura més complexa i ampliant els temes d'interès, on el suport gràfic sigui un element secundari.

— Tipus de lectura:
  - Textos literaris (poemes, contes, narracions breus, ...).
  - Textos d'ús a altres àrees.
  - Introducció guiada a la lectura de la premsa.

— Lectura silenciosa dels diferents tipus de textos.

— Lectura dels textos en veu alta, de forma fluida i expressiva dels textos respectant la pronunciació, l'entonació, l'accentuació i el ritme.

— Treball de l'atenció necessària per comprendre el misatge.

— Equilibri entre la velocitat lectora i la comprensió (ampliació del camp visual, salt visual, ...).

Tercer cicle

— Lectura d'imatges:
  - Utilització de la imatge com a font d'informació.
  - Aprofundiment en idees secundàries implícites.
  - Anàlisi de les idees abstractes.

— Lectura de textos més extensos i complexos.

— Tipus de lectura:
  - Llibres adequats a l'edat i nivell maduratiu de l'alumnat.
  - Llibres de consulta.
  - Premsa.
  - Altres textos de la vida diària: fullets, prospectes, ...

— Lectura silenciosa dels diferents tipus de textos.

— Afiançament dels aspectes treballats en els cicles anteriors.

— Treball de l'atenció necessària per comprendre el misatge.

— Millorament de l'equilibri entre la velocitat lectora i la comprensió.

Continua

Primer cicle

Lectura

— Comprensió del sentit global del text. Localització d'alguna informació específica.

— Ordenació de paraules per fer una frase.

— Desenvolupament d'estratègies que permetin la comprensió del text:
- Anàlisi de les imatges.
- Títols.
- Consulta al professor o a la professora, als companys i a les companyes.

— Memorització comprensiva de petits textos adequats a l'edat i nivell maduratiu de l'alumnat.

— Racó de la lectura.

— Curiositat i interès per la lectura de textos senzills.

Segon cicle

- Comprensió i diferenciació de les idees essencials i accessòries.
- Ordenació de textos prèviament desordenats.
- Desenvolupament d'estratègies que permetin la comprensió del text:
  - Iniciació a la consulta de l'índex.
  - Iniciació guiada de l'ús del diccionari.
  - Deducció pel context.
- Memorització comprensiva de textos adequats a l'edat i nivell maduratiu de l'alumnat.
- Us de la biblioteca d'aula.
- Iniciativa per llegir textos i manifestar les seves preferències.

Tercer cicle

- Parts del text. Resum.
- Desenvolupament d'estratègies que permetin una millor comprensió del text:
  - Índex.
  - Tipus de text.
  - Aspectes formals.
  - Progressiva independència en rellegir, avançar i ús del diccionari (no tan sols per al significat, sinó per a l'autocorrecció).
  - Elecció de l'estratègia més adequada.
- Memorització comprensiva de textos adequats a l'edat i nivell maduratiu de l'alumnat.
- Organització de la biblioteca d'aula. Interès en l'ús d'altres biblioteques.
- Formació de criteris i gustos personals en la selecció de llibres de lectura. Autonomia i voluntarietat en la lectura.

Continua

Continua

Comunicació escrita

Primer cicle

Lectura

— Aprenentatge i afiançament del grafisme, lligams, separacions entre lletres i paraules.

— Escriptura de paraules i frases associades a imatges i a seqüencies d'imatges.

— Elaboració de textos escrits breus i senzills quant a estructura i vocabulari, referits a situacions vinculades a l'activitat quotidiana.

— Execució de jocs lingüístics de memòria, agilitat i reescriptura de paraules.

— Tipus de textos:
- Textos funcionals: notes, llistes, etiquetes, demanar informació, ...
- Textos breus (elaboració amb o sense el suport d'imatges).

— Presentació de textos:
- Nom i data.
- Escriptura amb lletra clara i llegible.
- Utilització correcta del punt, interrogació i exclamació.

— Valoració de la importància d'una bona presentació.

Segon cicle

— Elaboració de textos escrits més extensos i complexos referits a una major diversitat de situacions.

— Producció de textos creatius.

— Execució de jocs lingüístics de memòria, agilitat, reescriptura i creació.

— Tipus de textos:
- Textos breus: rodolins, endevinalles, ...
- Altres textos: narracions breus, notícies, descripcions molt senzilles, ...

— Presentació de textos:
- Marges.
- Títol.
- Disposició ordenada i clara.

— Valoració de la importància d'una bona presentació.

Tercer cicle

— Ampliació de textos en extensió i complexitat.

— Producció de textos creatius.

— Execució de jocs lingüístics de memòria, agilitat, reescriptura, creació i precisió.

— Tipus de textos:
- Narracions i descripcions més completes.
- Exposicions i explicacions senzilles.
- Cartes i telegrames.

— Presentació de textos:
- Sagnia.

— Valoració de la importància d'una bona presentació.

Continua

Comunicació escrita

Primer cicle

Escriptura

— Correcció ortogràfica:
- Ortografia natural.
- Ortografia arbitrària referida als mots del vocabulari bàsic.
- Relació fonema-grafia.
- Separació de paraules.
- Majúscules en posició inicial i noms propis.

— Precisió lèxica en relació al vocabulari referent a: ell mateix, l'entorn, els objectes més usuals, ...

— Augment progressiu del vocabulari propi de l'edat i nivell maduratiu de l'alumnat.

— Observació de normes bàsiques de construcció d'oracions: concordança.

— Inici en la valoració del llenguatge escrit com a instrument:
- Per al desenvolupament en la vida quotidiana.
- De diversió.
- D'entreteniment.

Segon cicle

— Correcció ortogràfica:
  - Inducció a les normes ortogràfiques en casos freqüents i constants.
  - Ampliar i afiançar les relacions fonema-grafia.
  - Signes de puntuació (en casos senzills: dos punts, guionet, coma).

— Precisió lèxica en relació al vocabulari referent a: activitats diàries, de temps lliure, esportives, vocabulari tècnic d'altres àrees.

— Ampliació del vocabulari:
  - Comparació.
  - Sinonímia i antonímia.

— Diferenciació de diversos tipus de paraules (nom, verb, adjectiu).

— *Observació de normes bàsiques de* construcció d'oracions: ordre dels elements, concordança, ...

— Valoració del llenguatge escrit com a instrument:
  - Per al desenvolupament en la vida quotidiana.
  - De diversió.
  - D'entreteniment.

Tercer cicle

— Correcció ortogràfica:
  - Inici en el descobriment i adquisició de normes ortogràfiques senzilles. Escriptura correcta de les excepcions del vocabulari bàsic.
  - Signes de puntuació (en casos senzills: parèntesi, punt i coma, cometes).

— Valoració de les normes d'escriptura com a necessàries per aconseguir una bona comunicació.

— Precisió lèxica en altres situacions de comunicació.

— Ampliació del vocabulari:
  - Metàfora.
  - Polisèmia.
  - Famílies de paraules: per derivació i per composició (prefixos i sufixos).

— Diferenciació de diversos tipus de paraules en l'oració (nom, verb, adjectiu, ...).

— *Diferenciació dels elements bàsics d* l'oració simple: subjecte i predicat.

— Valoració i utilització amb sentit crític del llenguatge escrit com a instrument:
  - De recerca d'informació.
  - Vehicle de transmissió cultural.

Criteris d'avaluació per cicles

(Existeix una correspondència numèrica entre la majoria dels criteris d'avaluació als diferents cicles, si bé quan no és així s'especifica a continuació de l'enunciat del criteri).

Primer cicle

1. Participar en les situacions de comunicació de l'activitat quotidiana (manifestar gustos i preferències, relatar experiències, ...) i respectar les normes elementals que permeten la comunicació (espera, atenció, interès, torn de paraula).

A través d'aquest criteri es pretén comprovar que l'alumnat es desenvolupa, amb un cert grau de confiança en si mateix, en les situacions d'intercanvi comunicatiu. Es tracta de constatar que nines i nins tenen interès per comunicar-se amb altres i que respecten algunes normes elementals perquè aquest intercanvi es pugui produir. Es pretén que d'una forma bàsica es desarrollin les capacitats de comprensió i expressió oral en les situacions que formen part de l'activitat quotidiana.

2. Captar el sentit general de textos orals senzills (principalment de tradició oral) i les principals relacions que s'estableixen entre els seus elements (seqüència lògica espacial i temporal).

Es pretén constatar el desenvolupament de la capacitat d'escoltar i comprendre oralment. La nina i el nin han d'ésser capaços de com-

prendre els textos orals que es produeixen en el seu entorn. Es posarà especial atenció a la seva capacitat per establir relacions senzilles entre els diferents elements del text.

3. Memoritzar i reproduir textos orals senzills (rimes, contarelles, cançons curtes, altres textos de tradició oral...) emprant la pronunciació, el ritme i l'entonació adequada.

Es tracta de verificar que els nins i les nines són capaços de memoritzar de forma comprensiva textos orals senzills; es pretén una memorització activa i no una repetició de frases sense sentit. S'ha de posar especial esment a la pronunciació, a l'entonació i al ritme. La memorització així plantejada afavoreix l'exploració de les possibilitats expressives i lúdiques que ofereix la llengua oral.

4. Produir textos orals referits a contextos propers a l'alumnat i emprant correctament les formes bàsiques de la llengua oral (pronunciació, dicció, ritme i entonació; vocabulari i presentació ordenada de les idees).

Es pretén comprovar que el nin i la nina siguin capaços d'expressar-se oralment en les situacions de comunicació habituals. S'ha de constatar el domini dels continguts bàsics de la llengua oral: (pronunciació, ritme i entonació adequada, emprar el vocabulari adient) i presentar de forma organitzada els elements (seqüència lògica espacial i temporal).

5. Aconseguir l'automatització progressiva dels processos de codificació i descodificació per aconseguir una bona comprensió dels textos llegits.

És necessari valorar que els nins i les nines vagin ampliant les seves possibilitats de lecto-escriptura mitjançant l'automatització dels processos de codificació i descodificació. La comprensió del text ha d'ésser global utilitzant estratègies senzilles (anàlisi de les imatges, títol, consulta al professorat o als companys i a les companyes).

6. Llegir en veu alta textos escrits respectant les pauses, la pronunciació i l'entonació (interrogació i admiració).

El nin i la nina han d'ésser capaços de realitzar una lectura expressiva en veu alta com element afavoridor d'una comprensió correcta.

7. Iniciar-se en la valoració del text escrit com a instrument necessari per desenvolupar-se en la vida quotidiana i com a mitjà de diversió i d'entreteniment.

És necessari en aquest cicle assegurar que s'ha desenvolupat l'interès i curiositat per entendre els textos escrits de la vida quotidiana. *Nines i nins han de manifestar una actitud positiva cap a la llengua escrita*, reconèixer-ne la utilitat per a desenvolupar-se en les activitats habituals i descobrir les possibilitats que ofereixen els textos escrits com a font de plaer i diversió. Es potenciarà el racó de lectura i l'elecció dels textos vendrà donada pel professor.

8. Redactar textos breus i senzills en quant a estructura i vocabulari referits a situacions vinculades a la vida quotidiana i amb l'ordre correcte en la presentació de les idees.

Aquest criteri està dirigit a comprovar que s'ha adquirit un domini bàsic de l'escriptura per satisfer les pròpies necessitats de comunicació.

Es tracta de verificar si en els textos elaborats s'utilitza el vocabulari bàsic, el temps verbal i la seqüència espacial i temporal d'una forma correcta. També es farà incidència tant en la presentació correcta dels textos (nom i data, escriptura clara i llegible i utilització correcta del punt, interrogació i exclamació) com en la correcció ortogràfica treballada. És important constatar que l'alumnat valora aquestes normes com a necessàries per comunicar-se mitjançant els propis textos.

9. Produir textos escrits planificats amb l'ajut del professor o la professora i avaluar-los amb aquest ajut i el dels companys i companyes. (Hi ha una correspondència gradual amb el criteri 10 del tercer cicle).

Es pretén constatar la capacitat de producció de textos sempre d'una forma dirigida pel professor o la professora.

10. Observar les normes bàsiques de concordança en la construcció de la frase. (Hi ha una correspondència gradual amb el criteri 13 del tercer cicle)

Es pretén comprovar que els nins i les nines construeixen la frase amb la concordança necessària entre els seus elements i que en valoren la importància per una correcta interpretació del missatge.

Segon cicle

1. Participar de forma correcta en situacions progressivament més formals adequant la seva expressió als diferents contextos, interlocutors i intencions.

Es tracta de comprovar que nines i nins comencen a establir diferències entre distintes situacions d'intercanvi comunicatiu en funció de la intenció i el context en què es produeix l'intercanvi. Han de tenir present l'interlocutor a qui es dirigeixen, el tipus de relació que mantenen amb ell, ... i entendre que cada situació requereix de formes distintes en funció d'aquestes variables.

2. Comprendre i diferenciar idees essencials i accessòries de textos orals i analitzar-ne aspectes senzills (estructura i vocabulari). Iniciar-se en la interpretació dels textos dels diferents mitjans de comunicació adequats al seu nivell.

Es tracta de comprovar que els nins i les nines a més de captar el sentit general del text poden identificar els aspectes més importants i diferenciar-los dels secundaris.

3. Memoritzar i reproduir textos orals (contes breus, acudits, ...) amb adequació de pronúncia, entonació i ritme, així com els elements no verbals adequats (gest, moviment del cos, sons, ...).

Es verificarà que els nins i les nines són capaços de memoritzar i reproduir de forma comprensiva textos orals posant esment a la pronunciació, al ritme, a l'entonació i valorar la importància de l'ús d'altres elements no verbals (gest, moviment del cos, ...).

4. Produir textos orals diversos en quant a situacions i complexitat, elegint les formes lingüístiques i no lingüístiques adequades a la intenció comunicativa (mirada, postura, ritme, velocitat, ...).

Es pretén comprovar que els nins i les nines siguin capaços d'expressar-se oralment en situacions de comunicació més formals. Resulta important incidir sobre la capacitat per adequar la pròpia expressió a les diferents situacions de comunicació mitjançant l'ús de les formes lingüístiques i no lingüístiques pertinents.

5. Comprendre un text llegit de manera que, amb la utilització d'estratègies i habilitats de comprensió, s'aconsegueixi un equilibri entre la bona comprensió i la rapidesa lectora.

Caldrà posar de manifest que els nins i les nines han comprès el sentit general del text i hi diferencien les idees essencials i accessòries després de la seva lectura. La rapidesa lectora ha d'anar sempre lligada a la comprensió. Es tracta d'aprofundir en la capacitat de comprensió escrita iniciada en el cicle anterior amb la utilització d'estratègies més elaborades. La capacitat fonamental és la d'emprar aquestes estratègies que, en la major part dels casos, seran suggerides i orientades pel professor o la professora.

6. Llegir en veu alta textos escrits amb pronúncia, dicció, entonació i ritme adequat.

El criteri avisa sobre l'atenció que cal posar a la realització d'una lectura expressiva en veu alta (sense vacil.lacions, repeticions, salts, desequilibris en les pauses, entonació deslligada de la puntuació, ...) afavoridora de la comprensió.

7. Valorar el llenguatge escrit com a instrument necessari per desenvolupar-se en la vida quotidiana i de diversió i d'entreteniment.

Es prosseguirà en la valoració del llenguatge escrit iniciada en el cicle anterior. S'utilitzarà la biblioteca d'aula on l'elecció dels textos ja no dependrà tant del professor, sinó que es donarà progressiva importància a la iniciativa dels nins i les nines alhora de seleccionar-los.

8. Redactar textos escrits més extensos i complexos referits a una major diversitat de situacions que en el cicle anterior.

Es tracta de verificar si s'han ampliat les capacitats comunicatives del l'alumnat mitjançant l'aplicació correcta dels continguts treballats en el cicle anterior, així com dels que es treballen en aquest cicle: inici en l'organització de les idees d'acord amb les normes bàsiques dels diferents tipus de textos, major esment a la presentació (marges, títol, disposició ordenada i clara) i correcció ortogràfica treballada.

9. Produir i avaluar textos escrits prèviament planificats amb l'ajut del professor o la professora i/o dels companys i companyes. (Hi ha una correspondència gradual amb el criteri 10 del tercer cicle).

Es pretén constatar la capacitat de produir textos amb una major independència del professorat i anar substituint l'ajut que aquest donava en el cicle anterior pel que poden oferir els companys i les companyes.

10. Valorar la construcció de les frases amb l'ordre correcte dels seus elements i la seva concordança. (Hi ha una correspondència gradual amb el criteri 13 del tercer cicle).

Aquest criteri tracta de comprovar que l'alumnat ha interioritzat uns coneixements gramaticals bàsics sobre la llengua que fa servir. Es tracta de valorar-ne únicament l'ús funcional.

11. Realitzar textos senzills (cartells, vinyetes acompanyades de text...) en què s'empri la llengua escrita i la imatge per expressar intencions de comunicació concretes. (Hi ha una correspondència gradual amb el criteri 14 del tercer cicle).

En aquest criteri es pretén constatar la capacitat per expressar-se mitjançant l'ús de la llengua escrita i de la imatge de forma conjunta. Es tracta d'incidir en l'articulació d'ambdós llenguatges i en les possibilitats que ofereixen per comunicar diferents intencions (anunciar qualque esdeveniment escolar, narrar fets, ...).

Tercer cicle

1. Participar de manera constructiva (atenció, respecte de les opinions alienes, argumentació de les pròpies, ...) en situacions comunicatives pròpies de la vida escolar (assemblees, exposicions, debats, col.loquis, activitats grupals...) amb integració de les convencions que possibiliten l'intercanvi en situacions semblants.

El criteri avaluatiu intenta constatar l'adquisició dels hàbits convencionals en situacions de comunicació oral: demanar la paraula,

respectar torns, adequar el to i els registres a la situació ... Conseqüentment, cal que l'alumnat conegui les normes que estructuren i donen forma a tals situacions i siguin capaços d'integrar que de l'acceptació i respecte de tals requisits se'n deriva una comunicació més rica i de major qualitat.

2. Comprendre el sentit dels missatges orals habituals i interpretar la funció dels elements no explícits, lingüístics i no lingüístics, que en modifiquen o matisen la intenció comunicativa.

Aquest criteri pretén informar sobre el desenvolupament de la capacitat de comprensió de textos orals referits al que constitueix la quotidianitat dels nins i les nines (instruccions, narracions, missatges de ràdio i TV, ordres, cançons, poemes, ...). Cal observar: comprensió global, establiment de relacions, captació de seqüenciacions, integració dels elements extralingüístics... Tenint cura de considerar, des del punt de vista avaluador, situacions espontànies i no espontànies i, també, la capacitat de l'alumnat de transcendir la literalitat del text i les seves capacitats deductives i d'inferència.

3. Reproduir textos orals (poemes, cançons, embarbussaments, textos breus en prosa...) amb adequació de pronúncia, entonació i ritme, així com de la simulació convenient (representació).

Mitjançant aquest criteri hom vol ponderar la capacitat d'exercitació de la memòria oral i la subsegüent capacitat de procedir a la reproducció dels textos orals memoritzats. Es pretén de constatar la incidència de la pluralitat d'activitats d'aprenentatge (escoltar, llegir, memoritzar, recitar, representar) que busquen desenvolupar un ús actiu de la memòria i un ús dinàmic i adequat de la llengua oral, en situacions no espontànies (com a preparació per a d'altres espontànies i de canvi de codi).

4. Produir textos orals, amb adequació de la dicció, l'entonació i la gesticulació, en els quals es presentin de manera coherent els fets, les idees o les vivències.

S'intenta constatar amb l'aplicació d'aquest criteri l'existència de la capacitat de l'alumnat en l'adequació de la pròpia parla a les situacions generades per les necessitats de comunicació (escolars i socials). Hom valorarà, per una part, la producció escaient de les

estructures fonètiques, morfològiques i sintàctiques dels nivells, així com aspectes no verbals (gest, moviments, postura corporal, vacil.lacions, pauses, ...) i, per altra, la presentació dels diferents elements del missatge (estructura, idees principals i secundàries seqüenciades, vocabulari ...).

5. Comprendre un text llegit de manera que, amb la utilització d'estratègies i habilitats de comprensió, s'aconsegueixi un equilibri entre la bona comprensió i la rapidesa lectora.

Amb aquest criteri hom vol comprovar la capacitat interpretativa de tot tipus de textos escrits. La comprensió (formulació de preguntes sobre el text, identificació de la idea principal i de les secundàries, ...) ha de contemplar també la recerca de la captació de les relacions que s'estableixen entre diversos elements, les associacions i les connotacions. La rapidesa lectora ha d'anar sempre lligada a la comprensió, per tant, aspectes com l'ampliació del camp visual, la memorització de paraules o la capacitat de fixar l'atenció seran prioritàries en relació a d'altres. La utilització d'habilitats i estratègies reforça l'autonomia dels nins i les nines en la lectura del text. Amb el criteri es tracta de prestar atenció a la integració per part de l'alumnat d'aquests tipus de recursos, amb mires a la millora qualitativa de la comprensió lectora.

6. Llegir en veu alta textos escrits amb pronúncia, dicció, entonació i ritme adequats.

El criteri avisa sobre l'atenció que cal parar a la realització d'una lectura expressiva en veu alta (sense vacil.lacions, repeticions, bots, desequilibris en les pauses, entonació deslligada de la puntuació...) afavoridora de la comprensió (adequació i acceleració de la recepció d'informació).

7. Valorar positivament el text escrit com a instrument de comunicació, font de plaer i de comunicació, amb sentit crític.

Calibrar l'existència d'una actitud receptiva envers la lectura és l'objectiu d'aquest criteri. L'interès per la lectura no pot ser només motivat per un dels aspectes indicats sinó per la conjunció en tots ells. És important comprovar la capacitat (i l'hàbit) dels alumnes i les alumnes d'acudir a diferents textos escrits per tal de resoldre les seves necessitats d'aprenentatge (informació, resolució de dubtes, ampliació de coneixements...), comunicatives o de plaer. Cal també tenir cura

de comprovar l'existència o no de criteris selectius crítics a l'hora d'efectuar la tria de textos per a la consulta, la informació o el plaer.

8. Redactar textos diferents, amb aplicació equilibrada dels aspectes formals i adequació de registres a la intenció i situació comunicativa.

Es tracta de comprovar la capacitat de les nines i els nins per expressar-se per escrit amb coherència, propietat i correcció. Cal remarcar la necessitat de considerar produccions textuals de tipus molt variats amb especial esment a les qualitats anotades. Aspectes globals generals d'ortografia, morfologia, sintaxi (nexes i puntuació) i lèxic hauran de ser contemplats en funció de la millora de les possibilitats comunicatives de l'alumnat.

9. Integrar als textos escrits les normes ortogràfiques induïdes, amb ús habitual dels suports necessaris per resoldre els dubtes d'aquesta índole plantejats.

L'automatització de la normativa que és present en la llengua habitual de l'alumnat és un objectiu a aconseguir. El criteri avaluatiu intenta valorar l'ús i aplicació del bagatge ortogràfic que, gradualment i per via de l'observació, la reflexió i la pràctica sistemática de la lectura i escriptura, ha d'anar incorporant. Hom considerarà també l'hàbit de dubte sistemàtic i l'actitud d'intentar resoldre mitjançant l'ús de recursos (diccionari, fonamentalment) les vacil.lacions ortogràfiques.

10. Produir textos escrits segons un pla prèviament establert i avaluar-ne l'adequació del resultat a les previsions mitjançant l'anàlisi col.lectiva o amb el professor o la professora i introduir-hi les modificacions considerades convenients.

El criteri cerca verificar que la producció de textos escrits es realitza d'acord amb la gradació pròpia del procés (planificació, revisió, incorporació d'esmenes) i que l'alumnat valora la utilitat del procés com a via per al millorament del text (precisió, adequació).

11. Elaborar i fer servir textos escrits propis i aliens com a tècniques d'organització del treball individual i col.lectiu.

El criteri tracta de fer esment a la capacitat d'utilització de recursos de base lingüística (notes, resums, guions, esquemes, gràfics...) com a

tècniques de treball i d'estudi, en particular, i d'organització de la pròpia activitat, en general. Cal comprovar que existeix una relació directa entre l'ampliació de les capacitats expressives i l'aplicació que se'n fa a les tasques quotidianes de qualsevol àrea de l'aprenentatge.

12. Utilitzar en les produccions pròpies les formes lingüístiques més adequades a les característiques de la situació de comunicació (intenció i context).

El criteri avaluatiu pretén de constatar la capacitat de l'alumne per establir relacions entre formes lingüístiques emprades i situacions comunicatives de producció. La reflexió que suposa una elecció escaient serà l'element a detectar a partir de l'observació sistemàtica de les situacions habituals.

13. Identificar els elements bàsics que integren l'oració simple, conèixer la concordança dins la frase i fer-ho servir per a la millora de les produccions pròpies.

Amb aquest criteri es tracta de comprovar que l'alumnat ha integrat uns coneixements gramaticals bàsics sobre la llengua que fan servir. No es tracta de valorar aïlladament unes conceptualizacions, sinó la seva funcionalitat. Així es valorarà la precisió en l'ús de la terminologia gramatical imprescindible, però fent atenció sobretot a la utilització dels mecanismes de funcionament propis de la llengua i a la seva aplicació convenient.

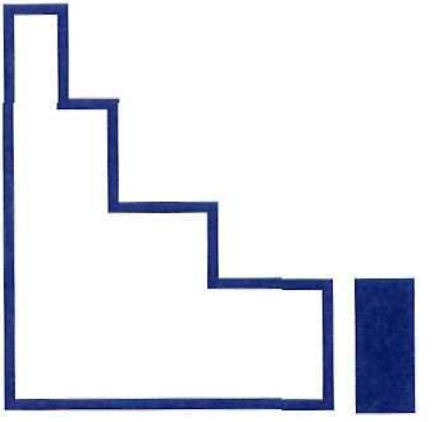
14. Elaborar textos corresponents a diferents contextos comunicatius que impliquin usar articuladament la imatge i el llenguatge verbal per tal d'expressar intencions comunicatives concretes.

Amb el criteri exposat s'intenta calibrar la capacitat de l'alumnat per integrar diferents llenguatges. La capacitat per remarcar la intenció comunicativa amb l'ús d'imatges combinades amb textos (orals i/o escrits) i, alhora, la correlativa capacitat de descodificació d'aquests tipus de missatges ha de ser objecte d'una atenció preferent per part de l'equip de professors i professores.

15. Comparar textos (orals i escrits, poemes, cançons, contes...) produïts en les diferents varietats de la llengua catalana.

Amb aquest criteri s'intentarà avaluar la capacitat de l'alumnat per valorar i sentir com a pròpies les diferents varietats geogràfiques

de la llengua. També ha de servir per constatar l'adquisició per part de l'alumnat de la necessitat d'un nivell estàndard de la llengua, apte per a una comunicació social de caràcter global i cultural. Sempre partirem de l'experiència més immediata de l'entorn de la nina i el nin (parla d'un company, emissions de ràdio o TV, rondalles...) deixant de banda plantejaments teoricistes.



Llengua Catalana i Literatura

Orientacions Didàctiques

Índex

Pàgines

INTRODUCCIÓ 71

ORIENTACIONS GENERALS 75

Principis generals en l'ensenyament i aprenentatge de l'àrea 75

Partir dels coneixements previs 75
Implicar l'alumnat en el seu propi procés d'aprenentatge 77
Funcionalitat de l'aprenentatge lingüístic 78
Fomentar la interacció dins l'aula 79
Actitud del professorat i comportament lingüístic 79
Atendre la diversitat de l'alumnat 80

Organització de l'aula 81

Espais 81
Materials. Biblioteca i noves tecnologies 81
Agrupaments 83

ORIENTACIONS ESPECÍFIQUES 85

Relació amb altres àrees curriculars 85

El tipus de continguts en Llengua i Literatura 85

Pàgines

Seqüència i organització de continguts 86
Continguts específics 87
Comunicació oral 87
Comunicació escrita 89

Temes transversals 93

ORIENTACIONS PER A L'AVALUACIÓ 95

Avaluació del grau d'aprenentatge de l'alumnat 95
Què avaluar 95
Com avaluar 98
Quan avaluar 100

Avaluació de la intervenció educativa 100

Introducció

Aquest document té un caràcter orientatiu —tal com indica el seu nom— i informatiu. Es presenten alguns suggeriments sobre com entendre i posar en pràctica els principis metodològics i d'avaluació que sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de l'àrea es contenen al currículum establert. Es recullen també algunes propostes per facilitar al professorat la seva tasca en relació amb les qüestions a les quals el currículum oficial no respon, precisament pel seu caràcter de document obert. Es pretén que constitueixi una eina de treball útil tant per a l'elaboració del projecte curricular i/o les programacions d'aula de l'àrea com per orientar o resoldre qüestions de caràcter general o d'altres més puntuals.

A l'hora d'establir unes orientacions didàctiques i per a l'avaluació, resulta imprescindible reflexionar sobre els processos d'aprenentatge, és a dir, quan i com "s'aprèn millor" i per tant, quan i com "s'aprèn a aprendre". Es plantegen aquí, una sèrie de suggeriments que poden servir al professorat a l'hora de planificar el procés d'aprenentatge, perquè resulti eficaç i preventiu de possibles dificultats.

En general podem dir que milloram el procés d'ensenyament-aprenentatge quan els nins i les nines:

— Parteixen del que ja saben, és a dir, poden relacionar el que aprenen amb el que ja coneixen i dominen. Per això, serà molt important realitzar activitats que ens situïn en el punt de partida, observar i tenir en compte les propostes i plantejaments de l'alumnat.

— Participen "activament" en el procés d'aprenentatge. Això significa que s'han de sentir involucrats en el seu propi aprenentatge. En aquest sentit se'ls ha de potenciar i guiar en

l'autoobservació, l'autoplanificació i l'autoavaluació en tots els aspectes. Aquests tres processos s'aniran fent progressivament més independents al llarg de l'etapa primària.

— Es senten motivats i interessats pel que se'ls ensenya, pels temes plantejats, els troben un sentit i els veuen una aplicació i utilitat. Això significa garantir que els aprenentatges siguin funcionals, és a dir, potenciar el que és més útil per a la vida.

— Disposen de temps per progressar paulatinament, se'ls respecten els ritmes d'aprenentatge i reben suport en els aspectes que els presenten majors dificultats.

— S'organitzen correctament i disposen d'espais, materials i recursos adequats.

— Interaccionen de forma positiva amb els altres, ja siguin companys o companyes o el professorat.

— Obtenen un reconeixement, més o menys directe i explícit, pel que fan i aconsegueixen. El professor o professora haurà de partir de la confiança en les possibilitats de l'alumnat, del que ja poden fer i fugir d'una actitud negativa que resalta sempre el que l'alumnat no "pot" o "no sap" fer. S'ha de mantenir una actitud positiva resaltant no tant sols el que els nins i les nines saben fer sinó el que intenten fer millor.

Tots els apartats abans esmentats ens condueixen de forma inequívoca a l'atenció i respecte a la diversitat i a considerar-la com un element enriquidor del procés d'aprenentatge. L'actitud del professorat —que ajusta o modifica els diferents elements del procés per donar resposta a les diferents necessitats educatives de l'alumnat— serà decissiva.

Referent al professorat, a més de les actuacions que s'han anomenat fins ara és interessant suggerir explícitament —de forma orientativa i no exhaustiva— algunes de les condicions que poden millorar, encara més, aquest procés:

— Adequar les tasques. Plantejar tasques i activitats d'un nivell de complexitat adequat a les possibilitats dels alumnes (resulta imprescindible l'avaluació contínua del procés).

— Fomentar dins l'aula un clima de respecte i comunicació a tots els nivells.

— Transmetre de forma adequada la informació de manera que ho puguin entendre tots els nins i les nines i oferir l'ajut necessari als qui tenen més dificultats.

— Tenir en compte les errades en el moment que es produeixen i no només al final del procés i que serveixin d'informació per millorar els ajuts.

Tots aquests apartats es veuen íntimament relacionats i s'han de tractar d'una forma globalitzada i totalment lligada.

El document està organitzat en tres grans capítols. El primer, es refereix als principis generals en l'ensenyament i aprenentatge de l'àrea, així com suggeriments referits a aspectes organitzatius (espais, materials i agrupaments). Dins el segon capítol s'han inclòs orientacions didàctiques més específiques referides als continguts: la relació existent amb els de les altres àrees, l'organització i la seqüenciació, el sentit dels diferents tipus de continguts, el treball sobre els continguts de comunicació oral i comunicació escrita i la incorporació dels temes transversals. Per acabar, es proposen algunes orientacions per a l'avaluació.

Orientacions generals

Per concretar més el que ja s'ha dit es plantegen i s'amplien en aquest capítol els principis que s'han de tenir en compte a l'hora d'ensenyar i aprendre en la classe de llengua. La primera part tracta dels principis generals de l'ensenyament en aquesta àrea, mentre que en la segona es presenten orientacions sobre un aspecte molt important a tenir en compte, l'organització de l'aula.

Principis generals en l'ensenyament i aprenentatge de l'àrea

Partir dels coneixements previs

L'Educació Primària es proposa iniciar en uns casos, quan no hi ha hagut escolarització prèvia, i prosseguir en altres, quan si n'hi ha hagut, l'actuació educativa. S'ha d'aprofitar, d'una part, la major facilitat d'adaptació al medi escolar dels nins i les nines que procedeixen de l'educació infantil i de compensar, d'altra banda, les diferències entre aquests nins i nines i els que ara comencen l'escolaritat. Aquesta situació influeix, de forma important, en l'ensenyament i aprenentatge de la llengua: quan inicia, o prosegueix, el seu procés educatiu l'alumnat posseeix un coneixement de la llengua que ha anat construint d'una forma majoritàriament espontània, mitjançant la interacció amb la família, els amics... o d'una forma més planificada a l'escola infantil. Aquesta situació és particularment complexa en territoris amb una llengua pròpia diferent de la castellana. Implica per part de la comunitat educativa, en general del centre i del profes-

sorat, en particular, tota una sèrie de condicionants que influeixen sobre el bagatge lingüístic de l'alumnat. Fets com una educació infantil en immersió, en educació bilingüe o en ensenyament monolingüe, en castellà, provoquen situacions diverses que han d'ésser resoltes tant a nivell de centre com a nivell d'aula. S'ha de partir dels coneixements, actituds, expectatives i motivacions de l'alumnat i anar-los ampliant i aprofundint al llarg d'aquesta etapa.

Es necessari detectar tant les experiències prèvies com el nivell de competència lingüística, és a dir, es tracta de determinar el nivell on es troba l'alumnat tant en comunicació oral (comprensió i expressió) com en comunicació escrita (comprensió i expressió).

Aixi, ens trobam (sempre parlant d'un nivell adequat a l'edat i nivell maduratiu) nins i nines que:

— Dominen la comprensió i expressió oral i posseeixen alguns coneixements sobre la llengua escrita.

— Dominen la comprensió i expressió oral.

— Comprenen correctament, però no són capaços d'expressar-se oralment.

— Comprenen amb dificultats, i no són capaços d'expressar-se oralment.

— No són capaços ni de comprendre ni d'expressar-se oralment.

En tot això hi tendran una forta influència les actituds d'acceptació o de rebuig envers la llengua que puguin tenir tant la família com el propi alumne o alumna.

S'ha de tenir en compte que aquesta diversitat de situacions es dóna dins del mateix centre i, fins i tot, dins de la mateixa aula. Per tant, és el Centre el responsable de l'elaboració d'un projecte lingüístic coherent que tengui en compte totes aquestes situacions i que, en qualsevol cas, tendeixi a planificar les estratègies necessàries perquè el català sigui de forma progressiva la llengua d'aprenentatge i de relació dins l'aula i per fer possible la seva presència en altres àmbits dins la mateixa escola i a l'entorn més proper al nin i a la nina.

En aquest sentit s'hauria de garantir que:

— Els infants catalanoparlants rebin l'ensenyament "en i de" la seva llengua en els centres educatius que els acullin.

— Els infants castellanoparlants (i aquells d'ambient familiar amb predomini de les dues llengües) rebin també l'ensenyament del català i en català amb una metodologia adequada a cada realitat lingüística.

Actualment ens trobam en aquesta Comunitat amb:

— Escoles d'ensenyament en català on la llengua vehicular i d'ensenyament és el català i la majoria d'alumnes són catalano-parlants.

— Escoles amb el programa d'Inmersió on la llengua vehicular dins l'aula i l'escola, en situacions formals, és el català i la major part dels alumnes són no catalanoparlants. El mestre o la mestra hauran d'oferir tot l'ajut que calgui per tal de suplir la mancança de coneixements previs i d'ús d'aquesta llengua en contextos de la vida quotidiana.

— Escoles on la llengua vehicular és el castellà. En alguns casos s'imparteix alguna àrea en català.

Com a resum de tot el que s'ha exposat, podríem dir que el primer que s'ha de tenir en compte abans d'iniciar el procés d'ensenyament i aprenentatge, és el conjunt de coneixements previs a partir dels quals es planificaran els nous continguts (procediments, actituds i conceptes) i atendre la seva diversitat.

Resulta molt important iniciar el procés educatiu mitjançant una avaluació dels diferents nivells de l'alumnat. Aquesta valoració podrà donar-se en situacions diverses, tant espontànies com planificades, i en tots els casos és important que es faci d'una manera regular i es deixi constància escrita.

Implicar l'alumnat en el seu propi procés d'aprenentatge

El nin i la nina s'han de convertir en els vertaders protagonistes del seu procés d'aprenentatge.

L'escola és la responsable de crear un ambient acollidor, de respecte a totes les opinions. Això afavorirà la desinhibició i la participació de forma que no es menysprei cap aportació i es contribueixi a la formació i consolidació del concepte d'autoestima.

El professorat serà un element motivador, que crearà les condicions necessàries per afavorir el desenvolupament de la comunicació, tant oral com escrita, i ocuparà un paper essencial abans (en el moment de la planificació), durant (com a conductor, participant actiu i detector de dificultats) i després (com avaluador i corrector) del procés.

És necessari partir de la realitat ambiental dels nins i les nines —ja que sobretot en aquesta àrea tenen especial importància les actituds lingüístiques i els judicis previs, positius o negatius, que pugui tenir l'alumnat— orientant-los perquè tractin de comprendre-la, enriquir-la i ampliar-la a través del llenguatge. S'han de planificar tasques que impliquin comunicació per propòsits reals i funcionals.

D'altra banda s'ha de potenciar i guiar l'autoobservació, l'autoplanificació i l'autoavaluació de les activitats. Aquestes pràctiques resulten més útils que quan només les assumeix el professor.

Funcionalitat de l'aprenentatge lingüístic

La motivació és un dels aspectes més importants a tenir en compte en el procés d'ensenyament-aprenentatge a l'hora de l'aprenentatge de la llengua és el descobriment de la funcionalitat de la comunicació l'element més important de motivació. No hem d'oblidar que els infants estableixen comunicacions abans que apareixin les primeres manifestacions del llenguatge oral. Moltes funcions que aquest compleix són realitzades anteriorment mitjançant sons i gestos, però una vegada que apareix la paraula comença la possibilitat de generalitzar i representar la realitat. La paraula constitueix un mitjà més eficaç i econòmic per portar a terme les intencions comunicatives.

Els continguts (procediments, actituds i conceptes) han d'estar subordinats als objectius que intenta aconseguir aquesta àrea durant l'etapa primària: el desenvolupament de la capacitat d'utilitzar el llenguatge com instrument de comunicació, de representació i de coneixement. S'ha d'eliminar la idea que aprendre llengua és aprendre teoria gramatical, normes ortogràfiques, regles abstractes; en aquesta etapa educativa aprendre llengua ha d'ésser aprendre a emprar-la, a manipular-la, crear-la i recrear-la.

El professorat haurà d'estar atent a planificar i potenciar situacions comunicatives (tant orals com escrites) entre ell i/o els nins i les nines, així com amb la resta del personal del centre i els pares i les mares.

Fomentar la interacció dins l'aula

La intervenció educativa ha de fomentar la interrelació i comunicació dins l'aula, crear un clima positiu i acollidor per als nins i les nines en el qual tots col.laborin, participin i confrontin els seus coneixements amb els dels altres.

Respecte a les situacions d'ensenyament i aprenentatge la millor manera d'assolir els objectius serà plantejant tasques que impliquin comunicació per propòsits reals. Poden donar-se diferents tipus de situacions: l'espontània, de comunicació en el grup i d'aprenentatge en altres àrees i aquella en la qual l'aprenentatge s'organitza entorn de l'anàlisi de textos. Aquestes situacions estan orientades i seleccionades per poder practicar i reflexionar damunt continguts concrets.

És fonamental que es tengui en compte la realitat ambiental de l'alumnat per enriquir-la i ampliar-la cap a contextos més llunyans. Pareix adequat aprofitar les situacions col.lectives en les quals les nines i els nins poden expressar, argumentar i debatre els seus punts de vista i també promoure la relació amb altres membres de la comunitat escolar.

Actitud del professorat i comportament lingüístic

Educar requereix optimisme i confiança en les possibilitats de l'alumnat. S'ha de partir del que els nins i les nines poden fer i resaltar sempre no tan sols allò que fan bé sinó el que intenten fer millor.

Al llarg de les indicacions anteriors s'han suggerit algunes formes d'intervenció didàctica que poden ajudar a facilitar la comunicació. A més d'això pareix indicat constatar la importància d'una bona comunicació entre professorat i alumnat. El professor o professora ha d'adequar les tasques i transmetre de forma adequada (i reforçar quan sigui necessari) la informació de tal manera que ho puguin entendre tots els nins i les nines.

S'ha de reconèixer també el valor modèlic del llenguatge utilitzat pel professorat —d'aquí la importància de la utilització, per la seva part, d'un llenguatge estàndard oral—, encara que això no pot significar de cap manera el menyspreu cap a la llengua funcional que el nin aporta a l'escola. Així i tot, i en línies generals caldrà que:

— Utilitzi la llengua catalana com a llengua de comunicació a tots els àmbits.

— Usi tots els recursos que ofereix la pròpia llengua (autosuficiència, no "traduir" per explicar...)

— Utilitzi un vocabulari adequat a la capacitat lingüística de l'alumnat.

— Tengui cura de la bona pronúncia i d'una articulació i so adequats.

— El llenguatge sigui concís i amb el ritme adequat.

— Tengui cura dels termes i les expressions que utilitza, sobretot referits a possibles missatges implícits discriminatoris.

Atendre la diversitat de l'alumnat

Els nins i les nines quan arriben a l'escola tenen bagatges molt diferents: els processos de desenvolupament i aprenentatge són diferents per a cada nin i nina, els seus interessos i motivacions són diversos i es manifesten diferències lingüístiques notables. No és només en el moment inicial quan s'aprecien aquestes diferències, ja que al llarg de tota l'escolaritat els nins i les nines tenen ritmes d'aprenentatge distints, els seus gustos i preferències també són diferents... En conseqüència pareix important oferir una resposta educativa diferenciada que tengui en compte la diversitat de l'alumnat.

El professorat haurà d'elaborar estratègies d'actuació per a tot el grup i per a la diversitat dels diferents nivells de domini de la llengua, això es pot aconseguir a través d'una varietat d'estratègies didàctiques diverses: programació de diferents tipus d'activitats, recerca de materials variats i utilització d'agrupaments flexibles...

Les adaptacions curriculars constitueixen la resposta a la diversitat que ha d'oferir el professorat.

S'ha de tenir present que no hi ha un model únic de llengua i que és aconsellable partir de les diferències lingüístiques presents a l'aula per implicar l'alumnat en l'ús de la llengua de diferents maneres i en situacions distintes. El professorat ha de fomentar una actitud de respecte i adequació a aquesta diversitat, evitarà qualsevol tipus de rebuig o d'infravaloració cap a qualsevol varietat

lingüística. L'alumnat ha d'anar descobrint la funcionalitat i la utilitat dels diferents nivells de la llengua i la seva importància de cara a l'intercanvi comunicatiu.

Organització de l'aula

Els tres aspectes que a continuació s'analitzen, referents a l'organització de l'aula, estan totalment interrelacionats de manera que qualsevol d'ells condiciona els altres dos.

Espais

La comunicació, la relació entre l'alumnat i el professorat, es pot veure afavorida per diversos factors: un clima respectuós que fomenti la participació de nins i nines dins l'escola, una bona distribució dels espais, una decoració agradable... poden ésser, entre altres, elements que en gran mesura afectin la qualitat i la quantitat de la interacció.

L'aula ha d'ésser un lloc de convivència on els nins i les nines sentin la necessitat d'emprar la llengua en situacions en les quals realment tenguin qualque cosa a dir i que això sigui tengut en compte. Ara bé, l'aula no és l'únic espai que hagi de fer referència a l'àrea, sinó que també han d'ésser propicis la biblioteca del centre, els passadissos, el pati... És necessari, per tant, aprofitar tots els recursos lingüístics que des de l'escola i fora d'ella siguin d'utilitat i comptar amb les persones que participen en la comunitat escolar.

Materials. Biblioteca i noves tecnologies de la informació

Els recursos que poden emprar-se en l'àrea són molts diversos. Es tracta de treballar amb materials que s'adaptin a distintes situacions comunicatives; és aconsellable respectar la seva integritat procurant que siguin complets, que recullin els diferents elements i que aportin sentit al missatge (formals, icònics, gestuals...)

Poden ésser apropiats els elaborats pel professorat o pel propi alumnat, a més dels que es poden adquirir ja elaborats. Els textos han d'ésser de diversos tipus (llibres de consulta, de lectura...) que

hauran d'incloure descripcions, narracions, ordres, diàlegs, prediccions, textos argumentatius i retòrics, sempre adequats al nivell evolutiu del nin i la nina. El paper del mestre serà imprescindible en la selecció dels llibres, en l'orientació individual de cada nin i nina per promoure la lectura autònoma encaminada a ésser una font de coneixement, plaer i diversió. Cal remarcar la importància dels textos que donem als alumnes i que el professorat sàpiga a què enfronta l'alumnat, a quin tipus de text, per quina raó, amb quin grau de dificultat, per extreure'n quins significats... Serà important ensenyarlos a usar els textos adequadament (maneig d'índex, consulta de diccionaris...)

Es fomentarà als nins i les nines, des del començament de l'etapa, el bon ús dels materials. El professorat haurà de procurar una disposició i organització que faciliti l'ús de la biblioteca i que sigui accessible a tot l'alumnat. S'involucrarà als nins i a les nines en la seva organització d'una forma gradual, de manera que cada vegada s'hi sentin més implicats.

La biblioteca d'aula no cal que sigui excessivament extensa en quant a nombre de volums, però si variada i adequada a totes les edats, nivells de maduració dels alumnes i a les necessitats curriculars. Es procurarà que s'hi trobin a més dels llibres de lectura i altres de consulta, publicacions periòdiques i revistes d'actualitat que constitueixen uns dels vehicles culturals i d'informació del nostre temps.

La importància de la biblioteca d'aula ve donada perquè pot constituir:

— Un element motivador dins l'àrea de llengua, i un instrument per aconseguir enriquir el vocabulari i l'expressió, desenvolupar la creativitat i formar l'hàbit lector. La formació d'aquest hàbit hauria de constituir un treball continuat i sistemàtic, amb uns objectius clars i un programa de promoció progressiva de la lectura i sobretot fonamentalment entretengut i divertit.

— Un lloc d'informació, documentació i treball sobre les altres àrees.

— Un espai on es potenciï la utilització dels llibres durant el temps d'oci.

— Un lloc on els nins incorporin les seves pròpies produccions de llibres.

Com a proposta d'activitats que es poden realitzar a la biblioteca d'aula:

— Destinar un temps a llegir.

— Dramatitzar les històries dels llibres.

— Recrear el llibre, els personatges, els llocs...

— Fer posades en comú on es comenti, valori i intercanvïi el que s'ha llegit.

— Jugar a canviar el final del llibre, mesclar dues històries...

Dins l'organització de l'aula es tendrà molt present la utilització funcional de les noves tecnologies com instruments que permetin nous estímuls a l'alumnat i com a recursos didàctics. Es procurarà la utilització habitual dels recursos àudio-visuals i s'haurà d'anar donant entrada a la informàtica en la mesura que sigui possible.

Agrupaments

Tant en les activitats de comunicació oral com en les de comunicació escrita es dóna la necessitat de fer distints tipus d'agrupaments de l'alumnat. En ocasions serà convenient el treball en gran grup (posades en comú, revisions de textos guiades pel professor o la professora...); en altres s'haurà de treballar en petits grups (preparació d'estratègies i plans, resolució de problemes lingüístics, lectures col.lectives...); d'altra banda també hi haurà la necessitat del treball individual (lectura autònoma, elaboració de textos personals...). En tots els casos el professorat haurà de buscar l'agrupament que millor s'adapti al contingut i a l'activitat a realitzar. L'organització de la classe haurà de facilitar els canvis d'agrupaments.

Amb l'objectiu d'atendre a la diversitat de l'alumnat s'hauran de facilitar diferents tipus d'agrupaments. Així, el tractament d'alguns continguts es pot realitzar obeint a criteris d'homogeneïtat en quant al nivell d'adquisició de certs aprenentatges (per exemple, lecto-escriptura, al començament de l'escolaritat) encara que la majoria d'activitats haurien de realitzar-se en grups heterogenis, ja que enriqueixen la interacció i milloren l'aprenentatge. Els agrupaments homogenis han d'ésser flexibles permetent, en qualsevol moment, un trasvàs dels nins i les nines d'un grup a l'altre en funció del seu procés d'aprenentatge. Així hauria de tenir-se en compte la conveniència d'utilitzar criteris d'agrupament que abarquin el conjunt del cicle.

Orientacions específiques

En aquest apartat s'inclouen suggeriments per al tractament dels continguts de l'àrea: la seva relació amb altres àrees, els tipus de continguts en llengua i literatura i la seva seqüenciació i organització, els continguts específics de l'àrea i els temes transversals.

Relació amb altres àrees curriculars

La llengua és l'instrument privilegiat de comunicació que està present en qualsevol activitat humana de relació, afavoreix la formació d'un pensament clar i organitzat i és el medi primordial per al coneixement de la realitat. En conseqüència la llengua tendrà un doble vessant dins l'escola, per una part serà l'instrument d'aprenentatge de les altres àrees i hi estarà present en tot moment, tenint en compte, a més, el caràcter globalitzador d'aquesta etapa; per altra part tendrà els seus propis continguts com àrea.

Els tipus de continguts en Llengua i Literatura

Tots els tipus de continguts han d'ésser objecte d'aprenentatge i en conseqüència objecte d'ensenyament. En el currículum oficial es distingeixen tres grans categories: conceptes, procediments i actituds. El caràcter globalitzador de l'etapa primària fa que aquests continguts no es presentin en blocs separats. Es farà en aquesta etapa

més èmfasi en els continguts procedimentals i d'actitud ja que constitueixen l'eix central. Els continguts conceptuals no seran tractats com a "conceptes científics acabats", es tracta, de la construcció d'aproximacions successives al concepte objecte d'aprenentatge. En tot cas, els tres blocs de continguts són importants dins l'àrea, però això no ha de suposar un treball de cada un per separat sinó d'una manera integrada i en tot moment, cada un dels tres, ha d'ésser objecte d'avaluació.

Seqüència i organització dels continguts

El currículum oficial recull els objectius, continguts i criteris d'avaluació que s'han de tractar al llarg de l'Educació Primària. No s'estableix una seqüenciació ja que correspon a cada centre decidir, segons les seves característiques, quan s'ha de treballar cadascun d'ells. No obstant això, s'ha elaborat una seqüenciació orientativa de continguts que facilita la consecució dels objectius proposats en el currículum oficial.

La majoria dels continguts estan proposats perquè es tractin d'una manera cíclica, ja que la major part d'ells apareixen des de l'inici de l'escolarització i s'aniran assolint i afiançant progressivament al llarg de l'etapa amb la finalitat que l'alumnat sigui capaç de transportar-los en altres contextos fora de l'escola. Hi ha una progressió en el desenvolupament de la competència comunicativa. Es diferencien les situacions en les quals l'alumnat és capaç d'utilitzar la llengua i els usos que farà d'ella. Inicialment es mou en un pla narratiu i descriptiu de les seves vivències. Posteriorment és capaç de funcionar de forma més flexible i profunda, amplia els seus centres d'interès i va més enllà del més immediat i explícit. En els darrers cursos d'aquesta etapa serà capaç de captar distints punts de vista, de reformular els seus i de no fer judicis prematurs, estudiant prèviament diferents solucions alternatives al problema i tenint en compte l'opinió dels altres. El professor o la professora, per tant, ha de crear situacions diverses que exigeixin usos i formes cada vegada més complexes i que obliguin a posar en pràctica els diferents nivells de la llengua. En l'elaboració d'unitats didàctiques caldrà buscar i reflectir les múltiples relacions que existeixen entre els diferents continguts, no tan sols entre els assenyalats en aquesta àrea sinó també en relació amb la resta de les altres àrees d'aprenentatge.

Continguts específics

Resulta necessari tenir en compte que el conjunt de continguts i activitats que es planifiquen per afavorir el desenvolupament de la comprensió oral i escrita, serveixen també per introduir de manera gradual i progressiva els continguts sistemàtics de fonètica, ortografia, lèxic i gramàtica.

Tradicionalment aquest estudi s'ha fet de forma teòrica i poc contextualitzada. Cal que les activitats encaminades a l'adquisició d'aquests continguts sorgeixin d'un plantejament viu i imaginatiu de la llengua ja que des de fa temps es dubta del paper dels exercicis formals per aconseguir-ne un ús més correcte, coherent i adequat. Així mateix, aquestes activitats han d'anar encaminades a l'exploració i a l'exercici actiu de recerca i observació de regularitats en el funcionament de la llengua (al contrari que en l'ensenyament tradicional que es basa en la definició prèvia i l'anàlisi posterior).

És fonamental una coordinació i planificació dels continguts al llarg de tota l'etapa que permeti establir una programació coherent.

En aquest apartat s'especifica el tractament concret que han de tenir els continguts més rellevants de l'àrea. S'agrupen en dos gran blocs: comunicació oral i comunicació escrita.

Comunicació oral

En la proposta general de l'àrea de llengua i literatura interessa destacar el paper de la llengua oral, l'ensenyament de continguts que en certs casos ha sofert una pràctica que generalment ha caigut en l'oblit i ha estat poc sistematitzada.

La comunicació oral es planteja a partir de diferents situacions i intencions comunicatives. Es partirà de situacions reals i simulades referides a contextos propers a l'alumnat que s'aniran ampliant progressivament, es tractaran situacions informals progressant cap a les formalitzades incloent-hi distints tipus d'interlocutors (nins i nines i adults, coneguts i desconeguts). Totes les activitats es plantejaran a partir d'una intencionalitat. Pareix important tenir present situacions individuals (exposicions...) i col.lectives (diàleg, conversa debat...), de

presa de decisions i planificació d'activitats que no tan sols afectin l'aula, sinó que involucrin a altres grups, al cicle o al centre.

Els nins i les nines han de participar activament en les situacions d'intercanvi i han d'aprendre i respectar les normes que regeixen cada una d'aquestes situacions.

Es important tenir en compte que, en totes les àrees, la verbalització de les idees ajuda a clarificar i afiançar els aprenentatges, a comparar i analitzar distintes perspectives i a compartir informació per contribuir a l'objectiu d'aconseguir aprenentatges més complets, més elaborats i més clars.

L'alumnat anirà descobrint i prenent consciència de la utilitat del llenguatge, a tenir interés i gust en la participació espontània i progressant cap a formes d'expressió correctes, coherents, reflexives i constructives.

L'ampliació dels contextos i les interaccions ens servirà per desenvolupar la capacitat de comprensió. S'atendrà tant a les formes lingüístiques com a les no lingüístiques. Es treballarà l'audició de textos preparats anticipadament per aconseguir objectius determinats. És interessant disposar de tots el recursos disponibles a fi de facilitar la comprensió. Es treballaran la diferenciació de les idees esencials i accesòries, les parts dels text i l'estructuració del discurs, així com s'anirà enriquint el vocabulari treballat. Es treballaran textos de tradició oral per despertar l'interès, coneixement i valoració dels elements culturals tradicionals propis de la comunitat.

En aquesta etapa educativa s'organitzaran activitats encaminades a escoltar textos (relats, contes, missatges de ràdio i televisió, altre tipus de gravacions). Es treballarà, en aquests casos, sobre la comprensió i l'anàlisi dels aspectes propis dels textos; també es fomentarà l'actitud crítica enfront d'aquests missatges. En aquest aspecte els mitjans de comunicació àudiovisuals donaran moltes possibilitats pel treball lingüístic: reconèixer el llenguatge propi de cada mitjà, la interpretació crítica dels missatges, i l'anàlisi sobre altres elements no lingüístics (imatge, música...) que contribueixen a completar el sentit del missatge.

Per al desenvolupament de la capacitat d'escoltar i comprendre pot ésser important que el centre disposi d'una aula d'àudio-visual on s'hi trobin diferents tipus de gravacions (missatges de ràdio, de televisió, contes...). Així mateix pot estar completat per imatges diverses (fotografies, diapositives, cartells...) molt utilitzables com a recursos per a l'observació i l'expressió oral.

El treball dels textos orals també anirà encaminat a aconseguir una bona expressió, es procurarà que el nin i la nina utilitzin una entonació, dicció, gest i postura corporal correctes. Serà molt útil la memorització de textos (rimes, contarelles, cançons curtes...) i la dramatització serà un mitjà molt interessant per ajudar al nin i la nina a comunicar-se amb els altres, a expressar els seus sentiments i pensaments i a tenir confiança en si mateix. Tot això anirà encaminat a una ampliació del camp lèxic i semàntic, a una correcta utilització del temps verbal, a una correcta concordança entre els elements de la frase i a l'adequació de la pròpia expressió a situacions correctes de comunicació.

L'educador o l'educadora no pot oblidar que tota l'activitat programada per assolir els objectius propis del llenguatge oral és la base per al posterior aprenentatge i domini de la comunicació escrita.

Mitjançant aquests suggeriments, es pretén remarcar que la consecució dels objectius proposats referits a la comunicació oral, requereix un esforç en la planificació del treball i una reflexió de com vincular-ho amb les necessitats reals de comunicació dels alumnes. No és suficient plantejar situacions on els nins i les nines hagin d'expressar-se; és necessari fixar objectius clars i graduats que abarquin tots els aspectes involucrats en la llengua oral, proposar activitats estimulants i útils, i emprar criteris d'avaluació coherents.

Amb tot això, els nins i les nines, hauran de reconèixer i valorar la llengua catalana com a llengua pròpia i signe d'identitat.

Comunicació escrita

L'aprenentatge de la lectura i l'escriptura és un fet complex perquè hi intervé un element convencional i totalment arbitrari: el codi escrit. És un aprenentatge de gran importància per a la comunicació i que no pot ésser considerat com una simple traducció del codi oral. Per aconseguir un bon aprenentatge de la lecto-escriptura *és necessari que el nin i la nina hagin aconseguit un bon domini* de les habilitats perceptives, sensorials, cognoscitives, motrius... necessàries.

Consideram important la lectura d'imatges tant pel que té d'element potenciador de l'expressió oral com per començar a desenvolupar l'observació sistemàtica i l'ordre imprescindibles per

aconseguir un correcte aprenentatge de la lecto-escriptura. S'anirà aprofundint en aquesta lectura al llarg dels cicles treballant des de la idea principal fins arribar a l'anàlisi de les idees abstractes.

La comunicació escrita es troba a l'entorn habitual del nin i la nina (cartells, anuncis...) que observen com les persones adultes llegeixen llibres, premsa... i com empren la llengua escrita en les diverses activitats quotidianes. Això implica que —a pesar que primordialment l'aprenentatge de la llengua escrita es fa durant aquesta etapa i a l'escola— l'alumnat ja té uns certs coneixements previs sobre l'escriptura que dependran en gran part de l'ambient en què han viscut.

Quan comença l'etapa, la funció essencial de l'escola és despertar l'interès per aprendre a llegir i a escriure. Com hem dit abans hi haurà nins i nines que degut a haver viscut en un ambient estimulant es mostraran més motivats que d'altres que per diverses raons no hi estiguin.

Hem apuntat, també, que el nin i la nina es mostren interessats quan descobreixen la importància i la funcionalitat del que fan. Es aquí quan ens trobam amb el gran problema: la manca de normalització en l'ús públic del català, és a dir, els coneixements previs i la motivació de gran part dels nins i nines és exclussivament per la llengua castellana perquè és en la que comencen a descobrir la funcionalitat de la llengua escrita. Per tant la solució més convenient seria la de crear la necessitat d'expressar-se en català, al manco, dins l'escola.

El professorat pot servir-se de diferents recursos perquè els nins i les nines identifiquin la lectura i l'escriptura en català com aprenentatges necessaris per a la vida quotidiana, un dels més importants pot ésser que gran part dels textos escrits i llegits (de forma més accentuada en el primer cicle) siguin textos funcionals i imprescindibles per a desenvolupar-se dins la classe i dins el centre: notes, llistes, etiquetes, rètols que marquin objectes, indicacions... Progressivament s'introduiran textos senzills (contes breus, cançons curtes, refranys...) i d'altres més complexos (literaris adequats a l'edat i nivell maduratiu de l'alumnat, textos d'ús en altres àrees, premsa...) La lectura dels textos ha d'ésser comprensiva mitjançant el desenvolupament d'estratègies cada vegada més elaborades, adequades i independents del professorat. S'ha de procurar que progressivament el nin i la nina tenguin un paper més actiu, crític i creatiu.

El paper del professor és molt important al llarg de tot el procés i no només s'ha de reduir a la preparació d'activitats i a l'avaluació

final: la seva intervenció serà decissiva durant la lectura del text per oferir ajut en l'elecció de les estratègies de comprensió, així com per detectar i orientar l'alumnat en la correcció de les errades que es puguin donar. En certes ocasions s'oblida la importància de la intervenció educativa al llarg del procés de lectura incidint només en l'elaboració de fitxes, resums o qüestionaris en acabar l'activitat. Això no vol dir que aquestes activitats no puguin ésser interessants, sinó que no n'han de constituir la base del treball.

Abans d'iniciar la lectura d'un text cal que el professor o professora analitzi el grau de dificultat i l'adequació a l'edat i nivell maduratiu de l'alumnat. Després es fa necessari aclarir als nins i les nines l'objectiu de la feina i establir els elements que ens permetran valorar el seu progrés (avaluació per part del professor i professora i autoavaluació). Resulta interessant realitzar activitats encaminades a la motivació de l'alumnat que ens serveixin per introduir el tema del text (sortides, mitjans àudio-visuals, enquestes...), així com proposar a l'alumnat activitats com: la predicció del que passarà a partir del títol o la portada, proporcionar informació que els ajudi a situar la lectura...

De la mateixa manera han de treballar-se distintes estratègies per fixar l'atenció sobre determinades parts del text (títols, portades, distribució espacial, capítols...) Per altra part han de tractar-se diferents procediments per resoldre problemes de comprensió del text (avançar i retrocedir, acudir al diccionari...) Finalment es pot millorar la comprensió analitzant altres aspectes com: diferenciació de fets reals i imaginaris, interpretació del doble sentit i sentit humorístic, identificació de missatges amb discriminació de qualsevol tipus...

Segons les activitats programades es triarà el tipus d'agrupament que es consideri més adequat en cada moment. En la realització de les activitats proposades anteriorment pareix interessant aprofitar el treball en petit grup ja que és a través de les interaccions amb els altres quan és possible confrontar les pròpies interpretacions i prediccions, raonar el procés que s'ha seguit. La intervenció del professor pot ésser de gran valor, sobretot durant els primers cicles de l'etapa.

Consideram important que es treballi la memorització, sempre comprensiva, de textos progressivament més complexos però sempre adequats a l'edat i nivell maduratiu de cada nin i cada nina. Serà interessant la motivació mitjançant la representació del que s'ha memoritzat davant els companys de la classe o d'altres grups.

L'escriptura és, tal vegada, un dels aspectes de l'àrea on hi ha hagut una gran quantitat d'experiències poc orientatives per a l'alumnat i que han contribuït molt poc al desenvolupament de la seva expressió. Això s'ha pogut constatar, sobretot, en l'estudi dels continguts referits a l'ortografia. La pràctica més habitual dins les escoles l'ha convertida en una pràctica descontextualitzada, l'alumnat no hi té cap motivació ja que es sol basar en unes activitats repetitives i ineficaces. Cal plantejar-se la necessitat de crear un clima on el nin i la nina tenguin un motiu per escriure bé i que entenguin la seva importància i funcionalitat per a la comprensió del missatge. En quant a les redaccions o l'elaboració de temes lliures sense cap pauta o treball sistemàtic han desvirtuat en gran mesura el que hauria d'ésser una intervenció més àmplia, on s'ensenyi al nin i a la nina a expressar bé una opinió, estructurar un comentari personal, relatar sentiments i experiències, i, en definitiva, a gaudir en la creació dels textos.

Amb la intenció d'orientar el professorat en la planificació de les activitats, s'indiquen algunes de les condicions que poden afavorir el desenvolupament de l'escriptura i que resultin senzilles de plantejar dins l'aula. Aquestes condicions es refereixen a la selecció de situacions de comunicació escrita, a la determinació dels objectius que es pretenen aconseguir, a la recerca dels suports pertinents i a la publicació dels textos.

En primer lloc, les activitats han de respondre a necessitats reals de comunicació. Si l'objectiu és aconseguir que aquest aprenentatge sigui significatiu i funcional caldrà (sobretot durant els primers cicles) aprofitar totes aquelles situacions de la vida quotidiana per les quals es fa necessari l'escriptura (notes, llistes, missatges entre companys...). S'ha d'afavorir la valoració de la importància d'una bona presentació per aconseguir o afavorir la intenció comunicativa.

En relació amb això pot ésser útil aprofitar els diferents interlocutors de l'entorn escolar (companys del centre, familiars i altres adults que participen en la vida escolar, alumnat d'altres escoles, persones o institucions a qui es sol.liciti informació, participació a activitats organitzades per diferents institucions...). És aconsellable treballar textos que atenguin diferents finalitats com: descripcions, comentaris personals, poemes, contes, resums, guions, fitxes de recollida d'informació, qüestionaris, informes, murals, cartells, còmics, historietes, revistes o altres publicacions periòdiques.

D'altra banda resulta necessari fer explícit i compartir amb els nins i les nines els objectius que es pretenen aconseguir.

Un altre element que s'ha de tenir en compte en l'organització d'activitats a l'aula són els materials de suport que poden ésser necessaris per a l'elaboració de textos, ja sia referits als aspectes estrictament lingüístics com al contingut i l'estructura (diccionaris, fitxes de consulta, diferents llibres de text...)

Per acabar, s'ha d'incidir en la importància de donar a conèixer els textos produïts per l'alumnat (incorporació a la biblioteca d'aula, revista escolar, exposar-los en diferents llocs de l'escola...)

L'elaboració de textos és una activitat complexa. És necessària la utilització per part del professor de tècniques sistemàtiques i contextualitzades que orientin i arribin a ésser interioritzades progressivament per l'alumnat. És important oferir-los pautes per generar i organitzar les idees; ensenyar-los a estructurar el text i a utilitzar el vocabulari necessari per facilitar la realització del text aportant els ajuts necessaris. S'haurà d'orientar-los perquè ells mateixos revisin i millorin les seves produccions.

La revisió dels textos produïts és una estratègia que s'ha d'anar fent progressivament més independent per part de l'alumnat, el nin i la nina han d'entendre que la revisió no és una tasca exclussiva del professorat, sinó un aprenentatge que l'alumnat ha de realitzar.

D'altra banda, el treball en grup és adequat en qualsevol moment de la producció de textos; afavoreix la discussió i la confrontació de diversos punts de vista sobre els continguts i les formes més adequades, obliga a establir un pla per organitzar el treball i a considerar el paper de cada un per aconseguir una producció rica i plural.

En resum, es dedueix el següent: per una banda, la necessitat d'una pràctica diversificada on l'alumnat aprengui a escriure diferents tipus de textos; per altra, la necessitat de tècniques sistemàtiques per a la producció de textos; finalment, la valoració de l'aspecte lúdic i creatiu dels escrits personals per fomentar que els nins i les nines s'expressin d'una manera lliure i personal.

Temes transversals

Qualsevol tema transversal pot ésser objecte de tractament des de l'àrea de llengua catalana (ja que hem proposat com a objectiu de l'aprenentatge que la llengua ha d'aprendre's com a vehicle de

comunicació). Conseqüentment, dependrà de l'opció del Centre i no dels factors intrínsecs de la llengua, que qualsevol tema d'aquesta naturalesa sigui desenvolupat a partir d'aquesta àrea. Cal considerar que la catalana és la llengua pròpia del territori i, per tant, la seva funcionalitat no és qüestionable des de cap perspectiva.

El treball sobre els temes transversals representa, necessàriament, treball en equip i no feina individual d'un professor o professora. Resulta molt interessant la planificació d'activitats en les quals intervengui tot el centre (ambientacions per a la pau, el dia de l'arbre, el dia del llibre...) i fins i tot la coordinació d'aquestes activitats amb altres centres. En aquest sentit, resulta molt convenient aprofitar els ajuts que puguin provenir de les diverses entitats locals.

Tota aquesta sèrie de temes que afecten la formació integral de l'alumnat es planificaran a partir del PEC i del PCC. El professorat ha de treballar l'àrea des d'una perspectiva àmplia, procurant vincular-la al tractament d'aquests temes que tenen una importància vital dins la societat actual. A través de l'educació lingüística i literaria s'ha de promoure una educació moral i cívica i per a la pau, també es pot contribuir a la sensibilització dels problemes ambientals i de la salut, per altra part s'haurà d'atendre a la igualtat d'oportunitat entre els sexes, així com fomentar l'educació vial i afavorir una adequada formació del consumidor.

En aquest sentit la majoria d'activitats a l'àrea aniran encaminades al tractament de textos, tant orals com escrits. Una font important per aquest estudi són els mitjans de comunicació, sobretot tractant-se de l'educació ambiental i per a la pau; en l'educació vial, l'anàlisi i la interpretació de senyals; en educació per al consum, l'anàlisi i la valoració d'etiquetes, anuncis i eslògans publicitaris, també es podrà tractar el comportament sexista de la publicitat. A través de l'estudi d'aquests textos l'alumnat podrà analitzar tota la problemàtica social que ell viu i acostar-se a temes no tan propers, però que, també, probablement coneix, analitzar-ne la intencionalitat i interpretar-ne els elements implícits per afavorir la creació d'actituds crítiques cap a ells.

Així i tot, no ens limitarem a treballar textos orals o escrits, sinó que els acompanyarem amb un conjunt d'activitats que podran ésser específiques per a cada un d'aquests temes. Com exemple per a l'educació sobre la pau el professorat procurarà crear dins l'aula un clima de diàleg on tots puguin expressar-se lliurement. S'haurà d'acompanyar, per afavorir encara més el clima, d'una ambientació adequada.

Orientacions per a l'avaluació

S'exposen en aquest capítol algunes orientacions sobre avaluació en Llengua Catalana i Literatura, tenint present les Orientacions per a l'Educació Primària. En molts casos les consideracions que es trobin en un i altre document seran semblants, encara que aquí es procuren presentar els aspectes més específics de l'àrea.

L'avaluació s'entén com una part essencial del procés d'ensenyament-aprenentatge ja que és l'instrument que té el professorat per anar millorant la tasca que ha planificat i executat. Es tracta de detectar i analitzar els progressos i les dificultats que han sorgit durant tot el procés i d'oferir recursos per solucionar els problemes (aquest darrer aspecte és, tal vegada, el menys treballat quan és una de les parts essencials del procés avaluador). L'avaluació es realitzarà de forma contínua i no pot quedar reduïda a actuacions aïllades ni identificar-se amb les qualificacions.

S'estudien dos aspectes fonamentals de l'avaluació i que es refereixen als elements essencials del procés d'ensenyament-aprenentatge:

— *El grau d'aprenentatge de cada nin i nina.*

— La intervenció educativa.

Avaluació del grau d'aprenentatge de l'alumnat

Què avaluar:

El currículum oficial inclou uns criteris d'avaluació que són prescriptius pel conjunt de centres i que determinen els aprenentatges

que pareix indispensable que els alumnes assoleixin en acabar l'etapa. Aquests criteris només fan referència a algunes capacitats i certs continguts de l'àrea que es consideren essencials en aquesta etapa educativa. Com que responen només al que s'ha d'aconseguir a final de l'etapa i a més són intencionadament incomplets i per tant responen parcialment al que s'ha d'avaluar, cada centre haurà de completar-los i seqüenciar-los per a cada cicle de l'etapa; incorporant-hi tots aquells aspectes que consideri necessaris segons les seves pròpies característiques i les opcions del professorat.

Per facilitar aquesta tasca s'ha elaborat —a partir dels criteris de final de cicle— una possible seqüenciació que, amb caràcter orientatiu, apareix publicada en forma de resolució. S'han seleccionat les capacitats i continguts que pareixen més indicats per a cada cicle.

Així, per exemple, en relació en l'intercanvi verbal i el coneixement i respecte de les normes que regeixen la interacció, en el currículum oficial figura el següent criteri l'avaluació:

> *"Participar de manera constructiva (atenció, respecte de les opinions alienes, argumentació de les pròpies...) en situacions comunicatives pròpies de la vida escolar (assemblees, exposicions, debats col.loquis, activitats grupals...) amb interpretació de les convencions que possibiliten l'intercanvi en situacions semblants".*

Aquest objectiu s'ha d'aconseguir en finalitzar l'etapa. S'ha d'establir la seqüència que s'ha de seguir a través dels diferents cicles en relació amb aquests aprenentatges. En aquest sentit s'ha de determinar com la capacitat d'interacció es fa progressivament més complexa, quins tipus de situacions d'intercanvi s'han de treballar en cada un dels cicles, i quines normes s'han de respectar en aquesta interacció.

En el primer cicle, sembla important potenciar en l'alumnat les capacitats de comprensió i expressió oral en les situacions d'intercanvi referides a l'activitat més quotidiana, als contextos més propers i amb interlocutors coneguts. S'ha de procurar que aquesta intervenció respecti les normes més elementals perquè es pugui produir l'intercanvi. El criteri per aquest cicle indica:

> *"Participar en les situacions de comunicació de l'activitat quotidiana (manifestar gustos i preferències, relatar experiències...) i respectar les normes elementals que permeten la comunicació (espera, atenció, interès, torn de paraula)".*

En el segon cicle s'amplien les situacions d'intercanvi augmentant els contextos i els interlocutors. La intervenció ha de respectar les normes elementals de participació en aquestes situacions i s'ha d'adequar l'expressió a la intenció i al context en què es produeix l'intercanvi. El criteri indica:

> *"Participar de forma correcta en situacions progressivament més formals adequant la seva expressió als diferents contextos, interlocutors i intencions".*

L'avaluació de llengua catalana no es limitarà, tan sols, als moments dedicats especialment a l'àrea, sinó que, com s'ha apuntat en altres apartats i ja que la llengua és un instrument per a l'aprenentatge de les altres àrees, és necessari avaluar les produccions dels alumnes, tant orals com escrites, que es donin en qualsevol àrea curricular. En tot cas es prioritzarà, en l'etapa primària, l'avaluació dels continguts procedimentals i d'actitud; els continguts conceptuals s'adquiriran a través de la pròpia activitat lingüística i per tant seran objecte d'avaluació a més llarg termini.

El professorat haurà d'atendre, i per tant avaluar, la diversitat de l'alumnat que arribi a l'escola, el seu coneixement i utilització de la llengua catalana, perquè a partir d'aquesta realitat pugui elaborar instruments d'avaluació adequats. Només partint d'aquesta realitat podrà avaluar els progressos i la consecució dels objectius proposats.

L'avaluació de l'expressió oral serà possible a través de l'observació sistemàtica i continuada de les pròpies produccions dels nins i les nines i de l'ús que fan de la llengua. El professorat haurà de planificar situacions i interaccions comunicatives per tal de poder-la dur a terme.

En l'avaluació de la comunicació oral haurem d'atendre entre d'altres els següents aspectes —sempre tenint en compte l'edat, el nivell maduratiu de l'alumnat i els continguts treballats a cada cicle—:

— L'adequació del llenguatge a la intenció i situació comunicativa.

— Utilització de les estratègies i normes bàsiques per establir una bona comunicació.

— Capacitat i interès per participar en les situacions comunicatives de forma correcta.

— Capacitat per expressar-se d'una manera fluida i clara amb la utilització d'una bona pronúncia, del camp lèxic, i semàntic precís i d'una estructura de la llengua correcta.

— Adequació dels elements no lingüístics (gest, postura corporal, mirada...) a la situació i intenció comunicativa.

— Valoració de la necessitat d'una expressió correcta i clara per establir una bona comunicació.

En quant a l'avaluació de la comunicació escrita:

— Lectura en veu alta dels textos respectant els diferents aspectes treballats a cada cicle.

— Comprensió dels textos llegits amb la utilització d'estratègies progressivament més complexes.

— Interès i gust en la lectura.

— Producció de textos adequats al nivell.

— Presentació correcta dels textos. Valoració de la importància d'aquest aspecte.

— Adequació a la correcció ortogràfica estudiada.

— Augment i precisió en el vocabulari emprat.

— Valoració de la importància del llenguatge escrit.

Com avaluar

Per avaluar en l'àrea de llengua és necessari disposar d'uns procediments i uns instruments que facin possible, per una banda, la recollida d'informació, i per altra, el registre del que s'ha recollit. Serà convenient utilitzar un ampli ventall de procediments que abarquin tots els aspectes tractats a l'àrea.

Serà convenient sistematitzar la informació recollida, procurar que quedi registrada i organitzada per facilitar la seva interpretació. No serà convenient utilitzar sistemes de registre complicats, sinó més bé senzills i de fàcil utilització. Pot resultar molt útil la creació de les pròpies tècniques de registre que siguin senzilles i clares.

Per a realitzar l'avaluació és imprescindible tenir ben determinades les capacitats a observar, així com també, els moments i les situacions en què es realitzarà. Per altra banda es procurarà no limitar el control dels aprenentatges a una simple observació, sinó

que es procurarà planificar observacions repetides per així afiançar-ne i precisar-ne les dades.

L'observació sistemàtica i continuada és un procediment molt útil, sobretot quan es tracta de l'ús oral de la llengua perquè permet la detecció de les errades en el moment que es produeixen i de la incorporació d'actituds i hàbits correctes. No s'ha d'oblidar la seva utilitat quan es tracta de llengua escrita. Les dades poden recollir-se directament durant l'execució de les activitats, poden emprar-se gravacions (mitjançant magnetòfon o vídeo) que siguin analitzades després, o poden tenir-se en compte els comentaris realitzats pel professor que anoti les seves impressions del desenvolupament de les activitats realitzades.

Per completar la informació el professor podrà utilitzar altres tipus de procediments. El seguiment del treball de l'alumne realitzat individualment com col.lectiva. D'aquesta manera es podrà precisar el progrés en l'adquisició de certs continguts, fonamentalment relacionats en la llengua escrita. En aquests casos podrà ésser molt útil tornar sobre els treballs elaborats per corregir aquells problemes que apareixen, sobretot reflexionar sobre els que persisteixen.

El diàleg amb l'alumnat serà un altre procediment molt útil que ens permetrà detectar dificultats, aspectes poc clars o aspiracions personals. Serà una bona estratègia per determinar els coneixements previs abans de començar el procés. Per altra banda pot ésser molt útil per indagar sobre processos seguits per realitzar les activitats i sobre l'ús d'estratègies que no podrien detectar-se únicament amb l'observació directa.

Servirà molt al professorat per detectar, sobretot, l'adquisició de certs continguts, la realització d'entrevistes personals i l'elaboració de proves específiques. Totes aquestes estratègies és important que estiguin planificades i establertes des del principi però això no significa que no es puguin posar en pràctica en moments puntuals i necessaris encara que no hagin estat programades.

Amb tot aquest conjunt de procediments el professorat pot dissenyar instruments que poden ajudar-lo en el seguiment de l'aprenentatge. Per exemple, en relació a l'adquisició ortogràfica poden utilitzar-se fitxes ortogràfiques personals, on l'alumnat podrà dur el control de paraules que li ofereixen problemes, quadres col.lectius on es recolleixen els dubtes ortogràfics més freqüents...

Cal que la informació recollida sigui analitzada pel professorat i s'investigui sobre els problemes que sorgeixen. És molt important que l'error no sigui considerat com un buit o un defecte; un error informa sobre el procés d'aprenentatge: se n'han d'investigar les causes, detectar-lo en el moment en què es produeix i orientar els ensenyaments posteriors ajustant la programació a les necessitats específiques trobades.

Progressivament al llarg d'aquesta etapa s'ha de potenciar i donar més importància tant a l'autoavaluació com a la coavaluació.

Quan avaluar

Afirmar que l'avaluació ha d'ésser contínua significa que el procés d'ensenyament s'ha d'anar modificant progressivament d'acord amb el procés d'aprenentatge de l'alumnat.

L'avaluació contínua exigeix, en primer lloc, que en començar el procés, l'avaluació inicial determini els coneixements previs, la competència curricular de l'alumnat. Avaluació inicial no significa només avaluació en començar el cicle o nivell sinó que es pot fer abans de començar una unitat didàctica o un aspecte puntual del currículum.

En segon lloc, és necessari un seguiment de l'alumnat durant el procés educatiu que no es limiti a la suma d'actuacions puntuals. Si es vol avaluar el procés, s'han d'observar els nins i les nines mentre van realitzant les tasques. Les dificultats en què es trobin poden servir per plantejar objectius a aconseguir. Aquest seguiment configura l'avaluació formativa que permet regular, orientar i reconduir el procés educatiu.

En tercer lloc, es pot fer una avaluació sumativa que permeti conèixer els resultats obtinguts. Aquesta avaluació obtendrà les dades de l'avaluació realitzada durant el procés i d'altres que s'hauran obtingut en moments més puntuals. En tot cas, anirà encaminada a la reconducció del procés educatiu.

Avaluació de la intervenció educativa

En aquest apartat, es pretén fer referència a la reflexió necessària per part del professorat sobre quins aspectes de la seva intervenció

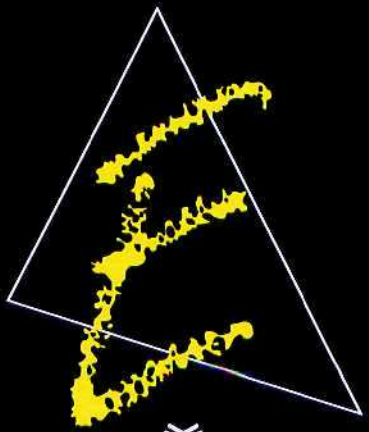
han millorat el procés d'aprenentatge de l'alumnat i en quins altres es poden incorporar canvis o millores.

Cal crear un clima de confiança en el qual el professorat pugui qüestionar-se el valor educatiu dels diferents elements presents en la seva intervenció a l'aula. És necessari reflexionar sobre l'adequació dels objectius didàctics i la selecció dels continguts realitzats; igualment s'ha d'analitzar l'adequació de les activitats proposades, així com la seqüència seguida en la seva realització; per altra banda, s'ha de posar atenció en l'ús d'estratègies diversificades que donin resposta als diferents interessos i ritmes d'aprenentatge; s'atendrà també, als materials emprats; així com s'ha de detectar el nivell d'interacció amb l'alumnat i el clima comunicatiu establert a l'aula.

És important sistematitzar les observacions que realitza el professorat sobre la seva pròpia actuació; es tracta de determinar en quins moments anotarà les seves impressions. En altres casos, serà oportú realitzar enregistraments que posteriorment seran analitzats, bé individualment o bé amb l'ajut d'algun company que aportarà les seves opinions. Pot ésser útil, per altra banda, prendre nota dels comentaris realitzats per l'alumnat, ja que en molts de casos es poden manifestar aspectes no detectats pel professor o la professora o que són interpretats de forma distinta. Un altre procediment també interessant, pot ésser la incorporació d'algun observador extern amb el qual podrem discutir i comentar certs elements de la pròpia actuació.

L'avaluació dels diferents elements de la intervenció docent ha d'estar lligada al procés educatiu, és a dir, es realitzarà de forma contínua. No obstant això, hi pot haver moments especialment indicats per dur a terme la valoració del procés. Així per exemple, en l'inici d'un curs serà important valorar quin és el punt de partida (quines són les condicions materials disponibles, en quina situació es troba l'alumnat per emprendre els nous aprenentatges...); per altra banda, en acabar cada unitat didàctica sembla coherent analitzar com ha funcionat el desenvolupament de les activitats (en quins aspectes s'han d'introduir modificacions, quines estan insuficientment desenvolupades...); un altre moment destacable per realitzar l'avaluació de l'actuació educativa, és al final d'un cicle, de manera que el professorat pot valorar globalment el funcionament de la programació així com certs aspectes que afecten la seqüència d'objectius i continguts en el cicle, forma d'organització docent, etc.

Aquestes, entre altres, poden ésser formes sobre les quals es tractarà d'analitzar la intervenció educativa, procurant buscar les estratègies més ajustades a les necessitats de l'alumnat.



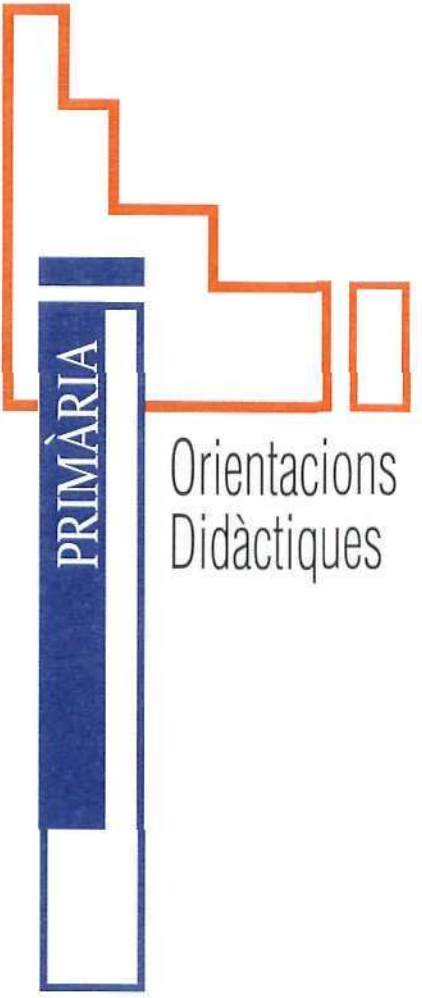
Ministeri d'Educació i Ciència

PRIMÀRIA

Orientacions Didàctiques Area Curricular



Ministeri d'Educació i Ciència



Orientacions Didàctiques

Ministeri d'Educació i Ciència



Ministeri d'Educació i Ciència

Secretaria d'Estat d'Educació

NIPO: 176-92-105-2
ISBN: 84-369-2168-2
Dipòsit legal: M-15195-1992
Realització: MARÍN ÁLVAREZ HNOS

Índex

Pàgines

CARACTERÍSTIQUES GENERALS DE L'ETAPA 5

L'Educació Primària en l'Ensenyament Obligatori 7
Aspectes evolutius i psicopedagògics 8
Àmbits bàsics de desenvolupament en l'Educació Primària 9
Objetius generals de l'Educació Primària 10
Estructura curricular: cicles i àrees 11

ORIENTACIONS DIDÀCTIQUES 15

Principis d'aprenentatge significatiu i intervenció educativa 17

Aspectes organitzatius 27

Agrupaments 27
Materials curriculars i recursos didàctics 30
Espais 31
Temps 32
Relació amb els pares i amb l'entorn social 34

Pàgines

Orientacions per a l'avaluació 35

Avaluació del procés d'aprenentatge 37
Avaluació del procés d'ensenyament 44
Avaluació, adaptacions i promoció 49

Dificultats d'aprenentatge i necessitats especials 53

Característiques generals de l'etapa

L'Educació Primària en l'Ensenyament Obligatori

L'Educació Primària es troba entre l'Educació Infantil i l'Educació Secundària. És el començament de l'ensenyament obligatori. Es proposa d'iniciar en uns casos, quan no hi hagi hagut escolaritat prèvia, i prosseguir en altres, quan sí n'hi hagi haguda, l'actuació educativa i sistemàtica per tal d'afavorir el desenvolupament corporal, afectiu, social i intel.lectual del nin i la nina, i consolidar els aprenentatges bàsics que els permetin d'emprendre amb seguretat i confiança els nous aprenentatges de l'etapa posterior. En aquest sentit podem parlar del caràcter preparatori d'aquesta etapa per a l'Educació Secundària.

El fet d'entendre l'educació obligatòria com una unitat temporal i organitzativa que mantengui la seva coherència a través d'un període de temps tan ample com significatiu en el desenvolupament de la persona suposa, com és natural, una estreta coordinació entre les etapes d'Educació Primària i d'Educació Secundària Obligatòria. Tanmateix, el nombre cada vegada més elevat d'alumnes que s'incorporen al sistema escolar ja en l'Educació Infantil fa necessari també tenir cura de la continuïtat entre l'Educació Primària i la Infantil. Per això, s'ha de mantenir la necessària col.laboració entre l'escola i la família, que encara té un gran pes educatiu al llarg d'aquesta etapa. L'esmentada continuïtat i coherència ha de tenir en compte la necessitat d'aprofitar, per una banda, la major facilitat d'adaptació al medi escolar dels nins que procedeixen de l'Educació Infantil i de compensar, per altra banda, les diferències entre aquests

nins i aquells per als quals el començament de l'Educació Primària significa també el primer contacte amb les institucions educatives.

Aspectes evolutius i psicopedagògics

Els processos educatius en aquesta etapa, igualment que en altres, es troben estretament relacionats amb els processos de desenvolupament dels nins. Aquest processos també es produeixen i es veuen afavorits dins el context d'una cultura determinada, amb característiques pròpies. L'educació escolar es proposa de realitzar una mediació entre l'alumne i la socialització en aquesta cultura.

En aquestes edats, els nins i les nines van adquirint una **autonomia** creixent, primer de **moviment**, tant per a desplaçar-se en l'espai físic com en l'activitat manipulativa més fina; després, i sobretot, desenvolupa les plenes possibilitats funcionals del **llenguatge**. L'ús del llenguatge constitueix un factor decisiu del seu desenvolupament, tant per a la comunicació social, per a l'expressió dels pensaments, els sentiments i els desitjos com per a la regulació de la conducta i per a la representació del món. No només el llenguatge verbal sinó també la iniciació en altres codis de representació, ja siguin de les matemàtiques, de la producció artística o de l'expressió corporal, contribueixen a desenvolupar noves possibilitats d'expressió i comunicació en els nins i les nines. En connexió amb les noves capacitats, motrius i de llenguatge, el nin va assolint una creixent capacitat d'abstracció que el permet d'apreciar i dissociar diferents qualitats dels objectes i dels fenòmens. Això implica la percepció i la consciència de la permanència de l'objecte, de les seves qualitats i dels seus possibles canvis, ja siguin rellevants o irrellevants per a l'operació pertinent en cada cas. També implica la capacitat d'aïllar qualitats dels objectes i establir-hi relacions. *D'aquesta manera atribueix semblances i diferències; ordena, estructura* i organitza la realitat. Progressivament el nin també va diferenciant entre els fets físics i els seus propis estats psicològics; comença a ser capaç de confrontar les seves pròpies representacions amb la realitat. Per a aquesta confrontació, el nin consolida actituds de curiositat intel.lectual, d'interès per l'observació i l'explicació objectiva dels fenòmens.

Les noves capacitats de llenguatge i de pensament faciliten la comunicació i la interacció social i, per altra banda, se'n deriven, ja

que no només el llenguatge, sinó la representació mateixa de la realitat, és el resultat d'una **construcció social**. En aquestes edats, la relació entre iguals, i no només amb els adults, és una important font de desenvolupament i un estímul per a l'aprenentatge. La capacitat, que apareix en el decurs d'aquesta etapa, d'adoptar el punt de vista d'un altre per arribar a una coordinació entre ambdós contribueix a superar el punt de vista egocèntric propi del pensament i de l' afectivitat infantil. A través de les relacions que viuen a l'escola, els alumnes assimilen sistemes de valors i creences, i desenvolupen determinades actituds. Això els permet progressar en la construcció d'un judici i d'una posició moral autònoma, elaborant criteris propis que regiran el seu comportament.

El desenvolupament cognitiu i de capacitats, l'experiència de la interacció social i l'adopció d'un sistema de valors convergeixen en **l'elaboració de l'autoconcepte i de l'autoestima** tenint en compte el que ambdues signifiquen de coneixement i valoració de si mateix, una valoració que no és mai neutra i carregada de connotacions afectives, que contribueixen tant a una experiència feliç com a la realització del projecte personal de vida.

Àmbits bàsics de desenvolupament en l'Educació Primària

La finalitat educativa en l'ensenyament obligatori és afavorir que el nin realitzi els aprenentatges necessaris per a viure i integrar-se en la societat de forma crítica i creativa, i procurar que aquest procés d'ensenyament i aprenentatge li sigui gratificant. Això equival al desenvolupament integral de la persona i l'aconseguiment de la pròpia autonomia i de la identitat personal i social. D'acord amb això, l'Educació Primària es proposa de desenvolupar la seva acció educativa en els àmbits que s'especifiquen a continuació:

a) En relació amb l'**autonomia d'acció en el medi**, l'escola ha d'impulsar el desenvolupament i l'acció autònoma en el medi i desenvolupar les capacitats motrius i de domini espàcio-temporal, al mateix temps que l'observació de la realitat i un pensament reflexiu i crític que afavoreixi l'elaboració de judicis personals i d'idees creatives, sobre la base d'un adequat equilibri afectiu i social i d'una imatge positiva de si mateix.

b) Dins l'àmbit de la **socialització**, l'Educació Primària es proposa de proporcionar un medi ric en relacions personals amb els companys i amb els adults, a través del joc, la comunicació, el diàleg i el treball cooperatiu per tal d'afavorir el desenvolupament de la participació, la tolerància i el sentit crític que configuren les actituds bàsiques per a la convivència democràtica. També es proposa, dins aquest mateix àmbit, d'afavorir la presa de contacte de l'alumne amb el conjunt de coneixements culturalment organitzats que el permetrà d'intervenir en la societat a la qual pertany.

c) Finalment, i per tal de dur a terme la consecució de les dues finalitats anteriors, se n'ha de citar una de tercera relativa a l'**adquisició d'instruments bàsics d'aprenentatge**, atès que l'escolarització ha d'aconseguir que els nins adquireixin de manera eficaç i funcional aquells aprenentatges bàsics que els permetin d'interpretar diferents tipus de llenguatge i d'utilitzar recursos expressius que augmentin la capacitat comunicativa que posseeixen abans d'entrar a l'escola. Així mateix ha de promoure l'adquisició dels conceptes, els procediments i les actituds necessaris per a interpretar el medi en què viuen i intervenir-hi de forma activa i crítica.

Objectius generals de l'Educació Primària

Amb la finalitat de desenvolupar les capacitats a què es refereix l'article 13 de la Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, els alumnes hauran d'assolir els objectius següents al llarg de l'Educació Primària:

a) Comprendre i produir missatges orals i escrits en castellà i, en el seu cas, en la llengua pròpia de la Comunitat Autònoma, atenent diferents intencions i contextos de comunicació, així com comprendre i produir missatges orals i escrits senzills i contextualitzats en una llengua estrangera.

b) Comunicar-se a través de mitjans d'expressió verbal, corporal, visual, plàstica, musical i matemàtica, desenvolupant el raonament lògic, verbal i matemàtic, així com la sensibilitat estètica, la creativitat i la capacitat per a gaudir de les obres i de les manifestacions artístiques.

c) Utilitzar en la resolució de problemes senzills els procediments oportuns per tal d'obtenir la informació pertinent i representar-la mitjançant codis, tenint en compte les condicions necessàries per a la seva solució.

d) Identificar i plantejar interrogants i problemes a partir de l'experiència diària, amb la utilització tant dels coneixements i els recursos materials disponibles com amb la col.laboració d'altres persones per a resoldre'ls de forma creativa.

e) Actuar amb autonomia en les activitats habituals i en les relacions de grup i desenvolupar les possibilitats de prendre iniciatives i d'establir relacions afectives.

f) Col.laborar en la planificació i la realització d'activitats en grup, acceptar les normes i les regles que democràticament s'estableixin, articular els objectius i els interessos propis amb els dels altres membres del grup, respectant punts de vista diferents, i assumir les responsabilitats que corresponguin.

g) Establir relacions equilibrades i constructives amb les persones en situacions socials conegudes, comportar-se de manera solidària, reconeixent i valorant críticament les diferències de tipus social i rebutjant qualsevol discriminació basada en diferències de sexe, classe social, creences, raça i altres característiques individuals i socials.

h) Apreciar la importància dels valors bàsics que regeixen la vida i la convivència humana i obrar-hi d'acord.

i) Comprendre i establir relacions entre fets i fenòmens de l'entorn natural i social, i contribuir activament, sempre que sigui possible, a la defensa, la conservació i la millora del medi ambient.

j) Conèixer el patrimoni cultural, participar en la seva conservació i millora, i respectar la diversitat lingüística i cultural com a dret dels pobles i els individus, desenvolupant una actitud d'interès i respecte cap a l'exercici d'aquest dret.

k) Conèixer i apreciar el propi cos i contribuir al seu desenvolupament, adoptant hàbits de salut i benestar i valorant les repercussions de determinades conductes sobre la salut i la qualitat de vida.

Estructura curricular

Cicles

L'Educació Primària s'organitza en tres cicles: el primer, dels sis als vuit anys; el segon, dels vuit als deu anys, i el tercer, dels deu als dotze anys.

Cada un d'aquests cicles és el període de temps per al qual se seqüencien els objectius i els continguts, es programen les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge i d'avaluació, i així s'asseguren la coherència metodològica, l'adequació a les particularitats d'aprenentatge dels alumnes i a les possibilitats del centre educatiu. Aquest conjunt de decisions conformaran el projecte curricular de cicle.

Aquest projecte serà elaborat, en el marc del projecte curricular de l'etapa, per l'equip de professors de cicle, format pels professors-tutors, especialistes i de suport en el seu cas. Cada professor-tutor, en col.laboració amb els especialistes, adequarà la programació de les activitats d'ensenyament i aprenentatge elaborades en el cicle, a les particularitats del grup d'alumnes, realitzant-ne així les adaptacions pertinents.

A pesar d'aquesta divisió en cicles, no hem d'oblidar que la meta és d'aconseguir uns objectius generals en acabar l'Educació Primària, per la qual cosa hi ha d'haver una estreta col.laboració entre els equips de professors dels tres cicles, amb la finalitat d'assegurar la coherència del projecte curricular d'etapa.

Àrees

Amb la consideració de les finalitats de l'Educació Primària i els objectius generals que les concreten, se seleccionen i estructuren els continguts d'aprenentatge en àrees.

Aquesta estructuració té per objecte facilitar al professor l'ordenació i la planificació de la seva activitat docent, així com recollir els continguts aportats per les diferents disciplines que són a la base de cada una de les àrees. Això no significa que s'hagin d'emprendre per separat en les propostes de treball a l'aula. En tot cas, cal integrar els continguts de diferents àrees entorn d'eixos globalitzadors.

Les àrees curriculars de l'Educació Primària són:

- Coneixement del Medi natural, social i cultural.
- Educació artística.
- Educació física.
- Llengua Castellana i Literatura.
- Llengua Catalana i Literatura (llengua oficial pròpia de la Comunitat Autònoma de Balears).

- Llengües estrangeres.
- Matemàtiques.

Hi ha un conjunt d'aspectes d'especial rellevància per al desenvolupament de la societat durant els darrers anys, en relació amb l'**educació moral i cívica, l'educació per a la pau, per a la salut, per a la igualtat d'oportunitats per a ambdós sexes, l'educació ambiental, l'educació sexual, l'educació del consumidor i l'educació vial** que, atès el seu caràcter fortament actitudinal, no sembla adequat d'incloure'ls ni com a àrees aïllades ni com a blocs de contingut dins una àrea. Això podria provocar d'emprendre'ls de manera compartimentada i durant un període limitat de temps. Resulta més adequat d'impregnar l'activitat educativa en el seu conjunt amb aquests continguts, per la qual cosa s'introdueixen amb diversos blocs de les diferents àrees.

Orientacions Didàctiques

Aquestes orientacions pretenen oferir un conjunt de reflexions sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge que guiï la presa de decisions dels projectes curriculars i les programacions que han de desenvolupar els equips docents d'Educació Primària. S'hi fa referència a tres aspectes bàsics:

— Principis d'aprenentatge significatiu i intervenció educativa. Conseqüències per a l'acció educativa a l'aula.

— Aspectes organitzatius: agrupaments; materials i recursos didàctics; espais; temps; relació amb els pares i amb l'entorn social.

— Orientacions per a l'avaluació del procés d'ensenyament i aprenentatge.

Principis d'aprenentatge significatiu i intervenció educativa

Els principis que es formulen al llarg d'aquest apartat constitueixen un desenvolupament més pormenoritzat dels principis metodològics establerts al currículum oficial.

1. Assegurar la relació de les activitats d'ensenyament i aprenentatge amb la vida real de l'alumnat partint, sempre que sigui possible, de les experiències que posseeix.

Això significa que la intervenció educativa no ha de basar-se principalment en informació transmesa de manera verbal, sinó en les experiències d'esdeveniments del món extern i en les dades de la realitat a les quals els alumnes tenen accés. La vida dels alumnes i les alumnes dins i fora de l'escola ha de ser el punt de partida, sempre que sigui possible, de les activitats d'ensenyament i aprenentatge. Tanmateix amb aquest criteri no pretenem descartar la possibilitat que el professor o qualsevol altra persona puguin oferir als alumnes la informació necessària en el moment oportú de manera verbal.

També és necessari que l'escola faciliti als alumnes experiències que compensin les possibles mancances de determinats entorns naturals i sòcio-culturals, oferint així als alumnes les oportunitats d'aprenentatge que no han tengut abans per deficiències degudes al medi en què viuen. Cal determinar aquestes necessitats en relació amb una anàlisi detenguda del medi en què és ubicat el centre educatiu: rural, urbà, petita o gran ciutat, marítim, interior, de muntanya; classe econòmico-social predominant, etc.

2. Facilitar la construcció d'aprenentatges significatius dissenyant activitats d'ensenyament i aprenentatge que permetin als alumnes establir relacions substantives entre els coneixements i les experiències prèvies i els nous aprenentatges.

En aquesta etapa mereix una atenció particular la utilització conscient i planificada d'estratègies d'assimilació comprensiva, que relacionin els esquemes de coneixement de l'alumne amb la nova informació, i que, d'aquesta manera, contribueixin a un aprenentatge significatiu. El professorat ha de facilitar la construcció del significat, afavorint una relació no arbitrària d'aquesta nova informació amb la informació que ja tenia, presentant-la a l'alumne de forma organitzada i fent assequibles els conceptes que li transmeten de manera que promogui el seu desenvolupament cognitiu. En ocasions hi ha una gran distància entre el significat cultural establert, que es desitja transmetre, d'un fet, d'un concepte o una actitud, i el significat que el nin o la nina li atribueixen. Per això, els conceptes i els significats nous no s'aprenen una vegada per sempre; més aviat van evolucionant a mesura que són capaços d'apropar-se, des dels seus propis significats, als significats socials que l'escola intenta transmetre. En aquest sentit, és important la reflexió sobre la funció del llenguatge com a vehicle de transmissió de significat social i l'ús que els adults, i especialment els professors, en fan en la seva interacció amb els alumnes i les alumnes.

3. L'enfocament globalitzador que caracteritza aquesta etapa requereix organitzar els continguts entorn d'eixos que permetin emprendre els problemes, les situacions i els esdeveniments dins un context i en la seva globalitat.

El terme **globalització** es refereix a la forma contextualitzada en què es presenta i és percebuda la realitat, particularment pel nin o per la nina d'aquesta etapa, i a les estratègies que la intervenció educativa es proposa per orientar l'alumnat en l'aprenentatge de l'esmentada realitat. En un **enfocament globalitzador,** el punt de partida és la pròpia realitat que prenem com a objecte d'estudi. En la mesura en què es progressa en l'anàlisi dels elements que la componen i en les relacions que hi existeixen, cal utilitzar els instruments que les diferents àrees de coneixement ofereixen per a un estudi més sistemàtic i objectiu. Finalment, la síntesi i la integració dels nous continguts apresos enriquiran el coneixement de l'objecte d'estudi original.

La perspectiva globalitzadora amb la qual s'han d'estructurar els continguts **no prescriu mètodes concrets**, sinó que dóna pautes per organitzar i articular els continguts en seqüències d'aprenentatge orientades a una finalitat concreta amb sentit i intencionalitat i situades en contextos que afavoreixin la seva funcionalitat.

Introduir una perspectiva globalitzadora no és tant una qüestió de tècnica didàctica com **una actitud davant el fet educatiu**. Aquesta actitud té a veure amb la capacitat del mestre o la mestra per a situar l'aprenentatge de qualsevol contingut com a part integrant de les finalitats educatives que es proposa.

Aquestes pautes es concreten en un **apropament a la realitat** escollint situacions o continguts d'aprenentatge contextualitzats en l'experiència del nin, amb el doble propòsit de poder establir múltiples relacions substantives entre allò que sap i els nous aprenentatges,i d'estar-hi fortament motivats. Així mateix, aquestes situacions, lligades a l'experiència del nin, facilitaran la funcionalitat dels aprenentatges proposats.

Les decisions sobre globalització han de ser presents en el projecte curricular quan s'estableixin les línies metodològiques bàsiques per a tota l'etapa. Conseqüentment amb aquesta decisió, en el tercer nivell de concreció, en realitzar la programació, s'escolliran els nuclis o els eixos de globalització entorn dels quals s'organitzaran els objectius i els continguts de les unitats didàctiques que conformen el conjunt de la programació del cicle. En aquest sentit, existeixen **múltiples opcions de mètodes** que parteixen de principis globalitzadors (centres d'interès, tòpics, projectes, etc.) que es poden escollir, en un moment o altre, com els més adequats per emprendre el disseny i el desenvolupament de la programació.

Des d'un punt **de vista organitzatiu**, la majoria dels continguts es treballaran entorn d'aquests eixos o nuclis de globalització i en funció d'això es distribuiran els períodes de treball a l'aula de forma flexible. Tanmateix, es tendrà en compte també l'organització de temps per al desenvolupament d'aquells continguts, tant conceptuals o procedimentals com actitudinals, l'adquisició dels quals necessita a més un tractament específic. Així mateix, la programació ha de tenir la flexibilitat suficient perquè s'hi puguin introduir alguns continguts no prevists que la pròpia dinàmica del procés d'aprenentatge o les dades procedents de l'avaluació contínua aconsellin de tractar.

Una altra exigència derivada de l'enfocament globalitzador d'aquesta etapa afecta la forma organitzativa **de l'equip de professors**. És necessari que les decisions de programació es prenguin per part de tot l'equip docent, tutors i especialistes, de forma que l'organització dels objectius i els continguts tenguin el màxim de coherència, independentment del professor concret que es responsabilitzi del seu desenvolupament a l'aula.

4. La interacció alumne-professor i alumne-alumne és essencial perquè es produeixi la construcció d'aprenentatges significatius i l'adquisició de continguts de component clarament social i cultural.

És l'alumne qui construeix els seus aprenentatges. Tanmateix, aquest procés no es du a terme de forma aïllada en la interacció entre l'alumne i els continguts d'aprenentatge. Al contrari, aquest procés es realitza en un context social tant en el sentit de la intervenció de les altres persones que envolten l'alumne (professors, altres alumnes, pares, mares, etc.) com del significat cultural dels continguts d'aprenentatge que l'alumne ha de compartir.

Per tant, cal promoure situacions d'interacció professor-alumne en què es produeixi un intercanvi d'informació i d'experiències. En aquest intercanvi el professor ha d'aportar l'orientació de l'aprenentatge en funció de les intencions educatives que s'expliquen en els objectius educatius, sistematitzar les activitats, detectar les necessitats concretes de cada alumne, programar les estratègies d'aprenentatge més adequades a cada estil d'aprenentatge dels seus alumnes i als continguts que pretén ensenyar, seguir el procés i avaluar-lo, introduir-hi les adaptacions necessàries, etc. Per això, cal organitzar situacions d'aprenentatge que permetin l'expressió, per part dels alumnes i les alumnes, dels seus interessos, motivacions, dificultats i assoliments. S'ha d'afavorir **la comunicació interpersonal** i fluida entre el professor i l'alumne mitjançant el diàleg quotidià i entrevistes poc formalitzades.

De la mateixa manera la interacció entre els alumnes els permet de confrontar idees, intercanviar informacions, modificar conceptes previs, conèixer i compartir estratègies d'aprenentatge diferents de les personals, confrontar punts de vista diferents. Tot això requereix l'organització per part del professorat d'un **ambient distès** en les relacions personals en el centre i en les aules que facilitin la comunicació entre alumnes i professors i dels alumnes entre si. Hi poden contribuir diferents factors i activitats com ara la disposició

del mobiliari dins les aules, l'agrupament d'alumnes en grups heterogenis, la resolució de tasques en grup, l'aportació d'estratègies de diferents alumnes per resoldre problemes concrets, l'organització de debats sobre els temes d'estudi, l'aportació d'informacions i punts de vista diferents per part de persones alienes al grup de l'aula, etc.

5. Potenciar l'interès espontani dels alumnes en el coneixement dels codis convencionals i els instruments de cultura, sabent que les dificultats que aquests aprenentatges comporten poden desmotivar-los i que, per tant, cal preveure-les i graduar les activitats per dur a terme aquests aprenentatges.

En aquests anys, els nins i les nines manifesten ja un interès espontani en aquests instruments culturals i codis convencionals. Tanmateix, familiaritzar-s'hi i dominar-los comporta serioses dificultats que poden descoratjar l'alumnat. Això passa tant en instruments i codis molt generals (lecto-escriptura, càlcul, representació bidimensional de l'espai, notació musical) com en altres procediments o tècniques aplicables a determinats àmbits de la realitat (esquemes, gràfics, plànols, instruments de mesura, de laboratori). Cal preveure les dificultats en l'adquisició d'aquests aprenentatges, graduar les activitats per aconseguir-los amb una certa facilitat, posar de relleu la significació social i la utilitat pràctica de tots aquests codis i instruments i potenciar-ne el domini progressiu. Aquest tipus d'aprenentatges, a més, contribueix de manera especial a l'adquisició, per part dels alumnes, de la capacitat per aprendre per si mateixos d'una manera autònoma.

6. Tenir en compte les peculiaritats de cada grup i els ritmes d'aprenentatge de cada nin o nina en concret per adaptar els mètodes i els recursos a les diferents situacions, i anar comprovant en quina mesura es van incorporant els aprenentatges realitzats i aplicar-los a les noves propostes de treball i a les situacions de la vida quotidiana.

L'atenció individualitzada pot exercir una gran influència educativa alhora que fa més complexa i difícil la funció pedagògica. El professor o la professora han de desenvolupar estratègies d'actuació de conjunt, per a tot el grup, alhora que estratègies que atenguin la diversitat de l'alumnat, una diversitat positivament valorada, i la individualitat de cada un.

Aquesta **valoració positiva de la diversitat**, entesa en el seu sentit més ample (interessos, diferents graus de capacitat, motivació...) és una intencionalitat bàsica de l'educació obligatòria. L'exigència d'ajustar el mode d'intervenció educativa a les diferents necessitats comporta, per una banda, un tractament personal amb cada alumne i, per altra, una organització complexa del treball a l'aula, sovint amb la coexistència de processos metodològics dins l'aula. Entre aquestes necessitats, s'han de tenir en compte tant aquelles que poden derivar-se de discapacitats dins l'àmbit cognitiu, com aquelles altres que provenen dels àmbits afectius, motrius, o de relació social. Els alumnes amb dificultats cognitives sovint són considerats com aquells que necessiten ajuda especial, i a vegades es desatenen aquells altres que, tenint un alt desenvolupament d'aquestes capacitats, ni se'ls ajuda a progressar-hi, ni, el que és mes greu, se'ls ajuda a desenvolupar altres tipus de capacitats per a les quals estan menys dotats.

Els mètodes i els recursos didàctics a disposició del professorat són diversos i variats. Cal escollir-hi en funció de les característiques dels alumnes, de l'activitat, així com dels objectius que es desitja aconseguir. En alguns casos, convé presentar models, proporcionar pautes, facilitar informació prèvia, al començament del treball dels alumnes. En altres, és més convenient de posar l'accent en l'exploració, en la investigació, en la recerca de solucions pròpies. Aquesta darrera actitud ha de ser afavorida en qualsevol cas. Cal potenciar en els alumnes la creació i l'ús d'estratègies pròpies de recerca i d'organització dels elements requerits per resoldre un problema o afrontar una situació, de previsió de les condicions necessàries per a realitzar un treball, de precisió o de limitació del tema d'estudi, de la planificació del treball, de la presa de decisions, de la utilització de diverses fonts d'informació i recursos tecnològics al seu abast; en definitiva, de **promoure l'autonomia** en el propi procés d'aprenentatge.

Per altra banda, és important respectar els diferents ritmes d'aprenentatge de cada alumne, i mantenir un equilibri entre allò que l'alumne és capaç de fer de manera natural i l'exigència d'augmentar el grau d'aprenentatge, sense ultrapassar la "zona de desenvolupament pròxim".

Pel que fa a l'aprenentatge d'actituds, cal mantenir al llarg del procés d'aprenentatge i ensenyament **el major grau de coherència** possible entre els missatges que l'alumne rep tant en les activi-

tats sistemàtiques d'aprenentatge a les aules, a través dels continguts de les àrees, com de les activitats escolars més informals que es desenvolupen dins o fora del centre.

7. Proporcionar contínuament informació a l'alumne sobre el moment del procés d'aprenentatge en què es troba, clarificar els objectius que ha d'aconseguir, fent-li prendre consciència de les seves possibilitats i de les dificultats que ha de superar, i propiciar la construcció d'estratègies d'aprenentatge motivadores.

Cal comunicar als alumnes els objectius de les activitats d'aprenentatge que se'ls proposen, "per què" es fan les coses.

De vegades, el que és evident per al professor que ha programat una determinada activitat, no ho és tant per a l'alumne. Aquest necessita conèixer la funcionalitat de les coses que fa per implicar-s'hi activament.

Per altra banda, s'ha de facilitar als alumnes el coneixement de les pròpies possibilitats i limitacions de percepció, de memòria, de raonament, afectives i de relació, motrius, etc, que configuren la seva autoestima i els donen la confiança necessària per emprendre els aprenentatges que se'ls proposen. Els alumnes **han de sentir-se competents** per realitzar les activitats; per tant, aquestes s'han de programar d'acord amb el moment de desenvolupament i aprenentatge de cada un. És important que la professora o el professor mantengui i transmeti als alumnes unes altes expectatives envers els progressos que n'espera i, de manera especial, en els casos dels alumnes que tenen majors dificultats d'aprenentatge. Així mateix, és important que les activitats siguin motivadores perquè, a més de saber i poder realitzar-les, els alumnes i les alumnes vulguin fer-les. Cal parar esment als seus interessos, han de participar en les propostes de treball que puguin modificar aquelles que els han estat proposades...; en definitiva, que no facin el que vulguin, sinó que "vulguin allò que facin".

La proposta de projectes de treball rics i variats, en els quals cada alumne s'integri en les diferents activitats segons la seva competència i motivació, pot esser una bona estratègia perquè **els alumnes s'incorporin activament** en el seu procés d'aprenentatge.

Igualment la realització de plans de treball i la seva revisió sistemàtica per part d'alumnes i professors és una estratègia que afavoreix la reflexió sobre els processos anteriorment esmentats. En

aquests plans es perfilen els objectius i els continguts de treball juntament amb les activitats i els criteris d'avaluació. Aquesta estratègia, alhora que dóna informació als alumnes sobre allò que han d'aprendre i de la seva avaluació, permet desenvolupar les capacitats d'autonomia en el treball i d'organització personal i de previsió de recursos. Els plans de treball han de temporalitzar-se i graduar-ne la complexitat d'acord amb el nivell dels alumnes. Es pot començar amb la previsió de les activitats per un curt període de temps (un matí, un dia) al primer cicle, fins a plans de treball que programin el treball d'una unitat didàctica completa per als alumnes del tercer cicle.

8. Impulsar les relacions entre iguals, proporcionant pautes que permetin la confrontació i la modificació de punts de vista, la coordinació d'interessos, la presa de decisions col.lectives, l'ajuda mútua i la superació de conflictes mitjançant el diàleg i la cooperació.

Les anàlisis i els debats col.lectius realitzats a classe són positius si permeten l'intercanvi d'informació, la confrontació i la modificació de punts de vista i la reestructuració dels esquemes de coneixement. Això pot aconseguir-se quan hi ha propostes o opinions diferents, que són alternativament argumentades pels seus defensors i quan, a més a més, es vol arribar per consens a decisions col.lectives. La necessitat de passar a l'acció per assolir un objectiu col.lectiu o d'establir normes de funcionament acceptades per tothom, és un exemple de situació que exigeix l'esmentat consens i que afavoreix la interacció. Els professors, per tant, organitzaran l'aula de manera que permeti **el treball cooperatiu** entre els alumnes i impulsaran la confrontació de punts de vista diferents sobre els diferents problemes plantejats, l'intercanvi de possibles procediments per resoldre'ls, així com la proposta de possibles activitats a realitzar. Així mateix s'afavorirà la reflexió conjunta sobre els esdeveniments i les interaccions socials que succeeixen en el grup i sobre el comportament propi i el dels altres, obrint possibilitats de **superació dels conflictes** o dels problemes gràcies al diàleg i al debat raonable entre els diferents punts de vista.

El professor o la professora proposarà metes col.lectives que siguin atractives i estimulants i per a les quals es requereixin diferents maneres d'organització i cooperació. Quant a això, pot proposar: agrupacions flexibles de nins per a tasques concretes, distribució de funcions i responsabilitats en el grup, diferents disposicions del mobiliari dins l'aula en funció del tipus d'activitat a realitzar, etc.

Juntament amb això, ha de facilitar la consciència de grup, eliminar els comportaments i els judicis desvaloritzadors i crear un clima d'acceptació, d'ajuda mútua i de cooperació. És important en aquest sentit que el professorat dediqui una atenció preferent a **potenciar actituds que afavoreixin la igualtat de tracte** amb els nins i les nines, i evitar la distribució de tasques o grups en funció del sexe, i totes aquelles actuacions que puguin implicar una discriminació basada en qualsevol tipus de diferència (cultura, capacitat, raça, religió, etc.)

9. Dissenyar activitats dins l'àmbit del cicle i de l'etapa per tal d'aconseguir la plena adquisició i consolidació de continguts, tenint en compte que molts d'aquests continguts no s'adquireixen únicament a través de les activitats desenvolupades dins el context de l'aula.

El desenvolupament dels continguts que es refereixen a la participació en el centre (assemblees, representació d'alumnes, festes col.lectives, etc.); a la utilització de recursos i espais comuns (biblioteca, mitjans audiovisuals, patis d'esbarjo, etc.); a la cooperació i la solidaritat amb altres companys (col.laboració amb altres alumnes de diferents edats, capacitats, etc.), requereix una acció intencional i un conjunt de decisions referides a espais, temps, recursos i agrupament d'alumnes i professors que han d'estar previstes per l'equip docent en el Projecte Curricular d'etapa o de centre en el seu cas. El propi funcionament de l'escola com a organització social ofereix excel.lents oportunitats per a treballar les capacitats i els continguts de tipus social. Molts d'aquests continguts poden programar-se i desenvolupar-se a través d'activitats que tenen lloc dins i fora de l'espai de l'aula, en activitats que impliquen el conjunt del cicle, del centre o de la comunitat educativa en el seu conjunt.

Aspectes organitzatius

En aquest apartat s'ofereixen algunes orientacions sobre les repercussions que les opcions didàctiques preses tenen en els aspectes organitzatius del centre i la manera en què aquests aspectes han d'estar al servei de les intencions educatives en comptes de ser un obstacle per al seu desenvolupament. Tot i admetre que alguns d'aquests aspectes poden condicionar certes decisions, tanmateix se'n poden prendre moltes altres que millorin considerablement el desenvolupament de l'acció educativa en el centre. **La flexibilitat en l'organització** , com a criteri general, permet de donar una resposta més personal i ajustada a les diferents necessitats derivades del complex procés d'ensenyament i aprenentatge que es du a terme als centres educatius.

Els aspectes organitzatius que es consideraran en aquest apartat són: agrupaments; materials curriculars i recursos didàctics; espais; temps; relació amb pares i mares i amb l'entorn social.En qualsevol cas, la reflexió es fa en relació amb els alumnes i els professors.

Agrupaments

1. L'existència de mestres-tutors, mestres especialistes en les àrees d'Educació física, Música i Llengua estrangera i mestres de suport amb incidència en el mateix grup d'alumnes aconsella la formació d'equips de cicle que programin i avaluïn de manera conjunta, afavorint l'enfocament globalitzador que ha d'orientar l'activitat educativa en aquesta etapa. Al mateix temps s'ha de garantir la coherència de les decisions intercicle.

És important d'insistir en la necessitat de realitzar un treball en equip per part dels professors que incideixen sobre un mateix grup d'alumnes. El cicle, com a unitat de programació i avaluació ha d'esser el referent que permeti a l'equip de professors la presa de decisions en l'elaboració del projecte curricular (adequació d'objectius, seqüència de continguts, opcions metodològiques, selecció de recursos i materials, avaluació) i de programació (organització de continguts i elaboració i temporalització de les unitats didàctiques), que després s'adaptarà a cada grup d'alumnes concret. Sobre aquests aspectes es pot trobar informació més exhaustiva en el document "Projecte curricular".

D'altra banda, els mestres i les mestres d'aquesta etapa, ja siguin tutors, especialistes o de suport, han de desenvolupar un conjunt de tasques de diversa índole: atenció a alumnes en grup i de forma personal, disseny i desenvolupament curricular de projectes i programacions, avaluació, atenció a pares i mares, investigació educativa, formació, etc. Aquestes tasques hauran de distribuir-se en funció de les prioritats establertes en el projecte educatiu, tenint en compte, en tot cas, la major adequació de cada membre de l'equip docent a les tasques de les quals es responsabilitza. **El tutor** de cada grup d'alumnes, funció que també pot desenvolupar un especialista, és el professor de referència dins el context escolar, roman amb ells durant tot el cicle, dóna coherència a la programació d'activitats d'ensenyament i aprenentatge, en desenvolupa una gran part i coordina la resta de professors que incideixen en el grup; és el responsable últim del procés d'avaluació.

El professorat especialista pot desenvolupar la seva funció segons models diferents que no necessàriament han de respondre al model establert per a altres etapes educatives de característiques diferents. Així doncs, podrà desenvolupar el seu treball donant suport a l'activitat dels tutors; augmentarà així la seva formació i competència; podrà atendre el desenvolupament dels continguts de la seva especialitat amb els diferents grups d'alumnes; podrà preparar materials que facilitin el desenvolupament de la programació de la seva àrea d'especialitat; en definitiva, la seva dedicació respondrà a criteris que permetin el millor aprofitament dels recursos humans del centre, en funció de les prioritats establertes en el seu projecte.

Igualment **el professorat de suport** desenvoluparà les seves funcions d'acord amb les prioritats establertes en el projecte i tendrà responsabilitats en el conjunt de tasques que són competència de l'equip de professors del centre, a més de les específiques del seu

àmbit de competència. Algunes de les funcions dels professors de suport podrien ser: la possibilitat d'organitzar grups reduïts d'alumnes per a activitats de reforç, sortides, tallers, etc; l'atenció individualitzada en alguns casos, la iniciació d'alguna activitat nova en el centre que requereix una atenció especial, com ara l'organització dels recursos didàctics; l'elaboració de materials nous... Els professors de suport, qualsevol que sigui el programa al qual estan adscrits, han de tenir assignades les seves funcions en el projecte de centre i no ser el tapaforats que resolgui situacions conjunturals.

A més de l'agrupació per cicles dels professors cal arbitrar també formes d'agrupar-se que garanteixin **la coherència** de les decisions entre els cicles, que pugui afectar la seqüència vertical de les àrees i la consecució dels objectius generals de l'etapa en conjunt. També és possible agrupar-se per assumir responsabilitats comunes en tasques necessàries per al bon funcionament del centre, com ara el funcionament de la biblioteca del centre, el control i el manteniment dels recursos i els materials comuns, l'actualització de la informació, la participació en els òrgans de govern, etc. En algunes d'aquestes tasques pot integrar-se la participació dels alumnes, la qual cosa pot contribuir a desenvolupar en ells capacitats d'organització i de col.laboració en activitats de tipus col.lectiu.

La situació especial dels professors **d'escoles unitàries** o incompletes requereix la recerca de maneres d'agrupament que permetin un treball en equip per elaborar els projectes curriculars i per organitzar els recursos de la zona. L'organització d'aquests grups s'hauria de fer tenint en compte les situacions concretes pel que fa a distàncies i facilitat de desplaçaments, contextos sòcio-culturals semblants, centres de recursos, professorat de suport de zona, etc.

2. Els criteris d'agrupació d'alumnes han de ser flexibles i respondre a l'objectiu i el tipus d'activitat que es pretén, al temps que s'hi afavoreix el principi d'interacció.

El grup-aula, que té com a referent un professor-tutor, ha d'organitzar-se amb **criteris d'heterogeneïtat**; hi pot haver nins i nines amb diferents interessos, capacitats i motivacions. La manifestació d'aquestes diferències en la dinàmica de l'activitat educativa de l'aula permet la interacció entre iguals que dóna lloc a la confrontació d'opinions i de diferents punts de vista, a l'expressió de diferents estratègies per a resoldre situacions, a la cooperació i l'ajuda per superar dificultats en els diferents àmbits (motors, cognitius, socials i afectius) en què cada alumne se senti més o menys

capaç. Els grups heterogenis permeten, a més, programar activitats per a desenvolupar actituds de tolerància, de respecte a les diferències, de no discriminació; tots aquests continguts formen part del currículum bàsic.

No obstant això, es poden organitzar **grups homogenis** per ensenyar determinats continguts l'aprenentatge dels quals requereixi l'atenció a dificultats concretes o reforços específics per a alguns alumnes. Per exemple, la superació de dificultats en l'aprenentatge d'algunes nocions espacials o d'alguns procediments concrets es pot afavorir en grups homogenis, sempre que la seva composició i organització no faci perdre als alumnes la referència del seu grup aula.

Altres agrupacions poden respondre al tipus d'activitat programada. En aquest cas pot donar-se des del treball individual, el treball en petit grup o en el grup-aula, en activitats de tot el cicle o de l'etapa. Dins l'àmbit de l'escola unitària o de les **escoles petites** cal promoure l'agrupació periòdica dels alumnes de la zona, que permeti la realització d'activitats que no puguin dur-se a terme a causa del nombre reduït d'alumnes que tenen algunes d'aquestes escoles. Un exemple en podria ser la realització de jocs esportius, o l'intercanvi d'investigacions sobre l'entorn de cada grup, o la programació de sortides de treball, les possibilitats de realització de les quals són majors per a un grup gran que per a un grup reduït d'alumnes.

Materials curriculars i recursos didàctics

3. La selecció i/o l'elaboració de materials curriculars és una de les decisions que ha de prendre l'equip docent. Aquesta presa de decisions ha d'estar guiada per criteris que tenguin en consideració el context educatiu del centre, les característiques dels alumnes amb els quals es treballa i algunes de les decisions del projecte educatiu prèvies a la selecció dels materials.

En aquest sentit, els materials per a l'ús dels alumnes han de ser diversos, variats i interactius tant pel que fa al contingut com al suport. Aquests materials han d'oferir la seqüència d'objectius i continguts subjacent en les activitats que es proposen; atendre els diferents tipus de contingut; proposar activitats de diferent grau de dificultat, oferir pautes d'avaluació de les diferents activitats.

En cada document d'àrea s'inclou una guia documental i de recursos que pot ser orientadora per a la selecció de materials.

Perquè la utilització dels materials i recursos sigui fluida s'ha de basar en un **suport organitzatiu**. És necessari organitzar formes d'intercanvi de materials, de reproducció, d'arxiu i consulta de materials comuns, de difusió de la informació que arriba al centre, etc. Aquest tipus de tasca ha d'esser assumida per alguns dels professors en el cas de les escoles grans. A les escoles petites o a les unitàries part d'aquesta tasca pot recaure en el Centre de recursos. També és necessari establir, en tot dos casos, procediments que permetin l'ús i la consulta de materials curriculars d'interès formatiu per al professorat (materials elaborats per altres professors, exemplificacions, bibliografia especialitzada, etc.) que estan centralitzats en els Centres de Professors (CEP) o en els Centres de recursos de zones rurals.

De la mateixa forma, s'ha d'organitzar la utilització dels recursos didàctics comuns del centre educatiu (mitjans àudio-visuals, biblioteca, materials de pas, de laboratori, esportiu, cartogràfic, informàtic, de mesura, materials reciclables, etc.). Organitzar aquest material suposa tenir-lo controlat, disponible, tenir cura del seu manteniment, orientar les decisions de la seva adquisició o petició a l'Administració; organitzar, en cas necessari, sessions de formació sobre el seu ús, etc. En alguna d'aquestes tasques també poden participar-hi els alumnes juntament amb els professors. Alguns recursos didàctics poden rendibilitzar-se més si poden ser utilitzats per diversos centres. És necessari organitzar amb els Centres de Professors i amb els Centres de Recursos procediments que agilitin el prèstec de materials i recursos que dinamitzin el seu ús en el centres.

Espais

4. Els espais poden ser un condicionant important de l'acció educativa. Tenint en compte això, s'ha de plantejar l'ús dels espais per tal de crear un ambient acollidor i distès, que permeti als alumnes i als professors de dur a terme l'activitat educativa en un context de convivència i de treball agradable.

La diversitat d'activitats que es duen a terme a l'aula requereix la possibilitat d'organitzar-ne l'espai interior de moltes maneres; per

això cal un mobiliari lleuger i adaptable als usos individuals, a la possibilitat d'organitzar petits grups o de deixar lliures espais amples; per exemple, per a activitats d'expressió. També s'hauria d'organitzar l'espai en funció d'activitats permanents, com ara racons d'informació, lectura i biblioteca, de natura, d'expressió artística, de joc lliure...Les parets són espais utilitzables com a llocs d'exposició de treballs individuals o col.lectius; el terra pot ser un suport adequat per a pintura de murals, el treball sobre plànols o mapes, per fer-hi medicions, jocs dramàtics, etc.

Els espais comuns -passadissos, sales d'usos múltiples, patis d'esbarjo, lavabos, menjadors- també s'han d'organitzar de tal manera que permetin **la comunicació i els desplaçaments fluids**. És important que l'ambientació d'aquestes zones transmeti als alumnes i als professors una sensació agradable. Per això, és important que tothom contribueixi a mantenir-los nets i poc sorollosos, i a resoldre de manera adequada els problemes d'ús que, sovint, s'hi plantegen. És convenient que alguns professors s'encarreguin d'organitzar aquests espais, de donar iniciatives per al seu millorament i de resoldre els conflictes que s'hi generin.

Una altra reflexió important quant a l'espai escolar és que aquest, a **una escola oberta al medi,** s'ampliï més enllà de les parets de l'aula i del centre. En molts de moments, l'activitat educativa s'ha de traslladar fora del recinte escolar. Així doncs, l'entorn, més o menys proper, esdevé un espai educatiu. Aquesta situació exigeix també l'organització d'una sèrie de tasques (recerca de llocs adequats, transport, informació de recursos externs a l'escola...). En aquesta tasca és important l'assessorament que puguin oferir als centres i als professors els pares, les institucions locals i autonòmiques, els assessors dels Centres de Recursos i dels Centres de Professors.

Temps

5. L'organització del temps ha de ser flexible i ha d'estar en funció de les decisions didàctiques preses i del major aprofitament dels recursos humans i materials del centre.

L'organització de l'horari per als alumnes ha de garantir la dedicació dels temps mínims que estableix la legislació vigent per a cada una de les àrees d'aprenentatge del currículum, i valorar la contribu-

ció que cada una d'aquestes àrees fa al desenvolupament dels objectius de l'etapa. A partir d'aquest criteri, i en funció de les opcions preses en el projecte curricular, es podrà fer la distribució horària més pertinent, fins a completar el total de les vint-i-cinc hores lectives dels alumnes i de les trenta de permanència dels professors en el centre.

La distribució de temps dins cada aula s'hauria d'organitzar d'acord amb la programació, sense necessitat d'atenir-se a talls artificials dels horaris. Pot haver-hi temps per a desenvolupar unitats globalitzades, per a dedicació a aprenentatges que requereixin una seqüència temporal determinada, temps per a activitats compartides amb grups diferents de l'aula, com ara l'organització de tallers entre els diferents grups d'un cicle o, en el cas de les escoles petites, per a activitats organitzades per zones. Cal que s'organitzin també temps dedicats a aquells aprenentatges en què intervé l'especialista, segons l'opció que s'hagi pres en el Projecte curricular.

En qualsevol cas, és imprescindible que els alumnes coneguin les seqüències temporals que organitzen la seva activitat en períodes de temps que ells poden comprendre. Aquests períodes, òbviament, depenen de la percepció de les nocions temporals que tenen els alumnes de cada cicle. Per altra part, el coneixement de les seqüències temporals contribueix a desenvolupar les pròpies nocions de temps. Altres estratègies, com l'elaboració de plans de treball temporalitzats, també poden contribuir, no tant sols a la consolidació de les nocions temporals, sinó també al desenvolupament de la capacitat d'autonomia de treball dels alumnes.

És important organitzar, de forma conjunta, **la distribució temporal de tasques entre el professorat**. Partint del supòsit que tots els professors de plantilla tenen igual dedicació horària en el centre, que part d'aquesta dedicació és amb alumnes i part és d'atenció a altres tasques docents, l'organització dels horaris ha de permetre la coincidència dels grups de professors que tenen tasques comunes. En aquest cas es troben els equips de cicle, l'equip directiu, els coordinadors de cicle i els responsables de diferents tasques d'organització (materials, espais, recursos didàctics, etc.). S'han de reservar altres temps per a tasques docents de tipus individual del professor o professora (preparació d'activitats concretes per a l'aula, adaptacions curriculars, entrevistes a pares o alumnes, relació amb els equips de suport,...).

En el cas de les escoles petites s'hauria de tenir en compte que els treballs en grup dels professors poden exigir desplaçaments dins la zona i organitzar els horaris de manera que en sigui possible la realització.

Relació amb els pares i amb l'entorn social

6. Al llarg de l'Educació Primària és necessari mantenir una estreta comunicació entre l'escola i els pares dels alumnes

La participació institucional dels pares en els centres, regulada per la LODE, s'ha de complementar amb la relació més directa entre els pares i els professors que intervenen en l'educació dels seus fills, especialment entre el tutor de cada grup d'alumnes i el grup de pares d'aquests alumnes. És igualment important la relació amb aquelles institucions que puguin donar suport a les escoles en la seva acció educativa.

Aquesta relació ha d'afavorir la conjunció d'interessos i actuacions educatives que, des de l'àmbit familiar i escolar, incideixen sobre cada nin o nina i ha de resoldre, mitjançant el diàleg i l'actuació coordinada, els problemes que puguin plantejar-s'hi.

A través d'entrevistes individuals o reunions col.lectives, pares i professors han de mantenir **un intercanvi d'informació** sobre la programació proposada i els progressos individuals i de grup que es van produint, així com de les dificultats que sorgeixin. En un clima de confiança i suport mutu es facilita la presa de decisions, a vegades complexa, sobre els processos d'ensenyament i d'aprenentatge sobretot en els casos d'alumnes amb dificultats especials.

En algunes ocasions **la col.laboració dels pares i mares** pot ser una via per facilitar la relació de l'escola amb el medi en el qual està ubicada, ja que aquests poden oferir informació sobre recursos, donar suport a sortides i altres activitats que permetin desdoblar grups, col.laborar en tallers, aportar informació puntual sobre alguns temes relacionats amb la seva activitat professional, etc.

Per altra part, la necessitat d'adequar l'acció educativa al context del centre i d'afavorir **l'obertura de l'escola al medi** exigeix mantenir relacions amb les institucions locals, grups socials, etc., que posin a disposició de l'escola els recursos necessaris per tal que es produeixi una autèntica educació en el medi. La societat, per la seva banda, ha d'assumir la part que li correspon en l'educació dels futurs ciutadans i posar a disposició de l'escola els recursos de què disposi.

Orientacions per a l'avaluació

Tenint en compte els principis d'aprenentatge i intervenció educativa exposats en el primer apartat, i la consideració de l'avaluació com a element integrant del procés d'aprenentatge i d'ensenyament, s'exposen a continuació les orientacions que han de guiar el procés d'avaluació en l'Educació Primària. En aquestes orientacions es concreta el concepte d'avaluació subjacent en el currículum bàsic i les relacions entre l'avaluació del procés d'aprenentatge i el de l'ensenyament, amb referència a què, com i quan avaluar en cada cas.

L'avaluació constitueix un procés continu, que forma part del propi procés d'ensenyament i d'aprenentatge. **La finalitat principal de l'avaluació** és obtenir la informació que permeti adequar el procés d'ensenyament al progrés real en la construcció d'aprenentatges dels alumnes. Les dades obtengudes d'una avaluació contínua i global permetran reconduir el procés d'aprenentatge dels alumnes i prendre'n les decisions pertinents per tal d'adequar el disseny i el desenvolupament de la programació establerta a les necessitats i als èxits detectats.

Aquesta avaluació **contínua**, a la vegada que permet regular i ajustar el procés d'ensenyament, ofereix dades que poden ser utilitzades amb finalitats acreditatives. En aquest cas, l'acreditació obtinguda per l'alumne o l'alumna sí que respondria a la seva avaluació contínua, contràriament a allò que succeeix, amb certa freqüència, quan aquesta és entesa com estar "contínuament avaluant", és a dir, s'entén com a successives avaluacions finals al llarg del període escolar.

L'avaluació ha de referir-se de forma **global** a la consecució dels objectius de l'etapa. No obstant això, tenint en compte que totes les àrees contribueixen al desenvolupament de les diferents

capacitats, cal que es reculli la informació sobre els continguts que hi aporta cada una. Pot succeir que alguns alumnes mostrin el desenvolupament assolit de manera més clara en tasques més relacionades amb unes àrees que no amb d'altres, és a dir, que progressen en els objectius encara que no hagin superat diversos continguts d'algunes àrees. Per exemple, l'objectiu que fa referència a "identificar i plantejar interrogants i problemes a partir de l'experiència diària, utilitzant tant els coneixements i els recursos materials disponibles com ara la col.laboració d'altres persones per resoldre'ls de forma creativa", pot avaluar-se en situacions i activitats d'aprenentatge relacionades amb la resolució de problemes motrius, de mesura, espacials o temporals, de disseny i construcció d'un aparell, resolució de conflictes de convivència, etc. Pot succeir que un alumne o una alumna mostri la seva competència en la resolució de totes i cada una d'aquestes situacions, la qual cosa confirma que ha superat aquest objectiu. Però pot succeir que alguns alumnes mostrin la seva competència clarament en la resolució d'un tipus de situacions i tenguin dificultats en d'altres. En aquest cas l'avaluació seria positiva i es complementaria amb suggeriments per ajudar l'alumne a progressar en les dificultats concretes que presenta. En aquest cas es parla d'**avaluació global**. Aquesta informació dóna, per altra banda, pistes sobre tendències, motivacions, aptituds i interessos d'aquests alumnes envers camps d'aprenentatge en els quals se sentin més competents.

Relació entre l'avaluació del procés d'ensenyament i del procés d'aprenentatge

Atès que el procés d'aprenentatge no es produeix amb independència del procés d'ensenyament, més aviat al contrari, en depèn en bona part, és necessari analitzar les dades proporcionades per l'avaluació dels alumnes des de la perspectiva de la intervenció pedagògica. Es tracta de constatar en quina mesura els èxits o les dificultats observats en els alumnes es deuen a la seva situació personal i en quina mesura es poden deure a l'encert del disseny i el desenvolupament de les programacions i els projectes curriculars i a la manera de dur- los a la pràctica amb cada grup i per cada professor. Tot això amb la finalitat de realitzar les adaptacions necessàries i aplicar els recursos a les necessitats reals.

Una vegada clarificada la interdependència de l'avaluació referida a l'aprenentatge, l'objectiu principal de la qual són els alumnes, i la referida a l'ensenyament, l'objectiu del qual és la intervenció educativa, a continuació es farà referència a cada procés per separat, per tal d'analitzar el què, el com i el quan de cada un d'aquests processos.

Avaluació del procés d'aprenentatge

Què avaluar?

L'article 10.1 del Decret que estableix el currículum de l'Educació Primària diu: " L'avaluació es durà a terme tenint en compte els objectius educatius, així com els criteris d'avaluació establerts en el currículum". Per tant, la resposta a què avaluar és els objectius generals de l'etapa i de les àrees. Atesa la dificultat d'avaluar aquests objectius, expressats en termes de capacitats interrelacionades, els criteris d'avaluació esdevenen una referència més concreta d'avaluació.

La seva formulació respon a la selecció de les capacitats bàsiques de cada àrea en l'etapa, creuada amb els continguts més rellevants per al seu desenvolupament. Expressen el tipus i el grau d'aprenentatge que s'espera que els alumnes i les alumnes hagin assolit respecte dels objectius de cada una de les àrees en l'etapa. Els criteris d'avaluació tenen diverses funcions:

— **Funció homogeneïtzadora**, en el sentit que avaluen els aprenentatges que es consideren bàsics per a tots els alumnes.

— **Funció formativa**, en tant que donen informació per reconduir el procés d'ensenyament i aprenentatge en moments concrets del dit procés.

— **Funció orientadora** per al professorat, al qual ofereixen un model per a l'elaboració de criteris d'avaluació que ha de dissenyar en els diferents nivells de concreció.

— **Funció sumativa**, en tant que són un referent, en finalitzar el cicle i l'etapa, per recollir informació sobre el moment d'aprenentatge en què es troben els alumnes.

Aquests criteris no són directament ni unívocament avaluables, sinó que és necessari dissenyar algunes tasques, al més variades possible, que puguin coincidir amb les tasques d'aprenentatge, per tal de comprovar que les capacitats i els continguts exposats en els criteris han estat assolits en la mesura proposada.

És important ressaltar que els **criteris d'avaluació** responen a *què avaluar i no a què ensenyar. Com és sabut el què ensenyar s'esta*bleix als objectius de l'etapa i als objectius i continguts de cada una de les àrees sense oblidar que entre ambdós es troben els relatius als temes transversals. Un exemple que pot il.lustrar aquesta afirmació és el següent: en la seqüència d'objectius, continguts i criteris d'avaluació per cicle, que el Ministeri ofereix amb caràcter orientador als professors, s'hi seleccionen, com a continguts de l'àrea de matemàtiques que s'han d'ensenyar en el primer cicle, les operacions de suma, resta i multiplicació. Tanmateix, en els criteris d'avaluació només es considera objecte d'avaluació la comprensió de les operacions de la suma i la resta, i la seva aplicació en la resolució de problemes.

Els criteris d'avaluació prescriptius de l'etapa no pretenen avaluar tot allò que un alumne aprèn. S'hi seleccionen, per avaluar-los, aquells aprenentatges bàsics sense els quals un alumne difícilment pot prosseguir, de manera satisfactòria, el seu procés d'aprenentatge. **Són una manera de cridar l'atenció** al professorat perquè prengui les decisions que permetin reconduir el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Cal que l'equip docent de cada centre, en el seu projecte curricular, prengui decisions per, primerament, adequar els criteris d'avaluació a les prioritats d'objectius que s'hi estableixen, i, en segon lloc, seqüenciar aquests criteris per cicle, de manera que els moments de verificació dels processos d'aprenentatge es realitzin en el moment oportú i no es permeti que els alumnes acumulin retards importants en els **aprenentatges bàsics**. En l'elaboració dels criteris d'avaluació per cicle se seleccionaran les capacitats i els continguts que es considerin indispensables perquè l'alumne prossegueixi el seu procés d'aprenentatge amb seguretat i confiança, per tant, els criteris no recolliran dades de tot allò que ha estat objecte d'aprenentatge durant el cicle. Sobre la seqüència dels criteris d'avaluació de cada àrea per cicles s'ofereix un exemple en la Resolució que acompanya el present document.

En la programació s'establiran els **objectius didàctics** de cada unitat que, atès el grau de concreció que tenen, en el seu conjunt,

avaluen tots els aprenentatges programats. És en aquest nivell de concreció, a través del conjunt d'objectius didàctics i de les activitats dissenyades per assolir-los, on es recull informació per al seguiment i l'avaluació contínua de tots els continguts que s'ensenyen.

Com avaluar?

L'avaluació es basa en la recollida d'informació. És particularment important que l'equip de professors reflexioni sobre la pertinència dels **procediments, instruments i situacions d'avaluació** que s'adeqüin millor a les diferents capacitats i els tipus de contingut que s'han d'avaluar en el procés d'aprenentatge.

Aquests procediments haurien de tenir algunes característiques com ara:

— Ser molt variats, de manera que permetin avaluar els diferents tipus de capacitats i continguts curriculars i contrastar dades de l'avaluació dels mateixos aprenentatges obtenguts a través de diferents instruments.

— Poder ser aplicats, alguns, tant pel professor com pels alumnes en situacions d'autoavaluació o de coavaluació.

— Oferir informació concreta d'allò que es pretén avaluar, sense introduir-hi variables que distorsionin les dades que s'obtenguin amb la seva aplicació.

— Utilitzar diferents codis (verbals, ja siguin orals o escrits, icònics, gràfics, numèrics, àudio-visuals, etc.) quan es tracti de proves dirigides a l'alumne, de manera que s'adeqüin a les diferents aptituds i que el codi no mediatitzi el contingut que es pretén avaluar.

— Ser aplicables en situacions més o menys estructurades de l'activitat escolar.

— Permetre avaluar la funcionalitat dels aprenentatges realitzats.

Entre els diferents procediments de recollida d'informació per a l'avaluació té especial rellevància l'observació del procés d'aprenentatge en cada alumne. Aquesta observació es pot fer mitjançant el seguiment directe de les activitats estructurades en un pla de treball, ja es realitzin dins o fora de l'aula: les produccions que els alumnes realitzen (quaderns de camp, estudis monogràfics,

produccions plàstiques i musicals, textos escrits de tipus divers, produccions orals); jocs lògics, d'estratègia i resolució de problemes, així com els esbarjos i les sortides de l'aula, situacions aquestes darreres que permeten avaluar el grau de consolidació de les capacitats d'autonomia, cooperació, relació amb els iguals i amb els adults.

Per tal que l'observació sigui sistemàtica cal precisar, a cada ocasió, allò que interessa observar, els instruments adequats i els períodes de temps per a la recollida d'informació. Poden esser útils alguns instruments com ara les **guies d'observació**, sempre que recullin de forma concreta els elements observables i no siguin excessivament llargues o prolixes.

Els **diaris de classe** permeten de recollir informació sobre l'activitat quotidiana. La seva revisió periòdica dóna una informació interessant de l'evolució de la dinàmica de l'aula, sobretot dins l'àmbit de les relacions i les interaccions personals i de les dificultats i els èxits detectats en el desenvolupament de determinats aprenentatges.

Els **anecdotaris** recullen els aspectes més significatius d'allò que ha succeït en l'activitat escolar i permeten detectar algunes situacions que ofereixen informació útil sobre les reaccions d'alumnes i professors davant de situacions imprevistes.

Els **enregistraments en magnetòfon o vídeo** són de gran utilitat per avaluar les actituds que professors i alumnes manifesten de manera no controlada en el desenvolupament quotidià de l'activitat escolar. L'audició o la visió posterior per part dels protagonistes de l'enregistrament o la filmació permet extreure una gran quantitat de dades, el tractament de les quals pot esser de molta utilitat per avaluar les actituds i el grau de desenvolupament i d'interiorització adquirits pels alumnes en aquest tipus de continguts. També permet als professors revisar algunes actituds que es manifesten en la seva actuació dins l'aula, a vegades de manera inconscient.

La presència d'un **observador extern**, que pot esser qualsevol membre del grup, que actua com a observador i posteriorment informa de les seves observacions i les contrasta amb les percepcions que el propi grup té de la situació, pot ser un altre instrument adequat per a l'avaluació de la dinàmica que té lloc dins l'aula. En cas de voler obtenir una avaluació més qualificada mitjançant aquest

procediment, l'observador extern ha d'esser una persona especialment seleccionada per a aquesta funció.

En general, **qualsevol activitat d'ensenyament i aprenentatge** pot oferir dades per a l'avaluació, sempre que prèviament s'hagi decidit quins aspectes poden esser avaluats en la seva realització. Tanmateix, de vegades, pot esser necessària l'aplicació de **proves específiques** per a l'avaluació de determinats continguts. Aquestes proves han de respondre a les característiques abans esmentades quant a la concreció de l'objecte d'avaluació, el codi en què s'expressen i la situació en què s'apliquen, atenent, en tot cas, que no esdevenguin per a l'alumne una "situació d'examen".

Cal afavorir la participació del propi alumne en el procés d'avaluació i valorar conjuntament amb el professor els progressos i les dificultats trobades. L'alumne no ha de ser un subjecte passiu en aquest procés, sinó que, de forma adequada a la seva edat, cal promoure la seva participació activa mitjançant l'**autoavaluació** i l'anàlisi conjunta del treball realitzat. Amb la mateixa finalitat, s'ha d'afavorir la **coavaluació** en què el grup manifesti les valoracions dels treballs d'algun dels seus membres o del grup en el seu conjunt.

Per això cal que els alumnes coneguin els objectius d'aprenentatge, és a dir, sàpiguen allò que s'espera que aprenguin, es vagin informant del grau en què ho aconseguixen i quines són les estratègies personals que més els han ajudat, així com de les dificultats que hi han trobat i els recursos de què disposen per superar-les. Aquesta informació sobre el seu progrés reforça l'autoestima necessària per continuar aprenent i posa les bases del que serà la pròpia reflexió sobre el procés d'aprenentatge personal i autònom.

Dins la dinàmica general de relació amb els pares sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge, cal establir les **formes d'intercanviar informació** sobre el procés d'avaluació. Aquesta informació tindria dues vessants: per una part, comunicar als pares els progressos i les dificultats detectats en l'avaluació, tant individual de cada alumne com del grup-aula, en allò que fa referència al procés d'aprenentatge; i les mancances i els èxits dels recursos utilitzats que fan referència al procés d'ensenyament. D'altra banda, també s'han d'incorporar a l'avaluació les opinions, els suggeriments i les informacions que els pares hi puguin aportar.

Amb independència del format i la temporalització que estableixi l'ordenació oficial, en el projecte curricular s'han d'acordar les formes i la periodització (informes periòdics, entrevistes, reunions, etc) que adoptaran aquests intercanvis d'informació entre els professors i amb els pares. Caldrà establir moments d'intercanvi i informació i de presa de decisions entre els professors que intervenen en un mateix grup d'alumnes, coordinats pel tutor. Un dels objectius principals d'aquestes reunions serà la decisió de la informació que es transmetrà als pares sobre el procés d'aprenentatge de cada alumne i del grup en conjunt.

Quan avaluar?

El procés d'avaluació és, com ja hem dit abans, un procés continu i global lligat íntimament al procés d'ensenyament i aprenentatge. Les dades obtengudes d'aquest procés, al llarg del cicle i de l'etapa, han de permetre conèixer el grau de desenvolupament aconseguit pels alumnes en relació, sobretot, amb els objectius i els continguts bàsics que li permetin prosseguir amb seguretat i confiança el seu procés d'aprenentatge en el cicle o en l'etapa posteriors.

L'avaluació contínua exigeix, en primer lloc, avaluar el punt de partida de cada alumne o alumna i obtenir dades sobre el moment de desenvolupament de les seves capacitats bàsiques i de la competència curricular amb què inicia els nous aprenentatges.

L'avaluació **inicial** s'ha de fer al començament de cada moment de l'aprenentatge, ja sigui el començament de l'escolaritat, el començament d'un cicle, d'una unitat didàctica o d'un contingut que es treballa per primera vegada. No ha de servir com a punt de partida, però sí de referència, el fet que els alumnes d'una certa edat o nivell educatiu "han d'haver assolit" els objectius del nivell precedent. Cal comprovar que cada alumne té adquirits i activats els coneixements previs que requereixen els nous aprenentatges que s'ensenyaran a cada moment.

L'avaluació inicial té especial importància en el primer cicle de l'etapa. En aquest moment cal obtenir informació concreta sobre la situació personal i d'aprenentatge de cada nin que s'incorpora a l'educació obligatòria. L'assistència prèvia o no a un centre d'educació infantil i, en el seu cas, l'informe de la seva història escolar, la

informació que els pares puguin aportar-hi i les dades que de forma directa puguin obtenir-se en aquest moment són fonamentals per organitzar les actuacions i els recursos de compensació necessaris per a emprendre la tasca educativa en aquest cicle.

En els cicles següents serà igualment necessària una avaluació inicial que permeti comprovar els aprenentatges adquirits realment per cada un dels alumnes, a fi de realitzar els ajustaments oportuns entre aquells aprenentatges i els objectius i els continguts programats en el projecte curricular per al cicle corresponent.

En segon lloc, durant el desenvolupament de l'activitat educativa s'ha de mantenir el seguiment de la manera en què cada alumne se situa en l'activitat escolar i observar el diferents estils i ritmes d'aprenentatge, el grau d'interacció en el grup, les dificultats i els avenços que troba al llarg del procés i la influència que, en aquest procés, exerceixen els elements i les accions que conformen el procés d'ensenyament. Aquest seguiment configura l'avaluació **formativa** que suposa la detecció de les necessitats i la reconducció del procés en el moment oportú. En cas de desajustaments, es podrien prendre, entre altres, les mesures següents:

— La formació de grups flexibles per a determinats aprenentatges, que permetin una gradació d'activitats adaptable a diferents nivells d'aprenentatge. Aquests grups s'organitzaran només durant alguns moments de l'horari escolar, sense rompre la continuïtat del grup de referència de cada alumne.

— La pròpia organització interna de l'aula i de l'activitat escolar en períodes de treball individuals i col.lectius que permetin una individualització del treball en determinats moments.

— La utilització de plans de treball com a forma d'orientar el treball autònom dels alumnes és una altra possibilitat de tractar les diferències en els ritmes d'aprenentatge.

En tercer lloc, s'ha de fer una avaluació **sumativa** que permeti apreciar el moment d'aprenentatge i el grau de consolidació de les capacitats i els continguts desenvolupats que cada alumne ha assolit en moments determinats de pas de cicle o etapa. El referent, en aquest cas, són els objectius didàctics de les unitats que conformen la programació i els criteris d'avaluació de cicle o etapa del projecte curricular. L'avaluació sumativa pot prendre dades de l'avaluació formativa, és a dir, les obtengudes durant el procés, i afegir-ne d'altres obtengudes de manera més puntual. Aquest tipus d'avaluació no

s'ha de confondre amb la **promoció**. La promoció és una mesura que es pot prendre, entre d'altres, a partir de les conclusions de l'avaluació global de l'alumne.

Serà necessari que el professor-tutor elabori informes d'avaluació dels alumnes al final de cada cicle. Aquests informes serviran d'orientació als professors del cicle següent, de manera que es respecti la continuïtat d'un cicle a un altre en els processos d'ensenyament i aprenentatge de cada alumne. En aquests informes s'ha de donar informació global sobre la situació de l'alumne en relació al moment d'aprenentatge en què es troba, així com de les mesures, si n'hi hagués, que han estat preses. En aquests informes s'ha d'evitar fer judicis de valor subjectius sobre l'alumne, els quals poden condicionar la seva autoestima o la intervenció educativa posterior.

En acabar l'Educació Primària es farà un **informe individual** detallat sobre el grau de desenvolupament assolit per l'alumne en relació a les capacitats expressades als objectius generals de l'etapa. Aquest informe es basarà en les dades aportades per l'avaluació contínua realitzada al llarg de tota l'etapa. Un dels seus referents seran els criteris d'avaluació. Aquest informe servirá de punt de partida i d'orientació al professorat de l'Etapa Secundària Obligatòria que rep els alumnes.

Avaluació del procés d'ensenyament

No només s'ha d'avaluar el procés d'aprenentatge de l'alumnat, sinó també el procés d'ensenyament. En aquest sentit, a les dades aportades per l'avaluació contínua dels alumnes, serà necessari afegir altres dades referents a la validesa de la programació de les activitats d'ensenyament dissenyades, dels recursos materials i personals utilitzats, dels temps i els espais previstos, de l'agrupació d'alumnes, dels criteris d'avaluació aplicats i de la pròpia actuació del professor. Cal, per tant, prendre decisions a cada nivell de concreció sobre els instruments i les situacions pertinents per realitzar aquest tipus d'avaluació.

L'avaluació del procés d'ensenyament permet també detectar les necessitats de recursos materials i humans, de formació, d'infrastructura, etc., que racionalitzi, tant l'ús intern d'aquests recursos que es fa en els centres com les demandes dirigides a l'Administració perquè els faciliti d'acord amb les necessitats.

L'avaluació de la pròpia pràctica docent del professorat, ja sigui de forma individual o del conjunt de l'equip docent, es revela com una de les estratègies de la formació més poderoses per millorar la qualitat del procés d'ensenyament i aprenentatge. Per altra banda, l'avaluació de l'equip educatiu en el seu conjunt permet detectar factors relacionats amb el funcionament de la coordinació, les relacions personals, l'ambient de treball, les formes organitzatives, etc., que són elements molt significatius del funcionament d'un centre.

Què avaluar?

A continuació es recullen alguns dels elements que han de ser objecte d'avaluació en els diferents àmbits en els quals té lloc la intervenció educativa, i les decisions que s'han de prendre en els diferents nivells de concreció i documents que les recullen.

— **La pràctica docent a l'aula.** En aquest àmbit és important l'avaluació de:

- *El disseny i el desenvolupament de cada unitat didàctica programada* (objectius didàctics, selecció d'objectius i continguts, eix de globalització per a l'organització dels continguts, tipus i gradació de les activitats, temps, materials, avaluació) i l'adequació de les adaptacions realitzades per al grup concret d'alumnes.

- *L'ambient* que es crea a l'aula per facilitar el procés d'ensenyament i aprenentatge. Aquest aspecte comporta l'avaluació de l'organització de l'aula en referència a la distribució dels espais, de la distribució del mobiliari, l'accessibilitat als materials per part dels alumnes, els instruments que possibilitin l'organització autònoma del treball dels alumnes, les activitats que afavoreixin la interacció dels alumnes entre si i amb el mestre o la mestra, els criteris dels agrupaments....

- *L'actuació personal.* És important avaluar l'actitud d'atenció al procés d'aprenentatge de cada alumne i alumna de forma individualitzada i la dinàmica del grup en general; la comunicació amb els pares, i la coordinació amb els altres professors que intervenen en el mateix grup d'aula.

— **En l'àmbit del cicle.** L'avaluació en aquest àmbit s'ha de referir principalment a la coordinació amb els altres mestres de l'equip de cicle i les decisions que s'han pres de programació i avaluació, així com de les comissions de treball per a aspectes organitzatius que s'hagin format. Per tant, han de ser objecte d'avaluació:

- *El desenvolupament de la programació* en el seu conjunt per prendre decisions sobre la seva idoneïtat per al cicle.
- *Les dades del procés d'avaluació global* dels alumnes del cicle, com a indicador dels encerts o deficiències de les decisions preses.
- *La validesa dels criteris d'avaluació i promoció* utilitzats en el cicle.
- *El funcionament dels suports personals i materials* que hagin estat establerts per al cicle.
- *L'eficàcia del sistema de coordinació* que hagi estat fixat entre els mestres de l'equip de cicle per a tasques de programació, avaluació i organització i de la dinàmica de grup establerta.

— **En l'àmbit de l'etapa**. La intervenció educativa en l'etapa s'ha d'avaluar en les decisions que es recullen en el Projecte curricular d'etapa. Els principals elements que han de ser objecte d'avaluació són:

- *Les dades de l'avaluació global dels alumnes de l'etapa* com a indicador de l'encert o de les deficiències de les decisions preses en el procés d'ensenyament.
- Els elements del projecte curricular presos d'un en un, tenint en compte les dades aportades per l'anàlisi i l'avaluació de les programacions. Es revisaran: l'adequació dels objectius generals; la seqüència d'objectius i continguts; els criteris metodològics (selecció de materials, distribució d'espais i temps...); les decisions sobre el procés d'avaluació i les mesures d'atenció a la diversitat.
- *La coordinació intercicle i la coherència vertical* de les decisions de seqüència de les àrees i criteris d'avaluació.

- *L'adequació dels criteris d'avaluació i promoció de l'etapa.*
- *El funcionament de les activitats programades per a l'etapa en el seu conjunt* i de les responsabilitats assumides per cada membre de l'equip docent.
- *La dinàmica de treball de l'equip docent com a equip.*

— **En l'àmbit del centre.** Són elements propis de l'avaluació del centre en el seu conjunt:

- *La coherència dels projectes curriculars de cada etapa.*
- *La funcionalitat de les decisions preses sobre distribució de recursos humans, materials, espais i temps.*
- *La fluïdesa de la comunicació amb els pares.*
- *El funcionament dels òrgans col.legiats i de l'equip directiu.*
- *Les relacions amb l'entorn social.*
- *Els serveis de suport al centre (equips psicopedagògics de centre o zona, assessors de formació, servei d'Inspecció...).*

Com avaluar?

Alguns instruments, amb independència d'aquells que l'Administració pugui elaborar, poden ser:

— **Qüestionaris** resposts pels propis professors, pels alumnes i pels pares sobre assumptes que afectin la marxa general del centre.

— La pràctica habitual d'**un observador extern** en les aules o en el centre, sempre que sigui acceptat pel grup o la persona observada i les dades obtengudes contrastades i negociades amb ells. Aquesta funció pot ser exercida per qualsevol membre de l'equip docent o per un membre extern.

— **L'enregistrament de sessions** de treball a l'aula o de treball de grups de professors, amb magnetòfon o vídeo, i **la seva anàlisi posterior.**

— **El contrast d'experiències** amb altres companys de l'equip docent o d'altres centres, en el treball de grup o en trobades de professors (cursos, jornades, etc.), són oportunitats de reflexionar sobre la pròpia pràctica per millorar-la i aportar als altres les experiències personals i de grup més consolidades. Aquesta reflexió permet així mateix d'avaluar els propis progressos en les metes professionals de cada professor i aquells que s'han produït en l'equip docent en relació amb els objectius proposats en el projecte de centre que fan referència al procés d'ensenyament.

— **L'avaluació del projecte educatiu** del centre per part dels serveis d'Inspecció de l' Administració ha d'aportar a l'equip de professors dades sobre l'adequació del projecte a les directrius del Decret de currículum, així com les orientacions i les ajudes oportunes per dur-lo a terme. Aquesta avaluació ha de ser contínua i garantir un seguiment del projecte al llarg del curs que permeti detectar les necessitats durant el procés de desenvolupament i prendre les decisions oportunes per reconduir- lo en cas necessari i facilitar-ne els suports necessaris.

Quan avaluar?

L'avaluació de la intervenció educativa ha de ser contínua; per tant, és convenient prendre dades al llarg del procés per fer-ne els canvis adequats en el moment oportú. Tanmateix, ateses les característiques dels diferents elements del procés i dels documents en què es concreten, es podria dir que hi ha moments especialment indicats per recollir la informació que servirà de base a l'avaluació, ja sigui inicial, formativa o sumativa.

L'avaluació inicial tendrà lloc, almenys, al començament de cada curs, tant per situar el punt de partida del grup-aula (dades de l'avaluació inicial dels alumnes, recursos materials, condicions de l'aula, etc.) com la situació de l'equip docent de cicle i etapa (composició, coherència, estabilitat, moment de desenvolupament del projecte curricular, etc.) i els recursos materials i humans de què disposa el centre.

La presa de dades per a l'avaluació del desenvolupament del procés d'ensenyament té alguns moments importants, com ara: la finalització de cada unitat didàctica per prendre decisions sobre possibles canvis relatius a la pròpia unitat per a la seva modificació, o a aquells que es puguin introduir en el disseny de les següents unitats programades.

En finalitzar el cicle, les dades preses durant el desenvolupament de la programació permetran d'avaluar i prendre decisions de modificació de les programacions de cicle. Així mateix és el moment de fer l'avaluació dels altres elements considerats a l'apartat "Què avaluar en l'àmbit del cicle".

El *període de revisió* del projecte curricular *en les seves* grans línies serà, com a mínim, d'un cicle fent-hi constar els canvis en la programació anual del centre. Algunes de les decisions del projecte, com ara la seqüència d'objectius i continguts, no es podran canviar per a un grup concret d'alumnes al llarg de l'etapa. Els canvis que aconselli una avaluació ponderada es faran per al següent grup d'alumnes que comença un cicle.

El projecte educatiu s'avaluarà cada curs escolar, si bé, per a una bona construcció d'una línia educativa coherent del centre, els canvis han de ser mínims, atès que els processos educatius necessiten llargs períodes de temps per a consolidar-se. Fóra desitjable que la revisió del projecte educatiu es fes en períodes de temps al més amples possible i les decisions de canvis importants afectassin els alumnes que comencen l'etapa.

Avaluació, adaptacions i promoció

Quan les dades recollides i valorades del procés d'ensenyament i aprenentatge d'un alumne o alumna demostrin que no han assolit els objectius educatius establerts es poden prendre diverses decisions, entre les quals es troba la promoció al cicle o l'etapa següent o la permanència per un període de temps en el mateix cicle.

En ambdós casos, però òbviament amb més raó en la segona possibilitat, aquesta decisió ha d'anar acompanyada d'un informe de les adaptacions i les mesures educatives que permetin situar l'alumne en les millors condicions de progrés. Cal insistir en el fet que no sempre la millor solució per a superar els objectius no assolits és la

permanència de l'alumne en el mateix cicle, tenint en compte a més que, segons l'article 11.4 del Decret de currículum, "la decisió que un alumne romangui un any més en un cicle només es podrà prendre una vegada al llarg de l'Etapa Primària".

Evidentment, per tal d'adoptar aquestes o altres possibles solucions és important la participació dels professors de suport i dels equips d'orientació dels centres o de la zona. Ells seran els responsables de donar suport als tutors en el treball de diagnòstic i presa de decisions en cada cas.

Les adaptacions curriculars, com ja hem dit més amunt, exigeixen l'estudi de les característiques de l'alumne o del grup d'alumnes per als quals s'han de realitzar. Poden suposar un canvi de mètode, el canvi en els ritmes d'aprenentatge, l'adequació de les seqüències d'aprenentatge dels continguts, l'adequació dels criteris d'avaluació (dins aquesta possibilitat, cal revisar el tipus de treballs amb els quals es verifiquen els criteris), etc.

L'adaptació curricular suposa l'adequació del projecte curricular o la programació a un alumne o un grup que manifesten, en moments determinats, unes necessitats específiques relatives al desenvolupament i l'aprenentatge dels diferents tipus de capacitats i continguts. L'atenció a aquestes necessitats pot exigir, per exemple, ritmes d'aprenentatge més ràpids en continguts de tipus cognitiu per a alumnes més competents en aquest camp, al temps que poden exigir ritmes més lents en desenvolupament de capacitats motrius en aquests mateixos alumnes. De la mateixa manera, es pot donar el cas d'alumnes amb necessitats provocades per retardament en capacitats de tipus cognitiu, que poden avançar i ser més competents en capacitats de tipus social o afectives.

Les adaptacions significatives, en el cas de les necessitats educatives especials, s'emprenen de manera més sistemàtica i completa en el document Adaptacions curriculars.

En alguns casos caldrien "programes individualitzats", que exigeixen canvis curriculars més profunds que els esmentats anteriorment. En aquests casos, i sempre previ estudi concret de cada cas, es podrien prendre algunes decisions com ara prescindir d'alguns dels objectius educatius d'alguna àrea o d'una part important dels seus continguts. Tanmateix convé esser extremadament prudents a l'hora de prendre aquestes decisions per tal de no introduir-hi **factors de discriminació** per la via de la diversificació sense haver esgotat

abans altres recursos tant curriculars com d'altre tipus. En qualsevol cas, han de ser preses després d'un estudi acurat, amb la participació dels recursos humans disponibles, la informació als pares, la responsabilitat del tutor de l'alumne i l'autorització de l'autoritat administrativa competent.

Dificultats d'aprenentatge i necessitats especials

Els objectius educatius d'aquesta etapa són els mateixos per a tots els alumnes, tot i que en ocasions els elements del currículum s'hauran d'adaptar en funció de les necessitats dels alumnes, siguin quines siguin, i amb independència del centre escolar al qual assisteixin.

Els objectius de l'Educació Primària són interdependents i, encara que es consideren bàsics en el procés educatiu de tots els alumnes, adquireixen una especial rellevància per al desenvolupament harmònic dels alumnes amb necessitats educatives especials en la mesura que tots poden i deuen progressar en el seu assoliment, encara que en ocasions s'hagin d'adequar de manera diferent.

Sobre això, convé de fer-hi alguna consideració. Un dels perills freqüents de la presa de decisions en el procés d'elaboració de les adaptacions curriculars significatives és la tendència a fer prevaler arbitràriament els objectius i les activitats relacionats amb la socialització, en detriment d'altres finalitats i, en especial, dels objectius referits a l'adquisició dels aprenentatges instrumentals bàsics. Encara que aquesta mesura pugui ser l'adequada per als alumnes amb dificultats més greus, no està en absolut justificada per a la majoria dels alumnes amb necessitats especials; en general, a l'origen de tal actitud hi ha subjacents unes expectatives baixes en relació a les possibilitats reals d'aprenentatge d'aquests alumnes, que limiten així considerablement el seu desenvolupament.

Un dels àmbits de desenvolupament més important d'aquesta etapa és que els alumnes adquireixin de manera eficaç una sèrie d'**aprenentages instrumentals bàsics**, adquisició de gran rellevància perquè determinarà l'èxit o el fracàs dels aprenentatges

que han de tenir lloc en successives etapes educatives i perquè constitueixen requisits per a la integració social i laboral posterior en el seu context social de referència. En conseqüència, la resposta educativa ha de contemplar l'adquisició dels aprenentatges instrumentals bàsics a través de les adaptacions dels elements del currículum que hi siguin aconsellables.

Un procediment adequat per a analitzar les necessitats educatives més freqüents en aquesta etapa és, sens dubte, contextualitzar- les en relació als diferents continguts d'aprenentatge. També s'ha d'assenyalar que les dificultats d'aprenentatge que comentarem, no es deriven exclusivament del "dèficit" o de les "dificultats" dels alumnes, sinó de la interacció entre aquests i les condicions d'ensenyament.

A continuació es tracten algunes orientacions sobre les dificultats d'aprenentatge més generalitzades.

Llenguatge oral

Pel que fa al llenguatge oral, poden aparèixer diferents tipus de dificultats en els seus diferents aspectes. En el context de les limitacions d'aquest apartat, òbviament no se'n pot fer un repàs general, però es pot fer ni que sigui un breu comentari de les limitacions més significatives.

S'ha de destacar, per les seves implicacions per a la intervenció educativa, els problemes comunicatius que presenten alguns nins. Per una part, nins amb problemes de personalitat, inhibits, tímids o amb problemes emocionals poden mostrar nivells de comunicació baixos o fins i tot un clar rebuig o desinterès envers els intercanvis comunicatius. El professor ha de prendre un paper actiu davant d'aquestes situacions, animar i motivar aquests nins per tal que s'interessin per la comunicació, encara que en alguns casos, a causa de la gravetat del problema (sords profunds, autistes, psicòtics...), pugui requerir-se de manera complementària **la intervenció d'altres professionals** i el desenvolupament de programes de comunicació. És important facilitar interaccions comunicatives dins l'aula entre els iguals i amb el professor, a través, per exemple, de treballs en petits grups, activitats de dramatització en què s'utilitzin també altres codis o sistemes de comunicació (gestos, dibuixos, música, assemblees...), en què es reforci i alabi qualsevol intent comunicatiu que el nin realitzi.

D'altra banda, la comunicació es pot veure afectada en alguns nins procedents de **contextos sòcio-culturals deprimits** i poc estimulants, en arribar a l'escola amb un bagatge lingüístic més limitat. En aquest cas la seva pobresa lèxica condicionarà la xarxa de significats de l'alumne i repercutirà notablement en els nivells de comprensió i expressió de la realitat als quals pot tenir accés. Enriquir el vocabulari d'aquests alumnes, així com estructurar-lo i utilitzar-lo adequadament, és una tasca de primer ordre en aquesta etapa educativa, i davant la qual cal desplegar totes les estratègies possibles quan es donen aquestes dificultats.

També hi ha nins que poden manifestar problemes relacionats amb l'adquisició o la utilització dels camps lingüístics (fonològic, morfosintàctic, semàntic); per exemple és el cas de nins amb problemes d'articulació o de quequeig. Alguns d'aquests nins són conscients del seu problema, entre d'altres motius perquè freqüentment els adults que els envolten, els envien missatges de la seva manca d'habilitat. Davant d'aquest fet no és estrany, doncs, que aquests alumnes es retreguin i se sentin insegurs a l'hora d'establir intercanvis comunicatius. Sens dubte, és important treballar sobre aquestes dificultats, però en cap cas s'han de convertir en l'únic objecte de treball en llenguatge, ni l'única ocasió per la qual reben l'atenció del professor.

Hi ha un altre grup de nins, possiblement detectats en el nivell educatiu anterior, que presenten **problemes més específics**. Es tracta de nins amb problemes d'audició o dificultats motrius greus, disfàsies o fins i tot alguns nins afàsics.

És clar que aquests nins quan comencen la seva escolarització obligatòria, i en especial en tot allò relacionat amb el desenvolupament del llenguatge, estaran clarament desaventatjats amb relació als altres nins. L'escola ha d'utilitzar tots aquells recursos personals i materials al seu abast (mestre de suport, logopeda, mitjans informàtics i àudio-visuals) per tal d'evitar que aquesta diferència augmenti progressivament.

Lecto-escriptura

L'aprenentatge de la lecto-escriptura significa aprendre a utilitzar d'una manera nova els recursos lingüístics que han estat desenvolupats escoltant i parlant. D'altra banda, suposa adquirir una de les capacitats bàsiques en què es fonamenta la societat i la cultura en la

qual viuen els nins. La importància de la seva adquisició és, sense cap mena de dubte, fonamental, i en aquest sentit no s'han de plànyer esforços per assegurar-la i salvar les dificultats que s'hi puguin presentar.

En efecte, l'accés al llenguatge escrit pot presentar dificultats de diferent ordre per als alumnes, dificultats atribuïbles a diverses causes, però no sempre fàcils de detectar ni de prioritzar: problemes perceptivo-cognitius, problemes emocionals, metodologia inadequada, etc.

Tradicionalment s'ha posat l'accent en la "falta de maduresa" en les conductes prèvies i especialment en les de tipus perceptivo-motriu. Això ha donat lloc a una intervenció esbiaixada, en la qual s'han oblidat aspectes fonamentals com **el llenguatge oral i el propi procés lector**.

El mateix procés lector de descodificació presenta dificultats per als alumnes, encara que aquests no tenguin problemes en les conductes prèvies. El problema de la lectura pot radicar en el fet que les estratègies emprades varien d'uns alumnes a uns altres; d'aquí que el propi mètode que s'utilitzi per al seu aprenentatge pugui generar dificultats, ja que no s'ajusta a l'estil d'aprenentatges de l'alumne.

És important, per tant, traslladar el focus d'atenció de la "falta de maduresa" al propi procés lector, a les estratègies que posen en marxa els alumnes per llegir, i en funció de tot això elegir el mètode més adequat. No existeix un únic mètode vàlid per a tots; per tant, s'haurà de comptar amb diversitat de mètodes, i s'haurà de tenir com a meta final, sigui quin sigui el mètode que s'utilitzi, que un bon lector és aquell capaç de segmentar, és a dir, capaç d'arribar a la representació dels fonemes i a comprendre el missatge escrit.

Les dificultats respecte a la lecto-escriptura poden agrupar-se en dos grans grups: mecànica de la lecto-escriptura i comprensió. En ambdós aspectes és fonamental **el nivell de llenguatge oral**, per la qual cosa resulta molt convenient treballar-hi intensament, quan l'alumne o l'alumna presenta dificultats en l'aprenentatge d'aquests continguts.

En ocasions, determinats alumnes presenten dificultats tant en la mecànica com en la comprensió; per altra part, és possible trobar alumnes que han adquirit la mecànica de la lectura i l'escriptura i no són capaços d'accedir al significat. La funcionalitat de la lectura és comprendre. A través d'una lectura comprensiva es pot augmentar

el coneixement de la realitat. Ara bé, la capacitat per comprendre un text també està determinada **pel coneixement previ** que l'alumne té d'allò que llegeix. Com més sàpiga l'alumne sobre el que està llegint i com més claus contextuals se li donin sobre el text en qüestió, més se li facilitarà el procés de comprensió.

Pel que fa a l'escriptura, les majors dificultats solen presentar-se en l'escriptura espontània, ja que suposa un grau major d'abstracció. Quant als aspectes morfosintàctics, les dificultats solen sorgir en l'estructuració de la frase i en les concordances entre elements. En ocasions, aquestes dificultats poden tenir el seu origen en el propi llenguatge oral, i això reforça la idea de treballar sobre l'oral per tal de millorar l'escrit.

Llengua estrangera

L'accés a la llengua estrangera pot originar dificultats d'aprenentatge, no tan sols pel fet de tractar-se d'un nou sistema, sinó també perquè determinats alumnes no tendran un domini suficient de la llengua de la seva comunitat, que els permeti d'anar incorporant significativament la nova llengua.

A pesar de les dificultats que suposa aquest aprenentatge per a alguns alumnes, **no se n'ha de prescindir** de manera "automàtica" sinó cercar les adaptacions que millor s'ajustin a les necessitats i possibilitats de cadascú. Així, en el cas dels alumnes sords, per exemple, i abans de prescindir per complet de l'àrea curricular de llengües estrangeres, pot ser convenient prioritzar l'expressió escrita sobre l'oral. En altres casos pot intentar-se l'aprenentatge de certes rutines d'ús freqüent, que els permeti una mínima interacció comunicativa i la comprensió d'un important nombre de paraules d'utilització molt estesa, així com el coneixement de l'existència d'altres llengües i cultures.

Continguts matemàtics

L'ensenyament i l'aprenentatge d'aquests continguts s'ha de contemplar amb especial atenció i cura i s'ha de tenir en compte que l'àmbit del coneixement matemàtic ha generat un bon nombre de dificultats d'aprenentatge en els alumnes, a pesar que no existís en molts de casos cap altre tipus de deficiència que el justificàs. En

aquest sentit, és important reflexionar sobre el fet que moltes dificultats s'han produït per un ensenyament inadequat i poc funcional dels continguts matemàtics.

L'estudi prematur de certs continguts pot ser la causa de bloquejos i fracassos, així com enfocar l'aprenentatge partint de lleis i principis generals per arribar suposadament a la seva aplicació. Com s'ha assenyalat també anteriorment, amb els alumnes d'aquestes edats, per facilitar la construcció d'un coneixement, cal partir sempre de la pròpia experiència i cercar un suport concret que afavoreixi la tasca. Només cap al final de l'etapa els alumnes comencen a estar en disposició de treballar sobre plantejaments més abstractes i d'utilitzar per això un pensament formal.

Per altra part, alguns alumnes amb dificultats d'aprenentatge més greus poden tenir problemes per accedir al pensament abstracte, per això és necessari que amb aquests alumnes es continuïn mantenint els suports concrets i el treball sobre continguts més directaments relacionats amb la seva experiència directa. En conseqüència, convé emfasitzar de bell nou la necessària **funcionalitat dels aprenentatges** en aquesta àrea per als alumnes amb necessitats més greus; els objectius a aconseguir i les activitats que es puguin proposar tenen el seu origen en el requeriment de la vida escolar, familiar i social en general: per exemple, el reconeixement dels dígits (permet d'emprar el telèfon, servir-se d'alguns aparells, etc.), la utilització dels doblers... Els objectius doncs, han d'anar encaminats a l'increment de les possibilitats d'interacció social i, per tant, a la millora de la qualitat de vida.

Una de les activitats fonamentals que es desenvolupen per a l'aprenentatge matemàtic és la solució de problemes més o menys senzills. En alguns casos pot succeir que l'alumne no sigui capaç de resoldre determinats problemes, no per manca de comprensió dels conceptes o procediments matemàtics, sinó per una dificultat de comprensió del llenguatge escrit. En aquest cas és important donar les consignes de forma oral i assegurarse que l'alumne coneix el significat dels termes que s'estan emprant.

Autonomia personal

En relació amb el desenvolupament de l'autonomia personal, poden tenir dificultats els alumnes que han tengut una protecció fami-

liar excessiva. L'escola, ha de desenvolupar estratègies d'intervenció educativa que fomentin **la presa de decisions** dels alumnes i els proporcioni instruments i maneres de treball autònomes. En aquest sentit, cal adoptar una positura més exigent per compensar la sobreprotecció i actuar tant amb els alumnes com amb els pares. Molts de fracassos d'aprenentatge de nins amb necessitats educatives especials tenen el seu origen en l'absència de determinats hàbits personals relacionats amb l'ordre, la distribució del temps, l'autocontrol, la cura dels objectes, la relació amb les persones... És imprescindible contemplar en tots els alumnes aquests aspectes com a fonamentals en el procés educatiu, més encara quan l'escola ha estat tradicionalment poc propícia a desenvolupar aquests hàbits d'autonomia. Sens dubte, el desenvolupament de l'autonomia personal, constitueix el referent prioritari del procés educatiu dels alumnes amb necessitats més greus.

Identificació amb els grups socials de referència

Les activitats d'ensenyament i aprenentatge han de servir per a aconseguir la identificació dels alumnes amb el seu grup social de referència. Aquest objectiu ha de ser especialment treballat en el cas dels alumnes amb problemes en el desenvolupament que puguin estar integrats en els centres ordinaris, com ara el cas dels alumnes sords, cecs o d'alumnes amb problemes motrius més o menys greus. Efectivament, és possible que molts d'ells hagin crescut en general aïllats del contacte social amb altres nins, i fins i tot en la creença que no hi ha altres nins ni altres persones com ells; en aquest sentit, s'han de programar activitats que permetin no tan sols a aquests alumnes, sinó també a la resta dels seus companys, conèixer, respectar i valorar que hi ha adults com ells que desenvolupen activitats socials rellevants o necessàries per a la marxa de la societat en general.

Hàbits de salut

Les activitats relacionades amb l'adquisició i la pràctica d'hàbits elementals d'higiene, alimentació i cura personal són de summa importància per a tots. En aquest sentit, convé tenir present que mentre la majoria dels nins poden adquirir aquest tipus d'hàbits sense un gran esforç, d'altres precisaran que se'ls ensenyin amb deteniment i cura fins i tot les conductes més elementals. A tal fi s'ha

de tenir cura que aquestes situacions no siguin motiu perquè aquests alumnes se sentin avergonyits, ni molt menys que sigui una ocasió de burla o befa per part dels seus companys. Cal assenyalar que aquestes activitats, lluny de considerar-se com a poc "pròpies" del "professor", adquireixen una dimensió educativa fonamental precisament per la continuïtat que les caracteritza i per la relació personal que contenen; per aquesta raó s'hi han d'implicar la totalitat dels professionals del centre.

Activitats d'exploració i indagació

En relació a aquestes activitats, alguns alumnes poden tenir serioses dificultats, tant en la comprensió dels conceptes a utilitzar (per exemple, en la comprensió de fets històrics i de l'organització social), com en l'adquisició de procediments (com ara els referits a la utilització i la interpretació de plànols i mapes, observar situacions i fets, plantejar problemes, cercar solucions i respostes). En qualsevol d'aquests casos cal evitar de caure en la temptació d'eliminar o reduir arbitràriament aquestes activitats per a aquells alumnes que tenguin dificultats d'aprenentatge.

La majoria d'aquestes activitats són l'ocasió per a la consolidació d'altres objectius, i si els alumnes amb dificultats d'aprenentatge no hi participen, difícilment adquiriran les altres capacitats. S'ha de cercar la manera de preparar o adaptar aquestes activitats perquè tots puguin participar-hi. En primer lloc, cal preveure que les activitats que es realitzin permetin un ample ventall de possibilitats i tasques, de manera que fins i tot en el cas dels alumnes amb majors dificultats, sempre hi hagi aspectes ajustats a les seves capacitats i destreses. En molts d'altres casos, tanmateix, alguns alumnes amb dificultats precisaran, per exemple, que se'ls doni **el treball més estructurat** que a la resta, amb un major nombre de consignes i un major temps en tot el procés. És possible també que sigui necessari mantenir amb ells un procés de comunicació i **seguiment més continu** de manera que es faciliti l'ajustament de l'ajuda pedagògica per part del professor.

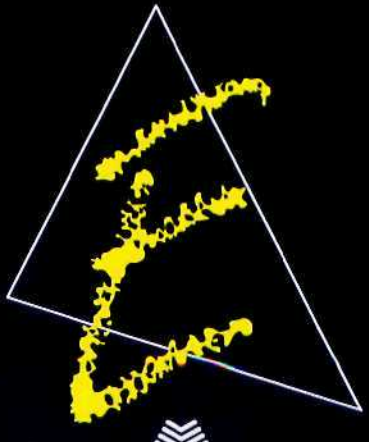
Activitats de l'àmbit artístic i físic

La majoria dels problemes que poden sorgir en l'aprenentatge dels continguts d'aquests àmbits no estan estrictament relacionats

amb dificultats d'aprenentatge dels alumnes, tret del cas d'aquells amb problemes motrius i perceptius, sinó amb les vivències i els possibles sentiments negatius que aquests aprenentatges poden generar en alguns alumnes amb necessitats especials.

Aquests tipus d'activitats són molt propicies per a la valoració comparativa d'acord amb les normes adoptades per la societat. Aquestes normes interioritzades, no tan sols per alguns professors, sinó en bona part pels mateixos companys, poden afectar molt negativament i produir sentiments de fracàs, inseguretat i fins i tot bloquejos, als alumnes que tenen una capacitat expressiva, artística o físico-esportiva menor o diferent que la de la majoria. Al contrari, és fonamental valorar positivament les realitzacions de tots els alumnes, en funció de les seves capacitats i sensibilitats, per tal de potenciarne l'aspecte creatiu i divergent i restringir-ne al màxim possible el component competitiu de totes aquestes accions.

Existeix, per altra part, un important component de "gaudi personal i social" en aquestes activitats. Des d'aquesta perspectiva, s'han de desplegar els millors esforços perquè no siguin també, i en particular per als alumnes amb necessitats especials, una ocasió més per al rebuig de la vida escolar i per al desenvolupament de sentiments negatius.



Ministeri d'Educació i Ciència

PRIMARIA

Área de Conocimiento del Medio



Ministerio de Educación y Ciencia

PRIMARIA

Área de Conocimiento del Medio

Ministerio de Educación y Ciencia



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

N. I. P. O.: 176-92-105-2
I. S. B. N.: 84-369-2134-8
Depósito legal: M-9003-1992
Realización: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Prólogo

Este volumen recoge la normativa y la información necesaria para el desarrollo del área de Conocimiento del Medio de la Educación Primaria. Contiene, por consiguiente, elementos legales, de obligado cumplimiento, junto con otros elementos de carácter orientador o meramente informativo. Cada una de sus secciones tiene diferente rango normativo y también un contenido diverso.

1) La primera sección presenta los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación que para el área completa, y para su desarrollo a lo largo de la etapa, han sido fijados en el Anexo del Real Decreto por el que se establece el currículo de Educación Primaria. Se trata, por consiguiente, de una norma oficial, que corresponde al primer nivel de concreción del currículo para esta área: el nivel del currículo oficialmente establecido, que constituye base y marco de sucesivos niveles de elaboración y concreción curricular. En el preámbulo del citado Real Decreto se recogen los principios básicos del currículo así como el sentido de cada uno de los elementos que lo componen: objetivos, contenidos, criterios de evaluación y principios metodológicos.

En el ámbito de su responsabilidad y dentro del marco del ordenamiento educativo, los profesores han de contribuir a determinar, concretar y desarrollar los propósitos educativos a través de los proyectos de etapa, de las programaciones y de su propia práctica docente. El Real Decreto establece, ante todo, que los equipos docentes elaboren para la correspondiente etapa proyectos curriculares de carácter general, en los que el currículo establecido se adecue a las circunstancias del alumnado, del centro educativo y de su entorno sociocultural. Esta concreción ha de referirse principalmente a la distribución de los contenidos por ciclos, a las líneas generales de aplicación de los criterios de evaluación, a las adaptaciones curriculares, a la metodología y a las actividades de carácter didáctico. Por otro lado, cada profesor, en el marco de estos proyectos, ha de realizar su propia programación, en la que se recojan los procesos educativos que se propone desarrollar en el aula.

2) La segunda sección del libro tiene también carácter oficial, pero no estrictamente normativo. Está extraída del Anexo de una Resolución del

Secretario de Estado de Educación, en el apartado correspondiente a esta área. Para facilitar el trabajo de los profesores en esa concreción y desarrollo curricular a partir de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación establecidos, dicha Resolución ha concretado, con carácter orientador, una posible secuencia de contenidos por ciclos, así como posibles criterios de evaluación también por ciclos, para todas y cada una de las áreas.

Como elemento de juicio, al elaborar los proyectos y programaciones curriculares, puede ser útil tomar en cuenta esta propuesta de secuencia que, en todo caso, les servirá para su propia reflexión. Por otro lado, en la hipótesis de que, por cualquier razón, un equipo docente no llegue a diseñar su propio proyecto curricular, o no llegue a hacerlo en todos sus elementos, la secuencia y organización de contenidos y criterios de evaluación de la Resolución adquieren automáticamente valor normativo en suplencia del proyecto inexistente o incompleto.

Esta segunda sección tiene dos partes claramente diferenciadas: unas indicaciones para la secuencia de los objetivos y contenidos en los ciclos y unos criterios de evaluación para los ciclos. En cada caso, un cuadro resumen presenta, en esquema, los elementos más destacados de la secuencia y permite comparar los ciclos con mayor comodidad. El cuadro, de todas formas, ha de leerse como un resumen esquemático del texto completo y en ninguna manera lo sustituye.

3) La tercera sección presenta Orientaciones didácticas y para la evaluación, cuyo carácter, reflejado en su denominación, es orientativo y también informativo. Son orientaciones y recomendaciones de la Dirección General de Renovación Pedagógica, que recogen y amplían las que en su día aparecieron en el Diseño Curricular Base y que serán de utilidad para el profesorado en su práctica diaria en esta área concreta. Con ellas se pretende ayudar a los profesores a colmar la brecha que va de las intenciones a las prácticas, del diseño al desarrollo curricular, es decir, y en concreto, del currículo establecido y de los proyectos y programaciones curriculares a la acción y a las realidades educativas.

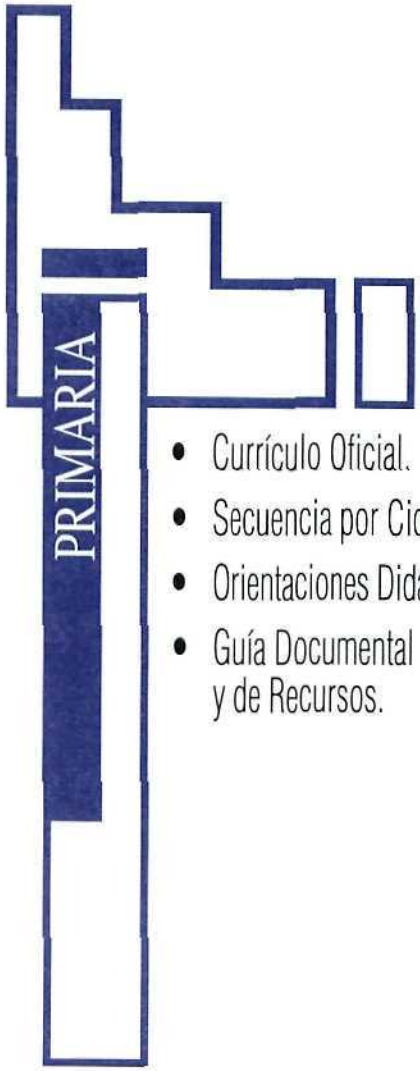
Esta sección tiene, a su vez, dos grandes apartados: las orientaciones propiamente didácticas y las orientaciones para la evaluación. En ella se contienen reflexiones de carácter variado acerca de cómo entender y poner en práctica, para la docencia en esta área, los principios

metodológicos fundamentales que sobre la enseñanza y el aprendizaje se contienen en el currículo establecido. Se recogen también los problemas y los planteamientos didácticos específicos de esta área, y, en general, se trata de proporcionar indicaciones y sugerencias que faciliten al profesor su tarea en relación con un conjunto de cuestiones a las que el currículo oficial no responde, precisamente por tratarse de un currículo abierto que las deja en manos del propio profesor. Son cuestiones relativas a cómo enseñar, cómo evaluar, cuándo evaluar y, en cierta medida, también qué evaluar. Todas estas reflexiones pueden servir al profesorado, primero, para la elaboración del proyecto y de la programación curricular, y también más adelante, como material de referencia al que cabe acudir cuando sea preciso en cualquier momento.

4) La cuarta sección, con la que el libro concluye, es una Guía de Recursos didácticos, bibliográficos y otros. En ella se contiene amplia información acerca de libros, materiales curriculares, fuentes de información y, en general, recursos útiles para el desarrollo curricular de la respectiva área, con breve noticia descriptiva y comentario valorativo acerca de ellos Es una información no exhaustiva, sino seleccionada. Como sucede en cualquier selección de ese género, hay en ella opciones y valoraciones que hubieran sido quizá otras de haber sido otros los autores. El Ministerio de Educación y Ciencia, que ha coordinado este trabajo a través del Servicio de Innovación, agradece a los autores su colaboración en esta obra, que seguramente le será de gran utilidad para los profesores.

En esta cuarta sección el profesorado encontrará un repertorio suficientemente completo de los recursos bibliográficos y de otros materiales curriculares con los que puede contar para poner en práctica en el aula el currículo establecido. La Guía no tiene el propósito de ser exhaustiva. No pretende presentar en listado completo todo lo que existe en el mercado nacional o internacional. Más bien, en ella se presenta una selección de aquello que puede resultar especialmente útil y valioso. Los comentarios que acompañan a la presentación de cada material contribuyen a facilitar al profesorado su propia selección y servirle como instrumento de reflexión estructurada y organizada, que conecta los elementos del currículo establecido con los materiales curriculares y didácticos ya existentes.

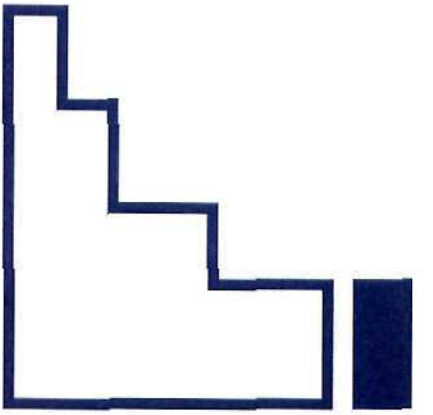
Conocimiento del Medio



- Currículo Oficial.
- Secuencia por Ciclos.
- Orientaciones Didácticas.
- Guía Documental y de Recursos.

Sumario

	Páginas
CURRÍCULO OFICIAL	11
Introducción	13
Objetivos generales	18
Contenidos	20
Criterios de evaluación	38
SECUENCIA POR CICLOS	45
Secuencia de los objetivos y contenidos por ciclos	47
Criterios de evaluación por ciclos	81
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS	99
Orientaciones generales	103
Orientaciones específicas	111
Orientaciones para la evaluación	133
GUÍA DOCUMENTAL Y DE RECURSOS	147
Material impreso	155
Recursos materiales	197
Otros datos de interés	211



Conocimiento del Medio

Currículo Oficial

Conocimiento del Medio natural, social y cultural

Introducción

Se entiende por "medio" el conjunto de elementos, sucesos, factores y/o procesos de diversa índole que tienen lugar en el entorno de las personas y donde, a su vez, la vida y la acción de las personas tienen lugar y adquieren una significación. El medio no es sólo el escenario donde transcurre la vida y se produce la actividad humana. Además, desempeña un papel condicionante y determinante de la vida, la experiencia y la actividad humanas, al tiempo que sufre transformaciones continuas como resultado de esa misma actividad. El ser humano no es ajeno al medio: antes bien, forma parte de él, e incluso la noción de medio alude no tanto al conjunto de fenómenos que constituyen el escenario de la existencia humana, cuanto a la interacción de ese conjunto con el agente humano.

El medio no es el conjunto de los sucesos del universo, sino sólo aquella porción de acontecimientos que afectan y forman parte de la experiencia de una persona concreta, de un grupo humano, o en su máxima amplitud, de la humanidad entera. El medio es aquel ámbito del mundo que ha llegado a constituir experiencia de las personas y de los grupos humanos.

Al definir el medio por su relación con la experiencia humana, aparece claro que en ella hay más que conocimiento. Junto con "conocer", hay un "estar afectado por", así como también un "obrar sobre". El medio se conoce en la medida en que uno se siente experiencialmente afectado por él y, no menos, en la medida en que se actúa sobre él, intentando modificarlo. Emergen así los componentes afectivos y prácticos de la relación con el medio.

El conocimiento del medio, por otro lado, se organiza en todos los niveles del conocimiento humano: desde la experiencia sensorial directa hasta los conceptos más abstractos; desde lo comprobado por uno mismo hasta lo conocido por el testimonio, la información y la enseñanza de otros; desde la aprehensión global del medio hasta su captación analítica en los diversos elementos que lo integran. La articulación de estos diversos modos de conocimiento del medio, modos diversos pero interrelacionados, ha de constituir precisamente, no sólo uno de los ejes temáticos, sino también un eje pedagógico y un recurso metodológico, en esta área.

El ámbito del "Conocimiento del medio" es de carácter interdisciplinar. Varias disciplinas contribuyen, cada una desde su propia y peculiar perspectiva, a una mejor comprensión y explicación del conjunto de aspectos y dimensiones que configuran el entorno humano; y, aunque falte todavía una fundamentación epistemológica para una ciencia unificada e integrada del medio, es posible, sin embargo, una aproximación educativa integradora en este ámbito de conocimiento y experiencia. En este aspecto, el área "Conocimiento del medio" es muy representativa de lo que, en general, ha de ser el currículo y la experiencia en la etapa de Primaria: de naturaleza integradora, atendiendo, a la vez, a distintos aspectos de la realidad y del sujeto que aprende. Esto se traduce en una perspectiva didáctica, a la vez globalizadora y analítica, donde la consideración de la totalidad del medio socio-natural se acompaña de la segmentación de dicha totalidad en aspectos o parcelas que, por derecho propio, han de ser objeto de análisis y estudio diferenciado.

Este área es también muy representativa del contenido curricular básico de la Educación Primaria, porque refleja con máxima claridad el sentido principal de la progresión educativa de los alumnos y alumnas en esta etapa, una progresión que procede de lo subjetivo, experiencialmente vivido, a lo socialmente compartido, "objetivo", y de lo más global e indiferenciado hacia los componentes múltiples que lo configuran, no para disolver la unidad del medio en sus elementos múltiples, sino para comprenderla y explicarla mejor. Son componentes vinculados a diferentes disciplinas, y que en la Educación Secundaria Obligatoria quedarán diferenciados en áreas más próximas a la organización disciplinar: la de Ciencias de la Naturaleza, la de Tecnología y la de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

Respecto a la primera línea de progresión, la finalidad de este área es la de ayudar a los alumnos a construir un conocimiento de la realidad que, arrancando de sus propias percepciones, vivencias y representaciones, se haga progresivamente más compartido, más racional, más descentrado con respecto a su propia subjetividad y, por ello, más objetivo. Un conocimiento que proporciona capacidades instrumentales cada vez más poderosas para experimentar el medio en una vivencia enriquecida, para comprenderlo, para explicarlo mejor, y para actuar en él y sobre él de modo consciente y creativo. Se trata de contribuir al desarrollo de los alumnos y alumnas en un aprendizaje significativo que pone a su alcance las claves de interpretación y los instrumentos cognitivos necesarios para comprender la realidad en la que viven, en la que toma forma su experiencia personal y en la que pueden influir significativamente a través de su propia práctica.

Por otro lado, y en lo que toca la segunda línea de progresión, el aprendizaje en esta área, como en el resto de las áreas, ha de arrancar de la experiencia global del alumno como punto de partida y como referente constante del proceso de enseñanza, introduciendo de forma progresiva una aproximación más segmentada y también más metódica. Este punto de vista más analítico permitirá discernir los diferentes componentes del medio y profundizar en ellos sin perder de vista la perspectiva integradora, antes bien, recuperándola a lo largo y a través del estudio analizador de esos diferentes componentes.

Para ambas líneas de progresión se parte de los preconceptos o esquemas cognitivos previos de los niños, en general, del conjunto de ideas, representaciones, disposiciones emocionales y afectivas, y modos de acción que los niños han construido previamente y que traen a la escuela al comienzo de la Primaria. Son esquemas de conocimiento, sin embargo, intensamente subjetivos y rudimentarios, distorsionados por incoherencias y poco maduros, inhábiles para captar la complejidad del medio, tal como éste se ofrece a la experiencia humana. Son esquemas, por tanto, que han de ser confrontados con otros más objetivos socialmente compartidos, y con los que el proceso de enseñanza, en algún punto, ha de efectuar ciertas rupturas. En particular, la visión sincrética de la realidad, la perspectiva egocéntrica y las explicaciones mágicas y finalísticas, que son propias del pensamiento infantil, han de ser inicialmente recogidas, pero finalmente quebradas en una educación que permita acceder a la comprensión de la diversidad y complejidad de la reali-

dad y de la autonomía de los procesos del mundo con respecto a la subjetividad del pensamiento. La enseñanza debe permitir también iniciarse en el entendimiento de los vínculos de necesidad implicados en la causalidad natural, y hacer tomar conciencia al alumno de la necesidad de elaborar conceptos abstractos y de operar con ellos para entender el mundo, tanto natural como social, y poder actuar sobre él.

En el doble camino que conduce de lo subjetivo a lo objetivo, y de lo global a lo analítico, reconduciendo los preconceptos infantiles, se insinúa ya, en esta área, un modo de exploración de la realidad que es, en rigor, el propio de la ciencia; se incluye así una introducción al conocimiento científico, como instrumento y método, que permite, ya en esta edad, ampliar, profundizar, enriquecer y objetivar progresivamente la experiencia personal. En estos años no se trata, desde luego, de un conocimiento científico entendido como saber disciplinado, elaborado y formalizado, sino, más bien, como un conjunto de conceptos, de procedimientos y de actitudes ante la realidad que contribuyen a explorarla, a descubrir en ella elementos antes insospechados, y con eso, a comprenderla mejor.

Las principales aportaciones que, en consecuencia, el área de "Conocimiento del medio" hace a los objetivos de la Educación Primaria son:

1. El desarrollo de la autonomía personal, la capacidad de orientarse y desplazarse de manera autónoma como consecuencia de los aprendizajes relativos a las características del espacio físico y social donde se vive, alcanzando una capacidad creciente de actuar y de desenvolverse en ámbitos sociales más y más amplios de pertenencia, adquiriendo el alumno una confianza también acrecentada en sí mismo para actuar en esos ámbitos de forma ajustada, a conciencia del papel que en ellos tiene, de sus posibilidades y de sus limitaciones.

2. El desarrollo de la identificación con los grupos sociales de pertenencia y de referencia, en círculos que, a partir de la propia familia y escuela, van extendiéndose, a través del barrio o la localidad, a colectividades o agrupaciones más amplias y, consecuentemente, también más abstractas, como la Comunidad Autónoma, España y la Comunidad Europea, para alcanzar en último término la idea de humanidad, en la que se recogen e integran, sin anularse, las diferencias entre los humanos. Son de especial importancia en esta línea las capacidades de participación responsable y crítica en la actividad social, de valoración de las costumbres, tradiciones y for-

mas culturales, sea de los propios grupos de pertenencia, sea de otros, de respeto y de solidaridad entre los seres humanos en sus diferencias de sexo, económicas, raciales y otras.

3. La adquisición y práctica autónoma de los hábitos elementales de higiene, alimentación y cuidado personal, integrando esta adquisición y práctica en actitudes y capacidades más generales relacionadas con la salud y la calidad de vida, con la utilización racional de los avances científicos y tecnológicos, y con la conservación y la mejora del entorno.

4. Las capacidades de indagación, exploración y búsqueda de explicaciones y de soluciones a los problemas que plantea la propia experiencia cotidiana, capacidades que están en la base de un género de conocimiento, cuyo pleno desarrollo, aplicación y formalización constituye la ciencia. En esta línea se trata de proporcionar a los alumnos los rudimentos de la aproximación científica al análisis del medio: la adopción de una actitud indagadora, la tendencia a formular hipótesis y plantearse problemas, la elaboración de estrategias metódicas para resolverlos, la búsqueda sistemática y confrontada de informaciones pertinentes, el intercambio de opiniones y puntos de vista, la búsqueda de pruebas para apoyar explicaciones, la flexibilidad para renunciar a hipótesis y conceptos previos, cuando los hechos los desmienten, el gusto por el rigor y la precisión.

De acuerdo con esa delimitación del área y de sus principales aportaciones a los objetivos de la Educación Primaria, los contenidos de "Conocimiento del medio" se han seleccionado en torno a ciertas bipolaridades en las que se organizan y articulan a lo largo de un continuo algunas dimensiones básicas del medio:

— La de medio físico/medio social, en su diferencia, pero también en su relación de interdependencia.

— La de individuo/sociedad en su referencia recíproca, así como en sus tensiones, que han de ser resueltas en algún punto no sólo equidistante, sino integrador, más allá de los extremos de colectivismo despersonalizador y el individualismo asocial.

— La de naturaleza viva/no viva, ayudando a los alumnos a superar la concepción infantil animista de la naturaleza y a identificar las propiedades específicas de los seres vivientes.

— La de naturaleza/cultura, o naturaleza transformada por la acción humana, captando las transformaciones que los seres

humanos han realizado sobre el entorno físico, tanto en la extracción y transformación de materias primas, cuanto en los instrumentos y tecnología desarrollados para la producción material y cultural.

Hay otros ejes que, además de referirse a contenidos, conllevan una estrategia educativa:

— La dimensión espacial, en la que se ordenan los fenómenos del entorno físico y social en función de su grado de proximidad o lejanía en el espacio.

— La dimensión temporal que los sitúa en un continuo de inmediatez o lejanía en el tiempo.

Respecto a estas dos dimensiones la progresión educativa del alumno, a la que ha de ajustarse el proceso de enseñanza, se realiza a partir de lo más cercano e inmediato en la dirección de lo más remoto, tanto en el espacio como en el tiempo. En lo referente al dominio del espacio, los medios de comunicación, sea los de transporte, sea los de información, permiten en la actualidad trascender el medio próximo e introducir progresivamente al niño en medios más alejados. En lo que concierne a la dimensión temporal, a lo largo de esta etapa hay que cimentar las bases para las nociones básicas de la historia y para la comprensión del tiempo histórico.

La consideración conjunta del concepto de medio, de las dimensiones que lo configuran y de las capacidades de los alumnos cuyo desarrollo se intenta promover mediante esta área permite establecer cuatro grandes apartados en torno a los cuales se organizan los contenidos propuestos. Un primer apartado se refiere al conocimiento de sí mismo y de la interacción con el entorno físico y social; el segundo concierne al conocimiento del medio físico-natural; un tercer apartado recoge el conocimiento de la sociedad y sus relaciones con el entorno físico-natural; y el último de ellos integra el conocimiento del paso del tiempo.

Objetivos generales

La enseñanza del Conocimiento del medio en la etapa de Educación Primaria tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades siguientes:

1. Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado corporal que se derivan del conocimiento del cuerpo humano y de sus posibilidades y limitaciones, mostrando una actitud de aceptación y respeto por las diferencias individuales (edad, sexo, características físicas, personalidad, etc.).

2. Participar en actividades grupales adoptando un comportamiento constructivo, responsable y solidario, valorando las aportaciones propias y ajenas en función de objetivos comunes y respetando los principios básicos del funcionamiento democrático.

3. Reconocer y apreciar su pertenencia a unos grupos sociales con características y rasgos propios (pautas de convivencia, relaciones entre los miembros, costumbres y valores compartidos, lengua común, intereses, etc.) respetando y valorando las diferencias con otros grupos y rechazando cualquier clase de discriminación por este hecho.

4. Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorar críticamente la necesidad y el alcance de las mismas y adoptar un comportamiento en la vida cotidiana acorde con la postura de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural.

5. Reconocer en los elementos del medio social los cambios y transformaciones relacionadas con el paso del tiempo, indagar algunas relaciones de simultaneidad y sucesión de dichos cambios y aplicar estos conceptos al conocimiento de otros momentos históricos.

6. Identificar los principales elementos del entorno natural, analizando sus características más relevantes, su organización e interacciones y progresando en el dominio de ámbitos espaciales cada vez más complejos.

7. Interpretar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio socio-natural mediante diferentes códigos (cartográficos, numéricos, técnicos...).

8. Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos de su entorno, utilizando estrategias, progresivamente más sistemáticas y complejas, de búsqueda, almacenamiento y tratamiento de información, de formulación de conjeturas, de puesta a prueba de las mismas y de exploración de soluciones alternativas.

9. Diseñar y construir dispositivos y aparatos con una finalidad previamente establecida, utilizando su conocimiento de las propiedades elementales de algunos materiales, sustancias y objetos.

10. Identificar algunos objetos y recursos tecnológicos en el medio y valorar su contribución a satisfacer determinadas necesidades humanas, adoptando posiciones favorables a que el desarrollo tecnológico se oriente hacia usos pacíficos y una mayor calidad de vida.

Contenidos

1. El ser humano y la salud

Conceptos

1. El hombre y la mujer como seres vivos. Los procesos de crecimiento y transformación del cuerpo a lo largo del ciclo vital (peso, talla, dentición, cambios puberales, etc.).

2. Aspectos básicos de las funciones de relación (sensaciones y movimientos), nutrición (digestión, circulación, respiración y excreción) y reproducción. Identificación y localización de los principales órganos y aparatos.

3. La salud:

   — Factores y prácticas sociales que favorecen o perturban la salud (deporte, descanso, tabaquismo, alcoholismo, contaminación, ocio y diversiones, condiciones de vida infrahumanas, etc.).

   — Usos y costumbres en la alimentación y sus repercusiones sobre la salud.

   — Seguridad y primeros auxilios.

4. Actividades destinadas al propio cuidado personal en relación a la alimentación, la higiene, el vestido y los objetos de uso individual.

5. La relación afectiva y sexual.

Procedimientos

1. Exploración de objetos y situaciones utilizando todos los sentidos e integrando las informaciones recibidas.

2. Recogida y elaboración de informaciones sobre usos y costumbres de cuidado corporal.

3. Análisis de las repercusiones de determinadas prácticas y actividades sociales sobre el desarrollo y la salud.

4. Utilización de técnicas de consulta e interpretación de guías y modelos anatómicos para la identificación de órganos y aparatos.

5. Dominio de las habilidades y recursos para realizar con autonomía las tareas domésticas.

Actitudes

1. Adopción de hábitos de limpieza, de salud, de alimentación sana y de prevención de enfermedades.

2. Sensibilidad ante la influencia de las condiciones de vida en las limitaciones y carencias físicas.

3. Actitud crítica ante los factores y prácticas sociales que favorecen o entorpecen el desarrollo sano del cuerpo y comportamiento responsable ante los mismos.

4. Valoración crítica de los aspectos sociales y culturales de la sexualidad.

5. Aceptación de las posibilidades y limitaciones del propio cuerpo en los aspectos sensorial, motor y de crecimiento.

6. Respeto por las diferencias derivadas de los distintos aspectos de crecimiento y desarrollo corporal (estatura, peso, diferencias sexuales, etc.).

7. Valorar la aportación al propio bienestar y al de los demás a través de la ejecución, distribución y organización de las tareas y actividades domésticas.

2. El paisaje

Conceptos

1. Los elementos que configuran el paisaje natural: el relieve, el clima, las aguas, la vegetación y la fauna:

— Principales accidentes que conforman el relieve de la comarca, de la Comunidad Autónoma y de España.

— Diversidad de climas en el territorio español: mediterráneo, continental y atlántico.

— El agua en el paisaje: ríos, lagos y mares.

— Las especies más características de la vegetación y la fauna de la comarca, de la Comunidad Autónoma y de España.

2. Las grandes regiones naturales españolas.

3. La presencia humana en el paisaje:

— Adaptación al medio y modificación del mismo por las personas.

— Paisaje rural y urbano.

— Principales tipos y vías de comunicación de la comarca, de la Comunidad Autónoma y de España.

— Principales poblaciones de la comarca, de la Comunidad Autónoma y de España.

— Transformación del paisaje: conservación, degradación y mejora.

4. La diversidad de paisajes en la comarca y en la Comunidad Autónoma. Semejanzas y diferencias con otras Comunidades Autónomas.

Procedimientos

1. Preparación, realización y sistematización de observaciones del paisaje y de los elementos que lo configuran.

2. Confección de maquetas, croquis y dibujos a partir de la observación directa del paisaje.

3. Elaboración de planos e interpretación de planos y mapas sencillos utilizando signos convencionales y aplicando nociones básicas de escala.

4. Utilización de planos para orientarse y desplazarse en el espacio.

5. Utilización de técnicas de recogida, archivo y consulta de imágenes, sonidos, materiales impresos, etc.

6. Lectura e interpretación de fotos aéreas correspondientes a paisajes conocidos.

7. Comparación de dos paisajes a partir de informaciones diversas (mapas, fotografías y textos).

Actitudes

1. Sensibilidad y respeto por la conservación del paisaje.

2. Interés y curiosidad por identificar y conocer los elementos más característicos del paisaje.

3. Valoración de la diversidad y riqueza de los paisajes del territorio español.

4. Sensibilidad y gusto por la precisión y sentido estético en la elaboración y presentación (oral, escrita, gráfica, etc.) de las informaciones.

3. El medio físico

Conceptos

1. El aire y los fenómenos atmosféricos:
   - — El aire: características y propiedades (peso, movimiento, volumen etc.).
   - — Tiempo atmosférico (precipitaciones, vientos, temperaturas, etc.).
   - — Instrumentos de medida (termómetro, veleta, pluviómetro, etc).
2. Las rocas y el suelo:
   - — Características observables de las rocas (color, dureza, textura, fragilidad, homogeneidad).
   - — Las rocas y el relieve en la configuración del paisaje.
   - — Componentes del suelo.
   - — Importancia de las rocas para el hombre.

3. El agua:

   — Características físicas del agua (forma, color, olor, sabor, poder disolvente).

   — El ciclo del agua.

   — El agua y la configuración del paisaje (lluvia, ríos, lagos, mares).

   — Los usos del agua (consumo, regadío, higiene, industria, etcétera).

4. El cielo:

   — El cielo de día: trayectoria del sol, la sombra de los objetos, las nubes.

   — El cielo de noche: ciclo lunar, planetas, estrellas.

   — La sucesión del día y la noche.

   — Las estaciones.

   — La orientación y los puntos cardinales.

5. Factores y actividades humanas que degradan el medio físico.

Procedimientos

1. Elaboración e interpretación de gráficas de temperatura y datos climáticos.

2. Manejo de instrumentos para la observación y medida del tiempo atmosférico (termómetro, veleta, pluviómetro, etc.).

3. Planificación y realización de experiencias para estudiar las propiedades y características físicas del aire, el agua, las rocas y los minerales.

4. Utilización de técnicas de recogida y clasificación de muestras de rocas y minerales (etiquetado, fecha, descripción del lugar, etc.) sin alterar el medio.

5. Utilización de técnicas de consulta e interpretación de mapas físicos.

6. Elaboración, realización e interpretación de cuestionarios y entrevistas sobre los usos humanos de los elementos del medio físico (aire, agua, rocas, minerales, luz solar).

7. Utilización de técnicas para orientarse mediante la observación de elementos del medio físico (sol, estrellas, árboles, solanas, umbrías, etc.) y la brújula.

8. Manejo de aparatos sencillos para la observación del cielo (prismáticos).

Actitudes

1. Sensibilidad y respeto por la conservación del medio físico.

2. Sensibilidad por la precisión y el rigor en la observación sistemática de los elementos del medio físico y en la elaboración e interpretación de las informaciones correspondientes.

3. Valoración del agua como un bien precioso y escaso y uso responsable de la misma.

4. Sensibilidad para percibir los cambios que se producen en los elementos naturales del entorno (luz, sombra, sonido, precipitaciones, humedad, temperatura, etc.).

4. Los seres vivos

Conceptos

1. Los seres vivos: características básicas:

   — Los animales y las plantas como seres vivos. Diferencias.

   — Interacciones entre los animales, las plantas y las personas.

2. Las principales plantas y animales del entorno próximo: morfología, alimentación, reproducción y respuesta ante los estímulos:

   — Relaciones alimentarias entre animales y plantas.

   — Las plantas: árboles, arbustos y hierbas.

   — Los animales: vertebrados e invertebrados.

3. Importancia de los animales y plantas para las personas.

Procedimientos

1. Observación y registro sistemático del crecimiento de plantas y del desarrollo y formas de vida de animales.

2. Construcción y mantenimiento de terrarios, acuarios, etc.

3. Identificación de animales y plantas mediante la consulta de guías sencillas.

4. Elaboración de informes sencillos sobre animales y plantas, integrando informaciones diversas (observaciones, consulta de libros, etcétera).

5. Manejo de instrumentos sencillos para la observación de animales y plantas (pinzas, lupa binocular, etc.).

Actitudes

1. Interés por la observación y el estudio de los seres vivos.

2. Respeto por los animales y plantas.

3. Responsabilidad en las tareas de mantenimiento y cuidado de animales y plantas en el aula y en el entorno escolar.

4. Respeto de las normas de uso, de seguridad y de mantenimiento de los instrumentos de observación y de los materiales de trabajo.

5. Sensibilidad por la precisión y el rigor en la observación sistemática de los animales y plantas y en la elaboración de los informes correspondientes.

5. Los materiales y sus propiedades

Conceptos

1. Materiales: origen y propiedades:

   — Materiales de uso más frecuente en el entorno inmediato.

   — Sólidos, líquidos y gases: forma, volumen y masa.

   — Otras características de los materiales sólidos: textura, color, dureza y elasticidad.

2. Mezclas heterogéneas y homogéneas (disoluciones). Técnicas de separación: decantación y filtración.

3. Los cambios en los materiales:

— Cambios físicos: fusión, solidificación, evaporación, condensación y ebullición.

— Cambios químicos: las combustiones.

4. Comportamiento de los materiales al paso de la luz y la electricidad y ante el calor y la humedad.

5. Los usos de los materiales:

— Propiedades de los materiales (papel, madera, tejidos, plástico, metal, etc.) y usos que posibilitan.

— Herramientas utilizadas en el trabajo con los materiales.

— Reciclaje de materiales.

Procedimientos

1. Exploración y clasificación de materiales de uso común por su origen, propiedades y aplicaciones.

2. Planificación y realización de experiencias sencillas para estudiar las propiedades de materiales de uso común y su comportamiento ante la luz, el calor, la humedad y la electricidad.

3. Utilización de herramientas sencillas y de técnicas elementales para la manipulación de los materiales de uso común (recortar, plegar, pegar, modelar, clavar, coser, lijar, pintar, serrar, limar, atornillar).

4. Selección de los materiales adecuados, teniendo en cuenta sus propiedades, para resolver problemas sencillos de construcción.

Actitudes

1. Cuidado en el uso de los materiales atendiendo a criterios de economía, eficacia y seguridad.

2. Curiosidad por descubrir las posibilidades de los materiales presentes en el entorno.

3. Sensibilidad ante la necesidad de que niñas y niños participen de forma igualitaria en la realización de diversas experiencias, rechazando la división del trabajo en función del sexo.

6. Población y actividades humanas

Conceptos

1. La población local: rasgos demográficos:
   - — Número de habitantes, densidad, grupos de población por sexo, edad y profesiones, raza, etc.
   - — Evolución de la población local en los últimos cien años.
   - — Movimiento de población: natalidad, mortalidad, migraciones.
2. Trabajo y profesiones:
   - — Profesiones más habituales en el entorno, características y relaciones con el medio físico.
   - — Profesiones y grupos de población (según el sexo, la edad, etcétera).
   - — Relaciones laborales (empleo, paro, salarios, sindicatos, organización del trabajo, etc.).
   - — La incorporación de la mujer al mundo del trabajo.
   - — Trabajos no remunerados. El trabajo doméstico. La tecnología en el hogar. La atención a la infancia y a las personas ancianas.
3. Los sectores de producción:
   - — Actividades económicas de los sectores primario, secundario y terciario.
   - — Proceso de extracción, transformación y comercialización de algunos productos básicos.
   - — La publicidad y el consumo de los productos.
   - — Los costes de producción y los precios de los productos.
4. Actividades de tiempo libre.

Procedimientos

1. Elaboración y realización de encuestas y cuestionarios para la recogida de datos sobre población.

2. Construcción e interpretación de gráficas de población elaboradas a partir de datos de obtención directa.

3. Localización en el mapa de agrupamientos de población y representación de movimientos de población.

4. Recogida, sistematización e interpretación de informaciones de diversas fuentes (televisión, prensa, etc.) sobre la problemática laboral (puestos de trabajo, paro, subempleo) y de la emigración.

5. Análisis de la elaboración de un producto desde la extracción de las materias que lo componen hasta su consumo.

6. Análisis de algunos mensajes publicitarios ofrecidos por distintos medios de comunicación (carteles, anuncios luminosos, radio, televisión, etc.) y su incidencia en el consumo.

7. Planificación de actividades de ocio de forma autónoma y creativa.

8. Análisis de las causas que provocan las situaciones de marginación e injusticia social por razón de sexo, raza u otras.

Actitudes

1. Sensibilidad y respeto por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia.

2. Valoración de los distintos trabajos y profesiones y de su función complementaria en el conjunto de la sociedad.

3. Sensibilidad y rechazo ante las desigualdades sociales asociadas a la edad, el sexo, las condiciones sociales y económicas y solidaridad con los grupos más afectados.

4. Valoración de la influencia del desarrollo tecnológico en las condiciones de vida y en el trabajo.

5. Actitud crítica ante la promoción del consumo masivo de productos mediante la publicidad y ante la imagen que del hombre y la mujer ofrece.

6. Valoración del ocio como actividad humana con posibilidades creativas y de satisfacción personal.

7. Participación en actividades lúdicas y de ocio que se organicen en su entorno.

7. Máquinas y aparatos

Conceptos

1. Máquinas y aparatos de uso más frecuente:
   - — Máquinas y aparatos presentes en la casa, la escuela, las tiendas, etc.
   - — Máquinas simples y compuestas:
   - — Elementos (operadores) comunes a distintas máquinas.
   - — Combinación de operadoras y función global de la máquina.
2. Fuerza y movimiento en las máquinas:
   - — Efectos de las fuerzas sobre los cuerpos.
   - — Las máquinas, transmisoras y transformadoras de las fuerzas y del movimiento.
   - — Operadores que transmiten y transforman las fuerzas y el movimiento (eje, rueda, cable, palanca, polea, engranaje y manivela).
3. La energía y sus transformaciones:
   - — Utilización habitual de distintas formas de energía.
   - — Los combustibles: una forma habitual de obtener energía.
   - — La energía eléctrica. El circuito eléctrico: pila, interruptor, lámpara eléctrica.
   - — Transformación de la energía.
   - — Las máquinas, transformadoras de energía.

Procedimientos

1. Observación, manipulación (desmontar y montar) y análisis del funcionamiento de aparatos y máquinas sencillas del entorno habitual (bicicleta, juguetes mecánicos, etc.).

2. Identificación de operadores (poleas, palancas, rueda, etc.) en el entorno habitual y análisis de sus funciones.

3. Planificación y realización de experiencias sencillas para analizar la transformación y transmisión del movimiento y de las fuerzas que llevan a cabo algunas máquinas y aparatos sencillos del entorno habitual.

4. Identificación de los distintos tipos de energía utilizada para su funcionamiento por las máquinas y aparatos del entorno.

5. Elaboración de cuestionarios y entrevistas sobre los usos de los diferentes tipos de energía en el entorno inmediato.

6. Construcción y análisis del funcionamiento de circuitos eléctricos sencillos.

7. Construcción y evaluación de dispositivos que realicen determinadas funciones previamente establecidas.

Actitudes

1. Curiosidad e interés por descubrir cómo están hechos los aparatos y máquinas del entorno habitual y por conocer su funcionamiento.

2. Valoración de los aparatos y máquinas del entorno habitual como construcciones humanas destinadas a satisfacer las necesidades de las personas y a mejorar su calidad de vida.

3. Respeto de las normas de uso, seguridad y mantenimiento en el manejo de herramientas, aparatos y máquinas (electrodomésticos, ascensores, bicicletas, etc.).

4. Valoración de las habilidades manuales implicadas en el manejo de herramientas, aparatos y máquinas, superando estereotipos sexistas.

5. Interés y gusto por la planificación, construcción y evaluación de dispositivos sencillos.

6. Toma de conciencia de los riesgos y peligros que supone el manejo de herramientas y materiales.

8. Organización social

Conceptos

1. La vida en sociedad:

   — Convivencia y organización social.

   — Armonización de intereses individuales y colectivos.

   — Los conflictos de intereses y su solución.

   — La importancia del diálogo para la paz. Organismos internacionales.

2. Organizaciones sociales en las que participa el niño:

   — La comunidad doméstica: nuevas formas de organizar el trabajo, la relación de igualdad entre los sexos y el cuidado de personas en situaciones de dependencia (edad, enfermedad, etc.).

   — Los grupos de iguales.

   — La comunidad escolar: miembros, derechos y deberes, órganos de gobierno.

3. La organización social y política de la localidad, Provincia, Comunidad Autónoma y del Estado:

   — Asociaciones cívico-culturales, políticas y sociales.

   — La organización política de la localidad, de la Provincia, de la Comunidad Autónoma y del Estado: sus principios e instituciones básicas.

   — La Administración y los servicios públicos. Los impuestos.

4. División político-administrativa del territorio español.

5. La Comunidad Europea:

   — Países que la forman.

   — *Rasgos e intereses comunes.*

Procedimientos

1. Planificación y realización de entrevistas y cuestionarios para obtener información sobre el funcionamiento de diferentes organiza-

ciones y grupos sociales y sobre las opiniones e intereses de sus miembros.

2. Dramatización y simulación de la cooperación y de los conflictos entre grupos sociales y culturales.

3. Dominio de las reglas de funcionamiento de la asamblea (turnos de palabras, exposición de opiniones, extracción de conclusiones, papeles de moderador y secretario, etc.) como instrumento de participación en las decisiones colectivas y de resolución de conflictos.

4. Recogida e interpretación de información a través de los medios de comunicación sobre acontecimientos de la Comunidad Europea.

5. Planificación y realización de experiencias sencillas referidas a la organización de una actividad o de una jornada doméstica.

6. Análisis crítico de las diferencias en función del sexo, en la asignación de tareas y responsabilidades en la familia, la comunidad escolar y otras instancias.

Actitudes

1. Participación responsable en la realización de las tareas del grupo (familia, clase, grupo de iguales, etc.).

2. Participación responsable en la toma de decisiones del grupo aportando las opiniones propias y respetando las de los demás.

3. Respeto por los acuerdos y decisiones tomados en asamblea y alcanzados a través del diálogo entre todos los implicados.

4. Responsabilidad en el ejercicio de los derechos y de los deberes que corresponden como miembro del grupo (en la familia, en la clase, en la escuela, en la calle, en el grupo de iguales, etc.).

5. Rechazo de discriminaciones en la organización de actividades grupales por razones étnicas, de sexo, de status social, etc.

6. Solidaridad y comprensión ante los problemas y necesidades de los demás (de compañeros y compañeras, del vecindario, etc.).

7. Valoración del diálogo como instrumento privilegiado para solucionar los problemas de convivencia y los conflictos de intereses en la relación con los demás.

8. Reconocimiento del valor y función colectiva del trabajo doméstico.

9. Medios de comunicación y transporte

Conceptos

1. Medios de comunicación de la información:

   — Los medios de comunicación de masas: prensa, radio, televisión, cine, vídeo, satélites. Información: noticias y publicidad y el consumo; la información a través de la imagen, el ordenador.

   — Los medios de comunicación interpersonales: correo, teléfono, telégrafo, etc.

   — La informática: almacenamiento, tratamiento y difusión de la información.

2. Redes y medios de transporte:

   — Redes e infraestructuras de transporte: carreteras, ferrocarriles, puertos, aeropuertos, etc.

   — Medios de transporte.

   — Medios de transporte y actividad económica.

   — Medios de transporte y turismo.

3. Normas y señales de tráfico:

   — Normas de circulación en la ciudad y en la carretera dirigidas al peatón y al conductor.

Procedimientos

1. Manejo de aparatos sencillos de comunicación (teléfono, cámara fotográfica, magnetófono, proyector, vídeo, etc.) con el fin de recoger o transmitir informaciones.

2. Utilización de distintos medios de expresión (periódico, cómic, guión radiofónico, etc.) para presentar y comunicar informaciones diversas.

3. Utilización de los distintos medios de comunicación como fuentes de información útiles para el estudio y el conocimiento de problemas y temas particulares.

4. Iniciación en el análisis crítico de la información y de los mensajes publicitarios recibidos a través de distintos medios.

5. Análisis crítico de la utilización de la imagen del hombre y de la mujer en la publicidad.

6. Planificación de itinerarios de viajes simulados y reales utilizando diversos medios de transporte y situándolos en el mapa.

7. Uso y consulta de guías de viaje, folletos turísticos, mapas de carreteras y ferrocarriles, etc., en la planificación de itinerarios de viajes simulados o reales.

8. Previsión de los requisitos y necesidades que se plantean en la realización de un viaje (consulta de mapas, presupuesto, combinación de transportes, ropa necesaria, información sobre el lugar de destino, etc.).

9. Utilización autónoma de los medios de transporte habituales de la localidad.

10. Análisis y clasificación de los distintos tipos de señalización vial: marcas viales, señales verticales y luminosas.

Actitudes

1. Actitud crítica ante las informaciones recibidas a través de los distintos medios de comunicación.

2. Sensibilidad ante la influencia que ejercen los medios de comunicación en la formación de opiniones, con especial atención a la publicidad, a los estereotipos sexistas, racistas y al consumo.

3. Valoración de los medios de transporte colectivos respetando las normas establecidas para su uso.

4. Valoración del impacto del desarrollo tecnológico sobre la evolución de los medios de comunicación y transporte.

5. Interés por el uso del ordenador en el tratamiento y control de la información y comunicación y actitud crítica ante sus utilizaciones en la vida cotidiana.

6. Valoración de la importancia de la infraestructura en el transporte y comercialización de los productos.

7. Respeto de las normas y señales de tráfico como reguladoras de los desplazamientos de las personas en las vías públicas.

10. Cambios y paisajes históricos

Conceptos

1. Aspectos básicos del tiempo histórico (presente-pasado-futuro, duración, simultaneidad y sucesión).

2. Las unidades de medida temporales (día, semana, mes, año, década, siglo, etc.).

3. Fuentes orales, escritas, audiovisuales y materiales para la reconstrucción del pasado.

4. Evolución de algún aspecto básico de la vida cotidiana a lo largo de la historia (vestido, rasgos del paisaje, vivienda, trabajo, transporte, etc.).

5. Aspectos de la vida cotidiana en el último siglo y algunos hechos históricos relevantes (cambios sociales y políticos, avances tecnológicos, evolución de la situación de las mujeres, etc.) asociados a los mismos.

6. Algunos hechos y personas relevantes en la historia de España.

7. Formas de vida cotidiana en las sociedades de las grandes épocas históricas (culturas primitivas, antigüedad clásica, época medieval y revolución industrial).

8. Vestigios del pasado en nuestro medio como testimonios de la vida en otras épocas:

- — Restos materiales: monumentos, edificios, objetos, instrumentos, etc.
- — Costumbres y manifestaciones culturales: fiestas, gastronomía, arquitectura, pintura, música, deportes, etc.
- — Documentos orales, escritos y visuales.

Procedimientos

1. Elaboración de cuestionarios y realización de entrevistas para recoger testimonios directos sobre acontecimientos pasados.

2. Recogida, archivo y clasificación de diversos documentos históricos relativos a la historia personal y familiar y al pasado histórico (fotografías, documentos personales y familiares, cromos, recortes de prensa, objetos e informaciones diversas, canciones, etc.).

3. Utilización de ejes cronológicos (friso de la historia) situando los principales acontecimientos históricos de nuestro siglo, personas, sociedades y hechos históricos estudiados.

4. Localización en mapas de lugares relativos a los acontecimientos y personajes estudiados.

5. Iniciación en la recogida de información sobre el pasado a partir de restos arqueológicos, imágenes, obras de arte y textos escritos sencillos.

6. Elaboración e interpretación de cuadros cronológicos, comparativos de la evolución histórica a distintas escalas (personal, familiar, local, nacional y mundial) y de diversos aspectos (asentamiento, economía, cultura, arte).

Actitudes

1. Respeto por el patrimonio cultural y natural (fiestas, artesanía, juegos, gastronomía, vestidos, vivienda, etc.) de la comunidad e interés por su mantenimiento y recuperación.

2. Valoración y respeto por las costumbres y formas de vida de los antepasados.

3. Consideración de los objetos cotidianos actuales como portadores potenciales de información histórica para las generaciones venideras.

4. Valoración de la historia como un producto humano y del papel que juegan las personas como sujetos activos de la misma.

5. Valoración y conservación de los restos histórico-artísticos presentes en el medio como fuentes de información sobre la historia de nuestros antepasados.

6. Respeto y tolerancia hacia las formas de vida y los valores diferentes de los propios en distintos momentos históricos.

7. Responsabilidad y cuidado en el uso y consulta de documentos históricos.

Criterios de evaluación

1. Recoger información, siguiendo criterios y pautas de observación sistemática, sobre las características observables y regulares de los objetos, animales y plantas del entorno.

En este criterio de evaluación lo más importante es la capacidad de observación del alumno, el uso que hace de todos los sentidos para reconocer las características observables en los objetos o en los grupos sociales, así como su capacidad para comparar, contrastar y clasificar la información aportada por las características observadas.

Las comparaciones se realizarán por contraste y se establecerán relaciones de semejanza y diferencia. En la clasificación de seres vivos se emplearán siempre claves dicotómicas, muy adaptadas y por contraste (vivo-no vivo, vertebrado-invertebrado, hoja caduca-hoja perenne). Un último aspecto a considerar es la mayor o menor adecuación de los criterios que utiliza en la clasificación en relación a la pregunta inicial que motivó la observación.

2. Obtener información concreta y relevante sobre hechos o fenómenos previamente delimitados a partir de la consulta de documentos diversos (imágenes, planos, mapas, textos descriptivos y tablas estadísticas sencillas) seleccionados por el profesor.

Este criterio pretende evaluar la capacidad de los alumnos para recabar información sobre hechos o situaciones, la selección y organización que hace de la misma, así como su capacidad para sacar conclusiones coherentes y comunicarlas con un lenguaje adecuado.

Se valorará, asimismo, la presentación formal del informe.

3. Ordenar temporalmente algunos hechos históricos relevantes y otros hechos referidos a la evolución de la vivienda, el trabajo, el transporte y los medios de comuni-

cación a lo largo de la historia de la humanidad, utilizando para ello las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad (antes de, después de, al mismo tiempo que, mientras).

En este criterio de evaluación se trata de comprobar si el alumno tiene adquiridas las nociones básicas del tiempo histórico: presente-pasado-futuro, duración anterior-posterior, si las utiliza adecuadamente al referirse a personas o hechos de la historia familiar y en el estudio de hechos históricos relevantes y de evolución de aspectos de la vida cotidiana.

Se dará más importancia a las relaciones de antes y después que a la situación exacta (del hecho o persona) en el friso de la historia.

4. Describir la evolución de algunos aspectos característicos de la vida cotidiana de las personas (vestido, vivienda, trabajo, herramientas, medios de transporte, armamento) en las principales etapas históricas de la humanidad.

Este criterio de evaluación trata de comprobar si el alumno reconoce determinados restos, usos, costumbres, actividades, herramientas como indicadores de formas de vida características de sociedades de una época histórica concreta.

Se tendrá en cuenta las relaciones que establece entre algunos hechos y su aparición en el tiempo, es decir, el uso que hace de los conceptos temporales de sucesión y simultaneidad, situándolos antes o después a una época histórica concreta. La evaluación se realizará sobre breves periodos de tiempo característicos de las sociedades primitivas, de la antigüedad clásica, de la época medieval y de la revolución industrial.

5. Utilizar las nociones espaciales y la referencia a los puntos cardinales para situarse a sí mismo y localizar o describir la situación de los objetos en espacios delimitados.

Con este criterio de evaluación se trata de comprobar si el alumno ha interiorizado las nociones espaciales, si sabe localizar la situación de los puntos cardinales y si es capaz de situarse y desplazarse en el espacio haciendo referencia a ellos. Cuando se trate de situarse a sí mismo o de describir la situación de los objetos con referencia a los puntos cardinales, los puntos de referencia pueden implicar cambio de perspectiva.

6. Representar espacios mediante planos elementales y utilizar planos y mapas con escala gráfica para orientarse y desplazarse en lugares desconocidos.

Este criterio pretende evaluar la funcionalidad y aplicación que el alumno da a sus conocimientos sobre interpretación de planos y mapas en situaciones en las que tiene que orientarse y desplazarse en lugares desconocidos y si es capaz de realizar croquis y planos sencillos.

7. Identificar, comparar y clasificar los principales animales y plantas de su entorno aplicando el conocimiento que tiene de su morfología, alimentación, desplazamiento y reproducción.

Con este criterio se trataría de comprobar si el alumno o la alumna identifica los árboles y plantas más representativos de su entorno y si mediante el manejo de algunos instrumentos sencillos, como fichas, láminas y claves sencillas y adaptadas, es capaz de establecer alguna clasificación. Las claves que utilice serán siempre adaptadas y dicotómicas.

8. Identificar y clasificar las principales actividades económicas del entorno asociándolas a los sectores de producción y a algunas características del medio natural.

Este criterio de evaluación trata de comprobar que el alumno/a identifica las principales actividades económicas de su entorno y reconoce los rasgos más sobresalientes de cada una de ellas, y capta las diferencias entre la tienda donde se vende un producto y la fábrica donde se transforma. Se evaluará también si el alumno reconoce la actividad económica predominante en su medio y si es capaz de identificar algunas interacciones que se dan entre el medio físico y los seres humanos.

9. Utilizar fuentes energéticas simples, operadores que convierten o transmiten movimientos y soportes sencillos para construir algunos aparatos con finalidad previa.

Con este criterio se trata de comprobar hasta qué punto el alumno relaciona causas y efectos valorando si ha evolucionado su pensamiento técnico. Se valorará, de una parte, la adecuación del operador para la función que debe cumplir, y de otra, las relaciones que establece entre pequeñas fuentes de energía y los operadores que la

convierten o transmiten, de forma que pueda construir algunos aparatos y que respondan a una finalidad establecida.

En la construcción de aparatos se utilizarán como fuentes de energía las pilas, bandas de goma, muelles, viento y agua; los operadores propios de esta etapa (eje, rueda, polea, palanca, motores eléctricos, rueda excéntrica, manivela, torno) y otros recursos como articulaciones, perfiles, tirantes y soportes.

10. Identificar y localizar los principales órganos implicados en la realización de las funciones vitales del cuerpo humano, estableciendo algunas relaciones fundamentales entre éstas y determinados hábitos de alimentación, higiene y salud.

Con este criterio se trata de evaluar que el alumno y la alumna localizan los principales órganos del cuerpo humano y que los relacionan con la función correspondiente. Asimismo, deben ser capaces de establecer relaciones entre algunas funciones y hábitos de salud e higiene (como la necesidad de masticar bien y despacio los alimentos para facilitar la acción del estómago o la práctica del ejercicio físico para favorecer la circulación).

11. Identificar las repercusiones sobre la salud individual y social de algunos hábitos de alimentación, higiene y descanso.

Este criterio de evaluación pretende comprobar que el alumno ha comprendido, en un nivel básico, cómo la práctica de ciertos hábitos mejora su salud y que descubre hechos y prácticas sociales que favorecen o perturban el desarrollo del cuerpo y su salud.

12. Participar en actividades de grupo (familia y escuela) respetando las normas de funcionamiento, realizando con responsabilidad las tareas encomendadas y asumiendo los derechos y deberes que le corresponden como miembro del mismo.

Con este criterio se trata de comprobar si el alumno participa activamente en las tareas colectivas, respeta las ideas de los otros, colabora con los demás miembros del grupo en la planificación y realización de trabajos comunes y compartidos, busca soluciones nuevas y asume responsabilidades. Se valorará, también, el respeto hacia las normas de funcionamiento y el uso que hace de ellas.

13. Describir la organización, funciones y forma de elección de algunos órganos de gobierno del Centro escolar, del Municipio, de las Comunidades Autónomas y del Estado.

Este criterio de evaluación está dirigido a comprobar si el alumno identifica las principales instituciones locales, su organización, las funciones que cumplen y los cauces de representación y participación ciudadana que establecen, así como si conoce de forma muy general las principales instituciones de carácter autonómico y estatal, y el funcionamiento de sus servicios básicos.

14. Utilizar el conocimiento de los elementos característicos (paisaje, actividades humanas, población) de las distintas regiones españolas para establecer semejanzas y diferencias entre ellas y valorar la diversidad y riqueza del conjunto del país.

Con este criterio de evaluación se trata de comprobar el conocimiento que el alumno posee sobre los elementos relieve, clima, vegetación, fauna, asentamientos de población, cultura y lengua de las distintas regiones de España y si es capaz de establecer semejanzas y diferencias entre ellas, así como de considerar la diversidad como un valor apreciable.

15. Identificar, a partir de ejemplos de la vida diaria, algunos de los principales usos que las personas hacen de los recursos naturales (aire, suelo, agua) señalando algunas ventajas e inconvenientes derivadas de su uso.

Con este criterio se trata de comprobar que el alumno identifica el agua, el aire y el suelo como elementos necesarios para satisfacer las necesidades básicas de la vida de las personas y que valora la importancia de promover un uso racional de dichos recursos en su casa, en el centro y en la comunidad donde se desenvuelve, y las consecuencias que se derivan de su mal uso para el individuo y la sociedad.

16. Formular conjeturas para explicar las relaciones entre algunos factores del medio físico (luz, temperatura y humedad) y algunas características de los seres vivos.

Con este criterio se trata de evaluar si el alumno ha descubierto la relación entre las condiciones del medio físico y el desarrollo adecuado de los seres vivos, y las diferencias de estas condiciones en las

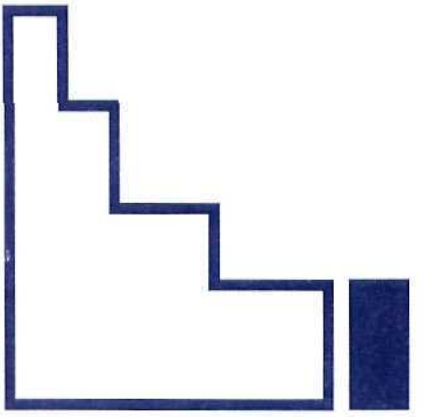
distintas especies. Las conjeturas harán referencia a las relaciones sencillas que se dan entre los seres vivos y la luz, la temperatura y la humedad del medio y en ningún caso se abordarán aspectos más complejos como la influencia de las condiciones del suelo (pH, naturaleza de sus componentes...).

17. Abordar problemas sencillos, referidos al entorno inmediato, recogiendo información de diversas fuentes (encuestas, cuestionarios, imágenes, documentos escritos), elaborando la información recogida (tablas, gráficos, resúmenes), sacando conclusiones y formulando posibles soluciones.

Este criterio de evaluación está dirigido a comprobar si el alumno ha alcanzado cierta familiaridad en la aplicación del método de investigación. Como medio de conocimiento y análisis para problemas concretos de la realidad. Se valorará la autonomía de los alumnos y alumnas para obtener información relevante de las distintas fuentes y la sistematización que hace de la misma y la implicación personal en las soluciones aportadas.

18. Utilizar el diálogo para superar los conflictos y mostrar, en la conducta habitual y en el uso del lenguaje, respeto hacia las personas y los grupos de diferente edad, sexo, raza y origen social, así como hacia las personas y grupos con creencias y opiniones distintas a las propias.

Con este criterio se trata de comprobar que el alumno ha desarrollado actitudes de tolerancia y respeto hacia las personas y los grupos de características diferentes a las suyas, y que recurre al diálogo de manera habitual para superar las diferencias que puedan surgirle en su relación con los demás.



Conocimiento del Medio

Secuencia por Ciclos

Secuencia de los objetivos y contenidos por ciclos

La secuencia de los objetivos y contenidos del área de Conocimiento del Medio natural, social y cultural supone caracterizar cada ciclo graduando y matizando el desarrollo de las capacidades y seleccionando los contenidos que parecen más adecuados para dicho desarrollo.

Para realizar esta secuencia el profesor tendrá en cuenta, por un lado, criterios propios del ámbito de conocimiento del área y, de otra, criterios psicopedagógicos relacionados con el momento de aprendizaje de los alumnos y con la experiencia de la práctica docente. La progresiva adquisición de las nociones espacio-temporales, la complejidad de las nociones de organización social y la dificultad de las interrelaciones entre el medio físico y social son elementos básicos para organizar los contenidos en cada ciclo.

A partir de la reflexión anterior se fijan los criterios que ayuden a realizar la secuencia; en este caso concreto se han utilizado los criterios que se citan a continuación:

— La progresión en la orientación respecto al tiempo y su representación parte de las nociones temporales más sencillas para ir progresando hasta la introducción del tiempo histórico, la sucesión de acontecimientos y las primeras nociones de cronología; desde el registro sistemático de sucesos que cambian con el paso del tiempo hasta representación de personas y acontecimientos históricos en la línea del tiempo o en ejes cronológicos. En los aspectos espaciales el recorrido es semejante: de las nociones elementales sobre el espacio y los procedimientos más simples de localización y representación de los objetos en él hasta los procedimientos de orientación personal y localización de los objetos del entorno o la interpretación de planos y mapas.

— Junto a la progresiva ampliación de las escalas espacial y temporal, se ha tenido en cuenta que los conceptos menos manipulables cuya adquisición encierra más dificultad sean trabajados a partir de lo más próximo, lo que cumple con la doble finalidad de proporcionar un mejor conocimiento del entorno y de permitir después su generalización y aplicación a otros ámbitos más alejados en el tiempo y en el espacio, lo cual no excluye el trabajo de aquellos aspectos que no siendo próximos en el espacio-tiempo, sean significativos para el alumno.

— La complejidad de la organización social aconseja trabajar en el primer ciclo los contenidos referidos a los grupos sociales cercanos a la experiencia del niño, para ampliarlos progresivamente a otros grupos sociales e instituciones más complejas como las asociaciones culturales y las instituciones de participación o gobierno.

— En cuanto a los contenidos relativos al cuerpo y la salud se trabajan en cada ciclo los aspectos más relacionados con su propio crecimiento, potenciando las posibilidades que tiene el cuerpo como instrumento de exploración de la realidad y de adquisición de la propia autonomía e identidad personal, hasta los aspectos más relacionados con la salud colectiva o social.

— Los contenidos relacionados con el conocimiento del medio físico y de sus interacciones con el medio social se abordan en un primer momento mediante la exploración sensorial y el estudio descriptivo de sus elementos, contextualizado en el espacio y el tiempo próximos a la experiencia del alumnado, que evite un planteamiento excesivamente formal. De forma progresiva se introducen las relaciones que se establecen entre estos elementos y la intervención humana, analizando sus consecuencias a través de la investigación de problemas presentes en la realidad cotidiana.

— Por último, la opción de un tratamiento cíclico ha llevado a que algunas capacidades y contenidos, fundamentalmente procedimientos y actitudes, se repitan a lo largo de los tres ciclos bien con diferente nivel de profundidad en función de las capacidades del alumnado o aplicándolos a momentos o realidades diferentes, yendo siempre de lo conocido a lo desconocido, de lo global a lo específico, de lo espontáneo a lo estructurado, de lo simple a lo complejo.

— En la secuencia de los procedimientos, contenidos muy importantes en esta etapa y especialmente en los primeros ciclos, se

progresa de los más simples y generales, que contienen menor número de pasos y acciones y al mismo tiempo se aplican a una gama más amplia de situaciones, hacia procedimientos más complejos y específicos, que comportan mayor número de pasos o acciones y se aplican sólo en determinadas circunstancias.

— Los contenidos de actitudes se han secuenciado teniendo en cuenta que, en primer lugar, el niño debe descubrir y constatar la existencia de situaciones y problemas para poder llegar a sensibilizarse y desarrollar posteriormente actitudes positivas, críticas, de respeto y de solidaridad.

Teniendo en cuenta todo lo anterior son múltiples las posibles agrupaciones de contenidos y capacidades que el profesorado puede hacer en función de las características concretas del centro y del grupo de alumnos a los que van dirigidas. En este caso concreto, y con carácter de ejemplo, se han agrupado en torno a cuatro ámbitos:

— Los referidos al conocimiento de sí mismo y su relación con la salud.

— Los relativos al medio físico y sus relaciones.

— Los relacionados con el medio social y sus interacciones con el medio físico.

— Por último, los que hacen referencia al paso del tiempo.

Primer ciclo

1. *El conocimiento de sí mismo y su relación con la salud*

En el primer ciclo, el conocimiento de sí mismo desarrolla en el alumno la capacidad de autonomía mediante el afianzamiento de la lateralidad y el adecuado conocimiento global de su cuerpo, que le permite situarse en el espacio y desplazarse en él.

La percepción de su propio cuerpo, de los cambios corporales que experimenta (peso, talla, dentición), junto a otras experiencias afectivas, le ayudan a tomar conciencia de sus posibilidades y limitaciones y a crearse una imagen ajustada de sí mismo.

Por otra parte, las capacidades relacionadas con la salud y el cuidado del cuerpo se promueven con la adquisición de hábitos de

higiene personal, la consolidación de ritmos de actividad-descanso y la adopción de posturas correctas; asimismo, se puede favorecer el desarrollo de estas capacidades con la iniciación en normas elementales de seguridad y en el control de actitudes consumistas.

En estas edades es oportuno iniciar el desarrollo de actitudes relacionadas con las conductas sociales que favorecen o perturban la salud ambiental, fomentando la sensibilidad hacia la limpieza y el respeto en el uso de espacios y servicios comunes (clase, servicios, colegio, calle...), hacia la conservación y mejora del medio ambiente y tomando conciencia de las consecuencias de la propia actuación.

2. *El medio físico y sus relaciones*

El conocimiento del medio físico, en este ciclo, se caracteriza por su referencia al entorno físico inmediato y por el estudio de las características observables del paisaje y los elementos que lo constituyen. El desarrollo de la capacidad de observación se favorece al realizar sencillas observaciones sobre algunos fenómenos atmosféricos (estado del cielo, lluvia, viento) y sobre las características de los materiales más frecuentes utilizados en su entorno; sobre el agua, sus características principales y el uso que de ella se hace en la vida cotidiana. La reflexión sobre los datos procedentes de estas observaciones permite compararlos, señalar semejanzas y diferencias y realizar sencillas clasificaciones.

Observar y describir los animales y plantas de su entorno (forma de desplazarse, alimentación, modos de vida...) e identificar las características básicas de los seres vivos desarrolla en los alumnos de esta edad la capacidad que les permite relacionar la idea de ser vivo con la realización de las funciones vitales y diferenciar los animales de las plantas. Así, se desarrolla en ellos el interés y la curiosidad por los elementos del medio, lo cual permite fomentar la sensibilidad hacia el cuidado y respeto de los animales y plantas, y del medio en su conjunto.

El desarrollo de las capacidades que se refieren a la comprensión del espacio, la situación de los objetos en él y su representación adquieren especial importancia en este ciclo. Se consolida el desarrollo de las nociones topológicas (dentro-fuera, abierto-cerrado...) y se inicia la adquisición de las proyectivas mediante la exploración y manipulación de los objetos y la realización de dibujos y croquis sencillos de los objetos y espacios observados.

El contacto con el desarrollo tecnológico es conveniente iniciarlo con la exploración y manipulación de materiales y de objetos mecánicos sencillos de uso cotidiano y manual y con la construcción de dispositivos elementales. Asimismo se puede trabajar en este ciclo la utilización de instrumentos y de técnicas adecuadas que le permitan realizar las operaciones de cortar, coser, perforar, enroscar, desenroscar, pegar y plegar. Parece conveniente iniciarles en las normas de uso, seguridad y mantenimiento que requiere el manejo de herramientas y aparatos de uso cotidiano.

3. Medio social y sus interacciones con el medio físico

En el primer ciclo de la Educación Primaria el conocimiento de los grupos sociales de pertenencia y referencia se concreta en el ámbito del grupo familiar, el grupo de aula y el equipo de trabajo, dejando las agrupaciones más amplias y abstractas (localidad, Comunidad Autónoma y Estado) para los ciclos siguientes.

La complejidad de la organización social aconseja trabajar en este ciclo los contenidos referidos a los grupos sociales cercanos a la experiencia del niño. La identificación con los grupos sociales a los que pertenece (familiar, escolar y de barrio o localidad), el conocimiento de su organización y el respeto de las normas de estos grupos en las que está implicado personalmente o le afectan de forma más directa le servirán de punto de referencia en la interiorización de comportamientos y pautas culturales, superando discriminaciones y roles sexistas.

La capacidad de interrelación personal se desarrolla en los alumnos de este ciclo con el conocimiento y respeto de algunas normas del intercambio comunicativo en grupo: turnos de palabra, respetar las decisiones y acuerdos tomados. Asimismo, en este ciclo es conveniente promover la capacidad de participación y colaboración en el ámbito familiar, el de grupo de aula y el equipo de trabajo aportando ideas y asumiendo tareas concretas y compartidas.

Las capacidades que les permiten intuir relaciones entre la actividad de las personas y el medio físico se favorecen con la identificación de las profesiones más habituales en su entorno, el seguimiento del proceso de extracción, transformación y comercialización de algún producto básico (el pan...) y la iniciación en procedimientos para recoger datos del mundo social (pequeños cuestionarios, entrevistas...), así como la dramatización o simulación de situaciones que surgen en los grupos sociales en los que participa el niño.

La iniciación en el manejo de aparatos sencillos de comunicación (teléfono, magnetófono), la utilización de distintas técnicas de expresión (cómic, mural) y la iniciación a la lectura de imágenes de televisión y fotografías de prensa son contenidos que permiten al alumno tomar contacto con el mundo de la información.

El uso de los medios de transporte habituales de la localidad parece indicado para familiarizarle con ellos y descubrir la necesidad de normas que regulen su utilización. La curiosidad por conocer los medios de transporte de personas y de mercancías e iniciarle en el respeto de algunas señales de tráfico (semáforos, pasos de cebra) son otros contenidos de estas edades.

Por otra parte, el trabajo directo con el medio, a través de percepciones y vivencias que impliquen aspectos plurisensoriales, e identificar en su entorno focos de contaminación y lugares o actividades para el ocio ofrecen excelentes oportunidades para intuir relaciones entre la presencia humana y los efectos positivos o negativos que se producen en el paisaje de su entorno próximo.

La práctica de hábitos como el cuidado de plantas y animales en la clase o el jardín, la valoración del agua como un bien escaso, la práctica de medidas de ahorro de energía, el cuidado y conservación de los materiales de trabajo, son contenidos de este ciclo que desarrollan capacidades relacionadas con el cuidado y conservación del medio ambiente.

4. El paso del tiempo

En este ciclo, el trabajo respecto al tiempo y su representación se inicia con la adquisición de las nociones temporales básicas y la utilización adecuada de las expresiones correspondientes (antes, después, ahora, mañana, tarde, hoy...) que le ayudan a tomar conciencia de su tiempo personal y de las posiciones relativas de los momentos en el tiempo.

Comienza a lo largo de este ciclo la introducción de los aspectos básicos del tiempo histórico (presente, pasado y futuro), referidos al presente y a hechos, situaciones y personas relacionados con su experiencia y progresos en la utilización de medidas temporales: día, mes y año.

Los alumnos y alumnas de estas edades perciben el tiempo ligado a sus ritmos personales y lo conceptualizan a través de la actividad. Por este motivo, la constatación sistemática de cambios observables

producidos con el paso del tiempo, la reconstrucción de la historia personal y su representación en el friso del tiempo son contenidos que le ayudarán en el proceso de construcción del tiempo histórico.

Segundo ciclo

1. Conocimiento de sí mismo y su relación con la salud

Identificadas las principales partes del cuerpo y afianzada la lateralización en el primer ciclo, es propio del segundo ciclo de Educación Primaria, en relación con el conocimiento de sí mismo, desarrollar la capacidad para identificar y localizar los principales órganos del cuerpo, relacionarlos con la función que desarrollan y conocer y practicar algunos hábitos relacionados con su higiene.

La relación con los otros alumnos y alumnas le ayuda a construir una imagen cada vez más ajustada de sus posibilidades y limitaciones personales. En este sentido deben favorecerse aquellos procedimientos que permiten expresar sus iniciativas y acoger las de los otros, contrastar puntos de vista, etc., de forma que progresen en la construcción de su autoestima basada en el conocimiento cada vez más objetivo de sí mismo y de los otros.

Es característico de este ciclo cuidar con autonomía de la limpieza de su cuerpo (baño, dientes, uñas, cabeza...), conocer la existencia de algunas enfermedades más frecuentes en esta edad y habituarse a pedir ayuda en caso de accidente o enfermedad. Los alumnos y alumnas de este ciclo comprenden los riesgos y peligros que supone el uso de algunos aparatos y materiales y son capaces de respetar y practicar algunas normas para protegerse de ellos.

La autonomía personal se promoverá trabajando la organización de sus tiempos de estudio, ocio y descanso. De igual forma, las tareas de cuidado personal y otras, en el ámbito de la vida privada, pueden hacerse ya con mayor grado de autonomía.

La actitud crítica frente al consumo inadecuado de alimentos se puede favorecer con la iniciación en el valor nutritivo de los mismos y de las necesidades que tiene su cuerpo de una alimentación equilibrada para crecer y desarrollarse de forma saludable. La recogida y valoración de informaciones, sobre prácticas sociales y costumbres de alimentación y su repercusión sobre la salud individual y colectiva,

parecen los procedimientos idóneos para la adquisición y valoración de algunos hábitos de alimentación sana y para iniciarle en los aspectos sociales de la salud.

2. *El medio físico y sus relaciones*

El medio físico de referencia se amplía a la localidad y a la comarca, cuyo relieve, clima, aguas, vegetación y fauna configuran un paisaje que ya son capaces de interiorizar y reconocer de forma comprensiva. La recogida de datos comenzará a ser sistemática; sin embargo, ha de hacerse todavía con la guía del profesor, lo cual compensa la falta de perseverancia en la búsqueda de soluciones propia de esta edad y facilita la utilización de resúmenes y gráficas para comunicar la información y los resultados.

Los alumnos y alumnas de este ciclo pueden clasificar los minerales y rocas por sus propiedades observables e identificar las rocas más frecuentes en su entorno y relacionarlas con los materiales usados en la construcción o en otras actividades. La observación directa del cielo, la sucesión de las estaciones del año, la iniciación en el estudio de los cambios de estado y el ciclo del agua en la naturaleza son otros contenidos que se inician en este ciclo.

La observación de aparatos y máquinas de uso doméstico puede ser adecuada para la introducción de contenidos como energías más utilizadas, fuentes que las producen y sus limitaciones. Estos procedimientos permiten al alumnado ir construyendo progresivamente el concepto de energía.

La observación, descripción e identificación de los animales y plantas del entorno, con la utilización de lupas, pinzas y cuadros o tablas, permiten en este ciclo diferenciar los animales en vertebrados e invertebrados y las plantas en hierbas, arbustos y árboles, y desarrollar el respeto hacia ellos y la responsabilidad en su cuidado. Esto favorece el reconocimiento de los espacios naturales como necesarios para la vida y como fuentes de salud. La observación en cualquier caso habrá de ser directa, evitando la toma indiscriminada de muestras.

La capacidad de situar objetos en el espacio y de situarse y desplazarse en él se puede apoyar ya en la referencia a los puntos cardinales. En la elaboración e interpretación de planos sencillos parece adecuado emplear la proporcionalidad gráfica y la direccionalidad. El entorno rural o urbano en el que se mueven los alumnos nos permitirá trabajar, en estas edades, planos que representen espacios de

mayor o menor amplitud, que expresen la percepción que tienen respecto a un medio conocido.

El conocimiento de recursos tecnológicos es posible ampliarlo a algunos operadores parciales como el eje, la rueda, el cable o la palanca, con los que se pueden construir aparatos sencillos. Se busca fundamentalmente el desarrollo de la capacidad de seleccionar el operador y colocarlo en el lugar adecuado. Las herramientas, a cuyo uso debe asociarse la idea de seguridad en el trabajo, son en este ciclo las que permiten actividades tales como coser, clavar, moldear y atornillar.

3. *Medio social y sus interacciones con el medio físico*

El conocimiento de los grupos sociales se amplía en este ciclo al conjunto de la comunidad escolar y a los grupos sociales presentes en el ámbito espacial de la localidad (barrio o pueblo).

La complejidad que supone el conocimiento de la organización social y el reconocimiento de pertenencia a un grupo aconseja, para este ciclo, consolidar los contenidos trabajados en el ciclo anterior (identificación de grupos, conocimiento de su organización y respeto de las normas en las que está implicado personalmente) y referidos ahora a los nuevos grupos con los que se relaciona. Se inicia el conocimiento de las instituciones de participación y de gobierno locales: organizaciones ciudadanas, recreativas, Ayuntamiento y sus órganos de gobierno, Juzgados y Policía Municipal.

La relación interpersonal se incrementa con la adquisición de un mayor dominio de las normas que rigen el intercambio comunicativo: propuesta de temas de discusión, escuchar y dar opiniones, contrastar las propias con las de los otros, llegar a conclusiones y respetarlas. Sin olvidar que los contenidos más sencillos abordados en el primer ciclo deben seguir trabajándose también en éste.

Su participación en grupos se amplía con la intervención en debates sobre temas relacionados con aquellas actividades y acontecimientos sobre los cuales puede disponer de información comprensible y próxima a sus intereses. En relación con esta capacidad es conveniente trabajar los diversos papeles que pueden asumirse en el debate: exponer, moderar, intervenir desde el público, la toma de notas, el guión de intervención, el control de los tiempos. La participación en debates y asambleas permite descentrarse de su punto de vista y progresar en la capacidad de objetivación.

El desarrollo de la capacidad de interacción se favorece con la atención a actitudes de participación activa, colaboración y ayuda en el trabajo de grupo. El trabajo en equipo progresa ahora en la identificación de las tareas necesarias para conseguir un fin propuesto, la participación en su distribución y asumir una responsabilidad concreta en el ámbito de los grupos familiar, escolar y de iguales. En este ciclo es posible abordar la aceptación y reconocimiento de las diferencias entre las personas y pedir una actitud de no rechazo en función de las mismas.

La capacidad para comprender las interacciones que se dan entre las personas y el medio físico se amplían con la identificación y clasificación de las actividades laborales más relevantes de su localidad y alguno de los problemas asociados a ellas. En este momento es posible iniciarles en la valoración de la función complementaria de los distintos trabajos públicos y domésticos en el conjunto de la sociedad. Se puede abordar el análisis de procesos sencillos de elaboración de un producto, así como el papel de los sectores de producción en el recorrido que va desde el productor al consumidor.

Es posible trabajar en estas edades algunos hechos y situaciones de la vida diaria que ponen de relieve la relación entre los usos que las personas hacen de los recursos naturales (agua, aire y suelo) y algunos de los problemas ambientales que se generan. En torno a ellos se abordan las actitudes de respeto y participación para proponer posibles soluciones y llevar a cabo aquellas actuaciones que estén a su alcance.

En este ciclo, la utilización de grandes titulares de prensa o pequeños comentarios sobre artículos muy concretos seleccionados por el profesor y bajo su orientación permite iniciarles en la valoración de las informaciones. De igual forma, los comentarios sobre *spots* publicitarios o programas de televisión le ayudarán a descubrir la influencia que ejerce la publicidad en nuestros hábitos y a adquirir sentido crítico.

El estudio de la infraestructura de transporte, la preparación y realización de salidas y el uso y consulta de guías de viaje, folletos, mapas de carreteras o ferrocarriles para la planificación de viajes, simulados o reales, con distintos itinerarios y diferentes medios de transporte, son otros contenidos importantes para estas edades.

4. El paso del tiempo

Es propio de este ciclo continuar en el desarrollo de la capacidad de comprensión temporal, trabajando las nociones básicas del tiem-

po histórico (pasado-presente-futuro) ligadas a la experiencia personal del alumno y ampliando su ámbito a la historia familiar y, por extensión, hasta el siglo. Para progresar en la comprensión de las nociones temporales es conveniente incorporar, junto a la historia familiar, otros acontecimientos y personas que no tengan relación directa con ella.

Se desarrolla la capacidad de reconstruir el pasado iniciándolo en la utilización de fuentes escritas, siendo característico de estas edades el iniciarse en el manejo de libros de consulta y de otros materiales escritos sencillos que completen la fuente del testimonio oral propia del primer ciclo.

En la capacidad de representación y medida del tiempo se progresa en este ciclo al localizar y representar en el friso del tiempo hechos y personas relevantes de su historia familiar y los acontecimientos más importantes ocurridos en España a lo largo del último siglo.

Tercer ciclo

1. *El conocimiento de sí mismo y su relación con la salud*

Es propio de este ciclo conseguir una adecuada imagen, percepción y organización de su cuerpo, que le permite desarrollar la capacidad de autoestima mediante el conocimiento y aceptación de los cambios corporales propios de la pubertad y el descubrimiento de sus sentimientos y afectos. Asimismo, se abordan contenidos relacionados con los aspectos básicos de las funciones de nutrición, relación y reproducción.

Otros contenidos indicados para estas edades se relacionan con la capacidad de adecuar las dietas alimenticias a las necesidades del cuerpo, a partir del conocimiento de los alimentos, de su aportación al organismo y de las necesidades nutritivas que cada uno tiene en función de la edad, actividad...

El tratamiento de lo corporal incluye, además, el desarrollo de las capacidades que permiten a los alumnos conocer y practicar cuidados y medidas higiénicas relacionadas con el sistema locomotor y los aparatos digestivo, respiratorio, circulatorio, excretor y reproductor, y el adecuar su actividad a sus posibilidades y limitaciones.

El desarrollo de las capacidades relacionadas con la salud en su dimensión social incluyen, para este ciclo, conocer los Servicios de Sanidad a nivel provincial, algunos usos y costumbres que mejoran la vida de la sociedad y favorecen la salud (actividades de ocio, deportivas...) y el valorar la presencia o ausencia de indicadores de nivel de bienestar y calidad de vida (servicios sanitarios, hábitos alimenticios, focos de contaminación...).

2. *El medio físico y sus relaciones*

En el último ciclo de la Educación Primaria se observan y describen los elementos que configuran el paisaje de la propia Comunidad y de España. La observación y recogida de datos se hace progresivamente más autónoma y abre el paso a la formulación de conjeturas o hipótesis que puedan comprobarse para establecer relaciones entre los elementos del medio físico y dar alguna explicación sobre ellas.

Se profundiza en la clasificación de los materiales y en los efectos que sobre los mismos produce el calor y algunos agentes físicos. Asimismo es posible establecer comparaciones entre dos paisajes distintos a partir de informaciones diversas (mapas, observaciones directas o indirectas, textos) y descubrir las relaciones entre los distintos elementos que forman el paisaje de una zona determinada.

El manejo de aparatos sencillos para la observación del cielo y la planificación y realización de experiencias para estudiar las propiedades y características físicas del aire, el agua, las rocas y los minerales son procedimientos adecuados para trabajar en este ciclo. Se reforzarán las actitudes de rigor y la sistematización como elementos útiles en el trabajo científico, así como el orden en la presentación y comunicación de conclusiones que favorezcan la claridad de los conceptos trabajados y su mejor asimilación.

El conocimiento de los seres vivos permite clasificarlos mediante guías muy sencillas de tipo dicotómico y claves adaptadas, así como establecer relaciones alimentarias entre animales y plantas, de forma que se llegue a destacar la importancia del equilibrio de los ecosistemas y respeto hacia ellos. Esto lleva también al conocimiento, y respeto, de las normas más generales de calidad ambiental.

La capacidad de comprensión y representación del espacio se centra en este ciclo, de una parte, en la interpretación que hace de los signos convencionales de planos y mapas que le permiten obtener información, y de otra, en la utilización que hace de los mismos

para orientarse y desplazarse en lugares desconocidos, de acuerdo con sus pautas de percepción del medio.

En el ámbito tecnológico se amplía el conocimiento y utilización de fuentes energéticas simples y de operadores más complejos, del tipo de la polea, el engranaje o la manivela, con los que se pueden construir dispositivos y aparatos sencillos que permiten encadenar causas y efectos. Junto a la complejidad del mecanismo o el uso con seguridad de herramientas para serrar, limar o lijar, se dará importancia al establecimiento de relaciones entre el fin que se persigue y las distintas soluciones técnicas que progresivamente se van adoptando, en un proceso de mejora y afinamiento continuo. La manipulación y análisis de aparatos con circuitos eléctricos permite abrir otros campos como la relación entre tecnología y calidad de vida o la limitación de los recursos energéticos.

3. *Medio social y sus interacciones con el medio físico*

En el tercer ciclo se amplía el conocimiento de los grupos sociales de referencia y pertenencia al ámbito de la Comunidad Autónoma y el Estado (sin pretender que se adquieran los conceptos implicados en toda su complejidad).

Los contenidos que se desarrollan en este ciclo se refieren a las organizaciones sociales y políticas, los órganos de participación y gobiernos autonómicos y estatales y el funcionamiento de los servicios básicos que estas instituciones gestionan. La iniciación de la función que cumplen los impuestos para la satisfacción de los servicios públicos puede abordarse al final del ciclo.

En la relación personal, se progresa con la incorporación de nuevas normas para el intercambio comunicativo: dar opiniones teniendo en cuenta las precedentes, propias y de los demás, y argumentando en favor y en contra de los otros puntos de vista. Se continuará trabajando las normas propuestas para los ciclos anteriores.

La capacidad de relacionar, estableciendo semejanzas y diferencias entre las características de los distintos grupos (lengua, intereses, costumbres), permite progresar en el conocimiento de las diferencias y diversidad cultural de los pueblos del Estado español y en el respeto de las diferentes lenguas, costumbres, valores e intereses de los distintos grupos de pertenencia.

La participación social se fomenta con el conocimiento de las funciones de los órganos de gobierno, los deberes y derechos de los

alumnos y su intervención activa en las Asambleas de clase y en el Consejo Escolar del Centro. El trabajo con estos contenidos permite desarrollar la capacidad de descentrarse de su propio punto de vista e ir adquiriendo opiniones cada vez más objetivas, personales y contrastadas sobre las situaciones y temas abordados, hasta alcanzar la independencia de criterio con relación al grupo.

En el trabajo en grupo se avanza con la adquisición de los procedimientos que permiten a los alumnos y alumnas establecer objetivos de una tarea grupal, relacionar éstos con los recursos necesarios, distribuir las tareas y fijar normas de funcionamiento. Es importante en este contexto trabajar las actitudes relacionadas con la responsabilidad en las tareas asignadas por el grupo, llevar a término el trabajo previsto, colaborar y ayudar a otros cuando sea necesario.

La capacidad para relacionar las actividades laborales y de ocio con el medio físico en que se desarrollan se aborda con el conocimiento de los procesos de producción más relevantes del ámbito autonómico y su relación con los sectores de producción y con la iniciación en el análisis de las relaciones de causa-efecto entre los medios de transporte, el turismo y sus repercusiones económicas, sociales y ambientales. Por último, es necesario mantener en este ciclo los procedimientos de investigación sobre algún proceso de producción o acontecimiento que permitan consolidar, con mayor profundidad, los procedimientos trabajados en el ciclo anterior.

La constatación de algunos hechos que ponen de relieve el impacto de la actividad humana en el ambiente será otro contenido de trabajo que contribuya a comprender las interacciones hombre-medio y desarrollar actitudes positivas hacia la conservación del medio e intentar mejorarlo a través de su propia acción.

Adquieren gran importancia en este ciclo los contenidos procedimentales sobre recogida de información utilizando distintos medios, así como la elaboración de informes escritos y el análisis del problema estudiado a partir de los datos obtenidos. Al comienzo del ciclo es posible abordar la elaboración y análisis de informaciones utilizando diferentes medios de comunicación (prensa, televisión, audiovisuales, etc.), dejando para un momento posterior la valoración de la influencia que las modernas técnicas de publicidad y consumo de productos ejercen sobre las personas. Asimismo, parece aconsejable avanzar en la lectura de la imagen y de los mensajes que a través de ella se transmiten e introducir el tratamiento de la información con técnicas informáticas.

4. *El paso del tiempo*

En este ciclo, la capacidad de comprensión temporal alcanza el mayor desarrollo de toda la etapa, al consolidar las nociones básicas de tiempo histórico adquiridas en los ciclos anteriores y aplicarlas ahora a los grandes momentos históricos.

En relación con la capacidad de representación temporal, los alumnos y alumnas de estas edades, situarán los acontecimientos históricos sobre ejes cronológicos respetando la secuencia temporal. Es importante reforzar el concepto de proporcionalidad espacio-temporal en la utilización de la línea del tiempo.

En este ciclo se inicia el conocimiento de formas de vida cotidiana, personas, situaciones y hechos que caracterizan las culturas primitivas, la antigüedad clásica, la época medieval y la revolución industrial.

La utilización del friso de la Historia para situar los períodos y acontecimientos históricos, la elaboración e interpretación de cuadros cronológicos, la utilización de ejes cronológicos situando sociedades, personas y hechos históricos o la localización en mapas de lugares relativos a acontecimientos o personas estudiados son contenidos adecuados para trabajar en este ciclo.

Es necesario desarrollar la sensibilidad hacia el mantenimiento y conservación de los restos histórico-artísticos y fomentar actitudes de responsabilidad y cuidado en el uso y consulta de documentos históricos. De igual forma, se fomentará el respeto y la tolerancia hacia las formas de vida y valores distintos de los propios, y la importancia que tienen las personas como sujetos activos de la Historia.

Estos cuadros, que son un complemento de la secuencia de objetivos y contenidos descrita anteriormente, facilitan al profesor una visión conjunta de la gradación que se ha establecido entre los ciclos. No sustituyen al texto de la secuencia, por el contrario sólo pueden interpretarse correctamente acompañados de la lectura de la misma

Primer ciclo

— Conocimiento global de su cuerpo y afianzamiento de la lateralidad que le ayuda a situarse y desplazarse en el espacio y a desarrollar su autonomía.

— Percepción multisensorial.

— Adquisición de hábitos de salud y cuidado corporal.

— Consolidación de ritmos de actividad y descanso.

— Sensibilidad hacia la limpieza y respeto en el uso de espacios comunes.

Segundo ciclo

- Identificación y localización de los principales órganos del cuerpo, relacionándolos con la función que desarrollan.
- Conocimiento de algunas enfermedades frecuentes (gripe, sarampión...).
- Conocimiento de sí mismo y de los otros valorando y aceptando las diferencias.

Tercer ciclo

- Percepción y organización de su cuerpo y autoestima mediante el conocimiento y aceptación de los cambios corporales propios de la pubertad.
- Descubrimiento de sus sentimientos y afectos.
- Aspectos básicos de las funciones de nutrición, relación y reproducción.
- Aplicación del conocimiento que tiene de los alimentos y de su aportación al organismo para elaborar dietas alimenticias adecuadas a las necesidades que cada uno tiene en función de la edad, actividad...

- Hábitos autónomos de higiene, cuidado corporal y salud.
- Adquisición de algunos hábitos relacionados con la higiene de los principales órganos del cuerpo.
- Respeto y práctica de algunas normas en el uso de aparatos y materiales para protegerse de riesgos y peligros.
- Conocimiento, adquisición y valoración de costumbres y hábitos sociales de alimentación sana.

- Conocimiento y práctica de cuidados y medidas de higiene relacionadas con los diferentes sistemas (locomotor, digestivo, respiratorio, circulatorio, excretor y reproductor).
- Adecuación de la actividad a sus posibilidades y limitaciones.
- Conocimiento de los Servicios de Sanidad a nivel provincial y de algunos usos y costumbres sociales que favorecen la salud.
- Valoración de la presencia o ausencia de indicadores sobre nivel de bienestar y calidad de vida.

Primer ciclo

- Referencia al entorno físico inmediato.
- Centrado en las características abservables del paisaje y elementos que lo constituyen.
- Sencillas observaciones guiadas sobre fenómenos atmosféricos, características de los materiales de uso frecuente, sobre el agua y su uso en la vida cotidiana.
- Reflexión sobre los datos observados: comparación, semejanzas y diferencias, clasificaciones sencillas.
- Observación y discripción de animales y plantas. Diferencias entre unos y otros.
- Identificación de las características básicas de los seres vivos.

Segundo ciclo

- Medio físico referido a la localidad y la comarca.
- Reconocimiento e interiorización comprensiva de los elementos del paisaje: relieve, clima, aguas, vegetación y fauna.
- Observación sistemática y guiada.
- Utilización de resúmenes y gráficas para recoger y comunicar la información y resultados de las observaciones.
- Clasificación de minerales y rocas por sus propiedades observables.
- Identificación de las rocas más frecuentes, relacionándolo con los materiales más usados en su entorno.
- Observación directa del cielo. Sucesión de las estaciones del año.
- Cambios de estado. Ciclo del agua en la Naturaleza.
- Observación, descripción e identificación de los animales y plantas del entorno utilizando para ello lupas, pinzas y cuadros o tablas.
- Diferenciación de vertebrados e invertebrados y de árboles, arbustos y hierbas.

Tercer ciclo

- Medio físico referido a la Comunidad Autónoma y a España.
- Observación y descripción de los elementos del paisaje de la propia Comunidad Autónoma y de España.
- Observación sistemática y progresivamente más autónoma.
- Formulación de conjeturas e hipótesis verificables para establecer relaciones entre los elementos del medio y explicarlas.
- Profundización en la clasificación de minerales y rocas y en los efectos que sobre ellos producen el calor y algunos agentes físicos.
- Comparación de dos paisajes a partir de informaciones diversas y descubrimiento de algunas relaciones entre los diversos elementos que forman el paisaje de una zona.
- Manejo de aparatos sencillos para la observación del cielo y la realización de experiencias para el estudio de propiedades y características físicas del agua, el aire, las rocas y los minerales.
- Clasificación de seres vivos utilizando guías sencillas y claves adaptadas.
- Relaciones alimentarias entre animales y plantas. Importancia del equilibrio de los ecosistemas.
- Relaciones entre animales y plantas y el medio físico.

Continúa

Primer ciclo

- Interés y curiosidad por los elementos del medio.
- Sensibilidad y respeto hacia animales y plantas.

- Consolidación de las nociones topológicas (dentro-fuera, abierto-cerrado...).
- Realización de dibujos y croquis sencillos de objetos y espacios observados.

- Exploración y manipulación de materiales y objetos mecánicos sencillos.
- Construcción de dispositivos elementales.
- Utilización adecuada de instrumentos y técnicas para cortar, coser, perforar, enroscar, desenroscar, pegar y plegar.
- Iniciarle en las normas de uso, seguridad y mantenimiento de herramientas y aparatos.

Segundo ciclo

- Reconocimiento de los espacios naturales como necesarios para la vida y como fuentes de salud.
- Respeto hacia animales y plantas y responsabilidad en su cuidado.

- Situación de objetos en el espacio y situarse y desplazarse en él haciendo referencia a los puntos cardinales.
- Elaboración e interpretación de planos sencillos, empleando proporcionalidad gráfica y la direccionalidad.

- Identificación y utilización de algunos operadores parciales: eje, rueda, cable y palanca.
- Construcción de aparatos sencillos utilizando y colocando adecuadamente los operadores anteriores.
- Utilización adecuada de herramientas para coser, clavar, moldear y atornillar.

Tercer ciclo

- Conocimiento y respeto de las normas más generales de calidad ambiental.

- Interpretación de planos y mapas para obtener información.
- Interpretación y utilización de planos y mapas para orientarse y desplazarse en lugares desconocidos.

- Conocimiento y utilización de fuentes energéticas simples y operadores más complejos (polea, engranaje, manivela) para construir dispositivos y aparatos sencillos que permitan encadenar causas y efectos.
- Relaciones entre el fin que se persigue y las distintas soluciones técnicas que se van adoptando.
- Manipulación y análisis de aparatos y circuitos eléctricos.
- Utilización de herramientas para serrar, limar o lijar.
- Relaciones entre tecnología y calidad de vida o limitación de recursos energéticos.

Primer ciclo

- Grupos sociales del ámbito familiar, grupo de aula y equipo de trabajo.

- Identificación de los grupos sociales a los que pertenece, conocimiento de su organización y respeto de las normas en las que está implicado.
- Interiorización de comportamientos y rasgos culturales.

- Conocimiento y respeto de algunas normas del intercambio comunicativo en grupo: turnos de palabras, respetar las decisiones y acuerdos tomados.
- Participación y colaboración en el grupo aportando ideas y asumiendo tareas concretas y compartidas.

Segundo ciclo

- Grupos sociales referidos al conjunto de la comunidad escolar y a los presentes en el ámbito espacial de la localidad.

- Consolidación de lo del primer ciclo y referidos ahora a nuevos grupos con los que se relaciona.
- Se inicia el conocimiento de las instituciones de participación y de gobierno locales.

- Mayor dominio de las normas que rigen el intercambio comunicativo: escuchar y dar opiniones, contrastar las propias con las de otros, llegar a conclusiones y respetarlas.
- Intervención en debates sobre temas de actividades y acontecimientos próximos a su interés y sobre los que puede manejar información comprensible, asumiendo diversos papeles: exponer, moderar, intervenir...
- En el trabajo de grupo participa, colabora y ayuda. Identificación de las tareas necesarias para conseguir un fin; participa en su distribución y asume responsabilidades concretas.

Tercer ciclo

- Grupos sociales del ámbito de la Comunidad Autónoma y del Estado.

- Conocimiento de las diferencias y diversidad cultural de los pueblos de España.
- Valoración y respeto de las diferentes lenguas, costumbres, valores e intereses de los distintos grupos.
- Semejanzas y diferencias entre las características de los distintos grupos y clasificación de otros grupos en función de ellas.

- Progreso en los procedimientos de planificación del trabajo de grupo: establecer objetivos, prever recursos necesarios, distribuir tareas, fijar normas de funcionamiento.
- Intervención en las asambleas de clase y en el Consejo Escolar del centro.
- Conocimiento de las funciones de los órganos de gobierno del centro, así como los deberes y derechos de los alumnos.
- Colaboración en el trabajo de grupo, asumiendo con responsabilidad la tarea asignada y realizándola.

Continúa

Primer ciclo

- Identificación de las profesiones más habituales en su entorno.
- Seguimiento del proceso de extracción, transformación y comercialización de algún producto básico (el pan...).

- Iniciación en procedimientos para recoger datos del mundo social (cuestionarios, entrevistas...).
- Dramatización o simulación de situaciones grupales.
- Iniciación en el manejo de aparatos sencillos de comunicación (teléfono, magnetófono...).
- Utilización de distintas técnicas de expresión (cómic, mural...).
- Iniciación a la lectura de imágenes de televisión y fotografías de prensa.

Segundo ciclo

- Identificación y clasificación de actividades relevantes de la localidad y problemas asociados a ellas.
- Valoración de la función complementaria de los diversos trabajos.
- Análisis de procesos sencillos de la elaboración de un producto y el papel de los sectores de producción en el recorrido que va desde el productor al consumidor.

Tercer ciclo

- Conocimiento de los procesos de producción más relevantes en el ámbito autonómico y su relación con los sectores de producción.
- Procedimientos de investigación sobre algún proceso de producción o acontecimiento.
- Constatación de hechos que ayuden a la comprensión de las interacciones hombre-medio.

- Iniciarles en la valoración de las informaciones (grandes titulares de prensa, pequeños comentarios de artículos seleccionados y muy concretos) bajo la orientación del profesor.
- Análisis de la publicidad y el consumo de algún producto.
- Sentido crítico ante la publicidad (comentarios sobre *spots* publicitarios o programas de televisión) y su influencia en nuestros hábitos.

- Procedimientos sobre recogida de información utilizando distintos medios.
- Elaboración de informes y análisis de problemas estudiados a partir de datos obtenidos.
- Elaboración y análisis de informaciones utilizando diferentes medios de comunicación (prensa, televisión, audiovisuales, etc.).
- Valoración de la influencia que las modernas técnicas de publicidad y consumo de productos ejercen sobre las personas.
- Avanzar en la lectura de la imagen y de los mensajes que a través de ella se transmiten.
- Iniciación en el tratamiento de la información con técnicas informáticas.

Continúa

Continúa

Primer ciclo

- Uso de los medios de transporte de la localidad.
- Curiosidad para conocer los medios de transporte de personas y mercancías.
- Iniciarles en el respeto de algunas señales de tráfico.

- Hábitos de cuidado de plantas y animales.
- Hábitos de ahorro de energía (agua, luz...).
- Cuidado y conservación de materiales de trabajo.

Segundo ciclo

- Estudio de la infraestructura de transporte.
- Planificación de viajes con distintos itinerarios y diferentes medios de transporte, consultando guías de viaje, folletos, mapas...

- Hechos y situaciones que relacionen el uso de los recursos naturales y algunos de los problemas ambientales que generan.
- Importancia de los espacios verdes para la purificación del aire y como fuente de salud.
- Proponer soluciones para la conservación del medio ambiente y actuaciones coherentes.

Tercer ciclo

- Análisis de algunas relaciones de causa-efecto entre medios de transporte, turismo y sus repercusiones económicas y sociales.

- Relaciones sencillas entre la presencia humana y sus efectos sobre el paisaje; identificación de focos de contaminación y lugares o actividades para el ocio.
- Participación en actividades colectivas dirigidas a la protección del medio ambiente, valorando la participación cívica.

El paso del tiempo

Primer ciclo

- Constatación sistemática de cambios observables producidos con el paso del tiempo.
- Adquisición de las nociones temporales básicas y utilización adecuada de las expresiones: antes, después, mañana, ahora, tarde, hoy...
- Conciencia de su tiempo personal y de las posiciones relativas de los momentos en el tiempo.
- Medidas temporales: día, mes y año.

- Introducción de los aspectos básicos del *tiempo histórico: presente*, pasado y futuro, referidos al presente y a hechos, situaciones y personas relacionados con su experiencia.

Segundo ciclo

- Reconocimiento de vestigios del pasado en su medio (iglesia, murallas...).
- Progreso en la comprensión de las nociones temporales, incorporando acontecimientos y personas que no tengan relación directa con la historia familiar.
- Medidas temporales: década, siglo...

Tercer ciclo

- Medidas temporales: milenio, a. de C., d. de C., era...

- Nociones básicas del tiempo histórico ligadas a la experiencia personal del alumno, ampliando su ámbito a la historia familiar y hasta el último siglo.
- Evolución de algún aspecto básico de la vida cotidiana a lo largo de la historia del último siglo (vivienda, transporte...).

- Consolidación de las nociones básicas del tiempo histórico, aplicadas ahora a los grandes momentos históricos.
- Conocimiento de formas de vida cotidiana, personas y hechos que caracterizan las culturas primitivas, la antigüedad clásica, la época medieval y la revolución industrial.
- Situación en el friso de la Historia de períodos y acontecimientos históricos.
- Elaboración e interpretación de cuadros cronológicos.

Continúa

Continúa

El paso del tiempo

Primer ciclo

- Reconstrucción de la historia personal y su representación en el friso del tiempo.
- Utilización de la fuente oral para reconstruir el pasado.

Segundo ciclo

— Localización y representación en el friso del tiempo de hechos y personas importantes en su historia familiar y de los acontecimientos más importantes ocurridos en España en el último siglo.

— Iniciación en la utilización de fuentes escritas (libros de consulta, otros materiales escritos sencillos).

— Sensibilidad hacia el mantenimiento y conservación de los restos artístico-culturales presentes en el medio.

Tercer ciclo

— Utilización de ejes cronológicos para situar sociedades, personas y hechos históricos.

— Localización en mapas de lugares relativos a acontecimientos o personas estudiadas.

— Situación de acontecimientos históricos sobre ejes temporales, respetando la secuencia temporal y reforzando el concepto de proporcionalidad espacio-tiempo.

— Reconocimiento, valoración y conservación del patrimonio artístico-cultural.

— Responsabilidad y cuidado en el uso y consulta de documentos históricos.

— Valoración, respeto y tolerancia hacia las manifestaciones y riqueza cultural de los distintos pueblos del Estado español.

— Importancia de las personas como sujetos activos de la Historia.

Criterios de evaluación por ciclos

Primer ciclo

1. Realizar observaciones, siguiendo un guión previamente elaborado por el profesor y utilizando los diferentes sentidos, para describir las características observables que se manifiestan de forma regular en los elementos de su entorno físico y social.

Este criterio de evaluación está principalmente dirigido a comprobar la capacidad de observación del alumno y el uso que hace de los diferentes sentidos para reconocer las características observables en los objetos que manipula o en los grupos sociales con los que se relaciona y convive.

Las observaciones se pueden realizar sobre contenidos del medio físico que hacen referencia a algún fenómeno atmosférico, algún animal o vegetal y sobre algún material muy frecuente en el medio en que vive. En el medio social, las observaciones pueden centrarse en el ámbito familiar, escolar o en otros grupos en los que participa y en las características de edad, sexo y actividad que realizan.

2. Usar adecuadamente las nociones temporales que expresan duración, sucesión y simultaneidad (ayer, hoy, mañana, antes de, después de, mientras, al mismo tiempo que) para situar en la línea del tiempo los hechos y transformaciones relacionados con su experiencia personal.

Este criterio pretende evaluar si el alumno reconoce el paso del tiempo en elementos y acontecimientos, si ha desarrollado las nociones temporales y las usa para expresarse. En las nociones tempora-

les los aprendizajes básicos son aquellos que se refieren a la comprensión y uso adecuado de expresiones temporales explicitadas en el criterio. Los cambios pueden ser observados en vestidos, juguetes, juegos, fiestas... Es importante que se evalúe sobre hechos que guarden alguna relación personal con el alumno.

3. Usar *adecuadamente las nociones espaciales* (arriba-abajo, delante-detrás, encima-debajo, izquierda-derecha, dentro-fuera, cerca-lejos) para describir, localizar y relacionar su situación en el espacio y la de los objetos que hay en él.

Con este criterio de evaluación queremos saber si el alumno ha interiorizado nociones topológicas de posición y cercanía y las usa para situarse en el espacio y para comunicarse (expresarse). Es importante que la evaluación se realice en espacios limitados y con los que el alumno está familiarizado.

La referencia a izquierda y derecha se utilizará sólo para referirse a su propio cuerpo o situar objetos con relación a sí mismo, y nunca a situaciones que impliquen cambio de perspectiva.

4. Aplicar los criterios que permiten diferenciar entre seres vivos y no vivos.

Con este criterio queremos saber si el alumno se ha aproximado al concepto de ser vivo, si reconoce los animales y plantas como seres que realizan las funciones básicas que caracterizan a los seres vivos, es decir, que se alimentan, se relacionan y se reproducen.

Es importante constatar que los alumnos y alumnas han superado los preconceptos por los que identifican el ser vivo con lo que se mueve y que tienen en cuenta las características señaladas al observarlos, cuidarlos y describirlos.

5. *Describir los trabajos o profesiones más habituales de* las personas del entorno en el ámbito familiar, escolar y profesional.

Este criterio de evaluación se dirige a comprobar que el alumno sabe identificar diversos trabajos en el conjunto de la actividad humana y que es capaz de diferenciar unos de otros. Es importante que se relacione el nombre de algunas profesiones con el tipo de trabajo que realizan. La evaluación se realizará sobre las actividades familiares, escolares y las profesiones más frecuentes en el medio.

6. Realizar con soltura, empleando los materiales y las herramientas adecuadas, las operaciones de cortar, coser, perforar, enroscar, desenroscar, pegar y plegar para explorar, manipular y construir objetos.

Con este criterio se trata de comprobar que el alumno utiliza con cierta destreza las operaciones tecnológicas básicas de este ciclo y adecua las herramientas a los materiales que utiliza. Asimismo, en la construcción de juguetes, si sabe utilizar algunos procedimientos fundamentales (montar, desmontar, ensartar, apretar, aflojar, pegar, plegar, cerrar, sujetar).

La evaluación se realizará sobre los materiales propios de este ciclo: cartulina, papel, hilos, tejidos y materiales y objetos de desecho y reciclados (tapas de botes, chapas, botones...).

7. Practicar hábitos elementales de alimentación, posturas correctas, higiene y descanso que favorecen la salud.

Con este criterio se trata de comprobar que el alumno valora su cuerpo, posee hábitos de alimentación, higiene y descanso y que utiliza con respeto espacios y servicios comunes. Se valorarán los hábitos relacionados con la higiene personal (especialmente manos, pies, axilas y dientes), la alimentación (consumo excesivo de dulces, manipulación de los alimentos), posturas correctas (al andar, estar sentado...), la adquisición de los ritmos de actividad y descanso y si utiliza los espacios comunes respetando las medidas higiénicas convenientes (uso de papeleras, utilización adecuada del WC...).

Segundo ciclo

1. Recoger información, siguiendo criterios y pautas de observación sistemática, sobre las características observables y regulares de los objetos, animales y plantas del entorno.

Respecto a este criterio de evaluación lo más importante es la capacidad de observación del alumno, el uso que hace de todos los sentidos para reconocer las características observables en los objetos o en los grupos sociales, así como su capacidad para comparar, contrastar y clasificar la información aportada por las características observadas.

Las comparaciones se realizarán por contraste y se establecerán relaciones de semejanzas y diferencias. En la clasificación de seres

vivos se emplearán siempre claves dicotómicas, muy adaptadas y por contraste (vivo-no vivo, vertebrado-invertebrado, hoja caduca-hoja perenne). Para realizar las observaciones puede utilizarse algún instrumento sencillo: lupas, tablas, etc. Un último aspecto a considerar es la mayor o menor adecuación de los criterios que utiliza en la clasificación en relación a la pregunta inicial que motivó la observación.

2. Ordenar temporalmente algunos hechos históricos relevantes y otros hechos referidos a la evolución de la vivienda, el trabajo, el transporte y los medios de comunicación ocurridos en el último siglo, utilizando para ello las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad (antes de, después de, al mismo tiempo que, mientras).

En este criterio se pretende evaluar si el alumno tiene adquiridas las nociones básicas del tiempo histórico: presente-pasado-futuro, duración, anterior-posterior, si las utiliza adecuadamente al referirse a personas o hechos relevantes de la historia familiar y por extensión a hechos históricos muy importantes que han acaecido en nuestro siglo.

Se dará más importancia a las relaciones de antes y después que a la situación exacta (del hecho o persona) en el friso de la historia de nuestro siglo.

3. Utilizar las nociones espaciales y la referencia a los puntos cardinales para situarse a sí mismo y localizar o describir la situación de los objetos en espacios delimitados.

Con este criterio de evaluación se trata de comprobar si el alumno ha interiorizado las nociones espaciales, si sabe localizar la situación de los puntos cardinales y si es capaz de situarse y desplazarse en el espacio haciendo referencia a ellos. Cuando se trate de situarse a sí mismo o de describir la situación de los objetos con referencia a los puntos cardinales, se procurará que los puntos de referencia no impliquen cambio de perspectiva.

4. Utilizar las nociones espaciales para representar, mediante planos elementales, espacios próximos a la experiencia personal y reconocer, en planos sencillos de la localidad, lugares y edificios muy destacados.

Con este criterio se pretende detectar si el alumno es capaz de realizar e interpretar croquis y planos sencillos (de su calle, barrio o

localidad), situando y localizando en ellos objetos, lugares y rutas. En el trabajo con planos puede hacerse referencia a la direccionalidad y a la proporcionalidad gráfica.

La amplitud del plano sobre el que se trabaja dependerá del entorno en que se mueven los alumnos y las alumnas. En el medio urbano puede ser muy difícil o imposible trabajar el plano de la localidad, mientras que puede ser asequible en el medio rural.

5. Aplicar los criterios que, ante la presencia de un ser vivo, permiten diferenciar si es animal vertebrado o invertebrado o si se trata de un árbol, un arbusto o una hierba.

Con este criterio se trataría de comprobar, por una parte, que el alumno conoce los rasgos que diferencian los animales de los vegetales y, de otra, que percibe en un animal la presencia o no de esqueleto interno y que, por la forma de crecer las ramas, la naturaleza leñosa o no del tallo y por la altura que alcanza la planta, es capaz de distinguir un árbol de un arbusto y de una hierba.

La evaluación se realizará sobre animales y plantas frecuentes en el entorno y siempre que sea posible a partir de la observación directa.

6. Establecer relaciones de complementariedad entre los distintos trabajos, públicos y domésticos, en el conjunto de la sociedad.

Con este criterio de evaluación se trata de comprobar que el alumno reconoce diversidad de trabajos en el conjunto de la actividad humana, que los identifica por sus características o por la función que realizan en la sociedad y que descubre que todos ellos contribuyen a la organización de la sociedad y son necesarios.

Es importante que las situaciones de evaluación incluyan las actividades domésticas (cuidado de los ancianos, de los niños, preparar la comida) como actividad humana necesaria para el buen funcionamiento de la sociedad.

7. Utilizar operadores que transmiten o convierten movimientos para construir dispositivos y aparatos sencillos.

Este criterio de evaluación está dirigido principalmente a comprobar que el alumnado sabe identificar qué operador es más adecuado para resolver el problema planteado en la construcción del dispositi-

vo. La evaluación se realizará sobre los operadores que se trabajan en este ciclo: eje, rueda, polea y palanca.

8. Identificar las repercusiones sobre la salud individual y colectiva de algunos hábitos de alimentación, higiene y descanso.

Este criterio de evaluación pretende detectar que el alumno ha comprendido, en un nivel básico, cómo la práctica de ciertos hábitos mejoran su salud y que descubre hechos y prácticas sociales que favorecen o perturban el desarrollo del cuerpo y su salud.

9. Participar en actividades de grupo (familia y escuela) respetando las normas de funcionamiento, realizando con responsabilidad las tareas encomendadas y asumiendo los derechos y deberes que le corresponden como miembro del mismo.

Con este criterio de evaluación se quiere saber si el alumno participa activamente en las tareas colectivas, respeta las ideas de los otros, colabora con los demás miembros del grupo en la planificación y realización de trabajos comunes y compartidos, busca soluciones nuevas y asume responsabilidades. Se valorará también el respeto hacia las normas de funcionamiento y el uso que hace de ellas.

10. Describir la organización, funciones y forma de elección de los órganos de gobierno de su Centro escolar y del Municipio para conocer los cauces de representación y participación ciudadana.

Este criterio de evaluación está dirigido a comprobar si el alumno conoce las principales instituciones locales, su organización, las funciones que cumplen y los cauces de representación y participación ciudadana.

La organización del Municipio se conocerá de forma muy general, sin entrar en toda su complejidad, por la dificultad que supone para estas edades. En las grandes ciudades se puede sustituir el Municipio por otras instituciones más próximas y significativas para el alumno, como Juntas de Distrito u otras similares.

11. Reconocer y localizar los elementos que configuran el paisaje de la comarca natural y de la Comunidad Autóno-

ma (relieve, clima, vegetación, fauna, vías de comunicación y agrupaciones de población) para usarlos como puntos de referencia al situarse en ella o localizar y situar hechos y acontecimientos.

Con este criterio de evaluación se quiere comprobar que el alumno ha interiorizado los elementos que configuran un paisaje, que los reconoce de forma comprensiva y que es capaz de identificar los nombres de los principales elementos presentes en el paisaje de la comarca natural en la que vive y de su Comunidad Autónoma, y de localizarlos en el espacio.

12. Identificar, a partir de ejemplos de la vida diaria, algunos de los principales usos que las personas hacen de los recursos naturales (aire, suelo, agua), señalando algunas ventajas e inconvenientes que se derivan de su uso.

Con este criterio se trata de comprobar que el alumno identifica el agua, el aire y el suelo como elementos necesarios para satisfacer las necesidades básicas de la vida de las personas y que valora la importancia de promover un uso racional de dichos recursos en su casa, en el centro y en la comunidad donde se desenvuelve, y las consecuencias que se derivan de su mal uso para el individuo y la sociedad.

Tercer ciclo

1. Obtener información concreta y relevante sobre hechos o fenómenos previamente delimitados a partir de la consulta de documentos diversos (imágenes, planos, mapas, textos descriptivos y tablas estadísticas sencillas) seleccionados por el profesor.

Este criterio pretende evaluar la capacidad de los alumnos para recabar información sobre hechos o situaciones, la selección y organización que hace de la misma, así como su capacidad para sacar conclusiones coherentes y comunicarlas con un lenguaje adecuado.

Se valorará, asimismo, la presentación formal del informe.

2. Ordenar temporalmente algunos hechos históricos relevantes y otros hechos referidos a la evolución de la

vivienda, el trabajo, el transporte y los medios de comunicación, a lo largo de la historia de la Humanidad, utilizando para ello las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad (antes de, después de, al mismo tiempo que, mientras).

En este criterio de evaluación se trata de comprobar si el alumno tiene adquiridas las nociones básicas del tiempo histórico: presente-pasado-futuro, duración, anterior-posterior; si las utiliza adecuadamente al referirse a personas o hechos de la historia familiar, al de hechos históricos relevantes y a la evolución de aspectos de la vida cotidiana.

Se dará más importancia a las relaciones de antes y después que a la situación exacta (del hecho o persona) en el friso de la Historia.

3. Describir la evolución de algunos aspectos característicos de la vida cotidiana de las personas (vestido, vivienda, trabajo, herramientas, medios de transporte, armamento) en las principales etapas históricas de la Humanidad.

Con este criterio de evaluación se quiere saber si el alumno reconoce determinados restos, usos, costumbres, actividades, herramientas como indicadores de formas de vida propias de sociedades de una época histórica concreta.

Se tendrán en cuenta las relaciones que establece entre algunos hechos y su aparición en el tiempo, es decir, el uso que hace de los conceptos temporales de sucesión y simultaneidad, situándolos antes o después a una época histórica concreta. La evaluación se realizará sobre características de las sociedades primitivas, de la antigüedad clásica, de la época medieval y de la revolución industrial.

4. Representar espacios mediante planos elementales y utilizar planos y mapas, con escala gráfica, para orientarse y desplazarse en lugares desconocidos.

Este criterio pretende evaluar la funcionalidad y aplicación que el alumno da a sus conocimientos sobre interpretación de planos y mapas en situaciones en las que tiene que orientarse y desplazarse en lugares desconocidos y si es capaz de realizar croquis y planos sencillos.

Se valorará, de una parte, la interpretación y uso de los signos convencionales de planos y mapas y, de otra, su capacidad para des-

plazarse y orientarse en un espacio concreto y desconocido después de consultar el plano o mapa correspondiente.

5. Identificar, comparar y clasificar los principales animales y plantas del entorno aplicando el conocimiento que tiene de su morfología, alimentación, desplazamiento y reproducción.

Con este criterio se trata de comprobar si el alumno identifica los árboles y plantas más representativos de su entorno y si, mediante el manejo de algunos instrumentos sencillos (fichas, láminas y claves sencillas y adaptadas), es capaz de establecer alguna clasificación. Las claves que utilice serán siempre adaptadas y dicotómicas.

En los animales, podrán considerarse algunos que, no estando presentes en el medio natural, son frecuentes en la vida cotidiana (alimentación, mercados, fiestas...).

6. Identificar y clasificar las principales actividades económicas del entorno asociándolas a los sectores de producción y a algunas características del medio natural.

Con este criterio de evaluación se pretende constatar que el alumno identifica las principales actividades económicas de su entorno y reconoce los rasgos más sobresalientes de cada una de ellas, y capta las diferencias entre la tienda donde se vende un producto y la fábrica donde se transforma. Se evaluará también si el alumno reconoce la actividad económica predominante en su medio, si es capaz de identificar algunas interacciones que se dan entre el medio físico y los seres humanos, y si valora la repercusión de las actividades en el medio ambiente.

7. Utilizar fuentes energéticas simples, operadores que convierten o transmiten movimientos y soportes sencillos para construir algunos aparatos con finalidad previa.

Con este criterio se trata de comprobar cómo el alumno relaciona causas y efectos, valorando hasta qué punto ha evolucionado su pensamiento técnico. Se valorará, de una parte, la adecuación del operador para la función que debe cumplir, y de otra, las relaciones que establece entre pequeñas fuentes de energía y los operadores que la convierten o transmiten, de forma que pueda construir algunos aparatos con cierta consistencia y que respondan a una finalidad establecida.

En la construcción de aparatos se utilizarán como fuentes de energía las pilas, bandas de goma, muelles, viento y agua; los opera-

dores propios de este ciclo (motores eléctricos, rueda excéntrica, manivela, torno) y otros recursos como articulaciones, perfiles, tirantes y soportes.

8. Identificar y localizar los principales órganos implicados en el desarrollo de las funciones vitales del cuerpo humano, estableciendo algunas relaciones fundamentales entre éstas y determinados hábitos de alimentación, de higiene y de salud.

Con este criterio se trata de evaluar que el alumno y la alumna localizan los principales órganos del cuerpo humano, que los relacionan con la función correspondiente. Asimismo deben ser capaces de establecer relaciones entre algunas funciones y hábitos de alimentación, higiene y salud (necesidad de masticar bien y despacio los alimentos para facilitar la acción del estómago, practicar el ejercicio físico para favorecer la circulación).

9. Conocer las características más importantes de los grupos sociales a los que pertenece para establecer semejanzas y diferencias entre ellos y clasificarlos.

Se trataría de comprobar que el alumno conoce en los grupos sociales a los que pertenece la finalidad, organización, actividad y funciones de sus miembros y que, a partir de las semejanzas y diferencias que descubre entre ellos, puede clasificar otros grupos que conoce siguiendo distintos criterios.

10. Describir la organización, funciones y forma de elección de algunos órganos de gobierno de las Comunidades Autónomas y del Estado.

Con este criterio de evaluación se trata de comprobar si el alumno conoce de forma muy general las principales instituciones de carácter estatal y autonómico, el funcionamiento de los servicios básicos que estas instituciones gestionan, los cauces de participación y representación ciudadana que establecen y, en su caso, la forma de elegir a sus miembros.

11. Utilizar el conocimiento de los elementos característicos (paisaje, actividades humanas, población) de las distintas regiones españolas para establecer semejanzas y diferencias entre ellas y valorar la diversidad y riqueza del conjunto del país.

Con este criterio de evaluación se pretende comprobar el conocimiento que el alumno posee sobre los elementos del relieve, el clima, la vegetación, la fauna, los asentamientos de población, la cultura y la lengua de las distintas regiones de España, y si es capaz de establecer semejanzas y diferencias entre ellas, así como de considerar la diversidad como un valor apreciable.

12. Formular conjeturas para explicar las relaciones entre algunos factores del medio físico (luz, temperatura y humedad) y algunas características de los seres vivos.

Con este criterio se trata de evaluar si el alumno ha descubierto la relación entre las condiciones del medio físico y el desarrollo adecuado de los seres vivos, y las diferencias de estas condiciones en las distintas especies.

Las conjeturas harán referencia a las relaciones que se dan entre los seres vivos y la luz, la temperatura y la humedad del medio, y en ningún caso se abordarán aspectos más complejos como la influencia de las condiciones del suelo (pH, naturaleza de sus componentes...).

13. Abordar problemas sencillos, extraídos del entorno inmediato recogiendo información de diversas fuentes (encuestas, cuestionarios, imágenes, documentos escritos), elaborando la información recogida (tablas, gráficos, resúmenes), sacando conclusiones y formulando posibles soluciones.

Este criterio de evaluación está dirigido a comprobar si el alumno ha alcanzado cierta familiaridad en la aplicación del método de investigación como medio de conocimiento y análisis para problemas concretos de la realidad. Se valorará la autonomía de los alumnos y alumnas para obtener información relevante de las distintas fuentes y la sistematización que hace de la misma, y la implicación personal en las soluciones aportadas.

14. Utilizar el diálogo para superar los conflictos y mostrar, en la conducta habitual y en el uso del lenguaje, el respeto hacia las personas y los grupos de diferente edad, sexo, raza y origen social, así como hacia las personas y grupos con creencias y opiniones distintas a las propias.

En este criterio es importante detectar que el alumno ha desarrollado actitudes de tolerancia y respeto hacia las personas y los grupos de características diferentes a las suyas, y que recurre al diálogo de manera habitual para superar las diferencias que puedan surgirle en su relación con los demás.

Primer ciclo

1. Realizar observaciones, siguiendo un guión previamente elaborado por el profesor y utilizando los diferentes sentidos, para describir las características observables que se manifiestan de forma regular en los elementos de su entorno físico y social.

2. Usar adecuadamente las nociones temporales que expresan duración, sucesión y simultaneidad (ayer, hoy, mañana, antes de, después de, mientras, al mismo tiempo que) para situar en la línea del tiempo los hechos y transformaciones relacionados con su experiencia personal.

Segundo ciclo

1. Recoger información, siguiendo criterios y pautas de observación sistemática, sobre las características observables y regulares de los objetos, animales y plantas del entorno.

2. Ordenar temporalmente algunos hechos históricos relevantes y otros hechos referidos a la evolución de la vivienda, el trabajo, el transporte y los medios de comunicación, ocurridos en el último siglo, utilizando para ello las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad (antes de, después de, al mismo tiempo que, mientras).

Tercer ciclo

1. Obtener información concreta y relevante sobre hechos o fenómenos previamente delimitados a partir de la consulta de documentos diversos (imágenes, planos, mapas, textos descriptivos y tablas estadísticas sencillas) seleccionados por el profesor.

13. Abordar problemas sencillos, extraídos del entorno inmediato recogiendo información de diversas fuentes (encuestas, cuestionarios, imágenes, documentos escritos), elaborando la información recogida (tablas, gráficos, resúmenes), sacando conclusiones y formulando posibles soluciones.

2. Ordenar temporalmente algunos hechos históricos relevantes, y otros hechos referidos a la evolución de la vivienda, el trabajo, el transporte y los medios de comunicación, a lo largo de la historia de la humanidad, utilizando para ello las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad (antes de, después de, al mismo tiempo que, mientras).

3. Describir la evolución de algunos aspectos característicos de la vida cotidiana de las personas (vestido, vivienda, trabajo, herramientas, medios de transporte, armamento) en las principales etapas históricas de la humanidad.

Continúa

Primer ciclo

3. Usar adecuadamente las nociones espaciales (arriba-abajo, delante-detrás, encima-debajo, izquierda-derecha, detro-fuera, cerca-lejos) para describir, localizar y relacionar su situación en el espacio y la de los objetivos que hay en él.

4. Aplicar los criterios que permiten diferenciar entre seres vivos y no vivos.

5. Describir los trabajos o profesiones más habituales de las personas del entorno en el ámbito familiar, escolar y profesional.

6. Realizar con soltura, empleando los materiales y las herramientas adecuadas, las operaciones de cortar, coser, perforar, enroscar, desenroscar, pegar y plegar para explorar, manipular y construir objetos.

7. Practicar hábitos elementales de alimentación, posturas correctas, higiene y descanso que favorecen la salud.

Segundo ciclo	Tercer ciclo
3. Utilizar las nociones espaciales y la referencia a los puntos cardinales para situarse a sí mismo y localizar o describir la situación de los objetos en espacios delimitados.	4. Representar espacios mediante planos elementales y utilizar planos y mapas, con escala gráfica, para orientarse y desplazarse en lugares desconocidos.
4. Utilizar las nociones espaciales para representar, mediante planos elementales, espacios próximos a la experiencia personal y reconocer, en planos sencillos de la localidad, lugares y edificios muy destacados.	
5. Aplicar los criterios que, ante la presencia de un ser vivo, permiten diferenciar si es animal vertebrado o invertebrado o si se trata de un árbol, un arbusto o una hierba.	5. Identificar, comparar y clasificar los principales animales y plantas del entorno aplicando el conocimiento que tiene de su morfología, alimentación, desplazamiento y reproducción.
6. Establecer relaciones de complementariedad entre los distintos trabajos, públicos y domésticos, en el conjunto de la sociedad.	6. Identificar y clasificar las principales actividades económicas del entorno asociándolas a los sectores de producción y a algunas características del medio natural.
7. Utilizar operadores que transmiten o convierten movimientos para construir dispositivos y aparatos sencillos.	7. Utilizar fuentes energéticas simples, operadores que convierten o transmiten movimientos y soportes sencillos para construir algunos aparatos con finalidad previa.
8. Identificar las repercusiones sobre la salud individual y colectiva de algunos hábitos de alimentación, higiene y descanso.	8. Identificar y localizar los principales órganos implicados en el desarrollo de las funciones vitales del cuerpo humano, estableciendo algunas relaciones fundamentales entre éstas y determinados hábitos de alimentación, de higiene y de salud.

Continúa

Continúa

Criterios de evaluación por ciclos

Segundo ciclo

9. Participar en actividades de grupo (familia y escuela) respetando las normas de funcionamiento, realizando con responsabilidad las tareas encomendadas y asumiendo los derechos y deberes que le corresponden como miembro del mismo.

10. Describir la organización, funciones y forma de elección de los órganos de gobierno de su centro escolar y del Municipio para conocer los cauces de representación y participación ciudadana.

11. Reconocer y localizar los elementos que configuran el paisaje de la comarca natural y de la Comunidad Autónoma (relieve, clima, vegetación, fauna, vías de comunicación y agrupaciones de población) para usarlos como puntos de referencia al situarse en ella o localizar y situar hechos y acontecimientos.

12. Identificar, a partir de ejemplos de la vida diaria, algunos de los principales usos que las personas hacen de los recursos naturales (aire, suelo, agua) señalando algunas ventajas e inconvenientes que se derivan de su uso.

Tercer ciclo

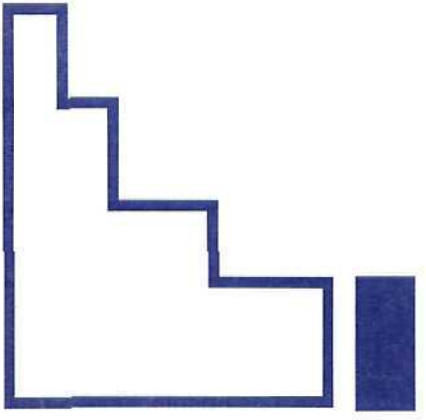
9. Conocer las características más importantes de los grupos sociales a los que pertenece para establecer semejanzas y diferencias entre ellos y clasificarlos.

10. Describir la organización, funciones y forma de elección de algunos órganos de gobierno de las Comunidades Autónomas y del Estado.

11. Utilizar el conocimiento de los elementos característicos (paisaje, actividades humanas, población) de las distintas regiones españolas para establecer semejanzas y diferencias entre ellas y valorar la diversidad y riqueza del conjunto del país.

12. Formular conjeturas para explicar las relaciones entre algunos factores del medio físico (luz, temperatura y humedad) y algunas características de los seres vivos.

14. Utilizar el diálogo para superar los conflictos y mostrar, en la conducta habitual y en el uso del lenguaje, el respeto hacia las personas y los grupos de diferente edad, sexo, raza y origen social, así como hacia las personas y grupos con creencias y opiniones distintas a las propias.



Conocimiento del Medio

Orientaciones Didácticas

En este documento se sugieren algunas ideas sobre principios metodológicos generales concretados para el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural. Se pretende asimismo proporcionar información que ayude al profesorado a analizar el currículo oficial del área y ofrecerle criterios y principios que le orienten en la elaboración del proyecto curricular y en sus programaciones de aula.

Las orientaciones se han estructurado en tres grandes apartados. El primero hace referencia a los principios metodológicos generales de enseñanza y aprendizaje concretados para esta área; al mismo tiempo se hacen algunas sugerencias sobre la organización de espacios y tiempos, recursos y materiales y agrupamiento de alumnos. En el segundo apartado se han recogido algunas orientaciones para el tratamiento de los contenidos: relaciones de los contenidos de este área con los de otras, el sentido de los diferentes tipos de contenido, criterios para su organización y secuenciación y algunas sugerencias para abordarlos; el trabajo de algunos contenidos relevantes y el tratamiento de los temas transversales. Por último, en el tercer apartado se hace referencia a criterios que pueden orientar y guiar el proceso de evaluación.

Índice

Páginas

ORIENTACIONES GENERALES 103

Principios generales en la enseñanza y aprendizaje del área 103

Los alumnos saben cosas 103
Partir de los conocimientos previos 104
Atender a la diversidad de los alumnos y alumnas 104
Aprendizaje y motivación 105
Actividad del alumno y del profesor 106

Organización del aula 107

Espacios y tiempos 107
Recursos y materiales 108
Agrupamiento de alumnos 109

ORIENTACIONES ESPECÍFICAS 111

Relación con otras áreas 111

Tipos de contenidos 112

Secuencia de contenidos 114

Organización de los contenidos 118

Páginas

Contenidos específicos 121

Investigación a partir de problemas reales..... 121
Observación y experimentación 122
La percepción del espacio y su representación 123
La percepción del tiempo y su representación 125
Salidas de trabajo..... 125
Los nuevos recursos tecnológicos 126

Temas transversales 127

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN 133

Evaluación del proceso de aprendizaje..... 134

Qué evaluar 134
Cómo evaluar..... 137
Cuándo evaluar..... 144

Evaluación de la intervención pedagógica .. 145

Orientaciones generales

Principios generales en la enseñanza y aprendizaje del área

Los alumnos saben cosas

El medio socio-natural es algo que envuelve la vida del niño desde el momento de su nacimiento y toda su actividad se desarrolla, no sólo en contacto con el medio, sino a partir de él. Debido a ese contacto cotidiano con su medio social y natural, todos los alumnos cuando inician la Educación Primaria han acumulado una gran experiencia, saben muchas cosas sobre su cuerpo, sobre los animales y las plantas, han explorado diversos aspectos y problemas del medio, poseen experiencias de algunos fenómenos atmosféricos, tienen vivencias de su relación con personas y grupos; en definitiva, poseen un conjunto de ideas y conceptos sobre la realidad que les rodea.

Todas esas experiencias e ideas que el alumno posee las relaciona y organiza internamente en estructuras más generales que le van a servir de base o marco para la incorporación de sus nuevos aprendizajes y experiencias. Además, los alumnos poseen sus propias teorías o hipótesis que les permiten explicar e interpretar los elementos o fenómenos que suceden a su alrededor. La interpretación y explicación de la realidad las hace de acuerdo con su peculiar modo de ver las cosas y en coherencia con sus propias normas de lógica interna y el mayor o menor desarrollo de sus estructuras cognitivas.

Partir de los conocimientos previos

Las ideas, conceptos y esquemas previos que los alumnos poseen no son, en muchos casos, suficientemente precisos, ni tan siquiera ajustados a la realidad. A veces se manifiestan directa o indirectamente en forma de "errores" al interpretar hechos, explicar fenómenos o relaciones. Es preciso contar con estos errores y hacer de ellos el punto de referencia obligado para el profesor, que debe analizar su significado más profundo y diseñar en consecuencia actividades que permitan al alumno poner en cuestión sus ideas, contrastarlas y avanzar hacia conceptos y esquemas más elaborados.

De todo lo anterior se deduce la necesidad de detectar no sólo las experiencias que cada niño posee, sino cuál es su momento de aprendizaje y el nivel de desarrollo de las diversas capacidades más relacionadas con el área. Así, por ejemplo, entre otras cosas, será importante conocer el dominio y estructuración que posee del espacio y el tiempo, la representación que tiene de su cuerpo y de su ámbito familiar, cómo ve y observa las cosas, cuál es el nivel de explicación que da sobre las mismas y qué tipo de relaciones es capaz de establecer. Conviene, por tanto, que al iniciar la Educación Primaria o al comenzar el trabajo sobre nuevos contenidos se realicen actividades en las que el niño exprese las ideas que posee sobre los mismos. A partir de sus razonamientos se irán introduciendo las nuevas interpretaciones y reelaborando, con la intervención del profesor, aquellas que tenía previamente.

Para llevar a cabo la evaluación inicial de los alumnos pueden utilizarse diversos procedimientos. Parece que en estas edades uno de los más indicados es la observación sistemática. Esta observación puede llevarse a cabo en situaciones muy diferentes, ya sean espontáneas (juegos, conversaciones...) o planificadas (salidas, actividades de aula, trabajo de grupo...), siempre que motiven al alumno a dar respuestas, a través de la acción o verbales, que expresen las ideas que posee sobre los contenidos que se van a trabajar. Asimismo parece importante registrar estas informaciones, de forma que el profesor pueda utilizarlas para detectar los avances, las dificultades de aprendizaje, las lagunas que se hayan producido y prestar el apoyo adecuado para seguir avanzando.

Atender a la diversidad de los alumnos y alumnas

Existen una serie de factores y circunstancias que influyen en que los niños y niñas accedan a la enseñanza obligatoria con bagajes

muy diferentes. Algunos no han pasado por la Educación Infantil; en otros el diferente contexto sociocultural en el que han transcurrido los primeros años de su vida hace que la variedad y riqueza de las experiencias que han tenido sean muy diferentes. Incluso su pertenencia a ámbitos rurales o urbanos influye en el tipo de experiencias vividas y, por tanto, en el desarrollo de las capacidades y en la adquisición de los contenidos.

En un grupo de alumnos estas características pueden ser distintas para cada uno de ellos, pero además es necesario constatar y contar con los ritmos y condiciones personales únicos y diversos. Todo ello supone considerar que hay ritmos distintos en la evolución de los esquemas de conocimiento y procesos de desarrollo y aprendizaje diversos; es conveniente prever diferentes apoyos que compensen las posibles carencias, permitiendo avanzar a cada alumno desde su situación concreta y particular. Es muy importante tener en cuenta las diferentes características y las diversas situaciones de los alumnos para elaborar respuestas educativas acordes con ellas de forma que se atienda a las diferencias individuales en el aula.

Para dar respuesta a este planteamiento, el profesor ha de buscar estrategias didácticas diversas que faciliten su trabajo. Así, junto a la programación de actividades de distintos tipos que pueden servir para todos los alumnos, es necesario planificar otras con diferente grado de dificultad. Al mismo tiempo, el empleo de agrupamientos flexibles de alumnos, la organización y aprovechamiento adecuados de espacios y la búsqueda y utilización de materiales diversos pueden ser, entre otras, formas que le faciliten la atención a los distintos alumnos.

Aprendizaje y motivación

El niño debe estar motivado para aprender, relacionando lo que ya sabe con los nuevos contenidos. Una forma de facilitar esto es tomar como punto de partida las experiencias vivenciales del niño en su entorno próximo y abordar el planteamiento y resolución de problemas reales: cuidado de la salud, desarrollo de la curiosidad por conocer el entorno y comprenderlo, defensa y conservación del medio, implicación en los grupos de pertenencia y fomento de las relaciones con los demás. Los procesos de crecimiento y transformación del cuerpo humano, los hábitos de cuidado, de limpieza y de salud corporal o la sensibilidad para percibir los cambios que se producen en los elementos naturales del entorno son algunos de los

contenidos de referencia en este sentido. Igualmente, se promueve una actitud favorable al aprendizaje activando su curiosidad y estimulando la búsqueda de medios para resolver los problemas planteados.

Otro aspecto importante para mantener la motivación y el interés es adecuar los nuevos aprendizajes a las posibilidades reales de cada niño. Así, los contenidos propuestos para nuevos aprendizajes han de ser tales que, siendo nuevos, no lo sean tanto como para que el niño no los pueda relacionar significativamente con los que ya posee, pero al mismo tiempo los aprendizajes propuestos no deben ser tan excesivamente fáciles o rutinarios que pierdan el interés para el alumno y bloqueen igualmente su proceso de aprendizaje.

Actividad del alumno y del profesor

En estrecha relación con lo anterior, el contacto con la realidad debe hacerse a través de la actividad del niño: una actividad manipulativa, sensorial, motriz e intelectual desarrollada en la medida de lo posible sobre la realidad misma, que utilice objetos y situaciones reales en vez de representaciones o imágenes de la realidad, siempre que se pueda acceder directamente a ella. Para ello conviene proponer actividades que impliquen al niño en la resolución de los problemas que el conocimiento del medio le plantea. La utilización de recursos como la exploración bibliográfica, las pruebas experimentales o el trabajo de campo no serán acciones gratuitas, sino que responderán a sus necesidades.

La actividad experimental debe ser parte central de la actividad del alumno, que ha de iniciarse en el método científico, entendido más como instrumento para abordar los problemas procedentes del medio que como una serie de pasos que se aplican rígidamente, y guardando el equilibrio adecuado entre experimentación y reflexión. La orientación de la actividad experimental debe ser tal que facilite el aprendizaje significativo y no se convierta en una serie de hechos aislados carentes de sentido.

La observación como técnica general de recogida de información en esta área está dirigida por el interés del niño y su capacidad de hacerse preguntas y de resolverlas, aprovechando la variedad de estímulos que ofrece el medio para desarrollar la exploración a través de los sentidos. El medio constituye el punto de partida para el conocimiento de cualquier objeto de estudio, por lo que es necesario pro-

porcionar poco a poco pautas de observación que ayuden al alumno a organizar y sistematizar lo observado de forma objetiva y adecuada al conocimiento científico de la realidad.

El aprendizaje significativo no es sólo el resultado de una actividad individual, sino que en él juegan un papel importante tanto la interacción entre iguales, alumno-alumno, como la interacción alumno-profesor. La primera ayuda a fomentar el contraste de ideas acerca del medio, el descubrimiento de los propios errores y el desarrollo de una actitud de respeto hacia las ideas ajenas, todo ello en un contexto cooperativo que facilita el trabajo en equipo y la progresiva descentralización de sus propios puntos de vista. Contenidos adecuados para ello son la participación responsable en tareas de grupo o el dominio de las reglas de funcionamiento de la asamblea. Respecto a la segunda, es el papel conductor del profesor el que da sentido al aprendizaje realizado para, a la par de asegurar el contacto con los conocimientos anteriores, ampliar las posibilidades de desarrollo del alumno y reforzar la construcción de nuevos esquemas de conocimiento con mayores cotas de organización y poder de explicación de la realidad. El profesor planteará retos y problemas, aportará información y sugerirá estrategias para resolverlos; formulará indicaciones para abordar nuevas tareas y propondrá actividades para contrastar ideas y puntos de vista.

Asimismo, es importante la actitud del profesor en su relación con los alumnos, valorando sus aportaciones y progresos, estimulando su actividad y participación y evitando todo tipo de discriminación. De igual forma, es relevante la escala de valores que el profesor posee, puesto que, a través de sus actuaciones, el niño recibe un modelo de comportamiento que emular. Las actitudes que el profesor transmite afectan no sólo a los contenidos científicos, sino también a las múltiples situaciones de la vida, recogidas en los contenidos de actitudes.

Organización del aula

Espacios y tiempos

La comunicación, la interacción entre iguales y con el profesor puede verse favorecida por diversos elementos fáciles de organizar en la clase. Una adecuada organización de los diversos materiales (de

experimentación, de búsqueda de información, etc.) y su ubicación en el lugar idóneo, junto a un clima de libertad y respeto, pueden influir de forma decisiva en el clima del aula.

De igual forma, la organización del aula debe favorecer distintas formas de agrupamiento de los alumnos que faciliten tanto el trabajo en equipo como el trabajo individual y de gran grupo, pues son formas que se emplean en el desarrollo de actividades como la experimentación, los debates, las exposiciones de trabajos, la asamblea o la recogida de información; actividades todas ellas muy importantes para trabajar los contenidos de esta área.

Esta organización debe contemplar un criterio flexible para el establecimiento de los horarios y períodos de trabajo, para que se puedan desarrollar adecuadamente las diferentes actividades propias de esta área, de tal forma que un trabajo de investigación, una salida o el diseño y realización de un proyecto no se vean interrumpidos en su continuidad lógica por cortes horarios. Naturalmente, esto no significa que no se haga una distribución de tareas y actividades en períodos de tiempo, sino que, al hacerla, se tengan en cuenta las características del trabajo en esta área.

Recursos y materiales

El conocimiento del medio, tal como se indica en la introducción al área, no sólo constituye un eje temático y pedagógico, sino que es también un recurso metodológico. En coherencia con ello, siempre que sea posible, el contacto con la realidad, la observación directa, la manipulación de objetos y materiales presentes en el medio ocuparán un lugar importante entre los recursos utilizados.

Junto a los materiales tradicionalmente utilizados (libros de texto y de consulta, globos terráqueos, mapas diversos, atlas, modelos anatómicos, láminas, etc.), el aula debe incluir también materiales de distinto tipo que aporten información sobre la realidad y permitan la realización de experiencias variadas. En este sentido, resulta útil en el aula de Primaria el material de laboratorio poco sofisticado, combinado adecuadamente con materiales de uso cotidiano e, incluso, de desecho, que permiten una manipulación más libre por parte del niño y aproximan la investigación sobre el medio social y natural a las situaciones de la vida cotidiana.

Además de los materiales que se encuentran en el mercado (caseta meteorológica, brújulas, etc.) es conveniente considerar otros que pueden ser elaborados por el profesor o por los propios alumnos, tales como los terrarios, maquetas, juegos diversos, materiales para juegos de simulación, así como la construcción y manejo de juguetes y aparatos sencillos que permitan su manipulación, el análisis de su estructura y de los elementos que los componen y el manejo de herramientas diversas.

Asimismo, deben aprovecharse diferentes fuentes de información que sean accesibles a los alumnos, tanto procedentes del entorno —recursos humanos, instituciones locales, servicios municipales— como vinculadas a las diversas tecnologías de la información —vídeo, prensa, magnetófono, cine, ordenador—, sin olvidar la presencia —y el uso— de una bibliografía variada que no tenga por recurso primordial el uso de un único libro de texto. El profesor constituye una fuente privilegiada de información, no sólo respondiendo a las demandas de los alumnos, sino proporcionando de forma contextualizada aquello que considere necesario para el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Con el fin de recoger o transmitir informaciones o hacer la valoración crítica de las informaciones recibidas a través de los distintos medios de comunicación, aparecen en el currículo oficial contenidos como el manejo de aparatos sencillos de comunicación (teléfono, cámara fotográfica, magnetófono, proyector, vídeo, ordenador).

En la *Guía documental y de recursos* que acompaña a estas orientaciones se puede encontrar más información sobre materiales concretos y variados para los distintos contextos y situaciones didácticas.

Agrupamiento de alumnos

El tratamiento de los contenidos recogidos en el área de Conocimiento del Medio natural, social y cultural, así como la metodología planteada en estas orientaciones, exigen agrupar de forma diversa y variada a los alumnos.

En algunos momentos puede ser adecuado el trabajo en gran grupo, como es el caso de las puestas en común, debates, asambleas, exposiciones de trabajo y salidas; en otros es más indicado el trabajo en pequeño grupo, como elaboración de murales, prepara-

ción de planes de trabajo, actividades de laboratorio —experimentación, recogida de datos, comprobación de hipótesis—, diseño y realización de proyectos, preparación de debates, etc. Asimismo hay contenidos para los que el trabajo individual es imprescindible, ya que o exigen una asimilación individualizada para posteriores aplicaciones o son procedimientos adecuados para desarrollar la memoria comprensiva, tales como técnicas de trabajo, resúmenes y síntesis.

Cada aprendizaje se ve favorecido por una u otra forma de agrupamiento; el profesor elegirá aquellas que mejor favorezcan el contraste de ideas, la interacción entre iguales, la reflexión o el trabajo personal, según la necesidad de cada situación concreta.

En la formación de grupos, la libre elección por parte del alumno puede ser el criterio adecuado en ciertos momentos; en otros, los objetivos, los contenidos, las tareas que se propongan o los recursos didácticos que intervienen en cada situación aconsejarán un tratamiento diferente. En estas ocasiones el profesor inducirá, con argumentos sólidos, a la formación de grupos en función de los aspectos mencionados. Finalmente, los grupos de igual nivel de adquisición de algunos aprendizajes, los heterogéneos en relación con el mismo aspecto o los mixtos en cuanto al sexo, son criterios que pueden ser considerados.

Para la realización de determinadas actividades (acampadas, visita a un bosque, pasar un día en el campo, celebrar el día del árbol o de la paz...) puede ser conveniente emplear agrupamientos que abarquen el conjunto del ciclo, o si el centro es pequeño la etapa en su totalidad. Asimismo se considerará la posibilidad de hacer grupos formados por alumnos de diferentes ciclos que tengan dificultades o limitaciones similares respecto a ciertos aprendizajes.

Es importante que el profesorado mantenga una actitud abierta y flexible para modificar los agrupamientos de acuerdo con de las necesidades que las diversas situaciones demanden.

Orientaciones específicas

En este segundo apartado se hacen algunas sugerencias sobre el tratamiento de los contenidos del área. Se han seleccionado diversos aspectos que, debido a su novedad, a su importancia básica, a la falta de atención que tradicionalmente se les viene dispensando en la escuela, o a la importancia que en el momento actual tienen para el desarrollo de la sociedad, se ha considerado necesario hacer algunas sugerencias que puedan guiar al profesorado.

Relación con otras áreas

En el estudio del entorno se necesita a menudo recurrir a actitudes, procedimientos y conceptos que son aportados por las distintas áreas de Educación Primaria y que se reflejan en diversas actividades. Así, en las de tipo lingüístico encontramos la realización de entrevistas, confección de cuestionarios, uso de la biblioteca, consulta de documentos, elaboración de la información o el análisis y comprensión de los diferentes tipos de texto escrito. Entre las aportaciones matemáticas destacan el sentido de las unidades de medida, la aproximación al tratamiento estadístico de los datos (media, moda), la utilización del número como código para cuantificar la realidad, el uso de gráficas y los aspectos relacionados con la representación espacial. En relación con los contenidos de Educación Artística se pueden plantear técnicas de comunicación de resultados utilizando los distintos lenguajes no verbales. Las vivencias y experiencias que el niño adquiere sobre el espacio a través del movimiento tanto desde el área de Educación Física como desde la de Educación Artística le sirven de base para elaborar representaciones espaciales com-

pletas. De igual forma, los contenidos relacionados con el esquema corporal le sirven de punto de referencia para la organización y estructuración del espacio.

De otra parte, hay contenidos que comparte con otras áreas, tales como el respeto y la sensibilidad hacia las manifestaciones culturales del entorno, la participación en la vida social, el valor del ocio, la selección y uso adecuado de materiales, que comparte con el área de Educación Artística, o el uso de los medios de comunicación, que comparte con esta área y con la de Lengua Castellana y Literatura. Si bien cada una las estudia desde distintas perspectivas, es necesaria la coordinación para evitar lagunas o repeticiones innecesarias. De igual forma, los contenidos sobre la salud y el cuidado del propio cuerpo están muy relacionados con contenidos del área de Educación Física y es conveniente trabajarlos paralelamente y desde perspectivas complementarias.

Por último, las distintas áreas que integran el currículo de Primaria utilizan en diversos momentos contenidos específicos de conocimiento del medio; así, el área de Educación Artística se sirve de la representación de la realidad por medio del plano, para darle belleza y sobre todo expresividad o la utilización que las Matemáticas hacen de los diversos elementos del entorno para contar, medir, reconocer formas, etc.

Esta interrelación que se da entre los contenidos de distintos campos del saber puede tomar diversas concreciones en la práctica del aula, y ello no es ajeno a las opciones metodológicas que se hayan tomado. Así una metodología globalizada presenta ante los alumnos las relaciones entre contenidos de los diversos ámbitos del conocimiento de forma más integrada y significativa, haciéndolos más funcionales. Por el contrario, un planteamiento más disciplinar provoca aprendizajes de conceptos estancos y de difícil relación, llevando a un aprendizaje más acumulativo que significativo; por ejemplo, es frecuente que el niño establezca muy pocas relaciones entre los trabajos de escalas que realiza en el área de Matemáticas y los mapas a escala que gradualmente va construyendo en el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural.

Tipos de contenidos

En el currículo oficial los contenidos del proceso de enseñanza y aprendizaje se han estructurado en tres tipos: conceptos, procedimientos y actitudes. Conviene subrayar que esta distinción es

sobre todo de naturaleza pedagógica; con ello se ha querido llamar la atención sobre la conveniencia de adoptar un enfoque determinado en la manera de trabajar los contenidos seleccionados.

En relación con los conceptos es conveniente recordar que no deben confundirse con los "conceptos científicos". En el área de Conocimiento del Medio natural, social y cultural, muchos aprendizajes no suponen la adquisición de conceptos acabados; además, el niño no los adquiere de una vez ni de forma completa; por ejemplo, los conceptos temporales y sobre el espacio los va construyendo poco a poco mediante sucesivas aproximaciones. Dadas las dificultades que con frecuencia experimentan los alumnos de estas edades para desligarse de las experiencias concretas y que no siempre alcanzan un nivel de formalización y abstracción suficiente, se aconseja que algunos aprendizajes básicos sean objeto de una aproximación sistemática mediante la realización de experiencias y/o experimentos sencillos y la confrontación con las ideas y representaciones previas, que les ayuda a la reorganización constante de los esquemas de conocimiento y a progresar poco a poco en la elaboración y construcción de los conceptos objeto de aprendizaje.

En esta etapa tiene una *relevancia especial la consolidación de los procedimientos*, no sólo como contenido, sino como vía de acceso a la conceptualización de la realidad. Esto significa que antes de utilizar un procedimiento determinado para el estudio de un aspecto concreto, el propio procedimiento debe ser objeto de estudio. No se propone, naturalmente, un estudio de técnicas vacío de contenido conceptual, factual o actitudinal, sino, simplemente, el poner énfasis en determinados momentos en el procedimiento mismo. Algún ejemplo, entre muchos posibles, viene a ilustrar el problema: es frecuente pedir al alumno que haga un plano o que consulte un mapa sin haber trabajado previamente con él acerca de cómo se hace un plano o se consulta un mapa; así, sin haber trabajado sobre la adquisición de la representación espacial, se le pide que la aplique como instrumento. Algo similar sucede, cuando se le pide la utilización de fechas sin haber trabajado previamente sobre la representación temporal de la sucesión en la línea del tiempo, o con el habitual encargo a los alumnos de un trabajo sobre un tema cualquiera, sin haber visto antes los pasos que han de seguirse para su elaboración.

En cuanto a las actitudes, son contenidos que la escuela ha transmitido siempre, pero una de las novedades del modelo curricular adoptado es el hacerlas explícitas e incluirlas como contenidos que hay que ir trabajando durante todo el proceso de enseñanza y apren-

dizaje. Es indispensable que el profesorado sea consciente de su importancia como contenidos de aprendizaje propiamente dichos —que es necesario programar, planificar actividades para trabajarlos y diseñar las situaciones y técnicas que faciliten su evaluación— y de la importancia que tienen para la adquisición de otros contenidos de tipo conceptual o procedimental considerados tradicionalmente más propiamente académicos. La sensibilidad y gusto por la precisión en la recogida, elaboración y presentación de la información; la sensibilidad por la precisión y el rigor, además del valor que pueden tener en sí mismos, son necesarios para abordar las descripciones, las clasificaciones del paisaje o los estudios comparativos.

Los diferentes tipos de contenidos no deben trabajarse por separado en las actividades de enseñanza y aprendizaje; no tiene sentido programar actividades de enseñanza y aprendizaje y de evaluación para cada uno; al contrario, en la práctica se abordarán de forma integrada. Así cuando trabajamos el plano del colegio, simultáneamente se trabajan conceptos (concepto de plano, orientación, direcciones...), procedimientos (percepción espacial para la representación de objetos en el plano, interpretación de planos para la localización de los diferentes objetos, mesas, ventanas...) y actitudes (precisión, rigor, respeto al entorno). El hecho de que un mismo contenido aparezca repetido en las tres categorías traduce la idea de que el contenido en cuestión debe ser abordado convergentemente desde una perspectiva de concepto, procedimiento y actitud. De igual forma, si el contenido aparece únicamente en una de las tres categorías, se sugiere con ello que ese contenido, por su naturaleza y por la intención de la etapa, debe ser abordado prioritariamente con un determinado enfoque.

Secuencia de contenidos

El currículo oficial establece los objetivos y contenidos que han de trabajarse a lo largo de toda la Educación Primaria, sin precisar cuándo han de trabajarse cada uno de ellos. Corresponde a cada centro decidir la secuencia que parezca más adecuada de acuerdo con el tipo de alumnado y las opciones pedagógicas de su profesorado.

Las distintas agrupaciones y tipos de contenido se irán desarrollando a lo largo de los tres ciclos de modo que, por un lado, sean el

soporte que permita contextualizar los aprendizajes instrumentales y, por otro, a medida que el niño vaya adquiriendo dichos aprendizajes, amplíe su capacidad para resolver los problemas que el medio le plantea. No obstante, conviene recordar que las decisiones, sobre la secuencia de contenidos, deben ir precedidas de la reflexión sobre diferentes aspectos para establecer criterios que sirvan de puntos de referencia. A continuación se hacen algunas indicaciones que pueden ayudar en el proceso de reflexión ya apuntado.

El recurso continuado a las ideas y representaciones previas de los alumnos en la construcción del conocimiento del medio obliga a tener especialmente en cuenta, entre otros aspectos, **los condicionantes de naturaleza psicoevolutiva** que intervienen en la elaboración de las mismas y que limitan al alcance de su reorganización. Particularmente importantes, en el tramo de edad que cubre la Educación Primaria, son los condicionantes relativos a la visión sincrética de la realidad, a la construcción de sistemas conceptuales articulados y coherentes, a la persistencia del pensamiento egocéntrico y de las explicaciones finalistas y, por último, a la difícil comprensión del concepto de causalidad. Desde un punto de vista curricular, la importancia de estos condicionantes no reside tanto en las limitaciones que imponen para la reorganización de las ideas y representaciones previas de los alumnos, como en el hecho de que marcan líneas de actuación prioritaria para la intervención educativa.

Así, por ejemplo, la visión sincrética de la realidad, las dificultades para analizar los elementos de un todo más allá de las percepciones globales y los problemas para diferenciar lo esencial de lo accesorio —rasgos típicos del pensamiento de los alumnos al inicio de la Educación Primaria— son factores que se deben tener en cuenta en las actividades de observación. Por ello, es conveniente que los alumnos partan de realidades y objetos concretos, simples y familiares e ir avanzando progresivamente hacia situaciones y objetos más complejos y desconocidos a medida que se vayan superando las limitaciones mencionadas. Del mismo modo, la capacidad limitada de los alumnos de la Educación Primaria para categorizar, para elaborar conceptos abstractos y para operar con ellos es una llamada de atención sobre la conveniencia de introducir siempre los nuevos contenidos de aprendizaje con la ayuda de un fuerte soporte empírico y manipulativo y de iniciar el proceso de descontextualización y de formalización de los conceptos y de los procedimientos a partir de esta base. En cuanto a la persistencia del pensamiento egocéntrico, de las explicaciones finalistas y la dificultad que plantea la noción de causalidad, es esencial

hacer participar a los alumnos en actividades que les obliguen a adoptar perspectivas y puntos de vista complementarios sobre un mismo fenómeno, objeto o situación; o en actividades que posibiliten una confrontación del punto de vista propio con el punto de vista de otros y la observación de fenómenos que pongan de manifiesto, de forma evidente e inmediata, las relaciones de causa-efecto.

Un segundo aspecto sobre el que es necesario reflexionar se refiere a la **estructura interna de la materia** y la mayor dificultad que puede suponer el aprendizaje de algunos contenidos.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de los contenidos no se hará de forma lineal, sino cíclica, debido a que determinados conceptos, procedimientos y actitudes no se adquieren en toda su complejidad de una vez por todas. Esto es especialmente significativo en el dominio de las actitudes, cuya adquisición y desarrollo exige un proceso continuado.

La progresiva adquisición de las nociones espacio-temporales, la complejidad de las nociones de organización social y las interrelaciones entre el medio físico y social son elementos básicos que se deben tener en cuenta para organizar los contenidos en torno a distintas propuestas de trabajo. La progresión en la orientación respecto al tiempo y su representación comenzará en el primer ciclo por trabajar sobre las nociones básicas temporales y las medidas de tiempo más simples, para ir progresando hasta la introducción del tiempo histórico, la sucesión de acontecimientos y las primeras nociones de cronología. En los aspectos espaciales el recorrido será semejante: de las nociones de delante, detrás, arriba, abajo, etc., y la localización de los objetos en el espacio y su representación, hasta la orientación personal y de los objetos del entorno o la interpretación de planos y mapas.

Igualmente hay que considerar la progresiva ampliación de las escalas espacial y temporal, teniendo en cuenta que los conceptos menos manipulables cuya adquisición encierra más dificultad sean trabajados a partir de lo más próximo, lo que cumple con la doble finalidad de proporcionar un mejor conocimiento del entorno y de permitir después su generalización y aplicación a otros ámbitos más alejados en el tiempo y en el espacio. Ello no impedirá abordar otros hechos o aspectos que siendo lejanos en el espacio y en el tiempo sean significativos para el niño por la aproximación que de ellos hacen los medios de comunicación.

La complejidad de la organización social aconseja comenzar por integrar en las propuestas de trabajo del primer ciclo los contenidos referidos a los grupos sociales cercanos a la experiencia del niño —familia, escuela, grupo de compañeros—, para ampliarlos progresivamente a otros grupos sociales e instituciones más complejas, como las asociaciones culturales, de vecinos, las instituciones municipales y autonómicas, y poder llegar al final de la etapa a la introducción del funcionamiento del Parlamento, la Constitución, el Gobierno de la nación, los partidos políticos y el sistema electoral. Esto no quiere decir que el orden en que se aborden estos grupos e instituciones tenga que ser estrictamente el expresado aquí, quizá muy concéntrico y circular, sino que en cada situación concreta el profesorado reflexionará y analizará cuáles de estos contenidos pueden tener *mayor interés o ser más significativos para su grupo de alumnos*, y podrá establecerse una secuencia diferente.

El conocimiento del medio físico se abordará en un primer momento de forma global y contextualizado en el espacio y el tiempo próximos a la experiencia del alumno y, posteriormente, el estudio descriptivo de sus elementos y las interacciones entre el medio físico y el medio social, evitando siempre un planteamiento excesivamente formal. Por otra parte, el estudio de los materiales y de sus propiedades puede iniciarse por la exploración sensorial y manipulativa. De forma progresiva se pueden introducir las relaciones que se establecen entre estos elementos y la intervención humana, analizando sus consecuencias a través de la investigación de problemas presentes en la realidad cotidiana (instalación de una fábrica en el entorno próximo, contaminación de un río cercano, planificación de los servicios sociales de un área urbana, etc.). El análisis de estos aspectos es sin duda complejo, y difícilmente podría abordarse sin apoyarse en la motivación del niño hacia los hechos de su entorno familiar y social.

Por último, no puede olvidarse la reflexión que permita determinar **qué contenidos adquieren más peso** en los procesos de enseñanza y aprendizaje, bien porque son más adecuados para el momento de aprendizaje en que se encuentra el alumno, porque son básicos para la organización de los demás contenidos o porque están en la base del desarrollo de capacidades y estructuras mentales generales.

Para orientar al profesorado en este proceso se han elaborado diversos textos, en los que se puede encontrar información más detallada sobre posibles secuencias en esta área. Por una parte, en el texto de la Resolución se propone una "secuencia de objetivos y

contenidos para cada ciclo"; por otra, se han publicado dos *Propuestas de secuencia* realizadas por docentes.

Organización de los contenidos

Después de secuenciar los contenidos es necesario organizarlos en propuestas didácticas coherentes y significativas para el alumnado. Esta organización admite diferentes formas en función especialmente de los alumnos, de las características del centro y del estilo de cada profesor, teniendo presente que cualquier agrupación de contenidos puede ser válida siempre que facilite la significatividad del aprendizaje.

Las distintas relaciones que pueden establecerse entre los contenidos en las unidades didácticas van desde las más tradicionales, que responden a criterios provenientes exclusivamente de las distintas disciplinas (como pueden ser los seres vivos, los materiales, la población...), hasta otras maneras de organizarlos en torno a proyectos, ejes globalizadores, centros de interés, aspectos globales de la realidad: la localidad, el parque, acontecimientos naturales o sociales...

En este sentido, la propuesta de Educación Primaria aconseja un enfoque globalizador más acorde con los planteamientos psicopedagógicos del currículo. No obstante, es importante señalar que estos planteamientos no excluyen perspectivas complementarias para trabajar contenidos concretos o para afianzarlos (planos, gráficos...).

El conocimiento del medio, por otro lado, se organiza en todos los niveles del conocimiento humano: desde la experiencia sensorial directa hasta los conceptos más abstractos; desde lo comprobado por uno mismo hasta lo conocido por el testimonio, la información y la enseñanza de otros; desde la aprehensión global del medio hasta su captación analítica en los diversos elementos que lo integran. La articulación de estos diversos modos de conocimiento del medio, modos diversos pero interrelacionados, ha de constituir precisamente no sólo uno de los ejes temáticos, sino también un eje pedagógico y un recurso metodológico en esta área.

Sea cual fuere la forma adoptada para organizar los diversos contenidos del área en propuestas didácticas coherentes y significativas para el alumno, al trabajarlas en el aula es necesario tener en cuenta algunas consideraciones:

— Los contenidos relacionados con el conocimiento de sí mismo, del cuerpo humano y su relación con la salud se abordarán en cada ciclo teniendo en cuenta los aspectos más relacionados con su propio crecimiento y potenciando las posibilidades que tiene el cuerpo como instrumento de exploración de la realidad, así como para la adquisición de la propia identidad personal. Destacan en ellos las actitudes referidas a la salud, los hábitos de cuidado e higiene, de autonomía personal y de aceptación de las diferencias individuales.

— Los contenidos referidos a los componentes básicos del medio físico se pueden trabajar a partir de hechos observables, muy relacionados con su vivencia, y de la realización de algunas experiencias muy sencillas. Se trata de poner las bases que permitan en la etapa secundaria abordar conceptos y procedimientos más complejos para la comprensión e interpretación del medio físico. Es importante destacar la perspectiva del uso que el hombre hace de los recursos naturales y los efectos que ello produce en el equilibrio del medio ambiente. En este sentido es especialmente relevante trabajar las actitudes relacionadas con la conservación y mejora del medio, el uso racional de los recursos y la valoración de la diversidad de nuestro país. Otro aspecto importante lo constituyen los procedimientos de representación espacial a partir de la observación directa y la interpretación de planos y mapas.

— Los contenidos sobre materiales y sus propiedades es muy importante abordarlos desde un punto de vista fundamentalmente fenomenológico, mediante procedimientos de observación de aquellas propiedades directamente percibidas a través de los sentidos y de experiencias elementales que las pongan de relieve. En estas edades es conveniente afrontarlos en sentido amplio y globalizador, animando al niño a que se forme su propio juicio sobre los materiales no sólo desde el punto de vista de sus cualidades físicas, sino también desde sus cualidades estéticas, que lleven al niño a considerar el uso de los materiales en la producción de los objetos que constituyen su entorno.

— La aproximación a máquinas y aparatos debe hacerse de forma sencilla y motivadora abordando el estudio y eventualmente la construcción de juguetes y aparatos compuestos por elementos básicos de las máquinas. Se puede hacer la aproximación a algunos conceptos que contribuyen a comprender el

funcionamiento de las máquinas como son las fuerzas, el movimiento y la energía; estos conceptos deben abordarse dentro del marco operativo que ofrecen los aparatos con un enfoque funcional. Se trabajarán especialmente los procedimientos de diseño, construcción y análisis de objetos tecnológicos sencillos y los contenidos actitudinales de valoración del trabajo manual, del cuidado y seguridad en el uso de herramientas y la valoración de los objetos tecnológicos para satisfacer las necesidades humanas y mejorar la calidad de vida. Entre los contenidos de tipo actitudinal, particularmente importantes, en este apartado, cabe mencionar los referidos al consumo, la publicidad, las redes comerciales, la tolerancia, la responsabilidad, la solidaridad, el respeto por las diferencias, el comportamiento no sexista, etc.

— En los contenidos sobre población y actividades humanas destacan procedimientos básicos de recogida y tratamiento de la información y datos obtenidos de forma directa o a través de los medios de comunicación como vía de acceso a los conceptos. Tienen gran importancia el desarrollo de actitudes relacionadas con la valoración del trabajo y el ocio, de las situaciones de marginación y desigualdad social, la producción, el consumo y la publicidad. Deben trabajarse a partir de situaciones y hechos próximos al alumno que permitan una primera aproximación y posteriormente se elegirán situaciones de estudio progresivamente más complejas que posibiliten mayor profundización.

— La escuela es un lugar privilegiado para facilitar el aprendizaje de forma viva de gran parte de los contenidos de organización social, programando de forma gradual la participación y responsabilidad de los alumnos desde el primer ciclo hasta el último. Se destacarán los procedimientos y actitudes relacionadas con la tolerancia, responsabilidad, solidaridad, respeto a las diferencias, comportamiento no sexista, etc.

— En medios de comunicación son relevantes los procedimientos que le permiten el uso, tratamiento y crítica de la información. Dada la influencia que los medios de comunicación tienen en la formación de opiniones, se dará especial atención al desarrollo de actitudes ante críticas y responsables frente al consumo, la publicidad y el trato discriminatorio.

— En lo que concierne a las transformaciones de los grupos sociales y a la historia de las sociedades, es importante combi-

nar una aproximación sincrónica (que permita observar las relaciones entre los diferentes componentes del medio y valorar la simultaneidad de los cambios) con una aproximación diacrónica (que ponga de relieve las diferencias entre diversos paisajes históricos y facilite la valoración de las transformaciones experimentadas).

— El tratamiento sincrónico, centrándose en el estudio de hechos que tienen relación con su propia historia y la de sus padres y abuelos, ocurridos en el transcurso de los últimos cien años, permite iniciar los conceptos básicos del tiempo histórico; es importante comenzar la utilización elemental de documentos históricos como fuentes de información para reconstruir el pasado. Posteriormente, con una perspectiva diacrónica, centrándose en las formas de vida cotidiana de las grandes épocas históricas de la Humanidad, se pueden trabajar los contenidos más complejos sobre nociones de tiempo histórico, como simultaneidad, duración y sucesión, y se amplían los contenidos referentes a procedimientos historiográficos, las actitudes de valoración y respeto del patrimonio histórico y las formas de vida distintas de la propia.

Contenidos específicos

Investigación a partir de problemas reales

La actividad del alumno como elemento básico del aprendizaje significa que debe estar motivado para abordar cualquier experiencia de aprendizaje, tanto en sentido global, como respecto a cada una de las actividades que va a llevar a cabo. Para fomentar y mantener esta motivación parece adecuado:

a) Conectar el tema nuevo con lo ya sabido, tratando de suscitar un diálogo en el que aparezcan los conocimientos previos y los intereses de los alumnos.

b) Plantear problemas reales a los que se den posibles respuestas que orienten la búsqueda de soluciones y el diseño de los procedimientos para hallarlas.

Resolver estos problemas significa que el alumno ha de conocer algo que no sabe, recogiendo información de las fuentes más apro-

piadas, para lo cual es necesario que encuentre el soporte de técnicas específicas que le permitan avanzar en la búsqueda de soluciones. La recogida de muestras, la consulta de libros, prensa y documentos, la observación, el montaje y la realización de experimentos, las técnicas de expresión, el uso de archivos, gráficos y otros medios de representación, el manejo de aparatos sencillos y de instrumentos de medida o la utilización de los medios de comunicación a su alcance constituyen las técnicas más importantes.

Las propuestas de trabajo estarán relacionadas con el planteamiento de problemas que surgen del entorno y, por tanto, deberán integrar los contenidos necesarios entresacados de los distintos bloques y tipos de contenido, teniendo en cuenta que dichos bloques no presuponen en su presentación una secuencia.

Para que los alumnos dominen las técnicas y puedan avanzar con autonomía el profesor programará las actividades y los medios necesarios. Cuidará también de la adecuada distribución de responsabilidades dentro de los equipos de trabajo, ya que el propio trabajo en equipo es una técnica que debe aprenderse. Las actividades que se desarrollen en esta fase deben ser variadas e incluir tanto las diseñadas por el profesor como las propuestas por los alumnos.

A continuación, es muy conveniente realizar un trabajo de síntesis, comprobación y comunicación de conclusiones dentro del grupo, tanto de forma individual, mediante el desarrollo de técnicas de retención y memorización comprensiva, como de forma colectiva. Asimismo es importante favorecer todas las técnicas de expresión y comunicación para que, sin reducirlas solamente a los textos escritos y buscando el mayor rigor posible, se recojan todos los aspectos que los alumnos han comprendido y, con la ayuda del profesor, puedan relacionarse con otros aprendizajes y ser revisados de nuevo cuando futuras modificaciones lo exijan.

Observación y experimentación

La observación y experimentación adquieren gran importancia en esta etapa, por ser formas básicas para introducir y desarrollar muchos contenidos de aprendizaje. Respecto a la primera, la realización y sistematización de las observaciones del paisaje y de los elementos que lo configuran, el manejo de instrumentos para la observación y medida del tiempo atmosférico, la observación de elementos del medio físico como medio para orientarse (Sol, estre-

llas, árboles, etc.), el desarrollo del gusto por la precisión y el rigor en la observación sistemática de animales y plantas o la observación de diferentes organizaciones y grupos sociales y de las opiniones de sus miembros constituyen los contenidos básicos.

Respecto a la segunda, los contenidos se centran en la planificación y realización de experiencias para estudiar las propiedades y características físicas de algunos elementos del medio, los cambios físicos y químicos de algunos materiales o la transformación y transmisión del movimiento y de las fuerzas que llevan a cabo las máquinas y aparatos del entorno habitual, así como el respeto de las normas de uso, seguridad y mantenimiento de los instrumentos y materiales de trabajo.

A menudo, a la experimentación se le otorga un papel meramente comprobador de una teoría o de determinadas propiedades o efectos. Muy al contrario, en la mayoría de los casos la actividad experimental debe formar parte del proceso de construcción o, mejor, de reconstrucción personal de la teoría por parte del niño, poniendo en cuestión sus actitudes, aportando hechos observables, contrastes y evidencias que sean el hilo conductor, en unos casos, o consoliden, en otros, el proceso de construcción y reorganización de los contenidos. Este aspecto tiene gran importancia para el aprendizaje significativo en relación con la adquisición de contenidos, pues los diferentes tipos de contenido están muy relacionados entre sí y ello permite en muchos casos acceder a los de tipo conceptual a través de procedimientos o actitudes.

Los materiales que se empleen en las experiencias serán en lo posible sencillos y de uso cotidiano, evitando una dependencia excesiva del material de laboratorio. Se favorecerá también el desarrollo de las destrezas manuales, de las técnicas y habilidades científicas y de los hábitos y normas de seguridad.

Como culminación del proceso experimental el alumno será capaz de elaborar las conclusiones de su trabajo, dándose cuenta de que ha aprendido cosas nuevas o que ha modificado conocimientos que ya poseía. La intervención del profesor, la discusión de resultados y la puesta en común de interpretaciones favorecerán el establecimiento de conclusiones válidas.

La percepción del espacio y su representación

La percepción del espacio está mediatizada por múltiples factores, entre ellos la comprensión del esquema corporal y la subjetividad

del niño. Es aconsejable, por tanto, diseñar actividades desde los primeros años de escolaridad que permitan independizar del propio punto de vista la percepción y orientación en el espacio y objetivarlas, descubriendo su estructura y dimensiones.

El desarrollo de la comprensión del espacio se realiza a través de diversas experiencias relacionadas con el lenguaje o el desarrollo corporal, entre otras, pero su tratamiento tiene particular importancia en esta área debido tanto a los procedimientos utilizados en ella para llegar a una noción integrada del espacio como a la importancia que tiene considerar los distintos niveles de desarrollo de esta noción para programar las actividades. En relación con lo primero conviene tener en cuenta contenidos como la confección de maquetas, croquis y dibujos, la elaboración e interpretación de planos y mapas sencillos utilizando signos convencionales y el concepto de escala, los procedimientos para orientarse o la localización en el mapa de agrupamientos humanos, movimientos de población o hechos históricos estudiados.

Respecto a la secuencia de desarrollo cabe señalar brevemente la progresión que se da en los niños de los primeros años de esta etapa desde las nociones topológicas de cercanía y posición en espacios generales, pasando por las que suponen la proyección y percepción del espacio desde distintos puntos de vista en relación con la distancia y la orientación, para llegar a la utilización de coordenadas horizontales y verticales. A su vez, esta progresión parte de espacios familiares al niño y se extiende a espacios más abstractos o ajenos al entorno conocido.

Las técnicas de medida y representación espacial no son específicas de un tema ni deben tratarse de forma aislada, sino que han de ser asimiladas mediante la repetición acumulativa de experiencias prácticas que avancen progresivamente desde las más sencillas a las más complejas.

Así, cualquier hecho que se estudie debe incorporar su ubicación en el espacio y aprovechar la posibilidad de representarlo mediante croquis, planos o maquetas. Para abordar las técnicas de representación espacial conviene partir de espacios próximos que puedan ser recorridos físicamente, de modo que el niño adquiera la noción de correspondencia entre el espacio real y su representación.

La percepción del tiempo y su representación

La percepción temporal del niño cuando llega a la escuela está ligada a unos ritmos subjetivos internos y externos característicos de la vida de las personas, que deben completarse hasta alcanzar la comprensión de conceptos como sucesión, frecuencia, regularidad, orientación temporal (presente, pasado, futuro) o simultaneidad.

Para lograr que el niño se sitúe a sí mismo y sitúe a los acontecimientos en el tiempo es necesario que adquiera conciencia de su tiempo personal, que sepa orientarse en él, que tome conciencia de las posiciones relativas de los momentos en el tiempo, de su contenido y duración y que sepa medirlos. El uso de horarios, la observación sistemática de los cambios estacionales, fechar los textos o medir la duración de diversas actividades cotidianas son algunos de los medios que se pueden utilizar para facilitar la percepción del paso del tiempo.

Iniciar al niño en el conocimiento del tiempo histórico es un objetivo que puede lograrse mediante el uso de las nociones básicas de cronología, sucesión causal y continuidad temporal. Puede partirse de la investigación sobre la propia historia (documentos, entrevistas) para, por ampliación progresiva, llegar al conocimiento histórico de hechos, causas y relaciones entre pasado y presente que trasciendan el ámbito personal.

El proceso de representación del tiempo se produce en estrecho contacto con el de representación del espacio, por lo que resulta conveniente el uso de técnicas que, como la línea del tiempo o el friso cronológico de la Historia, relacionan ambas nociones.

Salidas de trabajo

La metodología citada, de partir de problemas reales y del entorno y de obtener directamente la información, junto con la escala territorial en la que se enmarcan los distintos bloques de contenido (local, comarcal, Comunidad Autónoma, España), ofrece un nuevo criterio para diseñar las actividades que suponen la salida del aula.

En esta área el alumno debe realizar trabajos sobre el terreno de su localidad (pueblo, barrio, ciudad), así como conocer directamente otros lugares de su comunidad y alguno de otra comunidad distinta de la propia, de modo que a través de estudios comparativos pueda genera-

lizar sus conocimientos y experiencias a otros ámbitos desconocidos (Norte-Sur, rural-urbano, costero-interior, atlántico-mediterráneo, etc.).

El alumno debe habituarse al proceso de realización de cualquier salida de trabajo: preparación previa (elección del lugar y tema de estudio, preparación de materiales, distribución de tareas, itinerarios, presupuesto, medios de transporte, etc.), realización (toma de datos, observaciones y anotaciones sobre el terreno, respeto por las personas y lugares desconocidos, etc.) y trabajo posterior (elaboración de los datos, exposición y comunicación del trabajo y evaluación).

Las salidas tienen necesariamente un enfoque globalizador en el que caben actividades de muy diverso tipo y cuyo contenido debe estar claramente programado por el equipo de profesores de ciclo. Constituyen una forma directa de acercarse a contenidos como los elementos que configuran el paisaje natural (relieve, vegetación, fauna), la población local, los sectores de producción, la organización social o la valoración de las distintas profesiones y de su función complementaria en el conjunto de la sociedad. Son particularmente útiles, además, para el desarrollo de actitudes de convivencia, de relación entre los alumnos y de éstos con el profesor en un medio diferente al habitual y de autonomía del niño y del grupo para resolver problemas cotidianos y aplicar conocimientos anteriores a situaciones nuevas. Deberían tener su prolongación, finalmente, en la participación autónoma de los niños en las actividades que tienen lugar en su entorno y que superan el ámbito estrictamente escolar.

Los nuevos recursos tecnológicos

En el ámbito audiovisual, la importancia y desarrollo de las tecnologías relacionadas con el vídeo y la constante presencia de los medios ya existentes en el campo educativo, como el retroproyector, el proyector de diapositivas y los equipos de sonido, configuran un marco de recursos educativos de gran potencialidad didáctica y motivacional. La utilización de estos recursos, adaptándolos siempre a la finalidad pretendida, puede ser muy útil para recoger información de los entornos vivenciales más cercanos al alumnado, potenciando a la vez el conocimiento y manejo de medios tecnológicos y el desarrollo de múltiples facetas actitudinales y procedimentales necesarias para organizar el trabajo.

El uso integrado de materiales de paso ya elaborados, bien como introducción, como otro recurso más, o como recapitulación de un

tema, posibilita la comprensión de procesos, situaciones y entornos que, por su distancia espacial o su dilatación temporal, serían difícilmente accesibles a la observación o experiencia directa.

Los medios de comunicación, especialmente la televisión, pueden ser una fuente ocasional de documentos, aunque la complejidad de la información que transmite suele superar las capacidades del alumnado de la etapa, pero no se debe olvidar que son una constante fuente de influencia actitudinal, cuya presencia es necesario tener en cuenta, ayudando al alumnado a construir las bases para una interpretación crítica de las informaciones que transmiten, así como de las actitudes que generan. Junto a la utilización como recurso para recoger información no hay que olvidar las posibilidades que la grabación sonora o audiovisual nos ofrece como recurso de evaluación de las dinámicas y procesos propios de la clase, tanto individuales como grupales.

Al finalizar la etapa, se puede hacer uso de los programas que facilitan las operaciones de clasificar hechos, seres u objetos, ofreciendo indicaciones que simplifican la tarea y contribuyen al dominio de la técnica. Por otra parte, la utilización de los programas de simulación, que permiten de forma sencilla la modificación de condiciones en sistemas físicos o sociales pudiéndose observar de inmediato sus consecuencias, los atlas y juegos de localización geográfica, los atlas de anatomía y fisiología *interactivos*, etc., proporcionan recursos didácticos específicos muy adecuados y altamente motivantes. La consulta a sencillas bases de datos, construidas con informaciones obtenidas por los propios alumnos sobre aspectos del medio físico, la flora y la fauna del entorno, propicia la adquisición de técnicas básicas de acceso a la información en la sociedad actual.

Temas transversales

Educación ambiental

La educación ambiental es, entre otros, uno de los aspectos que han tomado especial relevancia en el desarrollo de la sociedad durante los últimos años, aspectos cuya inclusión en el currículo es necesaria. No parece apropiado hacerlo exclusivamente mediante la especificación de determinados contenidos, pues ello puede dar pie a que

se aborden de forma aislada y durante un período limitado de tiempo, olvidándose a continuación. Parece mejor impregnar la actividad educativa en su conjunto con estos contenidos, destacando la importancia del desarrollo de aquellos referidos a la creación de valores, actitudes y normas.

Los objetivos de la educación ambiental coinciden en gran medida con los de la educación en general y, en este sentido, están contemplados en los objetivos generales de la educación obligatoria. Pero es quizá a través del área de Conocimiento del Medio donde se ponen de manifiesto de forma más concreta: la sensibilidad y respeto por la conservación del paisaje, del medio físico y de los seres vivos del entorno, la valoración de los aparatos y máquinas del entorno habitual como construcciones humanas destinadas a satisfacer las necesidades de las personas y a mejorar su calidad de vida o el respeto por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia, el estudio de los factores contaminantes del ambiente son contenidos que deben desarrollarse no sólo en el aula, sino en el conjunto del centro.

Un aspecto especialmente importante es la creación de actitudes que le permitan una respuesta participativa y solidaria, tanto en el ámbito próximo y local como nacional e internacional. Esta orientación debe introducirse en las realidades referidas al medio natural, al social y a sus interrelaciones, así como a la influencia que el desarrollo tecnológico tiene sobre el ambiente.

Educación para la salud. Educación sexual

Desde la infancia deben crearse unos hábitos de higiene física y mental que permitan un desarrollo personal sano, una mejor calidad de vida y unas relaciones interpersonales basadas en el desarrollo de la autoestima de las personas. Este hecho debe ser contemplado de forma especial en la realización de las propuestas de trabajo referidas al conocimiento y valoración del propio cuerpo, cuyos contenidos deben abordarse de forma globalizada con las actividades de Educación Artística y de Educación Física.

Una actitud atenta del equipo de profesores y una programación adecuada permitirán aprovechar múltiples ocasiones (comedor escolar, revisiones y campañas médicas, incidencia de enfermedades infantiles, noticias relacionadas con la droga, actividades de ocio

saludables) para desarrollar de forma concreta actitudes favorables a la educación para la salud.

En parte como elemento de la educación para la salud, y particularmente en relación con contenidos de educación física, han de estar presentes diversos contenidos de educación sexual. No se trata sólo de dar una información sobre los aspectos biológicos de la sexualidad. Es preciso incluir también información, orientación y educación sobre sus aspectos sociales y psicológicos, de modo que los alumnos lleguen a conocer y a apreciar los papeles sexuales masculino y femenino y el ejercicio de la sexualidad en cuanto actividad de comunicación plena entre las personas.

Educación del consumidor

El consumo es un elemento presente en nuestra sociedad y ante el que no existe prácticamente ningún tipo de respuesta educativa. La educación de los alumnos y alumnas como consumidores debe ofrecerles las oportunidades y experiencias de aprendizaje que les permita formarse criterios de actuación consciente, responsables y solidarios en relación con el consumo de productos para satisfacer las necesidades personales y de los grupos sociales, tanto en su vida cotidiana como en ámbitos más amplios, en la medida que la madurez de los alumnos lo permita. En definitiva, es necesario dotar al niño de unos instrumentos de análisis y crítica que le permitan adoptar una actitud personal frente a las ofertas de todo tipo que recibe de la sociedad de consumo. La toma de conciencia ante el exceso de consumo de productos innecesarios debe comenzar en la escuela.

Muchos contenidos (alimentación, vestido, etc.) han sido objeto de trabajo en la escuela, pero no se han enfocado desde el punto de vista del consumo; otros están recogidos en los contenidos referidos a "Materiales y sus propiedades", "Población y actividades humanas" y en "Medios de comunicación y consumo". No siempre es fácil establecer el límite de los contenidos que se relacionan con el consumo; quizá tiene más relevancia la forma como se enseñan y la forma de aprender de los niños. En este sentido es de gran importancia la coherencia de las decisiones que se tomen en distintos ámbitos (proyecto educativo, proyecto curricular o en el aula), así como en las actuaciones del profesorado a nivel individual o como grupo.

El uso compartido del material escolar, combatir la marginación que a menudo se produce en el ámbito escolar a causa de las formas

de vestir y comprar impuestas por la publicidad, los hábitos alimentarios, el consumo desmesurado de energía y de recursos naturales o el análisis de la imagen como vehículo fundamental de muchos mensajes publicitarios son algunos de los aspectos que pueden orientar las actividades escolares de educación para el consumo.

Educación vial

En la sociedad actual, el niño, desde muy temprana edad, está obligado a desenvolverse dentro del complejo fenómeno del tráfico, unas veces como peatón, otras como pasajero y algunas como conductor de bicicletas. En este sentido, es esencial que se creen en él, mediante la enseñanza, hábitos de comportamiento y conducta vial que le familiaricen con el fenómeno del tráfico, para adquirir un adecuado "sentido vial" que le sirva de defensa, al tiempo que la preparación que ahora adquiera y la formación de su comportamiento le ayuden a ser un correcto ciudadano como conductor, viajero y peatón adulto.

La educación vial puede ser considerada en sentido estricto como lo que ha venido a denominarse "educación para la seguridad vial", lo cual determinará ese aprendizaje de normas orientado a crear en el alumno hábitos de comportamiento tendentes a la adquisición del "sentido vial". Pero la educación vial también debe ser considerada como parcela de la educación ciudadana. Este segundo aspecto debe contemplar e informar al primero, sin el cual aquél perdería su naturaleza, y perseguir integrar los contenidos específicos de la formación del comportamiento del niño con usuarios de las vías en el contexto general de sus relaciones ciudadanas, partiendo de la realidad de que el hecho del tráfico ha hecho surgir una nueva relación de convivencia generadora de conflictos, para la que es preciso educar desde la primera edad escolar.

Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos

En relación con la igualdad de oportunidades de ambos sexos, dos son los aspectos que en esta área adquieren especial relevancia: la fuerza que el lenguaje tiene como elemento discriminador y la división que la sociedad establece asignando trabajos y papeles diferenciados a cada sexo.

En cuanto al primer aspecto es conveniente que el profesorado seleccione cuidadosamente los ejemplos y las actividades procurando que en el discurso que dirige a sus alumnos y alumnas no exista discriminación alguna y sí, por el contrario, un trato igualitario, común a ambos sexos. Asimismo la conciencia e interiorización de comportamientos no discriminatorios puede fomentarse a través del análisis de situaciones de marginación o conflictos derivados de ellas.

Por lo que respecta a la asignación social de papeles a uno u otro sexo, es labor del profesorado fomentar actitudes de respeto entre niños y niñas; crear situaciones en las que experimenten la igualdad en el trato, el respeto hacia sí mismos y hacia los demás o la riqueza que supone la aceptación de la diversidad y las diferencias. Todo esto puede favorecerse con la formación de grupos mixtos, la asignación de tareas del mismo tipo para unos y otros o mediante el trabajo en equipo.

Colaborar entre ambos sexos significa contribuir a la formación de una sociedad más justa que se manifiesta en la escuela: cuando en los niños se promueven actitudes de participación en las tareas domésticas como medio de conseguir autonomía en la vida cotidiana, a la vez que se propicia el bienestar en los grupos familiares y de convivencia; o cuando se invita a que las niñas manejen herramientas o dirijan sus intereses hacia actividades y profesiones tradicionalmente masculinas.

Educación para la paz

La violencia de una u otra forma está presente en nuestra sociedad y el niño la vive y experimenta constantemente. Educar para la paz es optar por hacerlo en los valores de solidaridad, tolerancia, aceptación y respeto por las diferencias, sentido crítico, responsabilidad y autonomía para tomar decisiones y al mismo tiempo cuestionando lo que se opone a ellos, como intolerancia, discriminación o insolidaridad. Es asimismo educar a los niños y niñas para participar en la vida social con una actitud positiva y transformadora que haga del diálogo y de las relaciones humanas un instrumento útil para superar los conflictos.

Educar para la paz supone colaborar en el trabajo de equipo, compartir la experiencia propia y valorar las aportaciones de los demás, encontrar puntos comunes entre las diversas apreciaciones, aceptar puntos de vista diferentes a los nuestros y el que, a veces, las aportaciones personales no sean refrendadas por los demás. En definitiva, es aprender a vivir en sociedad respetando los principios del funcionamiento democrático.

Todo lo anterior exige un clima adecuado de trabajo donde las opiniones de alumnos y alumnas se expresen con libertad y las decisiones y resultados sean fruto de la participación, la responsabilidad y el esfuerzo de todos. En este sentido es importante que el profesorado cuide los detalles más insignificantes para que todo lo anterior impregne la actividad cotidiana.

Educación moral y cívica

La educación moral y cívica es el proceso a través del cual el alumno va construyendo sus propios valores que le servirán como punto de referencia para detectar y criticar situaciones de la realidad cotidiana y de las normas sociales vigentes. Por ello, la educación moral y cívica tiene que estar presente en todo proyecto educativo. Actitudes como autoestima y respeto, aceptación de las diferencias, solidaridad y cooperación deben estar presentes en todo proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con la educación moral se pretende que las conductas y hábitos de los alumnos sean coherentes con los principios y normas que van construyendo. En este sentido, las actitudes que el maestro comunique son de una incidencia nada desdeñable, pues el educador o la educadora con sus actitudes diarias y concretas va transmitiendo a sus alumnos una forma de vivir, unas costumbres, unas normas y unas valoraciones sociales.

Muchas de las consideraciones hechas en otros temas transversales pueden hacerse aquí, pues el consumo meditado, la cooperación para la paz o la sensibilidad hacia el cuidado del medio ambiente plantean a la vez actitudes éticas tanto personales como sociales.

Los contenidos del área de Conocimiento del Medio natural, social y cultural permiten considerar temas personales o sociales que plantean o pueden plantear un conflicto de valores (la salud, la presencia humana en el paisaje, la publicidad, el uso de los recursos humanos). Numerosos contenidos recogidos en esta área son temas controvertidos que representan un reto al individuo y a la sociedad. La información, el análisis y la crítica de esas realidades son momentos básicos de la educación moral.

En los documentos sobre cada uno de los temas transversales puede encontrarse más información sobre diversos aspectos: bibliografía, metodología, recursos diversos, etc.

Orientaciones para la evaluación

La evaluación se concibe como parte esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje y plenamente integrada en él. Supone recoger datos objetivos y de forma sistemática no sólo sobre el avance de los alumnos, sino también sobre los diversos elementos y factores que interaccionan en él para emitir juicios valorativos sobre la marcha del proceso en aspectos parciales o más globales.

La evaluación se lleva a cabo a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, y como tal es un instrumento que va comprobando dicho proceso, detectando logros y aciertos, así como dificultades y lagunas que van apareciendo para reforzarlo en el primer caso, y en el segundo, introducir las modificaciones y adaptaciones precisas y adecuadas a las necesidades reales de cada alumno. En este sentido, la evaluación es un proceso continuo que no debe reducirse a momentos aislados o puntuales, ni mucho menos confundirse con los rendimientos finales o la entrega de informes.

La evaluación debe afectar a todos los elementos que intervienen en el hecho educativo, tanto los relacionados con el aprendizaje del alumno —desarrollo de capacidades y adquisición de los diferentes contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales— como a los que se derivan de la intervención docente —propuestas didácticas, materiales y recursos, espacios y tiempos, relaciones personales o el mismo proceso de evaluación— y al proceso en su globalidad.

La evaluación permite al profesor diseñar actividades específicas y adecuadas a la situación concreta de cada alumno; valorar, controlar y mejorar su práctica, e introducir en el proyecto curricular aquellas modificaciones que desde la práctica se vayan estimando más convenientes. Consecuentemente, la evaluación es un instrumento

para la orientación, el refuerzo de los contenidos insuficientemente adquiridos y la necesaria adaptación curricular.

Para que la evaluación sea un instrumento útil al profesorado necesita: definir objetivos claros que determinen qué se pretende conseguir; recoger información relevante en relación con los aprendizajes indicados, los logros y los problemas surgidos; interpretar estos datos tomando como referente los objetivos propuestos y tomar las medidas oportunas para reconducir el proceso.

A continuación se recogen algunas sugerencias que puedan guiar al profesorado en la determinación del qué evaluar y le orienten sobre cómo y cuándo hacerlo. Aun cuando, en el proceso, enseñanza y aprendizaje se relacionan y se da entre ellos dependencia e interacción, en las orientaciones se van a distinguir dos ámbitos diferentes: la evaluación del progreso del alumno, por un lado, y la práctica docente, por otro.

Evaluación del proceso de aprendizaje

Qué evaluar

Desde las consideraciones expuestas anteriormente sobre la evaluación, parece lógico evaluar el logro de lo que inicialmente se pretendía conseguir. Los objetivos generales de área y los contenidos seleccionados para conseguirlos son el referente en el que el profesorado tiene que desarrollar su enseñanza y constituyen el marco en el que se ha de preguntar y responder sobre el qué evaluar. Los objetivos, dado que remiten a capacidades del alumno, no pueden ser evaluados directamente ni de forma unívoca, pero el desarrollo de estas capacidades puede evaluarse a través de indicadores asociados a los distintos tipos de contenidos explicitados. Como indicadores para la evaluación de capacidades y contenidos fundamentales del área se incluyen en el currículo oficial los **criterios de evaluación**.

Estos criterios son **prescriptivos** para todos los centros; en este sentido garantizarían que todos los alumnos van a recibir unos aprendizajes mínimos comunes. Su elaboración responde a una selección de las capacidades más básicas para esta área y de los contenidos que se consideran más relevantes para su desarrollo. Un criterio de evaluación expresa un grado de aprendizaje determinado

por la capacidad que se trata de evaluar y el contenido a través del cual se desarrolla.

Como consecuencia de este **carácter selectivo** sólo hacen referencia a algunas capacidades y a ciertos contenidos del área considerados esenciales para esta etapa educativa. Desde este punto de vista son intencionalmente **incompletos**, es decir responden parcialmente al qué evaluar. Pero, al mismo tiempo, este carácter selectivo permite orientar al profesor sobre los aprendizajes que se consideran básicos para esta etapa y sobre el grado en que dichos aprendizajes han de conseguirse. Cada centro debe preguntarse si estos criterios son también necesarios y suficientes para su entorno y deberá adaptarlos a sus circunstancias concretas; pero, además, debe incorporar otros criterios que evalúen las capacidades que no están recogidas en los criterios de etapa, pero que han sido objeto de aprendizaje. Los criterios que se elaboren se harán en torno a los tres tipos de contenidos; en este sentido es importante señalar la evaluación de las actitudes cuya representación, tanto en los criterios de etapa como en los de ciclo, tienen menor peso. Evaluar las actitudes es tarea compleja; no obstante, el profesorado debe tenerlas presentes a lo largo de la etapa y de los ciclos diseñando criterios que permitan apreciar los logros conseguidos en este tipo de contenidos.

Son **criterios de etapa** y no prescriben ninguna secuencia ni dan indicaciones sobre la que ha de seguirse en cada ciclo. Corresponde al profesorado realizar esta secuencia y elaborar los criterios de cada ciclo. Para facilitar esta tarea se han elaborado unos criterios de evaluación por ciclos, que con **carácter orientativo** aparecen en el texto de la Resolución (*Secuencia por Ciclos*).

Por ejemplo, en relación con la capacidad para construir dispositivos y aparatos, aparece en el currículo oficial el siguiente criterio de evaluación:

> *"Utilizar fuentes energéticas simples, operadores que convierten o transmiten movimientos y soportes sencillos para construir algunos aparatos de acuerdo con una finalidad previa."*

Este criterio, con el grado que se indica, ha de ser alcanzado al finalizar la etapa. Para establecer la secuencia que ha de seguirse en cada ciclo, en relación con estos aprendizajes, se ha de determinar en qué medida la situación de construir aparatos se va haciendo progresivamente más compleja por las operaciones que se realizan, la

finalidad que tienen los operadores, fuentes energéticas u otros recursos que se van a ir incorporando en cada ciclo o las relaciones que se establecen.

En la secuencia *sugerida* en la Resolución se propone la siguiente progresión:

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
"Realizar con soltura las operaciones de cortar, coser, perforar, enroscar, desenroscar, pegar y plegar, para explorar, manipular y construir objetos, y empleando los materiales y las herramientas adecuados."	"Utilizar operadores que transmiten o convierten movimientos para construir dispositivos y aparatos sencillos."	"Utilizar fuentes energéticas simples, operadores que convierten o transmiten movimientos y soportes sencillos para construir algunos aparatos de acuerdo con una finalidad previa."

En el primer ciclo se realizan operaciones aisladas; se trata de desarrollar experiencias y de acrecentar algunas destrezas básicas, manipulados, explorando y construyendo objetos y juguetes.

En el segundo ciclo se introduce la utilización del movimiento y de algunos operadores que lo transmiten o convierten. Este trabajo les permite entender e interpretar máquinas simples en las que intervienen esos operadores.

En el tercer ciclo las situaciones que se plantean suponen establecer relaciones de causa-efecto y finalidad. El alumno tiene que manejar mayor número de operadores, se introducen fuentes energéticas, debe anticipar el efecto y en función de ello seleccionar el más adecuado para resolver un problema y responder a un fin previamente fijado.

Hasta aquí se ha ido comentando una forma de abordar las decisiones que es necesario tomar en torno al qué evaluar, las cuales exigen un acuerdo explícito del profesorado, que habrá que reflejar en el proyecto curricular. Estas decisiones afectan tanto a la adecuación

de los criterios de evaluación del currículo oficial al contexto y opciones del centro como a la secuencia de los mismos en los tres ciclos de la etapa.

Sin embargo, será en cada unidad didáctica donde el profesor realice realmente la evaluación de cada uno de los aprendizajes. En cada unidad se programarán los objetivos didácticos que se pretende conseguir. En ellos se harán explícitas las capacidades que se van a desarrollar y los contenidos concretos para conseguirlo. Asimismo habrá que determinar el grado de aprendizaje en cada contenido que se trabaje. Estos objetivos guiarán el diseño de las actividades de enseñanza y aprendizaje y las de evaluación.

Es importante que los objetivos sean claros, concretos y precisos para que puedan orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cada profesor buscará, de acuerdo con su estilo propio, expresiones claras y que no se presten a interpretaciones diversas y equívocas, de forma que al leerlo otro compañero pueda interpretar certeramente lo que se propone.

Parece importante que los alumnos sepan en todo momento lo que van a aprender para que dispongan de referentes sobre los que evaluar su propio proceso de aprendizaje. En este sentido es conveniente que el profesor establezca momentos para comentar y discutir con sus alumnos los objetivos más relevantes y poder recoger sus puntos de vista, acuerdos y desacuerdos con los objetivos propuestos.

Cómo evaluar

Para llevar a cabo esta tarea será preciso crear las condiciones y dotarse de aquellos elementos que faciliten el seguimiento del proceso por parte de los docentes y del alumnado agilizando la recogida de datos. En este sentido pueden facilitar su tarea: una buena organización del aula y de las secuencias didácticas, de manera que permitan a los niños un trabajo autónomo y diversificado; delimitar los indicadores que parezcan más adecuados para evaluar los objetivos y contenidos propuestos; y disponer de instrumentos adecuados para recoger información relevante.

Evaluar no es tarea fácil. Los distintos contenidos —conceptos, procedimientos y actitudes— precisan de instrumentos y técnicas de evaluación diversas y aplicados en situaciones y contextos diferentes. Por ejemplo, una prueba objetiva permite evaluar los conceptos que

la niña y el niño poseen sobre las partes del cuerpo humano y el nivel de comprensión de los mismos, mientras que para evaluar las actitudes relacionadas con hábitos alimentarios y de higiene sería más adecuado servirse de la observación de sus conductas alimentarias que manifiestan dentro del ámbito escolar o de algunas informaciones que nos faciliten los padres.

Cada tipo de prueba y cada instrumento de evaluación valora alguna capacidad y tipo de contenido. El problema estriba en utilizarlos bien y ser conscientes de para qué son útiles. En este sentido, es conveniente usar diversos instrumentos de evaluación de forma que permitan recoger diferentes matices y discriminar, en la medida de lo posible, dónde están las dificultades. Normalmente cada situación permite evaluar unos aspectos o contenidos y, a menudo, no permite evaluar otros. A continuación se hace referencia a diferentes técnicas, indicando algunas situaciones más idóneas para su aplicación y las capacidades y contenidos para los que resultan más adecuados.

La observación sistemática

La *observación sistemática* es una técnica de recogida de datos útil a los fines de la evaluación formativa cuando cumple algunas condiciones básicas:

— Debe ser planificada; es decir, debe concretarse y delimitarse lo que va a ser objeto de observación, así como las situaciones y actividades de aprendizaje en que se van a observar.

— Debe realizarse a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje y no únicamente al principio o al final del mismo, ni convertirse en un dato aislado. Por el contrario, las informaciones obtenidas deben ser abundantes y contrastadas en diferentes momentos, pues sólo así será susceptible de proporcionar información sobre la evolución del aprendizaje de los alumnos.

— Deben materializarse sus aportaciones en un registro que permita seguir dicha evolución, y analizar las informaciones en distintos momentos y por diferentes personas.

Para recoger las observaciones, el profesor puede servirse de distintos instrumentos que le ayuden a sistematizarla, tanto individuales como colectivos: pautas y guías de observación, hojas y fichas de registro, listas de control, etc. Lo más importante es determinar, a partir de los contenidos que se van a trabajar, los indicadores concretos sobre los que se va a centrar la observación. En su elaboración se

buscará no tanto su perfección técnica como que sean útiles para los maestros y les faciliten su tarea.

Los datos pueden recogerse directamente durante la ejecución de las actividades, pueden emplearse grabaciones —en vídeo o con magnetófono— que posteriormente sean analizadas o servirse de las anotaciones o comentarios con los que el profesor recoge sus impresiones sobre el desarrollo de las tareas.

La técnica de observación permite aplicarse en situaciones muy diversas y recoger información sobre capacidades y contenidos muy diferentes, pero, sobre todo, es muy adecuada para la evaluación de las actitudes o de aquellas capacidades cuyo desarrollo es lento. Así:

— **La asamblea y las puestas en común** son situaciones especialmente útiles para evaluar hasta qué punto están incorporados los valores y normas en los argumentos que se emplean y en las razones que conducen a la toma de decisiones y a su cumplimiento. En este sentido es necesario el seguimiento permanente, mediante la observación en asambleas, debates, juegos, etc., de los comportamientos que muestren la progresiva consolidación de las actitudes, valores y normas implícitas en el desarrollo de los temas transversales señalados más arriba, que cruzan todos los contenidos del área y cuya evaluación resulta especialmente difícil por tratarse de aprendizajes que se realizan en períodos muy amplios y cuyas manifestaciones no pueden ser evaluadas de forma aislada y cuantitativa.

— **Las salidas** de trabajo constituyen una situación privilegiada para la evaluación de la funcionalidad de los aprendizajes, en la medida en que suponen afrontar situaciones desconocidas y en contacto con una realidad "no escolarizada". Es necesario evaluar sistemáticamente sus tres fases de preparación, realización y trabajo posterior, mediante observación directa del profesor, revisión de cuadernos de campo y puestas en común. Debe abordarse también la evaluación de actitudes en aspectos referidos a responsabilidad en las tareas, rigor en la recogida directa de información, respeto a personas y lugares, trabajo en equipo y autonomía personal. Durante las salidas se incrementan y se dan en situaciones muy diversas las interacciones entre los alumnos y de éstos con el profesor, lo que permite la observación y valoración de comportamientos que no se producen en otras actividades.

— **Las dramatizaciones** y algunos juegos de simulación permiten evaluar la interiorización que ha hecho el alumno de las actitudes, valores y normas que rigen el funcionamiento de los grupos sociales, así como la comprensión de algunos conceptos y procedimientos relacionados con sus funciones y organización.

— **La actividad experimental** permite evaluar, por una parte, la capacidad del alumno para desarrollar autónomamente de forma integrada las distintas fases del proceso de elaboración y contraste de hipótesis. Por otra parte, y puesto que las actividades de este tipo se realizan habitualmente en equipo, mediante la observación del trabajo se puede valorar la capacidad de organizarse, distribuir funciones, intercambiar ideas y colaborar para llevar a cabo un proyecto común. También puede ser una buena ocasión para evaluar el diseño de aparatos y la originalidad en el montaje de experiencias que contribuyan de forma coherente al estudio de un tema determinado.

Habitualmente no se presta mucha atención a la evaluación de la adquisición de esquemas de orientación y representación del tiempo y del espacio debido, probablemente, a que su desarrollo es lento, a que las técnicas de representación se consolidan a través de la repetición acumulativa y a que las experiencias que las favorecen se distribuyen a lo largo de toda la actividad del alumno sin concentrarse en un tema o momento determinado. Sin embargo, resulta de gran importancia cerciorarse de que el alumno incorpora a su actividad los conceptos de espacio y tiempo, para lo cual resulta conveniente fijarse en los usos que el alumno hace de las referencias espaciales y temporales en el lenguaje (después, luego, delante, detrás, Norte, Sur, etc.), en la representación que hace del espacio, así como en el uso y la interpretación que hace de los planos al desplazarse en lugares desconocidos o en las indicaciones que da cuando se le pide información sobre el camino o itinerario que se deben seguir para llegar a un punto o lugar determinado. Otros indicadores podemos encontrar en la secuencia temporal que sigue al describir sucesos o acciones propias o de otros.

Revisión de los trabajos

Otra forma de llevar a cabo la evaluación puede ser la *revisión de los trabajos* realizados por los alumnos y alumnas, bien individualmente o en equipo. Aquí se incluyen desde las tareas y activida-

des diarias recogidas en el cuaderno de clase, hasta otras de cierta envergadura; por ejemplo, la memoria de una excursión o salida de trabajo, resúmenes monográficos, informes sobre algún tema de actualidad, síntesis de actividades de campo, etc.

Estas tareas pueden proporcionar información muy valiosa sobre la expresión escrita, la comprensión y el desarrollo de las actividades, el uso de fuentes de información, los hábitos de trabajo, la presentación (organización, limpieza, claridad, uso de citas bibliográficas...); asimismo, la revisión de los cuadernos de campo, informes y temas monográficos permitirán detectar los avances y deficiencias en relación a trabajos anteriores.

La revisión de las **hojas de observación**, de claves elaboradas por el alumnado, de descripciones, etc., permiten evaluar el desarrollo de destrezas de observación y la precisión y riqueza de las observaciones realizadas; también ha de valorarse en qué medida el niño interioriza esas destrezas y las aplica en su actividad cotidiana dentro y fuera del aula.

Una variante de este tipo de trabajos la constituyen los de **investigación** que permiten evaluar los pasos dados, la selección que hace de la información y la coherencia de las conclusiones; otro aspecto que se puede evaluar es la asimilación de conceptos y el uso adecuado que hace de los mismos, así como la aplicación que hace de algunos procedimientos (realización e interpretación de gráficas, de planos, etc.). La participación del alumno en el diseño de otras investigaciones posteriores permitirá comprobar su capacidad para incorporar conceptos adquiridos a situaciones nuevas, la aplicación de procedimientos utilizados con anterioridad para abordar nuevos conocimientos y el afianzamiento de las actitudes de autonomía, seguridad y autoestima.

Debe evaluarse también el uso y consulta de **fuentes documentales y de información**, tanto en lo que se refiere a la utilización de documentación escrita, oral o gráfica, observando y extrayendo información de fuentes materiales o demandando información de otras personas, como en lo que se refiere a la adquisición de las técnicas para utilizar dichas fuentes: acceso a bibliotecas, utilización de ficheros, consulta de libros, diccionarios, guías, etc. Los procedimientos para su evaluación pueden ser muy diversos: así el uso de fuentes diversas y la frecuencia con que las utiliza puede evaluarse con la observación de las citas y reseñas bibliográficas que hace al final de sus trabajos u observando los momentos y situaciones en las

que recurre a ellas; el análisis de los productos elaborados (informes, monografías...) con las informaciones recogidas permite evaluar la capacidad y el grado de profundidad con que las utiliza o el rigor y la coherencia de sus razonamientos; los trabajos que impliquen subrayado de las ideas más importantes, resúmenes, esquemas, interpretación de materiales escritos y gráficos nos permiten detectar la capacidad de análisis y síntesis.

La revisión de los trabajos es conveniente realizarla periódicamente y contemplar diferentes momentos del proceso, pues en ocasiones el producto final de ellos no refleja plenamente los pasos seguidos o las estrategias utilizadas; este análisis puede ir acompañado de entrevistas ocasionales.

El diálogo y la entrevista personal

El *diálogo* es un procedimiento muy indicado para evaluar los conocimientos previos al iniciar un proceso, comenzar un tema o abordar nuevos contenidos y adquiere especial importancia en los primeros ciclos. A través de la expresión verbal de aquello que los niños y niñas observan o experimentan se puede ir conociendo cuál es su grado de asimilación. Esto último es todavía más importante en los dos primeros ciclos de esta etapa, debido a las características de la actividad y de las producciones que a esas edades realizan los alumnos. Por otra parte, la conversación del maestro con sus alumnos le permite detectar dificultades, completar o clarificar datos anteriores e indagar sobre el proceso seguido en la realización de las actividades o en el uso de estrategias que no son directamente observables.

El dialogar con los alumnos y alumnas durante el desarrollo de la actividad experimental y la sucesión de preguntas y respuestas se revela como uno de los medios más eficaces, que debe sumarse a la revisión sistemática del cuaderno de trabajo y a la de las hojas de experimentación del alumno. Ante el tipo de preguntas que se hace y cómo sabe ir proponiendo medios e instrumentos para resolverlas se pueden constatar y valorar los procesos de aprendizaje que van realizando.

La comunicación de resultados entre los alumnos permitirá evaluar el rigor de las conclusiones y la riqueza y variedad de los instrumentos de expresión elegidos para presentar la información. La puesta en común y el debate permitirán la observación y registro de

actitudes referidas a participación, trabajo en equipo, respeto a las ideas de los otros y procedimientos como la argumentación y expresión de las propias ideas. La fase final de comunicación permite también la evaluación en grupo, que aportará datos de valoración de los alumnos entre sí.

La *entrevista personal* nos permite profundizar en aspectos concretos, clarificar dudas o completar informaciones. Debe ser planificada y delimitados los aspectos en los que se va a centrar.

Pruebas específicas

Puede ser conveniente diseñar *pruebas específicas*, tanto orales como escritas, con el fin de evaluar ciertos contenidos. Estas pruebas, dentro de la evaluación, pueden servir de complemento a las citadas anteriormente, pero en ningún caso tienen validez de forma absoluta cuando se presentan aisladas.

Entre las pruebas escritas se suelen distinguir tres grandes tipos en función de la forma de respuesta que exigen y el tipo de capacidad que ponen a prueba: pruebas objetivas, pruebas de interpretación de datos y pruebas basadas en la exposición de un tema.

Las *pruebas objetivas* se caracterizan por exigir respuestas muy cortas; son adecuadas para evaluar la memorización de información, la utilización correcta de términos, el reconocimiento e identificación de conceptos, etc. El mayor inconveniente está en la dificultad de su elaboración para que tengan validez y fiabilidad aceptables.

Las *pruebas de interpretación de datos* van acompañadas de un material informativo en torno al que se plantean preguntas abiertas. Están especialmente indicadas para la evaluación de procedimientos o para evaluar la capacidad de aplicar los conceptos adquiridos a casos y ejemplos nuevos. Su principal requisito es que la información que se presenta debe ser nueva para el alumnado.

Las *pruebas basadas en la exposición de un tema* seguramente son las que se usan con más frecuencia y se caracterizan por plantear un tema o problema que el alumno debe tratar de explicar mediante una exposición, generalmente escrita, en la que debe mostrar conocimientos y capacidad de organización y expresión.

Autoevaluación del alumno

La *autoevaluación del alumno*, como reflexión sobre su propio proceso, le ayuda a responsabilizarse de las tareas, a tomar conciencia de sus progresos y dificultades, le estimula a adoptar métodos propios, favorece la autonomía y fomenta el interés y la autoestima.

Toda la información recogida con las diversas técnicas y procedimientos debe ser objeto de reflexión y análisis por parte del profesorado para indagar las causas de los problemas encontrados y tomar decisiones que ayuden al alumno a superar los obstáculos o lagunas detectados.

Cuándo evaluar

Como se ha indicado en diversos momentos, la evaluación está integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es un proceso continuo a lo largo de la etapa y, por tanto, se ha de evaluar siempre. Sin embargo, la información recogida en determinados momentos puede ser relevante y parece conveniente realizar cortes en ese proceso para resaltar o fijarnos en diferentes aspectos de la información recogida, y en ese sentido podemos hablar de evaluación inicial, formativa y sumativa.

La evaluación inicial nos permite, como ya se ha dicho en otros apartados, situarnos en el momento en que el alumno se enfrenta a un nuevo aprendizaje, y está orientada a descubrir los conocimientos previos que los alumnos y alumnas poseen en relación a la nueva situación de aprendizaje. La atención se centra en valorar el momento de aprendizaje en que se encuentra el alumno. El comienzo de la Educación Primaria, al iniciar un ciclo, el curso escolar, una unidad didáctica, un nuevo aprendizaje son momentos propicios para la evaluación inicial.

La evaluación formativa hace referencia al seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje y nos proporciona información sobre los logros y dificultades, orientando posibles tomas de decisión en cuanto a la continuidad de lo programado o la necesidad de introducir cambios. La evaluación formativa sirve para informar al alumnado sobre su aprendizaje y las sucesivas etapas por las que va pasando, para orientarle y sobre todo para motivarle.

La evaluación sumativa tiene por objeto recoger información al finalizar el proceso de una unidad de aprendizaje —unidad didáctica,

ciclo, etapa— y proporciona datos para determinar el grado con que se han alcanzado los aprendizajes expresados en los objetivos propuestos, sean éstos los objetivos de una unidad didáctica, los de un ciclo o, en última instancia, los objetivos generales de la etapa.

Evaluación de la intervención pedagógica

Además del proceso de aprendizaje de los alumnos es necesario evaluar todas las variables que interaccionan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El profesorado debe evaluar su práctica y dejar constancia tanto de los aspectos de su intervención que han favorecido el aprendizaje como de otros que deben cambiarse o mejorarse. En este sentido es preciso constatar en qué medida los progresos y dificultades detectados en el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas se deben a su situación particular o a la incidencia de otras variables que pueden modificarse.

Para ello es necesario un clima de confianza donde los docentes puedan cuestionarse el valor educativo de los distintos elementos que interactúan en el trabajo del aula. Es preciso que los profesores y profesoras reflexionen sobre la adecuación de los objetivos planteados y la selección y secuencia de los contenidos; igualmente debe valorarse la pertinencia de las actividades propuestas, analizando, entre otros aspectos, su valor para motivar, así como la variedad y grado de dificultad para trabajar los tres tipos de contenido y para atender a las diferencias individuales. Asimismo, parece conveniente que el profesorado reflexione sobre la temporalización del trabajo, la organización de espacios y grupos de alumnos, la adecuación y validez de los materiales utilizados. Se atenderá también a todo lo relacionado con la intervención del profesor: su actuación como animador, si ha intervenido en el momento adecuado, si ha permitido y estimulado la participación de todos los alumnos, si ha prestado la ayuda necesaria y en el momento oportuno, así como al clima comunicativo establecido en el aula.

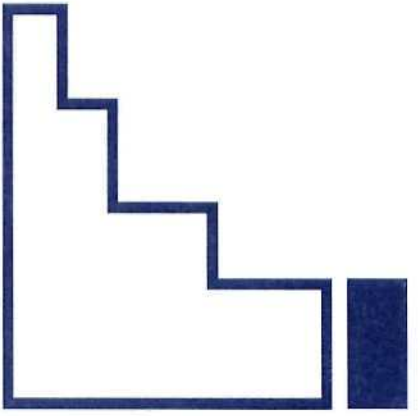
Es conveniente sistematizar los datos obtenidos sobre su actuación, para lo cual cada profesor elegirá algún procedimiento sencillo para registrar sus observaciones, tratando de determinar momentos en los que anotar sus impresiones. Sin duda es difícil valorar uno mismo su actuación, y con frecuencia las apreciaciones tendrán una gran carga de sujetividad. A pesar de ello, es útil la reflexión sobre la

propia actuación y sobre cuanto sucede en la clase, procurando objetivar y sistematizar las observaciones realizadas. En otros momentos es conveniente apoyarse, también, en las observaciones o comentarios que pueden llegar de fuera; en este sentido puede ayudar la grabación de algunas actuaciones para después analizarlas bien individualmente o en grupo. A esto puede añadirse la posibilidad de que otro profesor observe, directamente o mediante grabaciones, su actuación y posteriormente la discutan y analicen juntos. Puede ser útil, por otra parte, la valoración de la intervención del docente por parte de los alumnos, así como los posibles comentarios en torno a su actuación, pues en algunas ocasiones pueden desvelar aspectos no detectados por el profesor e interpretaciones diferentes.

Todos los aspectos que inciden en el proceso de enseñanza proponen una u otra manera de afrontar la programación, y asimismo plantean situaciones que variarán el desarrollo de dicho proceso, pues habrá que adaptarlo atendiendo a situaciones no previstas. Esto plantea la necesidad de evaluar las decisiones tomadas al principio, durante y al final del ciclo, de la etapa o de las unidades didácticas. En este sentido, la evaluación de la práctica docente debe estar ligada al proceso educativo, es decir se realizará de forma continuada. No obstante, puede haber momentos más relevantes para valorar la marcha del proceso. Así, por ejemplo, al finalizar cada unidad didáctica parece necesario valorar cómo ha funcionado el desarrollo de las actividades (qué aspectos hay que modificar, cuáles hay que desarrollar más, etc.); el comienzo del curso puede ser momento adecuado para valorar el punto de partida (cuál es la situación de los alumnos para iniciar los nuevos aprendizajes, los recursos y materiales disponibles, etc.); otro momento importante para evaluar la acción educativa es al finalizar el ciclo, en el que el profesorado puede evaluar aspectos relacionados con la secuencia de objetivos y contenidos, la programación general del ciclo, la organización del profesorado, etc. Por último, al finalizar los alumnos una etapa puede ser momento adecuado para evaluar los elementos del proyecto curricular e introducir las modificaciones que se consideren adecuadas.

La evaluación continuada del proceso de enseñanza permite determinar en qué medida se han conseguido los objetivos educativos marcados y, en función de ello, introducir cambios en las actuaciones sucesivas y ajustar las programaciones y los recursos metodológicos posteriores a las nuevas necesidades detectadas.

Conocimiento del Medio



Guía Documental y de Recursos

Autores: Valentín Abalo Garea
Ana Rodrigo Tejero

Coordinación: María Florentina Jiménez Garijo
del Servicio de Innovación

Índice

Páginas

INTRODUCCIÓN 151

MATERIAL IMPRESO 155

Libros sobre el contenido disciplinar del área 155
Aspectos generales 155
Guías de la Naturaleza 162
Atlas y anuarios 164

Libros sobre la enseñanza y el aprendizaje del área 167
a) Por autores 167
b) Por editoriales 172

Materiales de aula 176

Libros de consulta para el alumnado 181

Revistas 193

RECURSOS MATERIALES 197

Materiales didácticos 197

Materiales audiovisuales 199
Vídeos 199
Películas 206
Diapositivas, casetes y vídeos 207

Páginas

Programas de ordenador 209

OTROS DATOS DE INTERÉS 211

Direcciones de interés 211

Asociaciones 211
Colectivos pedagógicos 212
Otras direcciones 213

Casas comerciales 214

Introducción

Con la presente *Guía documental y de recursos* del área de "Conocimiento del Medio natural, social y cultural" tratamos de poner en manos del profesorado de Educación Primaria una guía que les permita actualizar sus conocimientos sobre aspectos disciplinares y de enseñanza y aprendizaje de la materia y, además, facilitarle una serie de recursos (revistas, audiovisuales, direcciones, etc.) que le ayuden en la elaboración de proyectos curriculares y programaciones que demanda la reforma educativa en curso.

La guía consta de tres grandes apartados: Material impreso, Recursos materiales y Otros datos de interés.

Dentro del **material impreso** incluimos "Libros dedicados al contenido disciplinar del área", que permiten al profesorado conocer las últimas tendencias de la Geografía, la Historia, las Ciencias Naturales, la Ecología, el mundo de la Tecnología, etc. Hemos seleccionado obras básicas, actuales y de fácil adquisición (además de algunas colecciones de divulgación) que, a su vez, incluyen bibliografía que facilita la ampliación de los aspectos que más nos interesen. Nos ha parecido necesario destacar dos apartados (guías de la Naturaleza y atlas y anuarios) por considerar que constituyen un tema específico dentro del área de Conocimiento del Medio..., facilitando así su localización.

A continuación nos referimos a "Libros sobre la enseñanza y el aprendizaje del área": la enseñanza de las Ciencias Naturales, la didáctica de la Geografía, la investigación del Medio, la Historia en la escuela, la iniciación a la Tecnología, etc., organizados por autores, en una primera parte, e incluyendo, más adelante, una relación de editoriales con colecciones dedicadas a este tema.

En "Materiales de aula" señalamos aquellos que se refieren a proyectos curriculares de etapa o ciclo y a unidades didácticas: tanto ejemplificaciones concretas como planteamientos teóricos y guías de recursos. Hemos de apuntar que se trata, en este caso, de un material de incipiente difusión y, por tanto, no siempre de fácil adquisición.

Los "Libros de consulta para el alumnado" constituye otro gran apartado en esta guía. Afortunadamente hoy ya es muy amplia la oferta editorial en este campo, por lo que es relativamente fácil organizar la biblioteca de aula. Suelen ser libros de animales y de plantas, también sobre aspectos históricos y geográficos y sobre aparatos e inventos. Los hemos organizado por editoriales y colecciones y señalamos el ciclo apropiado para su uso; en este sentido, hay que tener en cuenta que la edad recomendada por la editorial no siempre coincide con el nivel de comprensión de estos niños y niñas.

Terminamos esta primera parte de la guía con una relación de las publicaciones periódicas más interesantes del mundo educativo. Se trata de publicaciones que, en realidad, no son específicas del área de Conocimiento del Medio, pero que sí incluyen experiencias didácticas y reflexiones teóricas que pueden ayudarnos mucho en nuestro quehacer. Incluimos tanto publicaciones semanales en formato "periódico" como "revistas" de periodicidad mensual o trimestral.

La segunda parte de esta guía se refiere a los **recursos materiales** y consta de varios apartados. Dentro de "Materiales didácticos" incluimos fundamentalmente juegos, señalando las principales casas comerciales, el tipo de juego y la edad recomendada. En segundo lugar incluimos los "Materiales audiovisuales": diapositivas, casetes y vídeos (con indicación de la casa y su dirección comercial), y películas recomendables. Finalmente, hacemos una referencia a "Programas de ordenador".

La tercera parte de la guía se refiere a **Otros datos de interés** y básicamente incluye direcciones de organismos diversos que pueden facilitarnos información sobre temas de actualidad, material didáctico específico, colaboración en charlas y conferencias, etc. Nos referimos a asociaciones de diverso tipo (de cooperación y solidaridad, ecológicas, por la paz y el desarme, etc.); también a los Movimientos de Renovación Pedagógica, a los organismos oficiales (Ministerios, Comunidades Autónomas, Embajadas y Consulados) y a otros organismos (partidos políticos, organizaciones sindicales y *empresariales, asociaciones culturales, editoriales y casas comerciales*, etc.).

Para terminar, queremos dejar constancia de que esta *Guía documental y de recursos* no recoge todo el material existente sobre el área de Conocimiento del Medio, sino que es una selección de lo que nos parece más interesante, actual y de fácil adquisición, y siempre orientado a facilitar el trabajo diario del maestro y la maestra de Educación Primaria en la elaboración de sus programaciones y proyectos curriculares.

Material impreso

Libros sobre el contenido disciplinar del área

Nos referimos en este apartado a libros que pueden ayudar al profesorado para actualizar sus conocimientos sobre el área. Aparece organizado en varios subapartados: Aspectos generales; Geografía, Historia y Arte; guías de la Naturaleza, y atlas y anuarios.

Aspectos generales

Para facilitar la actualización del área en los aspectos disciplinares señalamos una serie de manuales universitarios y de divulgación cultural sobre Historia, Geografía, Ciencias Naturales e historia de la Tecnología. Con la lectura de estas obras creemos que se puede alcanzar un cierto nivel, y, en cualquier caso, las lecturas se pueden ampliar recurriendo a la bibliografía de cada libro reseñado.

La selección aparece organizada, en una primera parte, por autores, y a continuación incluimos una relación de colecciones divulgativas agrupadas por editoriales.

a) Por autores

- ARTOLA, Miguel (Director). *Historia de España*. Alfaguara-Alianza. Madrid, 1976. Siete volúmenes.

Fue una de las primeras obras sobre la historia de España que superaba el enfoque centrado exclusivamente en los hechos políticos

y militares para dar una visión más económica y social, alcanzando una gran difusión durante la transición española. En su realización participaron conocidos autores (Domínguez Ortiz, Gonzalo Anes, Miguel Artola, Ramón Tamames, etc.). Cada volumen se centra en un período histórico concreto, desde la Edad Antigua hasta la época de Franco. En general destaca el carácter científico de la obra, con un texto claro y una bibliografía extensa para cada período.

- CARO BAROJA, Julio. *Tecnología popular española*. Editora Nacional. Madrid, 1983.

Obra sobre la vida agraria tradicional y los aperos de labranza (los molinos de viento, las norias, los arados, etc.) que plantea cómo esta forma de vida ha perdido importancia con el auge de la industria. Enfoque antropológico y texto de carácter científico, con gran cantidad de notas y citas a pie de página. Grabados, fotografías y dibujos en blanco y negro, de buena calidad.

- DURRELL, Gerald. *Guía del naturalista*. Ed. Blume. Madrid, 1982.

A partir de diferentes hábitats (prados, bosques, ríos, costas, etc.) el autor nos plantea itinerarios y posibles hallazgos con los que podemos conocer la Naturaleza y el equilibrio de cada entorno. Posteriormente nos enseña cómo trabajar en casa para conservar y exhibir esos hallazgos y múltiples ejemplos prácticos sobre cómo hacer moldes de huellas, cómo curar a un pájaro herido, cómo construir aparatos, etc. Todo ello con un enfoque orientado a proteger la Naturaleza para las generaciones venideras.

A destacar las magníficas ilustraciones a todo color y el estilo claro y ameno. Puede utilizarse en clase si seleccionamos aspectos concretos (la letra es un poco pequeña para la Educación Primaria). Del mismo autor es también muy interesante *Mi familia y otros animales*, Alianza, Madrid, 1984, y, en la misma línea, WADDINHAN, H. *Historias de la Naturaleza para contar a los niños*, Miraguano, Madrid, 1983.

- LACOSTE, Yves, y GHIRARDI, Raymond. *Geografía general, física y humana*. Ed. Oikos-Tau. Barcelona, 1983.

Se trata de un manual de Geografía general en el que destaca la presentación original del mismo, con varias posibilidades de lectura (sin limitarnos exclusivamente a la enumeración de los capítulos, sino buscando interrelaciones entre ellos a partir de un cuadro global sobre la obra). Mención especial merecen los esquemas-síntesis, que son ilustraciones ideales que presentan diversos paisajes del mundo. Muy buenas ilustraciones y un texto claro. En general un enfoque de la Geografía que pretende superar la mera descripción de los continentes para ayudarnos a entender el mundo, combinando aspectos del relieve, del clima y la vegetación con otros referidos a la distribución de la población, actividades económicas y formas de organización. Todo ello referido tanto a países alejados como a la zona donde vivimos.

- MACAULAY, David. *Cómo funcionan las cosas*. Muchnik. Barcelona, 1989.

Es una guía básica para conocer el funcionamiento de las máquinas, no sólo las grandes máquinas, sino también aquellas que utilizamos en nuestra vida diaria. Así se explica desde el funcionamiento de la cremallera y el abrebotellas al láser, el automóvil y el ordenador. El libro, de formato grande e ilustrado a todo color, se estructura en varias partes: la primera dedicada a la mecánica del movimiento; la segunda, al manejo de los elementos; la tercera, al empleo de las ondas, y la cuarta y última, a la electricidad y automatización. Sugerente, muy gráfico y con temas que se pueden abordar directamente en clase, previa selección del profesorado. En la misma línea: Bruno MUNARI, *¿Cómo nacen los objetos?*, Gustavo Gili, Barcelona, 1990.

- SEYMOUR, John. *La vida en el campo (Guía práctica ilustrada)*. Ed. Blume. Barcelona, 1980.

Como su nombre indica, se trata de una guía para vivir en el campo que se centra en los aspectos más naturalistas. Así vamos conociendo desde las características exigibles a la finca hasta cómo realizar artesanías, pasando por cómo preparar y regar el terreno, la siembra y cultivo de cereales, los animales de granja, los productos de la huerta, la caza y la pesca, etc. Todo ello con un planteamiento tendente a la autosuficiencia que lleva a la fabricación de comidas y bebidas de los propios productos recogidos del campo y a la utilización de la energía natural.

A destacar las ilustraciones (dibujos a un solo color, pero muy atractivos) y el texto claro. Interesante para la escuela por muchas de las cuestiones prácticas que plantea: cómo hacer un huerto o una granja; cómo trabajar la cestería o la alfarería; cómo realizar procesos de elaboración y transformación (elaboración del queso, conservación de frutas y verduras, realización de conservas y mermeladas, etc.).

En la misma editorial hay otros títulos interesantes como *El horticultor autosuficiente* y *Guía ilustrada para los amantes de la Naturaleza.*

- STRANDH, Siguard. *Máquinas. Una historia ilustrada*. Hermann Blume Ed. Madrid, 1982. Nueva edición en 1988. Editorial Raíces, Madrid.

Edición voluminosa y bien ilustrada sobre las máquinas que han permitido el desarrollo de la Humanidad. Se resalta la importancia de las máquinas para eliminar las tareas laboriosas y contribuir al bienestar social y se describe su origen, invención, funcionamiento y aplicaciones, etc. Por otro lado, se hace una crónica de los grandes personajes que inventaron esas máquinas. Junto al texto destaca la calidad de las ilustraciones y su pie explicativo, que puede ser utilizado en clase, a criterio del profesorado.

Para profundizar en el tema se puede consultar KRANZBERG y PURSELL, *Historia de la tecnología (La técnica en Occidente, de la Prehistoria a 1900)*, Gustavo Gili, Barcelona, 1981 (dos vols.).

- TERÁN, Manuel de; SOLÉ SABARIS y otros. *Geografía general de España*. Ed. Ariel. Barcelona, 1981, y *Geografía regional de España*. Ed. Ariel. Barcelona, 1978. De la primera de estas obras existe una segunda edición revisada y puesta al día en 1986, de la que se acaba de hacer, en 1991, la cuarta reimpresión.

Son dos obras interesantes sobre la Geografía de España donde participan especialistas como Bosque Maurel, Horacio Capel, Vilá Valentí, Terán y Solé Sabaris. La primera consta de dos partes: una referida a la Geografía física (el relieve de la Península Ibérica, rasgos geológicos, la Meseta, la fachada septentrional..., las costas españolas, el clima, las aguas y la vegetación) y otra referida a la Geografía humana (la población, agricultura y ganadería, industria, comunicación, servicios, etc.). La *Geografía regional de España* va presen-

tando este mismo esquema, pero aplicado a cada una de las regiones españolas.

En general podemos decir que se trata de una obra de nivel universitario, con un enfoque básicamente expositivo, con cuadros, gráficos, bibliografía e ilustraciones en blanco y negro.

En la misma editorial (Ariel Geografía) podemos encontrar títulos interesantes sobre Geografía.

- TUÑÓN DE LARA, Manuel. *Historia de España*. Editorial Labor. Barcelona, 1980. Diez volúmenes, más dos de documentos.

Otra de las mejores obras sobre la historia de España. Entre los historiadores que participan en su realización destacan Julio Valdeón, Céspedes del Castillo, Gil Novales, Jover Zamora, Antonio Elorza, María del Carmen García-Nieto, Antonio Biescas y el propio Tuñón de Lara. En cada volumen aparece un texto asequible ilustrado con fotografías y cuadros estadísticos, una bibliografía sobre el período estudiado, una cronología detallada y un anexo documental. Los dos últimos tomos recogen exclusivamente documentos para la historia de España. En general una visión global de la Historia, resaltando los aspectos sociales, económicos y culturales, sin olvidar los hechos políticos.

b) Por editoriales (colecciones)

Incluimos aquí colecciones a medio camino entre la divulgación y la obra para iniciados que se refieren a Historia, Geografía, Arte, Ciencias Naturales, etc. Aparecen ordenadas por editoriales. También se pueden tener en cuenta otras colecciones pensadas para el alumnado de Educación Secundaria, como la BIBLIOTECA BÁSICA DE HISTORIA, de Anaya; la HISTORIA DEL MUNDO PARA JÓVENES, de Akal-Cambridge; EL GRAN ENCUENTRO, de SM-Quinto Centenario, o la BIBLIOTECA IBEROAMERICANA, de Anaya y Quinto Centenario.

- ANAYA. Técnicas Didácticas. Madrid, 1983.

  El estudio de la vegetación.

  La meteorología en la escuela.

  Erosión, transporte y sedimentación.

  Los climas. Fundamentos y sugerencias didácticas.

  Cómo preparar una clase de Historia.

  La ciudad. Enseñanzas del fenómeno urbano.

Se trata de una colección de libros de bolsillo, de unas cien páginas cada uno, que aborda aspectos disciplinares del área y donde los aspectos de enseñanza-aprendizaje apenas se abordan, en contra de lo que sugiere el título. Contenido científico y texto asequible, con gráficos, mapas y cuadros, así como bibliografía. Útil para mejorar los conocimientos disciplinares del profesorado.

- CINCEL. Cuadernos de Estudio. Serie Geografía. Madrid, 1986.

  Población y espacio. — *Geografía y agricultura.*

  La era industrial. — *Hacia un mundo de ciudades.*

  Calidad y conservación del medio ambiente.

Colección de bolsillo, de unas 150 páginas cada volumen, escritos por profesores de Universidad y que aborda temas específicos de geografía. Contenido asequible enriquecido con planos, gráficos y cuadros estadísticos. Al final se incluyen algunos documentos, un pequeño glosario y una bibliografía, así como ejercicios prácticos después de cada capítulo.

- CINCEL. Cuadernos de Estudio. Serie Historia Universal. Madrid, 1979.

  Prehistoria. — *Humanismo y Renacimiento.*

  El absolutismo. — *El siglo XVIII.*

  La segunda guerra mundial. — *El mundo contemporáneo.*

Treinta y dos títulos componen esta colección de Historia Universal, de nivel universitario. Texto claro y bibliografía específica para cada tema. Útil para actualizar conocimientos.

- EDITORIAL MÉDICA Y TÉCNICA. Cómo reconocer... Barcelona, 1980.

  El arte griego. — *El arte egipcio.*

  El arte gótico. — *El arte románico.*

  El arte islámico. — *El arte del Renacimiento.*

Colección que permite conocer los principales estilos del arte mundial a través de las 64 páginas de cada título. Cada volumen tiene una introducción que sitúa el tema. A continuación se desarrolla la arquitectura, la escultura, la pintura y otras manifestaciones artísticas incluyendo reproducciones en color de las obras más representativas y gráficos a dos tintas que destacan los aspectos sobresalientes. Finalmente se añade un diccionario de términos técnicos.

- GRUPO 16. Cuadernos de Historia 16. Madrid. 1985.

Los fenicios.	*La guerra civil española.*
La España del Greco.	*El nacionalismo vasco.*
Hitler, al poder.	*Las crisis del año 68.*

Colección de más de cien títulos de cuadernillos de unas treinta páginas sobre la Historia Universal y de España. Al estilo de *Historia 16*, es decir, son artículos de profesores universitarios, con un texto claro y ampliamente ilustrados en color con mapas, restos arqueológicos, etcétera. Al final se incluye bibliografía sobre el tema.

Recientemente han aparecido los primeros ejemplares de una nueva colección de cien números de esta misma editorial, CUADERNOS DE ARTE ESPAÑOL, que se publicarán semanalmente.

- SALVAT. Temas clave. Barcelona, 1981.

El Universo.	*Así nace un niño.*
Por qué la Historia.	*Tiempo y clima.*
Biología, hoy.	*La arqueología.*

Colección de más de cien números sobre diversos temas del momento que sirve para actualizar conocimientos y también para trabajar en el aula previa selección del profesorado. Texto claro, ilustraciones en color, gráficos, recuadros explicativos, bibliografía, etc.

- SÍNTESIS. Geografía de España. Madrid, 1991.

El relieve.	*Geografía electoral.*
La pesca.	*España, país de contrastes geográficos.*
La red urbana.	*El conocimiento geográfico de España.*

Volúmenes de unas 150 páginas escritos por profesores universitarios y dirigida por Rafael PUYOL ANTOLÍN. Interesante y actualizada.

Guías de la Naturaleza

Se trata de guías de la Naturaleza en formato de bolsillo que fundamentalmente pueden ayudar al profesorado a actualizar sus conocimientos, aunque también pueden tener cabida en la biblioteca de aula. La siguiente relación aparece organizada por editoriales.

- BLUME. Guía de Bolsillo. Barcelona, 1984.

  Amantes de la Naturaleza.

Guía muy atractiva por las ilustraciones en color y el texto claro y conciso. Organizado en capítulos que presentan los principales mamíferos, aves, anfibios y reptiles, peces, insectos, moluscos, árboles, flores silvestres y hongos, además de un índice alfabético al final de la obra. De manera puntual se podría utilizar en el tercer ciclo de Educación Primaria.

La misma editorial tiene una colección, titulada Cuadernos de Naturaleza, dedicada a la investigación del medio, escritos por PUJOL y NADAL.

- ICONA. Madrid, 1984.

  Guía de las rapaces ibéricas.

A medio camino entre las obras de divulgación y las de carácter científico, esta obra nos introduce en el mundo de las rapaces por medio de un texto claro y unas buenas ilustraciones.

- INCAFO. Guías Verdes. Madrid, 1982.

  La guía INCAFO de los Árboles y arbustos de la Península Ibérica.

Una de las guías más completas del mercado. A través de fotografías en color, numerosos dibujos y diferentes claves, permite identificar los árboles y arbustos de la Península. Formato pequeño, pero de 866

páginas. Texto de carácter científico que quiere llegar tanto al aficionado como al ya iniciado en Botánica. Con el mismo formato, GRIJALBO, Toledo, 1985, ha editado guías de unas 605 páginas: *Guía de plantas y flores, Guía de árboles, Guía de plantas medicinales...*

- JUVENTUD. Guías de la Naturaleza. Barcelona, 1983.

Rocas y minerales.	*Flores de jardín.*
Aves.	*Plantas de interior.*
Mariposas.	*Flores silvestres.*
Árboles.	*Perros.*

Guía de identificación a partir de dibujos. Al final incluye una serie de actividades prácticas a realizar. Formato pequeño. Se podría utilizar en el tercer ciclo con ayuda del profesorado, aunque el texto presenta cierta dificultad.

- EVEREST. Guía de la Naturaleza. León, 1984.

Árboles de hoja caduca.

Colección de formato aún más pequeño que el anterior, plastificado y cuyas ilustraciones son fotografías. Texto de cierta dificultad para utilizar por el alumnado de Primaria.

- OMEGA. Barcelona, 1985.

Pequeño manual de los árboles de Europa.

Pequeña guía de los bosques y montes.

Son guías de identificación de plantas y animales a partir de fotografías en color. Página par con la descripción del ser vivo y la impar con su fotografía. Formato pequeño. El texto tiene cierta dificultad de comprensión, pero se podría utilizar para el tercer ciclo con ayuda del profesorado. La misma editorial ha publicado obras más voluminosas sobre el tema: *Guía de campo de las flores de España*. Barcelona, 1981, y otras varias.

- PENTHALON. El Búho Viajero. Madrid, 1985.

A través de Castilla, Nuestro entorno, Los Pirineos, Andar por el parque natural de las Sierras de Cazorla, Segura y Las Villas, etc.

Colección que aborda temas relacionados con la Naturaleza, aunque con enfoques diferentes: desde guías de animales y plantas (que comentamos en "Libros de consulta para el alumnado") hasta una guía de recursos y direcciones de albergues, granjas-escuela, etc., pasando por itinerarios geográficos a través de Castilla y estudios medioambientales de los parques naturales.

- TEIDE. Vivac. Barcelona, 1981.

  Investigando en el bosque. *La vida en el bosque.*

  La vida en las aguas dulces. *La vida en el suelo.*

  Cómo criar y cuidar pequeños animales (dos vols.)

Aunque dirigida directamente a los jóvenes, creemos que esta colección puede ser útil para el profesorado a la hora de organizar salidas de trabajo. Texto claro e ilustraciones en blanco y negro. Con planteamientos similares señalamos, de la misma editorial, Cañal, P. *Investigando los seres vivos de la ciudad*. Barcelona, 1984, y de la Editorial Adara, *Actividades para un joven biólogo* y *Actividades para un joven naturalista*.

Atlas y anuarios

a) Atlas y mapas

Los aspectos de localización espacial se deben iniciar a partir de fotos aéreas y de mapas de escalas 1:2.000, 1:5.000, 1:10.000 y 1:25.000. Todo ello se puede conseguir en el Instituto Geográfico Nacional y en el Servicio Geográfico del Ejército, que tienen delegaciones provinciales (ver "Direcciones de interés"). Por otro lado, es preciso introducir nuevas proyecciones, como la de Arno Peters, que suponen una nueva imagen del mundo (PETERS, Arno. *Atlas del mundo*. Vicens-Vives, 1991).

Para la biblioteca de aula son interesantes los siguientes: *Atlas escolar*, 1989, de MAGISTERIO ESPAÑOL; *Atlas básico universal*, 1981, de TEIDE-AGOSTINI; *Atlas básico*, 1986, de SANTILLANA; *Atlas geográfico universal y de España*, 1989, de ANAYA, y los mapas murales de VICENS-VIVES.

Para uso del profesorado hemos seleccionado tres atlas fundamentales correspondientes a otros tantos tipos: un atlas de tipo general (con una sección enciclopédica), un atlas geopolítico y un atlas histórico.

- AGUILAR. *Atlas del mundo*. Madrid, 1988.

Uno de los mejores y más actualizados atlas del mercado (recientemente se acaba de publicar una versión aún más actual en coedición con *El País*). Consta de una sección enciclopédica que presenta los principales fenómenos de la Astrofísica, la Geografía física y la Geografía humana y una sección cartográfica con escalas y proyecciones que tienen en cuenta las últimas innovaciones. En la misma editorial, *Atlas geopolítico Aguilar*.

- ALIANZA. *Atlas estratégico y geopolítico*. Madrid, 1984.

Nueva visión del mundo a partir de proyecciones y enfoques originales. El mundo desde el punto de vista de los europeos, de los americanos, de los chinos o de los árabes.

- ISTMO. *Atlas histórico mundial*. Madrid, 1974 (dos vols.).

En las páginas pares se presenta un mapa de la zona a color y en las impares un resumen histórico. Gran cantidad de datos y hechos históricos, ordenados cronológicamente. El primer volumen abarca desde los orígenes hasta la Revolución Francesa y el segundo desde entonces a los años sesenta.

b) Anuarios y almanaques

Para estar al día en los últimos acontecimientos mundiales, para conocer las nuevas fronteras y los países recién creados, para tener a mano el último dato estadístico... es preciso disponer de información reciente. Para ello podemos contar con los anuarios que se publican sobre diversos campos. Además de los reseñados a continuación existen otros más específicos, como el *Anuario estadístico de España*, del Instituto Nacional de Estadística; el *Informe anual*, del Banco de España; el *Informe anual*, de Amnistía Internacional; el Anuario del Centro de Investigación para la Paz (CIP) de 1990-91 (*Paz, militarización y conflictos*, Icaria, Barcelona, 1991), etc.

Hay que tener en cuenta, además, que en el mes de diciembre o enero los principales diarios publican números especiales con los acontecimientos más importantes ocurridos en el año. Creemos que, en conjunto, se trata de un material interesante para estar al día y poder introducir en nuestras clases el trabajo con los acontecimientos de actualidad.

- *Almanaque mundial*. EDITORIAL AMÉRICA. Panamá.

Especie de enciclopedia condensada en 700 páginas y formato de bolsillo. Acontecimientos relacionados con las Ciencias Sociales, la Biología, la Tecnología, las Letras, la Música, etc. Destaca una presentación de cada país del mundo, agrupados por continentes, del que se hace una presentación geográfica, una cronología histórica y un resumen estadístico, además de un mapa de situación. A diferencia de otros anuarios, aquí se echan en falta artículos de análisis, ya que la obra se limita a una mera descripción y exposición de datos (a veces demasiados).

- *Anuario El País*. EL PAÍS. Madrid.

Anualmente, y con las secciones habituales del periódico, *El País* publica este volumen de unas 500 páginas donde podemos encontrar comentarios a las noticias más importantes acaecidas en el último año y datos estadísticos muy actualizados (de población, economía, electorales, etc.). Igualmente, se publican las direcciones de organismos oficiales, comunidades autónomas y organizaciones sindicales y empresariales. Ilustrado con mapas, cuadros, gráficos, organigramas, fotografías, etc., a color.

- *El estado del mundo* (Anuario económico y geopolítico mundial). AKAL. Madrid.

Edición en formato bolsillo, encuadernado en cartoné y de unas 650 páginas. Cada anuario reúne artículos de fondo sobre cuestiones de actualidad, una breve cronología de los principales acontecimientos mundiales y un análisis de la situación de los Estados y conjuntos geopolíticos del mundo (con bibliografía específica para poder profundizar). Finalmente, se incluye un "Para saber más" con direcciones útiles de España y los países iberoamericanos y estadísticas mundiales de población y economía. También son interesantes los mapas de las comunidades étnicas y culturales y los cuadros estadísticos.

Libros sobre la enseñanza y el aprendizaje del área

Incluimos en este capítulo una relación de obras sobre la enseñanza y el aprendizaje del área, la didáctica en general, que hemos organizado en dos grandes apartados: el primero ordenado alfabéticamente por autores y el segundo por editoriales (ya que son muchas las editoriales que tienen colecciones completas dedicadas a la didáctica de las diferentes áreas escolares). Hay que tener en cuenta que existe en el mercado un menor número de libros sobre aspectos tecnológicos, debido sin duda a la reciente inclusión de este tema en el currículo escolar.

Por otro lado, existe una serie de obras generales que si bien no son específicas del área de "Conocimiento del Medio natural, social y cultural", de Educación Primaria, sí ofrecen una visión panorámica del trabajo en clase para estas edades y sobre el papel de la escuela en la sociedad. Nos estamos refiriendo a autores como ALFIERI, FREINET, LODI, TONUCCI, etc. También en esta línea se pueden tener en cuenta LARA y BASTIDA, *Autogestión en la escuela*, Popular, Madrid, 1982, y LÓPEZ-ROBERS y otros: *Aprender en el campo. La Granja-Escuela "La Limpia"*. Laia, Barcelona, 1982.

a) Por autores

- ARCA, GUIDONI y MAZZOLI. *Enseñar ciencia. Cómo empezar: Reflexiones para una educación científica de base*. Paidós (Colección Rosa Sensat). Barcelona, 1990.

Esta obra plantea reflexiones sobre el modo de aprender de los niños y niñas de Educación Primaria y cómo introducir el conocimiento científico no tanto a partir de las disciplinas, sino teniendo en cuenta la experiencia personal del alumnado. Se incluyen experiencias sobre la adquisición del concepto de número, de fuerza y nociones básicas de biología. Los autores son italianos y enseñan en la Universidad; también coordinan proyectos de investigación sobre didáctica y educación cognitiva.

- BALE, J. *Didáctica de la Geografía en la Escuela Primaria*. MEC-Morata. Madrid, 1989.

Libro muy útil que parte de los conocimientos geográficos previos que tienen los niños y niñas para luego plantear qué objetivos se

deben perseguir con la enseñanza de la Geografía. El trabajo con planos y mapas, el empleo de la localidad como recurso didáctico, el salto a lugares más alejados, las actividades y los recursos del aula, etcétera, son otros tantos temas abordados.

Estilo claro y utilización de esquemas e ilustraciones para ofrecernos reflexiones y ejemplos concretos que podemos aplicar en clase. En la misma línea cabe destacar: Patrick BAILEY, *La didáctica de la Geografía*. Cincel, Madrid, 1981, y Norman J. GRAVES, *La enseñanza de la Geografía*. Visor, Madrid, 1985.

- CAÑAL y otros. *Ecología y escuela*. Laia (Colección Cuadernos de Pedagogía). Barcelona, 1983.

En la primera parte se hace un planteamiento teórico sobre la ecología y las posibilidades de su estudio en la escuela. Mientras que, en la segunda, los autores plantean distintos recursos del medio urbano y del medio rural.

En la misma línea podemos consultar: RODRÍGUEZ, F., y BALLESTEROS, J. *Conocer la Naturaleza*. Penthalon, Madrid, 1983; RUIZ, Antonio, *Nuestro entorno. Manual de educación ambiental*. Penthalon, Madrid, 1984, y varios autores, *Educación y medio ambiente*. M. E. C., Madrid, 1981.

- COLE y BEYNON. *Iniciación a la Geografía*. Fontanella, Barcelona, 1982.

La obra consta de cuatro libros de unas 50 páginas cada uno, con cuadernos aparte para la realización de los ejercicios por el alumnado. Básicamente son ejercicios prácticos de Geografía para trabajar conceptos espaciales que requieren una base matemática: planos, escalas, coordenadas, itinerarios, mapas, diagramas, estadística, simulaciones, etc. Adaptado a la situación española y aplicable a niños y niñas del segundo y tercer ciclos.

En la misma línea, pero de menor interés, cabe citar *Actividades didácticas para los ocho-doce años de edad*. Oikos-Tau. Barcelona, 1981.

- FERNÁNDEZ CASTAÑÓN y otros. *La enseñanza por el entorno ambiental*. (Proyecto experimental del área Ciencias de la Naturaleza, PEAC). M. E. C. Madrid, 1981.

Trabajo sumamente interesante sobre las posibilidades del medio ambiente para su estudio en la escuela y que ofrece al profesorado diferentes modelos de fichas y guiones de observación para que realice con sus alumnos y alumnas trabajos de campo y actividades de observación fuera del aula. Podemos encontrar temas referidos a las técnicas instrumentales (el equipo, la observación en la Naturaleza, la realización de medidas en la Naturaleza, la recogida de muestras, etcétera) y temas referidos a distintos campos (la orientación, la astronomía, la erosión, la contaminación, el clima, etc.), así como las posibilidades didácticas de las visitas de trabajo a zonas agrícolas y ganaderas, zonas mineras, zonas industriales, en la ciudad, etc.

- FRABBONI, Franco, y otros. *El primer abecedario, el ambiente*. Fontanella, Barcelona, 1980.

La obra se divide en cuatro grandes partes: La primera justifica el porqué del estudio del ambiente (entiéndase entorno o medio para otros autores). La segunda se centra en el medio natural, con experiencias para el estudio del prado, el bosque y el río. En la tercera parte se ofrecen estudios del medio social, la calle, el barrio y el taller, y en la cuarta se describen algunos proyectos didácticos de las escuelas infantiles italianas de Rábena. Los autores continúan la línea innovadora de Freinet y pertenecen al Movimiento de Cooperación Educativa (M. C. E.) de Italia.

Para profundizar en el tema, y aparte de otras obras reseñadas en estas páginas, recomendamos libros como: DEBESSE-ARVISET, M. L. *El entorno en la escuela: una revolución pedagógica*. Fontanella, Barcelona, 1983; HANNOUN, Hubert, *El niño conquista el medio*. Kapelusz, Buenos Aires, 1977, y varios autores, *El entorno en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, M. E. C., Madrid, 1987.

- HARLEN, W. *La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias*. Madrid. M. E. C.-Morata, 1989.

La obra consiste en un análisis sobre cómo se realiza la educación científica en la escuela primaria partiendo de que el modo de aprender de niños y niñas se basa "en la construcción de su propia visión del mundo, de la selección y activación de las formas de pensar y de las ideas útiles para los mismos". El libro tiene dos partes.

En la primera se plantea cómo introducir el aprendizaje de las Ciencias y qué objetivos cubrir con alumnos y alumnas de menos de trece años. En la segunda parte se apuntan los tipos de actividades a realizar en clase, el papel del profesorado, la evaluación del proceso, los recursos necesarios, etc.

Libro de gran claridad expositiva, enriquecido con ejemplos concretos tomados de la propia experiencia de la autora y estructurado a partir de los problemas que el profesorado se plantea en el aula. En la misma línea, pero referido al alumnado de Secundaria, se puede consultar DRIVER y otros, *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*, M. E. C.-Morata, 1989, y André GIORDAN, *La enseñanza de las Ciencias*. Siglo XXI, Madrid, 1982.

- LUC, Jean-Noël. *La enseñanza de la Historia a través del Medio*. Cincel-Kapelusz (Col. Diálogos en Educación). Madrid, 1981.

La obra se inicia con un análisis de la enseñanza tradicional de la Historia, para pasar a un estudio teórico y empírico sobre la forma en que niños y niñas aprenden en esta disciplina. La tercera parte del libro plantea las posibilidades históricas del medio (las fuentes orales, los archivos, los monumentos, etc.) y, finalmente, se hace una reflexión sobre las posibilidades de que el alumnado se inicie en el método histórico. Todo ello dentro de un movimiento, el "éveil", que pretende "poner al niño en relación con el mundo y la realidad que le rodea, utilizando para ello métodos activos, favoreciendo el trabajo en equipo y estimulando su espíritu crítico, a la vez que se intenta crear una relación interdisciplinar entre las diversas materias".

- OLVERA, Francisco. *La investigación del Medio en la Escuela*. Fundación Paco Natera. Córdoba, 1983. Recientemente, 1987, se ha publicado en Penthalón.

El autor plantea una breve introducción teórica sobre la importancia de la investigación en la Escuela y el concepto de Medio y las posibilidades de globalización que ofrece. A continuación se presenta la organización del aula y la vida en clase: la asamblea, la cooperativa, el contrato de trabajo, la biblioteca de clase, etc. La parte más extensa de la obra se centra en experiencias concretas llevadas a cabo con los niños y niñas de un colegio de Coín (Málaga). Se realizan estudios de aspectos naturales (estudio de una charca, de un río,

cadenas alimenticias, la cría de animales...); de aspectos sociales (estudio de la localidad, la historia personal, costumbres y tradiciones de los pueblos...); de aspectos comunicativos (el teatro, la expresión oral, la conferencia, la imagen y el sonido...), etc., para terminar con una bibliografía para el profesorado y para la biblioteca de aula.

El autor es miembro del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) y, de alguna manera, lo que expone en este libro es fruto de las discusiones y el trabajo en equipo de este colectivo de renovación pedagógica. Los mismos planteamientos, pero en una edición en cómic, pueden verse en: OLVERA, F., y GUTIÉRREZ, J. *El mundo, tu aventura*. Escuela Popular, Granada, 1985.

- POZO, Ignacio. *El niño y la Historia*. M. E. C. Madrid, 1985.

Reflexión sobre la manera en que niños y niñas asimilan las nociones históricas y, más concretamente, las nociones temporales. Así, se hacen precisiones sobre el tiempo convencional, la cronología, la sucesión causal y la continuidad temporal. Por otro lado, se ofrecen los resultados de una encuesta realizada entre nuestros escolares sobre las eras históricas.

Interesante para plantearnos el papel de los conocimientos históricos en edades tempranas y cómo abordar el aspecto temporal.

- ULLRICH y KLANTE. *Iniciación tecnológica en el jardín de infantes y en los primeros grados de la Escuela Primaria*. Kapelusz, Buenos Aires, 1982.

El primer capítulo está dedicado al planteamiento didáctico general: objetivos, contenidos, metodología y evaluación del área, y a continuación se desarrollan capítulos específicos sobre las máquinas, la arquitectura y las herramientas. Cada uno de estos capítulos se inicia con un planteamiento didáctico y luego se centra en la resolución de problemas (máquinas simples provistas de manivela, eje y elemento de trabajo, transporte de cargas por medio de cables, etcétera) con soluciones y ejemplos concretos. Escrito a dos columnas y con múltiples ilustraciones.

- UNESCO. *Nuevo manual de la UNESCO para la enseñanza de las Ciencias*. Edhasa, Barcelona, 1978.

Obra clásica sobre el tema y todavía vigente, a pesar del tiempo transcurrido desde su publicación. Después de un capítulo introductorio que presenta las herramientas y recursos propios del área, cada nuevo capítulo se refiere a una de sus disciplinas: la Física, la Biología, la Geología y la Astronomía, para terminar con una serie de apéndices. En el libro podemos encontrar orientaciones útiles para la construcción de aparatos: un equipo de uso general (dispositivos para pesar, dispositivos ópticos, fuentes de calor, dispositivos para mediciones, etc.), la construcción de una estación meteorológica (veleta, anemómetro, pluviómetro, higrómetro, etc.) y otros.

- UNESCO. *Método para la enseñanza de la Geografía*. Teide, Barcelona, 1975 (304 páginas). Recientemente se ha publicado *Nuevo método para la enseñanza de la Geografía*, coordinado por Norman J. GRAVES. Teide, Barcelona, 1989.

Podemos distinguir una primera parte centrada en el papel de la Geografía en los planes de estudio; a continuación se presentan diferentes métodos de enseñanza para otros tantos casos concretos; la tercera parte profundiza en el material didáctico necesario y en la descripción del aula de Geografía y se termina con unas orientaciones bibliográficas muy completas (aunque hoy ya desfasadas). Mapas, planos, gráficos y cuadros sirven de ilustración a la obra.

b) Por editoriales (colecciones)

- ALHAMBRA. Biblioteca de Recursos Didácticos Alhambra (Breda). Madrid, 1989.

Juegos de ecología.	*Descubrir la electricidad.*
Taller de sabios.	*Trabajar mapas.*
Aprender a razonar.	*Ética y convivencia.*

Colección de reciente aparición que aborda temas de distinto tipo desde una óptica innovadora. Títulos dirigidos a la Educación Primaria y Secundaria. Formato en vertical con unas 130 páginas, pero de letra excesivamente pequeña. Texto claro y buenas ilustraciones en blanco y negro.

- CINCEL. Diálogos en Educación. Madrid, 1982.

  Medios audiovisuales, Aplicación a la Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales, Idiomas, Plástica y Tecnología.

  La enseñanza de la Historia a través del Medio.

  El juego dramático en la Escuela.

  Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años.

  La enseñanza de la lectura por el periódico.

Colección de bolsillo, con libros de unas 150 páginas sobre temas educativos de muy diversa índole. La misma editorial tiene otras colecciones también interesantes con obras como: BAILEY, P. *Didáctica de la Geografía*; VIOQUE, J. *La utilización de la Prensa en la Escuela*, etc.

- CEAC. Aula Práctica. Barcelona, 1983.

  Cómo explicar los mapas.

  Cómo desarrollar la lectura crítica.

  Cómo fomentar los valores individuales.

  Cómo motivar a sus alumnos.

Títulos sugerentes, de unas 100 páginas cada uno, con buenas ilustraciones en blanco y negro y un texto claro, ameno y práctico.

- ESCUELA ESPAÑOLA. Práctica Educativa. Madrid, 1987.

  Los programas escolares y la investigación del entorno.

  Iniciación a la Tecnología en la Escuela.

  La Geografía activa en la Escuela.

  Educación para la salud en el medio escolar.

  Trabajos manuales y pretecnología.

  Programación de la visita escolar a los museos.

Más de 50 títulos sobre la práctica escolar escritos por el propio profesorado. Son libros de unas 150 páginas, en formato bolsillo, y que incluyen gráficos, mapas y esquemas en blanco y negro, así como

una bibliografía sobre el tema. Hay títulos que se han quedado un tanto desfasados tras el nuevo panorama educativo, pero que pueden ser interesantes por los ejemplos concretos de actividades en el aula.

- GRAO. Biblioteca del Maestro (BM). Barcelona, 1988.

  Investigación del Medio y aprendizaje.

  El maestro investigador.

  Observación en la Escuela.

  ¿Enseñar o aprender? La Escuela como investigación quince años después.

  El proyecto educativo de Centro.

Nueva colección que pretende "llegar al maestro interesado en la actualidad educativa y participar en la renovación pedagógica divulgando temas nuevos importantes para la transformación de la Escuela". Formato de bolsillo, de unas 50 páginas, con un texto claro y múltiples cuadros y esquemas. La maquetación se podría mejorar.

- KAPELUSZ. Cuadernos Pedagógicos. Buenos aires, 1974.

  Los acontecimientos de actualidad y su utilización en la tarea del aula.

  Localización espacial.

  El laboratorio escolar.

  Biología (cuatro volúmenes).

Cuadernillos de unas 60 páginas sobre temas muy concretos del trabajo escolar con un texto claro e ilustrados con cuadros, gráficos, planos y mapas.

- LAIA. Biblioteca de Escuela Moderna (BEM). Barcelona, 1982.

  La enseñanza de las Ciencias

  Medio local y Geografía viva.

  La educación moral y cívica.

  El fichero escolar.

  Las técnicas audiovisuales.

  Modernizar la Escuela.

  Las invariantes pedagógicas.

  Los planes de trabajo.

  El diario escolar.

Consejos a los maestros jóvenes.

¿Cuál es la parte del maestro? ¿Cuál es la parte del niño?

Libros ya clásicos del movimiento Freinet, que constituye una forma progresista y liberadora de entender la escuela. Es curioso comprobar la plena vigencia de estos planteamientos bastantes años después de que Freinet los pusiera en práctica, de manera que aún hoy constituyen una meta difícil de alcanzar en nuestro panorama educativo.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. El Niño y el Conocimiento. Madrid, 1985.

  El niño y la Historia.

  La formación de los vínculos sociales.

  La escuela, el niño y el desarrollo intelectual.

  El mecanismo y las etapas del desarrollo.

Colección sobre temas muy interesantes con un enfoque centrado en los aspectos psicológicos del aprendizaje. Últimamente parece que ha dejado de publicarse, cuando los títulos previstos eran de lo más sugerente (*La formación de las nociones físicas, Las nociones morales*, etc.). Son libritos de unas 30 páginas escritos a dos columnas con un estilo claro e ilustrados con gráficos y esquemas.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Fichero de las publicaciones de los CEP.* Madrid. Dirección General de Renovación Pedagógica. Subdirección General de Formación del Profesorado, 1991.

En este fichero se recogen las publicaciones realizadas por los CEP. En ellas se pueden encontrar experiencias de muy distinta naturaleza (experiencias de aula, unidades didácticas, programaciones, innovaciones y propuestas curriculares...) elaboradas por equipos de profesores. Las referencias concretas de los equipos que han realizado los trabajos permiten ponerse en contacto a profesores que sienten las mismas preocupaciones y trabajan en un mismo campo de investigación o reflexión. Es una publicación abierta, a la que se irán incorporando nuevas fichas.

- NARCEA. Apuntes IEPS. Madrid, 1988.

  Ciencias Sociales. ¿Cómo se plantean en E. G. B.?

  Ciencias de la Naturaleza: Hacia una nueva didáctica.

  Geografía y Escuela.

  La educación ética y cívica, un reto a la práctica pedagógica.

  Historia en el aula.

  Científicos en el aula.

  Introducción a la obra de arte. Teorías y análisis.

  Piaget y el currículum de Ciencias.

  La salud y el consumo: Nuevos enfoques del currículum de Ciencias.

  La escuela y sus posibilidades en la formación de actitudes para la convivencia.

  Las ideas de los alumnos en el aprendizaje de las Ciencias.

  Aproximación didáctica al método científico.

Colección de más de 50 títulos, de unas 50 a 60 páginas cada uno, sobre temas centrados en la investigación y experiencias educativas. En general son obras claras, escritas por profesores y profesoras de distintas áreas, que suelen incluir gráficos y esquemas, experiencias concretas con el alumnado y una bibliografía actualizada sobre el tema. Recientemente la misma editorial ha empezado a publicar otra colección, PROYECTO 12-16, que recoge la experiencia anterior y trata de aplicarla a esta nueva etapa educativa.

Materiales de aula

No es mucho el material que existe sobre proyectos de etapa, proyectos de ciclo y unidades didácticas y, además, es difícil de conseguir debido a que se trata de publicaciones de difusión muy local y editadas por organismos diversos (Ministerios, Ayuntamientos, Centros de Profesores, etc.). Junto a los proyectos y experiencias comentadas hay que tener en cuenta algunas obras que hacen planteamientos teóricos sobre la elaboración de proyectos curriculares y unidades didácticas (CARMEN, L., y ZABALA, A. *Guía para la elaboración, seguimien-*

to y valoración de proyectos curriculares de Centro. M. E. C., Madrid, 1991, y TANN, C. S. *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la Escuela Primaria*, M. E. C.-Morata, Madrid, 1990).

También son de interés las guías de recursos que nos ofrecen bibliografía comentada y direcciones útiles para elaborar materiales (ÁBALO, Valentín, y otros. *Ciencias Sociales: Bibliografía comentada y recursos*. M. E. C., Madrid, 1987; FERNÁNDEZ, Desiderio, y JUSTICIA, Diego. *Recursos pedagógicos del entorno*. Cincel, Madrid, 1987; FERNÁNDEZ, D., y JUSTICIA, D. *Recursos pedagógicos de los Centros escolares*. Escuela Española, Madrid, 1991, y varios autores. *El entorno en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. M. E. C., Madrid, 1987).

Finalmente, hemos de referirnos a diferentes becas y certámenes donde se presentan experiencias interesantes y que luego suelen ser publicadas por los organismos convocantes (*Certamen escolar "Conoce tu ciudad"*. Ed. Comunidad de Madrid, Madrid, 1982; *Investiga a través del entorno y expónlo. Una experiencia pedagógica*. Ed. El Corte Inglés, Madrid, 1987, etc.).

- ÁBALO, Valentín, y otros. *Una mochila para Iberoamérica*. M. E. C. Madrid, 1989.

Se trata de un material interesante realizado con motivo del quinto centenario de la llegada de Colón al Nuevo Mundo. Se presenta en un formato original, dentro de una mochila, y permite tanto aplicaciones puntuales en un área como tratamientos interdisciplinares en un ciclo. "Una mochila para Iberoamérica" contiene materiales muy dispares (murales, mapas, libros, folletos, juegos diversos, diapositivas, casetes, etc.) y, aunque va orientado a la etapa 12-16, permite adaptaciones para el tercer ciclo de Primaria. Por último, añadir que se trata de un material que permite hacer un estudio crítico del llamado "encuentro entre dos mundos", independientemente del tratamiento oficial que se le quiera dar a esta fecha.

- ACCIÓN EDUCATIVA. *Madrid para la Escuela*. Alameda, Madrid, 1990.

El libro es una reedición del publicado en 1983 en "Papeles de Acción Educativa" y recoge experiencias concretas realizadas con alumnos y alumnas de diferentes niveles educativos. En la primera parte se

plantea la importancia del estudio del medio para la escuela; la segunda reúne las experiencias referidas a la ciudad (estudio de un barrio, recorridos por el casco antiguo, etc.), y la tercera incluye visitas a zonas de la Comunidad de Madrid (Vega del Jarama y del Henares, Puerto de La Morcuera, etc.). A través de estas descripciones podemos apreciar cómo se plantean estudios concretos desde la realidad del aula.

- ADARA. El Taller de Documentos. La Coruña, 1977.

  Una actividad humana: la pesca.

  Los preparativos del descubrimiento de América.

  Los primeros ferrocarriles en España.

  Vida y costumbres de los pieles rojas.

Se trata de veinte carpetillas que reúnen documentos sobre otros tantos temas de Historia. El objetivo es que niños y niñas tengan acceso a las fuentes primarias de la Historia y puedan elaborar algunas hipótesis a partir de estas pruebas y con ayuda del profesorado. De esta manera se pretende que los escolares se inicien en el método de investigación: planteamiento de problemas, búsqueda y clasificación de fuentes, análisis de las mismas y elaboración de conclusiones. Previa selección y adaptación al nivel de la clase, son materiales que el profesorado puede utilizar en el tercer ciclo de Primaria.

- BARRAGÁN, Sergio, y otros. *¡Polvoranca vive!* Editado por el Ayuntamiento de Leganés. Madrid, 1987.

Guía didáctica sobre una zona verde de Leganés (Madrid) en la que destaca su enfoque interdisciplinar, que incluye tanto el estudio ecológico de Polvoranca como el estudio histórico y artístico. El material se presenta en forma de una carpeta con solapas que incluye dos libros y varios documentos. El primer libro plantea los aspectos medioambientales, geográficos e históricos; el segundo recoge actividades para realizar en el aula y en las visitas de trabajo, y los documentos permiten trabajar aspectos históricos y otros relacionados con la flora y la fauna.

- CARMEN, Luis del. *Un pequeño zoo en clase.* M. E. C. Madrid, 1987.

Es un libro escrito para orientar al profesorado del ciclo medio de E. G. B. y presenta una unidad globalizada en torno al tema de los animales. Después de una introducción donde se plantean las bases psicopedagógicas de las que se parte, se señalan los objetivos a cubrir; a continuación las actividades a realizar y la evaluación de las mismas, así como unas orientaciones metodológicas que tratan de hacer hincapié en el papel del alumnado. Interesantes también los anexos, donde se explica cómo construir terrarios y se añade una selección de lecturas para niños y niñas.

- CASANOVA, M.ª A., y REYZÁBAL, M.ª V. *Conocimiento del Medio (Propuesta metodológica para el nuevo diseño curricular de la Educación Primaria)*. La Muralla. Madrid, 1989.

Material pensado para el segundo ciclo de Primaria que consta de una guía didáctica y una colección de diapositivas. Desarrolla diez temas: la localidad; la casa; los árboles y las plantas; los animales; el agua; el paisaje; la organización social; el trabajo; la historia y el arte, y jugamos con el entorno. Cada tema se aborda con doce diapositivas en color y dos textos, y a partir de aquí se proponen comentarios (de texto y de imagen) y propuestas de actividades.

- COMAS, P., y HERNÁNDEZ, X. *Proyecto Tintero*. Ed. Teide-Graò. Barcelona, 1986.

Pensado para el ciclo superior de la E. G. B., puede servirnos de ejemplo para la elaboración de proyectos curriculares y unidades didácticas. Consiste en una serie de cuadernillos, unos a color, con información diversa, y otros en blanco y negro, con actividades para el alumnado. Los títulos son de lo más sugerente. Se alejan de la formulación tradicional de los libros de texto, y aunque se plantean para las distintas áreas de este ciclo, permiten un tratamiento interdisciplinar y adaptaciones al área de "Conocimiento del Medio natural, social y cultural" de Primaria.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Ejemplificaciones del Diseño Curricular Base. Infantil y Primaria*. M. E. C. Madrid, 1989.

Después de la publicación del Diseño Curricular Base, el M. E. C. editó una serie de ejemplificaciones que pretenden servir de modelos

para la elaboración de unidades y proyectos curriculares. En este caso nos encontramos con un ejemplo para cada ciclo de Primaria: *los dulces*, para el primer ciclo; *el parque*, para el segundo, y *los alimentos*, para el tercero. Además del propio desarrollo de la unidad, existe una interesante introducción a cada una de ellas donde se explica la relación entre dicha unidad con el proyecto del Centro y con el Diseño Curricular Base.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Experiencias*. M. E. C. Madrid, 1991.

Es una colección publicada por el Servicio de Innovación y Reforma de la Subdirección de Ordenación Académica (Dirección General de Renovación Pedagógica). Recoge las experiencias realizadas por los colegios que han participado en la experimentación de la Reforma de E. G. B. a partir de las propuestas curriculares del equipo coordinador del Ministerio, hechas entre los años 1984-1989. Es un material muy interesante y variado, tanto en las adaptaciones concretas como en los temas de estudio. Son experiencias educativas, escritas desde el aula, que pueden servirnos de modelo a la hora de elaborar nuestros proyectos y materiales curriculares.

- MINISTERIO DE OBRAS PÚBLICAS Y URBANISMO (M. O. P. U.). *Campaña educativa sobre el agua. Guía didáctica*. M. O. P. U. Madrid, 1986.

Se trata de guías didácticas organizadas por ciclos educativos: ciclo inicial de E. G. B., ciclo medio, ciclo superior y Enseñanzas Medias. Pretenden sensibilizar al profesorado sobre la importancia de este tema y la necesidad de su tratamiento en clase. En la guía destinada al ciclo inicial encontramos una primera parte que señala las finalidades y objetivos a tener en cuenta; a continuación, los contenidos, los materiales necesarios, la metodología a seguir y la descripción de dos proyectos interdisciplinares. Por otro lado, se analiza la relación entre el agua y el folklore tradicional español y los juegos.

Igualmente interesantes son las guías del ciclo medio y superior de E. G. B., que, como la anterior, no pretenden una simple repetición de sus actividades, sino servir de ejemplo para que el profesorado realice adaptaciones y elabore sus propias unidades didácticas.

ZABALA, Antoni. *Historia personal*. M. E. C. Madrid, 1987.

Libro pensado para ilustrar al profesorado del ciclo medio de E. G. B. en la preparación de una unidad didáctica sobre la Historia. A partir de unas reflexiones sobre el concepto de tiempo histórico y sus dificultades de aprendizaje, el autor nos propone unos objetivos a cubrir en este ciclo, unas orientaciones metodológicas, unas actividades y una evaluación.

Libros de consulta para el alumnado

Afortunadamente ya son muchas las editoriales que dedican colecciones enteras para uso directo de alumnos y alumnas en edad escolar sin que sean libros de texto, es decir, libros pensados para la biblioteca de aula. A pesar de todo, hemos de decir que todavía hay poco material pensado para los primeros lectores (primer ciclo) y que, en ocasiones, los libros se hacen con una concepción demasiado subordinada a los contenidos curriculares. Por otra parte, la edad recomendada por la propia editorial no siempre coincide con el nivel de comprensión de esos niños y niñas.

Predominan los libros de animales y plantas y los de Historia; en menor medida aparecen los libros dedicados a aparatos y tecnología. No incluimos nada sobre novela histórica. Quienes estén interesados en el tema pueden consultar la Colección ALTAMAR, de la Editorial BRUÑO; ALA DELTA, de EDELVIVES; DE PAR EN PAR, de S. M., y AUSTRAL JUVENIL, de ESPASA-CALPE.

La siguiente relación aparece ordenada **por editoriales**.

ALTEA. Biblioteca Visual. Madrid, 1991.

El río y la laguna.	*De la oruga a la mariposa.*
Los mamíferos.	*Automóviles.*
Máquinas voladoras.	*Hombres primitivos.*
El pájaro y su nido.	*Esqueletos.*
La música.	*Rocas y minerales.*

Colección sobre temas diversos en la que destaca un tipo de ilustración muy atractiva, "tan real que casi se toca", y unos textos bas-

tante claros, además de un pie explicativo para cada ilustración. Encuadernado en cartoné, tamaño grande y a todo color.

Se puede utilizar en tercer ciclo, sobre todo las ilustraciones. El texto puede suponer alguna dificultad para estas edades, por lo que necesitará la ayuda del profesorado.

- ALTEA. Mascota Información. Madrid, 1986.

  El libro de los descubrimientos y las invenciones.

  El libro de los locos voladores.

  El libro de los trenes.

  El libro de las flores.

  El libro del otoño.

  El libro de los gatos.

  El libro del cuerpo.

  El libro de los navegantes.

  El libro de los descubrimientos geográficos.

Colección sobre temas muy diversos que reúne información específica de cada tema: definición de conceptos, datos, curiosidades, etc. Cada título se aborda desde un perspectiva globalizadora e incluye poemas que enriquecen el texto. Al final aparece un vocabulario con los términos más usuales. Ilustraciones en color, de mucha calidad. Cartoné, tamaño de bolsillo. Adecuado para el segundo y tercer ciclos, aunque el tamaño excesivamente pequeño de la letra puede suponer una dificultad para las primeras edades.

En la misma editorial existen colecciones interesantes pensadas para los diferentes ciclos: ALTEA BENJAMÍN, para Educación Infantil y primer ciclo de Primaria; BENJAMÍN INFORMACIÓN, para primer ciclo de Primaria; ALTEA MASCOTA, para primero y segundo ciclos; MASCOTA INFORMACIÓN, para el tercer ciclo; HISTORIA VIVA, a partir de once años, etc.

- ANAYA. Los elementos. Madrid, 1990.

  Aire. Tierra. Agua. Fuego.

Colección que plantea cómo todas las formas de vida dependen de los cuatro elementos básicos: aire, agua, tierra y fuego. Cortos e interesantes textos e ilustraciones muy realistas sirven para explicar las características de cada elemento y cómo influye en nuestra vida. Encuadernado en cartoné. Color. Indicado para el segundo y tercer ciclos.

En la misma editorial también son interesantes las Colecciones MUNDO VIVO, con títulos como *Desiertos, Montañas, Junglas, Praderas,* y CUADERNOS DE EDUCACIÓN SANITARIA.

- ANAYA. El Túnel del Tiempo. Madrid, 1990.

  En la Grecia de Pericles.

  En la Roma de Augusto.

  En el Egipto de Ramsés II.

  En la China de Ch'in Shi Huang.

  En el descubrimiento de América con Cristóbal Colón.

Similar planteamiento que la Colección LA VIDA EN EL PASADO, de la misma editorial. Refleja la vida cotidiana de la gente sencilla de épocas pasadas. Aparentemente esta nueva colección pretende dirigirse a un público más infantil, y por ello se reduce el texto, se amplía el tamaño de las ilustraciones y se abandona el excesivo detalle. A pesar de todo, el texto sigue empleando un vocabulario un tanto complejo para nuestros escolares. Los pies de las ilustraciones dificultan la lectura lineal del libro. Tamaño folio, ilustraciones a color y unidad de las páginas par-impar, respondiendo al título de cada capítulo.

Se puede utilizar a partir del tercer ciclo, con ayuda del profesorado.

- ANAYA. Naturaleza en Acción. Madrid, 1985.

  Insectos. *Árboles.*

  Charcas y arroyos. *La costa.*

  Pájaros.

Esta colección plantea la observación de la Naturaleza y cómo realizar experimentos sencillos que no requieren un equipo especial. *Todo ello a través de un texto y unas ilustraciones claras.* Cartoné, tamaño folio (un poco menor), color. El tamaño de la letra es grande y los dibujos van acompañados de un pie explicativo. Al final se incluye un glosario de términos. Adecuado para el segundo y tercer ciclos.

- BLUME NATURA JUVENIL. El año... Barcelona.

  El año en el jardin. *El año en el bosque.*

  El año en los árboles. *El año en las aves.*

Plantea cada uno de estos temas y su evolución a lo largo del año (primavera, verano, otoño e invierno). Interesante para trabajar las nociones temporales y los cambios. Cartoné, tamaño grande (folio apaisado), dibujos en color. En general, los libros tienen poco texto y buenos dibujos. Adecuado para el segundo y tercer ciclos.

- EDICIONES B. Libro Acordeón. Barcelona, 1991.

  El río. La gran carrera.

Reciente colección de la que sólo hay estos dos títulos en el mercado. Son libros de formato original, se abren como un acordeón y no tienen texto. Presentan los temas a partir de dibujos minuciosos. Cartoné, tamaño grande (cuadrado), color. Se puede utilizar desde el primer ciclo para desarrollar la observación y la expresión oral, bien individualmente, en grupo o con la ayuda del profesorado.

- EDICIONES B. Colombia, 1991.

  Castillos.

Libro en tres dimensiones. Así, al abrir cada página nos encontramos con la edificación en volumen, un torneo, un asedio al castillo, etc. Cada capítulo se presenta a través de un texto explicativo. Cartoné, tamaño grande, color. Al final aparecen personajes que se pueden recortar para acompañar alguna de las escenas del libro. Aconsejable para el tercer ciclo por lo que supone la tercera dimensión y el recortable. Sin embargo, la letra del texto es demasiado pequeña.

También en esta editorial *La nueva arca de Noé*, con animales troquelados y un arca para montar (segundo ciclo).

- ESPASA-CALPE. Mundo Insólito. Madrid, 1983.

Descubrimiento del espacio.	*Animales campeones.*
Inventos de la vida cotidiana.	*Planeta Tierra.*
Maravillas arquitectónicas del mundo.	*Robots.*

Colección que aborda temas muy diversos del mundo actual. La imagen juega un papel destacado porque es el soporte que justifica todo lo demás y aparece en recuadros, con comentarios explicativos. La letra quizá es demasiado pequeña. Encuadernación en cartoné, tamaño grande, ilustraciones y fotografías a color. Adecuado para el tercer ciclo.

- ESPASA-CALPE. Pueblos Supervivientes. Madrid, 1990.

Gitanos.	*Esquimales.*
Indios del Amazonas.	*Indios de las praderas.*
Aborígenes.	*Beduinos.*

Describe la forma de vida de cada uno de estos pueblos en la actualidad, señalando su manera de vestir, sus viviendas, su forma de vida, sus costumbres y tradiciones, etc. Texto claro e ilustraciones de calidad, tanto dibujos como fotografías. Cartoné, tamaño grande, color. Interesante por el enfoque antropológico. Se puede utilizar a partir del segundo ciclo.

- FHER. La Vida de los Animales. Bilbao, 1988.

El zorro.	*El pato.*
El tigre.	*El ciervo.*

Cada libro presenta la vida del animal por medio de dibujos de escenas de su vida y del entorno en el que se mueve.Tamaño pequeño (cuadrado) y color. Poco texto y letra grande. Adecuados para el primer y segundo ciclos.

En la misma editorial también es interesante la Colección ATLAS HISTÓRICOS (tercer ciclo, con ayuda) y CONOCE LOS ANIMALES DEL MUNDO (primer ciclo).

GAVIOTA. Madrid, 1991.

Gran Atlas de la Naturaleza.

Se trata de un desplegable circular de medio metro de diámetro que presenta los principales animales del mundo situados sobre el continente en que viven. El texto se reduce al nombre del animal. Junto con el despegable se facilita un cuadernillo con notas sobre la vida de cada animal, para uso del profesorado o de los padres y madres. Adecuados para el primero y segundo ciclos.

MAGISTERIO ESPAÑOL. Grandes Viajes. Madrid, 1983.

El viaje de Colón. *El viaje de Marco Polo.*

El viaje de Livingston. *El viaje de Magallanes.*

Los viajes de Cook. *Los viajes al Polo Norte.*

La serie GRANDES VIAJES recoge aquellas aventuras que más han contribuido al conocimiento del planeta Tierra, tratando de ser respetuoso con los pueblos y culturas que tenían un grado de desarrollo distinto al europeo. Las ilustraciones son de gran calidad y presentan los avances técnicos, los mapas, las naves, etc. El texto describe de forma novelada la organización del viaje, la travesía y la vida de los indígenas. Ilustraciones y texto se complementan perfectamente, de manera que al abrir el libro por cualquier página nos encontramos con una unidad formada por ambos elementos y que ocupa la página par e impar. Cartoné, gran formato e ilustraciones *en color. Recomendable para el segundo y tercer ciclos.*

MARCOMBO. Biblioteca Técnica Juvenil. Barcelona, 1984.

Botánica recreativa. *Ciencia recreativa.*

El vídeo. *El ordenador.*

El automóvil.

Colección de temas técnicos. Plantea una introducción a los mismos a partir de la realización de pequeños experimentos prácticos. Se utiliza un texto claro y profusión de dibujos explicativos. Encuadernación en cartoné, tamaño grande, e ilustraciones en blanco y negro (todo en azul). Tercer ciclo.

- MILÁN. Barcelona, 1989.

  Tu colega el bosque (Guía de los pequeños exploradores).

Observar animales; conocer el tiempo que hará; cómo construir cabañas, acuarios y herbarios; coleccionar rocas; la bici... son otros tantos temas abordados en este libro. Texto claro, más actividades señaladas en un recuadro (cómo moldear la corteza de un árbol, por ejemplo) y sencillos dibujos a color. Cartoné, tamaño folio, color. Muy voluminoso. Indicado para segundo y tercer ciclos.

- MILÁN. Pata a Pata. Barcelona, 1990.

  La mariquita, el terror de los pulgones.

  El ratón, pequeño tunante.

  El guetardo, rápido como el relámpago.

  El pájaro bobo, un ave singular.

Cada página par-impar se configura a partir de fotos grandes con un texto explicativo en el pie, más un texto breve general (con letra grande y espaciada). Cartoné, tamaño folio (cuadrado), fotografías en color. A partir de segundo ciclo. Las fotos son, a veces, demasiado realistas.

- MOLINO. La Vida Cotidiana de... Barcelona, 1987.

  ...un alfarero griego. *...un escriba egipcio.*

  ...un soldado romano. *...un monje medieval.*

  ...un cazador en la era glaciar.

A través de las peripecias de un personaje que revive cada época, la colección nos refleja distintos períodos de la Historia. Se trata de recrear la vida cotidiana de las sociedades pasadas a través de los ojos de un joven. Al final de cada libro se presenta un glosario de términos e ilustraciones y se recomiendan otras lecturas y visitas a lugares de interés. Cada página par-impar constituye una unidad con dibujo y texto que responde al epígrafe de cada capítulo. Tamaño folio, cartoné y grandes dibujos en color. Muy adecuado para el tercer ciclo.

- MOLINO. Mi Primer Libro de... Barcelona, 1991.

  ... la Naturaleza. *... manualidades.*

  ... ecología. *... pastelería.*

  ... ciencia.

Colección basada en ilustraciones de gran calidad y a tamaño real para facilitar su identificación. Texto claro que explica distintos fenómenos y permite realizar experimentos (con fotografías paso a paso). Cartoné, tamaño grande, color. Se puede utilizar a partir del segundo ciclo, incluso antes por el tamaño real de las ilustraciones.

- MOLINO. Un Año en la Vida de... Barcelona, 1988.

  ... un elefante. *... un tigre.*

  ... un cachalote. *... un chimpancé.*

Cada uno de estos animales es presentado en forma de cuento. Así, podemos conocer lo que hace a lo largo de un año: cómo es, dónde vive, cómo le influyen las estaciones, etc. Cartoné, tamaño cuartilla (cuadrado), color. Indicado a partir de segundo ciclo (exceso de texto).

- ONDA. La Mirilla. Barcelona, 1987.

  El submarino amarillo. *Qomolangma.*

  Haruchán. La niña japonesa. *La aventura de una carta.*

  Samir. El niño marroquí. *Las hormigas.*

Es una colección pensada para la biblioteca de aula que se presenta organizada por edades. Los libros azules van destinados a los primeros lectores, los libros rojos son para el segundo ciclo de Primaria, los amarillos para el tercer ciclo y los azules se pueden utilizar a partir de los doce años. En función de estas edades tanto los temas elegidos como las ilustraciones y el tamaño de la letra varían, pero, en general, son libros muy atractivos y adecuados a la psicología de cada ciclo. Tamaño folio y en color.

La misma editorial tiene libros sobre las Comunidades Autónomas: *Mi libro de Asturias, Mi libro de Madrid, Mi libro de Cataluña,* etc.

- ONDA. Por favor, mejoremos la convivencia. Ed. Claret.

  Tu imagen exterior. *La relación con los demás.*

  Convivencia en el entorno. *El deporte.*

  Comportamiento en la mesa. *Ocio y tiempo libre.*

Se trata de una colección muy interesante para trabajar los valores: la justicia, la solidaridad, la autenticidad, etc. Aparece organizada en diferentes títulos y cada uno de ellos incluye un tema de estudio (con un breve texto explicativo y unas viñetas), unas fichas de trabajo (igual al anterior, pero en blanco y negro y sin comentarios a las viñetas) y un "recuerda" que recoge los aspectos más importantes de cada título. Además de los libros también se vende dentro de una carpeta, con las ilustraciones en blanco y negro, y una guía didáctica para el profesorado. Puede servir para cualquier ciclo de Primaria.

- PARRAMÓN. Érase una vez... Barcelona, 1988.

  ... la Prehistoria y el Antiguo Egipto.

  ... la Edad Antigua.

  ... la Edad Media.

  ... el Renacimiento.

  ... la Edad Moderna.

  ... la Edad Contemporánea.

Colección de seis libros que presenta los diferentes momentos históricos a través de un texto sencillo en forma de diálogos y unas ilustraciones grandes y agradables que reflejan la vestimenta, construcción y actividades de cada época. Cartoné, formato cuadrado e ilustraciones en color. Muy adecuado para segundo y tercer ciclos.

- PENTHALON. El Búho Viajero. Madrid, 1985.

  Los pájaros. *Los anfibios y reptiles.*

  Los mamíferos. *Los árboles.*

  Los peces. *Las plantas de interior.*

  Conocer la Naturaleza. *La vida en el suelo.*

Esta serie de la colección presenta diferentes seres vivos de nuestro entorno. Cada título se organiza en dos grandes apartados: el primero realiza un estudio general de la especie (aspecto, reproducción, alimentación, comportamiento, etc.) y el segundo presenta una ficha técnica de cada animal (localización, medidas, aspecto, dibujos del mismo, etc.). Formato bolsillo. Ilustraciones en blanco y negro. Destaca la letra manuscrita y la claridad de los dibujos a modo de cuaderno de campo. Indicado para el tercer ciclo.

- PLAZA JOVEN. Descúbrelos. Toledo, 1991.

  Animales del zoo. *Animales domésticos.*

  Animales de granja.

Buenas ilustraciones, con dibujos y fotografías de tipo general y primeros planos y un texto descriptivo, sencillo y, al mismo tiempo, científico. Cartoné, tamaño pequeño (cuartilla), color. Para el primero y el segundo ciclos, ya que hay poco texto y la letra es grande.

En la Editorial PLAZA Y JANÉS también son interesantes las Colecciones CLIPER *(Cómo empezaron las cosas, Los castillos, Velas, raíles y alas,* etc.) y PRIMEROS LIBROS CLIPER DE LA NATURALEZA (*Aves, Mariposas, Flores,* etc.).

- PLAZA JOVEN. Ventana al Mundo. Toledo, 1990.

  Cómo funcionan las máquinas. *Cómo vivían los dinosaurios.*

  Cómo funciona nuestro cuerpo. *Dónde viven los animales.*

  La vida a través del tiempo. *Cómo es la Tierra.*

  Cómo ha vivido la Humanidad. *Las maravillas del mundo.*

Colección que aborda temas de tipo general y que presenta una primera panorámica como introducción. Se utiliza un texto y dibujos de distinto tamaño que se explican por medio de flechas. Encuadernación en cartoné, tamaño grande y color.

Recomendable a partir del tercer ciclo, con ayuda del profesorado, porque el texto presenta cierta dificultad y el sistema de flechas para explicar los dibujos produce, a veces, cierta sensación de abigarramiento.

- PLAZA JOVEN. Viaje a través de la historia del mundo. Toledo, 1990.

Viaje por el Egipto de los Faraones.

Viaje por la Roma de los Césares.

Viaje por el corazón de la Edad Media.

Refleja la vida cotidiana de los pueblos del pasado a través de textos adecuados e ilustraciones claras. Al final se incluye una agenda con indicaciones para el viaje, monumentos a visitar, etc. Encuadernación en cartoné, tamaño grande e ilustraciones en color. A destacar el tamaño de la letra, grande y adecuado para estas edades, porque es un aspecto que con frecuencia se olvida en ediciones de este tipo. Adecuado para el tercer ciclo.

POPULAR. ... Aloclaro. Madrid, 1981.

El deporte. *El Ayuntamiento.*

La ecología. *La Constitución.*

La sexualidad. *Murcia*

Andalucía. *Canarias.*

Castilla y León. *Cataluña.*

Madrid.

Colección que aborda temas de actualidad y de cierto contenido social. Muy interesantes para trabajar todo lo relacionado con una educación en valores. Lenguaje claro y accesible, con dibujos en blanco y negro y una serie de reflexiones finales para mover al debate y a la reflexión. Formato apaisado. Interesante para el tercer ciclo, en especial toda la serie referida a las Comunidades Autónomas.

S. M.-INCAFO-UNESCO. El patrimonio de la Humanidad. Madrid, 1988.

El imperio de los faraones. *Los techos del mundo.*

Apoteosis del gótico europeo. *El pueblo maya.*

Un intento de recoger el patrimonio de la Humanidad, tanto a nivel de monumentos como de paisajes y de pueblos vivos. Todo ello a través de unas fotografías preciosas y de un texto claro y comprensible. Cartoné, formato grande y fotografías en color. Letra de tamaño grande. Se puede utilizar para el tercer ciclo.

- S. M.-PLESA. Historia ilustrada del mundo. Madrid, 1981.

Dinosaurios.	*Mamíferos prehistóricos.*
El hombre primitivo.	*Las primeras civilizaciones.*
Guerreros y navegantes.	*Imperios y bárbaros.*
Cruzados, aztecas, samurais.	

Es una colección que trata de sintetizar la historia del mundo en imágenes. El enfoque histórico pretende reflejar la vida cotidiana de los pueblos sin limitarse a los grandes personajes; por otro lado, se ofrece una visión de las principales culturas y civilizaciones de otros continentes, además de las europeas. Buenas ilustraciones en general, aunque a veces las páginas aparecen muy recargadas. Tamaño folio, ilustraciones en color. Adecuado para el tercer ciclo.

En la misma editorial puede verse también la Colección A TRAVÉS DEL TIEMPO (*Faraones y pirámides*, etc.), que tiene unas características similares. También son interesantes las Colecciones GUÍA DEL EXPLORADOR y EL MUNDO Y LOS NIÑOS.

- S. M.-PLESA. La senda de la Naturaleza. Madrid, 1981.

Costas y playas.	*Lagos y arroyos.*
Fauna de jardín.	*Fósiles.*
Pájaros.	*Insectos.*
Árboles y hojas.	*Flores silvestres.*

Colección de ocho libros que constituye una guía de la Naturaleza. Además de las características principales de animales y plantas (tanto europeas como del continente americano), se plantean determinadas actividades escolares: elaboración de dibujos, uso del cuaderno de campo, mediciones, construcción de aparatos, etc. Vocabulario asequible y buenas ilustraciones. A destacar la presencia de un personajillo que va presentando al lector los aspectos más interesantes y subrayando el enfoque ecologista. Tamaño folio, ilustraciones en color. Indicado para el tercer ciclo.

- TIMUN MAS. Teo descubre el mundo. Barcelona, 1989.

Teo en tren.	*Teo en el zoo.*
Teo en barco.	*Teo en la granja.*

Teo en avión.	*Teo y su familia.*
Teo va de compras.	*Teo en la escuela.*
Teo va al mercado.	*Teo y sus amigos.*

Esta colección pretende situar a niños y niñas de las primeras edades frente a situaciones de la vida cotidiana que le permitan observar y describir objetos y escenas. Encuadernación en cartoné, formato grande, ilustraciones en color. Recomendable para el primer ciclo.

- TIMUN MAS. Nacimiento de... Barcelona, 1984.

...una ciudad moderna.	*...una pirámide.*
...un castillo medieval.	*...una ciudad romana.*
...un rascacielos.	*...una catedral.*
...un palafito.	*...una fábrica textil.*

Se trata de una curiosa colección que aborda temas históricos y actuales desde una perspectiva arquitectónica: cómo se construía una pirámide, un castillo medieval o una ciudad moderna. Las ilustraciones son minuciosas y constituyen el aporte fundamental de la obra: panorámicas, cortes transversales, perspectivas, etc. El texto es breve y, a veces, excesivamente técnico, a pesar de que al final del volumen hay un un pequeño diccionario con los términos más complejos. Gran formato, ilustraciones en blanco y negro.

Esta colección se puede utilizar en el tercer ciclo, con ayuda del profesorado para seleccionar la imagen o el texto que interesa.

Revistas

En la actualidad existen múltiples publicaciones periódicas relacionadas con la educación y editadas por organizaciones dispares. A veces se trata de publicaciones de organismos oficiales de ámbito local y autonómico (como Ayuntamientos, Direcciónes Provinciales, Consejerías, etc.); en otras ocasiones son publicaciones de entidades relacionados más directamente con la enseñanza (Institutos de Cien-

cias de la Educación de distintas Universidades, Centros de Profesores, etc.); existen, en fin, publicaciones de diferentes colectivos de renovación pedagógica y asociaciones de tipo distinto.

Por otra parte, habría que tener en cuenta las revistas de divulgación cultural sobre temas muy diversos: *GEO, Natura, Muy Interesante, Quercus, Integral, Viajar, El Correo de la UNESCO, Revista del MOPU, Historia 16,* etc.

En la siguiente selección nos hemos limitado a las revistas y periódicos relacionados con la educación que tienen una difusión amplia y que son de fácil adquisición.

- *Apuntes de Educación.* Trimestral. Ed. Anaya. C/ Telémaco, 43. 28027 Madrid. Tel. (91) 320 01 19.

- *Boletín Informativo de Acción Educativa.* Mensual. Acción Educativa. C/ Príncipe, 35, bajo. 28012 Madrid. Tels. (91) 42 50 29 y 429 87 27.

- *Clij.* "Cuaderno de literatura infantil y juvenil". Mensual. Editorial Fontalba. C/ Valencia, 359, 6.° 1.ª. 08009 Barcelona. Tel. (93) 207 07 50.

- *Colaboración.* Ed. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). En la actualidad no se publica, pero tiene números muy interesantes con experiencias escolares. Se puede consultar en la sede de este colectivo: Secretaría Estatal. C/ San Fernando, 72, P4, 3.°. 36010 Santander. Tel. (943) 37 40 56. Recientemente viene publicando *Kikirikí,* "Boletín pedagógico y cultural" (Apartado de Correos 117. 41530 Morón. Sevilla.)

- *Comunidad Escolar.* "Periódico semanal de información educativa". Ed. M. E. C. Calle Alcalá, 34, 6.°. 28071 Madrid. Tels. (91) 549 77 00 y 549 67 22.

- *Cuadernos de Pedagogía.* Mensual. Ed. Fontalba. C/ Valencia, 359, 6.° 1.ª. 08009 Barcelona. Tels. (93) 258 55 07 y 258 55 08.

- *Escuela Española.* "Periódico profesional de educación". Semanal. Ed. Escuela Española. C/ Mayor, 4. 28013 Madrid. Tels. (91) 522 00 79 y 521 74 51.

- *Guix*. "Elements d'acció educativa". Mensual. Escrita en catalán. Ed. Serveis Pedagògics. C/ de L'Art, 81. 08026 Barcelona. Tels. (93) 235 23 11 y 256 02 24.

- *Infancia y Aprendizaje*. Trimestral. Ed. Edisa. C/ López de Hoyos, 141. 28002 Madrid.

- *Informativo del SEDOC*. Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica, de la Consejería de la Junta de Andalucía y Universidad de Málaga. En el número 1 hay un monográfico sobre Investigación del Medio. Paseo de Martiricos, s/n. 29009 Málaga. Tf. (952) 28 48 00.

- *Investigación en la Escuela*. "Revista de investigación e innovación escolar". Cuatrimestral. Ed. Díada. C/ Isaac Albéniz, 3, bajo derecha. 41007 Sevilla. Tel. (95) 458 29 65.

- *La Escuela en Acción*. Mensual. Ed. Siena. C/ Hortaleza, 102, 1.°. 28004 Madrid. Tel. (91) 319 64 93.

- *Magisterio Español*. "Periódico profesional de la enseñanza". Semanal. Ed. Siena. C/ Hortaleza, 102, 1.°. 28004 Madrid. Tels. (91) 319 64 93 y 319 64 89.

- *Nuestra Escuela*. Mensual. Ed. Fundación para la Renovación de la Escuela. C/ Francisco Silvela, 27, 3.° G. 28028 Madrid. Tel. (91) 402 41 44.

- *Perspectiva Escolar*. Mensual. Escrita en catalán. Ed. Rosa Sensat. C/ Córsega, 271. 08008 Barcelona. Tel (93) 237 07 01.

- *Revista de Educación*. Cuatrimestral. Ed. Centro de Publicaciones del M. E. C. Ciudad Universitaria. 28040 Madrid. Tel. (91) 549 67 22.

- *Trabajadores de la Enseñanza*. Ed. Información y Escuela. C/ Fernández de la Hoz, 12. 28004 Madrid. Tel. (91) 419 51 24 y 410 35 83.

Recursos materiales

Materiales didácticos

Juegos

Al hablar de juegos didácticos nos encontramos con gran número de casas comerciales especializadas. Algunas se limitan a un tipo concreto de juegos, pero la mayoría trabajan en varios campos. No hay que olvidar juegos clásicos como el parchís, la baraja, las damas, el ajedrez, etc.

Es conveniente evitar los juegos excesivamente competitivos y los que resaltan temas poco adecuados como la guerra, la violencia, el terror, el dinero, etc. Mención especial merecen los videojuegos, que cada vez acaparan más la atención de niños y niñas y es necesario desmitificar. Periódicamente se organizan campañas de toma de conciencia sobre este tema, como la actual de "Aprende a jugar, aprende a vivir".

Señalamos las principales casas comerciales especializadas en juegos didácticos que podemos encontrar en grandes almacenes y tiendas del ramo de cualquier ciudad. En cada juego aparece la edad a la que van dirigidos (no siempre fiable), el número de jugadores y las normas.

- ARTESANÍA LATINA. España. Maquetas en madera para la construcción de barcos. Existe una serie para principiantes que se puede utilizar a partir de diez años.

- CEFA. Juegos de preguntas y respuestas; de estrategia; de simulación ("La ruta del tesoro", "Marco Polo", "El descubrimiento del Nuevo Mundo"); laboratorio experimental ("Quimicefa"); etc.

- EDAF. Madrid. Formato de libro con maquetas para armar en papel (Hidroavión, Buque a vapor, La "Santa María", etc.).

- EDUCA. Juegos de preguntas y respuestas ("El dedo sabio"); de memoria ("El pequeño lince", "Identic Natura", "Descubre tu país"); "puzzles" y juegos de simulación ("Viaje por España", "Los intocables").

- DESARROLLOS DIDÁCTICOS. *España. Juegos para experimentar* en diferentes campos: las plantas, el sonido, la fuerza magnética, el aire, el papel, etc. A partir de ocho años.

- DIKAR. España. Maquetas de madera para la construcción de barcos. A partir de diez años.

- EDAF. Madrid, 1986. Recortables de papel (El tranvía, La catapulta, El Capitolio, La torre Eiffel, etc.). A partir de diez años.

- EXÍN. Barcelona. Construcciones. Para distintas edades.

- GEYPER. Valencia. Experimentos con electricidad ("Electrol"). A partir de ocho años.

- JUMBO. Amsterdam. Juegos de formas y colores para los más pequeños; "puzzles"; juegos de preguntas y respuestas ("Electro"); de estrategia ("Estratego") y juegos para la predicción del tiempo ("Meteo").

- LEGO. Dinamarca. Casa especializada en bloques para construcciones. Distintas edades: "Lego-Basic", para los más pequeños y "Lego-Technic", a partir de ocho años.

- MECCANO. Calais (Francia). Construcciones en acero, con las herramientas necesarias para el ensamblaje. Distintas edades.

- MEDITERRÁNEO. Valencia. Pequeños laboratorios sobre electricidad, energía solar, química, naturaleza, mineralogía,

astronomía, meteorología, etc. ("Electronicnova", "Solarnova, "Cheminova"...). A partir del tercer ciclo.

- MERINO. Recortables, grandes monumentos. Para más de diez años.
- MODELHOR. Torrejón de Ardoz. Modelos de madera de balsa para la construcción de avionetas. A partir de diez años.
- ROMA. Barcelona. Hojas recortables de edificios históricos (Arco romano, Capilla románica, etc.).
- SCALA. Miranda de Ebro. Experimentos sobre electricidad, circuitos electrónicos, chispas y motores, etc. A partir de diez años, o incluso antes.
- SERINA. Badalona. Juegos para conocer el cuerpo humano ("Anatomía humana", "La mujer: el embarazo", etc.). A distintas escalas y a partir de ocho años.
- PUBLIJUEGO. Zaragoza. Juegos sobre temas geográficos, sobre plantas, etc.
- TENTE. Barcelona. Piezas para construcciones. Para diferentes edades.

Materiales audiovisuales

Vídeos[1]

La oveja (22')

Colección Aula 2. Recursos didácticos para el Ciclo Medio. (Segundo y tercer ciclo de Primaria.). Está estructurado en torno al

[1] La información de este apartado ha sido realizada por el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. La mayor parte de los materiales que en él se citan se pueden encontrar en los Centros de Profesores y han sido utilizados y evaluados por el Programa de Nuevas Tecnologías.

tema central que le da título. Los bloques son: ¿Qué es la oveja?, "La elaboración del queso de oveja", "La lana" y "¿Recuerdas?". Le acompaña una guía didáctica y un cuadernillo de actividades para desarrollar por los alumnos/as.

Es un programa producido en el marco del Convenio de Colaboración entre el M. E. C. (PNTIC) y la Universidad de Baleares (1984).

El agua (24')

Colección Aula 2. Recursos didácticos para el Ciclo Medio. (Segundo y tercer ciclo de Primaria). Los bloques que constituyen el programa son: "Experimentamos con agua", "El ciclo del agua en la Naturaleza" y "Utilizamos el agua". Le acompaña una guía didáctica y un cuadernillo de actividades.

Producido en el marco del Convenio de Colaboración entre el M. E. C. (PNTIC) y la Universidad de Baleares (1988).

Colección Aula 2. Recursos didácticos para el Ciclo Medio. (Segundo y tercer ciclos de Primaria). Los bloques que constituyen el programa son: "¿Qué es la costa?", "Las gaviotas" y "El hombre y la costa". "¿Recuerdas?", es una recapitulación de todo el programa, con imágenes, preguntas y respuestas. Incluye guía didáctica.

Producido en el marco del Convenio de Colaboración entre el M. E. C. (PNTIC) y la Universidad de Baleares (1985).

El trigo, la harina y el pan (20')

Colección Aula 2. Recursos didácticos para el Ciclo Medio. (Segundo y tercer ciclo de Primaria). Los bloques que constituyen el programa son: "El trigo" (siembra y recolección), "La harina" (transformación del trigo en harina) y "El pan" (transformación artesanal e industrial /comercialización). Guía didáctica.

Producido en el marco del Convenio de Colaboración entre el M. E. C. (PNTIC) y la Universidad de Baleares (1986).

El trabajo (27' 55'')

Colección Aula 2. Recursos didácticos para el Ciclo Medio. (Segundo y tercer ciclo de Primaria). Los bloques que componen el programa se titulan: "Las personas trabajamos", "Producimos cosas necesarias" y "Ayudamos a vivir mejor". Incluye guía didáctica.

Producido en el marco del Convenio de Colaboración entre el M. E. C. (PNTIC) y la Universidad de Baleares (1989).

La nutrición

Colección Aula 2. Recursos didácticos para el Ciclo Medio. (Segundo y tercer ciclo de Primaria). Consta de los siguientes bloques: "Necesitamos alimentos" (la función de nutrición en los seres vivos), "La nutrición humana" (proceso digestivo y descripción anatómica de los órganos) y "Los hábitos y la salud" (aspectos actitudinales referentes a los hábitos alimenticios). Lleva guía didáctica.

Producido en el marco del Convenio de Colaboración entre el M. E. C. (PNTIC) y la Universidad de Baleares (1990).

El agua: la sangre de la tierra (72')

Primer y segundo ciclo de Primaria. Incluye los temas siguientes: Ciclo del agua: reparto sobre la superficie del planeta. La fuerza del agua: erosión, producción de energía. El agua como vía de transporte, como punto de origen de las diferentes formas de vida. Leyendas sobre el agua y los seres fantásticos que en ella habitan.

Producción y distribución: Film for Syningen (1984). EDICINCO, S. A.

Ecología I (30')

Documental científico. Incluye dos documentos: "El árbol como biotopo" (ciclo anual del roble), y "Vida en el suelo de los bosques y en el suelo de cultivo" (centrado en la lombriz de tierra). Tercer ciclo de Primaria.

Producción: Didascalia Vídeo (1985). Distribución: Didascalia. Hatier.

Los cordeleros (18')

Vídeo etnográfico que recoge los siguientes contenidos: el oficio de los cordeleros, el trabajo con fibras vegetales. Preparación de la fibra de cáñamo y sisal. Elaboración de diferentes tipos de cuerda. Tercer ciclo de Primaria.

Producción y distribución: Centro de la Imagen Eugenio Monesma (1989).

La alpargatería (11')

Vídeo etnográfico: proceso completo de la fabricación artesanal de alpargatas (preparación de las fibras de cáñamo, hilado, elaboración de las suelas, cosido de las cubiertas). Tercer ciclo de Primaria.

Producción y distribución: Centro de la Imagen Eugenio Monesma (1989).

La matanza (14' 30")

Vídeo etnográfico: fiesta de la matanza, elaboración de diferentes embutidos y ritual social asociado a la matanza. Más dirigido a la motivación de actitudes en el alumnado que a los contenidos. Tratamiento muy especial del momento de la matanza. Segundo ciclo de Primaria.

Producción y distribución: Centro de la Imagen Eugenio Monesma (1989).

El cereal (30')

Vídeo etnológico: de la recolección del trigo a la elaboración del pan. Presenta diferentes herramientas utilizadas en el proceso tradicional y compara algunas con nuevos instrumentos tecnológicamente avanzados. Tercer ciclo de Primaria.

Producción y distribución: Centro de la Imagen Eugenio Monesma (1989).

El cáñamo (22')

Vídeo etnológico: de la siembra a la elaboración del tejido. Se utiliza como complemento del vídeo "La lana", del mismo autor, para profundizar en los tipos de fibras utilizadas en un taller de telares. Tercer ciclo de Primaria.

Producción y distribución: Centro de la Imagen Eugenio Monesma (1989).

El aceite (15')

Serie Colección: "¿Cómo se hace?". El aceite en la antigüedad: proceso de fabricación del aceite de oliva. Segundo y tercer ciclo de Primaria.

Producción y distribución: EDICINCO, S. A. (1987).

El pan (15')

Visión histórica sobre la utilización del pan. El proceso en un horno de pan: amasado, refinado, corte, moldeado, cocción. Imágenes reales y dibujos fijos. Todos los ciclos de Primaria.

Producción y distribución: EDICINCO, S. A. (1987).

Tú y tus ojos. Tú y tus oídos (19')

El oído: cómo es y cómo desempeña las funciones de audición y equilibrio. El ojo: estructura y funcionamiento. Instrumentos ópticos. Los ojos de otros seres vivos. Segundo y tercer ciclo de Primaria.

Producción: Walt Disney (1989). Distribución: Ancora.

El medio ambiente (15')

El ciclo del agua, el ciclo del oxígeno, los incendios forestales y su repercusión sobre el ambiente, posibles alternativas para influir positivamente. La energía solar. Tercer ciclo de Primaria.

Producción: Vipe, S. A. (1987). Distribución: Vídeo didáctico, S. A.

Medios de transporte (15')

Ofrece información histórica y de funcionamiento sobre diferentes avances tecnológicos y sus aplicaciones a los medios de transportes: La rueda, la máquina de vapor, el motor de explosión, el motor diesel, el avión. Tercer ciclo de Primaria.

Producción: Vipe, S. A. (1987). Distribución: Vídeo Didáctico, S. A.

Tú y tus cinco sentidos (8'). **Tú: ese animal humano** (8')

"Tú y tus cinco sentidos" es una introducción a los cinco sentidos humanos en comparación con los de los animales. "Tú: ese animal humano" muestra la superioridad del ser humano con respecto a los animales. Educación Infantil y Primer ciclo de Primaria.

Producción: Walt Disney (1989). Distribución: Ancora.

¡Ay!, cometí un error (4'). **Me siento solo** (4'). **¿Por qué no probarlo?** (4')

"¡Ay!, Cometí un error" describe distintos errores y sus posibles soluciones. "Me siento solo" es la historia de un niño que no recibe atención en su casa y organiza su actividad de forma individual "¿Por qué no probarlo?" muestra qué hacer ante situaciones nuevas: una comida, una persona, una actividad, etc. Educación Infantil y primer ciclo de Primaria.

Producción: Enciclopedia Británica. Distribución: Ancora.

¿Qué quieres ser? (4'). **Cada familia es algo especial** (4'). **La persona más importante** (4')

"¿Qué quieres ser?" describe, según los valores americanos, el cómo poder llegar a ser lo que se desee. "Cada familia es algo especial" trata el tema de la adopción. "La persona más importante", cada persona es capaz de hacer muchas cosas y es diferente a las demás. Primer y segundo ciclo de Primaria.

Producción: Enciclopedia Británica (1987). Distribución: Áncora.

El queso (11')

Vídeo documento de carácter etnográfico que describe el proceso de elaboración artesanal del queso en el Alto Aragón. Primer y segundo ciclo de Primaria.

Producción y distribución: Centro de la Imagen Eugenio Monesma (1989).

La lana (13')

Vídeo documento de carácter etnográfico en el que se describe el proceso artesanal de tejer, desde el esquilado hasta la elaboración del *jersey*. Primer y segundo ciclo de Primaria.

Producción y distribución: Centro de la Imagen Eugenio Monesma (1988).

La miel y la cera (11')

Vídeo documento de carácter etnográfico en el que se visualizan los procesos de obtención de la miel y la cera. Primer y Segundo Ciclo de Primaria.

Producción y distribución: Centro de la Imagen Eugenio Monesma (1987).

La alfarería (12')

Vídeo que hace una aproximación histórica al proceso de elaboración de la alfarería apoyándose en ilustraciones. Describe la fabricación de la cerámica. Primer y segundo ciclo de Primaria.

Producción y distribución: EDICINCO, S. A. (1989).

Las aventuras del castor (40')

Cuenta con cuatro vídeos a modo de capítulos de 10' cada uno: "El leñador ambicioso". "Demasiados ruidos". "Los malos vecinos". "Salvemos el río". Se aborda el tema de la degradación ambiental. Primer ciclo de Primaria.

Producción: TVG. Distribución: Mare Nostrum Audiovisuales.

El silencio roto

Consta de siete cintas de vídeo, de 30' cada una, sobre animales: "Amores. Amaneceres": reproducción y nacimiento. "Infancias. Los más lentos": infancias y locomoción. "Contacto azul. Sobrevivir": animales que vuelan, estrategias de camuflaje y supervivencia. "El primer escalón. Cuerpo a cuerpo": carnívoros y herbívoros. "A expensas de armas y artimañas": animales que se alimentan de despojos de otros; estrategias de caza. "Ocasos. Arquitectura": muerte de los animales, la construcción de vivienda y la búsqueda de refugios. "Rutas invisibles. Lenguajes": Emigraciones, delimitación de territorios. Educación Infantil y Primer ciclo de Primaria.

Producción y distribución: TVE.

Películas

Hay muchas películas que están editadas ya en formato vídeo y, por ello, se pueden seleccionar a través de algún videoclub. Otra posibilidad es consultar la obra *Gran enciclopedia de video-cine*, de Carlos AGUILAR, Ed. Marina, Barcelona, 1985. En general hay que tener en cuenta que la duración normal de una película es excesiva para mantener la atención en estas edades, por lo que es conveniente una buena preparación del tema por parte del profesorado (cabe incluso la posibilidad de seleccionar secuencias concretas).

En general creemos que son apropiadas las películas de aventuras (*Viaje al centro de la Tierra*, de H. LEVIN; *Los dientes del diablo*, de N. Ray); las cómicas (*El maquinista de la General*, de B. KEATON); las de dibujos animados, etc.

Como recreaciones históricas recomendamos las siguientes películas, ordenadas por periodos:

- PREHISTORIA: *En busca del fuego*, de J. ANNAUD; *Hace un millón de años*, de D. CHAFFEY; *El planeta de los simios*, de F. SCHAFFNER.

- EDAD ANTIGUA: *Espartaco*, de KUBRICK; *Quo vadis*, de M. LEROY.

- EDAD MEDIA Y MODERNA: *Excalibur,* de J. BOORHAN; *Barry Lindon,* de KUBRICK; *El señor de la guerra.*

- EDAD CONTEMPORÁNEA: *El gran dictador,* de CHAPLIN; *Tiempos modernos,* de CHAPLIN; *2001, una odisea del espacio,* de KUBRICK; *Hair,* de M. FORMAN; *Gandhi,* de R. ATTEMBROUGH; *Dersu Uzala,* de A. KUROSAWA; *La conquista del Oeste,* de J. FORD.

Diapositivas, casetes y vídeos

Incluimos a continuación la relación de las editoriales especializadas en la publicación de discos y casetes, diapositivas y vídeos con fines educativos. En ocasiones se trata de un material elaborado a partir de los propios programas escolares vigentes y que se presenta para cada curso, ciclo y etapa educativa. Se puede solicitar catálogo a las direcciones señaladas.

Por otro lado, hay que tener en cuenta la programación diaria de televisión en sus múltiples cadenas, pues hay documentales sobre la naturaleza, sobre temas de actualidad, curiosidades, etc. cuya utilización didáctica puede resultar interesante. En este sentido recordamos: *Erase una vez la vida, Erase una vez el hombre, Las mil y una Américas, El hombre y la Tierra, Los ríos de España,* etc.

- CENTRAL CATEQUISTA SALESIANA. C/ Alcalá, 164. 28028 Madrid. Tel. (91) 255 20 00. Montajes audiovisuales, diapositivas y casete explicativo sobre temas relacionados con la educación en valores.

- CLARET FILM. C/ Juan Álvarez Mendizábal, 65. 28008 Madrid. Tels. (91) 247 75 71 y 248 34 89. Películas super 8.

- EDICIONES DON BOSCO (EDB). C/ General Aranaz, 4. 28027 Madrid, Tel. (91) 320 05 85. Montajes audiovisuales. Educación en valores.

- EDICIONES PAULINAS. C/ Protasio Gómez, 15. 28027 Madrid. Tels. (91) 742 05 50 y 742 05 11. Montajes audiovisuales. Educación en valores.

- EDITORIAL LA MURALLA. C/ Constancia, 33. 28002 Madrid. Tel. (91) 416 13 71. Vídeos, diapositivas, casetes, trasparencias, láminas, murales, etc. Organizado por áreas: ciencias, tecnología, arte, cultura, etc.

- ESCUELA ESPAÑOLA. DEPARTAMENTO DE MEDIOS AUDIOVISUALES. C/ Mayor, 4, 1.°. 28013. Madrid. Tel. (91) 521 66 58. Las diapositivas aparecen organizadas por áreas de conocimiento y por ciclos y etapas educativas. Cada tema se aborda con 12 o 20 diapositivas y existe un folleto explicativo para uso del profesorado, opcionalmente se puede disponer de un casete. Vídeos con similar organización y especificando tanto el sistema como la duración y la edad para la que se recomienda.

- HIARES EDITORIAL. C/ Cerezos, 14. 28700 San Sebastián de los Reyes. Madrid. Tel. (91) 652 32 66. Amplio catálogo con casi mil series de diapositivas, 17 casetes y 50 vídeos, organizado por áreas y con especificaciones sobre su uso en los distintos niveles educativos.

- MAGISTERIO ESPAÑOL. C/ Tutor, 27. 28008 Madrid. Tels. (91) 542 99 66 y 542 62 70. Diapositivas y vídeos de Ciencias de la Naturaleza. Las diapositivas se organizan por títulos y cada uno incluye 24 diapositivas y una guía didáctica. Para el tercer ciclo.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. C/ Alcalá, 34. 28014 Madrid. Tel. (91) 522 76 24 y CENTRO DE PUBLICACIONES. Ciudad Universitaria, s/n. 28040 Madrid. Tel. (91) 549 77 00. Diapositivas sobre Arte, Ciencias de la Naturaleza y Geografía. En general se recurre a un formato de 12 diapositivas por tema y un texto explicativo. Tambien vídeos. El M. E. C. ha editado, además, una colección de discos y casetes sobre la historia de la música española, de gran calidad técnica. Cada título contiene un disco, una carpeta y un cuaderno o libro.

- VIDEPLAY. C/ Gutiérrez de Cetina, 6. 28017 Madrid. Tel. (91) 407 67 17. Más de mil vídeos educativos.

Programas de ordenador[2]

PC GLOBE

Es un atlas del mundo computerizado. Banco de datos extensivo. Presenta: mapas del mundo, continentes y regiones en colores seleccionables. País: elevaciones, ríos, ciudades y características geográficas. Distancia entre ciudades o puntos de latitud-longitud. Adecuado para el tercer ciclo de Primaria.

Distribución: PC GLOBE Inc. (1990).

Los pequeños castores en el bosque

Programa presentado como juego que puede utilizarse como base de datos sobre conocimientos generales y vocabulario referentes a animales, vegetales y acciones humanas en el bosque. Segundo y tercer ciclo de Primaria.

Distribución: SYSTEM 4 de España, S. A. (1990).

Works

Paquete integrado para el tratamiento de la información: procesador de textos, base de datos y hoja de cálculo. Tercer ciclo de Primaria.

Distribución: MICROSOFT Ltd. (1990).

Geografía de España

Rompecabezas autonómico. Localización de provincias. Juego que permite la adquisición de contenidos de forma motivadora. Segundo y tercer ciclo de Primaria.

Distribución: PNTIC - M. E. C. (1986).

---

[2] La información de este apartado ha sido realizada por el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. La mayor parte de los materiales que en él se citan se pueden encontrar en los Centros de Profesores y han sido utilizados y evaluados por el Programa de Nuevas Tecnologías.

La fotosíntesis

Consta de cuatro módulos: Elementos, microscopio, laboratorio y conclusiones. Simulación animada que permite en el "laboratorio" la experimentación como forma de aprendizaje a través del juego. Contiene un cuaderno de actividades complementarias. Tercer ciclo de Primaria.

Distribución: Ediciones SM - Idealogic (1989).

La digestión. El aparato digestivo

Consta de cuatro módulos principales: la nutrición, anatomía del aparato digestivo, la digestión, los alimentos; y de un quinto módulo de juego y test de evaluación. Lleva además un manual para el profesorado y una guía de actividades. Segundo y tercer ciclo de Primaria.

Distribución: PNTIC - M. E. C. (1990).

Otros datos de interés

Direcciones de interés

Asociaciones

Hemos seleccionado asociaciones y organismos de diverso tipo: de cooperación y solidaridad, ecológicas, por la paz y el desarme, etc. tanto de ámbito nacional como internacional. Se trata de asociaciones que suelen elaborar materiales específicos que podemos utilizar con nuestros alumnos y alumnas para trabajar estos temas (también es posible contar con miembros de estos organismos para dar charlas y conferencias en el colegio).

Amnistía Internacional. P.° Recoletos. 18, 6.°. 28001 Madrid. Tel. (91) 275 41 18.

Asociación Pro-Derechos Humanos. C/ Ortega y Gasset, 77, 2.° A. 28006 Madrid. Tels. (91) 402 23 12 y 402 32 04.

Asociación para la Defensa de la Naturaleza (ADENA-WWF). C/ Santa Engracia, 6, 2.° izqda. 28010 Madrid. Tel. (91) 410 21 01.

Ayuda en Acción. C/ Caracas, 21. 28010 Madrid.

Cáritas. C/ San Bernardo, 99. 28015 Madrid. Tel. (91) 445 53 00.

Centro de Investigación para la Paz (CIP). C/ Alcalá, 117, 6.°. 28009 Madrid. Tel. (91) 275 19 75.

Club de Amigos de la UNESCO. Pza. Tirso de Molina, 8. 28012 Madrid.

Cruz Roja Española. Centro de Estudios y Formación. C/ General López Pozas, 8. 28016 Madrid. Tel. (91) 457 95 23, y C/ Pozas, 14. 28010 Madrid. Tel. (91) 532 55 55.

Greenpace España. C/ Rodríguez San Pedro, 58. 28015 Madrid. Tels. (91) 243 47 04 y 243 97 79.

Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África (IEPALA). C/ Villalar, 3. 28001 Madrid. Tel (91) 408 70 47.

Intermón. C/ Hortaleza, 18, 2.°. 28004 Madrid. Tel. (91) 521 38 46.

Justicia y Paz. C/ Francisco Silvela, 77-bis, dcha. 28028 Madrid. Tel. (91) 261 12 14.

Manos Unidas. C/ Barquillo, 38. 28004 Madrid. Tel. (91) 410 75 62 y C/ Silva, 13. 28004 Madrid. Tel. (91) 248 16 22.

Medicus Mundi. C/ Rosellón, 223. 08008 Barcelona.

Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad. Pza. Conde del Valle de Suchil, 15, oficina 7. 28015 Madrid.

Movimiento de Objetores de Conciencia. C/ Desengaño, 13, 1.° izqda. 28004 Madrid.

UNICEF-España. C/ Mauricio Legendre, 36. 28046 Madrid. Teléfono (91) 733 40 00.

Colectivos pedagógicos

Es interesante conocer los diferentes colectivos pedagógicos de nuestra zona para poder trabajar en equipo y poner en común experiencias. Los Centros de Profesores suelen conocer los Movimientos de Renovación Pedagógica que trabajan en cada lugar. Las revistas pedagógicas suelen anunciar sus actividades. Existe una relación detallada en ÁBALO, Valentín, y otros: *Ciencias Sociales. Bibliografía comentada y recursos*. Ed. M. E. C. Madrid, 1987.

Otras direcciones

Para algunos trabajos de clase puede ser interesante entrar en contacto con organismos oficiales que faciliten información o materiales. Las direcciones de los ministerios y las comunidades autónomas; de partidos políticos, organizaciones sindicales y empresariales; de embajadas y consulados; etc. pueden encontrarse en los anuarios que publican diversas editoriales. Recomendamos en especial el *Anuario El País* y *El estado del mundo*, de Akal.

CEMIP. C/ Mejía Lequerica, 21. 28004 Madrid. Tels. (91) 446 51 55 y 446 17 68. Edita material de gran utilidad para la escuela, tanto impreso como audiovisuales, sobre diferentes aspectos de la capital de España.

Instituto para la Conservación de la Naturaleza (ICONA). Gran Vía de San Luis, 35 y 41. 20005. Madrid. Tel. (91) 266 82 00. Para documentación relacionada con la Naturaleza: folletos y murales ("Especies protegidas", "Nuestros árboles", etc).

Instituto Geográfico Nacional (IGN). C/ General Ibáñez de Ibero, 3. 28003 Madrid. Tel. (91) 233 38 00. Para todo tipo de mapas y planos.

Instituto Nacional de Estadística (INE). P.° de la Castellana, 183. 28046 Madrid. Tel. (91) 279 93 00. Datos estadísticos sobre población, economía, etc.

Instituto Nacional de Meteorología. Ciudad Universitaria, s/n. 28040 Madrid. Tel. (91) 244 35 00. Para mapas meteorológicos de Europa.

Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación. P.° Santa Isabel, 1. 28014 Madrid. Tel. (91) 467 24 00. Catálogo con todas sus publicaciones: Parques Nacionales, mapas de cultivo de las comarcas de cada provincia, etc.

Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo (MOPU). Nuevos Ministerios. P.° de la Castellana, s/n. 28046 Madrid. Tels. (91) 253 16 00 y 441 65 00. Mapas de las confederaciones hidrográficas, mapas de carreteras. Publica también una interesante revista mensual y participa en diversas campañas ("Campaña educativa sobre el agua", en 1985).

Museo del Prado. Departamento de Cultura. P.° del Prado, s/n. 28014. Madrid. Tels. (91) 429 82 43 y (91) 420 28 36. Cursos sobre las posibilidades y los recursos didácticos del museo. Exposición didáctica itinerante "Invitación al Museo del Prado", con reproducciones de las piezas más representativas y que permite dar a conocer el museo fuera de Madrid. Fichas y publicaciones didácticas.

Programa Prensa-Escuela. M. E. C. C/ Alcalá, 34, 4.ª planta. 28014 Madrid. Interesante para utilizar la prensa periódica en el aula. Se pueden recibir suscripciones con grandes descuentos y números atrasados gratuitamente. Pedir información sobre los diarios y revistas que participan en el programa en cada localidad, región o autonomía.

Publicaciones del M. E. C. C/. Alcalá, 36. 28014 Madrid. Tel. (91) 522 76 24. Ciudad Universitaria, s/n. 28040 Madrid. Tel. (91) 449 77 00. (Ext. 322). Las direcciones anteriores son de venta directa al público. Además, se puede conseguir documentación y publicaciones de los centros que han experimentado la reforma en la Dir. Gral. de Renovación Pedagógica, Subdirección de Programas Experimentales. Tel. (91) 522 11 00. Ext. 4314, 4330 y 4339.

Servicio Geográfico del Ejército (SGE). C/ Prim, 4. 28014 Madrid. Tel. (91) 221 29 60 y CUARTEL ALFONSO X. C/ Darío Gazapo, 8. 28024. Madrid. Tel. (91) 711 50 33. Para todo tipo de planos y mapas.

Casas comerciales

Muchas de estas casas comerciales tienen su sede en Madrid. En la dirección que se incluye pueden orientarnos sobre el material que nos interesa y dónde poder adquirirlo (suelen hacer envíos a provincias).

Casa del Libro. Espasa-Calpe. C/ Gran Vía, 29. 28013 Madrid. Tel. (91) 521 19 32. Discos y libros en general.

Crisol. C/ Juan Bravo, 38. 28006. Madrid. Tel. (91) 431 42 90. También en Barcelona y Valencia. Discos y libros en general.

Didaciencia. P.° Villafranca de los Barros, 2. 28034 Madrid. Teléfonos (91) 739 24 86 y 91 739 48 08. Aparatos para laborato-

rios de física general, electricidad y electrónica, mecánica, termología, óptica, etc. También aparatos audiovisuales.

Distesa. C/ Josefa Valcárcel, 27. 28027 Madrid. Tel. (91) 320 01 19. Equipos de laboratorio, electricidad y electrónica.

Ediciones Técnicas y Profesionales (EDITEPSA). C/ Gran Vía, 38, 9.° 1.ª. 28013 Madrid. Tels. (91) 522 38 44 y 531 36 35. Edita la revista *Profesiones y Empresas*, centrada en material didáctico y servicios educativos (sobre todo de Enseñanzas Medias).

Librería La Avispa. C/ San Mateo, 30. 28004 Madrid. Tel. (91) 419 00 34. Libros de teatro.

Librería Escuela Española. C/ Mayor, 4, 1.°. 28013 Madrid. Tel. (91) 522 67 64. Libros especializados de pedagogía, material escolar y audiovisuales.

Librería Pedagógica. C/ Santa Engracia, 143. 28003 Madrid. Tels. (91) 554 62 32 y 533 24 36. Libros y material didáctico (especializada en Pedagogía).

Librería Fuentetaja. C/ San Bernardo, 48. 28015. Madrid. Teléfonos (91) 522 30 07 y 532 41 70. Libros en general. Especializada en literatura infantil y Ciencias Sociales.

Marcial Pons Librero. Pza. Conde del Valle de Suchil, 8. 28015 Madrid. Tels. (91) 448 47 97 y 448 47 12. Libros especializados en Geografía, Historia y Ciencias Sociales.

Teatro EDB. C/ Don Ramón de la Cruz, 107. 28006 Madrid. Tel. (91) 401 75 55. Libros de teatro.

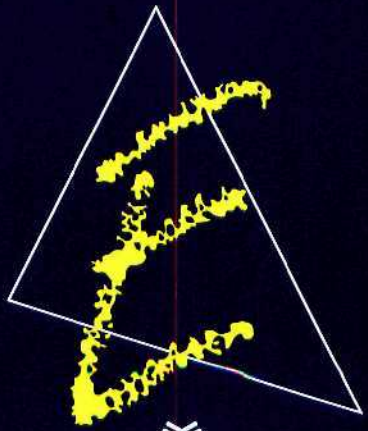
Tecnología y Sistemas Didácticos. Av. San Luis, 91. 28033 Madrid. Tel. (91) 202 60 40. Antes se llamaba ENOSA. Equipos para tecnología y laboratorio de biología, geología, electricidad, química, óptica, mecánica, termología, etc. Tambien aparatos audiovisuales y material de paso.

La Tienda Verde. C/ Maudes, 38. 28003 Madrid. Para guías de viajes y aventura, planos y mapas.

Tierra de Fuego. C/ Pez, 21. 28004 Madrid. Tel. (91) 522 12 64. Guías de viaje y aventuras, planos y mapas. En 1989 publicó una *Guía de guías* que ofrece una relación de guías de viaje, cartografía y bibliografía (para adultos e infantil-juvenil) de los principales países del mundo.

Phoebe. C/ Fernández de los Ríos, 95. 28015 Madrid. Tels. (91) 449 31 07 y 449 30 00. Es distribuidor del IGN y del SGE.

Palomeque. C/ Arenal, 17. 28013 Madrid. Tel. (91) 248 17 20. Tarjetas postales de toda España: museos, escultura, pintura, arquitectura, etc.



Ministerio de Educación y Ciencia

PRIMARIA

Área de Educación Artística

Ministerio de Educación y Ciencia

PRIMARIA

Área de Educación Artística

Ministerio de Educación y Ciencia

Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría de Estado de Educación
N. I. P. O.: 176-92-105-2
I. S. B. N.: 84-369-2128-3
Depósito legal: M-8751-1992
Realización: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Prólogo

Este volumen recoge la normativa y la información necesaria para el desarrollo del área de Educación Artística de la Educación Primaria. Contiene, por consiguiente, elementos legales, de obligado cumplimiento, junto con otros elementos de carácter orientador o meramente informativo. Cada una de sus secciones tiene diferente rango normativo y también un contenido diverso.

1) La primera sección presenta los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación que para el área completa, y para su desarrollo a lo largo de la etapa, han sido fijados en el Anexo del ***Real Decreto*** *por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. Se trata, por consiguiente, de una norma oficial, que corresponde al primer nivel de concreción del currículo para esta área: el nivel del* ***currículo oficialmente establecido****, que constituye base y marco de sucesivos niveles de elaboración y concreción curricular. En el preámbulo del citado Real Decreto se recogen los principios básicos del currículo así como el sentido de cada uno de los elementos que lo componen: objetivos, contenidos, criterios de evaluación y principios metodológicos.*

En el ámbito de su responsabilidad y dentro del marco del ordenamiento educativo, los profesores han de contribuir a determinar, concretar y desarrollar los propósitos educativos a través de los proyectos de etapa, de las programaciones y de su propia práctica docente. El Real Decreto establece, ante todo, que los equipos docentes elaboren para la correspondiente etapa ***proyectos curriculares*** *de carácter general, en los que el currículo establecido se adecue a las circunstancias del alumnado, del centro educativo y de su entorno sociocultural. Esta concreción ha de referirse principalmente a la distribución de los contenidos por ciclos, a las líneas generales de aplicación de los criterios de evaluación, a las adaptaciones curriculares, a la metodología y a las actividades de carácter didáctico. Por otro lado, cada profesor, en el marco de estos proyectos, ha de realizar su propia programación, en la que se recojan los procesos educativos que se propone desarrollar en el aula.*

2) La segunda sección del libro tiene también carácter oficial, pero no estrictamente normativo. Está extraída del Anexo de una ***Resolución***

del Secretario de Estado de Educación, en el apartado correspondiente a esta área. Para facilitar el trabajo de los profesores en esa concreción y desarrollo curricular a partir de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación establecidos, dicha Resolución ha concretado, con carácter ***orientador****, una posible* ***secuencia*** *de contenidos por ciclos, así como posibles criterios de evaluación también por ciclos, para todas y cada una de las áreas.*

Como elemento de juicio, al elaborar los proyectos y programaciones curriculares, puede ser útil tomar en cuenta esta propuesta de secuencia que, en todo caso, les servirá para su propia reflexión. Por otro lado, en la hipótesis de que, por cualquier razón, un equipo docente no llegue a diseñar su propio proyecto curricular, o no llegue a hacerlo en todos sus elementos, la secuencia y organización de contenidos y criterios de evaluación de la Resolución adquieren automáticamente valor normativo en suplencia del proyecto inexistente o incompleto.

Esta segunda sección tiene dos partes claramente diferenciadas: unas indicaciones para la secuencia de los objetivos y contenidos en los ciclos y unos criterios de evaluación para los ciclos. En cada caso, un cuadro resumen presenta, en esquema, los elementos más destacados de la secuencia y permite comparar los ciclos con mayor comodidad. El cuadro, de todas formas, ha de leerse como un resumen esquemático del texto completo y en ninguna manera lo sustituye.

3) La tercera sección presenta ***Orientaciones*** *didácticas y para la evaluación, cuyo carácter, reflejado en su denominación, es orientativo y también informativo. Son orientaciones y recomendaciones de la Dirección General de Renovación Pedagógica, que recogen y amplían las que en su día aparecieron en el Diseño Curricular Base y que serán de utilidad para el profesorado en su práctica diaria en esta área concreta. Con ellas se pretende ayudar a los profesores a colmar la brecha que va de las intenciones a las prácticas, del diseño al desarrollo curricular, es decir, y en concreto, del currículo establecido y de los proyectos y programaciones curriculares a la acción y a las realidades educativas.*

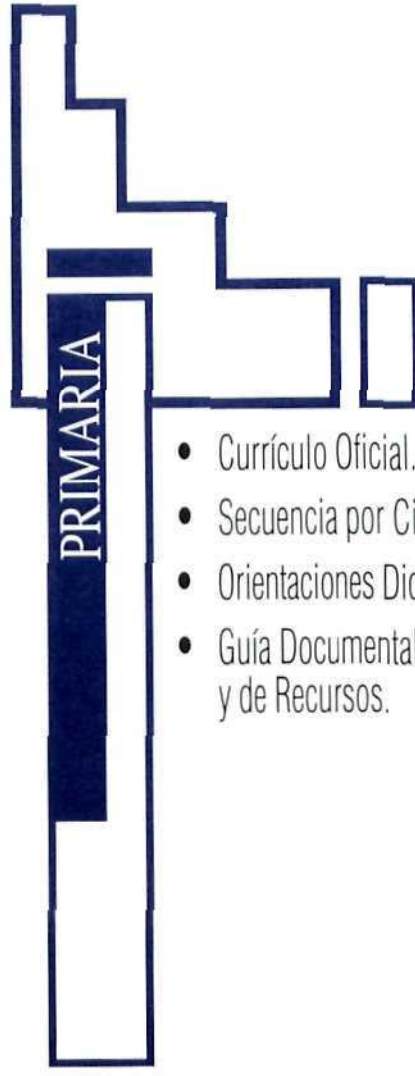
Esta sección tiene, a su vez, dos grandes apartados: las orientaciones propiamente ***didácticas*** *y las orientaciones para la* ***evaluación****. En ella se contienen reflexiones de carácter variado acerca de cómo entender y poner en práctica, para la docencia en esta área, los principios metodoló-*

gicos fundamentales que sobre la enseñanza y el aprendizaje se contienen en el currículo establecido. Se recogen también los problemas y los planteamientos didácticos específicos de esta área, y, en general, se trata de proporcionar indicaciones y sugerencias que faciliten al profesor su tarea en relación con un conjunto de cuestiones a las que el currículo oficial no responde, precisamente por tratarse de un currículo abierto que las deja en manos del propio profesor. Son cuestiones relativas a cómo enseñar, cómo evaluar, cuándo evaluar y, en cierta medida, también qué evaluar. Todas estas reflexiones pueden servir al profesorado, primero, para la elaboración del proyecto y de la programación curricular, y también, más adelante, como material de referencia al que cabe acudir cuando sea preciso en cualquier momento.

4) La cuarta sección, con la que el libro concluye, es una ***Guía*** *de Recursos didácticos, bibliográficos y otros. En ella se contiene amplia* ***información*** *acerca de libros, materiales curriculares, fuentes de información y, en general, recursos útiles para el desarrollo curricular de la respectiva área, con breve noticia descriptiva y comentario valorativo acerca de ellos. Es una información no exhaustiva, sino seleccionada. Como sucede en cualquier selección de ese género, hay en ella opciones y valoraciones que hubieran sido quizá otras de haber sido otros los autores. El Ministerio de Educación y Ciencia, que ha coordinado este trabajo a través del Servicio de Innovación, agradece a los autores su colaboración en esta obra, que seguramente le será de gran utilidad para los profesores.*

En esta cuarta sección el profesorado encontrará un repertorio suficientemente completo de los recursos bibliográficos y de otros materiales curriculares con los que puede contar para poner en práctica en el aula el currículo establecido. La Guía no tiene el propósito de ser exhaustiva. No pretende presentar en listado completo todo lo que existe en el mercado nacional o internacional. Más bien, en ella se presenta una selección de aquello que puede resultar especialmente útil y valioso. Los comentarios que acompañan a la presentación de cada material contribuyen a facilitar al profesorado su propia selección y servirle como instrumento de reflexión estructurada y organizada, que conecta los elementos del currículo establecido con los materiales curriculares y didácticos ya existentes.

Educación Artística



- Currículo Oficial.
- Secuencia por Ciclos.
- Orientaciones Didácticas.
- Guía Documental y de Recursos.

Sumario

Páginas

CURRÍCULO OFICIAL 11

Introducción 13

Objetivos generales 22

Contenidos 23

Criterios de evaluación 38

SECUENCIA POR CICLOS 43

Secuencia de los objetivos y contenidos por ciclos 45

Criterios de evaluación por ciclos 75

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS 93

Orientaciones generales 97

Orientaciones específicas 109

Orientaciones para la evaluación 137

GUÍA DOCUMENTAL Y DE RECURSOS 151

Material impreso 155

Recursos materiales 207

Otros datos de interés 219

Educación Artística

Currículo Oficial

Educación Artística

Introducción

En el área de Educación Artística están comprendidas diversas formas de expresión y representación —plástica, musical y dramática— mediante las cuales se aprehenden, expresan y comunican diversos aspectos de la realidad exterior y del mundo interior del niño y la niña.

La música emplea como elemento material y mediador ciertas cualidades articuladas de la sonoridad: timbre, tono, intensidad, duración, ritmo. La plástica tiene como elemento las imágenes, sean las realizadas mediante instrumentos clásicos (dibujo, pintura y escultura), sean las producidas por medios tecnológicos más recientes (fotografía, cine, televisión, vídeo). La dramatización combina los elementos del gesto corporal, la voz, y el espacio y el tiempo escénicos.

La educación plástica, musical y dramática contribuye a que los niños y niñas reconstruyan los contenidos de su experiencia, de su pensamiento y de su fantasía.

Los diferentes soportes materiales y los diversos procedimientos mediadores de las artes pueden ser entendidos como lenguajes en la medida en que utilizan códigos con carácter representativo y normativo, y, en sentido amplio, "lingüístico". Realidades y conceptos como los de significado, significante, emisor y receptor, soporte material de la representación, expresión y comunicación, son comunes a la expresión verbal y a las artísticas, que, por tanto, pueden entenderse también como lenguajes. Estos lenguajes se relacionan y enriquecen entre sí y con el lenguaje verbal.

Tradicionalmente, la escuela ha potenciado cierto tipo de lenguajes codificados, el verbal y el numérico, concediendo una atención sólo marginal a los lenguajes artísticos. Sin embargo, en la actualidad, se reconoce la importancia de los lenguajes artísticos en el desarrollo personal y en la expresión y comunicación de los pensamientos, experiencias y sentimientos. Las actividades expresivas se consideran fundamentales para el desarrollo de la capacidad creadora de los alumnos y alumnas y para los procesos de socialización. Sin embargo, no es correcto adjudicar la responsabilidad de este desarrollo exclusivamente al área de Educación Artística. Todas las áreas educativas han de promover el desarrollo de procesos autónomos, de exploración activa, de expresión personal, de creación, de búsqueda de estrategias propias de resolución de problemas y de sensibilidad estética. Aunque contribuya a ello de forma específica, la creatividad no está ligada únicamente a los elementos propios de esta área.

La Educación Primaria ha de potenciar el desarrollo de las capacidades necesarias para la realización de dos procesos básicos: el de la percepción de representaciones plásticas, musicales y dramáticas, y el de la expresión de sentimientos e ideas, a través de esos mismos medios. Ambos aspectos están íntimamente relacionados entre sí y se llaman uno a otro en la dimensión comunicativa de los procesos artísticos. En estos procesos, tanto de percepción e interpretación, como de expresión, elaboración y uso de formas de representación artística, el alumno y la alumna han de ser sujetos activos. Esto no significa estimular al alumno únicamente en el uso espontáneo de los propios recursos. La espontaneidad expresiva no equivale, por sí sola, a la capacidad para la expresión o elaboración creativa. Aparte de esa espontaneidad, es preciso dotar al alumnado de recursos variados para conferir mayor capacidad expresiva a las propias realizaciones, haciendo posible y propiciando la creación en situaciones variadas y con diferentes finalidades.

Las distintas formas de representación, expresión y comunicación comportan el uso de reglas y elementos de acuerdo con un código propio, que, por lo demás, varía según los momentos históricos y las culturas. Dichos códigos convencionales encierran elementos formales y normativos, unidades, principios y reglas que, mientras regulan y a veces limitan las posibilidades de expresión, contribuyen a la posibilidad de comprensión del producto artístico por parte de otros. Son códigos menos estrictos que los de otros lenguajes, sea el lógico-matemático o el lenguaje verbal. En ellos, la sujeción a convenciones establecidas es más amplia y flexible, está más

abierta a rupturas y a la posibilidad de establecer convenciones nuevas. La iniciación al conocimiento de estos códigos es uno de los contenidos del área de Educación Artística en Primaria.

En esa iniciación, los niños y niñas han de ser educados en la aprehensión de significados y de valores estéticos. Para ello se les ha de enseñar a captar los diferentes niveles de la producción artística: el nivel formal estructural, que se refiere a la articulación de los elementos compositivos; el nivel material técnico, relativo a los soportes materiales utilizados y a las técnicas que los transforman, ordenan y conforman en unidades de significado; el nivel de contenido, representado y expresado, así como el significado que la obra adquiere. Por otro lado, el fenómeno de la producción artística es abierto y plural, no sólo por las muy distintas clases de realizaciones materiales y de estilos que en él se comprenden, sino también porque los objetos artísticos a menudo tienen un uso instrumental, funcional o simbólico, que hace muy borrosa la distinción entre los objetos artísticos y los que no lo son. En todo caso, la capacidad de descubrir valores de belleza en un objeto, en un gesto o en un sonido de uso cotidiano constituye también uno de los objetivos del área de Educación Artística.

La actividad de expresión y elaboración artística tiene un componente social y cultural importante. Es la sociedad la que elabora, o refrenda, los códigos de la producción artística, así como sus significados. La producción artística forma parte del patrimonio cultural de un pueblo. En consecuencia, la educación artística ha de permitir el acceso a ese patrimonio cultural, a su aprecio, al reconocimiento de las variaciones en los criterios y en los estilos a lo largo del tiempo y de unas sociedades a otras. En la Educación Primaria, el alumnado ha de comenzar a apreciar tanto el arte como su diversidad y los diferentes valores y significados que conlleva. Toda representación artística tiene un significado que se extrae de su contexto histórico cultural, de su evolución en la historia. El acceso a esas representaciones es una forma de acceder también a los valores y significados de las respectivas épocas o sociedades.

Es importante que en la Educación Primaria comience el análisis y reflexión acerca de la producción artística. Esto puede hacerse experimentando con los diferentes elementos presentes en la producción musical, plástica o dramática, y manipulándolos para explorar y encontrar relaciones nuevas entre ellos. Las obras artísticas logradas, por otro lado, sirven de referente ejemplar para ese análi-

sis y reflexión, en la medida en que constituyen soluciones eficaces y creativas a problemas y a propósitos de expresión que el autor se ha planteado y que ha conseguido resolver de modo satisfactorio.

Música, plástica y dramatización constituyen ámbitos artísticos bien diferenciados, ámbitos que también en la práctica educativa deberían diferenciarse. En la Educación Primaria, sin embargo, quedan englobados en una sola área. Hay para ello razones curriculares, siendo la principal que en esta etapa la educación ha de ser predominantemente globalizada. Hay, por otra parte, estrechas conexiones entre los distintos modos de expresión y representación artística: así, por ejemplo, entre la dramatización y la danza, a su vez vinculada con la música. Por otro lado, más allá de la vecindad de unas artes con otras conviene destacar que todos los intentos de un arte "total", desde la ópera o el ballet clásicos, hasta las propuestas más recientes y avanzadas de un espacio escénico cargado de elementos plásticos y sonoros, coinciden en borrar las fronteras entre los distintos géneros convencionales de arte y en incorporar, en distintos modos y medidas, componentes clásicamente pertenecientes a distintas artes: el espacio, el volumen, la forma, el color, el movimiento del cuerpo humano, el sonido musical y el ritmo.

La especial mención de música, plástica y dramatización no debe, por eso, excluir la iniciación a otras manifestaciones artísticas, *en particular la arquitectura y el urbanismo como espacios habitables*. En estrecha relación, sobre todo, con la plástica, es posible comenzar a educar la sensibilidad de los niños y las niñas respecto al espacio humanizado en la casa y en la ciudad: en el espacio interior y en su mobiliario, así como en la presentación exterior de las casas, viviendas y edificios públicos; pero también en las grandes líneas de disposición de las calles, plazas y jardines de pueblos y ciudades.

En cualquier caso, las diferentes posibilidades expresivas y artísticas se complementan y enriquecen mutuamente. De ahí que sea posible y aconsejable el tratamiento conjunto de los distintos ámbitos y de sus elementos, tratamiento que precisamente su integración en una sola área educativa puede contribuir a favorecer. Esta integración, de todas formas, no es fácil de realizar y está lejos de tener un tratamiento educativo sencillo.

Plástica

El conocimiento e interpretación de la imagen es un objetivo de esta área. Nuestra cultura está llena de elementos icónicos transmiti-

dos por diferentes medios de expresión y comunicación. Vivimos precisamente una época poblada de imágenes de toda clase. Aunque la difusión y el potencial de las imágenes no es peculiar de nuestro siglo, ha alcanzado en nuestro tiempo unas dimensiones incomparables. El carácter elitista de la imagen en otros tiempos ha desaparecido en gran medida: las imágenes son un elemento de consumo masivo en nuestra sociedad. Es preciso, pues, educar para saber "mirar", analizar y comprender la imagen.

En la actualidad, además, las imágenes pueden realizarse por medios muy diversos, algunos tradicionales, como la pintura, el dibujo o el modelado, y otros generados por la tecnología moderna: la fotografía, el cine, la televisión, el vídeo, el ordenador, etc. Cada uno de estos medios posee sus características propias, que afectan de modo específico a las posibilidades de expresión y representación, así como a la relación de comunicación establecida entre el emisor y el receptor. Esta relación varía según los medios de comunicación audiovisuales. En todos ellos emisor y autor mantienen un mayor poder sobre la relación; sin embargo, varían en el nivel de réplica o respuesta que dejan al receptor, llegando, en algunos casos, a otorgarle únicamente la posibilidad de interpretación y de análisis crítico.

En la educación plástica y desde este punto de vista se trata, por tanto, de ayudar al alumnado a leer el mensaje, a reconocer el papel diferente en cada caso que como receptor tiene y a iniciarle en la interpretación de significados y en el análisis crítico de los mensajes icónicos. Es preciso enseñarle que la percepción de la imagen no es meramente captación de elementos sustitutivos de la realidad, sino un acto por el cual el perceptor evoca sus experiencias previas, elabora y contrasta hipótesis, se plantea y resuelve interrogantes. En la percepción de la imagen concluye un acto de comunicación en el que el receptor o espectador contribuye activamente a culminar un proceso iniciado por quien ha elaborado la imagen.

La percepción visual-plástica es un proceso complejo, en interdependencia con el resto de los procesos cognitivos: implica identificar elementos a los que cabe atribuir algún significado, establecer relaciones entre lo que se contempla y las experiencias o conocimientos previos, utilizar estrategias de análisis que faciliten la comprensión. El niño y la niña pueden, en parte, realizar de modo espontáneo ese proceso; pero la educación ha de proporcionarles las categorías y las técnicas necesarias para realizarlo y controlarlo más eficazmente,

y para dirigir de forma autónoma sus actividades de percepción y de expresión artística.

Nada de eso puede realizarse sin esfuerzo, ni la percepción de la obra artística ni tampoco la elaboración o expresión creativa. Es preciso capacitar al alumno para que pueda llevar a cabo estas actividades de modo progresivamente autónomo. La educación plástica ha de evitar caer en excesos que llevan a catalogar cualquier producción de los alumnos como creativa e innovadora, pero también ha de abstenerse de propugnar que sólo existe una forma única (la "clásica"), o un solo canon ortodoxo, que, en consecuencia, tenga que ser miméticamente reproducido para expresar unos determinados contenidos o mensajes.

El progreso en el área permitirá la construcción de elementos que hagan posible la lectura de la imagen, el análisis y disfrute de la obra artística y el uso expresivo de la representación plástica. Por eso, *la propuesta didáctica en esta área debe hacer referencia a conceptos*, temas para representar, técnicas y materiales y actitudes.

La educación plástica, desde luego, no consiste meramente en la producción de materiales como consecuencia de actividades de tipo manual mecánico. La educación plástica supone el dominio de conceptos y de procesos relacionados con la línea, el color, la superficie, el volumen y la textura de los materiales. Es preciso también proporcionar al alumnado las soluciones de espacio, los procesos básicos de observación y lectura de la imagen, con sus correspondientes estrategias. El alumno también ha de ser iniciado en la experimentación de realizaciones, ayudándole a encontrar progresivamente modos más personales e innovadores, ensayando formas nuevas de representar la misma idea o elemento, de variar, combinar, simplificar, sustituir, invertir, etc. Constituye un fin de esta área conseguir en los niños y niñas las actitudes básicas de interés, rigor y paciencia en la búsqueda de formas nuevas y personales de expresión, en la valoración del trabajo propio y organizado, en el respeto y la curiosidad hacia las producciones de otros y hacia las producciones culturales, y el disfrute en relación con todo ello.

Música

Semejante a otras artes, en tanto que es forma de expresión, representación y comunicación, la música se caracteriza por basarse en la ordenación temporal de sonidos de una cierta cualidad. Su

mayor difusión y presencia en la experiencia cultural de nuestro tiempo, gracias al auge de los medios de reproducción audiovisual, reclama una formación musical como elemento indispensable de la educación básica. Con ella se aspira a educar al alumnado a observar, a analizar y a apreciar las realidades sonoras, en particular la realidad musical producida tanto por instrumentos como por la propia voz humana. Se aspira también a formar al niño y la niña para participar en actividades musicales, de escucha activa y de producción o interpretación propia, iniciándole en la música como fuente de experiencia gozosa.

A semejanza de otros ámbitos artísticos, la experiencia musical y, por tanto, la educación en ella incluye, de una parte, percepción activa y escucha atenta y, de otra, expresión y elaboración musical.

La percepción musical, o actividad de escucha activa, implica la sensibilización al mundo sonoro en general y, en particular, a patrones organizados de sonidos de cualidad musical. En la Educación Primaria hay que comenzar por ofrecer al alumnado la posibilidad de identificar, discriminar y analizar los sonidos del entorno, así como familiarizarse con ellos. El progreso del alumno y la alumna en la selección, descripción y apreciación de los sonidos les permitirá escuchar música con atención comprendiéndola y disfrutándola. En esta edad es preciso desarrollar una escucha activa, habituando a los niños y niñas a valorar la sonoridad que les rodea, a percibir los sonidos y sus variaciones, y a jugar con ellos. Además de eso, y como continuación y progresión del reconocimiento de las cualidades sonoras, el alumnado ha de ser iniciado en la producción sonora de valor cultural ejemplar que es la música. La educación en ella ha de proponerse el reconocimiento y la comprensión del lenguaje musical: diferenciación de altura, duración, ritmo, identificación de frases musicales y de formas, percepción y memoria de fragmentos musicales.

Respecto a la expresión, producción o elaboración musical, la enseñanza y aprendizaje se realizan a través de tres medios diferentes: la voz y el canto, instrumentos, y el movimiento y la danza.

La voz, en su doble actividad de lenguaje y de canto, es el instrumento comunicativo y expresivo por excelencia. En particular, el canto, como fusión de música y lenguaje, es vehículo ideal para desarrollar espontáneamente la expresión y la comunicación. Las canciones son un elemento básico del comportamiento musical coti-

diano del niño y la niña. Los alumnos y alumnas de Primaria han de conocer muchas canciones que les aporten variedad expresiva, que tengan interés y significación para ellos a fin de dar cauce a sus sentimientos y enriquecer la representación del mundo.

La práctica instrumental favorece el desarrollo integrado de capacidades muy variadas: cultiva simultáneamente destrezas motrices y capacidades auditivas. El conjunto instrumental, además, contribuye al desarrollo de actitudes y habilidades de cooperación.

Relacionados con acontecimientos musicales, el movimiento rítmico y la danza integran la expresión corporal con los elementos musicales. En ellos se cultiva la capacidad de escucha de sonidos significativos, la expresión de los propios sentimientos y representaciones a través del movimiento corporal y la comunicación con los demás y con el espacio. La educación en este ámbito ha de incluir el aprendizaje de algunas danzas sencillas.

En este período es fundamental el desarrollo del sentido del ritmo que se realiza al aprovechar la manifestación espontánea que surge en el niño y la niña al tratar de acompañar la audición musical con el movimiento del propio cuerpo. Se trata de desbloquear las propias capacidades expresivas, explorando las posibilidades de improvisación de movimientos según la música que ofrecen otros.

En Primaria es posible iniciar también la lectura y escritura de la notación musical. La familiaridad con un sistema de signos debe surgir de la práctica, interpretativa, creadora y auditiva. Por eso es de enorme importancia la selección de un apropiado repertorio de canciones, piezas instrumentales y danzas que ayuden a la integración del lenguaje musical en su actividad cotidiana.

La educación musical, en suma, se propone preparar al alumnado como intérprete, como auditor y receptor de música, como realizador expresivo y creativo, y como conocedor de los rudimentos de la técnica y del lenguaje musical. Estos cuatro aspectos, a su vez, se trabajan tanto para la comunicación como para la expresión de vivencias, sentimientos y emociones personales. El alumno y la alumna de Primaria han de comenzar también a tomar conciencia del papel de la música en la sociedad actual y a apreciar críticamente las distintas clases de música.

Dramatización

La dramatización es una forma de representación que utiliza el cuerpo, la voz, el espacio y tiempo escénico para expresar y comunicar ideas, sentimientos y vivencias. Los diferentes elementos que la componen reciben también tratamiento educativo desde otras áreas, en particular desde el área de Educación Física, que contribuye al dominio progresivo de los aspectos motores y de expresión corporal. Se vincula, en cambio, al área de Educación Artística la adopción de papeles de representación e interpretación de sucesos y de personajes. Se le atribuye también la dimensión estética y la integración de los diferentes recursos expresivos.

Desde pequeños, los niños y las niñas participan en situaciones que escenifican y recrean personajes y formas de vida habituales. El juego infantil tradicional de jugar a mamás y a papás, a tiendas, a médicos, etc., es un juego simbólico en el que se adoptan formas y pautas de comportamiento diferentes de las propias, estilos de conducta y valores diversos de los que habitualmente rigen la vida de los niños y niñas en su comportamiento cotidiano. En el área de Educación Artística, y respecto al ámbito de la dramatización, se trata de enriquecer los recursos expresivos y representativos que el niño posee: voz, disfraz, gesto dramático, movimiento corporal, procurándole medios para sistematizarlos y usarlos en la adopción de otros papeles, ampliando así el campo de que disponen para comunicar a los demás un mensaje o un "efecto" determinado. De ese modo, el alumno y la alumna toman progresiva conciencia de sus posibilidades y las canalizan para expresar y representar para otros y, en cierto modo, también para sí mismos.

Las realizaciones dramáticas tienen mucho en común con otras posibilidades expresivas, con las que se complementan y enriquecen mutuamente: la música, la plástica, el tratamiento expresivo de la imagen. Asimismo, la percepción y realización del comportamiento dramático en la creación escénica supone utilizar muchas de las capacidades y destrezas que el alumnado posee y que han podido ser adquiridas en otras áreas: de Lengua y Literatura, de Educación Física, de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, así como en otros ámbitos del área de Educación Artística.

En este ámbito de la dramatización se pondrá el acento en el conjunto de la integración de los diferentes elementos. Por su carácter eminentemente global, la dramatización utiliza, de forma interrelacionada, contenidos contemplados en otras áreas y en otros ámbi-

tos del campo artístico. En ella se conjuga el lenguaje y la comunicación verbal con la expresión y comunicación no verbal, a través de movimientos, gestos corporales y expresiones faciales. La dramatización también puede realizarse a través de sustitutos simbólicos de la persona humana, como son el guiñol o las marionetas, con los que los niños y las niñas pueden, bien identificarse, bien distanciarse de los papeles y de los acontecimientos escenificados.

Tanto la escenificación con el cuerpo propio, como a través de sustitutos simbólicos, puede llevarse a cabo sujetándose o no a un léxico o a un guión previo. Muchas de las propuestas y posibilidades de expresión dramática parten de elementos ya conocidos: una palabra, una canción, una vivencia o conflicto, o de propuestas específicas para ese fin: textos dramáticos, argumentos o guiones para representarse individualmente o en grupo. Entre los contenidos de la dramatización en esta etapa ha de estar el desarrollo de la capacidad para desempeñar otros papeles, representando, expresando y explorando a través de ellos posibilidades del propio ser. Todo esto puede hacerse de forma específica a través del juego dramático, la pieza teatral, el mimo, pero, ante todo, en el llamado "juego de roles", donde sobre una pauta sumamente genérica, y sin un texto previamente definido, los individuos desarrollan espontáneamente una escena, en la que cada cual desempeña un papel y trata de sujetarse al argumento general de la situación simulada. También puede hacerse en la representación sujeta a un texto, como ocurre en la interpretación de breves escenas teatrales, tomadas de la literatura infantil o elaboradas por los propios niños y niñas total o parcialmente.

Objetivos generales

La Educación Artística en la etapa de Educación Primaria tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades siguientes:

1. Comprender las posibilidades del sonido, la imagen, el gesto y el movimiento como elementos de representación y utilizarlas para expresar ideas, sentimientos y vivencias de forma personal y autónoma en situaciones de comunicación y juego.

2. Aplicar sus conocimientos artísticos a la observación de las características más significativas de las situaciones y objetos de la reali-

dad cotidiana, intentando seleccionar aquellas que considere más útiles y adecuadas para el desarrollo de las actividades artísticas y expresivas.

3. Utilizar el conocimiento de los elementos plásticos, musicales y dramáticos básicos en el análisis de producciones artísticas propias y ajenas y en la elaboración de producciones propias.

4. Expresarse y comunicarse produciendo mensajes diversos, utilizando para ello los códigos y formas básicas de los distintos lenguajes artísticos, así como sus técnicas específicas.

5. Realizar producciones artísticas de forma cooperativa que supongan papeles diferenciados y complementarios en la elaboración de un producto final.

6. Explorar materiales e instrumentos diversos (musicales, plásticos y dramáticos) para conocer sus propiedades y posibilidades de utilización con fines expresivos, comunicativos y lúdicos.

7. Utilizar la voz y el propio cuerpo como instrumentos de representación y comunicación plástica, musical y dramática, y contribuir con ello al equilibrio afectivo y la relación con los otros.

8. Conocer los medios de comunicación en los que operan la imagen y el sonido y los contextos en que se desarrollan, siendo capaz de apreciar críticamente los elementos de interés expresivo y estético.

9. Comprender y usar los elementos básicos de la notación musical como medio de representación, expresión y conocimiento de ideas musicales, tanto propias como ajenas.

10. Tener confianza en las elaboraciones artísticas propias, disfrutar con su realización y apreciar su contribución al goce y al bienestar personal.

11. Conocer y respetar las principales manifestaciones artísticas presentes en el entorno, así como los elementos más destacados del patrimonio cultural, desarrollando criterios propios de valoración.

Contenidos

1. La imagen y la forma

Conceptos

1. Formas naturales y artificiales del entorno.

2. Contextos habituales en que se usa la imagen como elemento de comunicación.

3. *Formas que adopta la comunicación por imágenes:*

   — Tridimensionales, bidimensionales.

   — Figurativas y abstractas.

4. Medios de representación más habituales:

   — Dibujo, pintura, modelado, arquitectura.

   — Fotografía, cinematografía, vídeo, televisión y ordenador.

5. Niveles de análisis de la imagen. Aspectos básicos:

   — Técnico-material. Formal. Temático o de contenido. Socio-cultural.

   — Los estilos fundamentales.

6. Signos y símbolos en la comunicación visual.

Procedimientos

1. Observación y clasificación de las formas naturales y artificiales del entorno.

2. Exploración sensorial y análisis de la imagen y la realidad que representa.

3. Reconocer aspectos relacionados con los diferentes niveles presentes en la composición de imágenes.

4. Estrategias de "lectura" de los elementos que componen la imagen en diferentes contextos y situaciones en que se presenta.

5. Descripción del contenido de los mensajes transmitidos por las imágenes, intentando comprender la intención del emisor y reconocer los recursos utilizados y los efectos conseguidos.

6. Reconocimiento de las funciones informativas, publicitarias y artísticas utilizadas en las imágenes especialmente dirigidas a captar la atención de los niños: anuncios, carteles, cómics...

7. Interpretación de signos y símbolos convencionales sencillos.

Actitudes

1. Valoración de las imágenes de modo crítico e interés por analizar los diferentes elementos contenidos en su composición.

2. Curiosidad por las imágenes y por manifestaciones artísticas de su medio cultural.

3. Tendencia a usar las imágenes para expresar sentimientos, vivencias e ideas o para reflejar la realidad que se observa.

4. Apreciación de las imágenes artísticas y disfrute con su contemplación.

2. La elaboración de composiciones plásticas e imágenes

Conceptos

1. La elaboración de imágenes como instrumento de expresión y comunicación.

2. Las técnicas y los materiales de la elaboración plástica:

   — Técnicas de dos dimensiones: dibujo, collage, pintura, técnicas de impresión.

   — Técnicas de tres dimensiones: modelado, construcción.

   — Fotografía, cine, televisión, vídeo, ordenador.

3. Los pasos del proceso de elaboración: planificación, realización y valoración.

Procedimientos

1. Coordinación y precisión del gesto gráfico en las composiciones plásticas de libre expresión.

2. Observación y análisis de personajes, situaciones, paisajes y ambientes interiores.

3. Planificación del proceso de elaboración de imágenes, considerando algunas de las características del receptor-espectador.

4. Selección de materiales y técnicas para la realización de un producto artístico determinado.

5. Organización del espacio y el tiempo de producción y revisión de imágenes.

6. Representación narrativa de acontecimientos reales o ficticios, secuenciando acciones y diálogos, y utilizando técnicas y formas variadas.

7. Utilización de las técnicas básicas de elaboración de composiciones plásticas e imágenes con fines expresivos y estéticos.

8. Manipulación de materiales diversos (papeles, telas, madera, ceras, carbones, témpera, materiales de desecho, etc.) para conocer sus cualidades expresivas, estén o no relacionadas directamente con la producción visual y plástica.

9. Manejo de instrumentos (pinceles, lápices, barras de ceras, estiletes, etc.) y aparatos (máquinas de fotografiar, vídeos y ordenador) para afianzar el dominio y apreciar el rendimiento de los mismos.

10. Realización de formas y composiciones nuevas utilizando recursos variados.

11. Composición de carteles, collage, murales y cómics colaborando con otros en su elaboración.

12. Realización de construcciones, artefactos y aparatos sencillos (juguetes o máquinas) con materiales diversos.

Actitudes

1. Satisfacción por realizar el proceso de producción artística de modo progresivamente más autónomo.

2. Confianza en las posibilidades de realización y ejecución artística y valoración de las producciones propias y de los otros.

3. Curiosidad por el manejo de materiales e instrumentos y deseo de conocer sus características.

4. Seguimiento de las normas e instrucciones de manejo y conservación de instrumentos, materiales y espacios con una distribución equitativa de responsabilidades entre niños y niñas.

5. Tendencia a realizar apuntes y esbozos de las características de lo observado preparatorios de la producción, a revisar lo que se realiza ajustándolo progresivamente a las intenciones y a profundizar o insistir en los aspectos menos elaborados.

6. Esfuerzo por crear formas variadas progresivamente más personales.

7. Deseo de explotar las posibilidades de producción con técnicas variadas y materiales diversos.

8. Esfuerzo por controlar, variar y ensayar trazos diversos con posibilidades expresivas nuevas.

3. La composición plástica y visual: elementos formales

Conceptos

1. La composición plástica:

   — La organización de formas en el espacio y el tiempo.

2. Los elementos básicos del lenguaje plástico y visual:

La línea:	Tipos de línea, cualidades expresivas.
	Planos y formas.
	La creación de tridimensionalidad en el plano (perspectiva y escala intuitiva).
El color:	Las manchas de color.
	Colores puros; combinaciones de colores y mezclas.
	Variaciones del color: tonos, matices y contrastes.
	La relatividad del color.
La textura:	Tipos de textura en los diferentes materiales.
La forma:	Dimensiones, proporciones y tamaños: cualidades expresivas.
	El volumen: vacío y lleno.

3. Articulación de los diferentes elementos del lenguaje plástico y visual.

4. Elementos formales de la imagen fija y animada:

— La ilusión de movimiento en la representación bidimensional y tridimensional.

Procedimientos

1. Estructuración de los diferentes elementos de acuerdo con las intenciones expresivas que se persiguen en la composición.

2. Variación sistemática de los elementos y recursos empleados para conseguir el efecto que más se ajusta a las propias pretensiones.

3. Exploración de las posibilidades expresivas de la línea y de las relativas a la creación de espacio bidimensional. Reconocimiento de formas básicas en el entorno.

4. Exploración visual y táctil de diferentes texturas.

5. Análisis de los colores para poder utilizarlos de modo adecuado en la composición.

6. Realización de composiciones figurativas o no figurativas, organizando el espacio con diferentes elementos plásticos y sus combinaciones, utilizando criterios de escala intuitiva y perspectiva (dibujo, pintura, collage, mosaico).

7. Uso de nociones básicas de escala y perspectiva con finalidades expresivas diversas.

8. Representación narrativa de acontecimientos coordinando elementos plásticos, visuales y verbales (cómics, carteles, montaje fotográfico).

9. Exploración de las posibilidades expresivas de la imagen fija y animada.

10. Representación de la figura humana estructurada en diferentes posiciones y movimientos, formando parte del conjunto con otros objetos o elementos.

11. Construcción de objetos que puedan desplazarse y/o variar de posición (móviles y construcciones).

Actitudes

1. Esforzarse por crear formas variadas progresivamente más personales, variando y ensayando nuevas posibilidades expresivas.

2. Tendencia a valorar los efectos diversos que se consiguen con los diferentes elementos plásticos y visuales.

3. Curiosidad por conocer lo que otros han conseguido en la creación de formas nuevas y configuraciones plásticas determinadas.

4. Disposición para sistematizar los hallazgos de las exploraciones que se lleven a cabo con los diferentes elementos plásticos y visuales.

4. Canto. Expresión vocal e instrumental

Conceptos

1. Emisión de la voz:

   — Respiración, articulación, resonancia, entonación.

2. La expresión vocal y el canto:

   — Las intenciones expresivas y comunicativas del canto.

   — Elementos que contextualizan el canto (tipo de voz y número de participantes).

3. Aspectos musicales y expresivos de la canción y la pieza instrumental:

   — Musicales: ritmo, melodía, armonía y forma.

   — Expresivos: intensidad, tiempo, timbre, articulación, fraseo y carácter.

4. El cuerpo y los instrumentos:

   — El cuerpo como instrumento.

   — Instrumentos de percusión.

   — Instrumentos populares.

   — Otros instrumentos.

5. Posibilidades sonoras de los instrumentos según su material y la forma de tocarlos.

6. Famílias de instrumentos: tipos y agrupaciones.

7. Los instrumentos como medio de acompañamiento de canciones y danzas.

Procedimientos

1. Práctica de relajación, respiración, articulación y entonación.

2. Exploración y manipulación de las posibilidades sonoras y expresivas de la voz, el cuerpo y los instrumentos.

3. Recreación musical de un texto oral o escrito.

4. Interpretación de canciones y piezas instrumentales sencillas.

5. Improvisación de motivos, frases y pequeñas formas, rítmicas y melódicas.

6. Utilización del cuerpo como instrumento de percusión: gesto sonoro y recurso vocal.

7. Coordinación para tocar e interpretar.

8. Improvisación vocal e instrumental para acompañar el movimiento y la danza.

9. Realización de instrumentaciones para textos, danzas y representaciones dramáticas.

10. Uso de materiales y objetos con fines musicales.

11. Construcción de instrumentos sencillos.

12. Práctica de repertorio vocal e instrumental.

Actitudes

1. Valoración de la voz y del propio cuerpo como instrumentos de expresión y comunicación.

2. Disfrute con el canto propio y la producción y expresión vocal e instrumental.

3. Interés en investigar sobre materiales con posibilidades sonoras.

4. Respeto por la contribución de los compañeros y escucha activa para unir la propia voz y la interpretación a la de otros.

5. Valoración del trabajo en grupo: actuación desinhibida, integración, calidad de la interpretación, respeto a la persona que asuma la dirección y las normas de trabajo en grupo.

6. Interés ante nuevas propuestas del profesor y de los compañeros. Aportación de ideas y soluciones.

7. Cuidado y responsabilización de los instrumentos de la clase, manejo con corrección y mantenimiento de los mismos.

8. Disfrute con la interpretación de obras musicales nuevas y repeticiones anteriores.

9. Valoración del silencio como elemento imprescindible para la ejecución musical.

10. Rechazo del ruido molesto y desagradable y sensibilidad ante la contaminación sonora.

5. Lenguaje musical

Conceptos

1. Las cualidades del sonido: duración, intensidad, altura, timbre.

2. Elementos de la música: ritmo, melodía, armonía y textura.

3. Elementos y tipos de grafía básicos como medio de representación de la música:

— No convencional: trazos, puntos, líneas, colores.

— Convencional: notación (figuras, silencios, etc.), elementos (compás, pentagrama).

4. La obra y sus características: cualidades del sonido, elementos de la música y organización formal.

Procedimientos

1. Discriminación auditiva de las cualidades del sonido en fuentes sonoras diversas.

2. Lectura de canciones y de piezas musicales sencillas para interpretar.

3. Elaboración rítmica de textos y transformaciones de textos en ritmos.

4. Escritura musical dirigida y de creación.

5. Reproducción de unidades musicales sencillas (ostinatos, fórmulas rítmicas, melodías, etc.).

6. Composición de pequeñas piezas musicales elaboradas desde los procesos de improvisación en grupo.

7. Audición de pequeñas piezas y de fragmentos musicales de obras mayores que tengan significado por sí mismas y respecto a la obra en general.

8. Reconocimiento de los elementos formales de una obra musical contextualizada.

Actitudes

1. Atención e interés en el descubrimiento de sonidos aislados, del entorno y en la invención de nuevos sonidos.

2. Valoración de la lectura y escritura musical como medio para comunicarse mejor en actividades musicales y en danza y como medio para aprender de otros.

3. Atención e interés para comprender el significado de las grafías y utilización creativa de los recursos plásticos para representar música y danza.

4. Aplicación habitual de los conocimientos de lectoescritura musical para acercarse a nuevas obras: audición e interpretación.

5. Disfrute con la interpretación y la representación gráfica de las obras que improvisa, las que es capaz de ejecutar y aquellas cuyas estructuras básicas ha trabajado.

6. Disfrute con la audición de obras musicales de diferentes géneros y estilos.

6. El lenguaje corporal

Conceptos

1. Los sentidos como medio de percepción y relación.

2. El movimiento expresivo: pantomima, expresión corporal y danza.

3. Bases expresivas del movimiento:

   — Relajación y respiración.

   — Calidades del movimiento: pesado, ligero, fuerte, suave, lento, rápido...

4. El espacio y el tiempo individual y de relación:

   — Orientación, dirección y trayectorias.

   — Ritmo, duración, velocidad, etc.

Procedimientos

1. Exploración sensorial de personas, objetos y materiales como medio de relación, expresión y comunicación.

2. Práctica de las actividades básicas del movimiento: locomoción, gesto, elevación, rotación y posición.

3. Experimentación de la respiración y la relajación.

4. Improvisación sobre el espacio, el ritmo y los estados anímicos.

5. Interpretación del movimiento adecuado al ritmo y al sentido musical.

6. Elaboración y representación de escenas, personajes y situaciones con recursos mímicos.

7. Utilización de recursos corporales expresivos para el juego dramático y musical.

8. Utilización de un repertorio de danzas, ritmos y movimientos fijados e inventados.

9. Diferenciación espacio-tiempo en la realización personal y de grupo del movimiento y la danza.

10. Elaboración de coreografías.

11. Exploración de recursos vocales (respiración, vocalización, entonación, articulación, etc.) como medio expresivo y dramático.

12. Exploración, percepción y vivencia de las propias sensaciones internas.

13. Experimentación del espacio y tiempo individual para la relación y el juego con los demás.

14. Utilización de diferentes lenguajes: plástico, musical y dramático para la expresión de la percepción sensorial.

Actitudes

1. Desinhibición y espontaneidad de gestos y movimientos.

2. Valoración del propio cuerpo y conocimiento de sus posibilidades expresivas.

3. Disposición para probar diferentes ritmos, movimientos y actitudes corporales, valorando las propias habilidades en este campo.

4. Disposición para coordinar la propia acción con las del grupo con fines expresivos y estéticos.

5. Valoración de las producciones artísticas en las que la música, el movimiento expresivo y la danza sean una de las manifestaciones más usuales.

6. Sensibilidad y disfrute en la experiencia sensorial.

7. Interés en la búsqueda de nuevas posibilidades de la voz como recurso expresivo y dramático.

7. El juego dramático

Conceptos

1. Juegos tradicionales, funcionales y de personaje.

2. El juego dramático:

— Elementos básicos: personajes, conflicto, trama, espacio y tiempo.

3. Diversas técnicas dramáticas:

— Títeres, marionetas, teatro de sombras, teatro de animación y luz negra.

Procedimientos

1. Práctica de juegos populares, de animación y de invención propia.

2. Observación y análisis de acciones corporales, gesto, posturas, movimientos.

3. Improvisación de situaciones cotidianas: personajes, acción, caracterización.

4. Creación de personajes y situaciones dramáticas a partir de distintas fuentes (cuentos, imágenes, objetos, sonidos, etc.) y utilizando diversos recursos a su alcance (títeres, sombras chinas, luz negra, etc.).

5. Transformación y manipulación de objetos reales o imaginarios.

6. Construcción y manipulación de títeres y marionetas.

7. Utilización de técnicas de representación que impliquen el cuidado del gesto, la voz y el movimiento interpretativo.

8. Creación de situaciones dramáticas y resolución individual y grupal de las mismas.

9. Exploración de recursos materiales (música, luces, elementos plásticos, etc.) con el fin de provocar un determinado efecto escénico.

10. Coordinación de la propia interpretación con la de los demás del grupo. Sentido de equipo y de conjunto.

Actitudes

1. Aceptación del propio cuerpo a partir de las sensaciones e impresiones que se perciben y que somos capaces de transmitir a los demás.

2. Valoración del grupo como medio de creación de situaciones, historias y personajes.

3. Interés en improvisar con todos los recursos disponibles y en mejorar las técnicas que facilitan la creación de historias.

4. Disfrute con la caracterización (disfraces, maquillaje, etc.) y con la búsqueda de formas diversas y nuevas de crear un mismo personaje.

5. Disposición a conseguir calidad en la representación mediante el ensayo y la organización del trabajo del grupo.

8. Artes y Cultura

Conceptos

1. La obra artística en el ámbito socio-cultural:
   - — Las artes como elemento de expresión y comunicación.
   - — Manifestaciones artísticas y obras representativas de nuestra cultura.
   - — Diversidad de las artes y su interrelación.
   - — Contextualización de la obra artística.
2. La obra artística en la escuela y en el entorno:
   - — Exposiciones y manifestaciones artísticas.
   - — La práctica artística como ocio.
3. La obra artística en los medios de comunicación:
   - — Formas (según el soporte): radio, TV, vídeo, ordenador, etcétera.
   - — Tipos de mensaje.

Procedimientos

1. Búsqueda de información sobre distintas manifestaciones artísticas y elaboración de datos que contribuyan de forma eficaz a un mayor disfrute de las mismas.

2. Planificación y organización de la asistencia a museos, exposiciones y acontecimientos dramáticos y musicales.

3. Comentario y valoración de las manifestaciones artísticas a las que se ha asistido.

4. Utilización de los medios tecnológicos para la elaboración de producciones artísticas.

5. Realización de grabaciones del proceso de elaboración de las actividades artísticas llevadas a cabo en el aula y comentario de las mismas.

6. Planificación y realización de fiestas, exposiciones, representaciones, conciertos, etc.

7. Uso de los diferentes recursos artísticos y estéticos en situaciones cotidianas (vestido, organización del espacio personal, comunicación con otros).

Actitudes

1. Valoración del patrimonio artístico (exposiciones, fiestas, danzas, artesanía) de la comunidad y respeto por sus manifestaciones.

2. Apertura a otras manifestaciones artísticas representativas de otros pueblos y grupos.

3. Respeto por el espectáculo: conocimiento y observancia de las normas de comportamiento más usuales en espectáculos artísticos.

4. Disfrute del ocio.

5. Contribución al mantenimiento de un paisaje e interiores estéticos, con gustos progresivamente más personalizados, y a manifestar sensibilidad en la elección de objetos personales.

6. Sensibilidad e interés ante las nuevas manifestaciones artísticas.

7. Valoración de los medios de comunicación como instrumento de conocimiento, disfrute y relación con los demás.

8. Actuación coherente con su papel de actor o espectador, relacionándose sin dificultad con otros niños y adultos en las manifestaciones artísticas que ofrece la escuela, su pueblo o ciudad.

Criterios de evaluación

1. Identificar algunas características plásticas y visuales *observables (color, forma, textura, medida)* en elementos naturales y en manifestaciones artísticas presentes en el entorno y establecer relaciones de semejanza y diferencia con las propias producciones.

En este criterio hay que prestar especial importancia a la observación. Se dirigirá a reconocer algunos elementos observables presentes en las manifestaciones artísticas del entorno (fiestas populares, naturaleza, artesanía) y relacionarlos con sus producciones, descubriendo semejanzas o diferencias que le permitirá irse iniciando en la sensibilidad y el gusto por el hecho artístico.

2. Describir alguno de los elementos constitutivos (signos, punto de vista del observador, amplitud de plano, contenido, etc.) de un mensaje visual presente en el entorno.

Con este criterio se quiere comprobar si los alumnos y alumnas identifican y describen con detalle alguno de los aspectos básicos que intervienen en los mensajes visuales que les rodean a diario (imágenes de televisión, anuncios publicitarios, videoclips, carteles, etc.). Es importante que la evaluación se realice con mensajes conocidos de antemano por el alumno.

3. Realizar representaciones plásticas en las que se tenga en cuenta la distribución de masas, la proporción y la utilización de diferentes texturas como elementos modificadores de la composición.

Mediante este criterio se pretende comprobar si los alumnos y alumnas realizan una distribución adecuada de los elementos plásticos de la composición, tienen en cuenta las relaciones de medida entre las figuras y las formas que aparecen, e incorporan materiales de diferentes texturas a la producción.

4. Representar por medio de imágenes secuenciadas (cómic, diapositivas, historieta) personajes, objetos y acciones que aparecen en un determinado orden espacial y temporal.

Con este criterio se quiere comprobar si los alumnos tienen en cuenta, en la sucesión de imágenes que proponen, el punto de vista

del observador, un orden espacio-temporal adecuado y una correcta parcelación de las acciones, personajes u objetos en planos sucesivos. Asimismo se valorará, en los casos que lo requieran, la integración del lenguaje verbal y el icónico.

5. Identificar distintos aspectos de los parámetros del sonido (agudo-grave, largo-corto, fuerte-piano, timbre) de forma aislada y en interrelación.

En este criterio se trata de comprobar que el alumno conoce principios y relaciones relativos al lenguaje musical, a través de la identificación de los parámetros del sonido aisladamente y en audiciones cortas de fragmentos musicales. La evaluación se realizará en actividades de juego y familiares.

6. Identificar algunos elementos del lenguaje musical (timbre, ritmo, velocidad, dinámica, etc.) en la audición de obras musicales sencillas trabajadas habitualmente en el aula.

Con este criterio se pretende evaluar el conocimiento del lenguaje musical desde la perspectiva del que escucha y la comprensión de los componentes de una obra musical sencilla. Los alumnos describirán algunos aspectos de la obra o fragmento escuchado, estableciendo relaciones entre los elementos utilizados en la descripción y la experiencia musical previa.

7. Responder, en situaciones de improvisación, a fórmulas rítmicas y melódicas sencillas, utilizando alguno de los recursos expresivos musicales (el movimiento y la danza, la voz, los instrumentos).

Con este criterio se trata de comprobar, en algunos casos, el grado de ajuste o precisión en las actividades de movimiento que requieran una respuesta individual y de grupo, la destreza en el manejo de instrumentos musicales, el grado de precisión para ejecutar los ritmos propuestos y la utilización que el alumnado realiza de sus posibilidades vocales.

8. Utilizar la notación musical para la lectura de esquemas rítmicos y melódicos sencillos trabajados habitualmente en el aula.

Se trata de comprobar si el alumno y la alumna asocian sonidos a símbolos musicales que les sirven para interpretar o comunicarse con otros. La evaluación se realizará en situaciones familiares, donde se haya vivenciado corporal o vocalmente lo que se represente mediante las grafías musicales.

9. Utilizar adecuadamente los recursos expresivos de la voz, como instrumento para la improvisación y para el canto.

Con este criterio se evalúa el alcance que el alumno ha logrado en el manejo técnico y expresivo de la voz: vocalización, articulación, respiración e intensidad, y que le permite participar en actividades de canto de creciente complejidad. Se valorará asimismo la participación desinhibida en el canto individual y colectivo.

10. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo, los objetos, la luz y el sonido para representar personajes y situaciones dramáticas sencillas y para comunicar ideas, sentimientos y vivencias.

Con este criterio se quiere comprobar si el alumnado, a través del juego dramático, inventa y desarrolla personajes reales o imaginarios, coordina sus acciones con otros miembros del grupo y utiliza los recursos expresivos del cuerpo para comunicar sentimientos, ideas y situaciones.

11. Identificar alguno de los elementos básicos del juego dramático (personajes, conflicto, trama, espacio, tiempo) y realizar improvisaciones a partir de ellos.

El alumno tiene que identificar y diferenciar con claridad los distintos componentes del juego dramático y dar su opinión razonada sobre la obra a la que se ha asistido (festivales de teatro infantil, espectáculos de mimo, acciones y teatro de calle, etc.). Asimismo se tendrá en cuenta la resolución en el tratamiento de las improvisaciones: caracterización de los personajes, desarrollo del conflicto, adecuación al espacio y tiempo dramático, etc.

12. Imitar mediante pantomima personajes o acciones cotidianas, incorporando a la representación ruidos y onomatopeyas y adecuando el ritmo y la velocidad en los movimientos a las características del personaje o acción representados.

Con este criterio se quiere evaluar si el alumno coordina sus movimientos con fluidez, economizando al máximo gestos y movimientos superfluos y dando expresividad a los mismos. Se tendrá en cuenta, igualmente, la incorporación de recursos vocales (exageraciones, ruidos producidos por la lengua, onomatopeyas, etc.) a la acción.

13. Utilizar algunos recursos dramáticos y expresivos básicos (títeres, marionetas, teatro de sombras, etc.) en la realización de representaciones colectivas junto con otros compañeros.

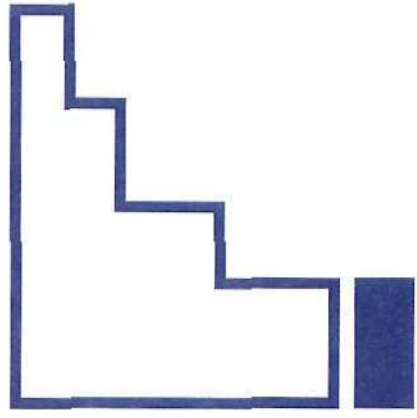
Se trata de que el alumnado conozca algunas de las técnicas expresivas que forman parte del proceso dramático, cercanas al ámbito escolar y a los intereses del alumnado, para enriquecer su creación. Se valorará la espontaneidad y el uso personal de los recursos utilizados, así como la coordinación de la acción en el grupo.

14. Realizar individualmente o en grupo producciones artísticas sencillas donde se integren los diferentes lenguajes artísticos y expresivos (corporal, plástico, icónico y musical).

Se trata de evaluar si los alumnos, coordinados por el profesor, incorporan a sus formas habituales de expresión y representación del mundo imaginario, afectivo y social los conocimientos artísticos adquiridos. Se valorará la integración que en el proceso realizan de los distintos lenguajes, más que el resultado final obtenido, así como la colaboración en el trabajo colectivo con actitudes cooperativas.

15. Comentar de forma razonada alguna de las manifestaciones artísticas a las que el alumno y la alumna tienen acceso, relacionando los elementos presentes en la obra con la experiencia y gustos personales.

Con este criterio se quiere comprobar el conocimiento que el alumnado tiene de las manifestaciones y hechos artísticos de su entorno. Se valorará el grado de implicación del alumnado en distintas experiencias expresivas, la percepción sensible alcanzada en la observación de la realidad y el comentario de los elementos expresivos y estéticos que intervienen en la producción.



Educación Artística

Secuencia por Ciclos

Secuencia de los objetivos y contenidos por ciclos

Para contextualizar por ciclos el área de Educación Artística se ha partido del análisis de los objetivos generales del área, graduando las capacidades en cada uno de los ciclos y teniendo en cuenta la secuencia de los contenidos que parecen más adecuados para el desarrollo de dichas capacidades.

En la realización de esta secuencia se han considerado varios criterios; por un lado, el psicopedagógico relacionado con el momento del proceso de aprendizaje de los alumnos y con la experiencia docente, por otro, la priorización de procedimientos y actitudes desde los que es conveniente partir, pues, dadas las características del área, al profesorado le será más fácil abordar la secuencia desde estas capacidades y contenidos. Por último, el criterio de continuidad y progresión aconseja retomar en cada ciclo los contenidos fundamentales del anterior y desarrollarlos con una mayor profundidad siguiendo un tratamiento cíclico. Esto permite que el alumnado pueda relacionar los nuevos contenidos con los ya adquiridos, y facilita una progresión en su aprendizaje.

La percepción y la expresión se presentan como los ejes en torno a los que se organiza la secuencia de capacidades y contenidos. Del análisis de los contenidos del currículo, el profesorado podrá extraer los núcleos o ejes que según las circunstancias sean más apropiados.

La percepción permite captar, partiendo de una exploración sensorial y lúdica en los primeros ciclos, los elementos plásticos, visuales, musicales y dramáticos del entorno, pasando de una observación espontánea y asistemática a una observación autónoma que recoja aspectos de la realidad que acerquen al alumnado, al finalizar la

etapa, a un enfoque cada vez más objetivo de la misma, a un análisis sensible del entorno y del hecho artístico y a tener una representación interiorizada de los conceptos vividos y experimentados. Un aspecto relevante es el de aquellos contenidos culturales que pretenden estimular la percepción y el interés por las manifestaciones artísticas de la comunidad y por las ajenas a nuestro entorno. Los criterios para elaborar la secuencia de estos contenidos se establecen teniendo en cuenta la mayor o menor influencia del medio socio-cultural que rodea al niño y su significatividad, yendo de lo conocido y cercano a lo lejano en el espacio y distante en el tiempo (partir del contexto más próximo para llegar a ámbitos desconocidos, de lo actual a lo pasado).

En cuanto al eje expresivo, se parte de la expresión espontánea del niño y la niña, y del conocimiento que tienen de los elementos de los distintos lenguajes artísticos para llegar, a través del descubrimiento de las técnicas y de la manipulación de materiales e instrumentos realizada en el primer ciclo, a un conocimiento y dominio progresivo de los mismos que les permitan realizar experiencias artísticas personales y gratificantes.

En los primeros ciclos, los procesos y fases de creación artística estarán guiados por el profesor, para conseguir al finalizar la etapa, un cierto grado de autonomía en la planificación del proceso y en la utilización de recursos variados, que permita al alumno y a la alumna dotar a sus producciones de una mayor capacidad expresiva.

Es importante señalar el lugar privilegiado que tienen los contenidos de actitudes, especialmente los referidos a la creatividad, la participación activa y la valoración del trabajo colectivo. Respecto a los primeros, se partirá de la utilización que el alumnado hace de los distintos elementos artísticos, para buscar formas nuevas de realización plástica, musical y dramática que superen caminos ya establecidos y le alejen progresivamente de los estereotipos dominantes. En cuanto a la participación activa y el trabajo colectivo, se secuenciarán a partir de la aportación espontánea del alumnado en las actividades expresivas y lúdicas, hasta llegar a sistematizar y coordinar las aportaciones individuales con la participación en distintos proyectos artísticos colectivos, y desarrollar la sensibilidad y fomentar actitudes críticas respecto a su propio trabajo y el de los demás.

Primer ciclo

Percepción

En el primer ciclo de Primaria los alumnos y las alumnas comienzan la exploración, a través de la actividad lúdica y la exploración sensorial de los elementos naturales y artísticos que pueden observar en su entorno habitual y próximo, desarrollando la sensibilidad, e integrando distintos elementos que les permiten una expresión más rica y personal.

Se trata de despertar en el alumnado el placer de escuchar y de producir sonidos y de que se familiarice con los sonidos de su entorno próximo (sonidos de la naturaleza, sonidos producidos con diversos materiales, objetos, instrumentos, etc.) y reconozca ciertas características básicas referidas a la altura, duración, intensidad y timbre. Se ha de fomentar una actitud de atención y curiosidad ante los sonidos que les rodean, de diferenciar el sonido del silencio y de vivenciarlo como elemento privilegiado para su relación con los otros, especialmente en las actividades musicales en grupo.

Mediante la audición de breves ejemplos musicales y de canciones del repertorio cuidadosamente seleccionadas, los niños y niñas se iniciarán en el reconocimiento de los aspectos musicales trabajados dentro del contexto de una obra musical: timbre (reconocimiento de sonidos no convencionales y de algunos instrumentos), cambios de intensidad muy evidentes (forte/piano) y variaciones continuas de intensidad (crescendo y decrescendo), velocidad y forma (estructuras simples cuyas partes sean muy contrastadas).

Es importante que el alumno y la alumna observen las imágenes que les rodean, (la naturaleza, la calle, el interior de viviendas, etc.) y sepan identificar en ellas las formas, colores, texturas y medidas más contrastadas. Se les puede iniciar asimismo en la lectura simple de imágenes del contexto familiar y escolar (fotografías, T.V., ilustraciones, etc.), comentando las distintas cualidades de los elementos plásticos y visuales que allí aparecen.

Respecto a la representación espacial, es propio de este ciclo la consolidación del espacio topológico (nociones de proximidad/lejanía, cerrado/abierto, lleno/vacío, dimensiones, etc.), y el inicio de los aspectos proyectivos (derecha/izquierda, delante/detrás, encima/debajo).

De la observación del entorno gestual y corporal (juegos y fiestas populares, escenas cotidianas, etc.), los niños y niñas reconocerán gestos, posturas y situaciones que les podrán servir de material para inventar escenas de la vida diaria, recreando con los gestos y el lenguaje las situaciones que viven. En el juego simbólico los alumnos y alumnas vivirán nuevas situaciones y personajes que les facilitarán una percepción más clara de la realidad.

La estructuración espacio-temporal se realizará a partir de la consolidación del esquema corporal, el desplazamiento y los recorridos espaciales, la situación de objetos con relación a su cuerpo y la sincronización del movimiento corporal a estructuras rítmicas sencillas.

Expresión

A partir del descubrimiento y conocimiento del propio cuerpo (estructuración del esquema corporal, desarrollo de la lateralidad, percepción global del movimiento, coordinación dinámica general y coordinación fina de la mano y de los dedos), el alumnado desarrolla la capacidad de exploración de las posibilidades expresivas del cuerpo y el movimiento. Los contenidos referidos al lenguaje corporal resultan de especial importancia durante este ciclo, cuando conviene diversificar las actividades para desarrollar las distintas capacidades motrices, fomentar las relaciones interpersonales, los estados afectivos y la capacidad de reaccionar físicamente frente a estímulos sonoros, visuales y táctiles.

Así, en música, el cuerpo y el movimiento son el medio adecuado para expresar variaciones de altura (subir-bajar, alto-bajo), de duración (movimientos cortos y sostenidos), de intensidad (grande-pequeño), diferencias de sonido-silencio (movimiento y retención del movimiento).

En el trabajo plástico, partiendo de la expresión espontánea del niño y la niña es conveniente desarrollar las posibilidades expresivas del gesto gráfico, muy ligado a factores motores de descarga emotiva, a la consolidación de la coordinación visomotriz del gesto y del trazo, y al placer de dejar su huella en un soporte.

En dramatización, el trabajo del gesto asociado al movimiento constituirá la base del juego expresivo, que permitirá al alumno o a la alumna comprender y manifestar distintos mensajes corporales (alegría, tristeza, enfado, etc.) y establecer una relación con el otro.

En este ciclo los alumnos y las alumnas se inician en los aprendizajes de los distintos lenguajes artísticos. En una primera fase, este acercamiento se realizará mediante exploraciones sensoriales y lúdicas de los distintos elementos artísticos y expresivos, lo que permitirá un acercamiento intuitivo a los mismos. También se comienza a desarrollar la capacidad creadora e imaginativa, para ello los alumnos y alumnas podrán manipular alguno de los elementos artísticos (color, sonido, amplitud del gesto y del movimiento, etc.), unido a la utilización de todo tipo de materiales, objetos e instrumentos presentes en su entorno, (materiales de desecho, objetos sonoros, juguetes, elementos de la naturaleza, telas, etc.). Por otra parte, sería conveniente trabajar hábitos de seguridad y limpieza en el empleo de materiales, instrumentos y aparatos, especialmente en los de uso común.

Es especialmente importante en este ciclo que las producciones que el niño y la niña realizan, se lleven a cabo en situaciones de juego que impliquen un grado de disfrute y seguridad emocional, y posibiliten la libre expresión de sentimientos.

Es propio de este ciclo el descubrimiento de las técnicas de trabajo al manipular materiales, objetos e instrumentos. En el ámbito plástico y visual se trabajarán especialmente el dibujo, la pintura, el collage, el modelado, las técnicas de impresión-estampación, las construcciones y las manipulaciones (tejer, recortar, clavar, etc.). Sería conveniente ofrecer a los niños y niñas materiales variados (papel de diferentes texturas, colores y tamaños, pinceles, arcilla, tijeras, etc.) que puedan manejar con facilidad y seguridad, que tengan en cuenta su desarrollo evolutivo y que les permitan una variedad de experiencias.

En música se explorarán los recursos vocales mediante la imitación de sonidos, la improvisación, etc.; las posibilidades sonoras del propio cuerpo, de los objetos y de instrumentos sencillos y el reconocimiento empírico de algunos aspectos del ritmo como el pulso y el acento. De igual manera, se iniciará al alumnado en las técnicas de improvisación mediante preguntas y respuestas y en la utilización de diversas grafías. Un contenido especialmente significativo en este ciclo es el aprendizaje de canciones y juegos infantiles y populares y el baile libre. Se iniciará a los niños y las niñas en el manejo básico del cassette, grabando sonorizaciones realizadas en clase, series de ruidos, etc., lo que permitirá su posterior audición y crítica del trabajo realizado con el fin de seleccionar nuevas y mejores posibilidades.

En dramatización se realizará un trabajo corporal que incluya el movimiento y los recorridos espaciales. Otro aspecto importante es el de ampliar y desarrollar el campo de los sentidos a través de la experiencia y la relación sensorial con el otro, para que mediante distintos juegos de expresión corporal sean capaces de imitar ritmos, gestos y posturas de animales y de personajes. Los juegos de expresión oral y otros juegos populares que tienen con una marcada finalidad expresiva, podrán ser la base del juego dramático en este ciclo. Respecto a la representación, ésta versará sobre situaciones muy simples y sobre personajes conocidos. Otros recursos expresivos que se deben trabajar serán la transformación del propio cuerpo (disfraces, máscaras, maquillaje, etc.), la manipulación de títeres muy sencillos realizados por los alumnos, para escenificar personajes y situaciones conocidas, y la utilización de sombras corporales.

Ambos recursos están muy ligados al ámbito plástico y visual, constituyendo un vehículo ideal para el juego y la expresión.

Todas las técnicas expresivas anteriormente expuestas precisan del alumnado un trabajo recurrente y volver a retomarlas en situaciones y contextos diferentes. Sin embargo, no es tan importante la habilidad en la técnica como que ésta le facilite la expresión y le permita avanzar en sus producciones.

Segundo ciclo

Percepción

En el segundo ciclo se ha de avanzar en el desarrollo de la capacidad de percepción de los elementos naturales y de las manifestaciones artísticas del entorno, mediante observaciones orientadas y sistemáticas de situaciones y objetos del medio próximo al alumno, y el acercamiento progresivo a una percepción sensible de la realidad.

Asimismo se ha de brindar la posibilidad de desarrollar la capacidad de distinguir y relacionar los diferentes elementos visuales, sonoros y dramáticos que puede percibir del entorno. En las imágenes de su entorno los niños y las niñas reconocerán las formas, texturas, colores, etc. pudiendo clasificar y ordenar las principales características (peso, flexibilidad, brillo, etc.) de los elementos y objetos de su medio conocido y desarrollar la capacidad de comprensión de men-

sajes visuales (carteles, diapositivas, señales de tráfico, televisión, etc.). Es conveniente dotar a las niñas y niños de estrategias de lectura de la imagen, que vayan de lo más general al detalle, que conecten con su propia experiencia y permitan anticipar cierta organización de los elementos de la composición, e impidan una actitud de recepción pasiva ante la información visual.

Respecto a la representación espacial, es característico de este ciclo la estructuración de las relaciones proyectivas básicas (derecha/izquierda, delante/detrás, encima/debajo) y el inicio en la estructura de la composición plástica (nociones de orden, medida, agrupamiento).

En cuanto al entorno musical y sonoro se puede trabajar, partiendo de situaciones de juego, la clasificación de sonidos según su material y el modo de acción para ejecutarlos, diferenciando variaciones continuas y graduales de altura e intensidad, y aspectos de duración y timbre y desarrollando la capacidad de reconocer y codificar los sonidos y ritmos. En este ciclo los alumnos y alumnas desarrollarán la capacidad de escucha activa ante el espacio sonoro que les rodea. Es conveniente habituarles a percibir y jugar con los sonidos y saber seleccionar sonidos adecuados para las experiencias musicales que lleven a cabo. Otro aspecto importante que conviene trabajar en el aula sería la audición breve de fragmentos y obras seleccionadas, que permitirá al alumnado encontrar efectos y relaciones que en la grabación resulten claramente identificables, así como la apreciación de las características de una pieza musical comparándolas con sus propias experiencias musicales.

Se trataría, asimismo, de fomentar en el alumnado una actitud de atención ante la abundancia de sonidos presentes en la vida cotidiana y en aquellos utilizados para "ilustrar" imágenes visuales (cine, televisión, etc.). Sería interesante comentar con los niños y niñas el papel de la música y los sonidos como refuerzo a la imagen, en dibujos animados, programas infantiles, etc.

La aproximación al reconocimiento de los elementos convencionales y no convencionales de la notación musical, se realizará utilizando estas últimas exclusivamente para actividades de lectura de esquemas sencillos.

En el campo dramático, el desarrollo de la capacidad de observación ha de ser guiada por el profesor, quien la encaminará hacia los elementos gestuales y dramáticos más significativos (gestos, postu-

ras, acciones, etc.) del entorno (fiestas y juegos populares, grabaciones de televisión, determinados oficios, etc.), a fin de que los alumnos y alumnas utilicen estos hallazgos para captar así mejor los mensajes corporales que allí se transmiten y como excelente recurso para la improvisación en el juego dramático. Se puede avanzar en la búsqueda de un espacio gestual de relación mediante juegos que propicien un contacto corporal y faciliten una relación afectiva.

Se ha de seguir progresando en este ciclo en el conocimiento del propio cuerpo y el de los demás (progresiva interiorización del esquema corporal, percepción segmentada del movimiento, afianzamiento de la lateralidad cruzada, coordinación del propio movimiento con el de los otros, etc.) como medio especialmente válido de exploración y percepción del niño y la niña, pasando progresivamente del movimiento espontáneo a una actividad motriz más controlada, sin perder por ello expresividad.

Expresión

En el segundo ciclo se afianza el conocimiento de los lenguajes plástico, musical y dramático iniciado en el ciclo anterior, que facilitará a los niños y niñas la expresión de mensajes sencillos referidos a su mundo afectivo y social.

Es importante insistir en la utilización personal de los elementos artísticos básicos en la elaboración de producciones propias, superando estereotipos mediante la transformación de los elementos del modelo conocido. Parece indicado fomentar en los alumnos y alumnas la necesidad de ensayar nuevas formas de representación dramática, plástica y musical de una idea, objeto o situación, y valorar la paciencia y el interés en la búsqueda de soluciones nuevas.

Conviene que el alumno y la alumna apliquen los resultados de la experimentación con materiales e instrumentos diversos presentes en su medio conocido (materiales de desecho, fotografías, materiales de la naturaleza, instrumentos de percusión...), y el conocimiento de los lenguajes artísticos y de las técnicas adquiridas en la elaboración de sus propias producciones, dotándolas de esta forma de una mayor capacidad expresiva.

En este ciclo se ha de promover la coordinación de la aportación individual, aunque asistemática todavía, en la realización de un trabajo en común (identificación de tareas, distribución del trabajo y

asunción de responsabilidades). Es importante que los alumnos y alumnas acepten y reconozcan los diferentes puntos de vista dentro del grupo y que desarrollen una actitud de respeto y de no discriminación hacia los demás.

En el ámbito plástico y visual es importante facilitar al alumnado las ocasiones necesarias para experimentar los gestos adecuados (gestos amplios, controlados, libres, etc.), a fin de conseguir una mayor expresividad en el trazado que le permita expresar con fluidez y precisión los aspectos de la realidad o de la imaginación que quiere dar a conocer. Se continuará el trabajo con los distintos elementos del lenguaje plástico y visual mediante juegos sencillos y exploraciones sensoriales con los distintos elementos, proporcionando al alumnado una comprensión intuitiva de los mismos: trabajo expresivo con líneas, distinción de diferentes tipos de texturas mediante la vista y el tacto, trabajo con distintas formas atendiendo a su dimensión, tamaño, etc. y realización de combinaciones y mezclas de colores. De igual forma, en este ciclo se iniciará a los niños y niñas en las diferentes reglas que integran una composición: agrupamiento, orden, medida, etc. posibilitándoles la realización de composiciones de marcado carácter expresivo.

Los alumnos y alumnas tendrán que reconocer los distintos tratamientos de las imágenes según los contextos en los que se desarrollan (ambientes cotidianos, medios de comunicación, publicidad, espectáculos, imágenes de otras épocas, etc.), y comprender la función comunicativa que tienen.

Respecto a las técnicas, se seguirá profundizando en su utilización y en el aumento progresivo, en el grado de dificultad de las mismas (dibujo, pintura, collage, estampación, modelado, construcciones), y se iniciará al alumnado en las técnicas audiviosuales (diapositivas, fotografía, etc.) y en el manejo correcto de aparatos sencillos (camára fotográfica, proyector de diapositivas, etc.). Los niños y las niñas trabajarán con distintos tipos de materiales y soportes que les facilitarán la expresión y estimularán la sensibilidad. Se tendrá en cuenta la utilización correcta de los instrumentos, así como el hábito de cuidado y limpieza de los mismos.

En música es conveniente trabajar la sonorización de textos, poesías y canciones y las ejecuciones rítmicas y esquemas de acompañamientos más complejos que incluyan la superposición de partes. Se mejorará la expresión vocal (emisión, tesitura, etc.), mediante el trabajo con onomatopeyas, textos recitados, cantados, imitaciones

melódicas, etc., e instrumental (instrumentos de percusión sencilla, objetos sonoros, etc.). En este ciclo se ampliará el repertorio de canciones, incluyendo canciones al unísono de mayor dificultad en los aspectos técnicos (intervalos, ámbito, rítmica, duración, etc.), así como formas básicas de polifonía (canciones con ostinato, canon, etc.). Respecto al repertorio de juegos y danzas españoles, se continuará profundizando, ampliándolo al de otros países y culturas. Se utilizará el casete, como medio ideal para la audición y crítica, tanto de sus propias grabaciones como de las de otros.

El movimiento corporal es de gran importancia como forma de representación de aspectos musicales como la forma, la velocidad, el ritmo, etc., incluyendo la traducción corporal de formas polifónicas básicas trabajadas en el ciclo. La respuesta corporal en cuanto al grado de ajuste con respecto al estímulo sonoro, será más precisa incluyendo la coordinación de dos movimientos simultáneos (ej. pies y manos) para la ejecución de diferentes valores rítmicos o elementos del ritmo relacionado con la pulsación (ej. pulso + acento, pulso + subdivisión, etc.).

En dramatización se abordará la profundización en el esquema corporal, la utilización de distintos procedimientos básicos para la improvisación de patrones rítmicos, espaciales y de estados anímicos, la realización de juegos de expresión oral y corporal que permitirán al alumnado representar situaciones y personajes cotidianos e imaginarios con una mayor expresividad y riqueza lingüística (entonación, vocalización, etc.) y gestual (postura, gesto, etc.).

Respecto a la representación de historias y situaciones cotidianas, éstas partirán de elementos conocidos (imagen, palabra, sonido, etc.), podrán tener consignas modificables (realizar un personaje o una situación a diferentes ritmos, en distintos momentos), y utilizar sólo el gesto sin necesidad de la palabra (juegos de pantomima). Los alumnos y alumnas captarán el sentido general de la historia o situación dramatizada diferenciando los personajes principales de los secundarios y respetando, en mayor o menor grado, la secuencia de acción.

En cuanto a otros recursos expresivos, los niños y niñas manipularán objetos que ofrezcan un amplio abanico de posibilidades dramáticas (telas, palos, papeles, cuerdas, etc.) inventando diferentes maneras de utilización, transformándolos e incorporándolos a los personajes o situaciones representados.

Respecto a los títeres y marionetas, deberán ofrecer distintas posibilidades de manipulación y de caracterización por parte del alumnado, a través de juegos que transformen la voz. Su utilización les permitirá un trabajo global y lúdico, muy relacionado con el ámbito plástico y con los intereses del alumnado a estas edades constituyendo una posibilidad de plasmación de la realidad a través de formas volumétricas que representan situaciones que suceden en un tiempo y en un espacio determinado. Jugarán con su propia sombra y con las de sus compañeros a través de una sencilla pantalla de sombras, utilizarán habitualmente aparatos de reproducción de sonido e imagen (cassette, radio, proyector de diapositivas, etc.) y los incorporarán progresivamente a sus producciones, consiguiendo un juego dramático más expresivo que les permitirá ir alejándose cada vez más de los estereotipos (sexuales, raciales, sociales, etc.).

Lo anteriormente expuesto contribuirá a que el alumno y la alumna creen una imagen positiva de sí mismos, acepten sus posibilidades y limitaciones, y desarrollen una actitud de respeto hacia las producciones de sus compañeros, o del patrimonio cultural de su entorno, aunque no siempre estén de acuerdo con sus gustos.

Tercer ciclo

Percepción

En el tercer ciclo de Primaria se continuará profundizando en el desarrollo de la capacidad de percepción y análisis sensible del entorno y del hecho artístico, hasta alcanzar una observación sistemática y autónoma de las características más significativas que permita captar aspectos de la misma, menos visibles y llamativos, pero que se acerque a un enfoque más objetivo de la realidad.

Un aspecto especialmente importante es el de la iniciación a las prácticas culturales contemporáneas y el del progresivo conocimiento de las manifestaciones artísticas del entorno, así como las de otros pueblos y épocas. Se pretende educar en la sensibilidad estética respecto del hecho artístico, natural y cultural (arquitectura, urbanismo, fotografía, indumentaria, medios de comunicación, espectáculos, etc.), en el goce con los objetos, las imágenes, los espacios y los acontecimientos artísticos que nos rodean.

La escuela debería proporcionar al niño o la niña la posibilidad de disfrutar como espectador de un contacto directo y sensible con la realidad, de descubrir y compartir la práctica y los proyectos artísticos de otros, favoreciendo con ello la comprensión y la valoración de estas manifestaciones y la disposición para seguir haciéndolo autónomamente, como forma de disfrute y empleo del tiempo libre. Sería interesante asistir de forma directa, y si esto no fuera posible de forma indirecta, a fiestas, acciones en la calle, festivales, exposiciones, museos, conciertos, etc., donde confluyan la tradición y la vanguardia y donde todo tipo de técnicas, materiales y escenarios entren en juego. Se podría iniciar al alumnado en este ciclo, en la realización de comentarios argumentados sobre alguno de los elementos expresivos y estéticos que intervienen en una producción artística.

Respecto al entorno visual, se ha de seguir avanzando en el desarrollo de la capacidad de comprensión y análisis de la imagen, distinguiendo los distintos componentes que la integran (elementos visuales, material y mensaje) y orientando el proceso de búsqueda de la información pertinente al facilitar al alumnado datos significativos (autor, título de la obra, carácter temático o temporal, etc.). Asimismo es importante que conozcan distintos contextos en los que ésta pueda desarrollarse (medios de comunicación, salas de exposiciones, cine, arquitectura, imágenes de otras épocas y culturas, etc.) y las funciones informativas, expresivas, etc. utilizadas, especialmente en aquellas imágenes dirigidas a captar la atencion del alumnado (anuncios, cómics, carteles, etc.), favoreciendo una postura activa y crítica frente a la avalancha de imágenes que inunda el espacio visual.

Respecto a la representación espacial es propio de este ciclo el acercamiento intuitivo a la perspectiva (línea del horizonte, plano de tierra, punto principal).

En cuanto a la sensibilización del entorno sonoro, hay que desarrollar la capacidad de análisis de los datos que se perciben (medios de comunicación, música ambiental, etc.), fomentando una actitud crítica y de defensa contra las agresiones sonoras y ambientales.

De igual forma, se ha de fomentar una actitud "atenta" a los efectos sonoros y la música utilizada de fondo en la imagen corporal y visual (danza, publicidad, cine, teatro, etc.), intentando valorar la función de ésta como soporte de las expresiones artísticas. Es igualmente necesario desarrollar la escucha activa y comprensiva de ejemplos musicales de diversos géneros y estilos, intentando relacio-

nar algunos de los elementos que componen la obra musical y fomentando una actitud crítica hacia la música que se escucha.

Se profundizará en el análisis de los parámetros del sonido con un creciente grado de complejidad, reconociendo diferencias mínimas de alturas (hasta un semitono), alguno de los valores rítmicos, cambios poco evidentes de intensidad y de algunos instrumentos musicales utilizados habitualmente en diversas manifestaciones musicales (música clásica, folklórica, rock, etc.) y en el reconocimiento auditivo de diversos instrumentos, y se ampliará la gama de grafías no convencionales, utilizándose la grafía convencional para la lectura y escritura de ejemplos trabajados habitualmente en clase.

Respecto a los elementos gestuales y dramáticos del entorno, los alumnos y alumnas podrán seleccionar material relevante de las situaciones que viven diariamente, así como de las acciones corporales observadas en los distintos medios de comunicación (grabaciones de televisión y de vídeo, fotografías de prensa, publicidad, etc.), material relevante para utilizarlo dramáticamente. Es asimismo importante conocer distintas producciones escénicas tanto de la localidad como de otras culturas y épocas, intentando reconocer alguno de los elementos dramáticos presentes y relacionarlos con su propia experiencia en el juego dramático.

En cuanto al trabajo corporal se ha de seguir profundizando en él, ya que potencia no sólo la percepción sensorial, espacial y temporal, sino también la necesidad de expresión y comunicación que toda educación estética debe desarrollar. Cabe trabajar en la flexibilización de la columna vertebral y en la preparación y entrenamiento corporal (eje corporal, segmentos, equilibrios, fortalecimiento del tono muscular, respiración, posturas, articulaciones, etc.), así como en el trabajo de desplazamientos individuales y colectivos en el espacio, de sensibilización y ampliación del campo de los sentidos y de adaptación corporal a los distintos espacios dramáticos (aula, escenario del centro, plaza, etc.). Los alumnos y alumnas conocerán y diferenciarán los distintos elementos que entran a formar parte del juego dramático (personajes, conflicto, trama, espacio y tiempo) y los utilizarán en sus juegos e improvisaciones.

Expresión

En el tercer ciclo de Primaria los alumnos y alumnas introducirán relaciones múltiples y diversas entre los elementos artísticos básicos,

sugiriendo nuevas posibilidades de creación. Esto supone utilizar de forma autónoma estos elementos en sus propias producciones, superando estereotipos al combinar y sustituir elementos del modelo conocido. Hay que educar al alumnado en el gusto por elaborar producciones personales aplicando a sus trabajos las características descubiertas en los materiales y objetos de forma original, buscando una utilidad distinta de la conocida y aportando soluciones nuevas a los problemas que les plantea la elaboración artística. Los alumnos y alumnas incorporará a sus formas habituales de expresión y representación de su mundo imaginario, afectivo y social los conocimientos artístico adquiridos, transfiriendo los aprendizajes realizados a su vida cotidiana para facilitarles la comunicación y expresión con los demás.

A esta edad los alumnos y alumnas se implican activamente en la realización de producciones artísticas de forma cooperativa, que supongan papeles diferenciados y complementarios (cómic, instrumentación para un texto, improvisación de personajes utilizando sombras corporales, etc.), aportando sugerencias, materiales, experiencias, buscando soluciones ante el reto que plantea una producción colectiva, disfrutando con el trabajo en equipo y analizando críticamente el resultado final. Hay que proporcionar al alumnado la posibilidad de desarrollar proyectos en los que partiendo de una propuesta inicial, planifique el trabajo de acuerdo con la actividad que se vaya a realizar y participe activamente en todo el proceso (selección de temas, búsqueda y transformación de materiales, asignación de papeles, selección de la técnica adecuada, búsqueda de soluciones y finalización del trabajo en el tiempo asignado).

Es propio de este ciclo continuar avanzando en las distintas técnicas artísticas básicas y en la selección adecuada a la actividad o proyecto que se pretenda realizar. En el ámbito plástico y visual, a las ya trabajadas en los restantes ciclos, se podría añadir la realización de fotografías con finalidad expresiva (fotomontajes sencillos, impresiones en papel de revelar sin utilizar el laboratorio, etc.). En cuanto al desarrollo del gesto gráfico es importante continuar avanzando en la adquisición de las habilidades motrices necesarias para la realización de trazos con un mayor control, precisión y expresividad; desarrollar el sentido espacial, la correcta utilización y manipulación de distintos tipos de materiales, y la adquisición de un estilo propio.

Se ha de seguir profundizando en la utilización de los distintos elementos del lenguaje plástico y visual, mediante el trabajo con distintos tipos de líneas, la representación en el plano y el acercamiento

intuitivo a la perspectiva, el trabajo con las formas atendiendo a la proporción, dimensión, etc., las variaciones de colores y el reconocimiento de distintas texturas según diferentes materiales. En cuanto a la articulación de los diferentes elementos que estructuran la composición plástica y visual, se trabajarán distintas reglas de composición (distribución, proporción, ritmo, etc.), posibilitando por un lado, la comprensión cada vez más reflexiva de las mismas y por otro, un acercamiento progresivo al arte actual. Es importante que se disponga en el aula de un material variado, y que se fomente en los alumnos y alumnas el cuidado, organización, y respeto hacia materiales, instrumentos y aparatos, especialmente los de uso colectivo.

En música sería conveniente mejorar el control en la expresión y emisión vocal (respiración, dicción, entonación, resonancia de la voz) ampliar el repertorio de canciones con el aprendizaje de otras de mayor dificultad por sus características e incluyendo formas polifónicas sencillas y canciones a dos voces, profundizar en la técnica instrumental utilizando instrumentos de percusión más complejos, asimismo se requerirá una mayor precisión rítmica tanto en ejecuciones individuales como en grupo, que incluyan acompañamientos armónicos. Respecto a la construcción de instrumentos, serán de mayor complejidad teniendo en cuenta sus características acústicas. Se fomentará el manejo correcto de aparatos de reproducción del sonido (magnetofón) y su utilización como medio para la grabación de creaciones musicales propias.

Se perfeccionará el control corporal y el movimiento en el espacio, utilizando las combinaciones de formas básicas y calidades del movimiento con las formas espaciales para crear coreografías nuevas o recrear danzas ya aprendidas. Se incluirán movimientos que requieran la coordinación de dos o tres partes diferentes (ej. mano, mano, pie) para la ejecución de diferentes valores rítmicos o elementos del ritmo (ej. pulso + acento + subdivisión).

En dramatización hay que profundizar en el trabajo corporal (simetría corporal, equilibrio, posturas, conciencia sensorial), en la experimentación de técnicas sencillas de relajación para alejar tensiones y bloqueos corporales que permitan una utilización no estereotipada de gestos y movimientos y en el uso de la voz en situaciones dramáticas, atendiendo especialmente al control y perfeccionamiento en la respiración, dicción, entonación y resonancia.

De igual forma es conveniente avanzar en el trabajo de caracterización de personajes, desarrollo de conflictos a partir de diversos

estímulos: sonoros, visuales, vivencias, etc., y en la elaboración de situaciones dramáticas que permitan al alumnado una apertura y flexibilidad hacia opiniones diferentes a la suya, propiciando posturas alternativas que se alejen cada vez más de los estereotipos discriminatorios (sexuales, raciales, sociales, etc.). Para ello cabe improvisar a partir de lecturas (cuentos, artículos de prensa, poemas, etc.), en personajes y tradiciones populares, en juegos de pantomima individual y colectivamente, etc.

Un aspecto esencial en el juego dramático es el de la exploración sensorial de todo tipo de objetos de distinto tamaño, textura, peso, etc., que permite desarrollar la sensibilización y ampliar el campo de los sentidos, jugar y disfrutar con el descubrimiento del espacio, relacionarse con el otro (encontrar un ritmo y desplazamiento común o contrapuesto, abandonarse o proyectarse en él), transformar su uso habitual, elaborar pequeñas improvisaciones individuales o colectivas, realizar ambientación plástica y musical (escenografía, percusión e invención de ritmos, etc.).

La utilización de distintos recursos expresivos (sombras chinas, teatro negro, teatro de animación: gigantes, cabezudos, máscaras...) tendrá una mayor complejidad técnica tanto en su elaboración como en la mayor adecuación a la situación dramática que se propone.

Estos cuadros, que son un complemento de la secuencia de objetivos y contenidos descrita anteriormente, facilitan al profesor una visión conjunta de la gradación que se ha establecido entre los ciclos.
No sustituyen al texto de la secuencia, por el contrario sólo pueden interpretarse correctamente acompañados de la lectura de la misma.

Primer ciclo

Exploración sensorial y lúdica del entorno.

Plástica

- Observación de imágenes del entorno.
- Cualidades de los elementos plásticos y visuales de las imágenes.
- Iniciación a la lectura simple de imágenes.
- Identificación de formas, colores, texturas y medidas.
- Consolidación del espacio topológico.
- Iniciación a aspectos proyectivos.

Segundo ciclo

Observaciones orientadas y sistemáticas del entorno. Relaciones de los diferentes elementos visuales, sonoros y dramáticos.

- Comprensión de mensajes visuales.
- Estrategias de lectura de la imagen.
- Actitud activa ante la información visual.
- Organización de los elementos de composición.
- Estructuración de la composición plástica.
- Estructuración de relaciones proyectivas.

Tercer ciclo

Observación sistemática y autónoma. Actitud sensible frente al hecho artístico.

- Comprensión y análisis de la imagen.
- Contextos y funciones de la imagen.
- Actitud crítica ante la información visual.
- Reglas compositivas.
- Perspectiva: acercamiento intuitivo.

Continúa

Primer ciclo

Música

- Satisfacción por la escucha y producción de sonidos próximos al entorno.
- Reconocimiento de altura, duración, intensidad y timbre en los sonidos del entorno y en piezas musicales.
- Atención y curiosidad ante los sonidos del entorno.
- Vivencia del sonido como medio de relación.
- Audiciones breves.
- Diferenciación entre sonido y silencio.
- Sincronización corporal a estructuras rítmicas.
- Grafías no convencionales.

Segundo ciclo	Tercer ciclo
— Clasificación de sonidos.	— Análisis del entorno sonoro. — Agresiones acústicas del entorno sonoro.
— Diferenciación de variaciones de altura e intensidad, y de aspectos de duración y timbre. — Reconocimiento y codificación de sonidos y timbres.	— Análisis de parámetros del sonido: altura, valores rítmicos, intensidad, timbre.
— Escucha activa: Silencio. — Actitud crítica frente a los elementos sonoros de la imagen.	— Escucha activa y comprensiva. — Actitud crítica frente a la música presente en los medios audiovisuales.
— Audición activa: relaciones entre los elementos de una pieza musical.	— Audición activa y analítica.
— Notación convencional y no convencional.	— Grafía convencional.

Continúa

Continúa

Primer ciclo

Dramatización

- Observación del entorno gestual y corporal.
- Invención de escenas de la vida diaria.
- Creación de situaciones cargadas de "juego simbólico".
- Interiorización del esquema corporal.
- Desplazamientos espaciales.
- Movimiento espontáneo.
- Situación de los objetos con relación al cuerpo.
- Iniciación en aspectos proyectivos.
- Espacio topológico.
- Apreciaciones sensoriales.

Segundo ciclo

- Observación orientada de elementos gestuales y dramáticos del entorno.
- Uso de los elementos presentes en el entorno en la improvisación del juego dramático.
- Consolidación del esquema corporal.
- Percepción segmentada del movimiento.
- Afianzamiento de la lateralidad.
- Coordinación motriz.
- Paso del movimiento espontáneo a la actividad controlada
- Desplazamientos en relación con otros y con los objetos.
- Experimentación sensorial.

Tercer ciclo

- Selección de situaciones y de acciones corporales susceptibles de representación.
- Reconocimiento de elementos dramáticos en producciones escénicas.
- Profundización en el esquema corporal: percepción global.
- Flexibilización de la columna vertebral.
- Desplazamientos individuales y colectivos.
- Preparación y entrenamientos corporales.
- Adaptación corporal a distintos espacios escénicos.
- Ampliación del campo sensorial: relaciones.
- Elementos del juego dramático: personajes, conflicto, trama, espacio, tiempo.

Primer ciclo

Exploración de la posibilidades expresivas del cuerpo y el movimiento.

Plástica

- Expresión espontánea del gesto gráfico.
- Coordinación visomotriz del gesto y del trazo.
- La huella.
- Exploración sensorial.
- Utilización de materiales del entorno, y convencionales.
- Dibujo, pintura, collage, modelado, técnicas de impresión y estampación. Manipulaciones.
- Hábitos de seguridad y limpieza en el manejo de materiales y aparatos.

Segundo ciclo

Expresión de mensajes sencillos referidos al entorno. Utilización expresiva de lenguajes artísticos, aplicando la experimentación con materiales e instrumentos.

- Expresión fluida y precisa del gesto gráfico.
- Relaciones sensoriales. Utilización de todo tipo de materiales.
- Profundización en las técnicas del primer ciclo e iniciación en técnicas audiovisuales.
- Manejo correcto de aparatos.
- Iniciación a las reglas de composición.
- Comprensión intuitiva de los elementos del lenguaje plástico.
- Tratamiento de la imagen según contextos.

Tercer ciclo

Utilización autónoma de los elementos artísticos básicos. Incorporación del lenguaje artístico a las formas habituales de expresión.

- Precisión y expresividad del gesto gráfico: sentido espacial.
- Texturas. Utilización de todo tipo de materiales.
- Profundización en las técnicas anteriores. Profundización en la fotografía.
- Uso de técnicas y aapratos de forma autónoma.
- Proporciones, dimensiones, distribuciones.
- Elaboración de imágenes contextualizadas.

Continúa

Continúa

Expresión

Primer ciclo

Música

- Canciones, juegos infantiles y populares. Baile libre.
- Utilización de materiales del entorno como fuente sonora.
- Expresión de variaciones de altura, de duración, de intensidad, de sonido-silencio, a través del cuerpo y el movimiento.
- Exploración de recursos vocales, de posibilidades sonoras corporales, de objetos e instrumentos.
- Exploración sensorial.
- Técnicas de improvisación.
- Manejo del casete.
- Pulso y acento.

Segundo ciclo	Tercer ciclo
— Ampliación del repertorio de canciones.	— Ampliación del repertorio. Juegos y danzas de otras culturas.
— Confección de instrumentos.	— Exigencia acústica en la construcción de instrumentos.
	— Control vocal: respiración, dicción, entonación.
— Expresión vocal e instrumental: emisión, tesitura, instrumentos de percusión sencilla, objetos sonoros.	— Instrumentos: precisión rítmica, acompañamientos armónicos.
— Sonorización de textos. — Superposición de partes en esquemas de acompañamientos. — Ajuste de la respuesta corporal al estímulo sonoro.	— Formas espaciales complejas, que exijan coordinación y ejecución rítmica precisas.
— Manejo del casete y del tocadiscos.	— Aplicación de los medios audiovisuales a la música.
— Formas básicas de polifonía: ostinato, canon.	— Formas polifónicas.
— Ejecuciones rítmicas.	— Ejecuciones rítmicas complejas.

Continúa

Continúa

Expresión

Primer ciclo

Dramatización

- Movimiento y espacio.
- Posibilidades de transformación del cuerpo.
- Relaciones con los otros.
- Juego expresivo: comprensión y manifestación de mensajes corporales.
- Representaciones simples.
- Títeres.
- Utilización del *casete*, la *radio*.

Segundo ciclo	Tercer ciclo
— Control del gesto y del movimiento.	— Simetría, equilibrio, posturas, conciencia sensorial.
— Expresión de estados anímicos. — Transformación de objetos.	— Caracterización de personajes. Desarrollo de conflictos. — Transformación de objetos y espacios.
	— Técnicas de relajación: corporales y vocales.
— Utilización de procedimientos de improvisación.	— Elaboración de improvisaciones individuales y colectivas.
— Representación de situaciones y personajes cotidianos e imaginarios, atendiendo a pautas.	— Representación de conflictos, definiendo claramente el desarrollo de las situaciones.
— Títeres: transformación de voces. — Sombras.	— Sombras chinas. — Gigantes y cabezudos.
— Utilización del casete, la radio, el proyector de diapositivas.	— Utilización de medios audiovisuales.

Criterios de evaluación por ciclos

Primer ciclo

1. Describir algunas cualidades (tamaño, forma, color, peso, textura) de materiales y objetos manipulables presentes en el entorno, como resultado de una exploración multisensorial y lúdica.

Se trata de comprobar cómo el alumnado, después de realizar una manipulación y exploración sensorial y lúdica de materiales, objetos e instrumentos del entorno es capaz de verbalizar sus impresiones y de hacer una descripción rica y matizada de alguna de las cualidades descubiertas.

La evaluación se realiza sobre materiales e instrumentos de uso corriente en el aula (ceras, arcilla, títeres, papeles de distintas texturas, agujas...) y también sobre aquellos que los alumnos pueden aportar de fuera del aula (material de desecho, juguetes, sombreros, botellas...).

2. Realizar composiciones gráficas cuya elaboración ponga a prueba el control de la motricidad fina (giros, trazado y presión de la mano).

Con este criterio se pretende evaluar si el alumno y la alumna han adquirido una coordinación visomotriz y un dominio del gesto gráfico adecuados para comunicarse y expresarse a través de las actividades espontáneas.

La evaluación se realizará en situaciones de juego que den sentido a lo que se realiza y que no supongan para el alumnado una repetición mecánica de giros y trazos, sino que esté en consonancia con los contenidos que quiere expresar.

3. Representar por medio de una secuencia corta de imágenes (antes, ahora, después) personajes o acciones familiares y significativas para el alumno.

Este criterio quiere evaluar en el alumnado el desarrollo de la imaginación narrativa a través de la representación espacio-temporal de secuencias cortas de personajes y acciones vinculadas a su experiencia personal. Se valorará la expresividad de acción o movimientos representados.

4. Identificar algunas cualidades del sonido presentes en el medio (objetos sonoros, instrumentos musicales, sonido del ambiente, etc.), como resultado de una exploración sensorial y lúdica.

Se trata de iniciar a los alumnos y alumnas en el lenguaje musical, partiendo del análisis del entorno sonoro en el que tendrían que reconocer las cualidades del sonido, estableciendo relaciones de semejanza y diferencia entre ellos. Asimismo es importante valorar la utilización y el juego con los sonidos en la realización de actividades de sonorización de canciones, rimas, etcétera.

5. Interpretar canciones y/o melodías sencillas al unísono, prestando atención al carácter, la expresión, la dicción y la dinámica.

En este criterio se tendrán en cuenta los aspectos relativos a la ejecución vocal correspondiente a las habilidades del canto: afinación, relajación, respiración, emisión, articulación.

Se trata de comprobar si el alumno y la alumna son capaces de imitar y memorizar esquemas rítmicos y melódicos muy sencillos, melodías y canciones adecuadas al nivel, valorando la participación e interés en la actividad.

6. Utilizar instrumentos de fácil manejo (pandero, cascabeles, caja china, claves, etc.) para realizar acompañamientos muy sencillos de canciones y melodías.

Con este criterio se trata de evaluar el grado de destreza en la utilización de instrumentos de fácil manejo que permita al alumnado participar en la producción de hechos sonoros y musicales tanto espontáneos como ya trabajados habitualmente en el aula. La evaluación se realizará en actividades exploratorias y de juego.

7. Situarse y moverse en espacios conocidos utilizando diferentes formas de desplazamiento (andar, correr, saltar) y teniendo en cuenta la velocidad (lento-rápido) y la proximidad (cerca-lejos).

Con este criterio se quiere evaluar si el alumno y la alumna son capaces de reconocer un espacio habitual utilizando para ello el movimiento, respetando la velocidad y la distancia adecuadas. Es importante evaluar esta capacidad en actividades que impliquen un fuerte componente lúdico y de relación grupal.

8. Responder corporalmente (desplazamientos, movimiento expresivo, inmovilidad, gesto) a percepciones auditivas y visuales que recibe del entorno.

Con este criterio se quiere evaluar la capacidad de respuesta corporal espontánea, inmediata, ante estímulos sensoriales (melodías, ritmos, imágenes, posturas, órdenes, situaciones de juego, etc.). Se valorará la naturalidad espontánea y expresividad de los movimientos. Puede haber respuestas corporales que impliquen una ausencia de movimientos, y que generalmente lleva asociado el concepto de quietud, silencio.

9. Representar diferentes roles y escenas de la vida cotidiana mediante el juego colectivo, utilizando los recursos expresivos del cuerpo (gestos, actitudes, movimiento).

Con este criterio se pretende evaluar en los alumnos la capacidad de representación y simulación de la realidad mediante el juego simbólico. Se valorará la adopción espontánea de roles y su adecuación a la acción colectiva.

Segundo ciclo

1. Identificar algunas características plásticas y visuales observables (color, forma, textura, medida) en elementos naturales y en manifestaciones artísticas presentes en el entorno y establecer relaciones de semejanza y diferencia con las propias producciones.

En este criterio hay que prestar especial importancia a la observación. Ésta se dirigirá a reconocer algunos elementos observables presentes en las manifestaciones artísticas del entorno (fiestas populares, naturaleza, artesanía) y relacionarlos con sus producciones, descubriendo semejanzas o diferencias que le permitirán ir iniciando la sensibilidad y el gusto hacia el hecho artístico.

2. Utilizar instrumentos de fácil manejo (tijeras, pinceles, ceras, punzones, etc.) para transformar materiales diversos (papel, telas, lanas, material de desecho, etc.) e incorporarlos a las producciones plásticas y gráficas.

Con este criterio se quiere comprobar si el alumno y la alumna son capaces de utilizar los instrumentos y material de uso normal en el aula, adecuados a las distintas técnicas expresivas con corrección y cuidado, guardando unas normas mínimas de limpieza y conservación. Se valorará la incorporación de materiales y el empleo de instrumentos en la realización de las actividades de libre expresión, así como la variedad de soportes utilizados.

3. Realizar composiciones plásticas en las que se represente de forma completa la figura humana en distintas posiciones y movimientos y en relación con otros elementos del entorno.

En este criterio se quiere observar si los alumnos y las alumnas tienen una imagen interiorizada de sí mismos y son capaces de representar la figura humana en el plano, con expresividad en el gesto gráfico y el máximo de detalles posible, en diferentes posiciones y movimientos, formando parte del conjunto con otros elementos u objetos. Se valorará asimismo el interés y el esfuerzo por crear composiciones más personales, alejadas de los estereotipos y modelos dominantes.

4. Identificar distintos aspectos de los parámetros del sonido (agudo-grave, largo-corto, fuerte-piano, timbre) de forma aislada y en interrelación.

En este criterio se trata de comprobar si el alumno conoce principios y relaciones relativos al lenguaje musical, a través de la identificación de los parámetros del sonido aisladamente, en relaciones de hasta dos aspectos (duración-intensidad, duración-altura, etc.) y en audiciones cortas de fragmentos musicales. La evaluación se realizará en actividades de juego que remitan a situaciones del entorno familiar.

5. Cantar con buena emisión vocal cantos al unísono y obras con acompañamientos (ostinato, bordón, etc.).

En este criterio, además de las habilidades propias del canto (afinación, emisión, respiración, etc.) se tendrá en cuenta el grado de ajuste obtenido por el alumno para participar en ejecuciones musicales de conjunto en las que hay que coordinar dos o más partes diferentes.

6. Reproducir e improvisar a modo de pregunta-respuesta fórmulas rítmicas y melódicas sencillas utilizando la voz y los instrumentos.

Con este criterio se quiere evaluar si el alumnado memoriza y es capaz de imitar e improvisar fórmulas rítmicas y melódicas muy sencillas, valiéndose para ello de la voz o de los instrumentos. Se valorará asimismo el grado de atención con que el alumnado participa en las actividades que se proponen.

7. Desplazarse en un espacio conocido, siguiendo un ritmo marcado, coordinando los movimientos propios con los de los compañeros y teniendo en cuenta la posición de los objetos.

Se quiere comprobar si los alumnos y alumnas se orientan a través del desplazamiento en espacios conocidos, acomodando su ritmo personal a la situación en la que se desenvuelve, teniendo en cuenta la referencia topológica de los objetos y moviéndose en relación a ellos.

8. Coordinar la acción propia con la de otros para improvisar personajes e historias sencillas utilizando el cuerpo, el movimiento y los objetos.

Este criterio quiere evaluar si el alumno y la alumna descubren las posibilidades expresivas del cuerpo, coordina sus movimientos con el de los compañeros y compañeras en la realización de acciones improvisadas y se familiariza con el mundo de los objetos incorporándolos a la representación y al juego.

Se tendrá en cuenta la exploración y descubrimiento sensorial de personas y objetos, así como la experimentación de diferentes recursos vocales, que el alumnado realiza.

9. Utilizar algunos recursos dramáticos y expresivos básicos (títeres, marionetas, teatro de sombras, etc.) en la realización de representaciones colectivas junto a otros compañeros.

Se trata de que el alumnado conozca y utilice algunas de las técnicas expresivas que forman parte del proceso dramático, cercanas al ámbito escolar y a los intereses del alumnado, para enriquecer su creación.

Se valorará la espontaneidad y el uso personal de los recursos utilizados, la coordinación de la acción en el grupo, el respeto por las normas que rigen la improvisación y la originalidad en el tratamiento de las historias.

10. Incorporar a la producción artística las posibilidades descubiertas en materiales, objetos e instrumentos presentes en el medio, y combinarlas para obtener un producto personal.

Se trata de comprobar si el alumno y la alumna descubren, mediante la exploración sensorial, nuevas posibilidades y distintas propiedades de los materiales, objetos e instrumentos presentes en el entorno.

La evaluación se realizará no sólo sobre materiales e instrumentos de uso corriente en el aula, sino también sobre aquellos no convencionales (material de desecho, material gráfico y sonoro, tejidos, plásticos...).

Se valorará preferentemente la incorporación a las producciones de los materiales y objetos experimentados, antes que la perfección del resultado obtenido. Se tendrá en cuenta la utilización personal y el uso creativo que de los mismos se realiza, así como el respeto y cuidado de los aparatos e instrumentos de uso colectivo.

11. Participar de forma desinhibida en la realización de actividades artísticas y lúdicas colectivas, proponiendo los temas, respetando las normas establecidas por el grupo, realizando las tareas encomendadas y buscando soluciones personales.

Con este criterio se trata de comprobar si el alumno y la alumna colabora activamente en la realización de actividades expresivas y de juego colectivo. Se valorará el interés y responsabilidad en las tareas, las ideas personales, el respeto por las normas que el grupo establezca y la participación desinhibida en las actividades artísticas colectivas. Igualmente se tendrá en cuenta la dinámica y comunicación que se establece en el grupo y la constancia en la búsqueda de soluciones más que el resultado del trabajo final.

12. Mostrar iniciativa en la realización de producciones artísticas personales y descubrir las posibilidades de relación interpersonal que proporcionan.

Con este criterio se quiere evaluar la capacidad de autonomía y de libertad expresiva con que el alumnado se enfrenta a la realización de actividades artísticas y el grado de desarrollo de la capacidad creadora e imaginativa al combinar, suprimir o transformar los diferentes elementos artísticos en una producción. Asimismo se tendrá en cuenta el grado de empatía alcanzada en las relaciones interpersonales.

Tercer ciclo

1. Describir alguno de los elementos constitutivos (signos, punto de vista del observador, amplitud de plano, contenido, etc.) de un mensaje visual presente en el entorno.

Con este criterio se quiere comprobar si el alumnado identifica y describe con detalle alguno de los aspectos básicos que intervienen en los mensajes visuales que les rodean a diario (imágenes de TV, anuncios publicitarios, videoclips, carteles, etc.). Es importante que la evaluación se realice sobre mensajes conocidos de antemano por el alumno a través de un contacto directo y lúdico.

2. Realizar representaciones plásticas en las que se tenga en cuenta la distribución de masas, la proporción y la utilización de diferentes texturas como elementos modificadores de la composición.

Mediante este criterio se pretende comprobar si los alumnos y alumnas realizan una distribución adecuada de los elementos plásticos de la composición, si tienen en cuenta las relaciones de medida entre las figuras y las formas que aparecen e incorporan materiales de diferentes texturas a la producción.

3. Representar por medio de imágenes secuenciadas (cómic, diapositivas, historieta) personajes, objetos y acciones que aparecen en un determinado orden espacial y temporal.

Con este criterio se quiere comprobar si el alumno y la alumna tienen en cuenta, en la sucesión de imágenes que proponen, el punto de vista del observador, un orden espacio-temporal adecuado y una correcta parcelación de las acciones, personajes u objetos en planos sucesivos. Asimismo se valorará, en los casos que lo requieran, la integración del lenguaje verbal y el icónico.

4. Identificar algunos elementos del lenguaje musical (timbre, ritmo, velocidad, dinámica, etc.) en la audición de obras musicales sencillas trabajadas habitualmente en el aula.

Con este criterio se pretende evaluar el conocimiento del lenguaje musical desde la perspectiva del que escucha y la comprensión de los componentes de una obra musical sencilla. Los alumnos describirán verbalmente algunos aspectos de la obra o fragmento escuchado estableciendo relaciones entre los elementos utilizados en la descripción y la experiencia musical previa.

5. Responder, en situaciones de improvisación, a fórmulas rítmicas y melódicas sencillas, utilizando alguno de los recursos expresivos musicales (movimiento y danza, voz, instrumentos).

En este criterio se trata de comprobar, el grado de ajuste o precisión en las actividades de movimiento que requieran una respuesta individual y de grupo, la destreza en el manejo de instrumentos musicales, el grado de precisión para ejecutar ritmos propuestos y por último, la utilización que el alumnado realiza de sus posibilidades vocales.

6. Utilizar la notación musical para la lectura de esquemas rítmicos y melódicos sencillos trabajados habitualmente en el aula.

Se trata de comprobar si el alumno y la alumna asocian sonidos a la grafía musical y son capaces de interpretarla y utilizarla como medio de comunicación. La evaluación se realizará en situaciones funcionales, donde se haya vivenciado corporal o vocalmente lo que se represente mediante las grafías musicales, tanto convencionales como no convencionales.

7. Utilizar adecuadamente los recursos expresivos de la voz como instrumento para la improvisación y para el canto.

Con este criterio se evalúa el grado que el alumno ha logrado en el manejo técnico y expresivo de la voz: vocalización, articulación, respiración e intensidad y que le permite participar en actividades de canto de creciente complejidad. Se valorará, asimismo, la participación desinhibida en el canto individual y colectivo.

8. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo, los objetos, la luz y el sonido para representar personajes y situaciones dramáticas sencillas y para comunicar ideas, sentimientos y vivencias.

Con este criterio se quiere comprobar si el alumnado, a través del juego dramático inventa y desarrolla personajes reales o imaginarios, coordina sus acciones con otros miembros del grupo y utiliza los

recursos expresivos del cuerpo para comunicar sentimientos, ideas y situaciones.

9. Identificar los elementos básicos del juego dramático (personajes, conflicto, trama, espacio, tiempo) y realizar improvisaciones a partir de ellos.

El alumnado tiene que identificar y diferenciar con claridad los distintos componentes del juego dramático, y dar su opinión razonada sobre la obra a la que se ha asistido (*festivales de teatro infantil*, espectáculos de mimo, acciones y teatro de calle, etc.). Asimismo se tendrá en cuenta la resolución en el tratamiento de las improvisaciones: caracterización de los personajes, desarrollo del conflicto, adecuación al espacio y tiempo dramático, etc.

10. Imitar mediante pantomima personajes o acciones cotidianas incorporando a la representación ruidos y onomatopeyas y adecuando el ritmo y la velocidad en los movimientos a las características del personaje o acción representados.

Con este criterio se quiere evaluar si el alumno coordina sus movimientos con fluidez, economizando al máximo gestos y movimientos superfluos y dando expresividad a los mismos. Se tendrá en cuenta, igualmente, la incorporación de recursos vocales a la acción (exageraciones, ruidos producidos por la lengua, onomatopeyas, etc.).

11. Realizar individualmente o en grupo producciones artísticas sencillas donde se integren los diferentes lenguajes artísticos y expresivos (corporal, plástico, icónico y musical).

Se trata de evaluar si los alumnos, coordinados por el profesor, incorporan a sus formas habituales de expresión y representación del mundo imaginario, afectivo y social los conocimientos artísticos adquiridos. Se valorará la integración que en el proceso realizan de los distintos lenguajes más que el resultado final obtenido, así como la colaboración en el trabajo colectivo con actitudes cooperativas.

12. Comentar de forma razonada alguna de las manifestaciones artísticas a las que el alumno y la alumna tienen

acceso, relacionando los elementos presentes en la obra con la experiencia y gustos personales.

Con este criterio se quiere comprobar el conocimiento que el alumnado tiene de las manifestaciones y hechos artísticos de su entorno, así como del de otros pueblos y épocas. Se valorará el grado de implicación del alumnado en distintas experiencias expresivas, la percepción sensible alcanzada en la observación de la realidad y el comentario de los elementos expresivos y estéticos que intervienen en la producción.

Primer ciclo

1. Describir algunas cualidades (tamaño, forma, color, peso, textura) de materiales y objetos manipulables presentes en el entorno, como resultado de una exploración multisensorial y lúdica.

2. Realizar composiciones gráficas cuya elaboración ponga a prueba el control de la motricidad fina (giros, trazado y presión de la mano).

3. Representar por medio de una secuencia corta de imágenes (antes, ahora, después) personajes o acciones familiares y significativas para el alumno.

4. Identificar algunas cualidades del sonido presentes en el medio (objetos sonoros, instrumentos musicales, sonido del ambiente, etc.), como resultado de una exploración sensorial y lúdica.

Segundo ciclo

1. Identificar algunas características plásticas y visuales observables (color, forma, textura, medida) en elementos naturales y en manifestaciones artísticas presentes en el entorno y establecer relaciones de semejanza y diferencia con las propias producciones.

2. Utilizar instrumentos de fácil manejo (tijeras, pinceles, ceras, punzones, etc.) para transformar materiales diversos (papel, telas, lanas, material de desecho, etc.) e incorporarlos a las producciones plásticas y gráficas.

3. Realizar composiciones plásticas en las que se represente de forma completa la figura humana en distintas posiciones y movimientos y en relación con otros elementos del entorno.

4. Identificar distintos aspectos de los parámetros del sonido (agudo-grave, largo-corto, fuerte-piano, timbre) de forma aislada y en interrelación.

Tercer ciclo

1. Describir alguno de los elementos constitutivos (signos, punto de vista del observador, amplitud de plano, contenido, etc.) de un mensaje visual presente en el entorno.

2. Realizar representaciones plásticas en las que se tenga en cuenta la distribución de masas, la proporción y la utilización de diferentes texturas como elementos modificadores de la composición.

3. Representar por medio de imágenes secuenciadas (cómic, diapositivas, historieta) personajes, objetos y acciones que aparecen en un determinado orden espacial y temporal.

4. Identificar algunos elementos del lenguaje musical (timbre, ritmo, velocidad, dinámica, etc.) en la audición de obras musicales sencillas trabajadas habitualmente en el aula.

Continúa

Primer ciclo

5. Interpretar canciones y/o melodías sencillas al unísono, prestando atención al carácter, la expresión, la dicción y la dinámica.

6. Utilizar instrumentos de fácil manejo (pandero, cascabeles, caja china, claves, etc.) para utilizar acompañamientos muy sencillos de canciones y melodías.

7. Situarse y moverse en espacios conocidos, utilizando diferentes formas de desplazamiento (andar, correr, saltar) y teniendo en cuenta la velocidad (lento-rápido) y la proximidad (cerca-lejos).

8. Responder corporalmente (desplazamientos, movimiento expresivo, inmovilidad, gesto) a percepciones auditivas y visuales que recibe del entorno.

9. Representar diferentes roles y escenas de la vida cotidiana mediante el juego colectivo, utilizando los recursos expresivos del cuerpo (gestos, actitudes, movimiento).

Segundo ciclo	Tercer ciclo
5. Cantar con buena emisión vocal cantos al unísono y obras con acompañamientos (ostinato, bordón, etc.).	7. Utilizar adecuadamente los recursos expresivos de la voz como instrumento para la improvisación y para el canto.
6. Reproducir e improvisar a modo de pregunta-respuesta fórmulas rítmicas y melódicas sencillas utilizando la voz y los instrumentos.	5. Responder, en situaciones de improvisación, a fórmulas rítmicas y melódicas sencillas, utilizando alguno de los recursos expresivos musicales (movimiento y danza, voz, instrumentos).
	6. Utilizar la notación musical para la lectura de esquemas rítmicos y melódicos sencillos trabajados habitualmente en el aula.
7. Desplazarse en un espacio conocido, siguiendo un ritmo marcado, coordinando los movimientos propios con los de los compañeros y teniendo en cuenta la posición de los objetos.	
8. Coordinar la acción propia con la de otros para improvisar personajes e historias sencillas, utilizando el cuerpo, el movimiento y los objetos.	8. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo, los objetos, la luz y el sonido para representar personajes y situaciones dramáticas sencillas y para comunicar ideas, sentimientos y vivencias.
9. Utilizar algunos recursos dramáticos y expresivos básicos (títeres, marionetas, teatro de sombras, etc.) en la realización de representaciones colectivas junto a otros compañeros.	10. Imitar mediante pantomima personajes o acciones cotidianas, incorporando a la representación ruidos y onomatopeyas y adecuando el ritmo y la velocidad en los movimientos a las características del personaje o acción representados.

Continúa

Continúa

Criterios de evaluación por ciclos

Segundo ciclo

10. Incorporar a la producción artística las posibilidades descubiertas en materiales, objetos e instrumentos presentes en el medio, y combinarlas para obtener un producto personal.

11. Participar de forma desinhibida en la realización de actividades artísticas y lúdicas colectivas, proponiendo los temas, respetando las normas establecidas por el grupo, realizando las tareas encomendadas y buscando soluciones personales.

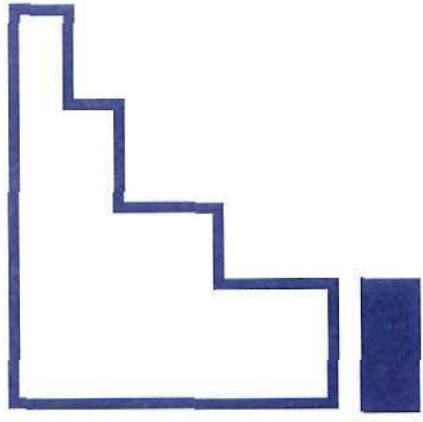
12. Mostrar iniciativa en la realización de producciones artísticas personales y descubrir las posibilidades de relación interpersonal que proporcionan.

Tercer ciclo

9. Identificar los elementos básicos del juego dramático (personajes, conflicto, trama, espacio, tiempo) y realizar improvisaciones a partir de ellos.

11. Realizar individualmente o en grupo producciones artísticas sencillas donde se integren los diferentes lenguajes artísticos y expresivos (corporal, plástico, icónico y musical).

12. Comentar de forma razonada alguna de las manifestaciones artísticas a las que el alumno y la alumna tienen acceso, relacionando los elementos presentes en la obra con la experiencia y gustos personales.



Educación Artística

Orientaciones Didácticas

Índice

Páginas

ORIENTACIONES GENERALES 97

Principios generales 97

Globalidad 97
Aprendizaje significativo 97
Aprendizaje y motivación 98
Trabajo en equipo 99
Tipos de contenidos 100
La diversidad de alumnos y alumnas 100
Actividades fuera del aula 101
El especialista de Música 102

Organización del aula 102

Materiales 102
Espacios y tiempos 104
Agrupamientos 105

Papel del profesor y del alumno 107

ORIENTACIONES ESPECÍFICAS 109

Relación con otras áreas 109

Organización de los contenidos 111

Relación entre los contenidos 113

El juego como recurso didáctico 116

Páginas

Orientaciones sobre contenidos específicos 118

La improvisación ... 118
El gesto gráfico. Percepción y expresión ... 120
La observación en la percepción visual y artística ... 121
El proceso de elaboración ... 121
Audición ... 123
Lectura y escritura musicales ... 124
La expresión vocal e instrumental ... 125
Movimiento ... 128
Dramatización. Recursos dramáticos ... 130

Temas transversales ... 132

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN ... 137

Evaluación del alumnado ... 138

¿Qué evaluar? ... 138
¿Cómo evaluar? ... 140
¿Cuándo evaluar? ... 148

Evaluación de la intervención pedagógica ... 149

Orientaciones generales

Principios generales

Globalidad

El planteamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje en la Educación Primaria tiene un carácter integrador. Esto exige que los distintos aspectos de la Educación Artística tengan un tratamiento interrelacionado no sólo dentro del área en la que están agrupados, sino también con los contenidos de las otras áreas en la medida que varias de ellas contribuyen a desarrollar las mismas capacidades de comunicación y expresión.

Estas capacidades, que se materializan a través de diversos códigos de representación (verbal, musical, plástico, corporal, matemático), sirven para relacionarse con el mundo para intercambiar con los otros diferentes visiones de la realidad. La relación armoniosa y equilibrada entre estos códigos asegura el paso de la expresión motriz a la expresión abstracta y de ahí a la expresión racional.

Aprendizaje significativo

La actividad del alumno debe ser tenida en cuenta como parte esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es una actividad que no ha de limitarse a la manipulación y la acción externa, sino que ha de suponer la actividad interna que le permite plantearse interrogantes y buscar estrategias para resolverlos, relacionar lo que ya sabe con los nuevos contenidos que se le presentan, y a partir del

conflicto surgido organizar unos aprendizajes sólidos en los que lo erróneo ya haya sido desechado y los conocimientos acertados se enriquezcan y afiancen. Por tanto, es preciso favorecer el desarrollo de aquellas situaciones en las que el alumno tenga algo que aportar desde su propia experiencia, pues con la seguridad y confianza que le da el hecho de partir desde algo conocido podrá abordar nuevos planteamientos en los que la expresión, percepción, reflexión e intercambio de ideas formarán parte del proceso de aprendizaje.

El desarrollo progresivo de las capacidades de comprensión y expresión del hecho artístico debe hacerse de tal forma que el alumno utilice su experiencia personal, y simultáneamente vaya aplicando los descubrimientos y destrezas que adquiere en esta área en contextos diferentes de su actividad cotidiana (improvisar una canción en una fiesta, crear un cartel para comunicar un suceso de interés para el grupo, elaborar un cómic para informar de algo a los compañeros, improvisar una representación mímica, etc.).

Aprendizaje y motivación

Es necesario prestar una atención especial a la motivación del niño hacia las actividades de comunicación y expresión. Aunque es cierto que puede haber en él una búsqueda espontánea de comunicación a través de la imagen, la canción o el juego simbólico, sin embargo, la reflexión que requiere la actividad creativa demanda un refuerzo de la motivación inicial. Ésta ha de incidir sobre aspectos vivenciales y sensoriales. El recuerdo de una situación, una observación, una imagen o un texto pueden inducir al niño y a la niña a expresarse.

El maestro estará atento a los momentos en los que pueda decaer el interés del alumno para ofrecerle nuevas posibilidades, informaciones que le orienten y le permitan llegar de forma gratificante a conseguir el efecto comunicativo que se ha propuesto.

El papel de maestros y maestras es decisivo en estos aspectos, manteniendo una actitud abierta e incentivadora, aceptando las propuestas de los alumnos y alumnas como válidas, reafirmando las aptitudes naturales de cada niño o niña. Los contenidos de índole afectiva y social requieren un esfuerzo del profesorado para favorecer situaciones donde niños y niñas interactúen, respetando las ideas de sus compañeros, acomodando sus opiniones e integrándose en el grupo.

Trabajo en equipo

Es conveniente alternar la forma de trabajo individual y colectiva, proponiéndose en cada una de ellas objetivos diferentes. El trabajo individual favorece la consecución de la autonomía, mientras el trabajo en grupo permite el intercambio y el apoyo mutuos con una finalidad común en la que se integran las experiencias individuales y colectivas.

Existen numerosas ocasiones en el desarrollo de las actividades de esta área que suponen un progreso a partir de la interacción. El intercambio de experiencias y soluciones encontradas para conseguir un determinado efecto expresivo, la elaboración conjunta de composiciones que utilizan recursos expresivos diversos, la valoración del trabajo de todos presentado en una exposición, la contribución individual en el resultado final de un juego o representación dramática, o la intervención de cada uno para conseguir un resultado armónico en la interpretación de una pieza musical o en la creación de un collage, son buenos ejemplos de ello.

A través del proceso de creación artística los alumnos y alumnas intercambiarán sus puntos de vista y la distinta información que sobre un mismo aspecto tienen, reestructurando sus esquemas de conocimiento y coordinando sus intereses y tareas para la realización del proyecto colectivo.

Es importante ofrecer al alumnado oportunidades para que a través del trabajo en equipo lleguen a establecer por sí mismos las normas de organización y funcionamiento (asunción de roles, búsqueda de materiales, cuidado de instrumentos, etc.).

El trabajo cooperativo favorece el respeto por las ideas y las aportaciones de los otros, la ayuda mutua, la distribución de temas y responsabilidades, la toma de decisiones, etc. Todo ello permite al alumno y a la alumna superarse constantemente, pues las aportaciones individuales que haga serán valoradas por el grupo, que en definitiva decidirá sobre lo acertado de unas u otras. Ofrecer ideas en cuanto al material más adecuado para realizar un collage, la solución a una improvisación dramática o la duración de una melodía obliga a acuerdos dentro del grupo que, a la vez que admite o rechaza propuestas, exige a cada uno de sus miembros aportaciones cada vez más originales y coherentes.

Desempeñar un papel activo dentro de un grupo, aportando ideas y respetando las de los demás, es un ejercicio que afianza la personalidad del alumno, pues la valoración personal, la autoestima se afirma al responder responsablemente a la tarea encomendada.

Tipos de contenidos

En el área de Educación Artística los contenidos de procedimientos suelen ser, en general, el punto de arranque más adecuado para la asimilación conceptual posterior. Sin embargo, conviene tener en cuenta que tan importante es el proceso seguido como el resultado, pues para evitar bloqueos posteriores se ha de procurar que éste llegue a ser gratificante.

Especial mención merecen los contenidos referidos a actitudes. Es necesario que el maestro cree un ambiente de confianza en el que el niño y la niña se atrevan a expresarse de forma personal y donde estén presentes las actitudes de participación activa, valoración del trabajo personal y de los otros, ayuda y cooperación, desinhibición, búsqueda y exploración.

La introducción de técnicas nuevas no deberá hacerse nunca de forma aislada, sino cuando se detecte la necesidad de su utilización en una actividad contextualizada; es decir, la introducción de nuevas técnicas debe responder a una necesidad concreta que puede darse como una consecuencia lógica de un proceso, o en una situación precisa que exija una solución no dada hasta entonces. En ambos casos la nueva técnica ha de entenderse como un paso lógico en la realización de la actividad, de forma que en lo sucesivo se añada de manera natural a la práctica.

La diversidad de alumnos y alumnas

El respeto al ritmo de trabajo y asimilación personal de cada alumno o alumna a sus habilidades y dificultades ha de estar presente en el proceso de enseñanza y aprendizaje como un elemento fundamental. Esta apreciación lleva a considerar la situación particular de cada niño como una aportación que él hace a dicho proceso, que se organizará teniendo en cuenta esta diversidad.

En el área de Educación Artística los aspectos sensoriales son un vehículo riquísimo de aprendizajes, que deben ser fomentados en los alumnos con alguna dificultad. Éstos suplen dicha dificultad con un rendimiento más especializado del resto de sus posibilidades sensoriales, que serán potenciadas a fin de que la comunicación, expresión y desenvolvimiento en el medio sean eficaces.

Igualmente se atenderá a los alumnos y alumnas con capacidades superiores, apoyándoles para que éstas sean desarrolladas plena-

mente. Los alumnos y alumnas dotados en Educación Artística pueden ser orientados hacia la especialización: tocar un instrumento, profundizar en una técnica plástica, organizar una dramatización...

En cualquier caso el alumno y la alumna han de ser integrados en el grupo y su diferencia contribuirá a enriquecer el trabajo de todos.

Actividades fuera del aula

Tan importante es educar la percepción como la expresión y comunicación. La percepción se trabajará en contacto con el mundo que rodea al niño, haciendo acopio de experiencias visuales, musicales y dramáticas que le servirán para fundamentar aspectos de su expresión artística posterior. La escuela debe estar abierta a las prácticas culturales contemporáneas, convirtiéndose en un lugar de iniciación artística y estética donde el alumno se interrogue sobre las formas culturales que le rodean. Es importante asistir a espectáculos, fiestas, acciones en la calle, festivales, exposiciones, conciertos, etc., donde confluyan la tradición y la vanguardia y donde todo tipo de recursos, materiales y escenarios entren en juego. La fiesta constituye, especialmente para los alumnos y alumnas de estas edades, una actividad colectiva y global que contribuye a facilitar el descubrimiento de espacios amplios y nuevos para la representación, la danza, el maquillaje, etc., en contacto con un público más amplio. La fiesta plantea a los niños nuevos retos y hace surgir en ellos nuevas estrategias y soluciones. A través de la experiencia de otros, los alumnos comienzan a ver las actividades artísticas en un contexto más amplio, como un medio efectivo de comunicación cultural, de disfrute y empleo del tiempo libre.

Sería importante planificar por parte del profesorado del centro actividades que involucren a todos los componentes de la comunidad escolar y que el contexto en el que se desarrollen no se circunscriban exclusivamente al espacio del aula (fiestas colectivas, exposiciones, conciertos y representaciones dramáticas, etc.), que conlleven distintas formas de organización del trabajo (trabajo individual, pequeño grupo y gran grupo) y donde la distribución y utilización de recursos y espacios del aula y del centro sean un elemento importante a tener en cuenta. Por ejemplo: de pasillos, patios de recreo, otras salas del centro, etc., pueden convertirse en los escenarios perfectos para cualquier comunicación de experiencias por parte de los alumnos, así como la utilización de medios audiovisuales, mobiliario, materia-

les de desecho, etc., en el vehículo adecuado para llevar a cabo este tipo de actividades.

En la misma línea la colaboración de los padres en la realización de actividades en el centro puede ser de gran ayuda, facilitando diferentes materiales y recursos, participando en las fiestas y talleres que el ciclo o la etapa programen, apoyando y colaborando en las salidas, etc.

Finalmente, no se debe pasar por alto la importancia de las relaciones con instituciones (museos, teatros, cines, auditorios, etc.) y grupos sociales (culturales, artísticos, etc.). La vinculación que el centro mantenga con ellos contribuirá a hacer de éste un espacio de comunicación y experiencias abierto a innumerables posibilidades.

El especialista de Música

La incorporación del especialista de Música en la etapa de Primaria no supone un cambio de orientación ni de tratamiento del área de Educación Artística. Ésta, al igual que la etapa, debe enfocarse globalmente, por lo que la intervención del especialista, lejos de alterar este planteamiento, ha de contribuir a la integración de las tres disciplinas del área. Sean cuales sean las decisiones que en el Proyecto Curricular de Centro se tomen respecto al especialista de Música (entrar en todas las clases, asesorar a los tutores, permanecer los dos profesores en clase, etc.), es importante que el equipo de ciclo programe y evalúe conjuntamente con él, procurando mantener la idea de unidad que caracteriza al área y permitiendo una orientación global de la etapa Primaria.

Organización del aula

Materiales

Aparte de los materiales que se pueden considerar propios del área, tales como instrumentos musicales, teatrillos o materiales plásticos, la Educación Artística se nutre también de libros de literatura, prensa, folletos informativos..., cuya utilización va desde el recorte de textos para construir carteles hasta la sugerencia dramática que una historia ofrece. Las ilustraciones de los cuentos pueden ser el vehículo

introductorio en la lectura de la imagen, y los textos que las acompañan permiten jugar con ellos transformándolos, combinándolos, variándolos como pretexto para una actividad vocal o dramática.

Hay materiales muy útiles para el tratamiento escénico: papel de embalar, telas viejas, cartones, palos, cuerdas, biombos, etc. También son útiles taburetes o cubos de madera, que sean fáciles de manejar. Este material permite distribuir de modo flexible el espacio. Las luces juegan también un papel importante en la estructuración del espacio y tiempo escénicos.

La exploración y manipulación sensorial de los materiales para descubrir sus posibilidades expresivas, las transformaciones y el trabajo entre dos o más materiales distintos es un procedimiento fundamental. Asimismo el niño debe explorar y conocer los instrumentos básicos, siendo capaz de seleccionar los más adecuados al tipo de material y al resultado que quiere obtener. Los materiales de desecho tienen una amplia aplicación, dada su fácil transformación y su poder expresivo, por lo que conviene acumularlos y clasificarlos convenientemente para tenerlos a mano en el momento oportuno.

El uso de los materiales audiovisuales adquiere especial importancia como contenido de estudio (la imagen fija y móvil, las funciones de la imagen, los contextos en los que se produce o expone, las características de una audición) y como recurso para explorar e informarse de la realidad. Tener un conocimiento lo más aproximado posible de la misma permite al niño estructurar imágenes e impresiones sólidas alejadas de estereotipos y esquemas, que impiden dicha estructuración y que, por otra parte, tantas veces presenta el adulto como el mejor camino para conseguirla.

Frente a una opinión generalizada, ofrecer al niño representaciones en las que se ha abstraído una imagen mostrándola con trazos muy simples y esquemáticos no ayuda a que éste construya sus propias representaciones, sino que, por el contrario, le sumerge en un corsé del que le será muy difícil salir. Resolver una imagen, una estructura musical o una actuación dramática con esquemas requiere un complejo proceso de abstracción que no se le ha de sustraer al alumno, pues es él quien tendrá que llegar a sus propias elaboraciones simbólicas.

Lo dicho no supone una disyuntiva entre lo sencillo y lo complejo, sino que plantea la necesidad de acercarse a la imagen, al objeto, a la pieza musical o dramática tal y como es, teniendo en cuenta, naturalmente, lo que a cada edad conviene. Desde la experiencia que el niño recoge al observar, ver u oír lo real, éste podrá construir sus imágenes,

objetos o composiciones que le facilitarán la posterior interpretación de esquemas y símbolos.

En este sentido, los recursos audiovisuales (el proyector de diapositivas, el proyector de cuerpos opacos, el magnetoscopio, la televisión, la fotocopiadora, la cámara fotográfica, el ordenador, el cine, el tocadiscos, el reproductor de discos compactos) son medios valiosísimos de aproximar la realidad cuando no está al alcance.

Por otra parte, la elaboración de diapositivas, fotografías y su utilización en montajes visuales, la grabación de sonidos y música para poder analizar su expresividad y los elementos que la componen, el montaje de grabaciones para una audición musical, la grabación de efectos sonoros para una representación dramática son procedimientos que hacen de los medios audiovisuales un objeto de trabajo en sí mismo.

El manejo de los aparatos exigirá el desarrollo de actitudes de cuidado y respeto hacia el uso colectivo de los mismos, de procedimientos de organización, archivo y clasificación de imágenes, cintas, películas, etc., y la combinación y organización de tiempos y espacios compartidos.

Espacios y tiempos

El espacio juega un papel muy importante. Sin embargo, no siempre se podrá contar con aulas específicas acondicionadas al efecto. No obstante, ello no debe ser un obstáculo insalvable para la puesta en práctica de la Educación Artística. Es conveniente que el profesorado del centro tenga en cuenta las demandas que en este sentido plantea el área, y busque soluciones que permitan aprovechar todos los espacios disponibles.

La propia aula y la escuela en general pueden ser objeto de la actividad de expresión artística de los alumnos, pintando murales, realizando grabaciones, decorando los interiores, utilizando los pasillos, las paredes, otras salas del centro, etc., como espacio de creación plástica, musical y dramática, favoreciendo con todo ello un ambiente con el que puedan identificarse y sentirse a gusto.

Es conveniente que en el lugar dedicado a la plástica no haya demasiados muebles que entorpezcan el paso y que su distribución sea accesible, pues es muy fácil que en las actividades propias de la disciplina se produzcan pequeños accidentes, como la caída de objetos o el derramamiento de pintura. Asimismo deben contar con

armarios o estanterías donde los materiales sean de fácil acceso y localización para el alumno, evitando pérdidas de tiempo innecesarias. Se debe prever la localización próxima (mejor en el interior del aula) de, al menos, un punto de agua adaptado a la altura del niño y de almacenes destinados a organizar los materiales y guardar los trabajos en proceso de creación.

La práctica de la música y la dramatización es conveniente hacerla en un espacio diáfano sin interferencias de muebles, de suelo confortable donde se pueda caminar descalzo. Los materiales necesarios se podrán distribuir junto a las paredes de manera que importunen lo menos posible los desplazamientos y movimientos, dejando el espacio central libre. En la práctica de instrumentos se requiere una buena postura corporal. Para estas ocasiones se pueden distribuir asientos junto a las paredes, una vez más con el fin de no entorpecer el espacio central.

Los tiempos dedicados al área deben organizarse en consonancia con la programación, sin necesidad de atenerse a horarios rígidos o artificiales. Pueden estar en función de la unidad globalizada, de un taller específico, de una salida previa, de una propuesta de gran grupo, etc.

Se tendrá en cuenta que los trabajos plásticos generalmente necesitan para su desarrollo de más tiempo que los dramáticos y musicales, pues el simple hecho de distribuir materiales, prepararlos, recogerlos, ordenarlos y limpiarlos plantea sesiones de mayor duración, en las que se han de prever estas necesidades, al margen del desarrollo del trabajo en sí.

Por otra parte, las actividades de movimiento o musicales conllevan cierto grado de esfuerzo físico y atención, que aconsejan una mayor brevedad, antes de que se produzca desmotivación o cansancio.

Agrupamientos

Según la actividad planteada es recomendable un tipo u otro de agrupamiento de alumnos. Aparte de las consideraciones obvias, tales como formar grupos con un número lo más igualitario posible de niños y niñas, en los que existan diferentes niveles y capacidades, la Educación Artística exige una gran flexibilidad, pues dependiendo del trabajo conviene uno u otro tipo de agrupamiento. Así, por ejemplo, las actividades de movimiento que suelen iniciarse en gran

grupo, pues así lo requieren los ejercicios de precalentamiento y desinhibición, llevan, cuando la sesión se encamina hacia trabajos concretos, a la formación de grupos espontáneos en los que interviene básicamente la casualidad.

No obstante, dado el carácter afectivo que el trabajo corporal conlleva, pueden darse casos de alumnos para quienes la relación con sus compañeros suponga un gran esfuerzo, y prefieran vivir la situación al margen de ellos. Estos comportamientos no deben ser culpabilizados, pues responden a un momento evolutivo y emocional concreto, pero sí deben ser encauzados progresivamente hacia la cooperación. De otra forma conducirían a situaciones estancas difíciles de superar, en las que el alumno rechaza al grupo y el grupo, a su vez, termina rechazando al alumno.

Cuando la actividad implique la aplicación de una técnica concreta, la toma de decisiones sobre una tarea, la exposición o representación de un trabajo, etc., es conveniente plantearla en grupos más reducidos que permitan la discusión y faciliten la realización del trabajo. Para este tipo de agrupamientos el maestro debe tener en cuenta el uso racionalizado de los materiales, pues no siempre se cuenta con lo suficiente para todos.

No es recomendable la formación de grupos estables basándose en el mismo nivel de capacidades, pues ello impide la interacción entre los alumnos y el enriquecimiento que el contacto con los demás supone. Sin embargo, parece adecuado que tanto aquellos alumnos que manifiestan alguna dificultad, como los que siguen con normalidad el proceso de aprendizaje o los que muestran una disposición especial en el área, encuentren estímulos que les ayuden a cubrir sus expectativas. Para ello, la formación de grupos con capacidades e intereses comunes parece conveniente. A este modelo de agrupamientos responden los talleres, cuyas posibilidades son tan variadas, que permiten desde el grupo de diferentes alumnos del mismo ciclo, hasta grupos de alumnos de diferentes ciclos o de toda la etapa.

Finalmente, habría que considerar aquellas actividades en las que un centro se implica al completo: fiestas, animaciones de calle, cabalgatas, exposiciones, acontecimientos culturales, etc. Estas actividades conllevan un final común en el que todos aportan un trabajo realizado con el mismo objetivo. Estas ocasiones, que dada su magnitud son esporádicas, exigen una aquilatada organización en la que el profesorado ha de estar muy coordinado y los alumnos y alumnas han de conocer su cometido.

Papel del profesor y del alumno

La naturaleza del área requiere que en su aplicación se cree un clima relajado, sin tensiones, en el que niños y niñas puedan manifestarse libremente. Esta condición convierte al profesor y a la profesora en animadores, en dinamizadores del grupo, sugiriendo propuestas que relacionen las ideas previas del alumnado con las ideas claves que requieren ser conocidas, facilitando alternativas ante un trabajo falto de rigor y estereotipado, encauzando las actividades hacia formas innovadoras y participativas, prestando las ayudas necesarias en los momentos de mayor dificultad, evitando emitir juicios de valor sobre sus actuaciones y permitiendo a los alumnos y alumnas expresarse a través del proceso artístico. Hay que crear un ambiente de respeto mutuo, calma y serenidad para abordar la realización de proyectos nuevos, evitando que, por esperar resultados espectaculares inmediatos, por otra parte difíciles de conseguir, el niño y la niña dejen de disfrutar y profundizar en lo que van logrando paulatinamente.

Cuando una dramatización no ha sido entendida por el grupo, no se ha alcanzado una sincronización en un juego de eco, o el límite de formas y color en un trabajo de ceras resulta demasiado confuso, el alumno y la alumna han de encontrar apoyos orientadores que le permitan retomar la actividad con garantías antes de que se produzca el rechazo. Estos apoyos pueden ir en la línea de:

— Organizar la adquisición de técnicas de manera progresiva, ganando en dificultad.

— Facilitar el desarrollo de propuestas de los alumnos y alumnas.

— Retomar planteamientos anteriores ya asumidos para enlazar con otros nuevos.

— Aprovechar los resultados imprevistos como un medio de motivación.

— Permitir al alumno y a la alumna el ejercicio de estrategias personales.

— Contrastar opiniones y resultados, procurando que ello sirva para proporcionar datos que permitan mejorar los procedimientos y técnicas empleados.

El diferente proceso de aprendizaje entre unos alumnos y otros puede conllevar situaciones en las que algunos se signifiquen por encima o por debajo de los otros. El maestro procurará que estas diferencias sean aprovechadas en beneficio de todos, formando grupos en los que existan diferentes niveles y capacidades, contribuyendo de esta manera a evitar tanto liderazgos perjudiciales como actitudes de competitividad nada alentadoras, y facilitando por otro lado la cooperación y el respeto.

Orientaciones específicas

Relación con otras áreas

El área de Educación Artística mantiene una interrelación de contenidos con el resto de las áreas de la etapa Primaria que se concreta de la siguiente manera:

— **Conocimiento del Medio natural, social y cultural.**

Entre estas dos áreas hay contenidos tocantes a aspectos sociales tan importantes como el respeto a los demás, la convivencia armónica, el valor del ocio, la organización y participación en la vida social y la sensibilidad hacia las manifestaciones culturales del entorno.

Son propios de ambas áreas también los contenidos actitudinales que afectan al uso y curiosidad por los materiales, y los de procedimiento que atienden a su selección y correcta manipulación.

En ambas áreas (y en la de Lengua Castellana y Literatura como se señalará más adelante) se tratan los medios de comunicación y su importancia en el mundo actual.

Un grupo de contenidos que tendrá tratamiento en otras áreas y que es de especial importancia en Primaria es el relativo al tiempo. Las nociones temporales que se tratan en Conocimiento del Medio están en estrecha relación con los contenidos sobre el tiempo individual y de relación del área de Educación Artística.

— **Educación Física.**

Son objeto de estas dos áreas contenidos tan conectados, que se hace difícil separar los ámbitos de una y otra.

El área de Educación Artística, en el ámbito de la dramatización, ofrece un grupo de contenidos bajo el epígrafe de Lenguaje Corporal, que encuentran resonancia directa en el conjunto "El cuerpo: expresión y comunicación", de Educación Física. El tratamiento de las posibilidades y recursos expresivos del cuerpo afecta a ambas áreas, y tanto en una como en otra se presta atención al desarrollo de habilidades gestuales y motrices tendentes a la expresión, la representación y la comunicación.

Es objeto, tanto de la Educación Física como de la Educación Artística (especialmente en los ámbitos de Música y Dramatización), el control corporal en relación con la tensión, la relajación y la respiración, así como el espacio que es abordado desde la experiencia física del mismo vivida a través del movimiento.

Finalmente, y como en el caso del área anterior, el tiempo es un contenido en Educación Física cuyo tratamiento es similar al que se ofrece en Educación Artística, pues en una y otra se afrontan el ritmo, la duración, la secuencia...

— **Área de Lengua castellana y Literatura.**

En la introducción al área de Lengua y Literatura se dice:

"La comunicación es una función esencial del lenguaje en el intercambio social y además un medio de representación del mundo." Esta afirmación la suscribe totalmente la Educación Artística, aunque su competencia se refiere, como es lógico, a la comunicación y representación no lingüística. Las conexiones que entre ambas áreas existen son tantas, que el enfoque global parece obvio y se justifica totalmente un planteamiento común de la comunicación, la expresión y la representación.

Son parejos en su desarrollo el grafismo en escritura y el gesto gráfico en la representación plástica; la postura y el movimiento como ingredientes no lingüísticos necesarios en la comunicación oral y el tratameinto que de los mismos se hace en dramatización y música; la ilustración como apoyo al texto y como vehículo de comunicación y representación.

Finalmente, la Lengua Castellana y Literatura trata los sistemas de comunicación no verbal en un agrupamiento que aborda la imagen, el sonido, el gesto y el movimiento corporal, contenidos que son específicos del área de Educación Artística, y a lo largo de la misma se desarrollan.

Dado que la comunicación es objeto del ámbito lingüístico, las consideraciones hechas hasta ahora son aplicables igualmente a la lengua extranjera.

— **Área de Matemáticas.**

Además de la representación gráfica y el trabajo con formas, las Matemáticas presentan un conjunto de contenidos afines a la Educación Artística y de gran relevancia en toda la Primaria; éstos son los relativos al tiempo y al espacio.

El tiempo es recogido en el grupo de la medida y se apunta la valoración del mismo en las mediciones y estimaciones en la vida cotidiana.

En cuanto al espacio, los contenidos se concretan en los sistemas de referencia espaciales y en la descripción de situaciones y posiciones de objetos en el espacio. Tanto unos como otros encuentran eco en la Educación Artística en contenidos tales como: *la organización de formas en el espacio y el tiempo*, la organización del espacio y el tiempo de producción y revisión de imágenes, las bases expresivas del movimiento o el espacio y el tiempo individual y de relación.

Toda la interrelación de contenidos que hasta aquí se ha señalado permite una comunicación fluida entre las áreas y contribuye a la organización global de la etapa.

Organización de los contenidos

El paso previo para la organización por ciclos de los contenidos del currículo oficial obliga a una reflexión inicial por parte del profesorado encaminada a definir los criterios por los que se va a regir dicha organización.

En esta reflexión habrán de plantearse aspectos psicopedagógicos que indicarán el grado de madurez y el momento del proceso de aprendizaje del alumno. Se tendrá en cuenta también la complejidad

de los contenidos que determinará una secuencia de progresiva dificultad. Finalmente, se atenderá a la importancia de unos contenidos sobre otros, bien sea por las características del área que así lo exige, porque son la base sobre la que se sustentan otros contenidos, o porque el momento de aprendizaje del alumno así lo recomienda.

Es conveniente que las consideraciones que al respecto haga el profesorado contemplen criterios que sirvan de ayuda y referente en la toma de decisiones sobre el establecimiento de secuencias. Algunos de estos criterios pueden ser:

— Observación, reconocimiento y análisis de los elementos artísticos presentes en el entorno.

— Adquisición de las habilidades, técnicas y elementos que permiten la representación plástica, musical y dramática.

— Incorporación de los conocimientos artísticos adquiridos, al desenvolvimiento habitual en el medio afectivo y social.

— Valoración del hecho artístico presente en el entorno, e implicación del alumno en el mismo.

Estos aspectos pretenden dar una visión global de todo lo que el área contiene y se deben entender como una referencia que facilite la secuencia. Se trata de que partiendo de la experiencia que el niño tiene del hecho artístico y ofreciéndole la posibilidad y los medios de vivirlo y analizarlo, pueda interiorizar experiencias nuevas que le permitan valorar con criterios y seguridad las manifestaciones artísticas.

En el transcurso de este proceso se produce un acontecimiento relevante: la apropiación del hecho artístico. Cuando el niño incluye en su representación del mundo elementos de la música, plástica y dramatización, asume la experiencia artística como algo propio. A partir de ese momento se servirá de ella para expresarse y comunicarse, y encontrará es esta actividad un medio de autoafirmación e intercambio social.

Atendiendo a ello, la relación que entre los distintos tipos de contenido se haga ha de partir de los conocimientos previos que el alumno posea, conocimientos capaces de configurar marcos de apreciación de la información como recursos de elaboración de estrategias exploratorias adecuadas para la obtención de la información pertinente. En la medida en que el alumno explore las propias posibilidades y consiga potenciarlas enriqueciéndolas, a través de la experiencia y el conocimiento y uso progresivo de los códigos artísticos, podrá recrear los elementos normativos y aumentar la calidad de su expresión.

El dominio progresivo de los recursos formales y técnicos, indispensable para el avance en la elaboración expresiva o creativa, se ve facilitado por el análisis y la reflexión específica en este campo. Analizar y reflexionar son capacidades que se desarrollan experimentando con los diferentes elementos en una unidad musical, plástica o dramática, manipulándolos para explorar y encontrar relaciones nuevas entre ellos y, finalmente, sistematizando las cualidades expresivas de los mismos y sus relaciones.

Es conveniente que la secuencia de Educación Artística se fundamente en contenidos de procedimientos y actitudes, pues son éstos los que posibilitan el conocimiento de los elementos formales, son la base sobre la que se apoyan los conceptos. El trabajo de experimentación, análisis y reflexión quedará organizado en la secuencia de contenidos, procurando que estos elementos se adapten a las características del ciclo y garantizando una adecuada transición interciclos.

En la secuencia de contenidos y objetivos por ciclos que aparece en forma de Resolución de la Secretaría de Estado y en las propuestas de secuencia de contenidos de autor, coeditadas por el M. E. C. y Escuela Española, se ofrece información pormenorizada al respecto de lo aquí apuntado. La reflexión que estos documentos contiene puede ayudar a tomar las decisiones pertinentes sobre la organización de contenidos por ciclo.

Relación entre los contenidos

La primera relación entre los contenidos del área de Educación Artística viene dada por el Real Decreto de Currículo en el que se hallan distribuidos de acuerdo a tres ámbitos: plástica, música y dramatización. Esta especial configuración del área plantea dos tipos de relaciones: por un lado, las que existen entre los contenidos de cada una de las disciplinas, y por otro, los que las disciplinas tienen entre sí.

Atendiendo a la primera clasificación el planteamiento de los tres bloques se organiza en torno al conocimiento, uso y producción de imágenes y composiciones plásticas. Existe una clara relación entre ellos, pues los contenidos de comprensión de la imagen y las formas constituyen la base para realizar la interpretación de las mismas y van parejos a la elaboración plástica.

Los contenidos musicales relacionan todos los aspectos que contribuyen al desarrollo de habilidades motrices, a la comprensión del

fenómeno sonoro y al conocimiento del lenguaje musical. Los criterios para la elaboración de la secuenciación tenderán a favorecer el desarrollo de la musicalidad ocupándose por igual de los distintos aspectos que integran la ejecución musical: propiamente musicales, de movimiento, afectivos y sociales.

Respecto a los contenidos de dramatización, las relaciones entre el lenguaje corporal y el juego dramático desarrollan en un tratamiento simultáneo la comprensión de los elementos básicos del juego dramático, la representación de personajes y situaciones, y la utilización de diferentes recursos expresivos.

Los aspectos culturales y artísticos que se recogen en "Artes y Cultura" son contenidos que contribuyen a una mayor comprensión de la obra artística, como manifestación de una época y una cultura específica. Mediante el trabajo de estos contenidos culturales se favorece el desarrollo de actitudes y valores tendentes a la apertura y valoración tanto del patrimonio artístico de la comunidad como del de otros pueblos y culturas.

En cuanto a las relaciones entre los contenidos del área parece indicado abordarlos desde aspectos comunes al ciclo. Estos aspectos pueden constituirse en ejes globalizadores en torno a los que se articulen los contenidos de cada ciclo. Es conveniente que su definición se haga de acuerdo a las necesidades y exigencias del niño, y a las posibilidades que estos ejes ofrezcan de establecer relaciones sustantivas entre los conocimientos previos y los nuevos aprendizajes.

Para aclarar las relaciones que los contenidos de cada ciclo tienen entre sí se pueden tomar como referencia los siguientes aspectos:

Primer ciclo

— Exploración a través del juego y de los sentidos.

— Observación del entorno.

— Exploración de las posibilidades expresivas del cuerpo y el movimiento.

El acceso a la elaboración artística, ya sea plástica, musical o dramática, parte, en el caso de los alumnos y alumnas del primer ciclo, de una experiencia muy relacionada con el medio y con la apreciación subjetiva del mismo. Este alumno dibuja su entorno (la familia, los amigos, la casa) desde una perspectiva íntimamente unida con lo afectivo, y en la

que importa más la proporción de las figuras de acuerdo a la importancia que él mismo le otorga que a la que en realidad debieran tener.

Sus producciones rítmicas están ligadas al movimiento y ritmo internos, a un deseo de acción que propaga al exterior. Este contacto con lo de fuera modela el deseo de movimiento, pero no le resta espontaneidad. El niño se acompasa en un determinado balanceo, sigue una propuesta rítmica o baila sin necesidad de haberlo aprendido, en el sentido de que nadie se lo ha enseñado expresamente.

Las dramatizaciones que hace forman parte de su vida; presentan situaciones en las que se identifica con uno u otro papel según el acuerdo emocional que tenga con las personas representadas. En esta edad es natural entrar en el juego dramático de manera espontánea, pues la actividad lúdica que desarrolla el niño es una constante representación: juega a mamás y papás y es mamá o papá, juega a hacer la comida y es cocinero, juega a saltar charcos y es atleta.

Segundo ciclo

— Observaciones orientadas y sistemáticas.

— Percepción sensible de la realidad.

— Expresión de mensajes referidos al mundo social y afectivo.

El alumno del segundo ciclo, manteniendo, aún una fuerte relación con el medio, ya posee criterios que le permiten reflexionar sobre el mismo; por otra parte, sus producciones artísticas se han desprendido del componente afectivo y empiezan a ser más objetivas. Al abordar una representación gráfica intenta acercarse a la realidad, lo que le supone una selección de la misma. Es ésta una postura activa que va conformando la personalidad, pues le obliga a tomar decisiones sobre las proporciones que deben guardar las figuras en el plano o el color idóneo para el sol, el mar o el cielo.

Musicalmente el trabajo en grupo gana en importancia. El alumno busca una empatía con los otros que le satisface y enriquece: amolda su paso al del grupo, canta al unísono e intenta que sus movimientos de baile sean precisos.

En dramatización los alumnos amplían el campo de sus representaciones, que ya no se ciñen al ámbito de lo privado, sino que abordan variados planteamientos: un final diferente para un cuento, una parodia de algún personaje conocido, un viaje...

Tercer ciclo

— Observación sistemática y autónoma.

— Percepción y análisis.

— Utilización autónoma de los elementos artísticos básicos.

En el tercer ciclo el alumno es autónomo. Es un período en el que hay que tener muy en cuenta sus propuestas, pues, aun necesitando matizaciones, suelen estar bien fundadas. En este momento el alumno busca el beneplácito social y se esfuerza por conseguirlo. El trabajo en equipo se hace verdaderamente cooperativo, pues se han delimitado responsabilidades; así, el alumno inserto en un grupo puede ocuparse de la selección de una gama de colores para realizar un mural, de la búsqueda de sonidos agudos para una grabación o de la manipulación concreta de un personaje en una representación de títeres.

No obstante, y aunque las ocupaciones que pueda desempeñar dentro de un grupo sean determinantes para que el mismo funcione, también es importante la actividad individual en la que el alumno y la alumna ponen de manifiesto inquietudes muy específicas: la elección entre el plano o el volumen, la preferencia por el mimo o la representación hablada, la decisión de tocar un instrumento en grupo o en solitario.

El juego como recurso didáctico

Uno de los procedimientos más eficaces para estimular y desarrollar la capacidad de movimiento es, sin duda, el juego. El juego es la forma más natural de aprender. Su práctica contribuye al desarrollo social y afectivo de la personalidad y fomenta la adquisición de actitudes, valores y normas. El afán de logro propiciado por el juego produce la observación voluntaria de una disciplina, respeto a las normas y superación de dificultades. Por ello, el juego no sólo es el medio ideal para la adquisición de habilidades corporales, sino que, por el alto grado de motivación que aporta, lo convierte en una actividad de máxima utilidad para cumplir con otros objetivos, como, por ejemplo, la educación del gesto gráfico, la introducción al conocimiento de los elementos del lenguaje plástico y visual, la comprensión de las reglas del juego dramático o la preparación de formas de danza. Esta función motivadora no debe excluir, sin embargo, la

riqueza de valores educativos que el juego posee en sí mismo y que, en términos de educación artística, se refieren a ámbitos tan diversos como: percepción rítmico-auditiva, orientación espacial, percepción de formas espaciales y musicales, expresión corporal, creatividad...

En una enseñanza que se propone el desarrollo de la imaginación y la creatividad, el profesorado no sólo debe tolerar la actitud del niño ante el juego, sino potenciarla y estimularla. El niño experimenta la alegría de jugar con palabras, colores, objetos, sonidos e instrumentos; de unir sonidos y líneas, movimientos y palabras, colores y formas; de participar en actividades artísticas de forma creativa. Las diversas formas de juego ayudan al niño a expresarse dentro del grupo, a unir los elementos plásticos, musicales y dramáticos y a reconocer las reglas y las interrelaciones de la creación artística.

La vitalidad, seguridad y estímulo para conocerse, ayudarse y respetarse son valores que deberán estar presentes en toda la Educación Primaria y que pueden ser favorecidos por actividades de juego. Para ello, hay que disponer de un amplio repertorio que contenga tipos y modalidades de juego muy diversas. En las fuentes de la tradición popular hay un sinfín de posibilidades aprovechables por maestros y maestras. También existe abundante material en todos los juegos creados con fines formalmente didácticos. La recopilación y organización de juegos debe realizarse en torno a diversos centros de interés en los que se contemple la situación propia de cada grupo.

En este sentido se ha de tener en cuenta que los alumnos y alumnas de Primaria despliegan una importante actividad corporal que impregna todos sus juegos. Esta actividad, que permanece a lo largo de toda la etapa, tiene grados, hallándose en el primer ciclo el momento más álgido. En estas edades el juego conlleva generalmente movimiento y plantea situaciones de relación con el mundo exterior: juegos en la arena, carreras, escondites, jugar a los médicos, a las maestras... Es importante fomentar este tipo de juegos que, aunque no requieren una gran elaboración mental, preparan al niño para enfrentarse activamente con el medio social.

En el segundo ciclo entra un componente importante en el juego: la elaboración de juguetes. Antes el niño solía utilizar los objetos tal y como eran, cargándolos de un fuerte contenido simbólico que los "transformaba". Un palo era un caballo, una caja un barco, unas piedras en la tierra, un castillo. Ahora el niño de ocho a diez años exige al objeto que se parezca lo más posible al juguete que necesita, y para eso lo cambia hasta quedar satisfecho. En esta fase se produce

una actividad mental importante paralela a la actividad física que va a seguir siendo grande, pero que además va a ser compartida en el sentido de que los objetos se transforman en colaboración con los otros.

El momento del juego reflexivo llega en el tercer ciclo. Para entonces el alumno está en disposición de usar conscientemente su capacidad mental, que puede desarrollarse con juegos de ingenio, acertijos, juegos de precisión. La relación con los objetos sigue siendo muy importante, pero para entonces el niño quiere que sean iguales a lo que quieren representar, de tal forma que o bien utiliza objetos reales o, si llega el caso, elabora el objeto en función de lo que necesita. Si fabrica unas maracas, procurará que su apariencia final sea la de unas maracas convencionales y que su sonido sea similar. Si se disfraza de rey, buscará el manto, la corona, el cetro... que le den esa apariencia. Si confecciona un rompecabezas intentará que se parezca a los rompecabezas habituales.

Al igual que el juego que implica actividad física está presente en toda la etapa, el juego que conlleva fundamentalmente una actividad reflexiva también. Sin embargo, hay que valorar la conveniencia de unos y otros en cada momento, y la rentabilidad que su adecuado aprovechamiento produce en las situaciones de aprendizaje.

Orientaciones sobre contenidos específicos

La improvisación

La improvisación es una forma de expresión musical y dramática creativa, libre y espontánea. El tipo de actividad desarrollada en la improvisación la hace asimilable al juego. En cierto sentido, incluso, pueden considerarse términos sinónimos. Con todo, si bien toda improvisación resulta una forma de juego, no todo el juego es improvisación. Ambos procedimientos posibilitan la adquisición de habilidades para lograr la experiencia de crear un material musical, coreográfico y dramático.

La improvisación estará presente como proceso creativo a lo largo de toda la etapa. En dicho proceso, sin embargo, se pueden distinguir diferentes fases de dificultad progresiva que se acomodan a las características de los ciclos:

La imitación, para que los niños puedan desarrollar la memoria visual y auditiva y reconocer modelos idénticos o diferentes. En esta fase resulta de gran utilidad el uso de textos de los que se puede extraer el ritmo de las palabras y trasladarlo a instrumentos de percusión o a movimiento. Se consideran tareas de improvisación el añadir una línea para hacer un nuevo verso a una canción, encontrar una palabra que vaya bien con un modelo rítmico dado, añadir un movimiento nuevo o inventar un personaje a partir de un elemento de su indumentaria.

La exploración a través de juegos hablados, utilizando todo tipo de fonemas, componiendo palabras sin sentido, jugando con la extensión y el timbre de la voz. También se incluyen aquí la exploración de movimientos con la totalidad o algunas partes del cuerpo y el descubrimiento de sus posibilidades expresivas.

La organización, es decir, la participación en una tarea que establece determinadas reglas de juego como construir frases musicales (pregunta y respuesta), formas elementales (A-B-A), inventar historias o situaciones dramáticas (personajes, conflicto, desenlace).

Trabajo en grupos, en donde se decide un proyecto en torno a un tema dado —por ejemplo, un cuento o una fórmula rítmica— y se reparten papeles para que trabajen los alumnos solos durante el tiempo que se determine dentro de la clase. En este caso, durante la puesta en común, los alumnos han de ser capaces de retener lo creado y coordinar su acción a la de otros.

La improvisación es, por tanto, una forma de explorar el material que lleva hacia la adquisición de nuevos conocimientos. El clima de la clase es decisivo para ejercitar la libertad de descubrir, tantear y ensayar soluciones. Es esencial mantener la atmósfera emocional indispensable para el trabajo creativo. A ello contribuirá que el profesor esté totalmente familiarizado con la improvisación, de manera que pueda utilizarla espontáneamente en aquellos momentos en los que se necesite un refuerzo. En todas las clases deberían incluirse actividades relacionadas con la improvisación. No importa que la tarea sea breve o sencilla. Se trata de conseguir algo personal y propio.

Se ha de permitir a los niños adjudicarse papeles cuando se sienten preparados para ello, y, por el contrario, no forzarles a una intervención ajena a su voluntad. Asimismo el profesor mantendrá la suficiente flexibilidad para renunciar a sus proyectos cuando surjan nuevas ideas de la clase. Aunque a veces dichas ideas no den resultados, es importante que los niños lo descubran por sí mismos.

La improvisación requiere unas "reglas de juego", que pueden ser propuestas por el profesor o por los niños. Dichas reglas posibilitan el papel de la persona que asume la dirección, favoreciendo el cambio frecuente del mismo, y aportan comparaciones críticas sobre la propuesta y la ejecución o sobre las diferentes versiones de una misma tarea. Las reglas han de ser claras y sencillas para que la actividad no se vea interrumpida continuamente por aclaraciones verbales. La improvisación requiere capacidad de acuerdo. Poco a poco los niños aprenden a utilizar lo que necesitan, seleccionando y desarrollando su propio gusto.

El gesto gráfico. Percepción y expresión

A lo largo del proceso de aprendizaje, los alumnos muestran grados de competencia diferentes en la producción de imágenes. Inicialmente elaboran un grafismo espontáneo, para progresar desde una representación personal de los objetos reales hasta una concreción de formas plásticas específicas que tienen un significado objetivo y que responden a una representación más realista.

Conviene incidir especialmente en la primera parte de este proceso, aquella en la que el cuerpo y pensamiento se unen en la producción del gesto gráfico. Cuando el gesto de la mano y con él el de todo el cuerpo se concreta en un trazo, se produce un proceso de interiorización en el que a través del control del movimiento gestual el niño relaciona sus percepciones personales con la representación gráfica de las mismas. Constatar que un movimiento preciso origina una forma que a su vez responde a una imagen mental es un descubrimiento que lleva al niño a la representación intencionada y personal. Este proceso exige, en un principio, que el espacio sea amplio y el movimiento libre y desinhibido, que en él participe todo el cuerpo si es necesario para de una manera progresiva limitar uno y otro y concentrar la acción en un gesto preciso cargado de expresividad.

Los avances del alumno en campos como la observación sistemática, o la apreciación y control del espacio y el tiempo, favorecen la percepción y expresión de los aspectos plásticos de la realidad. De la misma forma, sus avances en el campo plástico y de la imagen le aportan importantes recursos de aplicación en otras áreas del aprendizaje.

La actividad plástica será el resultado de un proceso activo y reflexivo que permite al alumno progresar en la elaboración de composiciones cada vez más variadas y diferenciadas. El maestro inter-

vendrá para que el alumno se dé cuenta de que el proceso creativo implica elementos de planificación y diseño de la acción, desarrollo de la tarea y valoración contrastada. Es un proceso que lleva al alumno desde la subjetividad a la objetividad y que requiere de todo su esfuerzo.

La observación en la percepción visual y artística

Se debe fomentar la observación detenida del entorno sociocultural. Observar con detalle la realidad y los elementos que la constituyen es imprescindible para tener un bagaje de imágenes que favorezcan su posterior representación. La actividad creativa está relacionada con la riqueza y variedad de experiencias acumuladas. Ampliar la experiencia del niño es fundamental para poner unas bases sólidas de su actividad expresiva.

La observación comentada puede llevarse a cabo en diferentes contextos. Se debe observar y analizar aspectos de la realidad y producciones plásticas, en general, que incluyan todo tipo de imágenes. El comentario debe hacerse con relación a los temas que se están trabajando en el momento, identificando los conceptos plásticos y los procedimientos en los términos que ya se conocen o aquellos que se están perfeccionando, teniendo también en cuenta las actitudes que se desea fomentar en los alumnos.

Los procesos de percepción y elaboración deben ir íntimamente ligados y alimentarse mutuamente. El análisis de composiciones de otros, el intercambio de puntos de vista y opiniones sobre ellas y la forma como han resuelto las dificultades encontradas potencian la propia capacidad de expresión. Por ello, en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje se tendrán en cuenta los siguientes factores: la experiencia personal del niño, la reflexión sobre sus producciones y las de los otros y los saberes que se poseen social y colectivamente.

El proceso de elaboración

Es preciso trabajar sistemáticamente la actitud investigadora y no sólo receptiva. Para ello se incitará a los alumnos a probar formas y técnicas diversas, a inventar maneras de hacer, al tiempo que se

pedirá el comentario de los recursos utilizados y del resultado obtenido. Todo ello con el objetivo de favorecer la propia autonomía en cuanto al desarrollo de estrategias y elección de materiales.

El proceso de expresión no avanza a partir de la nada. Viene potenciado por las vivencias personales y necesita de estímulos y del empleo correcto de técnicas. Así maestros y maestras han de ofrecer estímulos, enseñar procedimientos y potenciar el afán de investigar. El enfoque didáctico del planteamiento y resolución de problemas, por el cual se incita al alumno a interrogarse sobre aspectos no dominados suficientemente (dimensiones, perspectiva, etc.), puede ser adecuado junto con otros enfoques. El profesorado debe valorar las soluciones personales y las diferentes aportaciones y propuestas de los alumnos.

En ocasiones es preciso luchar contra los estereotipos que niños y niñas utilizan, a veces por comodidad o por falta de recursos. Es necesario entonces proporcionar modelos muy variados, ofrecer distintas perspectivas en las que aparezca el mismo objeto representado de formas diferentes, comentar soluciones alternativas. Contra la comodidad es necesario estimular el espíritu de aventura y la búsqueda individual o colectiva procurando al alumno la ayuda necesaria que le lleve a resultados gratificantes. Es importante que se sienta satisfecho con su obra, y que pierda el miedo a expresarse de forma personal y original.

Un uso creativo de la forma de representación plástica, dramática y musical supone la utilización de manera personal e innovadora de los elementos integrantes del código, presentes en la elaboración artística concreta; supone ir más allá de la utilización que otros han hecho del código, una superación de las soluciones y caminos ya establecidos. En este sentido se da un proceso de investigación. Este aspecto innovador o creativo es inherente al proceso de elaboración artística en sí mismo, que rehúsa proponerse o ser entendido como mera copia o reproducción. En efecto, aunque el autor intente únicamente reproducir la realidad (sonidos, imágenes, escenas...) de modo mimético, el modo en que finalmente ésta se representa no es sino una de las muchas posibilidades existentes y, en algún sentido, es el resultado de una elección y elaboración personales. Sin embargo, no toda elección resulta creativa, en el sentido antes aludido. Los alumnos pueden ser educados en seguir un determinado proceso innovador a través del cual superar vías establecidas, encontrar soluciones nuevas a problemas que les plantee la elaboración artística, llegar a resultados que supongan un grado más alto de elaboración personal.

Es difícil que este trabajo de experimentación, análisis y reflexión lo lleve a cabo el alumno satisfactoriamente de manera individual. Así que es necesario que el maestro lo planifique convenientemente y que preste el grado de ayuda necesario para que el niño pueda llevarlo a cabo con un grado creciente de autonomía. Se trata de que, en contraste con las propias producciones y las de otros compañeros en general, se inicie en la búsqueda de soluciones nuevas, o no estereotipadas, a los problemas que se le plantean en el curso de la elaboración artística o expresión. Ello debe dar pie a la concreción de actividades específicas.

Audición

Bajo el término "audición", íntimamente relacionado con el de "educación auditiva", se define uno de los procedimientos más característicos de la educación musical.

El papel esencial del oído es el de comunicarse. En este sentido, la educación auditiva ofrece una gran contribución a la educación social, la capacidad de escuchar a los demás. Educación auditiva y audición son actividades que determinan la percepción y cultura musicales.

La acción de aprender a escuchar debe cultivarse a lo largo de todo el período escolar, ya que la adquisición de un oído capaz de reconocer y diferenciar —aptitudes necesarias para escuchar música— es algo que se aprende poco a poco y necesita un largo proceso. El niño de seis o siete años no distingue dos versiones diferentes de una canción. A esta edad les interesa la forma total de la canción (texto y melodía), y no la estructura musical. Por ello, sólo a través de actividades motivadas y adecuadas, participan interesados utilizando su oído para percibir nuevos descubrimientos.

Por causas vinculadas a nuestra experiencia social y cultural, la disposición auditiva es hoy, en el niño, al igual que en los adultos, relativamente pequeña. De un lado, vivimos inmersos en el mundo de la imagen; de otro, estamos sometidos a una fuerte dosis de lo que se ha dado en llamar "contaminacion sonora", de la cual el oído no puede protegerse. Todo ello hace que en muchas ocasiones la voluntad de escuchar deba ser intensamente estimulada.

Cabe señalar como objetivos específicos de la educación auditiva:

— percibir la música,

— diferenciar acontecimientos sonoros,

— cultivar el gusto por la música.

En estrecha relación con el proceso de aprendizaje del lenguaje musical, hay que cultivar la audición de obras seleccionadas. Corresponde al profesor analizar las motivaciones que aportan los diferentes tipos de música, el grado de conexión de la misma respecto al ámbito sociocultural de los alumnos y, sobre todo, observar la capacidad inicial del grupo para "sintonizar" con nuevas propuestas. Sea cual fuere el método de trabajo que se utilice, conviene recordar que el niño experimenta el ritmo, el "tempo", la dinámica, con todo el cuerpo a través del movimiento, del canto y de la expresión instrumental, y aplica todas estas experiencias en el acto de escuchar.

Asimismo la audición requiere tranquilidad externa e interna. Para ello se recurre al movimiento, al dibujo o a la participación activa con instrumentos mientras se escucha. Pero, a medida que la percepción auditiva aumenta en abundancia de sensaciones, observaciones y experiencia comparada, la importancia de dichas actividades va decreciendo paulatinamente.

La duración de los fragmentos sonoros utilizados deberá estar siempre en relación con la capacidad de concentración y memoria, pero conviene seguir, en general, un criterio de brevedad.

Finalmente, toda clase de música que los alumnos oigan en su medio ambiente propio (folclore, rock, pop, etc.) debe ser también objeto de educación en la escuela. La experiencia de la "música en directo" añade la posibilidad no sólo de oír, sino también de ver al mismo tiempo. Esto aporta a los niños una gran motivación. Por ello, se debe cultivar al máximo toda posibilidad, dentro y fuera del aula, de organizar música en vivo.

Lectura y escritura musicales

La adquisición de conocimientos teóricos se integrará dentro de la educación musical como consecuencia lógica del proceso perceptivo que plantean las experiencias vocales, instrumentales, de movimiento y danza, así como de los descubrimientos y experiencias auditivas.

La familiaridad con un sistema de signos que relaciona sonido e imagen debe surgir de la práctica musical interpretativa, creadora y auditiva. Para ello es de vital importancia la selección de un repertorio de canciones, piezas instrumentales, danzas y audiciones, en consonancia con la secuenciación de contenidos que el profesor quiera incorporar. La lectura y escritura musicales son dos procesos que se

encuentran íntimamente ligados, y que, al mismo tiempo, guardan estrecha relación con aprendizajes previos que comprenden, tal como se ha indicado, el desarrollo de la capacidad auditiva y sensorial. Aunque lectura y escritura constituyen actividades complementarias, en la notación convencional la primera suele anticiparse a la segunda. No es lo mismo ver o reconocer algo que tratar de hacerlo, y en este último caso la escritura ayuda a consolidar la lectura. No ocurre así en la utilización de grafías no tradicionales, en donde la expresión gráfica precede a la lectura interpretativa, ya que obedece al impulso de plasmar de manera espontánea las impresiones que suscita lo escuchado.

La representación gráfica de la música de manera libre puede responder a acuerdos del grupo que decide, utilizando referencias muy próximas (colores, puntos, garabatos, objetos, líneas...), qué símbolos son los más adecuados. El empleo de grafías no tradicionales contribuirá a la mejor comprensión de aspectos diversos, tales como combinaciones tímbricas, ordenaciones formales, observaciones dinámicas. También harán posible el acercamiento al lenguaje musical contemporáneo. No obstante, este tipo de representaciones va a necesitar paulatinamente de mayor rigor, pues de no ser así su lectura e interpretación serían imprecisas. El maestro estará atento a los momentos en que esta exigencia surja, ofreciendo progresivamente elementos propios de la grafía convencional, que respondan a la necesidad planteada. Así pues, ambas fórmulas son compatibles, pues el sistema de notación convencional no excluye otras representaciones.

La expresión vocal e instrumental

La palabra, en el sentido musical, no sólo es un componente del canto, sino que posee también sus propias posibilidades de expresión a través del timbre, del ritmo, de la altura y del significado.

Expresión vocal

Los recitados, el "canto hablado", los juegos fónicos, los trabalenguas, las imitaciones de ruidos, de sonidos de animales, son actividades encaminadas a favorecer la articulación adecuada de los sonidos. En esa medida están muy relacionadas con los propósitos de diferenciación fonética, auditiva y articulatoria propios del área de Lengua y Literatura. Desde el punto de vista musical son una fuente inagotable de experiencias creativas que ayudan a comprender las infinitas posibilidades sonoras y musicales de nuestra voz, que introducen al niño en el canto propiamente dicho de una manera espontánea.

El objetivo principal del canto durante los primeros ciclos será conseguir el gusto por cantar. Para ello, en primer lugar, resulta imprescindible aprender a disfrutar con la propia voz. Ésta es la motivación más importante para que los niños deseen utilizarla y desarrollarla, puesto que no todos tienen la misma predisposición frente al canto; en muchos casos existen, desde el comienzo de la escolaridad, inhibiciones de índole diversa que actúan como verdaderas barreras obstaculizadoras de la expresión en el canto. Para que el niño y la niña puedan gozar con su propia voz es necesario que, paralelamente a las actividades de experimentación vocal, vayan adquiriendo seguridad en la entonación, desarrollen sus posibilidades vocales y utilicen la respiración para conseguir una buena emisión. De esta manera podrán sentir y apreciar la belleza sonora de la voz.

La evolución psicológica que experimentan los niños durante los ciclos de Primaria debe quedar reflejada en sus canciones; por ello es conveniente que el profesor plantee el aprendizaje de un variado repertorio, cuyo interés temático, además de responder a las vivencias e intereses propios de la edad, enriquezca su capacidad emocional de forma gradual, estimulando una aproximación cognoscitiva al lenguaje musical. Asimismo corresponde al profesor averiguar y respetar, en todo momento, el ámbito y la tesitura correctos, fomentar una actitud relajada, evitar los gritos y ocuparse del desarrollo del aparato fonador.

Cantar es una forma de expresión, una manera de comunicarse, una ocasión de disfrutar. Todo ello ha de estar al alcance del niño. Por ello, el canto ha de ser una actividad en la que participen todos, sin exclusiones ni selecciones previas.

Expresión instrumental

En cuanto a la práctica instrumental, ésta constituye otro de los contenidos esenciales, junto con el canto y el movimiento, de la expresión musical. Antes de pasar a la práctica con instrumentos convencionales se impone una previa exploración de las posibilidades sonoras de los objetos y elementos que provienen del entorno cotidiano.

Al alcance de los alumnos y alumnas del primer ciclo ha de estar la experimentación sonora que les lleve a descubrir los múltiples ruidos y sonidos que pueden utilizarse para hacer música, que les lleve a clarificar sonidos y cualidades de acuerdo con el material, la forma y la manera de tocar, que les permita inventar y construir instrumentos. Para que esto suceda es necesario que el niño disponga de objetos de diferentes materiales y tamaños, que se puedan rozar, frotar, soplar, golpear, que susurren, crujan, crepiten...

Los objetos pueden recordar instrumentos convencionales, pero también otros que se alejen de lo conocido hasta el punto de que el niño se vea obligado a averiguar la mejor manera de sacarles provecho. En este sentido no es en absoluto desdeñable el propio ámbito espacial: paredes, suelo son espacios de percusión que además invitan al movimiento.

Esta fase inicial, imprescindible, puede conllevar descargas de agresividad lógicas, pues el niño encuentra en el objeto un medio para liberar sus tensiones. Al maestro compete encauzar esta entropía y llevarla hacia un ajuste, para lo cual estará atento a los momentos en los que el acuerdo se produzca de manera espontánea, interviniendo a fin de que el grupo alcance tal acuerdo. Es conveniente que los objetos trabajados guarden similitud en el timbre, procurando que no existan unos que se impongan sobre otros. Si el alumno ha tenido ocasión de buscar los matices sonoros de los objetos surgirá de una manera natural la necesidad de perfeccionar el sonido, de aprender un código que se acomode a las exigencias de comunicación con los otros. Éste es el momento de introducir la escritura musical y la instrumentación.

Los instrumentos escolares de percusión ofrecen un espectro sonoro amplio y una diversidad de posibilidades que hacen de ellos un medio especialmente apto para la experimentación y la improvisación musicales. En el acompañamiento de canciones contribuyen a la adquisición de conocimientos relacionados con la afinación, la comprensión de estructuras rítmicas, melódicas, armónicas y formales, los planos sonoros y la relación entre carácter y timbre. El profesor debe conocer bien la técnica de estos instrumentos para motivar la búsqueda, por parte de los niños, de esa sonoridad óptima que se puede alcanzar en cada uno de ellos. Por otra parte, ofrecen una gran variedad de principios relativos a las capacidades motrices y musicales. Están especialmente indicados para hacer diferenciaciones tímbricas y rítmicas como las relativas al color (claro-oscuro), a la duración (largo-corto) y al tempo (rápido-lento).

Los instrumentos de placas ofrecen tres aspectos fundamentales: familiaridad con las baquetas y el instrumento, posibilidad de utilizar la totalidad de los sonidos de forma aleatoria o, por el contrario, ejercitar escalas y tonalidades.

En estos instrumentos, la posición corporal y la colocación del grupo son especialmente importantes para el desarrollo de la motricidad y de la musicalidad. Antes de utilizar ordenaciones tonales, los

niños deberán familiarizarse con el instrumento experimentando formas libres. A través de modelos gráficos se pueden sugerir determinados ejercicios. Pero la capacidad de lectura de la notación tradicional no debe condicionar la práctica instrumental. Antes, por el contrario, dicha práctica debe despertar el interés por la lectura musical.

Movimiento

La actividad motriz, contenido que se halla reflejado tanto en la Educación Artística como en la Educación Física, es objeto de tratamiento fundamental a lo largo de la Primaria y aspecto clave sobre todo en el primer ciclo. El niño de seis a ocho años cuenta en su haber con una experiencia propia sobre el movimiento, pues el descubrimiento del mundo lo ha hecho a través de la exploración motriz, tocando, tirando, manoseando, desplazándose, subiendo, bajando.... Este "conocimiento" con que accede a la Primaria ha de valorarse, ya que en él se concentra el aprendizaje del dominio corporal. Si el niño, a través del juego, ha tenido ocasión de experimentar plenamente las posibilidades del movimiento en la etapa anterior, lo que entonces era fundamentalmente espontáneo y emocional, podrá ser ahora consciente y racionalizado. La exploración del movimiento en Primaria conduce a la estructuración del espacio racional, aunque nunca se ha de olvidar el valor emocional que dicho acto conlleva.

Se ha de tener en cuenta que el avance en el aprendizaje del dominio corporal está íntimamente unido al trabajo con los objetos. Es a través de ellos como el niño racionaliza la distancia, la altura, la dirección, la velocidad, y es por medio de ellos como aprende a dar matices al gesto ampliándolo, reduciéndolo, acelerándolo o haciéndolo más lento. No obstante, en el proceso de aprendizaje llegará un momento en que el objeto ya no sea imprescindible, porque el niño se habrá apropiado del espacio prolongando su gesto corporal en todas las direcciones, encontrándose con los gestos de los otros y hallando de esta manera una forma de comunicación.

En el desarrollo de este proceso, la música ha de incluirse como un elemento esencial. Ésta puede actuar como acompañamiento de la actividad, ser apoyo al gesto, convertirse en una sugerencia o servir de eje organizador del movimiento. El acceso a los elementos musicales estará garantizado si el alumno cuenta con referencias espaciales adquiridas en la experimentación del movimiento. Estas

referencias contribuirán a clarificar la percepción sonora, esto es: arriba y abajo pueden servir para agudo y grave; pequeño y grande para rápido y lento; correr y caminar para acelerando y retardando; movimientos suaves y enérgicos para forte y piano. El timbre es el parámetro más subjetivo para realizar con el movimiento. La percepción de tonalidades sonoras, tales como claro y oscuro, puede interpretarse a través de sensaciones diversas como: duro, blando, intranquilo, suave..., en una búsqueda de singularidades para plasmar el cromatismo sonoro.

Música y movimiento unidos llevan a la danza, que en un primer momento será fundamentalmente espontánea, para adoptar progresivamente estructuras coreográficas. A través de la danza, la música no sólo cumple la función de ser escuchada, sino que se enriquece con otros medios de expresión. En la educación musical se deben utilizar todos los medios para integrar la expresión vocal e instrumental, junto con la audición, en las actividades de danza y movimiento, tales como canciones, danzas tradicionales, formas de danza para piezas instrumentales, representación escénica de canciones, improvisaciones de danza sobre música seleccionada, improvisaciones con objetos e instrumentos no convencionales.

En la enseñanza de danzas tradicionales conviene tener en cuenta que la danza requiere la integración de todo el grupo en una acción conjunta. Esto exige un cierto grado de organización y capacidad de adaptación a los demás. Las dificultades técnicas de pasos y figuras y la adecuación del contenido expresivo a la edad de los niños determinarán la selección del material. La forma de enseñanza evitará explicaciones verbales, estimulando la capacidad de observación para reproducir, simultáneamente, lo que hace el profesor. Conviene variar los procedimientos metodológicos para evitar la rutina y conseguir una buena motivación en el aprendizaje de cada danza. A tal fin se puede comenzar por el ritmo y continuar introduciendo la melodía, para concretarnos finalmente en pasos y figuras. Se puede mostrar primero el paso e irlo acomodando a la melodía, añadiendo progresivamente elementos. La melodía puede sugerir las figuras más apropiadas....

En todo momento debe interpretarse la música que acompaña a la danza, bien en directo, o por medio de un buen aparato reproductor. El empleo de gestos sonoros, canciones e instrumentos proporciona los medios para hacer música en directo. Si se utiliza música grabada, deben establecerse criterios sobre la conveniencia de música propia o de la ya elaborada.

Dramatización. Recursos dramáticos

Las actividades de dramatización conllevan generalmente la realización de un proyecto expresivo de manera común. En estos proyectos los alumnos y alumnas comparten ideas, actitudes y sentimientos, acomodan sus puntos de vista a las nuevas experiencias del grupo, gozan con los descubrimientos que realizan y buscan los modos de expresión adecuados para llevarlos a cabo, contribuyendo con ello de forma específica al desarrollo de la capacidad de socialización, creando hábitos de organización y cooperación mutua. El aprendizaje de roles nuevos permite desarrollar la capacidad de observación de la propia conducta y la de otros, y fomenta la responsabilidad de decisiones durante la sesión, ayudándoles a entender y valorar la perseverancia en una actividad hasta completarla.

En las sesiones de dramatización el alumnado descubre el placer que proporcionan el trabajo con el cuerpo y el lenguaje, utilizando el espacio y los objetos y representando personajes y situaciones reales e imaginarias. Es importante recoger las iniciativas de los niños y de las niñas y trabajarlas para que tomen forma de guión, escena o dramatización. Asimismo el juego espontáneo que se inicia en la clase o en el patio de recreo puede ser objeto de este mismo tratamiento.

Las actividades espontáneas pueden compartirse con otras más estrictamente planificadas dedicadas a aprender las capacidades necesarias para ganar expresión gestual y riqueza en la "puesta en escena". El conocimiento de recursos y técnicas de diálogo, gestuales, escénicas, etc., puede utilizarse para mejorar la participación en grupo y para comprender con mayor profundidad las representaciones dramáticas de los otros, bien sea en el ámbito escolar o fuera, a través de representaciones callejeras o puramente teatrales.

En el juego dramático lo que inicialmente es un reflejo mimético de la realidad va evolucionando progresivamente hasta la multiplicidad de significaciones; es decir, el alumno puede mostrar con distintas imágenes corporales la alegría, el cansancio, la timidez, el enfado, y para ello no necesariamente ha de utilizar la palabra. La habilidad para la representación dramática va ligada, por un lado, a las oportunidades que haya tenido el alumno de expresar espontáneamente su visión de la realidad, y por otro, a la adquisición de recursos teatrales que, convenientemente adaptados a la edad, sirvan para mejorar técnicamente dicha expresión. En el juego dramático se utilizarán recursos teatrales, pero convenientemente adaptados a las edades de los niños y dedicados a fomentar su expresión autónoma voluntariamente dirigida.

Las marionetas y los títeres permiten, a través de objetos usuales y de fácil manejo, dar vida a personajes, crear historias y situaciones dramáticas y desarrollan la imaginación en el trabajo con las formas y la utilización de lenguajes múltiples (trabajo sobre la voz, sonoridad, banda musical, etc.). Tienen un gran poder evocador y onírico, lleno de simbolismo. Dentro de este ámbito, los gigantes y cabezudos y el teatro de calle son formas populares de teatro que, aun teniendo un gran valor educativo, no pierden, sin embargo, su fuerza lúdica.

Con materiales muy simples (pantalla o tela blanca y un foco de luz) se desarrolla un interesante trabajo de sombras, en el que los alumnos pueden confrontar la realidad de un objeto con las manifestaciones y proyecciones distintas que se pueden originar a partir de la manipulación de la luz, el espacio, el cuerpo y la silueta.

Las máscaras y el maquillaje son recursos que permiten transformar el rostro, contribuyendo a crear cierto espacio de seguridad entre el niño que actúa y los que le ven actuar. Esta distancia no es un obstáculo para expresarse, sino que, por el contrario, facilita la comunicación, pues el alumno suele sentir con este tipo de recursos una suerte de protección frente a los otros.

Los objetos constituyen, como ya se ha dicho anteriormente, un poderoso recurso para la sensibilización y la improvisación dramática. Los alumnos y alumnas explorarán sensorialmente objetos de distinta procedencia, tamaño, materiales, etc., determinando sus cualidades a través de la relación corporal que establecen con ellos (pelotas de distinta textura, objetos de uso cotidiano, telas, etc.); jugarán y disfrutarán con el descubrimiento del espacio; se relacionarán con el otro (encontrar un ritmo y desplazamiento común o contrapuesto, abandonarse o proyectarse en él); transformarán su uso habitual (una escoba se convierte en un violín, la cuerda es una serpiente venenosa, etc.); elaborarán pequeñas improvisaciones individuales o colectivas, tomando como punto de partida los conflictos que pueda originar (un teléfono que nos transmite una feliz noticia, un paraguas robado por un ladrón, etc.). Asimismo pueden convertirse en parte importante de la ambientación plástica y musical que queramos realizar (escenografía, percusión e invención de ritmos, etc.).

El aprendizaje paso a paso de las relaciones entre el lenguaje verbal y el icónico se puede hacer a través del conocimiento de los *mass media*, pudiéndose realizar juegos sobre la publicidad, fotos de prensa, programas de televisión, etc.; permiten descubrir los rituales de la palabra y los de la representación. No hay que olvidar que los

programas de televisión vistos regularmente por los niños modelan sus juegos, su percepción, interiorizando estereotipos que utilizan después en sus improvisaciones dramáticas.

El motivo para el juego dramático o la representación puede ser variado: una noticia de prensa, un cuento, un texto libre, una historia contada, un sueño, un elemento musical o sonoro, etc.

La progresión en el control del gesto y la representación debe iniciarse desde el trabajo con situaciones muy simples, como vestirse y desnudarse, beber y comer, con diferentes ritmos. Son importantes también las representaciones de oficios y, posteriormente, las de sensaciones y sentimientos. En cualquier caso, el gesto ha de traducir la actividad que se representa de modo que sea inteligible para quien lo observa.

Temas transversales

Se entiende por temas transversales un conjunto de aspectos de especial relevancia para el desarrollo de la sociedad. Todos ellos tienen en común un fuerte carácter actitudinal. Promueven la reflexión sobre unos valores y creencias discutidos en el conjunto de la sociedad y sobre los que es necesario tomar decisiones y actuar, tanto de forma individual como colectiva.

Los temas transversales deben impregnar el conjunto de la actividad educativa más allá de los contenidos de cada una de las áreas. Es, por tanto, responsabilidad de todos y cada uno de los profesores fomentar dentro y fuera del aula el aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes que impulsen al alumnado a analizar estos temas y tomar postura frente a ellos, respetando otros puntos de vista diferentes de los propios. A continuación se aborda la implicación de cada uno de estos temas en el área de Educación Artística. En los documentos sobre cada uno de los temas transversales puede encontrarse más información sobre diversos aspectos: bibliografía, metodología, recursos diversos, etc.

Educación del consumidor

Es un hecho que el niño se encuentra rodeado por constantes requerimientos sobre la necesidad de consumir. La reacción que frente a este

acontecimiento se desarrolle dependerá en gran medida de las actitudes que se observen al respecto. En lo tocante a la Educación Artística quizá sea la música lo que con más insistencia se le invita a consumir.

Es bien cierto que la música se halla presente en buena parte de la actividad del niño: sintonías de programas, bandas sonoras de películas, música de fondo en establecimientos, interpretaciones de grupos o cantantes, etc.; sin embargo, esta música que a diario "consume" muy pocas veces entra en la escuela. Educar al niño en el consumo responsable de la música conlleva escucharla, analizarla y concluir sobre su calidad, abriendo en este proceso la mente a todo tipo de formas y estilos musicales.

El descubrimiento de todo lo que la música abarca debe ser fomentado en el medio escolar ofreciendo al alumno instrumentos para poder analizarlo y desarrollando actitudes que le permitan elegir dentro del amplio espectro que la música contempla.

Existen otros medios que cuentan con los niños como sujetos consumidores: películas, telefilmes, videojuegos, etc. El consumo indiscriminado de objetos o producciones visuales le impide descubrir todas las posibilidades que tienen y todas aquellas que sugieren. Así por ejemplo, una actitud meramente receptiva conduce a representar estereotipos calcados de películas o series televisivas, carentes por completo de imaginación o creatividad.

Finalmente, y frente a la avalancha de juguetes, máquinas, artefactos y materiales que se venden en el mercado para el uso y disfrute del niño, se le debe ofrecer la oportunidad de crear su propio juguete. El esfuerzo que ello supone le llevará hacia la autoestima y el aprecio al objeto lúdico construido.

Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos

Aunque exista en el ánimo del maestro el respeto hacia ambos sexos por igual, en ocasiones y de una manera prácticamente imperceptible pueden darse conductas discriminatorias.

El trato diferenciado a niños y niñas se puede producir en el lenguaje empleado, en la repartición de tareas, en las responsabilidades que se asignen, en lo que de unos y otros se espera conseguir. Es preciso cuidar estos y otros aspectos que pueden ser discriminato-

rios, midiendo las capacidades, el uso de instrumentos y materiales, el desarrollo de contenidos, por igual en los niños y en las niñas, fomentando en este trato el conocimiento y mutuo respeto.

Educación para la paz

Cuando se plantea la educación para la paz se está planteando la colaboración, el diálogo, la aceptación del otro como caminos que conducen a la resolución de conflictos. Educar para la paz supone valorar las aportaciones de los otros, intentando encontrar puntos comunes entre las diversas apreciaciones y aceptando que, a veces, las aportaciones personales no sean refrendadas por los demás.

Educar para la paz supone trabajar en equipo aprendiendo de los otros y ofreciendo a los otros la propia experiencia. Exige un clima adecuado de trabajo donde las opiniones fluyan con libertad aun a sabiendas de que pueden no ser aceptadas.

La Educación Artística ofrece numerosas ocasiones de fomentar estas actitudes pues crear en grupo es una actividad permanente a lo largo de toda el área. Relacionarse con los otros en un juego, colaborar para que un trabajo plástico sea aquello que se pretendía, acomodarse a un ritmo para bailar en grupo pueden ser contenidos específicos del área, pero también son pretensiones de una educación que quiere solucionar los problemas a través de la palabra.

Educación ambiental

Todas aquellas actividades de Educación Artística que se realicen en el medio pueden dar origen a una reflexión sobre su cuidado y la incidencia que el mismo tiene en las relaciones humanas. Se debe atraer la atención sobre las agresiones que en el medio natural producen vallas y carteles publicitarios que, al distorsionarlo, impiden apreciar los componentes estéticos del mismo, objeto, por otra parte, de observación y reflexión.

El medio urbano ofrece asimismo oportunidades de apreciar la acertada o desafortunada conjunción de espacios y edificios, así como la contribución de éstos a un ámbito armónico.

Un aspecto importante que debe ser tratado es el de los materiales de desecho. Éstos son un elemento imprescindible en cualquiera de las disciplinas artísticas; su uso contribuirá a apreciar la utilidad del mismo y a crear hábitos que eviten el derroche innecesario.

Educación para la salud

La apertura al mundo sensorial que se hace desde la Educación Artística contribuye de manera decisiva a entender el cuerpo como un todo global que exige atención y cuidado. Este planteamiento lleva a considerar el hecho artístico como un bien que repercute en el bienestar personal, pues su práctica encauza el tiempo de ocio y su disfrute procura la autoestima y la interrelación personal.

Existe un aspecto muy relacionado con el tema anterior y con el siguiente, que debería se atendido al tratar el hecho sonoro, esto es: la agresión sonora.

El nivel de ruidos al que se ve sometido el oído, sobre todo en ambientes urbanos, produce en el niño alteraciones que le llevan a hablar más alto y de manera cada vez más forzada para hacerse entender; asimismo le impide apreciar la calidad sonora no ya de una pieza musical, sino de una conversación a media voz, de un susurro o del mismo silencio.

Desarrollar en el niño una actitud crítica que le lleve a rechazar el ruido molesto significa contribuir a una presente y futura calidad de vida y beneficiará, por tanto, su salud física y mental.

Educación vial

Se ha dicho anteriormente que la sensibilización sobre el ruido molesto era un tema que también compete a la educación vial, y parece claro el porqué. La contaminación sonora producida por el tráfico es una realidad vivida sobre todo por el alumno de las grandes ciudades, que experimenta a diario tal agresión. Fomentar actitudes responsables al respecto, parece una inversión clara de futuro en la que se apuesta por una convivencia solidaria.

Otra relación entre la educación vial y la Educación Artística queda patente en la exploración y desplazamiento en el espacio, atendiendo a un código preciso de imágenes, señales acústicas y luminosas.

Educación moral y cívica

Los comportamientos de respeto, aceptación de las diferencias, solidaridad y cooperación han de tenerse como fundamentales a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, no se puede abordar una educación cívica y moral independiente de dicho proceso, sea cual sea el área que tratemos.

En este sentido, las actitudes que el maestro comunique son de una incidencia nada desdeñable, pues lo que éste transmita contribuirá a formar en el alumno hábitos, normas y valoraciones sociales.

Muchas de las consideraciones hechas a propósito de otros temas transversales pueden hacerse aquí, pues el consumo meditado, el trato igualitario entre los sexos, la cooperación para la paz, o la sensibilización hacia el cuidado del medio ambiente, plantean a su vez actitudes éticas tanto personales como sociales.

En Educación Artística, aparte de consideraciones tales como el respeto al turno de palabra, responsabilidad frente al trabajo, cooperación en el grupo etc., que se pueden considerar comunes a todas las áreas, se tendrá en cuenta el cuidado y buen uso tanto de los espacios destinados al área como de los materiales que se usen: cubrir las mesas para protegerlas, disponer los materiales a fin de evitar demoras innecesarias, limpieza de los mismos, etc.

En las actividades dramáticas se procurará el cuidado y limpieza de ropas y disfraces y en aquellas que impliquen movimiento se atenderá a la adopción de hábitos higiénicos. Cuando se trabaje con instrumentos y aparatos audiovisuales los alumnos han de responsabilizarse de su cuidado y almacenamiento.

Especial mención merecen las salidas a exposiciones y espectáculos en las que se pone a prueba las normas y hábitos sociales trabajados. Cuando éstas se realicen, los alumnos han de ponerlos en práctica participando en ellas con responsabilidad antes, en y después.

Orientaciones para la evaluación

La evaluación es un análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje que permite al profesor comprobar (y en su caso modificar) si la planificación de la acción educativa es coherente con los objetivos propuestos y adecuada a las necesidades y características de los alumnos. Para ello, la evaluación proporciona información sobre el proceso que sigue el alumno, los avances que consigue, las dificultades que encuentra y los apoyos que necesita.

Evaluar el área de Educación Artística ha sido tradicionalmente difícil. Los contenidos de los distintos ámbitos del área se han considerado habitualmente tan próximos a la genialidad, que la evaluación del trabajo no ha pasado de las valoraciones hechas a propósito del esfuerzo y el interés del alumno. Sin embargo, las habilidades propias de toda actividad expresiva, aun teniendo en cuenta las de aquellos alumnos que manifiestan una especial competencia en el área, conllevan procesos de conceptualización, la adquisición de hábitos y procedimientos y la coherencia entre los contenidos propuestos y el desarrollo de las capacidades. Todo ello puede y debe ser evaluado.

Si lo más importante es el proceso, el profesor deberá acompañar al alumno para controlar dicho proceso más que para averiguar lo que sabe. Es decir, atenderá a los procesos de elaboración y no sólo a los resultados, lo que permitirá a cada alumno desarrollar su capacidad a partir de las propias posibilidades.

Atendiendo a ello, en las Orientaciones Generales de la Etapa se apuntan aspectos relevantes de la evaluación, tanto desde el punto de vista de la enseñanza como del aprendizaje.

Evaluación del alumnado

¿Qué evaluar?

Objeto de la evaluación son los contenidos y los objetivos del currículo. Ambos son el marco referencial en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues es lógico evaluar el logro de aquello que inicialmente se pretendía conseguir. Sin embargo, los objetivos generales, dado que remiten a capacidades del alumno, plantean ciertas dificultades en su evaluación. Para salvar este escollo en el Real Decreto del currículo se ofrecen unos criterios de evaluación que relacionan las capacidades señaladas en los objetivos generales y los distintos tipos de contenidos. La formulación de estos criterios se ha hecho dando grado a las capacidades, por lo que, finalmente, se convierten en objetivos en los que tanto la capacidad como el contenido han sido delimitados. Estos criterios de evaluación son prescriptivos, pues en ellos se recogen aspectos básicos de la situación de enseñanza-aprendizaje.

Se ha de tener en cuenta que los criterios de evaluación propuestos son selectivos: tan sólo hacen referencia a algunas capacidades y a ciertos contenidos del área que se consideran esenciales en esta etapa educativa. Desde este punto de vista son intencionadamente incompletos, es decir, responden parcialmente al qué evaluar. Cada centro educativo debe incorporar aquellos aspectos que considere necesarios de acuerdo con sus características precisas y las opciones del profesorado.

Estos criterios se fijan para el conjunto de la etapa, sin dar ninguna indicación sobre la secuencia que ha de seguirse en los diferentes ciclos. El profesorado ha de distribuir secuencialmente esta propuesta, marcando los aprendizajes propios de cada uno de ellos. Con el fin de facilitar esta tarea se ha elaborado una posible secuencia de los criterios que, con carácter orientativo, aparece publicada en forma de Resolución. En ella se seleccionan las capacidades y contenidos que aparecen más indicados para cada ciclo.

A continuación veamos un ejemplo de un criterio de evaluación secuenciado:

Primer ciclo

> **"Realizar composiciones gráficas cuya elaboración ponga a prueba el control de la motricidad fina (giros, trazado y presión de la mano."**

Segundo ciclo

"Realizar composiciones plásticas en las que se represente de forma completa la figura humana en distintas posiciones y movimientos, y en relación con otros elementos del entorno."

"Utilizar instrumentos de fácil manejo (tijeras, pinceles, ceras, punzones, etc.), para transformar materiales diversos (papel, telas, lanas, material de desecho, etc.), e incorporarlos a las producciones plásticas y gráficas."

Tercer ciclo

"Realizar representaciones plásticas en las que se tenga en cuenta la distribución de masas, la proporción y la utilización de diferentes texturas como elementos modificadores de la composición."

Este último criterio reproduce exactamente el que aparece en el currículo oficial, pues al coincidir los objetivos generales del área con el final del ciclo, han de coincidir también los criterios de evaluación para dicho ciclo.

En esta secuencia no se contemplan, sin embargo, situaciones concretas tales como el trabajo con líneas, manchas, color; utilizando diversas técnicas (collage, fotomontaje, dibujo, diapositivas, pintura) y con una exigencia tanto en la planificación (selección de materiales, organización espacial) como en el desarrollo (representación figurativa o no figurativa, experimentación de materiales) y el acabado (exposición, reportaje de diapositivas, valoración del trabajo).

Elaborar criterios para evaluar éstos y otros aprendizajes exige, pues, un acuerdo de los profesores de etapa que decidirá, basándose en su contexto educativo particular, qué contenidos y objetivos son objeto de enseñanza y aprendizaje y en función de ello determinar los criterios de evaluación.

Es conveniente que el profesorado elabore criterios en torno a los tres tipos de contenidos; en este sentido es importante señalar la evaluación de las actitudes cuya representación, tanto en los criterios generales de etapa como de ciclo, es escasa.

Evaluar las actitudes es una tarea compleja, pues el logro de las mismas requiere en muchos casos un largo período de tiempo. No obstante, el profesorado debe tenerlas presentes a lo largo de la etapa y de los ciclos, diseñando criterios que permitan apreciar los logros conseguidos en este tipo de contenidos.

Finalmente, en las unidades didácticas se formularán objetivos didácticos que serán en sí mismos criterios de evaluación. En ellos quedarán expresadas capacidades específicas y contenidos concretos para desarrollarlas, determinando el grado de aprendizaje de dichos contenidos.

¿Cómo evaluar?

La información que se obtiene de enseñanza y aprendizaje es fundamental para avanzar en el mismo y reconducirlo si se considera oportuno.

La evaluación es una tarea compleja que conlleva la reflexión sobre los elementos que configuran el proceso de enseñanza y aprendizaje. En esta reflexión es parte imprescindible el alumno, que, al igual que el profesor, tiene sus ideas sobre su propio proceso de aprendizaje y, por tanto, sobre la evaluación del mismo. Es éste un dato importante, pues a veces no coincide lo que el maestro cree que aprenden sus alumnos y lo que éstos aprenden en realidad.

Averiguar cómo el alumno construye su aprendizaje es, pues, un objetivo difícil que exige recoger el mayor número de datos que informen al respecto y contrastar las apreciaciones que esos datos ofrecen entre sí con la valoración del propio alumno. Este último aspecto, que puede parecer exigente en niños del primer ciclo, queda expresado por ellos en multitud de respuestas no sólo verbales, sino también y sobre todo gestuales y de movimiento. La valoración del propio trabajo (individual y a través del grupo) es una actitud que se aprende y que no sólo promueve el conocimiento del proceso expresivo e investigador, sino que también desarrolla la propia responsabilidad personal.

Los procedimientos técnicos y situaciones que se utilicen para evaluar han de acomodarse a las distintas capacidades y tipos de contenido, de manera que informen fielmente sobre lo que se quiere conocer. La aplicación de estos instrumentos ha de hacerse en situaciones habituales de aprendizaje, aunque el maestro deberá propiciar aquellas que

permitan obtener una mejor información, procurando siempre que estas situaciones no causen angustia o inhibición, sino que, por el contrario, se vivan con naturalidad por parte de los alumnos y alumnas.

Procedimientos, instrumentos y situaciones de evaluación

Observación sistemática

Observar al alumno es una forma de recogida de información que tiene una especial importancia. Por medio de ella el profesor obtiene numerosos datos sobre comportamientos, inhibiciones, intervenciones, formas de trabajar en equipo, adquisición de destrezas, habilidades técnicas que le son enormemente útiles a condición de que queden reflejados, es decir, sistematizados. Para ello es conveniente que el maestro lleve un control de observación en el que quede reflejado, por un lado, lo que es objeto de observación y, por otro, la situación en que se produce.

Así por ejemplo:

Objeto de observación	Situaciones observables
— Habilidad motriz.	— Técnica de pintura de dedos. — Instrumentación con claves y triángulos. — Aprehensión y lanzamiento de objetos.
— La entonación: uso relajado de la voz.	— Canto individual. — Imitación y reproducción de sonidos. — Acomodación al canto en grupo.
— Coherencia en una secuencia de imágenes.	— Historias de tres o cuatro viñetas. — Montaje de una historia con diapositivas. — Narración fotográfica.
— Manipulación de títeres.	— Movimiento eficaz de muñeca. — Mirada del títere hacia el público. — Movimiento ágil y sin interferencias entre los muñecos.

Estos registros deben ser fundamentalmente un elemento útil para el profesor, por lo que es conveniente que se ciñan a aspectos que sean realmente valorables a través de la observación; es decir, que ofrezcan pocas dudas a la hora de ser apreciados. Esto es: "Lo ha conseguido", "No lo ha conseguido", "Lo está consiguiendo", o "Lo hace", "No lo hace", "Trata de hacerlo".

Las salidas

Las salidas fuera del recinto escolar y la participación en acontecimientos culturales son también una buena referencia sobre la situación del proceso de aprendizaje del alumno; por tanto, y a pesar de la dificultad que ello entraña, han de ser evaluadas.

Este tipo de actividades son muestrario fundamentalmente de actitudes y en ello radica lo complejo de su valoración; sin embargo, si se ha elaborado un planteamiento con pasos sucesivos desde la organización de la actividad hasta las conclusiones que sobre ella se han obtenido, tanto el maestro como el alumno podrán valorarla y situarla en el proceso de aprendizaje como un elemento al menos de igual importancia que el resto.

Así se ha de evaluar:

- *Antes de la actividad*
  - — Información sobre los participantes, los organizadores, las características del espectáculo, exposición o representación.
  - — Trabajos previos referidos al acontecimiento tales como trabajar sobre el cartel anunciador, manipular materiales como los que se van a ver, dramatizar en torno al asunto de la obra en cuestión, elaborar disfraces u objetos con el fin de mostrarlos en una actuación callejera o desfile.
  - — Elaborar un itinerario.
  - — Buscar canciones para participar.
  - — Informarse sobre los instrumentos que se van a oír.
- *En la actividad*
  - — Participación de acuerdo a las normas trabajadas previamente: orden en el seguimiento de las obras de una exposición, atención a las instrucciones para buscar algo en concreto.

— Adecuación de gestos y movimientos en una actuación callejera.

— Recogida de datos.

— Diseño de bocetos de trabajos "in situ".

— Participación tocando instrumentos.

— Toma de fotografías.

- *Después de la actividad*

— Exposición oral sobre lo visto y vivido.

— Elaboración de materiales utilizando los apuntes tomados.

— Dramatización de una escena de la obra.

— Construcción de objetos sugeridos por la exposición.

— Montajes fotográficos.

— Composiciones musicales retomando el ritmo o la melodía de la pieza musical presenciada.

Evaluar las salidas fuera del recinto escolar exige diversos instrumentos, pero quizá el más valioso sea el de la evaluación conjunta de los alumnos y profesores. Este tipo de actividades, sobre todo si en ellas participan grupos del mismo ciclo, de diferentes ciclos, o incluso el centro entero cuando el acontecimiento así lo permite, genera grandes expectativas en los alumnos, que se vuelcan entusiasmados en el trabajo, a la espera de que al final cubran la expectación que produjeron.

Esta disposición ha de ser aprovechada por el profesor, pues encontrará en los alumnos numerosos elementos analizables, y ellos mismos podrán ofrecer sus impresiones positivas o negativas con cierta objetividad. A ello contribuye que en este tipo de actividades se obtiene una visión global de resultados, y además éstos suelen estar muy próximos a la preparación inicial.

Por otra parte, la evaluación de la práctica docente que ofrece la organización de trabajos como éstos es inestimable. Este tipo de actividades exige una concienzuda labor de equipo, en la que se pone a prueba desde la selección de la propuesta hasta la forma elegida para mostrarla.

El trabajo coordinado del ciclo, o incluso de la etapa, es el que va a garantizar los resultados del mismo y lo que contribuirá a alentar la

inclusión habitual dentro de la programación de actividades culturales fuera del centro.

Revisión de trabajos

Es importante que quede constancia de los contenidos y capacidades trabajados, a fin de poder contrastar resultados y detectar en ellos tanto los avances como las dificultades. Así, por ejemplo, la progresiva utilización del color añadiendo gamas y contrastes nos advierte de que el alumno ha asimilado su uso, sabe aplicarlo y lo hace con criterios. Una insistencia en los mismos colores, o en el uso indiscriminado, sería signo de alguna dificultad, que habría que analizar e intentar corregir.

La manera de plasmar un trabajo y que de él quede un soporte valorable varía en los tres ámbitos del área. Los contenidos referidos a la plástica suelen dejar una constancia material, pues su desarrollo queda plasmado en dibujos, murales móviles, montajes fotográficos, artefactos, volúmenes..., en donde se pueden analizar aspectos tales como la realización técnica, el uso de materiales, la utilización del espacio, la proporción, el acabado final, etc.

Las materias con las que se trabaja en música y dramatización (el sonido y el cuerpo) hacen más inaprensible el resultado final de una actividad. Sin embargo, esto no quiere decir que no se pueda contar con una evidencia de estos procesos. En estas ocasiones los medios audiovisuales (fotografía, grabación en vídeo o en casete) ofrecen todo un abanico de posibilidades nada desdeñable. A través de estos medios tanto el profesor como el alumnado pueden detectar datos que la fugacidad de una interpretación musical o dramática impediría.

Por medio de una grabación musical, ya sea en vídeo o en casete, se puede valorar la entonación, el manejo de instrumentos, la coordinación del grupo en una danza, la armonía en una interpretación. Igualmente un trabajo corporal puede quedar grabado, para evaluar la ocupación del espacio por parte de los alumnos, la cohesión del grupo en un movimiento, la originalidad con que se ha resuelto una idea atendiendo a la intervención de todos los miembros. La utilización de medios audiovisuales puede ser igualmente aplicada a la plástica, pues se pueden obtener datos valiosísimos de la grabación del proceso de trabajo: dificultades para aplicar una técnica, errores en la obtención de mez-

clas, hallazgos respecto a un material, repartición equilibrada de tareas...

La revisión de trabajos no debe limitarse al momento final en que éstos ya están listos para ser mostrados, sino que debe contemplar diferentes momentos del proceso, pues en ocasiones el acabado no refleja plenamente los pasos seguidos y la complejidad de algunos de ellos. No siempre la realización plástica, la representación dramática o la interpretación musical responden al esfuerzo que se ha puesto para conseguirlas, y es por esto que el maestro debe contar con datos que acompañen la apreciación final. El alumno puede sentirse desmotivado en ocasiones posteriores si considera que su trabajo no ha sido valorado suficientemente; esto es algo que el profesor ha de tener en cuenta, pues a veces el alumno cumple el objetivo propuesto a lo largo del proceso de trabajo, aunque lo que pueda mostrar no esté a la altura del mismo.

Atendiendo a lo dicho hasta aquí, parece obligado llevar un control de los aspectos evaluables en la revisión de trabajos. Este control puede referirse, por un lado, a la revisión de los pasos dados, y por otro, a la revisión del producto final.

Los datos objeto de evaluación podrían desarrollarse en torno a:

- **Revisión de los pasos dados en el proceso:**
  - — Aspectos sensoriales.
  - — Interpretación de códigos.
  - — Creación y recreación.
  - — Relaciones espacio-tiempo.
  - — Aspectos motores.
  - — Aspectos afectivos.
- **Revisión del producto final:**
  - — Acabado y presentación.
  - — Adecuación a la propuesta inicial.
  - — Aportaciones personales.
  - — Cohesión del grupo.
  - — Modo de resolver la propuesta.

Diálogos

En ocasiones, los datos obtenidos a través de la observación o de la revisión de trabajos no son suficientes para explicar las causas de un resultado desafortunado, o incluso siendo acertado, éste puede ser tan dispar de la propuesta inicial que se hace difícil entender cuáles son las decisiones que el alumno o el grupo han tomado para llegar a tal fin. En tales casos parece obligado entablar un diálogo en el que unos y otros expliquen el camino seguido, los inconvenientes, las dificultades, las soluciones y todo aquello que pueda aclarar el porqué de la opción.

Con el diálogo y la entrevista, el profesor puede conocer aspectos, incluso referidos a la conducta de los alumnos, que se han pasado por alto en la apreciación del trabajo y que, sin embargo, han incidido sobremanera en éste. Pueden desvelarse las fricciones del grupo, la dificultad de la técnica, la formulación errónea de la tarea que la ha hecho incomprensible, lo endeble de contenidos que se creían ya firmes, la falta de estímulo, la supremacía de un líder que impone sus ideas, la independencia en la toma de decisiones, una gran creatividad, un acontecimiento que ha incidido en el cambio de rumbo, o incluso situaciones afectivas complejas o extraordinarias. Las conclusiones que al respecto se obtengan han de considerarse en evaluaciones en momentos concretos y en ocasiones sucesivas, con el fin de comprobar si el hecho detectado se repite y apreciar la incidencia que éste tiene a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La angustia que una situación personal conflictiva transmite al trabajo del alumno hace aconsejable que profesores y padres mantengan una estrecha relación en la que unos y otros estén informados al respecto. En estos casos el diálogo puede aclarar muchas dudas. A partir de este punto el profesorado podrá evaluar con suficientes criterios una situación particular.

Autoevaluación y coevaluación

La autoevaluación y coevaluación del trabajo subyace en lo dicho a propósito de otros instrumentos de evaluación. No se trata, por tanto, de limitar la valoración personal o del grupo a un momento preciso, sino que, por el contrario, cuando el profesor observa también observan los alumnos, cuando el profesor valora un trabajo

también lo hacen los alumnos, cuando profesor y alumnos dialogan, unos y otros exponen sus apreciaciones y sacan sus propias conclusiones.

Estos instrumentos han de ser un referente claro para el alumnado de su proceso de aprendizaje y han de servir al maestro a la hora de hacer sus valoraciones. Para ello es imprescindible que el alumno sepa:"qué es lo que va a trabajar", "con qué técnicas", "con qué grado de profundidad" y "con qué objetivo". De estos aspectos es recomendable llevar un cuaderno de registro personal, en el que el niño vaya reflejando su propio proceso.

El planteamiento de estas cuestiones ha de acomodarse al nivel de los alumnos intentando que tanto su formulación como la valoración que éstos deban hacer se adapten a la edad a través de un lenguaje claro.

Por ejemplo:

¿Qué trabajo he hecho?	¿Cómo lo he hecho? (materiales, técnicas, realización...)	¿Qué he utilizado de lo que ya sabía?	¿Qué es lo nuevo que he aprendido?	Añade lo que quieras

En la coevaluación se obtienen datos referidos a la participación de todos los miembros en el trabajo, a la repartición de tareas, a la responsabilidad sobre las mismas, a la satisfacción obtenida y a aquellas consideraciones particulares que el grupo crea conveniente reseñar.

Como en el caso anterior, el registro, que de esto se lleve ha de adecuarse al nivel madurativo de los alumnos.

Una muestra puede ser la siguiente:

Componentes: Trabajo realizado:				
¿Cómo se ha desarrollado el trabajo? (discusiones, toma de decisiones sobre materiales, técnicas, realización...).	¿Cómo se ha repartido el trabajo? (aportaciones de cada miembro)	¿Han trabajado todos por igual?	¿Qué dificultades han surgido?	¿Cómo valoráis lo que habéis hecho?
Añadid lo que queráis:				

Pruebas específicas

Las pruebas específicas que se diseñen para el área, deben formar parte del contexto habitual del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estarán englobadas en dicho proceso y servirán para obtener información sobre aspectos concretos difícles de apreciar a través de otros instrumentos.

La prueba específica no debe convertirse en una situación ajena, en la que el alumno ponga a prueba sus habilidades de manera extraordinaria al margen de un proceso de trabajo en curso, por el contrario, el niño y la niña han de vivirla como una más, sin que su aplicación les cree conflictos que dificulten su rendimiento.

¿Cuándo evaluar?

Los momentos de evaluación son paralelos al proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, a lo largo de toda la etapa educativa han de producirse situaciones de evaluación que orienten dicho proceso y que ayuden a tomar decisiones sobre su adecuación o no.

La evaluación inicial está orientada hacia el descubrimiento de los conocimientos previos de los alumnos, su momento de aprendizaje, sus capacidades iniciales. En definitiva sirve para detectar el bagaje con el que el niño accede a un nuevo aprendizaje. Esta evaluación es conveniente hacerla al principio de la etapa, al comienzo de un ciclo o al abordar una unidad didáctica. Los referentes de esta evaluación inicial son, en el caso del comienzo de la Primaria, las capacidades a partir de las cuales se considera imprescindible partir; cuando se trate del principio de un ciclo se debería atender a los criterios de evaluación del ciclo anterior; si es el caso de la unidad didáctica, los objetivos didácticos planteados en las unidades didácticas anteriores (que son en sí mismos criterios de evaluación) serán el punto de partida que se debe tener en cuenta.

La evaluación formativa se produce durante el propio proceso. La información recogida a lo largo del mismo ha de proporcionar datos sobre las diferentes fases del aprendizaje, indicando, si es necesario efectuar cambios, en qué y cómo habría de cambiar, o si por el contrario se puede continuar con lo programado sin realizar transformaciones. Esta evaluación está íntimamente ligada a las propias apreciaciones de los alumnos; es decir, las consideraciones que

vayan haciendo deberán tenerse en cuenta, pues indicarán la pertinencia de los aprendizajes planteados y su capacidad para llevarlos a cabo. Asimismo el alumno deberá conocer las pretensiones de tales aprendizajes para, a través de una motivación adecuada, estar en disposición de afrontarlos.

La evaluación sumativa tiene sentido al final de la etapa, del ciclo, o de la unidad didáctica. Recoge datos de la evaluación inicial y de la formativa e informa sobre el grado de consecución de los objetivos planteados. En el caso del final de etapa, el referente serán los objetivos generales del área. Esta evaluación determina momentos concretos de revisión del proceso, que obligan a una implicación dentro del mismo, pues aún queriendo determinar el grado de consecución de un contenido concreto, en un momento preciso, ello no puede desligarse del trabajo llevado con anterioridad.

La evaluación sumativa realizada al final del ciclo recogerá información global de la situación del alumno y no tanto específica del área, pues en los objetivos generales de etapa se atiende a capacidades y contenidos comunes a todos por lo que las consideraciones que sobre un área concreta se realicen dependerá de casos particulares.

Evaluación de la intervención pedagógica

Así como el proceso de aprendizaje ha de estar sujeto a una evaluación permanente, también es aconsejable que la práctica docente se someta a la misma valoración.

Los aspectos que deben ser considerados en este apartado hacen referencia a la selección, secuencia y organización de contenidos; a la adecuación a los distintos grados de contenidos y a la valoración de las actividades. Igualmente es conveniente la reflexión sobre los tiempos, espacios y agrupamientos que en la unidad, el ciclo o la etapa se adopten.

En el qué evaluar el maestro analiza tanto los logros como los fallos o errores que ha detectado en la puesta en práctica de su trabajo, la atención individualizada a los alumnos, el clima de comunicación conseguido y la coordinación entre los profesores, bien de ciclo, bien de aquellos que inciden en un mismo grupo (especialista).

La valoración regular dota de una valiosa información que indica el camino más pertinente y enriquece enormemente la práctica docente. A partir de los análisis efectuados se replantean o afianzan cuestiones que atañen a muy variados aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje: motivación apropiada, conocimientos previos, globalidad del planteamiento, lo significativo del mismo; diversidad de materiales; aula de trabajo acondicionada...

Los instrumentos para evaluar el proceso de enseñanza han de adecuarse a las situaciones que se desea analizar, en función de ellas se aplicarán unos u otros. Así, valorar la acción del maestro en actividades de movimiento, desinhibición o relajación exige un medio externo que aprecie el proceso, puede ser otro profesor, el grupo de alumnos o alguno en concreto que se encargue de esa tarea, o una grabación audiovisual. Por otro lado, evaluar si el grado de los contenidos propuestos en una unidad respondían al nivel del grupo al que se han dirigido, necesita una reflexión conjunta del equipo de profesores de ciclo, que intercambiando opiniones, puntos de vista, conclusiones, determinarán con rigurosidad modos de actuación subsiguientes.

Finalmente, los momentos de evaluación de la práctica docente puede decirse que son todos. De la misma manera que todo aquello que se aprende ha de ser objeto de evaluación, también todo aquello que se enseña ha de serlo, y aún más, habrán de considerarse, como ya se ha dicho, todos aquellos elementos que de una manera u otra inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje: la elección de espacios, función del especialista, medios materiales y audiovisuales utilizados, agrupamiento de alumnos, colaboraciones con instituciones, etc.

Todos los aspectos que inciden en el proceso proponen una u otra manera de afrontar la programación, y asimismo plantean situaciones que variarán el desarrollo de dicho proceso pues habrá que adaptarlo atendiendo a situaciones no previstas. Esto plantea la necesidad de evaluar las decisiones tomadas al principio, durante y al final del ciclo, de la etapa o de las unidades didácticas. La evaluación del proceso de enseñanza se da en simultaneidad con el de aprendizaje, los dos se nutren de sus consideraciones particulares y sugieren por igual apreciaciones que ambos pueden aprovechar.

Educación Artística

Guía Documental y de Recursos

Autoras: Carmen de las Peñas Gil
Andrea Giráldez Hayes

Coordinación: Carmen López García del
Servicio de Innovación

Índice

Páginas

MATERIAL IMPRESO 155

Libros sobre el contenido disciplinar del área 155

Técnicos 156
De reflexión teórica 160

Libros sobre la enseñanza y el aprendizaje del área 167

Didáctica de los aspectos generales 167
Didáctica de los aspectos parciales 172
Evaluación 176

Materiales de aula, del profesor y de los alumnos 178

Proyectos de etapa 179
Proyectos de ciclo 182
Materiales sobre aspectos parciales del área .. 189

Libros de consulta para el alumnado 198

Libros de imagen 198
Libros para jugar 200
Libros de literatura infantil 200
Libros para las disciplinas del área 201

Publicaciones periódicas 203

Páginas

RECURSOS MATERIALES 207

Materiales didácticos 207

Material audiovisual e informático 212

Películas 213
Discos 214
Programas de ordenador 216

OTROS DATOS DE INTERÉS 219

Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas 219
Instituciones u organismos 220
Conciertos, exposiciones y representaciones . 226
Librerías 227
Distribuidores de material didáctico 228

Material impreso

La presente *guía documental y de recursos* pretende ofrecer una selección documental al profesorado que le facilite orientaciones metodológicas para el desarrollo de actividades dentro del aula y a la vez sea un punto de partida para la creación de un trabajo autónomo y de investigación personal. Esta guía contiene tanto material bibliográfico como otros recursos y materiales específicos del área. La bibliografía abarca títulos que las autoras del presente trabajo consideran de utilidad para la ampliación de conocimientos, con el objetivo de saber más acerca de las distintas disciplinas, de su didáctica general y de los aspectos parciales. También se incluyen otros datos de interés (direcciones, grupos, cursos, etc.) útiles para profundizar en el área.

Libros sobre el contenido disciplinar del área

Los libros de este apartado han sido agrupados bajo los epígrafes técnicos y de reflexión teórica. En el primer grupo se pueden encontrar aquellas obras que cubren de forma general los diversos aspectos técnicos referidos al área, mediante las cuales el profesorado puede profundizar y ampliar sus conocimientos sobre las distintas materias que la constituyen. El segundo grupo contiene libros de reflexión teórica en los que el profesorado encontrará diversos análisis y estudios que tratan los diferentes aspectos del área en relación con la educación.

Los libros están ordenados alfabéticamente y contienen títulos referidos a las tres disciplinas que componen el área (plástica, música y dramatización).

Técnicos

- AUTORES VARIOS: *Musical Instruments of the World*, Paddington Press LTD., Holanda, 1976.

Una enciclopedia ilustrada que contiene más de cuatro mil dibujos originales de instrumentos de todo el mundo. Abarca un amplio espectro de instrumentos: de orquesta, populares, clásicos, antiguos, folclóricos, etc., desde los más primitivos hasta los sofisticados instrumentos electrónicos. Cada instrumento está ilustrado y contiene una explicación de su estructura y funcionamiento, con referencias técnicas, históricas y musicales. La enciclopedia está organizada de acuerdo a la clasificación de instrumentos de Hornbostel y Sachs. En los instrumentos orquestales se da una referencia de partituras y composiciones especiales para el instrumento en cuestión. Contiene información sobre las distintas agrupaciones instrumentales.

- AUTORES VARIOS: *Historia de la música española*, Alianza, Madrid, 1989.

Un libro a través del cual podemos conocer más sobre nuestro patrimonio musical. La obra contiene siete volúmenes. El primero va desde los orígenes al Ars Nova; los siguientes tratan los siglos XV y XVI, siglo XVIII, siglo XIX, dos volúmenes sobre el siglo XX y el último referido al folclore.

- DE MICHELI, M.: *Las vanguardias artísticas del siglo XX*, Alianza, Madrid, 1980.

Excelente ensayo que recoge los grandes movimientos artísticos desde finales del siglo XIX hasta 1950, analizando detalladamente la creación realizada por los artistas más representativos de cada período. Incluye además los manifiestos de los distintos "ismos", aportando con ello una visión más global y enriquecedora de las vanguardias artísticas. Muy interesante su lectura.

- GILI, R.: *El jazz, hogar del libro*, Barcelona, 1984.

Este libro trata de la evolución del jazz desde sus orígenes hasta la actualidad. Contiene el desarrollo histórico de este estilo musical, sus

características principales, vocabulario, diccionario y una interesante y completa discografía de diversos autores e intérpretes. Se trata de un buen trabajo de introducción para quienes quieran conocer más acerca del jazz.

- GOMBRICH, E. H.: *Historia del arte*, Alianza, Madrid, 1988.

Este libro constituye una excelente introducción a la historia del arte occidental, lo que le convierte en un instrumento muy útil para que el profesorado recuerde y amplíe sus conocimientos. El lenguaje empleado es asequible y su lectura se convertirá en algo muy agradable. Gombrich sitúa las obras dentro del marco histórico en el que se desarrollaron, lo que favorece la comprensión de los propósitos del artista. Contiene ilustraciones de cada uno de los artistas y las obras seleccionadas.

- GROUT, Donald Jay: *Historia de la música occidental* (2 tomos), Alianza, Madrid, 1984.

La obra completa abarca desde la música griega y cristiana hasta la música del siglo XX. Se trata de un interesante trabajo sobre historia de la música muy bien documentado. Partiendo de la postura de que la historia de la música es, primordialmente, la historia del estilo musical, Grout presenta este libro no como un manual más de historia de la música, sino como un complemento informativo a la audición musical.

- LOCATELLI DE PÉRGAMO, A. M.: *La música tribal, oriental y de las antiguas culturas mediterráneas*, Ricordi, Buenos Aires, 1980.

Un excelente trabajo de investigación sobre la música de culturas antiguas y de otras culturas diferentes a la occidental. Se abordan temas como la Música Tribal (Paleolítico, Neolítico y Edad de los Metales), la Música Oriental (China e India), la Música en la Civilización grecorromana y otras músicas mediterráneas. Son de especial interés los capítulos referidos al análisis de las características técnicas de estas músicas (melodía, texturas, ritmo, forma, etc.), que ayudan a comprender el funcionamiento de estos aspectos en la música occidental posterior y los referidos a instrumentos musicales.

- LOZANO, M. del Mar: *Las claves del arte abstracto. Cómo interpretarlo*, Planeta, Barcelona, 1990.

Manual muy breve, pero interesante, en el que se analiza el arte abstracto y sus artistas más representativos, aportando las claves necesarias para su interpretación. Pertenece a la Colección Claves del Arte, que, manteniendo un esquema básico común, desarrolla de forma clara y precisa los principales géneros y estilos artísticos. Su consulta ayudará al profesorado a ampliar sus conocimientos sobre la evolución y las distintas facetas artísticas. Contiene gráficos que facilitan y ayudan en la lectura.

- LYNTON, N.: *Ver el Arte. Una historia de la pintura y la escultura*, Hermann Blume, Madrid, 1985.

Obra de fácil lectura en la que se ofrece una breve visión del arte a través del tiempo, deteniéndose con mayor detalle en el siglo XX. Útil para que el profesorado actualice sus conocimientos sobre historia del arte.

- OLIVA, C., y TORRES MONREAL, F.: *Historia básica del arte escénico*, Cátedra, Madrid.

El libro constituye un interesante manual en el que se proporciona una visión histórica de la teoría y la práctica del teatro hasta nuestros días. Los autores analizan todos los componentes que intervienen en la representación escénica (texto, técnicas, modos de representación, espacios etc.), dando una visión global y totalizadora del hecho teatral. Contiene tablas monográficas sobre acontecimientos históricos y acontecimientos teatrales. Es un instrumento informativo útil para el profesorado.

- PAVIS, P.: *Diccionario del teatro: dramaturgia, estética, semiología*, Paidós, Barcelona, 1990.

Este libro es un utilísimo manual de consulta que junto a las aclaraciones terminológicas y de conceptos recoge opiniones, definiciones y datos sobre todos los aspectos relacionados con el teatro, así como una extensa bibliografía. Recomendado para todos los profe-

sores y profesoras independientemente de su experiencia en el campo dramático.

- SALVAT, R.: *Historia del teatro moderno*, Península, Barcelona, 1981.

Manual de consulta útil para que el profesorado actualice sus conocimientos sobre historia del teatro moderno. Se analizan los distintos componentes del espectáculo y la evolución del lenguaje teatral. Contiene abundante bibliografía.

- THOMAS, Karin: *Diccionario de arte actual*, Labor, Barcelona, 1987.

Interesante manual porque, junto a la información terminológica de las nuevas técnicas y formas artísticas, sitúa al profesorado en el contexto histórico de la aparición del estilo correspondiente. Material válido de consulta para todos los aspectos relacionados con el arte actual. Contiene fotografías en blanco y negro y láminas de obras de distintos artistas en color.

- TORQUE, Skoff: *Introducción a la música pop*, Oikos-Tau, S. A., Barcelona, 1977.

Los principales temas que aborda esta obra son la formación y evolución de la música pop desde sus orígenes en el jazz, el blues y el rock and roll de los años cincuenta, sus estructuras musicales y los instrumentos de que se sirve, el mensaje que contiene, su aspecto comercial y sus vínculos con la situación política.

- WADE, G.: *La música y sus formas: Introducción a la forma de la música clásica*, Altalena Editores, Madrid, 1982.

En un sencillo lenguaje se explican las diferentes formas musicales. Cada capítulo aborda un aspecto o forma de la música, con ejemplos de músicos y obras. Contiene una lista de audiciones sugeridas por el autor. Un libro recomendado para aquellos que necesiten una introducción al estudio de las formas musicales más importantes de algunos períodos de la música (música sacra, barroco, clasicismo, formas de los siglos XIX y XX).

De reflexión teórica

ALVIN, J.: *Musicoterapia*, Paidós, Barcelona, 1984.

La musicoterapia como técnica para producir cambios en el carácter, la vida afectiva y la conducta. Expone el desarrollo del método y aborda temas como la música en la cura racional desde la Antigüedad hasta el presente y sus aplicaciones individuales y grupales.

ARNHEIM, R.: *El pensamiento visual*, Eudeba, Buenos Aires, 1985; Barcelona, 1970.

Este libro se puede considerar un clásico dentro del campo de la educación artística. Destaca el papel del pensamiento visual en los procesos cognitivos y defiende una formación visual adecuada en el desarrollo del pensamiento del alumno. Recomendamos la lectura de este libro a aquellos profesores que posean ya una experiencia práctica en el área.

BAYO MARGALEF, J.: *Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales*, Anthropos, Barcelona, 1987.

El libro consta de dos partes. En la primera se desarrollan y comparan distintas teorías sobre la percepción visual. En la segunda parte se realiza un estudio sobre el desarrollo de la percepción en alumnos y alumnas de cinco a dieciséis años, tomando como referencias las observaciones realizadas sobre la obra de tres artistas diferentes: Torré i Esquius, Torres García y Miró. Se adjuntan tablas de observación y ejemplos de ilustraciones infantiles.

DONDIS, D. A.: *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*, Gustavo Gili, Barcelona, 1976.

Manual básico por cuanto presenta la síntesis de varios trabajos sobre percepción visual y permite abordar lo que la autora denomina alfabetidad visual, es decir, el aprendizaje y comprensión de los elementos básicos que intervienen en cualquier mensaje visual del entorno. Analiza la función de las artes visuales en la actualidad y favorece la reflexión sobre la propia práctica docente.

- *Educación musical en Hungría*, Real Musical, Madrid, 1975/81.

Resultados de la práctica de la enseñanza musical escolar y extra-escolar en Hungría, en donde se han alcanzado grandes logros en éste área. Contiene: estructura, organización, métodos, programa de trabajo didáctico-educativo, material de enseñanza desde el grado inferior al superior, etc. Un interesante libro para cotejar planes de estudio y resultados de aprendizajes en relación a una experiencia con una probada tradición.

- EINES, J., y MANTOVANI, A.: *Teoría del juego dramático*, INCIE, Madrid, 1980.

Manual en el que se conjugan aspectos teóricos y prácticos útiles para desarrollar el juego dramático a lo largo de los distintos ciclos. El libro incluye gráficos y esquemas que facilitan su lectura, así como un modelo de planificación. Recomendado para que el profesorado se inicie en la dramatización.

- EISNER, W.: *Procesos cognitivos y currículum*, Martínez Roca, Barcelona, 1987.

Interesante libro para que los profesores y profesoras, a partir de las aportaciones de Eisner sobre la importancia de los sentidos en los procesos de conceptualización y expresión y la necesidad ineludible del trabajo en la escuela con las materias artísticas, reflexionen sobre su práctica educativa e introduzcan en el aula los lenguajes artísticos para el desarrollo no sólo afectivo, sino también cognitivo.

- FELDENKRAIS, M.: *Autoconciencia por el movimiento - Ejercicios para el desarrollo personal*, Paidós, Buenos Aires, 1980.

El autor presenta una serie de ejercicios prácticos, agrupados en doce lecciones, con el objetivo de lograr la formación de mejores hábitos corporales, alcanzando una conciencia de la autoimagen. Se trata de perfeccionar la sensibilidad y de tomar conciencia del propio movimiento. Los ejercicios consisten en movimientos simples al alcance de los niños.

- FRAISSE, P.: *Psicología del ritmo*, Morata, Madrid, 1976.

Este libro desarrolla conceptos acerca del ritmo tanto desde el punto de vista de la psicología como de las aplicaciones en educación. Temas como los ritmos biológicos y motores, la percepción del ritmo, la estructura temporal de los ritmos, ritmo y medida en música y poesía, ritmos perceptivos y estructuras perceptivas motoras, la expresión del ritmo en música, etc. Un libro de gran interés para comprender las conductas humanas en respuesta a las percepciones del ritmo.

- FREGA, WELLS, KEMP, DE URÍA: *Educación musical y computación*, Marymar, Buenos Aires, 1989.

La presente obra analiza desde el planteamiento de diferentes temas las posibilidades del uso del ordenador en la educación musical a través de capítulos tales como: "Los roles de la informática en educación musical" y "Uso y posibilidades de la microtecnología en educación musical". La obra contempla los aspectos teóricos y prácticos para la implementación de la informática en el campo de la educación musical, partiendo de una definición funcional de la misma.

- HARGREAVES, D. J.: *Infancia y educación artística*, coedición Morata y M. E. C., Madrid, 1991.

Volumen en el que se recogen estudios de distintos especialistas internacionales en los diferentes ámbitos artísticos. El libro presenta tres partes en las que, partiendo de una fundamentación y reflexión teórica, se tratan aspectos de los diferentes ámbitos artísticos (plástico, musical y dramático) y la importancia de educar a los niños y niñas en estas materias, para llegar a establecer en la tercera parte del libro los campos comunes entre la psicología evolutiva y la educación artística.

Libro especialmente indicado para que el profesorado reflexione sobre las relaciones enseñanza-aprendizaje y analice su práctica docente.

- HEMSY DE GAINZA, V. (Ed.).: *Nuevas perspectivas de la educación musical*, Guadalupe (Biblioteca Pedagógica), Buenos Aires, 1990.

Este libro propone un acercamiento a las problemáticas actuales de la educación musical, a través de la palabra de un grupo de especialistas de renombre mundial. Contiene artículos realizados por diferentes autores sobre los siguientes temas: "Hacia una filosofía global en educación musical", "Importancia de la teoría de Piaget en la educación musical", "El juego de los niños pequeños", "Investigaciones en educación musical", "Sociología y antropología de la educación".

Por su contenido y actualidad, esta obra es de gran interés para profesionales de la música y pedagogos interesados en conocer algunas de las ideas más novedosas dentro del área que les permitan replantear su práctica docente.

- LAPIERRE, A., y AUCOUTOURIER, B.: *Simbología del movimiento*, Científico-Médica, Barcelona, 1983.

Libro que, partiendo de una perspectiva psicogenética de la psicomotricidad, intenta reflexionar sobre la importancia de una adecuada educación corporal. Llama la atención sobre los procesos inconscientes y las distintas pulsiones vitales (tensión tónica, movimiento y gesto), así como del deseo de comunicación y expresión que el niño y la niña tienen. Recomendamos especialmente su lectura.

- LAPIERRE, A., y AUCOUTOURIER, B.: *La educación vivenciada. Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*, Científico-Médica, Barcelona, 1985.

Sugerimos la lectura de toda la obra de estos autores, especialmente este libro, por considerarlos fundamentales para que el profesorado reflexione sobre el papel que la escuela cumple al proporcionar a los niños y niñas experiencias vivenciadas, especialmente vivencias corporales. Esto les ayudará a descubrir las nociones fundamentales, a relacionarlas y a buscar cualquier tipo de expresión (gestual, gráfica, sonora, verbal, etc.), que les irá acercando paulatinamente hacia la abstracción.

- LE BOULCH, J.: *La educación psicomotriz en la escuela primaria*, Paidós Ibérica, Barcelona, 1987.

El autor parte del análisis de que una correcta educación psicomotriz repercute directamente en el aprendizaje de las materias del

currículo. El presente volumen recoge multitud de situaciones y actividades abiertas, que cada profesor o profesora ampliará, modificará, etc., en función de la experiencia y que servirán para desarrollar distintos contenidos (cuerpo, espacio, tiempo, etc.) relacionados con el campo psicomotor. Libro muy recomendable, al igual que otras obras del mismo autor.

- LE DU, J.: *El cuerpo hablado*, Paidós Ibérica, Barcelona, 1987.

El autor, de formación psicoanalítica, realiza un ensayo sobre la comunicación corporal, la cultura afectiva y el comportamiento del cuerpo en el seno del grupo. Presenta diversos ejemplos y sesiones de dinámica de grupo, donde el cuerpo es el protagonista, que percibe y se expresa ampliando cada vez más los registros expresivos del cuerpo.

- LOWENFELD, V., y LAMBERT BRITTAIN, V.: *Desarrollo de la capacidad creadora*, Kapelusz, Buenos Aires, 1975.

Libro fundamental en la corriente de la libre expresión de los años setenta. Aunque sus tesis están en permanente discusión, suponen un planteamiento decisivo para acercarse al arte infantil. Se analizan y caracterizan las distintas etapas evolutivas de desarrollo del arte, desde la etapa de Educación Infantil hasta la etapa de Secundaria. Libro muy útil donde se dan indicaciones sobre el significado de los dibujos infantiles, el papel del maestro, el tipo de materiales más sugerentes para el desarrollo de la capacidad creadora y las técnicas más adecuadas.

- MUNARI, B.: *El arte como oficio*, Labor, Barcelona, 1968.

El libro contiene gran cantidad de sugerencias personalísimas (Munari fue el inventor de las famosas "máquinas inútiles"), que hacen que su lectura resulte amena y agradable. Recomendado para aquellos profesores y profesoras interesados en el mundo del diseño, entendido como juego y experimentación con todo tipo de objetos y formas.

- READ, H.: *Educación por el arte*, Paidós Ibérica, Barcelona, 1986.

Libro que, a pesar del tiempo transcurrido desde su publicación, sigue siendo un clásico por su contribución a la educación estética.

El autor parte de la tesis de que el arte debe ser la base de la educación, constituir un enfoque integral de la realidad y desarrollar la educación de los sentidos. Recomendamos especialmente su lectura.

- RISTAD, E.: *La música en la mente*, Cuatro Vientos, Chile, 1989.

Eloid Ristad trata de los problemas que "paralizan" la creatividad. Relata, con mucho humor, cómo se resuelven los problemas de lectura, memoria, sonido, interpretación, nerviosismo, etc. Un libro muy interesante para reflexionar sobre la enseñanza de la música.

- RODARI, G.: *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, Avance, Barcelona, 1976.

Este libro se ha convertido en un clásico entre el profesorado que realiza un trabajo lúdico y creativo en el aula, y que permite un uso libre de todas las posibilidades de la lengua. Rodari recopila distintas técnicas, experimentadas por él mismo, que facilitan la construcción de historias fantásticas. Aporta interesantes sugerencias de juego y de creación colectiva que pueden ser dramatizadas o representadas mediante títeres o marionetas.

- SCHAEFFER, P.: *Tratado de objetos musicales*, Alianza, Madrid, 1988.

Este tratado gira en torno al objeto musical y lo presenta bajo sus diversos aspectos. Con un enfoque histórico, linguístico, físico, filosófico, metodológico, "acuológico" y musical el autor llega a la conclusión de que "el concurso de las disciplinas surge de un método propio de la música destinado a renovar el solfeo tradicional". La lectura de esta obra es de gran interés para aquellos educadores que se plantean una renovación en la educación musical.

- SCHINCA, M.: *Expresión corporal* (Bases para una programación teórico-práctica), Escuela Española, Madrid, 1988.

Obra especialmente recomendada a aquellos profesores y profesoras que ya tienen un conocimiento y una experiencia práctica en la materia. El presente libro les servirá para profundizar y reflexionar

en las distintas coordenadas (cuerpo, espacio, tiempo) sobre las que se asienta el trabajo de expresión corporal.

- SHAFER, R. M.: *El compositor en el aula*, Ricordi, Buenos Aires, 1985.

Seis clases magistrales del autor en las que estimula a sus jóvenes alumnos a escuchar, elegir, componer música... Aunque por la edad de los alumnos el libro no sería de aplicación directa en la Escuela Primaria, su lectura es interesante como muestra de una pedagogía abierta y como una forma de comprender procesos para que cada maestro pueda adaptarlos y aplicarlos con alumnos de diferentes edades. Del mismo autor y editorial, pertenecen a una colección el libro mencionado y los siguientes:

Cuando las palabras cantan, Limpieza de oídos, El nuevo paisaje sonoro y El rinoceronte en el aula.

- SMALL, C.: *Música, sociedad y educación*, Alianza, Madrid, 1989.

A través del análisis de los últimos cuatro siglos de la música occidental, de los paises africanos y asiáticos, el autor intenta demostrar cómo la naturaleza de una sociedad y su evolución quedan reflejados en su música. Es muy interesante el análisis crítico del autor acerca del papel de la música en la educación, proponiendo un contacto directo con este arte en lugar de la adquisición de conocimientos "filtrados" por los expertos.

- SOLER, E.: *Educación sensorial*, Alhambra, Madrid, 1990.

Ensayo sobre educación sensorial que consta de una primera parte donde se fundamenta la necesidad de este tipo de educación, y de una segunda, de carácter más práctico, donde se exponen posibles actividades para desarrollar cada uno de los sentidos.

Libro curioso por cuanto reivindica un tipo de enseñanza y aprendizaje no demasiado habitual en las aulas, aunque de extremada importancia en Primaria. En las actividades que se presentan se pone de manifiesto los distintos procedimientos (identificar, clasificar, completar, comparar, etc.) que se trabajan en el descubrimiento y desarrollo de los sentidos.

- *Teatro de, por, para... los niños*, Papeles de Acción Educativa, Madrid, 1987.

En el libro se recogen las reflexiones realizadas por diversos profesionales implicados en la escuela, acerca del hecho teatral y de la infancia, dentro del marco de las I Semanas Internacionales de Teatro para Niños organizadas por Acción Educativa de Madrid. Interesante para que el profesorado analice y tenga en cuenta los distintos aspectos que confluyen en el juego dramático y expresivo.

- WILLEMS, E.: *Las bases psicológicas de la educación musical*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, 1979.

Willems, uno de los más importantes pedagogos musicales de nuestro tiempo, da una visión de la educación musical entendida no como el agregado de habilidades más o menos cultivadas, sino como una configuración desde la infancia como parte integradora de la personalidad. Aborda temas como los fundamentos y alcances de la educación sensorial, el desarrollo auditivo, la disposición musical de los niños y la enseñanza con bases psicológicas.

Libros sobre la enseñanza y el aprendizaje del área

En este apartado incluimos aquellos libros a través de los cuales el profesorado puede profundizar sus conocimientos referidos a la enseñanza-aprendizaje del área, obteniendo una amplia información y sugerencias para un mejor desarrollo de los procesos de expresión, creación, etc. Incluimos tanto libros referidos a la didáctica del área en general como a aspectos parciales que requieran la aplicación de técnicas y prácticas específicas.

Didáctica de los aspectos generales

- ACERETE, D.: *Objetivos y didáctica de la educación plástica*, Kapelusz, Buenos Aires, 1972.

Manual de ayuda para consultar diversas técnicas propias de los alumnos y alumnas de la etapa de Primaria, así como para la elaboración y preparación de diversos materiales con fines plásticos.

- ARONOFF, F. W.: *La música y el niño pequeño*, Ricordi, Buenos Aires, 1974.

La autora parte de la premisa de que el maestro debe manejar los conceptos básicos de la música, comprender la conexión música-movimiento y la forma en que el niño adquiere conocimientos. Hace un planteamiento muy interesante sobre las formas de aprendizaje de los lenguajes no-verbales, concretamente de la música. La autora considera de suma importancia el trabajo respetando una cuidada secuenciación de contenidos. En la primera parte orienta al maestro en este sentido y en la segunda sugiere estrategias para el aprendizaje de la música. Contiene ejemplos de experiencia y procedimientos de evaluación.

Aunque la obra está dirigida especialmente al trabajo con niños pequeños, recomendamos su lectura a profesores que trabajen en segundo y tercer ciclos, ya que, especialmente en la primera parte del libro, las ideas que plantea la autora son de gran interés para conocer más acerca de la enseñanza-aprendizaje del área.

- AYMERICH, C. y M.: *Expresión y arte en la escuela*, Teide, Barcelona, 1970.

Este libro pertenece al segundo volumen, que bajo el nombre genérico de *Expresión y arte en la escuela*, recoge el trabajo con distintos lenguajes (verbal, plástico y musical) y su aplicación didáctica en el aula. Útil para iniciar a aquellos profesores y profesoras que hasta ahora no se habían acercado al mundo de la plástica.

- BOIX, E., y CREUS, R.: *El arte en la escuela. Expresión plástica*, Polígrafa, Barcelona, 1986.

Libro muy bien editado, con ilustraciones de trabajos plásticos realizados por chicos y chicas de distintas edades, en el que se dan orientaciones para trabajar distintas técnicas básicas con materiales diversos y se muestra un ejemplo práctico de una experiencia realizada sobre dos obras de Picasso.

- DELALANDE, F.: *La musique est un jeu d'enfant*, Buchet-Chastel, INA, París, 1984.

Un libro para profesores de música y educadores en general. Plantea que hay que guiar los conocimientos de los niños a través de juegos con el sonido con el fin de incrementar sus recursos para la creatividad musical. Algunos de los temas tratados son: cómo despertar la creatividad en el niño, qué instrumentos utilizar, cómo escribir música, la audición, etc.

- EOLA, H.: *Teatro para maestros*, Marymar, Buenos Aires, 1989.

Recomendamos especialmente la lectura de este libro por cuanto aporta gran cantidad de sugerencias, propuestas y actividades muy útiles para estimular la capacidad expresiva del alumnado y el desarrollo del juego dramático en el aula. Presenta un interesante proyecto de programación en función de distintas edades y niveles de profundización.

- FREGA, A. L.: *Música para maestros*, Marymar, Buenos Aires, 1978.

Se trata de un desarrollo curricular con sugerencias de actividades. Los objetivos y contenidos se presentan por orden de dificultad. Contiene información y formación del docente, pedagogía y didáctica, actividades. Aborda temas como: fundamentos y objetivos de la enseñanza musical; la música como lenguaje; estructura del lenguaje; conductas y objetivos de aprendizaje; núcleos de contenido y actividades; organización de los aprendizajes; planeamiento y evaluación, etc.

- GARCÍA-SIPIDO, A., y LAGO, P.: *Didáctica de la expresión plástica y musical. Manual del profesor: fundamentos y actividades*, Real Musical, Madrid, 1990.

Una propuesta para el desarrollo de actividades que integren la expresión plástica y la expresión musical. Contiene un análisis de las características evolutivas y posibilidades de respuesta en aspectos referidos al área en niños de uno a quince años; materiales y técnicas adecuadas para cada etapa del desarrollo; contenidos a trabajar dentro del área de música y de plástica (guía del profesor y fichas de

trabajo); justificación, objetivos, metodología y centros de interés en la interdisciplinariedad (guía del profesor y fichas de trabajo).

- González Sarmiento, L.: *"Psicomotricidad profunda": La expresión sonora*, Miñón (Colección Kiné), Valladolid, 1982.

Plantea procesos educativos basados en la expresión individual del alumno como contraposición a una educación "informativa". Parte del elemento sonoro como materia prima del trabajo, su descubrimiento, manipulación, organización en estructuras, etc. Relata experiencias con grupos de alumnos y describe una metodología de trabajo que podría utilizarse como ejemplo y modelo para la elaboración de una metodología personal del profesor.

- Herans, C., y Patiño, E.: *Teatro y escuela*, Laia, Barcelona, 1982.

Los autores analizan las etapas sucesivas que convendría tener en cuenta para desarrollar el proceso de expresión en el niño. Aportan algunos modelos de ejercicios prácticos, así como un ejemplo de programación de trabajo para un curso escolar adecuado a alumnos y alumnas del primer y segundo ciclos de Primaria, que con toda seguridad ayudará al profesorado a la hora de abordar los contenidos procedimentales de la disciplina de dramatización. En el libro se recogen diversos textos creados por los propios alumnos y alumnas, describiéndose el proceso y la metodología seguidas para su realización y puesta en práctica.

- Küntzel-Hansen, M.: *Educación musical precoz y estimulación auditiva* (Ejercicios para su aplicación), Editorial Médica y Técnica, S. A., Barcelona, 1981.

Plantea el desarrollo de las aptitudes musicales de los niños a partir de la audición y producción de ruidos y sonidos (reconocimiento, distinción e imitación de sonidos a través del juego). El libro aporta múltiples sugerencias sobre construcción de instrumentos, utilización de los mismos, juegos con sonidos, grafías no convencionales y elaboración de partituras, audición de obras de compositores del siglo XX, etc. Incluye un breve apartado sobre enseñanza de música a niños con necesidades educativas especiales.

- MOVIMENTO DI COOPERAZIONE EDUCATIVA: *A la escuela con el cuerpo*, Reforma de la Escuela, Barcelona, 1974.

El libro presenta un informe teórico y experiencias prácticas del grupo Movimiento de Renovación de la Escuela, interesado en la educación corporal en la escuela. Se aboga por una escuela que tenga en cuenta el cuerpo, la comunicación, el trabajo cooperativo, etcétera. Se dan apuntes y ejemplos metodológicos de cómo trabajar con el cuerpo. Interesante punto de reflexión para aquellos que todavía desconocen las aportaciones de la metodología activa y de la investigación en el aula.

- SANUY, M. y C.: *Música, maestro. Bases para una educación musical* (dos a siete años). Cincel, Madrid, 1984.

El libro expone los aspectos más importantes de la educación musical, motivando un acercamiento a la música, tanto de niños y niñas como del profesorado, con una actitud participativa. Temas como "El maestro ante la música", "Aspectos de la educación musical", "Elementos que configuran el sonido" son desarrollados en este libro, en el que el educador encontrará una orientación para el planteamiento del trabajo de educación musical en el aula.

- SLADE, P.: *Expresión dramática infantil*, Santillana, Madrid, 1978.

Obra ya clásica que aborda el tema de la expresión dramática tanto desde la vertiente teórica como desde su desarrollo práctico, incidiendo asimismo en técnicas y materias afines a la dramatización (títeres, maquillaje, cine, etc.). Contiene valiosas sugerencias metodológicas para desarrollar a lo largo de las distintas etapas. Recomendamos especialmente su lectura.

- *Teatro aula/aula teatro*: Papeles de Acción Educativa, Madrid, 1988.

En el libro se recogen distintas experiencias sobre el juego dramático y el teatro, que abarcan desde la escuela infantil hasta la etapa de Secundaria.

Libro interesante por la diversidad de experiencias que en él se analizan, todas con el denominador común de convertir al niño y la niña en protagonistas de la acción dramática.

- WILLEMS, E.: *El ritmo musical*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, 1979.

Resumen de la obra del autor *L'oreille musicale*. Analiza el concepto y evolución de la conciencia rítmica. Hace un estudio teórico de la educación rítmica y la preparación auditiva del niño, así como el desarrollo de su musicalidad. Recomendamos la lectura de este libro de uno de los más importantes pedagogos musicales.

- WILLEMS, E.: *El valor humano de la educación musical*, Paidós, Barcelona, 1981 .

Resumen de las ideas más significativas de Willems referidas a educación musical. Síntesis de los esquemas que organizan su sistema pedagógico-musical. Presenta un marco teórico y de reflexión referido a la educación musical de los niños y una secuenciación de diferentes contenidos del área partiendo de los niños más pequeños. A partir de la lectura del libro el maestro podrá elaborar unidades didácticas para los diferentes contenidos del área.

Didáctica de los aspectos parciales

Imagen

- AGOSTINI, F.: *Juegos con la imagen*, Pirámide, Madrid, 1987.

Libro muy sugerente en el que, a través de numerosos juegos y pruebas visuales, se intenta acercar al lector al mundo de las imágenes y descifrar los mensajes visuales que nos rodean, potenciando con ello las capacidades de expresión y comunicación. Asimismo se proporciona una reflexión teórica sobre la percepción visual referida a hechos cotidianos cercanos a la experiencia diaria. Contiene abundantes imágenes e ilustraciones.

- ALONSO, M., y MATILLA, L.: *Imágenes en acción*, Akal, Madrid, 1990.

Este volumen supone la continuación de una obra ya clásica para el análisis, estudio y creación de imágenes en la escuela: *Imágenes en libertad*. En el presente libro se dan, junto a un acercamiento

teórico, numerosas pautas y sugerencias para abordar el trabajo con las imágenes en el aula.

- APARICI, R., y GARCÍA MATILLA, A.: *Lectura de imágenes*, De la Torre, Madrid, 1987.

El volumen constituye una "guía de lectura de los medios audiovisuales" útil para que el profesor y la profesora descubran y reflexionen sobre las posibilidades que ofrece el estudio de la imagen. El libro presenta abundantes ilustraciones e imágenes que facilitan la comprensión.

- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.: *El cómic y su utilización didáctica: los tebeos en la enseñanza*, Gustavo Gili, Colección Medios de Comunicación en la Enseñanza, Barcelona, 1988.

Material muy recomendable tanto por el análisis que realiza y las actividades didácticas que propone, cuanto por la estructura que presenta el libro que se aleja de los manuales al uso. Se inicia con la entrevista a un especialista en el tema y se recogen una serie de textos de distintos autores que han reflexionado y han hecho alguna aportación interesante sobre el particular.

Educación vocal

- HERTZ DE EPSTEIN, H.: *Aspectos fundamentales de la educación de la voz para adultos y niños*, Guadalupe, Buenos Aires, 1974.

Una guía de educación vocal para los maestros de música. Aborda temas como: importancia del conocimiento de la educación vocal en la formación del maestro de música; canciones infantiles que causan problemas de voz en los niños; la técnica vocal; profilaxis de la educación vocal; la voz como vehículo de integración en la expresión comunicativa; corrección de perturbaciones del aparato fonador; etc. Contiene un apéndice con notas de trabajo en el tratamiento musicoterapéutico de una niña débil mental.

- NITSCHE, P.: *Higiene de la voz infantil*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, 1967.

Libro dirigido a todos aquellos que trabajan con niños. Parte de la premisa de que, por naturaleza, la voz de los niños y las niñas es perfecta y que, entre otros factores, suelen resultar dañadas por un mal uso y un ejemplo incorrecto recibido de sus mayores. Expone las particularidades estructurales de la voz infantil a fin de evitar un *deterioro prematuro. Se trata de llevar al niño hacia una* "higiene de la voz inconsciente" por medio de la canción bien cantada, elegida para tales propósitos, y de un quehacer de índole lúdico. Una guía de gran utilidad.

Expresión instrumental

- GRAETZER, G., y YEPES, A.: *Guía para la práctica de "Música para niños"*, de Carl Orff, Ricordi, Buenos Aires, 1983.

El libro desarrolla el método del pedagogo Carl Orff, que integra la ejecución instrumental en una formación musical completa para el educando. El cancionero popular y la literatura infantil son abordados por el autor como base para el desarrollo de su método. La guía didáctica aborda los aspectos principales del método (juego y creatividad, ritmo, melodía, textos, movimiento y danzas elementales, instrumental, etc.) y la aplicación del mismo en los diferentes niveles de enseñanza.

Contiene orientaciones didácticas, instrucciones para el uso del instrumental Orff y su técnica de ejecución, así como sugerencias para el desarrollo del método. Es de suma importancia el conocimiento de este método para abordar trabajos de instrumentación en el aula.

Improvisación

- HEMSY DA GAÍNZA, V.: *La improvisación musical*, Ricordi, Buenos Aires, 1986.

La autora plantea la improvisación como libre expresión en la iniciación musical. Temas como: qué es la improvisación, improvisación y educación, objetivos, la improvisación como técnica pedagógica, etc. Plantea la necesidad de conocer qué es la improvisación y cuáles son sus técnicas para luego aplicarlas como un recurso (con sus objetivos pedagógicos concretos) de la educación musical. La lectura del libro ayudará al maestro a conseguir una claridad conceptual y un uso racional de esta técnica que le lleve a profundizar los aspec-

tos educativos de la improvisación logrando nuevas formas de creatividad.

Movimiento y expresión corporal

- BOSSU, H., y CHALAGUIER, C.: *La expresión corporal, método y práctica*, Martínez Roca, Barcelona, 1986.

En torno a tres ejes de trabajo (técnica, relajación y creatividad), los autores presentan su visión y experiencia en el campo de la expresión corporal.

El volumen cuenta con ilustraciones que acompañan y clarifican las propuestas. Permite un trabajo abierto, donde es posible recoger las distintas aportaciones personales, para llegar al proceso de creación y elaboración definitiva. Libro recomendado para los ya iniciados en el campo de la expresión corporal.

- MOTOS, T.: *Juegos y experiencias de expresión corporal*, Humanitas, Barcelona, 1985.

Interesante obra que aporta 125 juegos y experiencias de expresión corporal que pueden llevarse a cabo a lo largo de toda la etapa de Primaria, adaptando o simplificando las instrucciones marcadas en dependencia con la edad y experiencia del alumnado.

Es un manual útil, sugerente y abierto. Recomendamos su lectura porque fomenta un trabajo creativo, que desarrolla la sensibilidad, fomenta la intercomunicación y potencia las situaciones dramáticas.

- STOKOE, P.: *Expresión corporal* (Guía didáctica para el docente), Ricordi, Buenos Aires, 1978.

Una guía que tiene como objeto orientar a los maestros que necesitan aclarar y ampliar conceptos acerca de la expresión corporal. Hace especial referencia a los contenidos de trabajo, su planificación y puesta en marcha, así como al aporte de sus valores en la formación del ser humano.

- STOKOE, P.: *La expresión corporal y el niño*, Ricordi, Buenos Aires, 1977.

El libro señala la forma de poner en práctica la expresión corporal en la escuela. Una guía para el maestro que contiene una definición de la materia y su aplicación en Escuela Infantil y Primaria, *temas de enseñanza y su didáctica. Incluye un apéndice de* acompañamiento musical para clases de expresión corporal, planes tipo de trabajo con niños de tres a seis y de siete a doce años, resumen e interrelación de los temas de la expresión corporal, ejemplos musicales y definición de términos.

Recursos expresivos

- ANGOLOTI, C.: *Cómic, títeres y teatro de sombras. Tres formas plásticas de contar historias*, De la Torre, Madrid, 1990.

Manual útil para que cualquier profesor o profesora pueda abordar el cómic, los títeres y el teatro de sombras en el aula.

En el libro se detallan los pasos a seguir para desarrollar el proceso de creación artística, así como los materiales necesarios. Contiene dibujos que facilitan la comprensión de las explicaciones del texto.

- LEQUEUX, P.: *El niño, creador de espectáculos*, Kapelusz, Buenos Aires, 1977.

Aunque el libro recoge experiencias de niños y niñas de la etapa de Educación Infantil, éstas son absolutamente válidas para la etapa de Educación Primaria. La obra plantea dos aspectos diferentes dentro del juego expresivo: los juegos con sombras y los juegos dramáticos, y en ella se dan apuntes metodológicos y sugerencias prácticas que facilitarán la introducción de estos recursos expresivos en el aula.

Evaluación

Debido a que apenas existen trabajos dentro del área de Educación Artística que hagan referencia exclusiva a qué elementos se deben tener en cuenta para valorar los distintos tipos de contenido (conceptuales, procedimentales y actitudinales), qué instrumentos o tipo de evaluación son los más adecuados, etc., hemos creído conve-

niente facilitar los capítulos de libros o artículos de revistas comentados en la presente guía, en los que se hace referencia a algún aspecto parcial de la evaluación. Confiamos en que la lectura de los capítulos y artículos reseñados serán de ayuda para plantear un proceso de evaluación en el área. Asimismo aconsejamos complementar esta información con libros específicos de evaluación.

- ALONSO, A.: *Expresión plástica en el ciclo medio*, Narcea, Madrid, 1982.

Capítulo "El trabajo del niño". Se dan pautas de cómo evaluar y ejemplos de criterios de evaluación de distintos hábitos, destrezas, etcétera.

- ARONOFF, F. W.: *La música y el niño pequeño*, Ricordi, Buenos Aires, 1974.

El capítulo VII, "Evaluación del aprendizaje musical", hace un interesante planteamiento referido a la evaluación en relación a los objetivos que desarrollan capacidades cognitivas y afectivas. Respecto a los primeros propone un tipo de evaluación que abarca todos los aspectos del área, y en cuanto al desarrollo de capacidades afectivas propone una lista "modelo" de observaciones a realizar en el aula. Aunque la propuesta se refiere al primer ciclo, es de gran utilidad para plantear formas de evaluación similares aplicables al segundo y tercer ciclos.

- BALADA, M., y JUANOLA, R.: *La educación visual en la escuela*, Paidós, Colección Rosa Sensat, Barcelona, 1987.

Capítulo 13: "Pautas de observación para la evaluación individual y del grupo-clase". Modelo de ficha de evaluación.

- CATILLON, M.: *Vers le language des sons*, Van de Veide, Luynes (Tours), Francia, 1978.

Contiene una "tabla de evaluación" tipo que contempla los diferentes aspectos a considerar en la evaluación de música. Se trata de una planilla de control personal del logro de objetivos planteados por el alumno.

- EISNER, W.: *Procesos cognitivos y currículum*, Martínez Roca, Barcelona, 1987.

Capítulo 4: "Algunas consideraciones para el currículum y la evaluación". Página 120.

- GUAL, X.: "Lectura de la imatge". *Guix*, núms. 141-142 (julio-agosto, 1989). Número monográfico sobre evaluación.

- MACAYA, A.: "L'expressió plàstica can a nexc amb l'entorn". *Guix*, núms. 141-142 (julio-agosto, 1989). Número monográfico sobre evaluación.

- MARÍN, R.: "Objetivos y objetividad en la evaluación de las enseñanzas artísticas". *Icónica*, núm. 5 (1985).

- MERODIO, I.: *Expresión plástica en Preescolar y Ciclo Preparatorio*, Narcea, Proyecto 5/8, Madrid, 1988.

Capítulo "Objetivos". Se dan pautas de qué evaluar y modelos de criterios de evaluación.

- MOTOS, T.: *Juegos y experiencias de expresión corporal*, Humanitas, Barcelona, 1985.

Capítulo "Estrategias básicas" y capítulo "Desarrollo personal".

- SEMINARI D'ENSEYAMENT D'INSTRUMENTS TRADICIONALS: "Els instruments tradicionals a l'escola". *Guix*, núms. 141-142 (julio-agosto, 1989). Número monográfico sobre evaluación.

Materiales de aula, del profesor y de los alumnos

Debido a que el material impreso en editoriales referido tanto a proyectos de etapa y ciclo como a unidades didácticas dentro del área de Educación Artística es muy escaso, hemos considerado con-

veniente reseñar libros que cubran el desarrollo de actividades a lo largo de la etapa o bien que recojan experiencias para algún ciclo en particular. Es posible encontrar algunos trabajos referidos al tema en publicaciones de ámbito local o restringido tales como CEP, Diputaciones, Ayuntamientos, etc., para lo cual sugerimos a los profesores dirigirse a las instituciones pertenecientes a su zona.

Proyectos de etapa

- BALADA, M., y JUANOLA, R.: *La educación visual en la escuela*, Paidós, Colección Rosa Sensat, Barcelona, 1987.

Es un libro muy recomendable sobre didáctica de la educación visual y plástica y sumamente útil para planificar el currículum. Tiene dos partes claramente diferenciadas. En la primera se dan las bases psicopedagógicas y se desarrollan los distintos elementos del lenguaje visual. En la segunda parte se presentan modelos de planificación didáctica para el primer y segundo ciclos de Primaria, incluyendo una secuenciación de procedimientos y actividades.

- CATEURA MATEU, M.: *Música para toda la enseñanza*, Ibis, Barcelona, 1988.

La obra contiene: Libros del profesor: *Preescolar* (1.°, 2.° y 3.°), *Primaria* (tres volúmenes correspondientes a primero, segundo y tercer ciclos), *Secundaria*: primer ciclo.

Libros del alumno: Son tres para Preescolar (Educación Infantil) y uno por cada curso de Primaria. La obra propone un plan de educación musical, integrado en la educación general, que comprende algunos de los contenidos de los diferentes ciclos de enseñanza presentados por orden progresivo de dificultad.

Ofrece una sistematización con la premisa de "sentir la música antes que teorizarla". El trabajo plantea la iniciación a la lecto-escritura a partir del primer ciclo. Ésta obra debería complementarse con otras sugeridas en este apartado.

Los libros del profesor contienen el material necesario para una progresiva educación musical base, así como orientaciones didácticas para la práctica de los contenidos. El de Preescolar contiene una

guía para trabajar con cada ficha del alumno y un cancionero. Los de Educación Primaria se dividen en "Módulos" para ritmo, entonación y grafía; "Series" para canciones; "Fichas" para los ejercicios de movimientos y "Prácticas" para los ejercicios y piezas para flauta dulce y otros instrumentos escolares. Los libros de primero y segundo ciclos incluyen poesías y narraciones con ilustración instrumental.

Los libros del alumno contienen el material necesario para que él interprete o realice las diferentes prácticas propuestas por el profesor.

- CERVERA, J.: *Cómo practicar la dramatización con niños de cuatro a catorce años*, Cincel, Madrid, 1981.

El libro presenta tres partes bien diferenciadas. En la primera se analizan los objetivos que se pretenden alcanzar con la dramatización y se intenta aclarar posibles confusiones terminológicas. En la segunda parte se abordan ejercicios sobre creatividad y expresión, así como diversos recursos que se pueden utilizar en el aula, para llegar a la tercera parte a una posible puesta en escena con la explicitación de diversos recursos dramáticos (máscaras, maquillaje, etc.). Es un libro útil para que el profesorado pueda iniciarse en las técnicas y recursos dramáticos.

- COMPAGNON, G., y THOMET, M.: *Educación del sentido rítmico*, Kapelusz, Buenos Aires, 1966.

Este libro, basado en la Rítmica Dalcroze, contiene una compilación de 142 ejercicios. En el primer capítulo explica la aplicación del método Dalcroze con niños desde un doble aspecto: la preparación del cuerpo y la educación del oído. Recomendamos su lectura a aquellos profesores que deseen conocer más sobre la función del movimiento en la educación musical.

- COSCULLUELA, M., y FARAH, M. C.: *Chis-chas, ejercicios de psicomotricidad a través de la música popular aragonesa*, Diputación General de Aragón (Departamento de Cultura y Educación), Zaragoza, 1984.

Trabajo que relaciona temas de la música popular aragonesa con actividades psicomotoras y de iniciación a la música. Está destinado a maestros y profesores de música que trabajen con niños de cuatro

a doce años. La obra contiene un cuadro con los objetivos psicomotores y musicales trabajados. Cada unidad está planteada en torno a un tema musical para el cual se sugieren una serie de ejercicios. El libro se acompaña de un casete con los temas musicales que se trabajan en cada unidad.

- EQUIPO TÉCNICO DEL INSTITUTO "JOAN LLONGUERES" (traducción y adaptación del libro *Comment faire l'education rythmique* de Abbadie y Madre): *Educación rítmica en la escuela*. Edic. Joan Llongueres, Barcelona.

Este libro, basado en el método de Dalcroze, es un instrumento de trabajo que ayuda al maestro en el planteamiento de trabajos relacionados con la educación rítmica y auditiva a través del movimiento. Un libro de gran interés que presenta un tratamiento teórico del tema, una guía de actividades y danzas a desarrollar en clase y un plan de ejercicios para los tres niveles. La obra se complementa con dos casetes (Rítmica I y II) que contienen ejemplos musicales correspondientes a los ejercicios propuestos.

- FAURE, G., y LASCAR, J.: *El juego dramático en la escuela*, Cincel-Kapelusz, Madrid, 1981.

El libro reúne 75 fichas de ejercicios que pueden realizarse a lo largo de toda la etapa de Primaria. Es un manual adecuado especialmente para aquellos profesores y profesoras que se enfrentan por primera vez con la dramatización.

- VIVANCO, Pepa: *Exploremos el sonido*, Ricordi, Buenos Aires, 1986.

Un excelente libro que plantea una metodología abierta y sugiere actividades basándose en los factores acústicos que determinan cualquier sonido (altura, intensidad, forma dinámica, fuentes sonoras, etcétera.) y su estructuración en un material musical. Una fuente inagotable de ideas y recursos que el maestro podrá reelaborar y adecuar a las necesidades de su clase. Incluye sugerencias sobre construcción de instrumentos y la utilización de los mismos, grabación de sonidos, educación auditiva, etc. Las actividades están estructuradas en distintos niveles de dificultad. Utiliza un lenguaje sencillo, altamente comprensible. Interesante complemento para la utilización de instrumentos construidos en el taller de fabricación.

Siguiendo la línea que el Ministerio se ha marcado de proporcionar materiales diversos de desarrollo curricular y de ayuda al profesorado para llevar a la práctica el nuevo currículo, reseñamos a continuación los trabajos de secuenciación de contenidos ya elaborados, a los que se sumarán otros materiales de próxima publicación.

- ANTÓN, M.; CASADEMONT, E., y GIMÉNEZ, T.: *Propuesta de secuencia de objetivos y contenidos del área de Educación Artística de Primaria*, coed. M. E. C. y Escuela Española, Madrid, 1991.

- LÓPEZ, C., y RUBIO, C.: *Propuesta de secuencia de objetivos y contenidos del área de Educación Artística de Primaria*, coedición M. E. C. y Escuela Española, Madrid, 1991.

Proyectos de ciclo

Primer ciclo

- AUTORES VARIOS: *Animación artística. Guía práctica de trabajo*, Consejería de Educación y Juventud de la Comunidad de Madrid, Madrid, 1985.

El material presenta una serie de propuestas de actividades a realizar en el aula, que se concretan en el desarrollo de los talleres de sombras, del pueblo y de títeres y marionetas, en los que junto a los contenidos específicos de cada taller se articulan contenidos de otras áreas del currículum.

- BRECKOFF, Küntzel-Hansel; ROGGE, Segler: *El sonido: Área de expresión dinámica* (guía didáctica), *El sonido: iniciación a la música* (fichas de trabajo para el alumno), Disco, Interduc, Madrid, 1977.

Esta obra, que consta de una guía didáctica, un cuaderno con fichas de trabajo para los alumnos y un disco de ejemplos musicales tratados en la obra, propone una metodología basada en la audición y comprensión de los parámetros del sonido que trascienda las fronte-

ras de la música del siglo XIX y "musicalice" al alumno, capacitándolo para comprender manifestaciones musicales actuales y formando en él una actitud de apertura hacia la música que aún no ha sido inventada. *La metodología planteada en la obra pretende fomentar una postura* de atención general en favor de una continua postura crítica.

Audición de sonidos vocales e instrumentales, comprensión de sonidos acústicos originados por el empleo de diversos materiales son algunos de los temas tratados en el libro. La obra contiene 50 unidades de trabajo con fichas para el alumno más ejemplos musicales en el disco que acompaña la obra con fragmentos de obras de autores contemporáneos como Stockhausen o Penderecki.

- CALMY, G.: *La educación del gesto gráfico*, Fontanella, Barcelona, 1977.

Especialmente recomendado para la etapa de Infantil y para el primer ciclo de Primaria, es un interesante libro donde se recogen diferentes experiencias y juegos gráficos que proporcionan al niño y a la niña una vivencia global de su cuerpo y les ayudan a desarrollar y consolidar el gesto y el trazo, mejorando la comunicación con el otro.

- CATEURA MATEU, M.: *Música para toda la enseñanza,* primer ciclo. *Op. cit.* (Véanse proyectos de etapa.)

- CATILLON, M.: *Vers le language des sons*, Van de Velde, Luynes (Tours), Francia, 1978.

Aunque dirigida a niños pequeños (a partir de los dos años), recomendamos esta obra, ya que su lectura puede ser de interés para adaptar la forma de trabajo que propone a actividades con alumnos de primer ciclo. El libro sugiere una secuencia tipo de iniciación al lenguaje musical y los objetivos de aprendizaje. Aborda temas como: ejercicios de audición con canciones y actividades; trabajos de percepción rítmica con actividades y juegos; el cuerpo y los instrumentos; la socialización en música y, finalmente, una "Tabla de evaluación", propuesta de una planilla de control personal del alumno que contempla el logro de los objetivos planteados.

DASTE, C.; JENGER, Y., y VOLUZAN, J.: *El niño, el teatro y la escuela*, Villalar, Madrid, 1978.

Libro que recoge tres experiencias distintas de juego dramático con alumnos y alumnas de diferentes edades (Educación Infantil y primer ciclo de Primaria). Plantea la necesidad de introducir las técnicas expresivas en la escuela y da orientaciones metodológicas sobre cómo introducir el juego dramático en el aula, el papel que ha de asumir el profesor, etc. Recomendado para aquellos maestros y maestras que no tienen mucha experiencia en dramatización.

- GERONIMI, M.: *Come insegnare la música "sensa saperla": un currículum sonoro y musical*, Ricordi, Milán, 1989.

La lectura de esta obra, aunque dirigida a maestros de escuela infantil, puede ser de interés para maestros de primer ciclo. Se trata de un currículum acerca del desarrollo vocal y auditivo con niños de tres a seis años elaborado con el objetivo de que se comprenda mejor el mundo sonoro. Son trabajos realizados con maestros sin estudios especiales de música. Incluye objetivos y ejercicios.

- GIMÉNEZ, T.; CASADEMONT, E., y ANTÓN, M.: *Música, plástica y psicomotricidad. Ciclo Inicial*, Onda, Colección La Llave de Rosa Sensat, Barcelona, 1986.

Las autoras abogan en este libro por el desarrollo integrado de las materias de Música, Plástica y Psicomotricidad y el fomento de la expresión en el niño.

El libro abarca el primer ciclo de Primaria y en él se describen los objetivos, así como la metodología y actividades adecuadas para alcanzar dichos objetivos. Muy recomendable su lectura por la variedad de procedimientos, materiales y conceptos que desarrolla.

- KREUSCH-JACOB, D.: *La música en la educación preescolar*, Anaya, Madrid, 1982

Orientado a la educación musical de niños de dos a ocho años, aborda temas como la comprensión y manipulación de objetos sonoros e instrumentos, la fabricación de instrumentos, los estímulos para expresarse musicalmente, música-movimiento-lenguaje, etc. Para cada tema presenta sugerencias didácticas estructuradas por edades. En la segunda parte nos ofrece pautas acerca del método a utilizar ordenadas de acuerdo a determinadas instrucciones y objetivos de aprendizaje.

- MANTOVANI, A.: *El teatro: un juego más*, Nuestra Cultura, Madrid, 1981.

En el libro se abordan una serie de reflexiones sobre el papel que tiene el juego dramático en la escuela y su papel decisivo en la formación de alumnos y alumnas participativos en el hecho teatral. En la segunda parte de la obra se analizan las distintas etapas evolutivas del juego corporal y expresivo desde cero a seis años. Recomendamos su lectura a aquellos profesores con poca experiencia en el campo dramático.

- MERODIO, I.: *Expresión plástica en Preescolar y Ciclo preparatorio*, Narcea, Proyecto 5/8, Madrid, 1988.

El libro consta de una primera parte en la que, partiendo del desarrollo evolutivo del niño y la niña, se analizan los aspectos más significativos de la composición infantil (grafismo, color, relación espacial, etc.) y de una segunda parte donde se dan pautas de organización del aula, así como sugerencias de utilización de materiales y técnicas básicas. Manual asequible para cualquier profesor o profesora sin demasiada experiencia en la materia.

- SANUY, M. y C.: *Al son que tocan bailo*. Actividades para una educación musical. Dos a siete años, Cincel, Madrid, 1985.

Este volumen responde a las bases teóricas del libro de las autoras *Música, maestro*. Propone una serie de actividades musicales tomando como punto de partida canciones y rimas populares infantiles y otras creadas por niños. La obra aporta interesantes ideas y recursos para los maestros con la intención de ser un punto de partida para el diseño de nuevas actividades. El material está organizado según el orden de dificultades abarcando aspectos de la educación rítmica, auditiva y vocal. Cada canción o rima propuesta incluye un planeamiento básico, ejercicios preparatorios y sugerencias de actividades. Contiene un índice con los aspectos técnicos trabajados en cada unidad.

- TAVERNIER, R.: *La escuela antes de los seis años*, Martínez Roca, Barcelona, 1987.

Aunque el libro está principalmente dirigido a la etapa de Infantil, mucha de la información que allí se detalla es perfectamente válida

para el primer ciclo de Primaria, sobre todo lo referente al juego, la manipulación sensorial, el descubrimiento de diversos tipos de materiales, etc.

El libro cuenta con sugerentes ilustraciones e imágenes del proceso de creación artística.

Segundo ciclo

- ALONSO, A.: *Expresión plástica en el ciclo medio*, Narcea, Proyecto Ciclo Medio, Madrid, 1982.

Partiendo del desarrollo evolutivo de los alumnos y alumnas de estas edades, se analizan distintos aspectos que intervienen en la composición plástica y se sugieren pautas metodológicas para potenciar y favorecer el pensamiento divergente. Se indica cómo utilizar el material y se detallan las técnicas más características para las edades de este ciclo. Válido para el profesorado con poca experiencia en esta disciplina.

- AUTORES VARIOS: *Dramatización*, Dirección General de Renovación Pedagógica (M. E. C.), Vicens-Vives, Madrid/Barcelona, 1988.

Material eminentemente práctico, que se dirige al trabajo con alumnos y alumnas del segundo ciclo de Primaria. En él se recogen juegos y actividades tendentes a desarrollar las capacidades expresivas del alumnado. Aportan sugerencias para realizar marionetas, el vestuario, la música, etc. Útil para cualquier profesor y profesora con ganas de comenzar el trabajo corporal y expresivo en el aula.

- CATEURA MATEU, M.: *Música para toda la enseñanza*. Segundo ciclo. *Op. cit.* (Véanse proyectos de etapa.)

- MARTÍNEZ, E., y DELGADO, J.: *La afirmación de la expresión en niños de ocho a once años*, Cincel, Madrid, 1982.

El presente texto se corresponde con el segundo ciclo de Primaria y forma parte de una obra más extensa que aborda la expresión plástica del niño desde los tres hasta los catorce años. Es un material

de consulta útil para el profesorado, ya que ofrece una visión global de la Plástica en toda la etapa.

En el libro se describen las etapas expresivas de los niños y las niñas de ocho a once años y se da una programación de objetivos y actividades, así como de los materiales y técnicas más representativos.

- MOLA, J.: *Iniciación musical* (ciclo medio de E. G. B., 3.°, 4.° y 5.° cursos), Casals, Barcelona, 1982.

Contiene una guía didáctica para los tres cursos de ciclo medio, tres libros del alumno (3.°, 4.° y 5.° cursos), tres cuadernos prácticos ("Bach", "Beethoven" y "Schubert") y dos casetes que contienen 16 programas sonoros. La obra propone un plan de educación musical que comprende contenidos de enseñanza musical en segundo y tercer ciclos presentados por orden progresivo de dificultad. La guía didáctica contiene todo el material necesario para una progresiva y completa educación musical en esta etapa y orientaciones didácticas para la práctica de los contenidos. El trabajo está planteado en torno al sonido, sus cualidades y combinaciones con un interés especial en las actividades de discriminaciones auditivas referidas tanto a sonidos de la vida cotidiana como al conocimiento de los instrumentos musicales. Los libros del alumno contienen el material necesario para que éste realice las diferentes prácticas propuestas por el profesor.

Tercer ciclo

- BARRET, G.: *Fichas pedagógicas de Expresión dramática*, Recherche en Expression, Montreal, 1990.

Guía práctica sumamente útil para que el profesorado con una cierta experiencia teórica y práctica en la materia pueda avanzar y desarrollar nuevas propuestas. Las fichas se agrupan en torno a tres aspectos (puesta en marcha, relajación y expresión-comunicación) y en ellas se dan sugerencias en cuanto al desarrollo y didáctica de los temas. Se señalan los recursos musicales y discográficos más adecuados para cada una de las situaciones. Muy recomendable su lectura, aunque hay que advertir, sin embargo, que no es muy fácil su adquisición.

- BESNARD, E., y CRUZ, J.: *Dramatización*, Servicio de Publicaciones del M. E. C., Madrid, 1986.

Documento muy útil para el profesorado que posea ya un mínimo nivel de formación en la disciplina de dramatización, ya que las propuestas que se presentan son muy abiertas, lo que le permitirá seguir avanzando en el proceso de creación a partir de las diversas técnicas y recursos que se proporcionan.

- CATEURA MATEU, M.: *Música para toda la enseñanza*. Tercer ciclo. *Op. cit.* (Véanse proyectos de etapa.)

- CRUZ, J., y BESNARD, E.: *Expresión plástica*, M. E. C., Madrid, 1986.

Recorrido por las principales técnicas y recursos plásticos, donde se ofrece al profesorado una breve exposición de sus principales características y de los materiales necesarios. Si bien esto es así, el documento está lejos de ser un recetario y en él se aboga por que los alumnos acometan, dependiendo de su nivel madurativo y experiencia en la materia, procesos de creación plástica.

- MOLA, J.: *Iniciación musical* (ciclo medio de E. G. B.). *Op. cit.* (Véase segundo ciclo.)

- MOTOS, T., y TEJEDO, F.: *Prácticas de dramatización*, Humanitas, Barcelona, 1987.

Libro donde se agrupan multitud de ejercicios prácticos y propuestas de distinto tipo que le convierten en un material de trabajo muy útil para el profesorado. Las actividades que se proponen son lo suficientemente abiertas como para admitir nuevas variantes y a la vez sistemáticas, lo que permite abordar todos los contenidos en torno al tema que se trabaja. En cada una de las lecciones se abordan tres apartados: técnica corporal, voz y elementos dramáticos. Recomendamos especialmente esta obra a aquellos profesores y profesoras con una cierta experiencia en el campo dramático.

- PUIG, A., y SERRAT, F.: *Taller de formas musicales* (música y dramatización. Séptimo curso de Enseñanza General Básica), Vicens-Vives, Barcelona, 1973.

Los autores elaboran este trabajo como fruto de la experiencia realizada durante un curso escolar con el objetivo de presentar la evolución del lenguaje musical a partir del trabajo de investigación que los propios alumnos lleven a término en el marco de trabajo de un taller de formas musicales. En este trabajo, que puede utilizarse como guía especialmente para el trabajo en el último curso de la etapa, el maestro encontrará ideas para plantear un trabajo a través del cual sean los mismos niños quienes descubran la música en su complejidad cultural, política, etc., y puedan convertirla en un medio de comunicación sonoro que refleja el medio social de donde ha surgido.

Materiales sobre aspectos parciales del área

Materiales curriculares

- FICHERO DE LAS PUBLICACIONES DE LOS CEP. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica. Subdirección General de Formación del Profesorado, 1991.

En este fichero se recogen las publicaciones realizadas por los CEP. En ellos se pueden encontrar trabajos de muy distinta naturaleza (experiencias de aula, unidades didácticas, programaciones, innovaciones y propuestas curriculares) elaborados por equipos de profesores. Las referencias concretas de los equipos pueden permitir ponerse en contacto a profesores que sienten las mismas preocupaciones y trabajan en un mismo campo de investigación o reflexión. Es una publicación abierta a la que se irán incorporando nuevas fichas.

Técnicas plásticas

- APARICI, R.: *El cómic y la fotonovela en el aula*, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Madrid, 1989.

Libro en el que, partiendo de diversas ilustraciones realizadas por chicos y chicas de distintas edades, se trata de analizar y desarrollar conceptos relativos al lenguaje visual. Se dan pautas y sugerencias de cómo abordar el cómic y la fotonovela en el aula y las implicaciones metodológicas que esto conlleva.

- BERDUGO, F.: *Expresión plástica: técnicas y juegos*, Alhambra, Madrid, 1988.

El libro pretende convertirse en una guía didáctica donde se ofrecen un conjunto de técnicas y juegos didácticos que permiten iniciar al alumnado en el conocimiento del color y de la forma. Su contenido se estructura de manera gradual, teniendo en cuenta el desarrollo psicoevolutivo del niño y la niña.

- FERNÁNDEZ, M., y DÍAZ, O.: *El cómic en el aula*, Alhambra, Madrid, 1990.

Sugerente manual para acercarse al mundo del cómic e iniciar al alumnado en el estudio y comprensión del lenguaje de la imagen. Los autores ofrecen numerosas sugerencias para la aplicación didáctica y el trabajo con el cómic en el aula.

Contiene numerosas ilustraciones.

- HAYES, C.: *Guía completa de dibujo y pintura. Técnicas y materiales*, Blume, Madrid, 1986.

Libro muy útil donde se indican numerosos materiales de dibujo y pintura, cómo utilizarlos, su naturaleza, posibilidades, etc. El libro contiene información accesible sobre la obra de distintos artistas y gran cantidad de ilustraciones que recogen paso a paso el proceso de creación plástica.

- MÉNDEZ, M. S.: *El collage infantil. Aspectos artísticos y aplicaciones pedagógicas*, Nestlé, Barcelona, 1983.

En la primera parte del libro se hace un recorrido histórico del collage (orígenes, funciones, corrientes artísticas, etc.) y de su integración en el medio escolar. En la segunda parte se ofrecen gran cantidad de ejemplos prácticos realizados por alumnos y alumnas de distintas edades, reseñando brevemente el proceso a seguir. La edición presenta una selección variada de temas y materiales.

Juegos

- LANUZA, E. DE, y otros: *El juego popular aplicado a la educación*, Cincel, Madrid, 1980.

Selección de gran variedad de juegos populares que permiten desarrollar múltiples capacidades (motrices, de relación, afectivas, etcétera). Cada juego va acompañado de orientaciones didácticas que facilitarán el trabajo al profesorado.

- TRÍAS, N.: *Juegos rítmicos*, Edic. Pilar Llongueres, Barcelona, 1986.

Propone juegos infantiles combinados con diferentes elementos musicales de ritmo, medida, entonación, etc. La obra, relacionada con el método de Jacques-Dalcroze, recoge juegos tradicionales y otros creados especialmente para el aprendizaje de contenidos específicos. Cada uno de los 35 juegos propuestos incluye el objetivo y contenidos a trabajar, la edad sugerida y la organización y evolución del mismo. Entraría en la categoría de juegos reglados o estructurados.

Colecciones monográficas

Existen en el mercado gran cantidad de editoriales que presentan temas monográficos referidos a muy diversos aspectos (collage, títeres, construcciones, diapositivas, modelado, pintura, etc.) y que desarrollan todo un proceso de elaboración con más o menos fortuna dependiendo de los casos. Son de gran utilidad para tratar aspectos parciales de la materia y para profundizar en algunas técnicas de uso no tan frecuente. La elección de una u otra editorial y colección dependerá, en cada caso, de la experiencia, la preferencia, etc., que cada profesor y profesora tenga. A modo de ejemplo citaremos algunas:

Editorial Altea:	Colección *A dibujar* Colección *Para hacer con las manos*
Editorial Bouret:	Colección *Jugar creando* Colección *El juego y el elemento creador* Colección *Arte manual y fantasía* Colección *Para hacerlo uno mismo*
Editorial CEAC:	Colección *Cómo hacerlo* Colección *Nuevas ideas* Colección *Pintando y dibujando*
Editorial Edaf:	Colección *Cómo hacer*
Editorial Kapelusz:	Colección *Cómo hacer*

Editorial S. M.: Colección *Cómo hacer*

Editorial Parramón: Colección *Aprender haciendo*
Colección *Mis primeros pasos en...*

Editoriales de obras de teatro para niños

Editorial Anaya: Colección *Girasol-Teatro*

Editorial Escelicer: *Teatro Alfil*

Editorial Juventud: Colección *Títeres Juventud*
Colección *La Galera*
Teatro Edebé

Cancioneros

- AUTORES VARIOS: *Folklore musical español*, A. Carmona Editor, Madrid.

Colección de 12 libros con los siguientes cancioneros: I. Canciones de Navidad. II. Cancionero infantil español. III. Cancionero del País Vasco. IV. Canciones populares bilbaínas. V. Cancionero de Andalucía. VI. Canciones de las dos Castillas. VII. Cancionero de Asturias. VIII. Cancionero de la Montaña. XIX. Cancionero de Galicia. X. Cancionero de Aragón. XI. Cancionero del Reino de León. XII. Cancionero de Valencia y Murcia.

- BLASCO SERRA, R., y DIETRICH, H.: *Siete colores musicales*, Universitat Valenciana y Caixa de Pensions, Valencia, 1991.

Un interesante cancionero que contiene repertorio en castellano, catalán y otros idiomas extranjeros como francés e inglés. Las canciones están ordenadas por orden de dificultad y están destinadas tanto al canto como a su ejecución en flauta dulce. El libro contiene una guía didáctica.

- FURNO, S.: *Mis canciones de papel*, Ricordi, Buenos Aires, 1987.

Un valioso cancionero con composiciones originales de la autora. Cada canción del libro presenta: la partitura con acompañamiento

instrumental, consideraciones acerca de la canción, descripción de los rasgos característicos de la canción según su factura musical y sugerencias metodológicas.

- García Navarro, M.: *Cancionero*, S. M. Ediciones, Madrid, 1982.

De esta autora recomendamos dos cancioneros, uno para ciclo inicial y otro para ciclo medio. Cancioneros basados fundamentalmente en el repertorio popular infantil español tanto de danzas como de canciones, a las que se unen canciones creadas por los niños y por la autora. Las canciones están seleccionadas de acuerdo a su contenido pedagógico con el fin de facilitar un trabajo musical coordinado con otras materias. Se presenta la partitura de cada canción y notas didácticas referidas a la manera tradicional de interpretarla (y si corresponde a algún juego popular) y sugerencias de la autora para su utilización. Por cada ciclo, el cancionero incluye un casete con una selección de las canciones menos conocidas interpretadas por niños de este nivel. El libro de ciclo medio incluye algunas canciones sencillas a dos voces.

- Gorini, V.: *El coro de niños*. Como actividad en la Escuela Primaria, Guadalupe (Biblioteca Pedagógica), Buenos Aires, 1976.

Una guía para la formación de coros en la escuela. El libro contiene sugerencias didácticas para la formación del coro, para el trabajo de vocalización, respiración, etc., y una selección de canciones.

- Malbrán, Silvia: *Las canciones de Silvia*, Ricordi, Buenos Aires, 1987.

Un repertorio muy interesante ordenado por el grado de dificultad de las canciones según su factura musical. El libro contiene 13 canciones para niños de diferentes edades; incluye acompañamiento para piano o guitarra.

- Sanuy Simón, M.: *Canciones populares e infantiles españolas*, Ministerio de Educación (Fonoteca Educativa), Madrid, 1984.

Un cancionero para Escuela Infantil y los tres ciclos de Escuela Primaria. El libro contiene canciones de autor, creadas por niños y populares. Cada canción está acompañada por una serie de actividades en torno a los diferentes contenidos de trabajo del área de música y sugerencias sobre la forma de instrumentarla o sonorizarla. La obra se acompaña de cuatro cintas que incluyen todas las canciones del libro cantadas por niños. Las cintas están pensadas, también, para iniciar al niño en el hábito de escuchar para descubrir el contenido de las canciones con el fin de que se pueda, a continuación, realizar clases de audiciones más complejas.

Obras instrumentales

- AKOSCHKY, J., y VIDELA, M.: *Iniciación a la flauta dulce*, Ricordi, Buenos Aires, 1979.

Método de enseñanza colectiva de flauta dulce. El material está ordenado siguiendo un orden progresivo de dificultades tanto técnicas como musicales, de modo que los ejercicios técnicos son reemplazados por obras que facilitan la práctica de cada contenido. Considerando las múltiples posibilidades que ofrece el trabajo en conjunto, los autores proponen actividades en las que se combinan la práctica instrumental con el canto, la percusión y otros instrumentos musicales en arreglos a dos y tres voces, favoreciendo una viva participación de todos los alumnos en la actividad musical. La obra completa se presenta en tres tomos destinados al alumno. Se trata de uno de los métodos para flauta dulce más interesantes tanto por la metodología sugerida como por el extenso y excelente cancionero que se recoge en la obra.

- GALOFRE i MORA, F.: *La Flauta Dolça. Mètode d'Iniciació per a Infants* (I), Rosa Sensat (*dossiers*), Barcelona, 1984.

Método de flauta dulce para maestros con una cuidada secuenciación de dificultades, tanto de lectura como técnicas, de cara a los niños que se inician en el estudio de este instrumento. Contiene: breve historia de la flauta dulce, orientaciones didácticas para maestros y 155 ejercicios y canciones.

- ORFF-SCHULWERK: *Música para niños* (obra didáctica de Carl Orff, adaptación de Guillermo Graetzer), Barry, Buenos Aires.

La obra contiene cuatro tomos (el tomo I dividido en cuatro ciclos diferentes). Ejercicios rítmicos y repertorio de canciones con acompañamiento instrumental del material Orff. Ejercicios de acompañamiento, cánones, forma, improvisación, melodía, orquestación, piezas y práctica instrumental, ritmo, transporte, etc.

Construcción de instrumentos

- AKOSCHKY, J.: *Cotidiáfonos: instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos*. Confección y sugerencias didácticas, Ricordi, Buenos Aires, 1988.

Guía para la construcción de instrumentos no convencionales utilizando materiales de desecho o de uso cotidiano. Cubre una amplia gama de posibilidades sonoras. Los instrumentos sugeridos son de sencilla confección y requieren acciones motrices simples para generar sonido. Especialmente indicado para la educación musical de niños pequeños (Escuela Infantil, primero y segundo ciclos), aunque no limitativo a estas edades, la construcción y uso de estos instrumentos abre una amplia gama de posibilidades creativas y de investigación. (La metodología desarrollada por la autora para el uso de estos instrumentos en la iniciación musical será tratada en un libro aún no publicado.)

- BENSAYA, P.: *Instrumentos de papel: construcción y consejos para la ejecución y aplicación en el aula*, Ricordi, Buenos Aires, 1986.

Contiene instrucciones para la construcción de instrumentos utilizando el papel como material básico. Recomendado por el autor para niños a partir de los cinco años, aunque se sugiere su aplicación desde el segundo ciclo. El eje del libro lo constituye la sección de construcciones complementado con dos apéndices: "Consejos para la ejecución individual y grupal" y "Nociones básicas de acústica" encaminados a resolver problemas prácticos. Las posibilidades abarcan una amplia gama de instrumentos de viento, aunque en su gran mayoría se trata de instrumentos latinoamericanos (excepto algunas flautas y flautas de émbolo); no obstante, se recomienda el libro en la presente guía por considerar que se trata de una técnica muy interesante que el maestro podría aplicar en la construcción de otros instrumentos de viento típicos del folclore español.

- *Instrumentos de música*, Edit. Miguel A. Salvatella (Colección "Hacer", núm. 12), Barcelona, 1986.

Guía de fabricación de instrumentos utilizando elementos de la Naturaleza (bastones, cañas, etc.) y otros de fácil adquisición en el mercado y bajo coste. Incluye materiales a utilizar e instrucciones para su fabricación.

- PALACIOS, F., y RIVEIRO, L.: *Artilugios e instrumentos para hacer música*, Ópera Tres, Madrid, 1990.

Aporta ideas sobre la construcción de instrumentos con materiales cotidianos. Contiene sugerencias de actividades e indicación del grado de dificultad que presenta la construcción de cada instrumento.

Audiciones

- ARTIGUES, M.; BARJAU, I., y BONAL, M. D.: *51 Audicions*, Teide, Barcelona, 1983.

El contenido del libro es de gran utilidad para la selección de obras adecuadas para actividades de audición. El libro contiene audiciones para los tres ciclos. Cada audición contiene datos sobre el autor, la obra, el tema musical (partitura de la melodía principal para cantar o leer con los alumnos), descripción de la obra, sugerencias sobre la manera de presentar las audiciones, actividades, sugerencias de actividades en relación con otras áreas. Incluye bibliografía y discografía. En catalán.

- HERNÁNDEZ MORENO, A.: *Mi primer libro de música* (método intuitivo de audición musical aplicable a la Enseñanza Primaria y Secundaria), Real Musical, Madrid, 1991.

Propone una metodología para desarrollar la discriminación auditiva y la sensibilización del alumno para escuchar música.

La metodología utiliza obras descriptivas y programáticas organizadas en grandes centros de interés. Algunos de los contenidos del libro son: los instrumentos: su carácter tímbrico-expresivo; combinación sonora de instrumentos; obras originales y breves; notas biográficas sobre el compositor; información sobre las obras; índice temático-musical con estructura de cada obra; actividades tipo; textos y lec-

turas ilustrativas. El libro está destinado, como guía, tanto a alumnos como a profesores de Escuelas e Institutos.

Técnicas dramáticas

- ROBERT, P.: *Mimo*, Ttarttalo, Donostia, 1990.

Libro esencialmente práctico, donde se presentan multitud de ejercicios con dificultad creciente. Las explicaciones de cada movimiento vienen introducidas por dibujos que ayudarán con toda seguridad al aprendizaje de cada una de las técnicas consignadas.

- *Teatro de sombras*, Departamento de Educación, Universidades e Investigación, Vitoria-Gasteiz, 1987.

Manual muy interesante para acercarse al juego con las sombras corporales y las siluetas. Útil para profesores y profesoras que no han tenido nunca experiencias con el teatro de sombras. Contiene numerosas fotos e ilustraciones que facilitan enormemente la comprensión de la lectura.

Unidades didácticas

- *Coloured things. Stages 1 and 2. A Unit for teachers*, Schools Council Publications, Great Britain, 1985.

Material muy interesante que, partiendo de un enfoque globalizador e integrando contenidos de diversas áreas, aporta gran cantidad de sugerencias y actividades en torno al color y a las cosas coloreadas. Pertenece al proyecto Ciencia 5/13, que abarca desde los cinco hasta los trece años. Material que potencia la investigación y la creación en los alumnos.

- M. E. C. Dirección General de Renovación Pedagógica: *Experiencias. Educación Artística. Educación Tecnológica*. Colección Documentos de Trabajo, Madrid, 1990.

Programación para 6.° de E. G. B. enmarcada dentro de las Propuestas Curriculares de la Reforma del Ciclo Superior sobre el color y la figura humana.

- M. E. C. Secretaría de Estado de Educación: Programa Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación: *El vídeo en el aula*. Formación del Profesorado, Serie Colaboración, Madrid, 1989.

Material de ayuda al profesorado y que ha sido experimentado en distintos cursos de formación en CEP. Ha sido diseñado para que los docentes avancen en sus conocimientos sobre el vídeo, abarcando sus aspectos tecnológicos, expresivos y didácticos. Las actividades y propuestas de trabajo se señalan en orden creciente de dificultad.

- M. E. C. PROGRAMA DE NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN: *Imagen, Lengua y Comunicación*. Aproximación a un método de lectura de imagen fija y *didáctica de la publicidad*. Propuestas de trabajo, Madrid, 1989.

Estos tres títulos corresponden a un interesante material elaborado a partir de la experiencia de distintos grupos de trabajo surgidos del Proyecto Mercurio. El material escrito se acompaña de un vídeo y de diapositivas que completan la información que se detalla.

Libros de consulta para el alumnado

En este apartado reseñamos algunos títulos útiles para "iniciar" una biblioteca de aula que permita un acceso más directo de los alumnos y alumnas a la información relacionada con el área, propuestas de trabajos de forma autónoma, etc., que les motiven en la elaboración de proyectos y/o trabajos individuales, de grupo, etc. Aparte de las mencionadas, existen más obras en el mercado dirigidas a niños y jóvenes, de las que cada maestro podrá seleccionar las más adecuadas para el nivel y los intereses del alumnado y ampliar así progresivamente la biblioteca de aula.

Libros de imágenes

Los libros de imágenes constituyen un excelente recurso para trabajar en el área de Educación Artística, no sólo desde el punto de vista de la lectura de imágenes, sino también porque pueden convertirse en la idea generadora de distintas composiciones plásticas, dramáticas y musicales.

- ANNO, M.: *El viaje de Anno* (cuatro volúmenes), Juventud, Barcelona. *El mundo medieval de Anno*, Juventud, Barcelona.

Cuentos con imágenes muy detallistas, que van presentando distintos paisajes, personajes, situaciones, etc., donde siempre se repite el mismo personaje, al que habrá que encontrar.

- COMEDIANTS: *Sol, Solet*, L'Eixample, Barcelona. *La Lluna*, L'Eixample, Barcelona. *Los sueños*, L'Eixample, Barcelona.

Los miembros del grupo teatral Comediants han realizados tres libros que son una auténtica joya en cuanto a su diseño, formato, posibilidades expresivas, recursos empleados, etc. Son libros de una muy cuidada edición y, por tanto, caros. Sería importante que los alumnos jugaran y disfrutaran con el libro en compañía del adulto.

- COURCHER, H.: *La Antártida y selva tropical*, Integral, Barcelona, 1990.

Libros con hermosas imágenes y con un propósito marcado de fomentar el cuidado y respeto por el medio ambiente.

- SÁNCHEZ, J. R., y GARCÍA SÁNCHEZ, J. L.:

  El teatro

  El circo

  El cine

  El aprendiz de brujo

  Los juegos

  Susaeta Colección, Madrid.

A través de sugerentes imágenes y de un texto conciso y cuidado, los autores pretenden explicar diversos espectáculos y juegos (personas que intervienen, material preciso, etc.) y acercarlos a los intereses del alumnado. La colección consta de 12 volúmenes.

- SCHUBERT, D.: *Monky*, Lumen, Barcelona, 1988.

Ideal para inventar todo tipo de historias y situaciones a partir de sus sugerentes imágenes.

Libros para jugar

Libros especialmente queridos por los alumnos y alumnas de estas edades, en los que a través de la realización de los juegos y actividades que allí se exponen o mediante la manipulación de los mismos se abre todo un abanico de posibilidades lúdicas y expresivas.

- AUTORES VARIOS: *La casa del juguetero*, Plaza Joven, Madrid, 1986.

Divertido y sugerente libro que se convierte en una casa. Contiene recortables de personajes y objetos. Ideal para que los niños y niñas inventen todo tipo de historias y situaciones a partir de él.

- BIRD, M.: *Manual de la bruja* y *Manual de Navidad*, Anaya, Madrid, 1985.

Ambos libros tienen en sus páginas todo tipo de juegos, hechizos, sugerencias para la elaboración de disfraces, la construcción de un teatro de sombras, la realización de tarjetas de Navidad, etc., que les convertirán en un excelente recurso expresivo.

- COLE, B.: *No salgas de noche. Un horroroso libro móvil musical*, Destino, Madrid.

Ingenioso libro con escenas llenas de humor, en las que hay una recreación del mundo fantástico y una desmitificación de los monstruos, dragones, etc. Una obra donde cada página se convierte en una sorpresa.

- EDITORIAL PLAZA JOVEN: Colección Libros Vivos. Divertidos libros los de esta interesante colección.

Libros de literatura infantil

Sería excesivamente larga la lista de autores y títulos de libros de literatura infantil que se pueden recomendar para trabajar cualquiera de las disciplinas del área. Hay excelentes cuentos, narraciones, poesías, adivinanzas, trabalenguas, etc., que permitirán, a través de una

lectura expresiva, desarrollar las capacidades de comprensión y expresión íntimamente relacionadas con el área de Educación Artística. Sería labor de cada equipo de profesores la cuidada selección de este material teniendo en cuenta los intereses y edades de sus alumnos y alumnas.

Libros para las disciplinas del área

Plástica

- EDICIONES B: Colección Pequeña Galería.

Colección muy interesante sobre distintos artistas (Miró, Klee, Chagall).

- EDITORIAL EDHASA: Colección El Arte para los Niños.

Excelente edición, con ilustraciones y textos muy cuidados, que acerca la obra de distintos artistas (Miró, Van Goh, Matisse, etc.) al mundo infantil.

- EDICIONES SUSAETA: Colección Grandes Pintores.

- EDICIONES ANAYA: Grandes Maestros del Arte.

Música

- AUTORES VARIOS: *Instrumentos musicales, un libro de estampas.* Su historia, desarrollo y uso en los hogares, bandas y orquestas, con estampas en color y dibujos para colorear, Novaro (Colección Libro de Oro de Estampa, núm. 33), México-Barcelona, 1981.

Una colección de instrumentos musicales de diferentes épocas que contiene instrumentos utilizados en distintos tipos de agrupaciones tales como orquestas y bandas de jazz. Contiene una colección de estampas y gráficos y un resumen histórico con datos técnicos sobre cada instrumento. En general los datos son correctos, aunque hay algún error en la traducción (bajón por fagot). Puede ser de utilidad como libro de consulta accesible al alumno por su presentación y lenguaje.

- DEYRIES, B.; LEMERY, D., y SADLER, M.: *Historia de la música en cómics*, Ediciones Quarto, Barcelona, 1985.

Una amena introducción a la historia de la música para niños y jóvenes.

- LAURENCIN, G.: *La música*, Altea (Benjamín Información), Madrid, 1991.

¿Cómo son los instrumentos? ¿Cómo se colocan los instrumentos en la orquesta? ¿Qué instrumentos se utilizan en otras regiones del mundo? Este libro, que contiene gráficos y textos, responde a estas y otras preguntas referidas a los instrumentos musicales.

- MCLEAN, M.: *Construyendo instrumentos musicales*, Marcombo (Boixareu Editores) (Biblioteca Técnica Juvenil), Barcelona, 1984.

La colección está ideada para introducir a los jóvenes en el mundo tecnológico actual o iniciarlos en distintas aficiones y actividades, estimulándoles a desarrollar su capacidad de investigación. Esta guía orienta tanto a aquellos interesados en la construcción de instrumentos como a los que desean explorar el sonido. Comienza con la construcción de instrumentos muy simples como una maraca y va incorporando construcciones más complejas de acuerdo al grado de familiarización con el uso de herramientas que se adquiere mediante el trabajo con la obra. El primer capítulo, "Instrumentos y sonido", explica los principios acústicos básicos de los instrumentos divididos en tres grupos (cuerda, viento y percusión). El segundo capítulo, "Materiales y herramientas", sugiere el uso de material de desecho y otros materiales en la construcción de instrumentos y presenta las herramientas básicas con las que se debería contar para el trabajo de taller con sugerencias sobre la utilización de las mismas. En los capítulos siguientes se explica cómo construir algunos instrumentos como tambores, xilófonos, flautas, cítaras, banjo, etc. Finalmente, contiene una selección de ritmos y canciones y una pequeña guía que encierra vocabulario y un listado de instrumentos de orquesta.

- EDITORIAL EDAF: *Mozart* (Colección "Por qué se hicieron famosos"), Madrid, 1984.

Biografía de Mozart para niños. Contiene un apéndice con fichas de documentación y una sinopsis cronológica con los datos históricos más importantes de la época.

- MUNDY, S.: *Historia de la música*, Plesa (S. M. Ediciones), Madrid, 1982.

Colección de libros sobre arte para niños y jóvenes. En la misma colección se presenta el libro *Historia de la pintura*. Ambos libros comienzan en la Antigüedad y muestran los cambios de estilo y técnicas que han tenido lugar desde entonces hasta nuestros días. Se trata de una introducción básica a los principales estilos y personalidades de la música y de la pintura. Cada tema presenta las características más importantes de la época de que trata y contiene ilustraciones.

Dramatización

- PASSATORE, F.; LASTREGO, C., y TESTA, F.: *Me gusta hacer teatro* (dos volúmenes), Everest, León, 1988.

Interesantes volúmenes en los que se invita a los niños y niñas a que utilicen las propuestas que se sugieren para llevarlas a la práctica en compañía de un grupo de amigos. Es un material de trabajo que se dirige al alumnado y que podrá ser usado en los juegos corporales y dramáticos. El primer volumen trata de los diversos juegos y recursos teatrales y el segundo se dirige a organizar una representación. Contiene gran cantidad de fotografías e ilustraciones que hacen que la obra sea recomendable y resulte muy atractiva para el alumnado.

Publicaciones periódicas

Las revistas que a continuación se señalan normalmente se dirigen a un público especializado; sin embargo, recogen algunos artículos interesantes muy útiles para desarrollar algunos aspectos o técnicas de las distintas materias (plástica, música y dramatización) que se trabajan en el aula, o para reflexionar sobre determinados temas y su influencia y repercusión en la escuela. Reseñamos también las publicaciones encontradas que relacionan más directamente algunos de los aspectos del área de Educación Artística con la educación.

Plástica

- *Afers de Comunicació Visual*: Carrer Art, 81, 08026 Barcelona. Teléf. (93) 235 23 11.

- *De Diseño*: General Arrando, 18, 28010 Madrid.

- *El Guía*, Nerea, Moncada, 21, 08003 Barcelona. Teléfs. (93) 268 40 35 y 268 33 21.

- GUÍAS Y CATÁLOGOS DE EXPOSICIONES.

- *Icónica*: Ayala, 58, 28001 Madrid. Teléf. (91) 431 79 48.

- *Lápiz*: Gravina, 10, 28004 Madrid. Teléf. (91) 522 29 71/72.

- *Revista de Arte y Educación*, Sociedad Española para la Educación por medio del Arte (SEEA), Juan Carlos Arañó, Facultad de Bellas Artes (Universidad de Sevilla).

Esta revista está dirigida preferentemente a los profesionales de la enseñanza y en ella se recogen experiencias, artículos e investigaciones en torno a la educación artística.

- SUPLEMENTOS DE ARTE Y CULTURA DE DISTINTOS PERIÓDICOS Y REVISTAS.

Dramatización

- *El Público*: Capitán Haya, 44, 28020 Madrid. Teléfs. (91) 572 33 11/12/13/14.

- GUÍA TEATRAL DE ESPAÑA: Centro de Documentación Teatral del Instituto Nacional de las Artes Escénicas, Madrid.

Suplemento de un número especial de *El Público*, donde se recoge información muy diversa (bibliotecas, ascociaciones, materiales, etc.).

- *Homo dramaticus*, PROEXDRA (Asociación de Profesores por la Expresión Dramática en España). Apartado 1064. 18080 Granada. Teléf. 22 67 85.

Revista que aglutina a enseñantes relacionados con el teatro y donde se recogen distintas experiencias e investigaciones dramáticas, muy ligadas al ámbito escolar.

- *Primer Acto*: Plaza de los Mostenses, 11, Madrid. Teléfono: 242 49 66.

Esta revista está dirigida a profesionales del teatro; sin embargo, algunas aportaciones de críticos, autores, directores, etc., pueden resultar válidas para la escuela.

Música

- BOLETÍN MENSUAL DE PROGRAMACIÓN DE RNE 2. Solicitud de suscripción: Despacho B-203, Radio Nacional de España-Radio 2, Casa de la Radio, 28023 Madrid.

Este boletín, de publicación mensual, contiene la relación de transmisiones que Radio 2 ofrece en directo. Incluye información sobre algunos conciertos a realizarse durante el mes de su publicación.

- GUÍA DE MÚSICA. Redacción: Marcenado, 1-2.°. 28002 Madrid. Teléf. (91) 413 60 58.

Publicación anual. De venta en tiendas de música. Contiene direcciones y teléfonos de músicos, managers, estudios, instrumentos, tiendas, conservatorios y escuelas de música, agencias, editoriales, etc.

- MONTSALVAT: Aragón, 390, 6.°. 08013 Barcelona. Teléf. (93) 232 22 11.

Revista especializada en música, danza y ópera. Contiene entrevistas, artículos, información sobre conciertos, discografía, etc.

- MÚSICA Y TECNOLOGÍA. Suscripciones: Córcega, 89, entlo., 08029 Barcelona.

Revista de informática musical. Se publican seis números al año.

- MÚSICA Y EDUCACIÓN. Suscripciones: Apdo. 46230, 28080 Madrid. Teléfs. (91) 447 06 94 y 243 59 86.

Artículos de didáctica musical, interpretación, etc. Incluye un sumario de documentos relacionados con la educación musical, direcciones y convocatorias de cursos de música en general y de pedagogía musical, etc. Aparecen dos números al año.

- RITMO: Lira Editores. Suscripciones: Virgen de Aránzazu, 21. 28034 Madrid. Teléf. (91) 358 03 63.

Contiene artículos y entrevistas relacionados con los acontecimientos musicales más recientes. Incluye una sección de discos. De publicación mensual.

- SCHERZO. Scherzo Editorial, Madrid.

Revista especializada en música y danza. Contiene notas de actualidad en el mundo musical y de la danza, entrevistas, etc. Publicación mensual.

- SONIDO MONTSALVAT (separata de la revista *Montsalvat*), Aragón, 390, 6.°, 08013 Barcelona.

Esta separata de la revista *Montsalvat* es de distribución gratuita y puede adquirirse en tiendas de música y de discos. Contiene información sobre novedades en Hifi y discografía.

Revistas pedagógicas

- *Boletín Informativo de Acción Educativa*. Príncipe, 35. 28012 Madrid. Teléf. (91) 429 50 29.

- *Colaboración*. Publicación del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, Apartado 2085, Granada.

- *Cuadernos de Pedagogía*. Valencia, 359. 08009 Barcelona. Teléf. (93) 258 55 07/08

- *Guix*. Carrer de l'Art, 91, 08026 Barcelona (revisar la dirección).

Todas estas revistas, muy conocidas por los profesionales de la enseñanza, recogen artículos, monografías, experiencias, etc., ligadas al campo de la educación artística.

Recursos materiales

Materiales didácticos

En este apartado no vamos a reseñar el material ya conocido por todo el profesorado y de uso habitual en todas las escuelas, ya que sería redundante y no aportaría novedades; sí nos gustaría destacar aquellos otros que por su novedad, su poca aplicación en el aula, etcétera, resultan atractivos y sugerentes para los niños y niñas, especialmente el material de desecho que es extremadamente válido para el trabajo en las tres disciplinas, plástica, música y dramatización, que integran el área.

Material de desecho

Bajo este nombre genérico se recogen multitud de materiales y objetos (cajas, latón, envases, lana, objetos sonoros, etc.) que el alumnado puede aportar al aula, y que debido a su nulo coste y su fácil transformación, hacen de él un material valiosísimo para trabajar en el área de Educación Artística.

Dentro del material de desecho se podría hablar de los distintos objetos que fácilmente transformados pueden tener una finalidad expresiva y artística (muebles viejos que se restauran o que convenientemente manipulados se convierten en una construcción o en una arquitectura perdiendo su utilidad y funcionalidad primera, o que forman parte de una escenografía o una ambientación musical, objetos que pueden transformarse y/o utilizarse en la construcción de instrumentos, etc.).

Otro material muy interesante, dada la gran cantidad de posibilidades que puede tener, es el que los niños y niñas pueden aportar de las salidas y paseos por la Naturaleza (hojas, cortezas, plantas, tierra, hortalizas, etc.), que contribuirán al desarrollo de la sensibilidad a través de un acercamiento sensorial, de la realización de estampaciones utilizándolas a modo de tampón, la elaboración de pigmentos vegetales que servirán para realizar tintes, elaborar collages, etc.

Asimismo lanas y tejidos de diferentes texturas y calidades (algodón, arpillera, fieltro, seda, etc.) permiten confeccionar disfraces y otros elementos de caracterización (sombreros, pelucas, máscaras...) y realizar tapices, collages, etc.

Material para trabajar el volumen

Cualquier tipo de material puede ser válido para la realización de construcciones: poliexpan, corcho, material de desecho, madera, alambre, etc. Otro tipo de materiales muy válido para tener en el aula son los que se utilizan para modelar: arcilla (conviene comprarla en paquetes grandes), escayola, jabón, etc.

Material para trabajar con la luz

Mediante la creación de diapositivas y el trabajo con distintos tipos de materiales opacos (cartulina, plásticos, etc.) y transparentes (acetatos, celofanes de color, etc.) y su proyección en la pantalla o la pared, el alumnado realizará imágenes sorprendentes de gran riqueza expresiva. De igual forma el trabajo con papel fotográfico, líquido revelador y un foco de luz (no es necesario en absoluto ser un experto en fotografía) permitirá a los niños y niñas la realización de fascinantes imágenes al interponer cualquier objeto (mano, tijeras, hojas de árboles, etc.) entre el papel fotográfico y el foco de luz.

Otro material muy sugerente y posibilitador de múltiples experiencias con la luz es una pantalla de sombras. Su construcción es muy sencilla: apenas una sábana sujeta a algún punto y un foco de luz, y a través de siluetas de cartulina o de la propia sombra corporal se realizarán juegos y experiencias artísticas.

Juegos

Juegos sensoriales. Existen gran cantidad de juegos en el mercado que desarrollan los sentidos y que conviene utilizar habitualmente

en el aula. Juegos de discriminación y reconocimiento sensorial (caja de sonidos, juegos de aromas, de diferenciación de texturas, de objetos con diferente peso, etc.). De igual forma, sería muy interesante que los propios alumnos y alumnas construyesen e inventasen sus propios juegos sensoriales.

Juegos de expresión. Bajo este nombre pueden recogerse todos aquellos juegos destinados a desarrollar las posibilidades expresivas y lúdicas dentro del ámbito artístico. Constan generalmente de imágenes y fotografías muy sugerentes que incitan a los niños y niñas a realizar acciones mimadas de lo que allí se sugiere o a improvisar situaciones e historias a partir de sus imágenes. Otro tipo de juegos de este tipo son los que recogen historias o situaciones sonoras que los niños y niñas deberán reconocer o utilizar para sus improvisaciones musicales. Por último, estarían también dentro de este grupo aquellos juegos que invitan a los alumnos y alumnas a realizar composiciones plásticas a partir de los colores, las texturas y los materiales que allí se presentan. La editorial francesa NATHAN cuenta con toda una serie de juegos de este tipo muy interesante.

Material para disfrazarse

El maquillaje es un material útil y muy sugerente para la dramatización. Es conveniente emplear barras y lápices especiales de maquillaje. Con los colores básicos, el blanco y el negro, se pueden realizar divertidos maquillajes. Para su correcta aplicación es necesario extender sobre la cara un poco de crema limpiadora y a continuación el maquillaje. Para que desaparezca rápidamente, aplicar de nuevo una crema limpiadora y limpiar mediante toallitas de papel.

Otro tipo de material útil en el aula es un cesto o baúl donde se guarden telas, vestidos viejos, sombreros, etc., que permitan ser utilizados y combinados en cualquier momento, potenciando y favoreciendo el desarrollo expresivo del niño y la niña.

Títeres, marionetas y muñecos

Son elementos muy sugerentes para tener en el aula. Pueden adquirirse en tiendas especializadas o realizarlos los propios alumnos

y alumnas. La técnica de construcción puede ser muy variada: cajas de cartón, siluetas, pasta de papel, poliexpan, etc. Respecto a la manipulación, puede manejarse con una sola mano, con ambas, desde arriba, introduciéndose dentro del muñeco, etc. Lo importante será el proceso de elaboración y representación, más que la perfección en el resultado final obtenido.

Material de psicomotricidad

Material importantísimo para desarrollar múltiples capacidades (observación, exploración, coordinación, socialización, etc.) íntimamente ligadas al desarrollo madurativo del niño y la niña. La manipulación de balones, pelotas y bolas de distintos tamaños, texturas, peso, etc.; el trabajo con aros, cuerdas, picas, saquetes de arena, etcétera; el juego con bancos, colchonetas, zancos, blocmódulos, etc.; el reconocimiento auditivo de distintos objetos e instrumentos son aspectos fundamentales, sobre todo en los primeros ciclos, para un desarrollo corporal, rítmico y espacial adecuados.

Instrumentos

Enumeraremos en este apartado un listado tipo del material musical que, al presentarse en las clases, contribuirá a enriquecer la tarea. Incluimos tanto instrumentos convencionales como materiales auxiliares que puedan utilizarse directamente o para la fabricación de instrumentos que apoyen y enriquezcan las experiencias musicales en el aula.

Instrumentos convencionales: Carrillones, xilófonos y metalófonos (de diferentes registros); claves; caja china; toc-toc; toc-toc doble; castañuelas con mango; látigo; carracas; vibraslap; juego de cocos (bloques de madera de diferente altura); güiro (reco-reco o raspador); maracas; triángulo; sonajas; cascabeles; cencerros; campanillas; platillo; gong; Agogo (juego de dos o tres campanas sin badajo); kalimba; flexaton; pandero; pandereta; tambor; timbaleta; bongó; flauta dulce; flauta de émbolo; kazoo. Piano. Guitarra.

Materiales sonoros: Recomendamos también el uso de otros instrumentos no convencionales de adquisición en tiendas de música, cotillón, etc., tales como: silbatos, silbatos de dos o tres alturas, cornetas, trompetillas, pájaros de agua, cajas de música, etc. En

general se trata de todo material utilizado habitualmente para producir sonido, aunque su uso corriente no sea estrictamente musical.

Construcción de instrumentos: La construcción de instrumentos en la escuela es una vía para incrementar los conocimientos básicos sobre acústica y sobre los instrumentos en general. El instrumental construido por los alumnos enriquecerá enormemente la gama de sonidos para trabajar en el área y permitirá la elaboración de "nuevos sonidos" que no pueden producirse con los instrumentos de uso habitual. Por otro lado, los instrumentos construidos en clase ayudan a paliar la carencia de suficiente instrumental industrializado en los colegios.

En la construcción de instrumentos se utilizan tanto materiales provenientes del entorno natural (minerales, vegetales, animales) como elementos cotidianos, material de desecho industrial o electrónico, etc. Nombramos a continuación una breve lista que sirva como guía a los maestros, confiando en que ellos sabrán ampliar la misma y enriquecerla con nuevas posibilidades: 1) Planchas de poliexpan. 2) Cuerdas de guitarra en desuso, hilos de nylon, bandas elásticas, alambre muy fino, etc.). 3) Envases huecos: cajas de cartón, de latón, de plástico; cáscaras de cocos, de nuez, etc.; tiestos de cerámica o barro, botellas. 4) Membranas: de látex, goma, caucho, telas plásticas, etc. 5) Semillas, legumbres, piedras, monedas, etc. 6) Láminas de latón, papel metalizado, madera, cartón corrugado, vidrio, etc. 7) Tubos de plástico, metal, caña, cerámica, vidrio, etc.

Remitimos a los maestros a los libros recomendados sobre construcción de instrumentos para consultas sobre la utilización de estos materiales.

Carteles

- *Instrumenti de l'orchestra sinfonica*, Ricordi, Milán.
- *Instrumenti della musica pop*, Ricordi, Milán.
- VIDAURRE, C.: *La música y su tiempo*, Real Musical, Madrid.

Siete carteles que representan la historia de la música, en paralelo al resto del desenvolvimiento de la Humanidad desde la Edad Media hasta la conclusión de la segunda guerra mundial. Cada cartel representa una época, presentando a grandes rasgos los hechos, instituciones y obras más características junto a músicos, pintores, literatos, científicos, políticos, reyes o inventores. Incluye unos pequeños recuadros que contienen la síntesis correspondiente a cada cartel. (Edad Media, Románico y Gótico. Renacimiento y Manierismo. Barroco y Rococó. Clasicismo y Prerromanticismo. Romanticismo. Postromanticismo y Socialismo. Impresionismo y Modernismo.

Lectoescritura

- SORRIBER, N.: *Lecto-Pentagrama* (iniciación al lenguaje musical y su grafía), Eurodac, Valencia, 1990.

Contiene un libro con propuesta didáctica y una caja de cartón y unidades de juego: soporte en forma de tablero rectangular que contiene unas guías coincidentes con las líneas del pentagrama pintadas y sus adicionales sin pintar, facilitando, con las piezas que se acoplan a una o dos guías, la representación de un círculo en todas las posiciones sobre líneas y espacios del pentagrama que, en su versión más completa, se convierte en un puzzle capaz de reproducir esquemas, fragmentos o melodías que se utilizan en los primeros años de aprendizaje y de forma progresiva. El juego permite a los niños realizar, a través de la manipulación, un análisis minucioso del pentagrama, estableciendo por sí mismo la relación entre el material, las formas, los colores y el lenguaje musical, convirtiendo la manipulación en juego. El material se adapta a cualquier metodología, bien como complemento técnico-didáctico en la clase de música o como material lúdico en casa y en las aulas.

Material audiovisual e informático[1]

Valiosísimo el empleo en el aula de este tipo de material: fotografías, diapositivas, proyector de cuerpos opacos, cassettes, discos, vídeo, programas de ordenador, etc. Su utilización es muy variada:

[1] La información de este apartado ha sido realizada con la colaboración del Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. La mayor parte de los materiales que en ella se citan se pueden encontrar en los Centros de Profesores y han sido utilizados y evaluados por el Programa de Nuevas Tecnologías.

pueden servir como elementos de motivación a un tema y convertirse en generadores de proyectos artísticos. Constituyen un material de grabación y recogida de los procesos de creación (material para la evaluación individual o en grupo) y de experimentación e investigación personal y de grupo. Permite asimismo la posibilidad de iniciar al alumnado en el progresivo conocimiento de las manifestaciones artísticas del entorno, así como las de otros pueblos y épocas (grabaciones de espectáculos, exposiciones, conciertos, etc.).

Películas

Los pequeños traviesos (12'). El gato y el ratón (8')

Son dos películas de animación —con plastilina— realizadas con escenarios y objetos reales, sin locución y con una expresividad muy buena.

Producido por Filmové Studio Gottwaldov (1985/1987). Distribuye: Doble A Filmes & Tapes.

Nivel al que va dirigido: Educación Infantil y primer ciclo de Primaria.

Pedro y el lobo (15')

Fábula orquestal de Serge Prokofieff realizada en dibujos animados. La historia está representada por distintos personajes, cada uno de los cuales es interpretado por el sonido de un instrumento.

Producido por Walt Disney. Distribuye: Áncora.

Nivel al que va dirigido: primer ciclo de Primaria.

Bajo la piel del león y la jirafa (39')

Es un vídeo complementado con 36 fichas de actividades, diapositivas, fotografías plastificadas, transparencias y siluetas. Es una propuesta global que abarca todas las áreas. Se pueden trabajar: dibujos, observación, representación, siluetas, luz, sombra, etc.

Producido por el M. E. C. (1989). Distribuye el M. E. C.

Nivel al que va dirigido: Educación Infantil y primer ciclo de Primaria.

Discos

La presente discografía sólo tiene la intención de sugerir algunas obras de interés que puedan ser utilizadas en experiencias de diferente tipo realizadas en el aula (audición, movimiento, reconocimiento de instrumentos, canto, etc.). Dado el carácter y limitaciones del presente trabajo, no se sugieren usos especiales para cada una de las obras mencionadas, ya que las actividades que pueden realizarse con una misma obra musical son muy variadas. Confiamos en que cada maestro sabrá encontrar la aplicación pedagógica más adecuada para las obras que reseñamos. Remitimos, asimismo, a la bibliografía del apartado de audiciones en el presente trabajo, en la que el maestro encontrará más referencias discográficas y sugerencias de actividades. Para cada apartado de la presente discografía indicamos, en la medida de lo posible, colecciones que abarquen diferentes obras pertenecientes a un mismo género o estilo.

Música culta

Colecciones

- *Enciclopedia Larousse de la música*, Argos-Vergara. La obra contiene 4 tomos, 10 discos y 20 casetes.
- *Los grandes compositores*, Editorial Salvat, Madrid. Colección de 60 discos y 6 libros que contiene obras de compositores de diferentes épocas.
- *Monumentos históricos de la música española*, M. E. C., Madrid. Colección discográfica que recoge los valores esenciales de la música española de pasados siglos. La colección completa contiene 32 cintas y una guía documentada e ilustrada.
- *Musicalia*, Editorial Salvat, Madrid. Enciclopedia y guía de música clásica. Algunos de los títulos de la obra son: "Música del siglo XVIII", "Cine y música", "Música descriptiva de paisajes", etc.

Música contemporánea y del siglo xx

Indicamos los sellos discográficos en los que se puede encontrar música de autores contemporáneos:

- WERGO. UNESCO (en colaboración con Les Chants du Monde).

Otras obras de música que por su utilidad pedagógica son de gran aplicación en las clases de música

- BRITTEN, B.: *Guía orquestal para la juventud*.
- DEBUSSY, C.: *El rincón de los niños*.
- HAYDN, J.: *Sinfonía de los juguetes*.
- HONEGGER, A.: *Pacific, 231*.
- MONPOU, F.: *Canciones y danzas*.
- MOZART, L.: *Paseo musical en trineo*.
- MOZART, W.: *Variaciones sobre "Ah, vous dirai-je, maman"*.
- ORFF, C.: *Carmina Burana*.
- PROKOFIEV, S.: *Pedro y el lobo*, op. 67.
- SAINT-SAËNS, C.: *El carnaval de los animales*.
- SCHUMANN, R.: *Escenas de niños*, op. 15.
- STRAVINSKY, I.: *La historia del soldado*.
- TCHAIKOVSKY, P.: *Suite de cascanueces*.

Folk

- *Folkways Records*, Dial Discos, S. A. Colección que contiene más de cien títulos de folclore de diferentes países, como España, Argelia, Grecia, etc.
- *Folk Guimbarda*, Guimbarda Discos. Colección de folclore español e internacional. Contiene ejemplos de música búlgara, turca, iraní, etc.
- *Playsound*, Arion, Ocora.

En estas compañías discográficas se encuentran discos de música de otras culturas, música folk, etc.

Jazz

- *Los grandes del jazz* (gran enciclopedia del jazz), Sarpe, Madrid. Colección.
- *Pop, Rock, New Age.*
- *Música pop*, Salvat Editores. Colección de música *pop* desde los años 50 a la década del 90. Contiene 48 discos y cinco tomos.
- *La juventud de los años 40, 50, 60, 70, 80*, Ministerio de Cultura. Colección de cinco discos antológicos de la música moderna.
- *Historia de la música rock y pop*, Decca Edit. EMC o Windham Hill.

En estas compañías discográficas se encuentran también discos de new age, pop, etc.

Canciones infantiles

- SANUY, M.: *Canciones populares e infantiles españolas*, M. E. C., Servicio de Publicaciones. Cuatro cintas y un libro.
- *Canciones* (Proyecto leonés). E. G. B., Edebé, Barcelona, 1987.

Danzas

Reseñamos los sellos discográficos en los que pueden encontrarse discos de danzas: Edigsa, EMI.

Programas de ordenador

Paint show plus

Programa de diseño que permite la creación de dibujos libres y la posibilidad de introducir pequeños textos. Puede utilizarse en diver-

sas áreas, pero resulta muy recomendable para, junto con el First Publisher, trabajar la edición en la escuela.

Distribuido por Logitech (1990).

Nivel al que va dirigido: todos los ciclos de Primaria.

Music

Desarrollo de la expresión y creatividad musical. Aprendizaje de conceptos musicales. Ritmo, melodía, armonía y cualidades de sonido. Music es un programa abierto, en el cual se pueden explorar las posibilidades de la expresión musical, poner en práctica conceptos teóricos adquiridos, desarrollar la creatividad o descubrir nuevos recursos.

Distribuido por PNTIC-M. E. C. (1990).

Nivel al que va dirigido: todos los ciclos de Primaria.

Logo

Lenguaje de programación en castellano diseñado especialmente para la enseñanza. Permite el aprendizaje por descubrimiento. El alumnado puede explorar y desarrollar conceptos abstractos a través de realizaciones concretas.

Nivel al que va dirigido: todos los ciclos de Primaria.

Puzzle

Es un programa que permite, a partir de un dibujo realizado con cualquier programa de diseño, convertirlo en un rompecabezas o en un juego de adivinar la totalidad de la figura. Desarrolla las capacidades de observación y la memoria divergente.

Distribuye: PNTIC-M. E. C. (1990).

Nivel al que va dirigido: primer ciclo de Primaria.

Figuras

Es un entorno de trabajo donde el niño o la niña tiene la posibilidad de escribir su palabra o dibujar su figura. El trabajo puede ser

borrado, guardado o modificado. Los elementos que utiliza pueden ser líneas o letras, siendo palabras o dibujos el resultado. El profesorado debe plantear la copia de elementos que considere de interés.

Distribuye: PNTIC-M. E. C. (1989).

Nivel al que va dirigido: primer ciclo de Primaria.

Autosketch

Programa que permite crear y modificar automáticamente dibujos, copiar formas y elementos de uso frecuente, así como multiplicar instantáneamente esbozos y dibujos definidos. Se pueden introducir textos. Está dirigido al dibujo técnico.

Distribuye: AUTODESK AG (1986).

Nivel al que va dirigido: tercer ciclo de Primaria.

Otros datos de interés

Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas

Gobierno Autónomo del País Vasco. Departamento de Educación, *Universidades e Investigación. Duque de Wellington*, 2. 01011 Álava. Teléf. (945) 24 99 00.

Gobierno Autónomo de Canarias. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. J. R. Hamilton, s/n. 38001 S. C. de Tenerife. Teléf. (922) 27 54 50.

Generalitat de Catalunya. *Departamento de Enseñanza*. Avenida Diagonal, 682. 08034 Barcelona. Teléf. (93) 205 10 00.

Gobierno Autónomo de Navarra. Departamento de Educación, Cultura y Deportes. Avda. San Ignacio, 5. Teléf. (948) 22 72 00.

Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. República Argentina, 21. 41071 Sevilla. Teléf. (95) 445 92 11.

Xunta de Galicia. Conselleria de Educación y Ordenación Universitaria. Ed. Adm. San Cayetano. Santiago de Compostela. 15071 La Coruña. Teléf. (981) 56 41 00.

Comunidad Valenciana. Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. Avenida Campanar, 32. 46015 Valencia. Teléfono: (96) 386 65 00.

Instituciones u organismos

Nacionales

ALICANTE

Asociación de Teatro Escolar "Jaume Alberti". C. P. Jaume I. Manuel Campillo Ruiz, s/n. 03205 Elche.

BARCELONA

Audicor: Aula de Dirección Coral. Información en: Instituto Joan Llongueres. Séneca, 22. 08006. Barcelona. Teléf. (93) 217 18 94.

Drac Magic (Cooperativa Promotora de Medios Audiovisuales). Valencia, 248. 08007 Barcelona. Teléf. (93) 216 00 04.

Escola de treballs corporal i artístics de Barcelona. Casp, 79, 7.°. 08013. Barcelona. Teléf. (93) 239 96 67.

Escuela de Pedagogia Musical. Portal Nou, 13. 08221 Terrassa, Barcelona. Teléf. (93) 783 79 72 (Cursos regulares y de verano del Método de Educación Musical "Irineu Segarra").

Escuela Municipal de Expresión (áreas de Psicomotricidad, Expresión Plástica, Musical y Dramática). Paseo de la Zona Franca, 56, 2.°. 08004 Barcelona. Teléf. (93) 324 98 54.

ICSE (Instituto de Ciencias de la Educación). Pelayo, 9, principal. 08001 Barcelona (Cursos de Musicoterapia).

Institut "Joan Llongueres". Séneca, 22. 08006 Barcelona. Teléf. (93) 217 18 94 (Cursos regulares e intensivos sobre el Método Dalcroze y otros temas relacionados con la Educación Musical).

Phonos. Fundación "Joan Miró". Parc de Montjüic. 08004 Barcelona. Teléf. (93) 329 19 08 (responsable: Gabriel Brncic. Cursos regulares e intensivos de Música Electroacústica, Composición Contemporánea, Música e Informática).

Rosa Sensat. Carrer Corsega, 271. 08008 Barcelona. Teléfono: (93) 237 07 01 (cursos para maestras y maestros en Plástica, Dramatización y Música).

Taller de Musics. Requesens, 1-3 baixos. 08001 Barcelona. Teléf. (93) 329 56 67 (cursos de Jazz y Síntesis y Midi).

BURGOS

Escuela Superior de Pedagogía Musical de Burgos. Información en: Juan A. Mendizábal, 65, dupl., 3.°. 28008 Madrid. Teléf. (91) 541 31 65 (organiza cursos de Pedagogía Musical para maestros).

EXTREMADURA

Consejería de Educación y Cultura. Junta de Extremadura. Plaza del Rastro, s/n. Mérida. Teléf. (924) 31 76 12, extensión 224 (cursos y talleres de Dramatización).

GRANADA

Cursos "Manuel de Falla". Apartado de Correos 1129. 18080 Granada. Teléf. (958) 261 850 (cursos de Pedagogía Musical, Método Dalcroze, etc.).

Escuela Internacional de Expresión. Apartado 1064. 18080 Granada. Teléf. (958) 22 67 85 o 22 59 35 (cursos y seminarios de Dramatización).

HUESCA

Aula Libre. Apartado de Correos 88. Fraga, Huesca (grupo de renovación dedicado al trabajo y la investigación de los medios de comunicación en la escuela).

LÉRIDA

Orfeo Lleidatà. Partida Caparrella, s/n. 25191 Lérida. Teléfono: (973) 26 19 83 (cursos de Técnica Vocal e Interpretación, Pedagogía Musical, etc.).

MADRID

Acción Educativa. Príncipe, 35, 4.°. 29012 Madrid. Teléfonos: (91) 429 50 29 y 429 87 27 (cursos para maestros sobre diferentes temas durante el año escolar y Escuela de Verano: primera quincena de julio).

A. E. T. I. J. (Asociación Española de Teatro Infantil y Juvenil). Avenida de Baviera, 14. Madrid. Teléfono: 246 84 75.

Asociación Española de Musicoterapia. Josefa Valcárcel, 1. 28027 Madrid.

Aula de Estudios Teatrales. Vicerrectorado de Extensión Universitaria. Plaza de San Diego, s/n. 28801 Alcalá de Henares. Teléfono: 889 04 00 (extensión 3409).

Biblioteca de Teatro Español de la Fundación "Juan March". Castelló, 77. 28006 Madrid. Teléfono: (91) 435 42 40.

CDMC (Centro para la Difusión de la Música Contemporánea). Santa Isabel, 52. 28014 Madrid. Teléfono: (91) 468 23 10.

CEAS (Centros de Educación de Adultos y Animación Sociocultural de la C. A. M.). Organizan actividades de formación para el ocio y la creatividad.

Centro de Documentación Teatral. Capitán Haya, 44. 28020 Madrid. Teléfono: (91) 572 33 11.

Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Ciudad Universitaria, s/n. 28040 Madrid. Teléf. (91) 549 77 00.

Centro de Publicaciones. Ciudad Universitaria, s/n. 28040 Madrid. Teléf. (91) 549 77 00.

Comunidad Escolar. Alcalá, 34, 6.°. 28014 Madrid. Teléfono: (91) 532 03 38.

Departamento de Plástica, Música y Expresión Corporal. Escuela Universitaria "Santa María". Ronda de Toledo, 9. Madrid. Teléf. (91) 397 86 11.

Edutronic. Príncipe de Vergara, 36, planta 0. 28006 Madrid. Teléfono: (91) 262 65 50 (cursos de Informática Musical).

Escuela de Arte Dramático y Danza. Santa Isabel, 55, Madrid.

Escuela de Música Creativa. Carlos Latorre, 13. 28039 Madrid. Teléfono: (91) 253 81 75 (departamentos de jazz y música moderna; música clásica; música e informática; música para imagen; pedagogía. Destinado a profesores de música y maestros). (Cursos regulares, intensivos en fin de semana y de verano en los meses de junio y julio).

Grupo "La Clave". Azcona, 58, 1.° A. 28028 Madrid. Teléfono: (91) 356 43 64 (conciertos didácticos para niños y jóvenes).

ISME España (Sociedad Internacional para la Educación Musical). Montera, 34, 1.° 4.ª. 28013 Madrid. Teléfono (91) 523 23 37.

Museo del Prado. Departamento Didáctico. P.° del Prado, s/n. Teléfono: (91) 420 28 36.

Servicio de Educación Musical de la Consejería de Educación de la C. A. M. Ferraz, 62. Teléfono: (91) 541 49 25.

Taller de músicos. Almendro, 5. 28016 Madrid. Teléfono: (91) 266 91 02 (cursos regulares y de verano, dentro del área del Jazz).

Universidad Complutense. Cursos de Verano, Secretaría: Princesa, 5, 1.° izqda. 28008 Madrid. Teléfono: (91) 559 75 70.

Universidad de Alcalá de Henares: Aula de Música. Pedro Gumiel, s/n. 28801 Alcalá de Henares, Madrid. Teléfonos: 889 04 00 o 889 84 14 (extensiones: 3409/2014/3408).

MURCIA

Escuela de Arte Dramático y Danza. Plaza del Cardenal Belluga, s/n. 3001 Murcia.

PAÍS VASCO

Centro de Investigación de Musicoterapia. Hurtado de Amézaga, 27, 7.°, dpto. 7. 48008 Bilbao. Teléfono: (94) 431 52 85. Otros teléfonos de información: En Madrid: (91) 402 63 28; en Barcelona: (93) 317 34 95; en Sevilla: (95) 421 81 76.

Escuela de Expresión de Euskadi. Simón Bolivar, 8 bis. 48010 Bilbao, Vizcaya. Teléfono: (94) 421 02 60/69.

Escuela de Musicoterapia de Vitoria. Apartado 585. 01080 Vitoria-Gasteiz.Teléfono: (945) 27 88 31.

Juventudes Musicales de Bilbao. Avda. Mazarredo, 63, 4.° D. 48009 Bilbao. (Organiza cursos de verano de Pedagogía Musical.)

PONTEVEDRA

Asociación de Pedagogía Musical "Jos Wuytack". López de Neira, 14, 1.°. 36202 Vigo (Pontevedra). Teléfono: (986) 41 66 68.

Música en Compostela. Pablo Aranda, 6. 28006. Madrid. (Curso Universitario Internacional de Música de Santiago de Compostela.)

SANTANDER

Universidad Menéndez Pelayo. Isaac Peral, 23. 28040 Madrid. Teléfono: (91) 549 74 99 en Madrid y (942) 201553 en Santander.

SEVILLA

(S. E. E. A.). Sociedad Española para la Educación por medio del Arte. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Sevilla. (Organizan cursos y seminarios de Educación Visual y Plástica.)

VALENCIA

Escuela de Animadores. Jerónimo Monsoriu, 19. 46022 Valencia. Teléfono: (96) 335 53 59.

Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E. G. B. Departamento de Ciencias de la Educación. Complejo Educativo de Cheste. Valencia. Teléf.: (96) 251 00 11, ext. 387 y 389 (curso de postgrado relacionado con las Técnicas de Expresión Dramática).

Extranjeros

ALEMANIA

Jugendhof Vlotho. Bad Oeynhauserstraße, 1, Vlotho-Westfalen (Institución de Formación del Profesorado, donde se imparten seminarios de Plástica, Dramatización y Música).

Musikalische Jungend Deutschland. Marktplatz, 12. 6992. Weikersheim, Alemania (Seminarios de Pedagogía Musical).

Musikalische Jugend Deutschland in Goch. Klever Straße, 39. 4180-Goch 1, Alemania. Teléfono: 02823/4871 (Pedagogía musical).

Therapie Eutonic. Parkstrase, 6. 5630-Remscheid, Alemania (Cursos Dalcroze).

AUSTRIA

Orff Institut. Frohnburgweg, 55. A-5020. Salzburgo, Austria. Teléfono: 0662-20109.

CANADÁ

Departament de Theatre. Université de Quebec-Montreal. Case Postale 8888, sucursale A. Montreal QC, H3C 3P8.

FRANCIA

Association Willems. 2, Rue Thiers. 94500-Champigny sur Marne, Francia. Teléfono: 488 18529.

Association Willems. 23 Rue du Cornet, St. Genis-les-Ollieres, F-69290-Craponne- Lyon (Francia).

Delegation Departamentale Musique et Danse de l'Aveyron. ADDM Aveyron. Teléfono: 65681769.

École Municipale de Musique. 12 Ter Ile Fanac. 9434-Joinville le Pont, Francia. Teléfono: 48893163. (Cursos de Pedagogía Musical Martenot.)

Institut Musical Methodes Actives. 8 Rue Duplaterre. 69001. Lyon, Francia. (Diploma de Pedagogía Activa del Inmal de Lyon.)

Musique en Vacances. 17 Quai de Stalingrad. 92100. Boulogne, Francia. Teléfono: 46214994.

Department de Theatre. Université de la Sorbonne Nouvelle. Rue de Santeuil, 13. París 75231. Cedex 05. Teléfono: (1) 453 57 080.

HUNGRÍA

International House Budapest Music Departament. H-1389 Budapest 62/POB 121. Hungría. (Método Kodaly.)

Zoltan Kodaly Pedagogical Institut of Music. P. O. Box 188, Kecskemet, H-6001, Hungría.

INGLATERRA

National Drama. Geoff Readman, chair. Trent Lodge. Maint St.. N. Muskham. Newark Notts.

British Kodaly Academy. Queen's Gate School, 133. Queen's Gate, London SW7 5LE, Inglaterra. Teléfono: 071-5893056.

Music Education Department. Trinity College of Music. 11-13 Mandeville Place. London W1M 6AQ, Inglaterra. Teléfono: 071935 5773.

Orff Society. 31, Rodean Crescent. London SW15 5JX. Inglaterra. Teléfono: 081-8761944.

ITALIA

SIEM. Via di Murlo, 85 b, Buggi Alto. 19100. La Spezia, Italia. Teléfono: 707215 (Asociación Internacional de Educación Musical).

Scuola di Musica. Via Fontalnelle, 24. Sto. Domenico de Fisole. Italia. (Cursos de Pedagogía Musical y Método Dalcroze.)

PORTUGAL

A. P. D. T. E. (Asociación Portuguesa de Teatro Escolar). Apdo. de Correos 195. 3802 Aveiro.

Associação Portuguesa de Educação Musical. R. Rosa Araújo, 6, 3.°. 1200 Lisboa. Portugal. (Organiza periódicamente cursos del Método "Orff-Schulwerk".)

Conciertos, exposiciones y representaciones

ARCO (Feria Internacional de Arte Contemporáneo). Avda. de Portugal, s/n. 28001 Madrid. Teléfono: (91) 470 10 14. Exposición anual de arte contemporáneo.

Círculo de Bellas Artes. Alcalá, 42, Madrid. Teléfono: (91) 531 77 00. Exposiciones, conciertos, teatro, etc.

Feria Nacional de Teatro para niños. Gijón. Género: Teatro para niños.

Festival Internacional de Titelles. Barcelona. Género: Títeres.

Festival Internacional de Títeres de Bilbao. Género: Títeres.

Festival Internacional de Títeres de Cádiz. Géneros: Títeres y Mimo.

Festival Internacional de Títeres de Segovia. Titirimundi. Género: Títeres.

Festival Internacional de Títeres y Marionetas de Zaragoza. Géneros: Títeres y Marionetas

Fundación "Juan March". Castelló, 77. 28006 Madrid. Télex: 45406. Fujim. Conciertos, exposiciones.

Fundación "La Caixa". Serrano, 60. Madrid. Teléfono: (91) 435 48 33. Exposiciones periódicas.

Juventudes Musicales de España. Muntaner, 182, 2.°. 08036 Barcelona. Teléfono: (93) 239 30 09. Existen oficinas de Juventudes Musicales en varias ciudades españolas.

Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Santa Isabel, 52. Madrid. Teléfono: (91) 467 50 62. Exposiciones de pintura, fotografía, vídeo. Departamento de Música Contemporánea.

Semanas Internacionales de Teatro para Niños. Madrid. Género: Teatro infantil.

Librerías

Plástica

MADRID

El Aventurero. Toledo, 15. 28005 Madrid. Teléfono: (91) 266 44 55.

Crisol. Juan Bravo, 38. 28006 Madrid. Teléfono: (91) 578 31 59.

Espasa-Calpe. Casa del Libro. Gran Vía, 29. 28005 Madrid. Teléfono: (91) 521 20 37.

Librería Fuentetaja. San Bernardo, 34. 28015 Madrid. Teléfono: (91) 522 80 80.

Librería del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Santa Isabel, 52. 28012 Madrid. Teléfono: (91) 467 50 62.

Música

MADRID

Caseta de la Música. Claudio Moyano, caseta 25, 28014 Madrid. Teléfono: (91) 420 05 63.

Garrido Bailén. Mayor, 88. 28013 Madrid. Teléfono: (91) 248 28 29.

Real Musical. Carlos III, 1, 28013 Madrid. Teléfono: (91) 541 30 09 (libros, instrumentos y discos).

BARCELONA

Audenis. Valencia, 316. 08009 Barcelona. Teléfono: (93) 207 27 58.

Teatro

MADRID

El Corral de Almagro. Almagro, 13. 28010 Madrid. Teléfono: (91) 319 39 48.

La Avispa. San Mateo, 30. 28004 Madrid. Teléfono: (91) 308 00 18.

BARCELONA

Librería Milla. Carrer de San Pau, 21. Barcelona. Teléfono: (93) 318 62 36.

BILBAO

Geuk. Apartado 1574. 48080 Bilbao. Teléfono: 416 17 96.

Distribuidores de material didáctico

BARCELONA

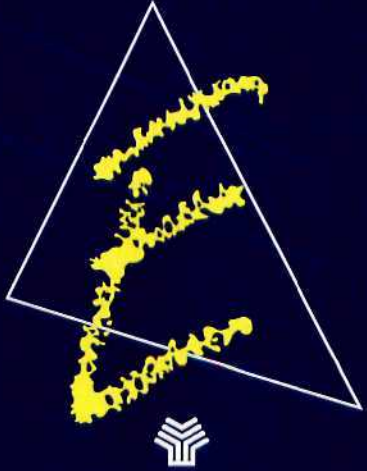
Abacus. París, 204, pral. 08008 Barcelona. Teléfono: (93) 217 81 66.

MADRID

Dolmen. Provisiones, 9. 28012 Madrid. Teléfono: (91) 539 48 02.

Eductrade. Marcelino Álvarez, 21. 28017 Madrid. Teléfono: (91) 404 74 51.

Feran. Xaudaró, 36. 28034 Madrid. Teléfono: (91) 729 44 87.



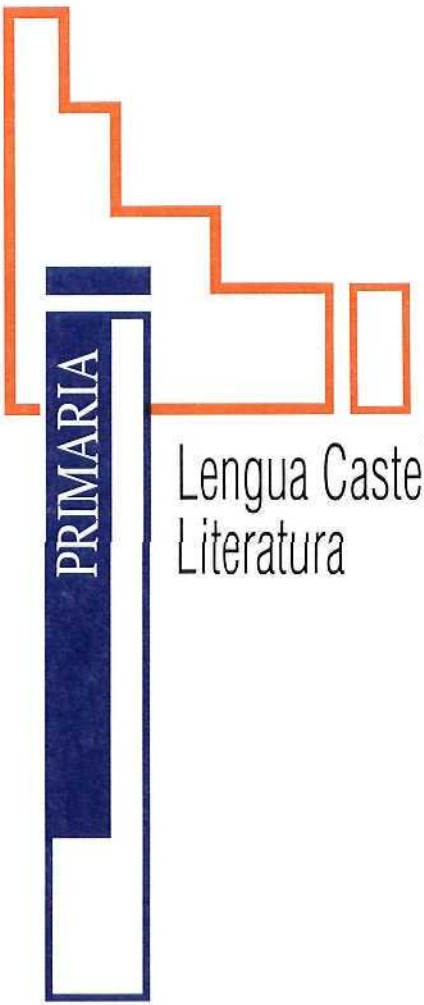
Ministerio de Educación y Ciencia

PRIMARIA

Lengua Castellana y Literatura



Ministerio de Educación y Ciencia



Lengua Castellana y Literatura

Ministerio de Educación y Ciencia

Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría de Estado de Educación
N. I. P. O.: 176-92-105-2
I. S. B. N.: 84-369-2126-7
Depósito legal: M-8750-1992
Realización: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Prólogo

Este volumen recoge la normativa y la información necesaria para el desarrollo del área de Lengua Castellana y Literatura de la Educación Primaria. Contiene, por consiguiente, elementos legales, de obligado cumplimiento, junto con otros elementos de carácter orientador o meramente informativo. Cada una de sus secciones tiene diferente rango normativo y también un contenido diverso.

1) La primera sección presenta los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación que para el área completa, y para su desarrollo a lo largo de la etapa, han sido fijados en el Anexo del ***Real Decreto*** *por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. Se trata, por consiguiente, de una norma oficial, que corresponde al primer nivel de concreción del currículo para esta área: el nivel del* ***currículo oficialmente establecido****, que constituye base y marco de sucesivos niveles de elaboración y concreción curricular. En el preámbulo del citado Real Decreto se recogen los principios básicos del currículo así como el sentido de cada uno de los elementos que lo componen: objetivos, contenidos, criterios de evaluación y principios metodológicos.*

En el ámbito de su responsabilidad y dentro del marco del ordenamiento educativo, los profesores han de contribuir a determinar, concretar y desarrollar los propósitos educativos a través de los proyectos de etapa, de las programaciones y de su propia práctica docente. El Real Decreto establece, ante todo, que los equipos docentes elaboren para la correspondiente etapa ***proyectos curriculares*** *de carácter general, en los que el currículo establecido se adecue a las circunstancias del alumnado, del centro educativo y de su entorno sociocultural. Esta concreción ha de referirse principalmente a la distribución de los contenidos por ciclos, a las líneas generales de aplicación de los criterios de evaluación, a las adaptaciones curriculares, a la metodología y a las actividades de carácter didáctico. Por otro lado, cada profesor, en el marco de estos proyectos, ha de realizar su propia programación, en la que se recojan los procesos educativos que se propone desarrollar en el aula.*

2) La segunda sección del libro tiene también carácter oficial, pero no estrictamente normativo. Está extraída del Anexo de una ***Resolución***

del Secretario de Estado de Educación, en el apartado correspondiente a esta área. Para facilitar el trabajo de los profesores en esa concreción y desarrollo curricular a partir de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación establecidos, dicha Resolución ha concretado, con carácter ***orientador****, una posible* ***secuencia*** *de contenidos por ciclos, así como posibles criterios de evaluación también por ciclos, para todas y cada una de las áreas.*

Como elemento de juicio, al elaborar los proyectos y programaciones curriculares, puede ser útil tomar en cuenta esta propuesta de secuencia que, en todo caso, les servirá para su propia reflexión. Por otro lado, en la hipótesis de que, por cualquier razón, un equipo docente no llegue a diseñar su propio proyecto curricular, o no llegue a hacerlo en todos sus elementos, la secuencia y organización de contenidos y criterios de evaluación de la Resolución adquieren automáticamente valor normativo en suplencia del proyecto inexistente o incompleto.

Esta segunda sección tiene dos partes claramente diferenciadas: unas indicaciones para la secuencia de los objetivos y contenidos en los ciclos y unos criterios de evaluación para los ciclos. En cada caso, un cuadro resumen presenta, en esquema, los elementos más destacados de la secuencia y permite comparar los ciclos con mayor comodidad. El cuadro, de todas formas, ha de leerse como un resumen esquemático del texto completo y en ninguna manera lo sustituye.

3) La tercera sección presenta ***Orientaciones*** *didácticas y para la evaluación, cuyo carácter, reflejado en su denominación, es orientativo y también informativo. Son orientaciones y recomendaciones de la Dirección General de Renovación Pedagógica, que recogen y amplían las que en su día aparecieron en el Diseño Curricular Base y que serán de utilidad para el profesorado en su práctica diaria en esta área concreta. Con ellas se pretende ayudar a los profesores a colmar la brecha que va de las intenciones a las prácticas, del diseño al desarrollo curricular, es decir, y en concreto, del currículo establecido y de los proyectos y programaciones curriculares a la acción y a las realidades educativas.*

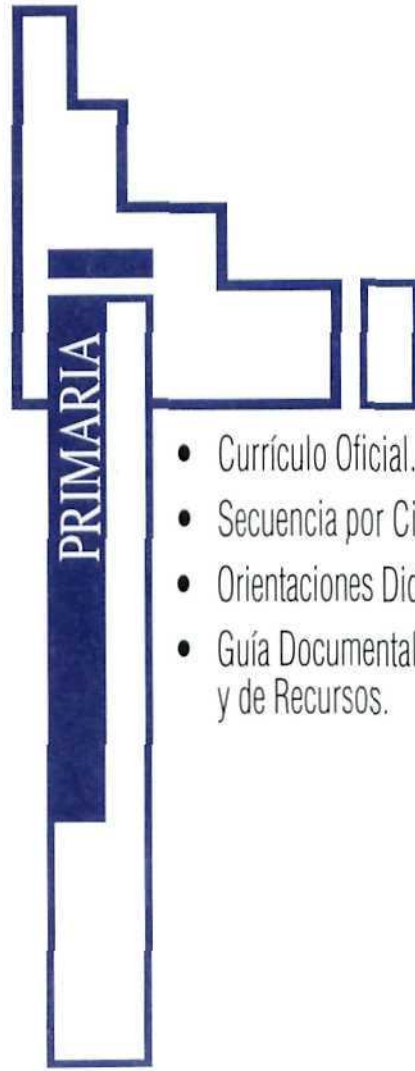
Esta sección tiene, a su vez, dos grandes apartados: las orientaciones propiamente ***didácticas*** *y las orientaciones para la* ***evaluación****. En ella se contienen reflexiones de carácter variado acerca de cómo entender y poner en práctica, para la docencia en esta área, los principios metodoló-*

gicos fundamentales que sobre la enseñanza y el aprendizaje se contienen en el currículo establecido. Se recogen también los problemas y los planteamientos didácticos específicos de esta área, y, en general, se trata de proporcionar indicaciones y sugerencias que faciliten al profesor su tarea en relación con un conjunto de cuestiones a las que el currículo oficial no responde, precisamente por tratarse de un currículo abierto que las deja en manos del propio profesor. Son cuestiones relativas a cómo enseñar, cómo evaluar, cuándo evaluar y, en cierta medida, también qué evaluar. Todas estas reflexiones pueden servir al profesorado, primero, para la elaboración del proyecto y de la programación curricular, y también, más adelante, como material de referencia al que cabe acudir cuando sea preciso en cualquier momento.

4) La cuarta sección, con la que el libro concluye, es una ***Guía*** *de Recursos didácticos, bibliográficos y otros. En ella se contiene amplia* ***información*** *acerca de libros, materiales curriculares, fuentes de información y, en general, recursos útiles para el desarrollo curricular de la respectiva área, con breve noticia descriptiva y comentario valorativo acerca de ellos. Es una información no exhaustiva, sino seleccionada. Como sucede en cualquier selección de ese género, hay en ella opciones y valoraciones que hubieran sido quizá otras de haber sido otros los autores. El Ministerio de Educación y Ciencia, que ha coordinado este trabajo a través del Servicio de Innovación, agradece a los autores su colaboración en esta obra, que seguramente le será de gran utilidad para los profesores.*

En esta cuarta sección el profesorado encontrará un repertorio suficientemente completo de los recursos bibliográficos y de otros materiales curriculares con los que puede contar para poner en práctica en el aula el currículo establecido. La Guía no tiene el propósito de ser exhaustiva. No pretende presentar en listado completo todo lo que existe en el mercado nacional o internacional. Más bien, en ella se presenta una selección de aquello que puede resultar especialmente útil y valioso. Los comentarios que acompañan a la presentación de cada material contribuyen a facilitar al profesorado su propia selección y servirle como instrumento de reflexión estructurada y organizada, que conecta los elementos del currículo establecido con los materiales curriculares y didácticos ya existentes.

Lengua Castellana y Literatura

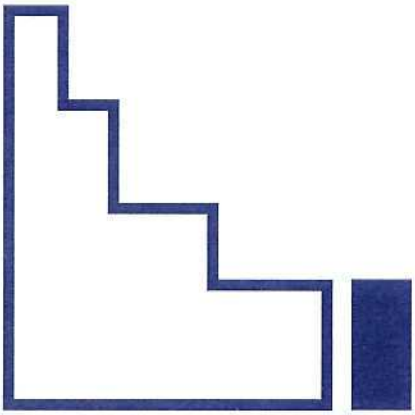


- Currículo Oficial.
- Secuencia por Ciclos.
- Orientaciones Didácticas.
- Guía Documental y de Recursos.

Sumario

	Páginas
CURRÍCULO OFICIAL	11
Introducción	13
Objetivos generales	19
Contenidos	20
Criterios de evaluación	29
SECUENCIA POR CICLOS	35
Secuencia de los objetivos y contenidos por ciclos	37
Criterios de evaluación por ciclos	71
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS	93
Orientaciones generales	97
Orientaciones específicas	107
Orientaciones para la evaluación	131
GUÍA DOCUMENTAL Y DE RECURSOS	141
Introducción	145
Textos de referencia para el profesorado	147
Recursos de uso en el aula	189

Lengua Castellana y Literatura



Currículo Oficial

Lengua Castellana y Literatura

Introducción

El lenguaje constituye una actividad humana compleja que asegura dos funciones básicas: la de comunicación y la de representación, mediante las cuales, a su vez, cabe regular la conducta propia y ajena. Son funciones, por otra parte, que no se excluyen entre sí, sino que aparecen de forma interrelacionada en la actividad lingüística. Las representaciones —lingüísticas y de otra naturaleza— constituyen el principal contenido de la comunicación; y la comunicación, a su vez, contribuye a la construcción de la representación de la realidad física y social. La educación y el aprendizaje en esta área han de atender a esa múltiple función de la lengua, de comunicación y de representación, así como de regulación del comportamiento ajeno y propio. Ha de incluir también una iniciación al texto literario como manifestación de la funcionalidad de la lengua.

Los seres humanos se comunican entre sí a través de diferentes medios y sistemas: los gestos, la música, las representaciones plásticas, los símbolos numéricos y gráficos. El lenguaje verbal, medio más universal de comunicación, permite recibir y transmitir informaciones de diversa índole e influir sobre las otras personas con las que interactuamos, regulando y orientando su actividad, al mismo tiempo que ellas influyen sobre nosotros y pueden regular y orientar nuestra propia actividad. La comunicación es, por consiguiente, una función esencial del lenguaje en el intercambio social.

Pero el lenguaje no es sólo un instrumento de comunicación entre personas. Es, además, un medio de representación del mundo, aunque nuestra representación del mundo físico y social

también contiene elementos no lingüísticos, de imágenes sensoriales estrechamente vinculadas a la percepción y a la motricidad, y aunque esta representación no lingüística sea precisamente la típica del ser humano en los primeros años de su existencia, en la persona adulta y también en el niño, desde el momento en que ha adquirido dominio sobre el lenguaje, la mayor parte de su representación es de carácter lingüístico. El lenguaje, en consecuencia, está estrechamente vinculado al pensamiento y, en particular, al conocimiento. Mediante operaciones cognitivas, que en gran medida constituyen el lenguaje interior, nos comunicamos con nosotros mismos, analizamos los problemas, organizamos la información de que disponemos (especialmente la información disponible en los registros de memoria), elaboramos planes, emprendemos procesos de decisión: en suma, regulamos y orientamos nuestra propia actividad. Así, el lenguaje cumple una función de representación y de autorregulación del pensamiento y de la acción.

Aprender un lenguaje es aprender un mundo de significados vinculado a un conjunto de significantes. Eso vale para cualquier lenguaje, pero mucho más para la lengua llamada materna, aquella cuya adquisición coincide con la primera socialización del niño y que es utilizada en la vida cotidiana. Cuando el niño aprende el lenguaje en la interacción con las personas de su entorno, no aprende únicamente unas palabras o un completo sistema de signos, sino también los significados culturales que estos signos transmiten y, con ellos, los modos en que las personas de su entorno entienden e interpretan la realidad; en este sentido, se debe fomentar la eliminación de los prejuicios sexistas, que normalmente actúan discriminando a la mujer al transmitir una imagen estereotipada y falsa. El lenguaje contribuye a construir una representación del mundo socialmente compartida y comunicable, y contribuye con ello también a la socialización del niño, a su integración social y cultural. Sirve, pues, de instrumento básico para la construcción del conocimiento y la adquisición de aprendizajes, así como para el dominio de otras habilidades y capacidades no estrictamente lingüísticas.

De acuerdo con una concepción funcional de la lengua, el ámbito de la actuación educativa en esta área ha de ser el discurso, en el que convergen y se cumplen las diferentes funciones de la lengua. Ello implica que la educación lingüística ha de incidir en diferentes ámbitos: el de la adecuación del discurso a los componentes del contexto de situación, de la coherencia de los textos y el de la corrección gramatical de los enunciados.

El objetivo último de la educación en Lengua y Literatura en la etapa de Educación Primaria ha de ser que los niños y las niñas consigan un dominio de las cuatro destrezas básicas de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir. En concreto, se trata de enriquecer la lengua oral que el alumnado ya usa al comenzar la escolaridad obligatoria y de aprender la utilización de la lengua escrita. Asimismo, se pretende la iniciación a una reflexión sistemática sobre las producciones lingüísticas que contribuya al desarrollo de las destrezas discursivas.

En la comunicación, tanto oral como escrita, hay dos procesos básicos: el de comprensión y el de expresión. La comprensión es un proceso activo. Para comprender, el receptor establece conexiones entre el mensaje actual y la información y conocimiento previos; realiza inferencias e interpretaciones; selecciona, codifica y valora. Todo esto requiere una persona activa, que participa en la determinación del sentido del mensaje recibido y comprendido y que contribuye con ello a dotarlo de pleno significado. Educar en la comprensión del lenguaje significa favorecer el desarrollo de estrategias que permitan interpretar, relacionar y valorar la información y los mensajes que se reciben en la vida cotidiana. En particular, la educación en la capacidad de escucha ha de propiciar una actitud activa de mente abierta y participativa ante los mensajes recibidos. Esta actividad en el proceso de comprensión constituye, en Primaria, el comienzo del pensamiento crítico.

A través de la expresión lingüística podemos transmitir nuestros sentimientos, vivencias, ideas y opiniones. A su vez, la práctica de la expresión en los procesos que la educación ha de impulsar contribuye a generar ideas, a centrar la atención sobre un tema, a organizar la estructura del mismo, a darle forma de acuerdo con criterios de adecuación, coherencia y corrección y a hacer todo ello con un estilo que sea manifestación de algo propio que se desea compartir.

Las niñas y los niños son los protagonistas en el proceso de comunicación lingüística, en su doble dimensión: receptiva y productiva. El desarrollo de su capacidad lingüística depende en gran medida del intercambio comunicativo con los compañeros y con el profesor en el marco escolar. En este contexto tiene una gran importancia el uso de la lengua como instrumento para el aprendizaje de las distintas áreas, es decir, como mediador didáctico. En todas las áreas se aprende lengua al realizar sus aprendizajes específicos. El dominio del discurso adecuado a las situaciones de aprendizaje es

una responsabilidad de la escuela en las diferentes áreas, ya que desde todas ellas se ha de colaborar al desarrollo de la capacidad de utilizar el lenguaje como instrumento de representación y de conocimiento.

En particular todas las áreas lingüísticas, que buscan el desarrollo y mejora de la capacidad de comprensión y expresión, deben participar de un marco teórico de referencia común y de unos criterios didácticos coherentes y que respeten lo específico de cada disciplina.

La lengua ha de estar presente en la escuela como un instrumento para representar y para comunicar sentimientos, emociones, estados de ánimo, recuerdos, expectativas..., para obtener y ofrecer información, y para promover o realizar una determinada acción o un conjunto de acciones. Potenciar el desarrollo de la comunicación lingüística en los alumnos es propiciar que esa comunicación se despliegue y actualice en todas sus funciones y dimensiones.

Para responder a ello, la enseñanza de la Lengua y Literatura en Primaria debe partir de los usos de la lengua que los niños y las niñas traen a la escuela. El entorno lingüístico en el que viven, junto con los factores culturales y socioeconómicos que lo determinan, lleva consigo grandes diferencias en su competencia lingüística al comienzo de la Primaria y también, a menudo, importantes divergencias de uso (dialectales, lexicográficas, fonológicas, etc.). Es preciso asumir y respetar ese bagaje lingüístico, que es el lenguaje funcional del niño, y a partir de él sugerir y propiciar patrones lingüísticos que amplíen las posibilidades de comunicación e inserción social. En este enriquecimiento y rectificación, el lenguaje del profesor y los textos que se utilicen han de desempeñar un papel modélico para el desarrollo de la competencia lingüística.

En todo caso, los alumnos han de apreciar las diferentes variedades lingüísticas, tanto las existentes entre diferentes lenguas como las de distintos grupos en el uso de una misma lengua, apreciando incluso aquellas variedades que acaso están culturalmente desvalorizadas, pero que cumplen las funciones representativa y comunicativa dentro de un determinado medio social. También, y sobre todo, el alumnado ha de valorar las otras lenguas de España que coexisten oficialmente con el castellano. En este sentido, la educación ha de favorecer el conocimiento y el aprecio de la realidad plurilingüe y pluricultural de España, y, a partir de ello, la valoración positiva de la variedad de las lenguas que se hablan en el mundo.

Es función de la Educación Primaria el incremento y diversificación de las experiencias comunicativas del alumnado, de modo que el uso oral se enriquezca por el estímulo de estos contextos. Junto a ello, es responsabilidad específica de la escuela la enseñanza del uso de la lengua oral en situaciones formales. El dominio básico de la lengua oral es una condición previa para dominar la lengua escrita. Entre ellas no existe una correspondencia automática, pero ambas se apoyan mutuamente, por lo que se hace necesario plantear su enseñanza y aprendizaje en estrecha relación.

A lo largo de la Educación Primaria ha de desarrollarse el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Es un aprendizaje que se realiza en situación de comunicación y en un marco de construcción de sentido. La lectura y la escritura se entienden como actividades cognitivas complejas que no pueden ser asimiladas a una simple traducción de códigos. La función comunicativa de la lengua, la comprensión y la expresión, son los ejes esenciales sobre los que se han de realizar estos aprendizajes.

El hecho de que la lengua escrita, mucho más que la oral, requiera de una enseñanza sistemática y planificada se ha utilizado algunas veces como argumento para justificar una presencia mayor, cuando no exclusiva, de la lengua escrita en la enseñanza escolar. No hay razones válidas, sin embargo, para supeditar el conocimiento de la lengua escrita al de la lengua oral, sobre todo cuando ambas tienen muchos elementos comunes, especialmente en situaciones más formalizadas. La Educación Primaria debe favorecer, ante todo, el uso funcional del lenguaje, sea oral, sea escrito, en cuanto eficaz instrumento de comunicación y de representación.

El aprendizaje de la lengua escrita debe permitir a los niños y las niñas descubrir las posibilidades que ofrece la lectura (y también la propia escritura) como fuente de placer y fantasía, de información y de saber. Junto con los conocimientos que sobre la lengua misma ofrecen los textos escritos (léxico, morfosintaxis, ortografía, organización del discurso, etc.) dichos textos amplían los conocimientos y experiencias del niño sobre realidades distintas a las de su entorno inmediato.

Los textos escritos, además, constituyen medios culturales para la construcción social del sentido. Todos los textos, en cuanto tales, son portadores de significación. Pero ciertos textos, ya literarios, ya filosóficos, ya de sabiduría popular, buscan intencionalmente la exploración y la construcción del sentido. Entre las experiencias

educativas que el área de Lengua y Literatura ha de aportar está el contacto con discursos en los que se plasma la búsqueda humana de sentido, una búsqueda emprendida también a través de otras producciones culturales.

Estos textos contribuyen, en rigor, no sólo a orientar en la exploración del sentido, sino también a ampliar la visión del mundo, a desarrollar la capacidad de análisis y de crítica, y a despertar la conciencia de la comunicación de cada sujeto lector con una tradición y una cultura, en la que han nacido ciertos textos y en la que el mismo lector ha llegado a ser persona.

Los textos escritos, sobre todo los literarios, sean pertenecientes a la convencionalmente considerada literatura infantil, sean otros textos comprensibles y accesibles a los niños en esta edad, ofrecen especiales posibilidades de goce y disfrute, de diversión, e incluso de juego.

En la Educación Primaria, junto con el desarrollo de las destrezas básicas de hablar y escuchar, leer y escribir, es necesario comenzar una reflexión sistemática sobre la lengua con el fin de mejorar y enriquecer la propia competencia comunicativa. El alumnado de esta etapa se ha de habituar a observar reflexivamente la lengua que utiliza, así como a iniciarse en la construcción de unos conceptos básicos sobre su funcionamiento y en el aprendizaje de una terminología elemental que le permita discutir algunos problemas lingüísticos y ordenar las observaciones realizadas. Se pretende que los alumnos sean consecuentes acerca de cómo funciona la lengua para adquirir mayor libertad y seguridad en su uso. El cuerpo de conocimientos y de procedimientos de disciplinas lingüísticas, de crítica literaria, de semántica, de teoría del texto, etc., no ha de llegar como tal al alumnado, pero será de inapreciable valor para ayudar al profesor a educar a los niños en una conciencia reflexiva acerca de la comunicación y de la representación lingüística.

El desarrollo de las capacidades verbales es un componente del desarrollo de la capacidad simbólica general. El lenguaje, además, interactúa frecuentemente con otros códigos. La educación lingüística ha de contemplar esta interacción e incluye en el currículo la relación entre código verbal y códigos no verbales, especialmente en los medios de comunicación social.

En relación con el uso personal de la palabra, sea oral, sea escrita, aparece la cuestión del relativo peso y equilibrio por establecer

entre los elementos convencionales del lenguaje y la originalidad personal en su uso. El aprendizaje de la lengua, desde luego, incluye el conocimiento de sus convenciones, de sus reglas: fonológicas, morfosintácticas, ortográficas, de discurso. El cumplimiento de las reglas convencionales del lenguaje está al servicio de una comunicación más eficaz. Esta comunicación, junto con la representación de la realidad, es lo que ha de regir todo el aprendizaje y uso de la lengua. El dominio de los códigos oral y escrito, la asimilación de las convenciones lingüísticas de uso, estructura y forma, se supeditan a un intercambio comunicativo fluido entre emisor y receptor, y, junto con eso, han de ordenarse también a un uso personal, autónomo y creativo del lenguaje. Fomentar en las alumnas y los alumnos este uso del lenguaje contribuye a potenciar su educación integral como personas autónomas, conscientes y creativas en el medio en que viven.

Objetivos generales

La enseñanza de la Lengua y la Literatura en la etapa de Educación Primaria tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades siguientes:

1. Comprender discursos orales y escritos, interpretándolos con una actitud crítica y aplicar la comprensión de los mismos a nuevas situaciones de aprendizaje.

2. Expresarse oralmente y por escrito de forma coherente, teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y los aspectos normativos de la lengua.

3. Reconocer y apreciar la unidad y diversidad lingüística de España y de la sociedad, valorando su existencia como un hecho cultural enriquecedor.

4. Utilizar la lengua oral para intercambiar ideas, experiencias y sentimientos, adoptando una actitud respetuosa ante las aportaciones de los otros y atendiendo a las reglas propias del intercambio comunicativo.

5. Combinar recursos expresivos lingüísticos y no lingüísticos para interpretar y producir mensajes con diferentes intenciones comunicativas.

6. Utilizar la lectura como fuente de placer, de información y de aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico y personal.

7. Explorar las posibilidades expresivas orales y escritas de la lengua para desarrollar la sensibilidad estética, buscando cauces de comunicación creativos en el uso autónomo y personal del lenguaje.

8. Reflexionar sobre el uso de la lengua, comenzando a establecer relaciones entre los aspectos formales y los contextos e intenciones comunicativas a los que responden, para mejorar las propias producciones.

9. Reflexionar sobre el uso de la lengua como vehículo de valores y prejuicios clasistas, racistas, sexistas, etc., con el fin de introducir las autocorrecciones pertinentes.

10. Utilizar la lengua oralmente y por escrito como instrumento de aprendizaje y planificación de la actividad mediante el recurso a procedimientos (discusión, esquema, guión, resumen, notas) que facilitan la elaboración y anticipación de alternativas de acción, la memorización de informaciones y la recapitulación y revisión del proceso seguido.

Contenidos

1. Usos y formas de la comunicación oral

Conceptos

1. Necesidades y situaciones de comunicación oral en el medio habitual del alumnado.

2. Características de la situación de comunicación, intenciones comunicativas y formas adecuadas:

— Características de la situación de comunicación: número y tipo de interlocutores, momento y lugar de la comunicación, etc.

— Intenciones comunicativas: expresar sentimientos, narrar, describir, informar, convencer, imaginar, jugar con las palabras, etc.

— Formas adecuadas a las distintas situaciones e intenciones comunicativas: estructura del texto y de la oración, vocabulario, etc.

3. Diversidad de textos en la comunicación oral:

— La comunicación oral en situaciones de intercambio verbal: *conversaciones, diálogos, debates, entrevistas, etc.*

— Textos literarios de tradición oral: canciones, romances y coplas; cuentos y leyendas populares; otros textos (refranes, adivinanzas, dichos populares, historietas locales, etc.).

— Otros textos orales: textos de los medios de comunicación social, grabaciones de diferentes tipos, exposiciones, etc.

4. Elementos lingüísticos y no lingüísticos de la comunicación oral: pronunciación, ritmo y entonación; gesto, postura y movimiento corporal, etc.

5. Variantes de la lengua oral:

— Diversidad lingüística en el entorno próximo: lenguas de inmigración, jergas propias de ciertos grupos, etc.

— Diversidad lingüística en el medio rural, urbano y suburbano.

— Diversidad lingüística y cultural de España: lenguas y dialectos.

— Diversidad lingüística en el mundo: lenguas próximas y alejadas.

Procedimientos

1. Utilización de las habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones:

— Normas, recursos y estrategias en el intercambio comunicativo: atención y escucha, concentración, turnos, adecuación de la respuesta a las intervenciones precedentes, etc.

2. Comprensión de textos orales atendiendo a las diferentes intenciones y a las características de la situación de comunicación.

3. Interpretación de mensajes no explícitos en los textos orales (doble sentido, sentido humorístico, mensajes que suponen discriminación, hechos comprobables y opiniones, etc.).

4. Resumen de textos orales.

5. Asociación de los textos orales con el propio entorno social y cultural.

6. Comentario y juicio personal sobre los textos orales.

7. Adecuación de la propia expresión a las diferentes intenciones y situaciones comunicativas.

8. Producción de textos orales de manera estructurada y empleando formas elementales que den cohesión al texto.

9. Recitación y representación de textos orales.

10. Exploración de las posibilidades expresivas de la lengua oral a partir de la observación y análisis de textos modelo.

11. Utilización de producciones orales (conversaciones, diálogos, debates, entrevistas, encuestas, etc.) como instrumento para recoger y organizar la información, para planificar experiencias, para elaborar alternativas y anticipar soluciones, para memorizar mensajes, etcétera.

Actitudes

1. Valoración de la lengua oral como instrumento para satisfacer las propias necesidades de comunicación y para planificar y realizar tareas concretas.

2. Respeto por las normas de interacción verbal en las situaciones de comunicación oral.

3. Sensibilidad, apertura y flexibilidad ante las aportaciones de otras personas.

4. Sensibilidad y actitud crítica ante el tratamiento de ciertos temas y usos de la lengua que suponen una discriminación social, sexual, racial o de cualquier tipo.

5. Valoración de los elementos culturales tradicionales de la comunidad que se reflejan en los textos orales.

6. Sensibilidad para captar los elementos imaginativos y emotivos que confieren expresividad a la lengua oral.

7. Interés y respeto por la diversidad lingüística y cultural de España y de la sociedad en general.

2. Usos y formas de la comunicación escrita

Conceptos

1. Necesidades y situaciones de comunicación escrita en el medio habitual del alumnado:

   — El texto escrito como fuente de placer, de información y aprendizaje, como medio de enriquecimiento lingüístico y personal, y como expresión de valores sociales y culturales.

2. Características de la situación de comunicación, intenciones comunicativas, formas adecuadas:

   — Características de la situación de comunicación: número y tipo de interlocutores, distancia en el espacio y en el tiempo, etc.

   — Intenciones comunicativas: expresar sentimientos, narrar, describir, informar, convencer, imaginar, jugar con las palabras, etc.

   — Formas básicas adecuadas a las distintas situaciones e intenciones comunicativas: vocabulario, estructura del texto y de la oración, etc.

3. Relaciones entre la palabra oral y la lengua escrita:

   — Correspondencias fonema-grafía y sus agrupaciones.

   — Acento, entonación y pausas. Tildes y signos de puntuación.

   — Otros aspectos de la escritura y de los textos escritos: dirección, sentido de la escritura, linealidad, distribución en el papel, separación de palabras, márgenes, función de las ilustraciones, etc.

4. Diversidad de textos en la comunicación escrita:

   — Textos literarios, poemas, cuentos, etc.

   — Otros textos escritos: folletos, prospectos, recetas, rótulos, publicidad, estática, etc.

5. Estructuras propias de los diferentes tipos de texto (narración, descripción, exposición, argumentación, etc.) y formas elementales que dan cohesión al texto.

6. Elementos lingüísticos y no lingüísticos de la comunicación escrita.

7. La biblioteca: organización, funcionamiento y uso.

8. Variantes de la lengua escrita:

— Diversidad lingüística en el entorno próximo (lenguas de inmigración).

— Diversidad lingüística en España.

— Diversidad lingüística en el mundo: lenguas próximas y alejadas.

Procedimientos

1. Descodificación y codificación empleando los conocimientos sobre el código de la lengua escrita.

2. Comprensión de textos escritos a partir del propio bagaje de experiencias, sentimientos y conocimientos relevantes.

3. Anticipación y comprobación de las expectativas formuladas a lo largo del proceso lector.

4. Utilización de estrategias que permiten resolver dudas en la comprensión de textos (releer, avanzar, consultar un diccionario, buscar información complementaria).

5. Lectura de textos en voz alta empleando la pronunciación, el ritmo y la entonación adecuados a su contenido.

6. Resumen de textos escritos.

7. Interpretación de mensajes no explícitos en los textos escritos (doble sentido, sentido humorístico, mensajes que suponen discriminación, hechos comprobables y opiniones, etc.).

8. Análisis de aspectos propios de los diferentes tipos de texto.

9. Comentario y juicio personal sobre los textos escritos.

10. Utilización de diversos recursos y fuentes de información escrita (biblioteca, folletos, prospectos, prensa, etc.) para satisfacer necesidades concretas de información y de aprendizaje.

11. Producción de textos escritos atendiendo a diferentes situaciones e intenciones comunicativas.

— Elección de formas adecuadas a las características de la situación de comunicación y a la intención pretendida.

— Organización del texto de acuerdo con la estructura textual correspondiente y uso de formas básicas que dan cohesión al texto.

— Utilización correcta de las normas de la escritura.

12. Planificación y revisión de los textos escritos, comprobando que la forma se adecua a la intención deseada y a las características de la situación de comunicación.

13. Utilización de textos de apoyo en el proceso de producción de un texto escrito (diccionario, fichas de consulta, libretas ortográficas, textos modelo, manuales sencillos, etc.).

14. Exploración de las posibilidades expresivas de la lengua escrita a partir de la observación y análisis de textos modelo.

15. Producción de textos escritos (resúmenes, guiones, esquemas, fichas de recogida de información, cuestionarios, etc.) para recoger y organizar la información, para planificar experiencias, para elaborar alternativas y anticipar soluciones, para memorizar mensajes, etc.

Actitudes

1. Valoración de la lengua escrita como medio de información y de transmisión de cultura, y como instrumento para planificar y realizar tareas concretas.

2. Valoración de la lectura y la escritura como fuente de placer y diversión:

— Formación de criterios y gustos personales en la elección de lecturas.

— Iniciativa, autonomía y voluntariedad en la lectura.

3. Interés por intercambiar opiniones y manifestar preferencias sobre los textos leídos.

4. Actitud crítica ante los mensajes transmitidos por los textos escritos mostrando especial sensibilidad hacia los que suponen una discriminación social, sexual, racial, etc.

5. Autoexigencia en la realización de las propias producciones.

6. Valoración de la claridad, el orden y la limpieza en los textos escritos para lograr una mejor comunicación.

7. Actitud de búsqueda de cauces comunicativos creativos y personales en el uso de la lengua escrita.

8. Cuidado en el empleo de los libros y otros materiales escritos.

9. Interés por el uso de las bibliotecas y respeto por las normas que rigen su utilización.

10. *Valoración de la diversidad lingüística y cultural de España y* de la sociedad en general como manifestación cultural enriquecedora.

3. Análisis y reflexión sobre la propia lengua

Conceptos

1. Necesidad de la forma como medio para lograr un mejor uso de la lengua.

2. Estructuras básicas de la lengua (del texto, de la oración y de la palabra) y su funcionamiento dentro del discurso:

   — Tipos de texto y estructuras propias de cada uno de ellos (*narración, descripción, exposición, argumentación, etc.*). Elementos básicos que dan cohesión al texto.

   — La oración y elementos necesarios para construir una oración simple.

   — La palabra y clases de palabras.

3. Vocabulario:

   — Sentido propio y figurado. Familias léxicas y campos semánticos. Homonimia, sinonimia, antonimia, polisemia, etc.

— Modismos, locuciones y frases hechas.

— Arcaísmos, neologismos y extranjerismos.

4. Ortografía:

— Ortografía de la palabra (tildes, b/v, h, etc.).

— Ortografía de la oración (puntuación).

— Ortografía del texto (ordenación en párrafos, etc.).

Procedimientos

1. Exploración de las estructuras básicas de la lengua a partir de transformaciones diversas (supresiones, expansiones, segmentaciones y recomposiciones, etc.), analizando las consecuencias de los cambios realizados sobre el sentido del mensaje.

2. Observación de regularidades sintácticas, morfológicas y ortográficas en las producciones verbales.

3. Formulación y comprobación de conjeturas sencillas sobre el funcionamiento de las estructuras básicas de la lengua.

4. Verbalización de las observaciones realizadas, identificando las normas sintácticas, morfológicas y ortográficas básicas y empleando una terminología adecuada.

5. Indagación del significado de las palabras en distintos contextos.

6. Manejo del diccionario.

Actitudes

1. Valoración de la forma como medio para lograr un mejor uso de la lengua.

2. Aprecio por la calidad de los textos propios y ajenos (su adecuación, coherencia y corrección) como medio para asegurar una comunicación fluida y clara.

3. Aceptación y respeto por las normas básicas de la lengua.

4. Interés por la búsqueda de cauces comunicativos personales y creativos en el uso de la lengua.

5. Actitud crítica ante usos de la lengua que suponen una discriminación social, sexual, racial, etc.

6. Valoración de la lengua como instrumento vivo y cambiante de comunicación y respeto por las formas en desuso.

7. Interés por la búsqueda de palabras en el diccionario que faciliten la precisión léxica.

4. Sistemas de comunicación verbal y no verbal

Conceptos

1. Mensajes que utilizan de forma integrada sistemas de comunicación verbal y no verbal:

   — Tipos de mensajes (publicidad, documentales, dramatizaciones, otros géneros artísticos, etc.).

   — Formas en que se manifiestan estos mensajes (carteles, ilustraciones, cómics, historietas, fotonovelas, radio, televisión, cine, señales de tráfico, etc.).

2. Sistemas y elementos de comunicación no verbal: la imagen, el sonido, y el gesto y movimiento corporal:

   — La imagen y la comunicación en la sociedad actual.

   — Los lenguajes no verbales y la comunicación de personas con deficiencias sensoriales (lenguaje de gestos, lenguaje Braille, lectura labial).

   — Otros elementos de comunicación no verbal: sonido, gesto y movimiento corporal, etc.

Procedimientos

1. Comprensión de mensajes que utilizan articuladamente sistemas de comunicación verbal y no verbal.

2. Análisis de elementos formales sencillos para interpretar la intención pretendida.

3. Contraste de las posibilidades que ofrecen los diferentes sistemas de comunicación para expresar una intención comunicativa.

4. Producción de mensajes para expresar diversas intenciones empleando de forma integrada sistemas de comunicación verbal y no verbal.

Actitudes

1. Sensibilidad estética ante la forma de coordinar sistemas de comunicación verbal y no verbal (orden, claridad, equilibrio, ritmo, etcétera).

2. Actitud crítica ante los mensajes que transmiten los medios de comunicación social y la publicidad, mostrando especial sensibilidad hacia los que suponen una discriminación social, sexual, racial, etc.

Criterios de evaluación

1. Participar de forma constructiva (escuchar, respetar las opiniones ajenas, llegar a acuerdos, aportar opiniones razonadas...) en situaciones de comunicación relacionadas con la actividad escolar (trabajos en grupo, debates, asambleas de clase, exposiciones de los compañeros o del profesor, etc.) respetando las normas que hacen posible el intercambio en estas situaciones.

Este criterio de evaluación trata de constatar que las alumnas y los alumnos actúan de forma planificada y cooperadora en las situaciones de intercambio comunicativo. Para ello es preciso que conozcan las normas que rigen estas funciones y que sean capaces de respetarlas para un intercambio fluido y claro.

2. Captar el sentido de textos orales de uso habitual mediante la comprensión de las ideas expresadas y de las relaciones que se establecen entre ellas y la interpretación de algunos elementos no explícitos presentes en los mismos (doble sentido, sentido humorístico, etc.).

A través de este criterio se trata de comprobar que el alumnado ha desarrollado su capacidad para comprender los textos orales de su vida cotidiana (cuentos u otros relatos, grabaciones de radio y televisión, instrucciones, canciones, poemas...). Se ha de prestar atención a la comprensión global, así como al reconocimiento de las relaciones entre sus distintos elementos (relaciones espaciales y temporales y secuencia lógica). Es preciso, también, constatar que los alumnos son capaces de aprender más allá del sentido literal del texto y de realizar deducciones e inferencias sobre elementos sencillos de su contenido.

3. Memorizar, reproducir y representar textos orales (poemas, canciones, adivinanzas, trabalenguas, otros textos de carácter literario...) empleando la pronunciación, el ritmo y la entonación adecuados al contenido del texto.

En este criterio de evaluación se presta atención a la memorización de textos y a la posterior recitación o representación de los mismos; se pretende una memorización activa y no la mera repetición de frases sin sentido, así como una pronunciación, entonación y ritmo adecuados.

4. Producir textos orales (cuentos, relatos de diverso tipo, exposiciones y explicaciones sencillas...) en los que se presenten de forma organizada los hechos, ideas o vivencias.

Mediante este criterio se pretende constatar en el alumnado el desarrollo de la capacidad para expresar oralmente las propias vivencias, hechos o ideas de forma estructurada y razonada. Se prestará especial atención a la coherencia en la presentación de los diferentes elementos (organización del texto, selección de contenidos relevantes al tema...) y a la utilización de un vocabulario adecuado.

5. Captar el sentido global de los textos escritos de uso habitual, resumir las principales ideas expresadas y las relaciones que se establecen entre ellas y analizar algunos aspectos sencillos propios de los diferentes tipos de texto.

En este criterio de evaluación se trata de comprobar que los alumnos son capaces de interpretar los textos escritos que manejan habitualmente (informativos, literarios, etc.). Se atenderá a su capacidad para captar el sentido del texto y para comprender las relaciones que se establecen entre sus diferentes elementos. Asimismo, se pretende que sean capaces de discernir ideas principales y secundarias y de elaborar un resumen que contenga los elementos más relevantes. Por último, el alumnado ha de reconocer y analizar aspectos sencillos propios de los diferentes tipos de texto (estructura, vocabulario...).

6. En la lectura de textos, utilizar estrategias de comprensión (ser consciente del propósito de la lectura, utilizar indicadores textuales y contextuales para formular y probar

conjeturas) y también estrategias adecuadas para resolver las dudas que se presenten (avanzar y retroceder, consultar un diccionario, buscar información complementaria).

Este criterio de evaluación pretende constatar que alumnos y alumnas se desenvuelven con cierto grado de autonomía en la lectura de un texto. Se presta atención a la utilización de las estrategias que forman parte de este proceso y que han de incorporarse a la actividad de lectura.

7. Leer textos de diverso tipo con fluidez (sin titubeos, repeticiones o saltos de palabras) empleando la pronunciación, la entonación y el ritmo adecuados a su contenido.

En este criterio de evaluación se incide sobre la lectura en voz alta y sobre la ausencia de titubeos, repeticiones o saltos de palabras que dificulten la comprensión del texto. Es muy importante asegurar que la descodificación se realiza adecuadamente y de forma fluida, y que la utilización de estas estrategias está al servicio, en todo momento, de la interpretación del texto.

8. Manifestar preferencias en la selección de lecturas y expresar las propias opiniones y gustos personales sobre los textos leídos.

Este criterio de evaluación pretende evaluar la presencia de una actitud positiva hacia la lectura. Resulta muy importante en esta etapa asegurar que el alumnado ha desarrollado interés por la lectura y que ésta constituye una experiencia placentera en su actividad cotidiana.

9. Localizar y utilizar diferentes recursos y fuentes de información de uso habitual en la actividad escolar (biblioteca; folletos, libros de consulta, medios de comunicación) para satisfacer necesidades concretas de información y aprendizaje.

A través de este criterio se trata de comprobar que el alumno es capaz de emplear la lectura como instrumento de información y de aprendizaje, que es capaz de acudir a diferentes textos escritos para resolver sus dudas o necesidades derivadas de cualquier actividad de aprendizaje. Es importante que sepa hacer uso de las fuentes y los recursos más cercanos y que sea capaz de localizar aquello que precisa en función de sus necesidades concretas.

10. Elaborar textos escritos de diferente tipo (narraciones, descripciones, informes sencillos, etc.) empleando la estructura textual correspondiente y utilizando los procedimientos básicos que dan cohesión al texto (usar nexos, mantener el tiempo verbal, puntuar adecuadamente, etc.).

Este criterio trata de verificar que los alumnos son capaces de expresarse por escrito de forma coherente. Se atiende a la producción de diferentes tipos de texto de acuerdo con la estructura correspondiente y a los procedimientos fundamentales que dan cohesión a sus distintos elementos. Se abarcan textos de diverso tipo. Resulta muy importante emplear textos de uso habitual en otras áreas de aprendizaje.

11. Incorporar a las propias producciones las normas ortográficas y emplear apoyos que, en el proceso de producción de un texto, permitan resolver dudas ortográficas (diccionario, fichas de consulta, libretas de palabras...).

Este criterio pretende evaluar la utilización de la ortografía en la producción de textos. Al finalizar la etapa se ha de lograr la automatización de las normas ortográficas de aparición frecuente en la lengua habitual del alumnado. Asimismo, es importante que los alumnos se habitúen a dudar de su ortografía y que, en estos casos, sepan resolver sus dudas mediante la utilización de los apoyos pertinentes.

12. Producir textos escritos de acuerdo con un guión o plan previamente establecido, valorar la adecuación del producto al plan inicial mediante una discusión en grupo o con el profesor, e introducir las modificaciones oportunas.

Mediante este criterio se pretende verificar que la producción de textos escritos se realiza de acuerdo con los pasos propios de este proceso (planificación, revisión, incorporación de nuevas aportaciones). Es preciso que los alumnos valoren la utilidad de estos pasos para lograr un texto más completo y adecuado a la intención deseada.

13. Utilizar producciones escritas propias y ajenas (notas, listas, guiones sencillos, resúmenes, etc.) para organizar y llevar a cabo tareas concretas individuales o colectivas.

Este criterio de evaluación presta atención a la utilización de la lengua en la regulación y organización de la propia actividad. Se ha

de comprobar que el alumnado es capaz de emplear sus producciones escritas para la organización de sus tareas cotidianas en cualquier área de aprendizaje (toma notas para recordar informaciones, hace un plan para realizar ordenadamente una experiencia, elabora un guión sencillo para organizar informaciones recogidas previamente, etc.).

14. Utilizar las formas lingüísticas más adecuadas a las características de la situación de comunicación (intención comunicativa y contexto) en las producciones propias.

A través de este criterio de evaluación se pretende constatar la capacidad del alumno para poner en relación las formas lingüísticas y las situaciones comunicativas en que se producen. La elección de las formas adecuadas supone una reflexión sobre el propio uso de la lengua en relación con las características de las situaciones de comunicación (diferentes intenciones y distintos elementos del contexto). Se atenderá a situaciones que forman parte de actividades habituales (saludo a diferentes personas, cartas a distintos interlocutores, expresión de sentimientos frente a alguna comunicación objetiva, etcétera).

15. Identificar en los textos de uso habitual los elementos básicos que constituyen la oración simple (sujeto y predicado), conocer las principales clases de palabras y su formación, y emplear estos conocimientos en la producción y revisión de los propios textos.

Este criterio trata de comprobar que el alumnado ha adquirido unos conocimientos gramaticales básicos sobre la lengua que usa. Asimismo, se pretende constalar que estos aprendizajes los emplea en la realización y revisión de sus textos para lograr una mejor comunicación. Los contenidos que han de adquirirse en esta etapa incluyen los elementos que constituyen la oración simple, así como el conocimiento de las distintas clases de palabras (nombre, adjetivo, verbo, etc.) y de nociones básicas sobre cómo están formadas (variaciones de género y número, variaciones de tiempo, número y persona, prefijos y sufijos frecuentes, etc.). Junto con estos contenidos, se hace preciso el aprendizaje de una terminología que permite discutir algunos problemas lingüísticos y ordenar las observaciones realizadas.

16. Producir textos empleando articuladamente la imagen y el lenguaje verbal (carteles, cómics...) y utilizando

elementos sencillos de estos lenguajes (disposición en el espacio, contraste, color, tamaño...) para expresar intenciones concretas de comunicación.

En este criterio de evaluación se trata de verificar la capacidad del alumno para expresarse a través de diferentes lenguajes de forma integrada. Se pretende la utilización de la imagen y del lenguaje verbal y el uso de elementos sencillos que permita crear efectos determinados (llamar la atención, producir sensaciones de alegría, tristeza, suavidad, agresividad).

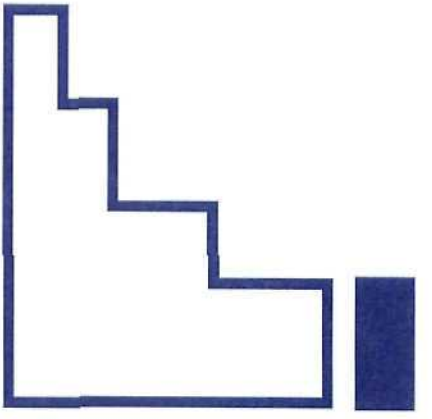
17. Identificar, en textos orales y escritos de uso habitual, planteamientos de determinados temas y usos de la lengua que suponen una discriminación social, racial, sexual, o de otro tipo, y tender a la autocorrección.

Este criterio de evaluación presta atención a la capacidad del alumnado para detectar ciertos usos de la lengua que suponen una discriminación. Se pretende el desarrollo de una actitud crítica ante los mensajes que recibe en su vida cotidiana y la búsqueda de alternativas en la propia expresión que intenten corregir estos usos. Se atenderá a expresiones, chistes, ejemplos, ilustraciones, etc., que forman parte de la comunicación habitual del alumnado.

18. Identificar en textos orales y escritos de uso habitual (textos de los medios de comunicación, carteles, canciones...) las distintas lenguas de España y diversas manifestaciones de la propia.

Este criterio de evaluación trata de comprobar que el alumno aprecia las diferentes variedades lingüísticas, tanto las existentes entre diferentes lenguas como las propias de diferentes grupos en el uso de una misma lengua. Ha de entender que todas ellas sirven para comunicarse dentro de un medio social y cultural.

Todo ello supone el desarrollo de una actitud positiva hacia el lenguaje como forma grata y eficaz para comunicarse, el reconocimiento y aprecio de la diversidad intrínseca al lenguaje y el respeto hacia sus hablantes. Este planteamiento posibilitará la eliminación de prejuicios y estereotipos que suponen una desvalorización hacia ciertas variedades lingüísticas.



Lengua Castellana y Literatura

Secuencia por Ciclos

Secuencia de los objetivos y contenidos por ciclos

El establecimiento de una secuencia de capacidades y contenidos en Lengua y Literatura parte de los principios que se derivan de la propuesta comunicativa del área y de una concepción constructivista del aprendizaje.

De acuerdo con estos criterios se aconseja un tratamiento cíclico de los contenidos. El desarrollo de las capacidades y la adquisición de los contenidos en esta área se realiza de forma recurrente, pues la mayor parte de ellos han de ser tratados en los diferentes ciclos de la etapa con distinto grado de amplitud y profundidad. Este planteamiento ha de permitir avanzar desde lo espontáneo, simple y concreto hacia lo complejo y abstracto.

En este sentido, a lo largo de la etapa se consideran capacidades y contenidos similares que han sido matizados para cada ciclo teniendo presentes diversas variables. Cabe destacar algunas de ellas: las necesidades expresivas del alumnado de cada ciclo; las situaciones comunicativas en las que ha de desenvolverse (tipo de personas que intervienen u otras variables del contexto de la comunicación, nivel de formalización de la situación, etc.) y el grado de adecuación a cada una de ellas; el tipo de texto (narración, descripción, argumentación, etc.) y las características propias del texto (extensión, vocabulario, complejidad, etc.); y la corrección gramatical de los enunciados (normas de estructuración de las oraciones, normas ortográficas, etc.).

Se presentan a continuación algunas consideraciones sobre el desarrollo de las capacidades propias del área en cada uno de los ciclos, destacando los aspectos más relevantes que pueden ser tenidos en cuenta en cada caso. La secuencia de capacidades y contenidos se presenta en torno a los siguientes apartados:

— El uso de la lengua en situaciones de comunicación oral y escrita (incorporando el tratamiento del texto literario y los mensajes que emplean sistemas de comunicación verbal y no verbal conjuntamente).

— La reflexión sobre la propia lengua como medio para la mejora de la comprensión y expresión en diversas situaciones de comunicación.

Primer ciclo

Comunicación oral

En el primer ciclo de la Educación Primaria resulta muy importante un tratamiento planificado de la comunicación oral. Es preciso partir de los usos que el alumnado ya domina cuando inicia la escolaridad para propiciar otros empleos, en diferentes situaciones y con distintas intenciones comunicativas.

Se ha de procurar el desarrollo de la capacidad de participación en las situaciones de interacción verbal habituales (diálogos, conversaciones...) e iniciar el trabajo sobre las normas que hacen posible el intercambio: escuchar las aportaciones de los compañeros, seguir los turnos de palabra y respetar las opiniones diferentes de las propias. En este ciclo parece indicado que niñas y niños se desenvuelvan con cierto grado de confianza en sí mismos en estas situaciones y que tomen parte activa en ellas (que formulen preguntas, que propongan temas, que aporten opiniones...). Esta capacidad ha de manifestarse en situaciones diferentes y con distintos interlocutores (alumnado del centro, profesorado u otras personas que colaboran en la escuela...).

En relación con la comunicación oral es importante prestar atención a la expresión de los propios sentimientos, experiencias y opiniones de forma ordenada y clara. La narración de hechos próximos, la creación de relatos inventados, la descripción de objetos, personas y situaciones directamente vinculadas al alumnado, etc., favorecerán el desarrollo de la capacidad de expresión oral atendiendo a diferentes intenciones comunicativas. Igualmente será conveniente incidir sobre contenidos propios de la producción oral como son la pronunciación, la entonación y el ritmo. El trabajo sobre imágenes puede resultar un punto de partida interesante para enseñar a los niños a mirar, a ver y a contar.

Igualmente es preciso incidir en este ciclo en el desarrollo de la capacidad de escucha de diversos textos orales (relatos, cuentos, instrucciones, canciones, grabaciones de distinto tipo, textos literarios de tradición oral, etc.). Se ha de atender a la comprensión de las ideas esenciales (directas y explícitas) y de las relaciones fundamentales que se establecen entre ellas (relaciones espaciales y temporales y secuencia lógica de los hechos).

Del mismo modo, el texto oral ofrece excelentes oportunidades para iniciar la exploración de diversas posibilidades expresivas de la lengua oral, especialmente las referentes al vocabulario y a la pronunciación, el ritmo y la entonación. Los textos literarios de tradición oral (trabalenguas, poemas, juegos de palabras...) aportan elementos muy apropiados para comenzar este proceso que ha de tener continuidad a lo largo de la etapa. En este sentido, resulta indicado trabajar la memorización, recitación y representación de textos orales sencillos. La dramatización de estos textos facilita, asimismo, el trabajo sobre la integración de diferentes lenguajes (lenguaje verbal, y gesto y movimiento corporal).

Comunicación escrita

El aprendizaje de la lectura y la escritura en este ciclo se centra en las estrategias básicas que permiten comprender y expresarse en las situaciones habituales de comunicación escrita.

Se parte de la consideración de la lectura y la escritura como procesos complejos que se caracterizan por su poder para comunicar y que no pueden ser asimilados a una simple traducción de códigos. Desde el inicio de este aprendizaje es preciso asegurar que las adquisiciones en relación con la lengua escrita están al servicio de la significación.

Algunos niños y niñas cuando empiezan la escolaridad poseen ciertos conocimientos sobre la escritura que han de ser tomados como punto de partida para su aprendizaje sistemático. Pero es preciso tener presente que a otros muchos la escuela debe ofrecerles la oportunidad de adquirir estos conocimientos y fomentar la necesidad y el deseo por aprender a utilizar la lengua escrita. Es necesario, por tanto, propiciar en el alumnado la curiosidad y el interés por comprender y expresarse por escrito, de tal forma que pueda valorar estos aprendizajes como instrumentos imprescindibles para desenvolverse en la vida cotidiana.

El aprendizaje de la lectura se ha de centrar en las estrategias básicas que permiten comprender los textos escritos. Contenidos referentes a la descodificación del texto en relación con su significación serán propios de este ciclo; se trabajará sobre las relaciones fundamentales y más regulares entre la lengua oral y escrita. Conjuntamente, se inicia el desarrollo de las estrategias propias del proceso lector que permiten la comprensión del texto (como la formulación de conjeturas basadas en indicadores sencillos del texto —dibujos, título...—), teniendo presente que la puesta en práctica de estos procedimientos estará muy guiada por el profesorado. Es importante favorecer el acceso a diversidad de textos escritos tanto literarios como de uso práctico en el contexto escolar (cuentos, poemas y otros textos literarios adecuados para estas edades; etiquetas, carteles, notas, etc.).

Con respecto a la escritura, se fomentará la elaboración de textos sencillos en los que se empleen de forma significativa los conocimientos básicos sobre la lengua escrita. La capacidad esencial en este ciclo es la de producir textos que logren satisfacer necesidades de comunicación concretas y vinculadas a la actividad cotidiana (anotar para recordar, dejar recados, pedir una información, narrar experiencias, etc.). Los textos serán breves, estarán constituidos por pocas oraciones con sentido completo y deberán respetar las normas más elementales de la escritura (correspondencias fonemagrafía, ortografía de palabras de uso habitual, linealidad, separación de palabras, utilización del punto para separar oraciones, empleo de mayúsculas en posición inicial y en nombres propios, uso de los signos de interrogación y exclamación). Es importante que el alumnado valore estas normas como aprendizajes necesarios para lograr comunicarse a través de sus textos.

Resulta conveniente abordar escritos sencillos dirigidos a diferentes interlocutores y que respondan a estructuras distintas. Es propio de este ciclo incidir en el trabajo sobre estructuras textuales que repondan a la secuencia temporal de los hechos (narraciones y diálogos) y en la utilización de los enlaces pertinentes que permiten expresar esta secuencia. Del mismo modo han de tratarse otro tipo de estructuras como listas, notas, recados, felicitaciones, invitaciones, descripciones, etc. La realización de textos en los que se empleen conjuntamente el lenguaje verbal y la imagen (viñetas, carteles, etc.) también es un contenido indicado para estas edades. Igualmente, se ha de favorecer la producción de textos en los que se exploren diversas formas de expresión mediante la recreación de poemas y cuentos, la elaboración de rimas y juegos de palabras, etc.

El aprendizaje de la lengua escrita supone un primer acercamiento a la propia lengua como objeto de observación. Contenidos referidos a la manipulación de la oración, relacionados con el aprendizaje comprensivo de la lectura y la escritura, serán indicados para este ciclo. Mediante la realización de diversos cambios en las oraciones (segmentaciones y recomposiciones, ampliaciones y supresiones, inserciones y coordinaciones, etc.) los alumnos comenzarán a ser conscientes de su funcionamiento. En este período se pretende tan sólo una iniciación a contenidos que serán sistematizados posteriormente.

Segundo ciclo

Comunicación oral

Es propio de este ciclo profundizar en el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión oral en diferentes situaciones de comunicación. El alumnado es capaz de actuar de una forma más flexible, amplía sus centros de interés y va más allá de lo inmediato y explícito. La variedad de situaciones aumenta y las intenciones comunicativas son diversas.

En estas edades parece apropiado iniciar la diferenciación de distintas situaciones de comunicación (en función de las personas que intervienen, otras variables del contexto en que se encuentran y la intención pretendida). Esta distinción se ha de realizar sobre situaciones cercanas, partiendo de las más espontáneas e informales hacia situaciones progresivamente más formalizadas (recreo, juego, conversación informal..., frente a exposición en grupo, realización de una encuesta o un cuestionario sencillo...).

La capacidad de participación y de intercambio comunicativo irá adecuándose paulatinamente a las diferentes situaciones en que se produce. Se ha de procurar un mejor conocimiento de las normas que rigen estas situaciones y el respeto hacia ellas en favor de un intercambio fluido y claro. Del mismo modo, se pretende la utilización de las producciones orales en la organización de la propia actividad: el empleo de diálogos, conversaciones, cuestionarios y encuestas sencillas como medio para planificar experiencias, recoger y organizar información, anticipar soluciones, etc.

Junto con los aprendizajes referentes a las situaciones de intercambio comunicativo conviene progresar en el desarrollo de la capacidad de escucha y comprensión de diversos textos orales (textos literarios de tradición oral, relatos de distintos tipos, programas de radio y televisión, etc.). El alumnado de este ciclo ha de ser capaz de mantener la atención en la escucha de textos progresivamente más extensos y complejos, ha de captar el sentido general del texto y diferenciar los elementos esenciales de los accesorios. Es aconsejable iniciar el trabajo sobre el resumen de las ideas fundamentales de los textos escuchados. Al mismo tiempo, resulta pertinente incidir en el análisis de aspectos sencillos de estos textos (vocabulario, formas de organización del texto, etc.) que permita apreciar y explorar las diversas posibilidades expresivas que ofrece la lengua oral. Igualmente, la memorización, recitación y reproducción de textos orales diversos resultan contenidos indicados para el desarrollo de la comunicación oral.

En relación con la expresión oral se ha de continuar en la dirección sugerida para el primer ciclo; se profundizará en la organización de las ideas, en el empleo de las formas que permiten construir un texto coherente y en la selección de formas adecuadas a la situación y a la intención comunicativa. Parece pertinente el trabajo sobre narraciones y descripciones más completas, exposiciones breves, etc., teniendo presente que estos contenidos pueden plantearse en relación con cualquier área de aprendizaje.

Asimismo es aconsejable prestar atención a la identificación de usos de la lengua que denotan alguna discriminación (sexual, racial, social, etc.), tratando de fomentar la valoración crítica de estas formas lingüísticas y de ponerlas en relación con los valores que transmiten. Es posible, también, propiciar la búsqueda de expresiones alternativas que intenten corregir estos usos.

Por su parte, parece conveniente que el tratamiento de la diversidad lingüística en este ciclo parta de la constatación de cómo formas diferentes satisfacen las mismas necesidades comunicativas y del desarrollo de actitudes positivas hacia la existencia de diversas lenguas que posibilitan la comunicación. La presencia de distintas lenguas en el entorno próximo y la iniciación a una lengua extranjera en estas edades son hechos de especial relevancia que la intervención educativa ha de aprovechar para trabajar estos contenidos.

Comunicación escrita

Con respecto a la comunicación escrita, a lo largo de este ciclo se han de desarrollar las capacidades de comprensión y expresión iniciadas en el ciclo anterior. Se ampliarán las situaciones y las intenciones para las que el alumnado es capaz de emplear de forma significativa sus conocimientos sobre la lengua escrita, así como se completarán contenidos relativos al código.

En cuanto a la lectura de textos, es característico de estas edades el desarrollo de estrategias progresivamente más completas que faciliten la comprensión de textos escritos. En relación con esto, parece indicada la utilización de los procedimientos propios de este proceso y que hacen más eficaz la lectura: la formulación de conjeturas sobre el contenido a partir de índices del texto y la resolución de dudas en la comprensión a través de estrategias como releer, avanzar o acudir al diccionario. En muchos casos el empleo de estas estrategias en las situaciones de comunicación escrita está todavía guiado por el profesorado. Estos aprendizajes irán encaminados a desarrollar en niñas y niños la capacidad para comprender variedad de textos (textos literarios adecuados, textos de uso en otras áreas, folletos, prospectos...); han de ser capaces de captar las ideas que en ellos están expresadas y de iniciarse en el resumen de sus elementos esenciales.

Junto con el desarrollo de estas destrezas, se afianzan los conocimientos relativos al código escrito que fueron propuestos para el primer ciclo, incluyendo algunos casos de aparición frecuente, pero menos regulares que los contemplados anteriormente (correspondencias en las que no existe relación directa fonema-grafía, mayúsculas y minúsculas, inicio a la acentuación, tipografías diferentes...). Contenidos como la entonación y la pronunciación en la lectura de textos ligados a su comprensión, y la ausencia de silabeo, saltos de palabras, etc., en la lectura en voz alta, son importantes en este ciclo. La adquisición de estos aprendizajes permitirá la interpretación de los elementos que constituyen la escritura y el acceso a diversidad de textos de uso habitual por el alumnado.

Se ha de procurar que el aprendizaje de la lengua escrita esté vinculado al desarrollo del gusto por la lectura; niños y niñas irán desarrollando preferencias en la elección de libros, serán capaces de contrastar los propios puntos de vista y de compartir la experiencia de la lectura. Es conveniente que la intervención pedagógica esté

encaminada a fomentar el placer en la lectura y el aprecio por los textos literarios.

En cuanto a la producción de textos escritos, parece indicado, en estas edades, trabajar sobre textos narrativos y descriptivos en los que se expresen vivencias personales o experiencias relacionadas con otras áreas curriculares. Igualmente han de abordarse otro tipo de textos necesarios en la actividad escolar (guiones y esquemas sencillos, notas, etc.). Es importante centrar la atención sobre la forma en que están ordenadas las ideas y en el empleo de procedimientos sencillos que den cohesión al texto (enlaces pertinentes que relacionen las ideas y signos de puntuación: punto, interrogación y exclamación). Se incidirá, asimismo, en el uso de las normas ortográficas de la palabra y de la oración de aparición más frecuente y constante en la lengua que el alumnado utiliza habitualmente (mayúsculas y minúsculas, prefijos y sufijos usuales, división de palabras, etc.). Los contenidos referentes al código han de estar vinculados a situaciones y necesidades de comunicación concretas, pues en ellas estos aprendizajes adquieren plena significación.

En el proceso de producción de un texto es preciso trabajar contenidos relativos a la planificación de los propios escritos, partiendo de notas y guiones sugeridos o realizados en grupo. Del mismo modo, se practicará la revisión de los propios textos, mediante el contraste con otros compañeros y la utilización del diccionario. En la mayor parte de los casos estos aprendizajes estarán orientados por el profesorado, pues en este ciclo tan sólo se pretende la iniciación a contenidos que posteriormente serán empleados de forma más autónoma y sistemática.

Reflexión sobre la propia lengua

Los comentarios precedentes ponen de manifiesto la importancia que adquiere el desarrollo de la capacidad para usar la lengua oral y escrita en diferentes situaciones y con distintas intenciones comunicativas. El uso de la lengua es, pues, el eje fundamental sobre el cual se plantearán todos los contenidos en este ciclo. Al mismo tiempo se ha de tener presente que la mejora de las capacidades de comprensión y expresión oral y escrita requiere de una reflexión, todavía muy simple, sobre el propio uso de la lengua.

Anteriormente se mencionaba la necesidad de trabajar contenidos relativos a la adecuación de la propia expresión a diferentes

situaciones de comunicación; se trata de iniciar al alumnado en la diferenciación de distintas situaciones y en el reconocimiento de ciertas formas adecuadas a cada una de ellas.

Por otra parte, se ha citado el trabajo sobre la estructuración de los textos, sobre todo narrativos y descriptivos, y de la cohesión entre sus diferentes elementos; como propios de este ciclo se indicaban contenidos simples que han de ser ampliados y sistematizados posteriormente.

Asimismo, se han de considerar contenidos relativos a la corrección gramatical. En continuidad con los contenidos iniciados en el primer ciclo, se ha de profundizar en las normas que rigen la construcción de oraciones (concordancias, orden de los elementos, etc.) y la identificación de diversos tipos de palabras y la forma en que están constituidas (reconocimiento del nombre y de sus variaciones de género y número, identificación del adjetivo, etc.). Igualmente han de tratarse los contenidos ortográficos sugeridos para este ciclo. Otro aspecto especialmente relevante en relación con el trabajo con diferentes textos es el vocabulario: contenidos como las familias léxicas y campos semánticos, los sinónimos, antónimos, etc., parecen indicados para estas edades.

El conjunto de aprendizajes relacionados con el desarrollo de la capacidad de reflexión sobre la propia lengua se basa en un proceso de observación y experimentación sobre las producciones que permita hacer explícitos algunos de los conocimientos que, de forma implícita, el alumnado posee sobre la lengua que usa. Los contenidos propios de este ciclo para el desarrollo de esta capacidad, tal como se indicaba anteriormente, son elementales y deberán estar vinculados a la lengua de empleo más frecuente. La iniciación a estos aprendizajes ha de favorecer la mejora de la capacidad para usar la lengua de forma progresivamente más adecuada a las diferentes situaciones de comunicación.

Tercer ciclo

Comunicación oral

A lo largo del tercer ciclo de la Educación Primaria se amplían las situaciones e intenciones comunicativas para las que el alumnado

ha de emplear su lengua (puede llegar a acuerdos, hacer planes, formular predicciones...). Las capacidades de comprensión y expresión oral han de adecuarse a situaciones diversas, pues se pretende un uso más ajustado a las diferentes intenciones comunicativas, a las personas que intervienen y a otras variables del contexto en que se produce la comunicación. Se trata, por tanto, de incidir en la diferenciación de situaciones de comunicación y en el empleo de formas adecuadas a cada una de ellas.

En las situaciones de intercambio comunicativo (conversaciones, diálogos, debates, entrevistas, etc.) la participación de niñas y niños ha de ser más reflexiva y constructiva que en ciclos precedentes y se utilizarán estrategias progresivamente más complejas que posibiliten el intercambio (adecuación de las intervenciones a las aportaciones previas, coherencia en el punto de vista mantenido a lo largo de la interacción, apertura hacia opiniones diferentes...). A lo largo del ciclo se trata de profundizar en el conocimiento y respeto por las normas que rigen estas situaciones.

Igualmente es importante fomentar la capacidad de escucha y comprensión de textos orales diversos (exposiciones, grabaciones de radio y televisión...). El alumnado de este ciclo ha de captar las relaciones que se establecen entre los diferentes elementos del texto, puede interpretar algunos mensajes no claramente explícitos (hechos comprobables y opiniones, doble sentido, sentido humorístico, mensajes que denotan discriminación...) y analizar aspectos sencillos propios de los diferentes textos (vocabulario, forma de organización del texto, articulación de elementos lingüísticos y no lingüísticos, etc.).

En este ciclo destaca el trabajo más sistematizado con textos en los que se emplean de forma articulada el lenguaje verbal y lenguajes no verbales. Contenidos referentes a la imagen, al sonido y al gesto y movimiento corporal, precisan de un tratamiento muy ligado al desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión en diversas situaciones de comunicación. Parece indicado promover el análisis de estos mensajes y la formación de una actitud crítica hacia ellos, especialmente frente a los medios de comunicación. En este sentido, se ha de procurar la valoración crítica del tratamiento concedido a ciertos temas y usos de la lengua que suponen una discriminación (racial, sexual, social, etc.); es preciso propiciar, también, la búsqueda de alternativas que intenten corregir estos usos en la propia expresión.

Las producciones orales han de ser más completas (narraciones, descripciones, exposiciones sencillas...); se precisa mayor coherencia

en la presentación de las ideas y una toma de conciencia de la intención pretendida y del contexto en que se produce la comunicación. Al mismo tiempo, cobra especial relevancia la utilización de las propias producciones (discusión, debate, etc.) como instrumento para el aprendizaje y la planificación de la propia actividad (en la elaboración y anticipación de alternativas de acción, la recogida y organización de la información, la recapitulación y revisión del proceso seguido, etc.).

En este período se profundizará en el conocimiento y aprecio de la diversidad lingüística en un contexto más amplio, tratando de forma más completa los contenidos referentes a la valoración de la diversidad como manifestación cultural enriquecedora.

Comunicación escrita

En relación con la comunicación escrita, se afianzan los contenidos propios de los ciclos anteriores, se desarrollan estrategias progresivamente más sistemáticas y el alumnado se desenvuelve con mayor grado de autonomía en las diferentes situaciones. Los contenidos referentes a la lengua escrita han de estar muy ligados a la actividad cotidiana en el resto de las áreas curriculares y fuera de la escuela.

La capacidad de comprensión escrita es más amplia, se profundiza en el contenido del texto, en las relaciones que se establecen entre los diferentes elementos, en la interpretación de mensajes no explícitos y en la formación de una opinión personal sobre lo leído. De la misma manera, se progresa en el desarrollo de estrategias para la comprensión del texto: formulación de conjeturas a partir de diferentes índices del texto, utilización de diversos procedimientos que permiten resolver dudas en la comprensión (ignorar el problema, deducirlo del contexto, acudir a un diccionario, buscar información complementaria). Igualmente se van desarrollando estrategias adecuadas a diferentes propósitos de lectura (leer por placer, localizar una información específica, captar el sentido global, etc.). La lectura se realiza sobre textos de diverso tipo (textos literarios, libros de consulta, prensa, diversas fuentes de información, etc.).

En este ciclo se pretende el conocimiento del código de la lengua escrita en relación con la comprensión y expresión escrita. Es preciso consolidar los contenidos relativos a la descodificación y codificación de acuerdo con las normas propias del código escrito, pues al

término de la etapa se ha de lograr un dominio de estos aprendizajes instrumentales.

La lectura en estas edades, al igual que a lo largo de toda la etapa, ha de estar vinculada al desarrollo del gusto y el disfrute. La apertura a otros sentimientos, vivencias y visiones de la realidad, la sensibilidad para captar los elementos imaginativos y creativos presentes en los textos, serán contenidos ligados al fomento de la capacidad para vivir la lectura como una experiencia personal y placentera. En este sentido, los textos literarios aportan excelentes posiblidades no sólo desde el punto de vista lingüístico, sino como producto estético.

En cuanto a la producción escrita, se amplían las situaciones y las intenciones para las que el alumnado es capaz de emplear de forma funcional sus conocimientos sobre la lengua escrita. Se trabajará sobre textos progresivamente más extensos y complejos (narraciones, descripciones, exposiciones breves...). La escritura en estas edades ha de estar al servicio de diversas intenciones (informar, describir, expresar una opinión, explicar un hecho, reflejar vivencias y sentimientos personales, jugar con las palabras, etc.) y de interlocutores diferentes (compañeros de clase, personas desconocidas, etc.). Se ha de incidir, por tanto, en el uso de formas adecuadas a estas distintas situaciones.

Asimismo se ha de prestar atención a la construcción de textos coherentes, a la organización de las ideas de acuerdo con la estructura textual correspondiente (narración, descripción, exposición, etc.) y al empleo de procedimientos más completos que dan cohesión al texto (usar conectores para relacionar ideas, utilizar pronombres y sustituciones léxicas, mantener el tiempo verbal, puntuar adecuadamente...).

En el proceso de producción de un texto escrito se pretende mayor autonomía en la planificación y revisión de los propios escritos. Es importante que el alumnado de estas edades realice sus textos de acuerdo con este proceso y que valore hasta qué punto su texto se adecua a la intención pretendida y respeta las normas básicas de la escritura (ortografía de la palabra, de la oración y del texto, disposición en el papel, claridad y limpieza...). El contraste con otras personas y la utilización de apoyos ortográficos (diccionario, fichas de consulta, cuadernillos, etc.) pueden resultar de gran utilidad tanto en el proceso de producción como en la revisión de los textos.

Como se mencionó en relación con la comunicación oral, la lengua escrita en este ciclo cumple un papel muy importante en la

organización y planificación de la propia actividad. La utilización de textos escritos (resúmenes, guiones, fichas de recogida de información, cuestionarios, etc.) para recoger y organizar la información, para planificar experiencias, para elaborar alternativas y anticipar soluciones, para memorizar mensajes, etc., resulta un contenido especialmente relevante en este período.

Otro aspecto que parece indicado tratar en este ciclo es el trabajo sobre la biblioteca. En cursos anteriores el alumnado puede haberse familiarizado con la biblioteca del aula y del centro; en este ciclo resulta apropiado procurar el uso de otras bibliotecas fuera del ámbito escolar. Niñas y niños han de saber localizar aquello que precisan en función de diversas necesidades de información y respetar ciertas normas que rigen el funcionamiento de estas bibliotecas.

Es importante destacar, también, que los contenidos de comunicación escrita han de trabajarse sobre textos de diversa índole, incorporando todos aquellos que son propios de la actividad en otras áreas de aprendizaje. En muchos casos estos textos emplean de forma integrada lenguajes verbales y no verbales; es preciso, por tanto, un tratamiento planificado de los contenidos específicos de estos mensajes. En continuidad con los ciclos anteriores se ha de propiciar el análisis de estos textos (carteles, cómics, historietas, fotonovelas, etc.) y el reconocimiento y exploración de recursos sencillos para la producción de los propios textos. Un acercamiento a elementos básicos que constituyen el lenguaje de la imagen y a las posibilidades expresivas que ofrece, resultan contenidos indicados para el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión propuestas para esta área.

Reflexión sobre la propia lengua

Tal como puede desprenderse de alguna de las consideraciones precedentes, en este ciclo se pretende que el alumnado emplee procedimientos sencillos que le permitan aproximarse a su lengua de una forma reflexiva. El desarrollo de esta capacidad requiere de unos conocimientos básicos sobre la lengua, de manera que pueda utilizarse de forma más consciente y apropiada.

La reflexión ha de realizarse sobre la lengua de uso habitual y sobre las condiciones que permiten construir textos adecuados a las situaciones de comunicación cotidiana, básicamente coherentes y correctos en sus elementos esenciales.

Será importante incorporar contenidos referentes a la diferenciación de distintas situaciones de comunicación de acuerdo con las características propias de cada una de ellas. El alumnado ha de ser capaz de elegir las formas que más se adecuan a sus características (intención pretendida, personas que intervienen y otras variables del contexto).

Igualmente, se trabajarán contenidos relativos a la organización de las ideas y al empleo de formas sencillas que permiten la construcción de textos coherentes (estructuras propias de los tipos de texto que se trabajan en este ciclo y procedimientos básicos que dan cohesión a sus diferentes elementos).

Por otra parte, se incorporarán contenidos relacionados con la corrección gramatical: estructura de la oración simple (sujeto y predicado), y tipos de palabras y su formación. Asimismo se atenderá a la ortografía de la palabra, de la oración y del texto.

De la misma manera, es propio de este ciclo el afianzamiento y ampliación de contenidos referidos al vocabulario (familias léxicas, campos semánticos; antónimos, sinónimos, etc.; modismos, locuciones, frases hechas; arcaísmos, neologismos y extranjerismos; etc.). Estos contenidos han de ser trabajados en relación con los diferentes textos que se proponen para el ciclo y las distintas áreas de la etapa.

El desarrollo de la capacidad de reflexión sobre la propia lengua precisa del aprendizaje de procedimientos que posibiliten indagar en las estructuras básicas de la lengua. La exploración a partir de diversas transformaciones (segmentaciones y recomposiciones, cambios de orden, expansiones, supresiones...) y la observación de ciertas regularidades ha de permitir al alumnado formular conjeturas sencillas sobre el funcionamiento de la lengua que usa. Asimismo, la verbalización de las observaciones realizadas y el contraste con otros compañeros facilitarán una explicación más completa de las propias indagaciones. En esta etapa se inician aprendizajes que en ciclos posteriores han de ser ampliados y sistematizados.

A continuación se presenta de forma esquemática la secuencia de objetos y contenidos que se propone en este texto. En el cuadro se incide tan sólo en los elementos esenciales de los diferentes ciclos de la etapa; es, por tanto, intencionalmente incompleto pues trata de destacar exclusivamente los aspectos que parecen más característicos de cada uno de ellos. En él se recogen las capacidades y contenidos en relación con la comunicación oral y escrita, tratando de abarcar en cada una de ellas aspectos referidos al uso y a la reflexión lingüística.

Estos cuadros, que son un complemento de la secuencia de objetivos y contenidos descrita anteriormente, facilitan al profesor una visión conjunta de la gradación que se ha establecido entre los ciclos.
No sustituyen al texto de la secuencia, por el contrario sólo pueden interpretarse correctamente acompañados de la lectura de la misma.

Primer ciclo

USO

Situaciones e intenciones comunicativas

- Situaciones reales y simuladas; contextos próximos; interlocutores conocidos, niños y adultos.
- Intenciones: relatar experiencias, imaginar situaciones, anticipar y predecir hechos, pedir y dar información, responder a consignas, etc.
- Relación con otras áreas curriculares.

Intercambio verbal: estrategias y normas de interacción

- Participación como hablante y como oyente (formular y responder preguntas, proponer temas, aportar opiniones, etc.) en situaciones de intercambio (conversaciones en gran grupo, diálogos, etc.).
- Respeto de normas elementales: atención y escucha, turnos de palabra y respeto de opiniones diferentes de la propia.
- Interés y gusto en la participación en estas situaciones.

Segundo ciclo

- Situaciones formales e informales; ampliación de contextos; interlocutores conocidos y desconocidos.
- Se amplían las intenciones: relatar con detalle experiencias presentes y pasadas, planificar experiencias, recoger y organizar información, discutir resultados, etc.
- Relación con otras áreas curriculares (preparar una salida, discutir un problema de matemáticas, etc.).

Tercer ciclo

- Se amplían diversidad de situaciones.
- Se amplían intenciones: exponer, justificar juicios y acciones, extraer consecuencias, etc.
- Relación con otras áreas curriculares.

- Participación más planificada en situaciones de intercambio (elaboración de cuestionarios, realización de encuestas, intervención en conversaciones organizadas, etc.).
- Respeto de las normas que rigen las situaciones indicadas para el ciclo.
- Empleo de estas situaciones en la organización de la propia actividad.

- Participación más reflexiva y constructiva en situaciones de intercambio.
- Empleo de estrategias más elaboradas en la intervención: coherencia en el punto de vista mantenido a lo largo de la interacción, aportación de opiniones razonadas, empleo de procedimientos que permitan llegar a un acuerdo, preparación previa de las intervenciones, etc.
- Respeto de las normas que rigen las situaciones indicadas para el ciclo.

Continúa

Continúa

Comunicación oral

Primer ciclo

Comprensión

- Textos orales: textos breves; vocabulario asequible; contenido relacionado con experiencias del alumnado. Textos literarios de tradición oral; relatos, canciones, grabaciones de distinto tipo.
- Escucha atenta de diversos textos orales.
- Comprensión del sentido general del texto y de sus elementos directos y explícitos.
- Reconocimiento de las relaciones que se establecen entre los elementos del texto (relaciones espaciales y temporales, aspectos sencillos de la secuencia lógica).

Expresión

- Expresión de sentimientos, experiencias y opiniones de forma ordenada y clara.
- Narración de hechos reales e imaginados y descripción de objetos, personas y situaciones directamente vinculados al alumnado.
- Memorización y reproducción de textos orales (recitación, dramatización).
- Pronunciación, entonación y ritmo.

Segundo ciclo

- Textos orales: textos más extensos y complejos; ampliación de temas de interés. Textos de los medios de comunicación.
- Mantenimiento de la atención en la escucha de textos orales.
- Diferenciación de ideas esenciales y accesorias.
- Análisis de aspectos sencillos del texto (estructura del discurso, vocabulario).

Tercer ciclo

- Textos orales diversos. Articulación de sistemas verbales y no verbales de comunicación.
- Interpretación de mensajes no explícitos (hechos comprobables y opiniones, doble sentido, sentido humorístico, mensajes que denotan discriminación, etc.).
- Análisis de textos (estructura del discurso, vocabulario, articulación de elementos lingüísticos y no lingüísticos, etc.).
- Actitud crítica ante los mensajes, mostrando especial sensibilidad hacia los que suponen una discriminación social, racial, sexual, etc.

- Producción de textos orales más completos en la organización del discurso, selección de información relevante al tema, empleo de vocabulario indicado, etc.
- Elección de formas adecuadas a la situación e intención comunicativa.
- Producción de textos sencillos (dramatizaciones, simulaciones de programas de radio y televisión, etc.), empleando sistemas verbales y no verbales de comunicación (gesto y movimiento corporal; sonido).

- Se profundiza en la organización de diferentes tipos de texto (exposiciones, explicaciones, narraciones, etc.).
- Se profundiza en la adecuación del texto a las situaciones e intenciones comunicativas indicadas para este ciclo.
- Producción de textos utilizando sistemas verbales y no verbales de comunicación. Se hacen más complejos los textos (montajes audiovisuales, etc.); se articulan diferentes recursos de estos lenguajes.

Continúa

Primer ciclo

REFLEXIÓN

— Se comienza a tomar conciencia de cómo se usa la lengua y de la necesidad de expresarse claramente para que el interlocutor pueda entender lo que se comunica.

— Se constata la existencia de diversas lenguas en el entorno próximo (escuela, barrio, familia, etc.).

Segundo ciclo

— Se comprende que las formas lingüísticas son distintas en función de las situaciones e intenciones comunicativas.

— Se constata la existencia de diversas lenguas en un contexto más amplio (iniciación al aprendizaje de una lengua extranjera; acercamiento a una cultura diferente).

Tercer ciclo

— Se comprende la necesidad de adecuar la propia expresión a la situación concreta de comunicación, identificando los elementos que distinguen unas situaciones de otras.

— Se reconoce la diversidad lingüística en España a través de los diferentes medios de comunicación u otras manifestaciones próximas al alumnado. Se constata la existencia de diversas lenguas en contextos más amplios.

— Se analizan diferentes elementos de comunicación no verbal (gesto y movimiento corporal, sonido e imagen) y la forma en que contribuyen a dotar de sentido al mensaje.

Continúa

Primer ciclo

LECTURA

Propósitos de la lectura y tipos de textos

— Propósitos: comprender el sentido global, localizar alguna información específica, leer por placer.

— Textos: breves; sencillos en cuanto a estructura y vocabulario; temas próximos al alumnado; apoyados en imágenes. Textos literarios (poemas, cuentos, etc.); otros textos (notas, listas, carteles, etiquetas, recetas, etc.).

Relaciones lengua oral y lengua escrita

— Establecer relaciones básicas entre lengua oral y lengua escrita:

- correspondencia entre fonemas y grafías y sus agrupaciones;
- signos de puntuación: punto, interrogación y exclamación;
- otros aspectos del texto escrito: dirección de la lectura, función de las ilustraciones.

Segundo ciclo

— Se amplían propósitos: discernir ideas esenciales y accesorias.

— Textos: más extensos; estructuras más complejas; se amplían temas de interés. Textos literarios; textos de uso en otras áreas.

Tercer ciclo

— Se amplían propósitos: buscar información, seleccionar datos relevantes, etc.

— Textos: más complejos; articulación de elementos lingüísticos y no lingüísticos. Textos literarios; otros textos (libros de consulta, prensa, folletos, prospectos, diversas fuentes de información escrita, etc.).

— Interpretación de elementos más complejos del texto escrito:
  - diferentes tipografías;
  - signos de puntuación (coma, guiones, dos puntos);
  - formas de organización del texto (divisiones en capítulos).

— Lectura en voz alta fluida (sin silabeo, saltos de palabras, etc.), con entonación y ritmo adecuados.

— Interpretación adecuada de los diferentes elementos del texto escrito:
  - signos de puntuación (punto y coma, paréntesis, comillas);
  - características tipográficas del texto (subrayados, negrita, etc.);
  - formas de organización del texto (apartados, subapartados, etc.).

Continúa

Continúa

Comunicación escrita

Primer ciclo

Estrategias de comprensión

- Comprensión del sentido global del texto y localización de alguna información específica.
- Formulación de conjeturas a partir de indicadores sencillos del texto y sugeridos por el profesor (título, ilustraciones, sucesión de acontecimientos).
- Empleo de estrategias para resolver dudas en la comprensión (consulta al profesor o a otros compañeros, formulación de un significado hipotético).

Estrategias de búsqueda y selección de información

Segundo ciclo

— Diferenciación de ideas esenciales y accesorias.

— Formulación de conjeturas a partir de distintos indicadores del texto (sucesión de acontecimientos, disposición del texto en el papel, división en capítulos, etc.).

— Empleo de estrategias más complejas para resolver dudas en la comprensión (ignorar el problema, deducirlo del contexto, consultar un diccionario).

Tercer ciclo

— Resumen de textos mediante distintos procedimientos.

— Interpretación de mensajes no explícitos (doble sentido, sentido humorístico, mensajes que denotan discriminación, etc.).

— Análisis de aspectos sencillos propios de los diferentes tipos de texto (estructura del texto, vocabulario, articulación de elementos lingüísticos y no lingüísticos, etc.).

— Mayor autonomía en la formulación de conjeturas a partir de indicadores más complejos (tipo de texto, aspectos formales, sucesión de acontecimientos).

— Elección de la estrategia que resulte más adecuada para resolver distintos problemas de comprensión.

— Funcionamiento y uso de la biblioteca. Otras fuentes de información escrita (folletos, libros de consulta, medios de comunicación).

— Búsqueda y utilización de diferentes fuentes de información de uso habitual en la actividad escolar para satisfacer necesidades de información y de aprendizaje.

— Actitud crítica ante los mensajes, mostrando especial sensibilidad hacia los que denotan discriminación social, racial, sexual, etc.

Continúa

Continúa

Comunicación escrita

Primer ciclo

Interés y gusto por la lectura

— Curiosidad e interés por la lectura de textos literarios sencillos (cuentos, poemas, etc.).

ESCRITURA **Situaciones e intenciones comunicativas y tipos de textos**

— Situaciones vinculadas a la actividad cotidiana; reales y simuladas; interlocutores conocidos, niños y adultos.

— Intenciones: anotar para recordar, dejar recados, pedir una información, narrar experiencias, imaginar situaciones, etc.

— Tipo de texto:

- Textos breves; pueden apoyarse en imágenes.
- Estructura: secuencia temporal (diálogos, narraciones); otras estructuras (descripciones, poemas, notas, recados, felicitaciones, listas, etc.).

Segundo ciclo

— Tomar la iniciativa para leer textos literarios y manifestar las propias preferencias.

— Situaciones formales e informales; interlocutores conocidos y desconocidos.

— Se amplían intenciones: relatar experiencias con detalle, etc.

— Se amplían tipos de textos:

- Textos más extensos; relación elementos lingüísticos y no lingüísticos.
- Estructura narrativa y descriptiva en sus elementos esenciales; otras estructuras.

Tercer ciclo

— Formación de criterios y gustos personales en la selección de libros de lectura. Autonomía y voluntariedad en la lectura.

— Se amplía diversidad de situaciones.

— Se amplían intenciones: organizar la información, extraer consecuencias, justificar juicios y acciones, etcétera.

— Se amplían tipos de texto:

- Articulación de elementos lingüísticos y no lingüísticos para conseguir efectos determinados.
- Estructura: narraciones y descripciones más complejas; exposiciones y explicaciones sencillas; otras estructuras.

Continúa

Continúa

Comunicación escrita

Primer ciclo

Normas de la escritura y aspectos gráficos

— Respeto de algunas convenciones de la escritura:
- correspondencias fonema-grafía;
- separación de palabras;
- mayúsculas en posición inicial y nombres propios, *m* antes de *p* o *b*;
- signos de puntuación (punto, interrogación y exclamación).

— Presentación clara y ordenada (linealidad, trazado de letras, disposición en el papel).

— *Valoración de las normas de la* escritura como necesarias para lograr la comunicación.

Organización del texto

— Orden en la presentación de las ideas (secuencia temporal, otras estructuras indicadas para el ciclo).

— Empleo de los enlaces pertinentes.

Segundo ciclo

— Respeto de convenciones de la escritura:
  - normas ortográficas en casos frecuentes y constantes (mayúsculas y minúsculas, prefijos y sufijos usuales, separación de sílabas, etc.);
  - signos de puntuación (en casos sencillos: dos puntos, guiones y coma).

Tercer ciclo

— Respeto de convenciones más complejas de la escritura:
  - ortografía de la palabra (b/v, h..., acentuación);
  - signos de puntuación (en casos sencillos: paréntesis, punto y coma, comillas);
  - distribución en párrafos.

— Organización de ideas de acuerdo con normas básicas de la estructura textual correspondiente (narración, descripción, otras estructuras).

— Empleo de procedimientos de cohesión sencillos (enlaces y signos de puntuación).

— Organización de ideas de acuerdo con la estructura textual correspondiente (narración, descripción, exposición, otras estructuras).

— Empleo de procedimientos de cohesión más completos (enlaces, sustituciones léxicas, mantenimiento de tiempo verbal, puntuación, etc.).

Continúa

Primer ciclo

Proceso de composición

- Planificación del texto con ayuda del profesor (sugerir ideas, preparar vocabulario y ortografía, etc.).
- Revisión del texto con ayuda del profesor o de compañeros.

Segundo ciclo

— Preparación del texto a partir de un plan previo elaborado en grupo o dado por el profesor.

— Revisión del texto mediante la discusión en grupo o con el profesor, y empleando el diccionario u otros apoyos ortográficos.

Tercer ciclo

— Preparación del texto a partir de un plan establecido por el alumno, el profesor o un grupo de alumnos.

— Valoración de la adecuación e incorporación de las modificaciones oportunas.

— Empleo de diversos apoyos en el proceso de producción de un texto (diccionario, textos modelo, libros de consulta, etc.).

Continúa

Primer ciclo

REFLEXIÓN

- Se comienza a ser consciente del funcionamiento de la oración. Manipulación de la oración mediante la realización de diversos cambios (expansiones, supresiones, cambios de orden, coordinaciones, etc.).
- Ortografía (contenidos indicados para el ciclo).
- Vocabulario (familias de palabras; sinónimos y contrarios).

Segundo ciclo

— Se comienza a tomar la lengua como objeto de observación.

— Se inicia la diferenciación de distintas situaciones de comunicación escrita y la búsqueda de formas adecuadas a cada una de ellas.

— Trabajo sobre elementos fundamentales de las estructuras textuales sugeridas para el ciclo.

— Observación de regularidades sintácticas, morfológicas y ortográficas:

- observación de normas básicas de construcción de oraciones (*orden de los elementos, concordancias*, etc.);
- reconocimiento de diversos tipos de palabras y forma en que están constituidas (nombre, adjetivo, etcétera). Prefijos y sufijos usuales (relación con ortografía);
- ortografía (contenidos indicados para el ciclo).

— Terminología básica en relación con los contenidos propuestos para el ciclo.

— Vocabulario (campos semánticos, polisemia, etc.).

— Uso del diccionario.

Tercer ciclo

— Valoración de la forma como medio para lograr un mejor uso de la lengua.

— Diferenciación de situaciones de comunicación escrita y búsqueda de formas adecuadas a sus características.

— Trabajo sobre estructuras textuales sugeridas para el ciclo.

— Formulación y comprobación de conjeturas sencillas sobre el funcionamiento de estructuras básicas de la lengua:

- elementos básicos de la oración simple (sujeto y predicado);
- tipos de palabras y su formación;
- ortografía (contenidos indicados para el ciclo).

— Terminología básica en relación con los contenidos indicados para el ciclo.

— Vocabulario (frases hechas, locuciones...; arcaísmos, neologismos, extranjerismos, etc.).

— Empleo de estos conocimientos en la revisión y mejora de las propias producciones.

Criterios de evaluación por ciclos

Primer ciclo

1. Participar en las situaciones de comunicación de la actividad cotidiana (proponer temas, dar opiniones, formular preguntas...) y respetar las normas elementales que hacen posible el intercambio (turnos de palabra, escuchar y respetar las opiniones de los demás...).

A través de este criterio se pretende comprobar que el alumnado se desenvuelve, con cierto grado de confianza en sí mismo, en las situaciones de intercambio comunicativo. Se trata de constatar que niñas y niños tienen interés por comunicarse con otros y que respetan algunas normas elementales para que el intercambio pueda producirse. Se pretende un desarrollo básico de las capacidades de comprensión y expresión oral en las situaciones que forman parte de la actividad cotidiana (conversaciones, diálogos, reuniones de grupo...).

2. Captar el sentido de textos orales sencillos (relatos, *grabaciones de radio y televisión*, *instrucciones*, *canciones*, cuentos, otros textos literarios de tradición oral...) y las principales relaciones que se establecen entre sus elementos (relaciones espaciales y temporales, aspectos simples de la secuencia lógica).

En este criterio se pretende constatar el desarrollo de la capacidad de escucha y comprensión oral. El alumnado ha de ser capaz de comprender los textos orales que se producen en su entorno. Se prestará especial atención a su capacidad para establecer relaciones, todavía simples, entre los diferentes elementos del texto.

3. Memorizar, reproducir y representar textos orales sencillos (poemas, canciones, trabalenguas, otros textos literarios de tradición oral...), empleando la pronunciación, el ritmo y la entonación adecuados al contenido del texto.

Este criterio trata de verificar que alumnos y alumnas son capaces de memorizar de forma comprensiva textos orales diversos; se pretende una memorización activa y no la mera repetición de frases sin sentido. Se ha de prestar especial atención a los contenidos referentes a la pronunciación, la entonación y el ritmo. La memorización, así planteada, ha de favorecer la exploración de las posibilidades expresivas y lúdicas que ofrece la lengua oral.

4. Presentar oralmente hechos y experiencias próximos, atendiendo a diferentes intenciones comunicativas (narrar, describir, imaginar...) y empleando las formas básicas de la lengua oral (pronunciación, ritmo y entonación; vocabulario y presentación ordenada de las ideas).

Este criterio de evaluación está dirigido a comprobar el desarrollo de la capacidad de expresión oral en las situaciones de comunicación habituales. Se ha de constatar el dominio de contenidos básicos de lengua oral: la utilización de la pronunciación, el ritmo y la entonación adecuados, el empleo de un vocabulario pertinente y la presentación organizada de los elementos esenciales. En este sentido, se prestará especial atención al respeto de las relaciones espaciales y temporales fundamentales y a aspectos sencillos de la secuencia lógica de los hechos que se presentan.

5. Manifestar curiosidad e interés por comprender los textos escritos del entorno próximo (carteles, notas, etiquetas, instrucciones, cuentos...).

Es necesario en este ciclo asegurar que se ha desarrollado interés y curiosidad por entender los textos escritos de la vida cotidiana. Alumnas y alumnos han de manifestar una actitud positiva hacia la lengua escrita, reconocer su utilidad para desenvolverse en las actividades habituales y descubrir las posibilidades que ofrecen los textos escritos como fuente de placer y diversión.

6. Emplear conocimientos elementales sobre la lengua escrita (correspondencias directas fonema-grafía y signos de puntuación: punto, interrogación y exclamación) para interpretar textos escritos de la vida cotidiana.

A través de este criterio de evaluación se trata de comprobar que las estrategias básicas de descodificación están al servicio de la comprensión. El aprendizaje de la lectura ha de estar vinculado, desde su inicio, a la comprensión de lo que los textos escritos transmiten y, por tanto, el mero dominio de estas destrezas no significa que se haya aprendido a leer. Se ha de constatar que niños y niñas son capaces de construir sentido a partir de los signos de la escritura y que todo su bagaje de conocimientos está al servicio de la interpretación de los textos. En este sentido, este criterio de evaluación está íntimamente relacionado con el 7 y 8 propuestos para este mismo ciclo.

7. Captar el sentido global de los textos escritos de uso habitual (carteles, notas, etiquetas, instrucciones, cuentos...) e identificar alguna información específica.

Este criterio de evaluación trata de constatar el desarrollo de la capacidad de comprensión escrita. En este ciclo se pretende que el alumnado sea capaz de entender el sentido global del texto y de captar algún detalle concreto.

8. En la lectura de textos, utilizar indicadores del texto sencillos y sugeridos por el profesor (ilustraciones, títulos...) para formular conjeturas sobre su contenido.

Este criterio pretende constatar la capacidad para utilizar, aunque de forma muy elemental y orientada por el profesorado, las estrategias propias del proceso lector. Aprender a leer implica efectuar hipótesis sobre el texto y verificar si son válidas o no. En este sentido, se pretende que el alumnado sea capaz de anticipar el contenido del texto a partir de indicadores sencillos como son las ilustraciones, los títulos, etc.

9. Producir textos escritos breves y sencillos (notas, recados, cuentos...) empleando oraciones con sentido completo y respetando las normas elementales de la escritura (correspondencias directas fonema-grafía, signos de puntuación —punto, interrogación y exclamación—, separación de palabras, presentación ordenada y clara).

Este criterio de evaluación está dirigido a comprobar que se tiene un dominio básico de la escritura para satisfacer las propias necesidades de comunicación. Está orientado a valorar que los textos pro-

ducidos logran transmitir algo y que respetan las normas elementales de la escritura. Es importante constatar que los alumnos valoran estas normas como necesarias para comunicarse mediante los propios textos. Este criterio de evaluación está íntimamente relacionado con el número 10 sugerido para este mismo ciclo.

10. En la producción de textos escritos, comenzar a organizar sus elementos de forma coherente (estructurar el texto de acuerdo con la secuencia temporal, establecer relaciones lógicas elementales, respetar relaciones espaciales...).

En este criterio se pretende constatar la capacidad para expresarse por escrito de forma estructurada. En este ciclo se trabaja sobre aspectos muy elementales que dan coherencia a los propios textos y se prestará atención al uso de procedimientos sencillos de cohesión (empleo del punto, utilización de nexos pertinentes para expresar las relaciones entre diferentes elementos del texto...). Resulta muy importante a estas edades vincular la producción de textos escritos a la imagen, pues ello puede favorecer el establecimiento de la secuencia (mediante viñetas, dibujos...).

Segundo ciclo

1. Participar en las situaciones de intercambio comunicativo (diálogos, conversaciones, entrevistas sencillas...), adecuando la expresión a la intención deseada (expresar una opinión, pedir una información, planificar una experiencia...) y al contexto de la comunicación.

En este criterio se trata de comprobar que alumnos y alumnas comienzan a establecer diferencias entre distintas situaciones de intercambio comunicativo en función de la intención y el contexto en que se produce el intercambio. Han de tener presente el interlocutor a que se dirigen, el tipo de relación que mantienen con él, etc., y entender que cada situación requiere formas distintas en función de estas variables.

2. Distinguir ideas principales y secundarias de textos orales sencillos (cuentos, grabaciones de radio y televisión, textos de tradición oral...) y resumir las más importantes estableciendo las principales relaciones entre ellas.

En este criterio se ha de comprobar que el alumnado es capaz de seleccionar los elementos más relevantes presentes en los textos orales que maneja habitualmente. Se trata, por tanto, de un paso más en la competencia genérica de comprensión de textos, pues se pretende que sea capaz de captar el sentido del texto, de constatar las principales relaciones que se establecen entre sus ideas y de identificar los aspectos más importantes.

3. Presentar oralmente hechos y experiencias próximos atendiendo a diferentes intenciones comunicativas (narrar, describir, informar, predecir, imaginar...) y usando formas adecuadas a la intención y al contexto de la comunicación (pronunciación, entonación y ritmo; vocabulario, estructuras básicas de la oración y del texto).

Este criterio de evaluación pretende constatar el desarrollo de la capacidad de expresión oral atendiendo a diferentes intenciones comunicativas y contextos. Resulta importante incidir sobre la capacidad para adecuar la propia expresión a las diferentes situaciones de comunicación mediante el uso de formas pertinentes (utilización de una entonación apropiada, elección del vocabulario que resulta indicado, presentación organizada de las ideas...).

4. Emplear los conocimientos sobre la lengua escrita (correspondencias fonema-grafía y signos de puntuación) para interpretar los textos escritos de uso habitual y dar una entonación adecuada a la lectura de textos.

En este criterio de evaluación se ha de poner de manifiesto el dominio de las estrategias de descodificación en la lectura de textos al servicio de la comprensión de su contenido. Se prestará especial atención a la capacidad para construir sentido a partir de los propios conocimientos sobre el código de la lengua escrita, pues la utilización de estas estrategias ha de estar supeditada a la interpretación del texto. En este sentido, este criterio de evaluación está íntimamente relacionado con el 5 y 6 propuestos para este ciclo. Asimismo, en estas edades se pretende el uso de una entonación adecuada en la lectura en voz alta.

5. Identificar y resumir los elementos esenciales en los textos escritos de manejo habitual (textos literarios sencillos, textos informativos...).

Este criterio de evaluación pretende constatar la capacidad para seleccionar y resumir los elementos más relevantes en los textos escritos. Se trata de profundizar en la capacidad de comprensión escrita iniciada en el ciclo anterior y de ampliar el tipo de textos que el alumnado de estas edades puede manejar.

6. Utilizar estrategias sencillas en la lectura de textos: reconocer y emplear indicadores del texto para formular y probar conjeturas, y resolver dudas en la comprensión utilizando procedimientos elementales (avanzar y retroceder, consultar un diccionario).

En este criterio de evaluación se pretende comprobar que, en el proceso de lectura, niños y niñas utilizan estrategias que facilitan la comprensión del texto. La capacidad fundamental es la de emplear estas estrategias que, en la mayor parte de los casos, serán sugeridas y orientadas por el profesorado. Por una parte, han de ser capaces de reconocer y emplear ciertos indicadores del texto para formular hipótesis sobre su contenido. Asimismo, deberán emplear estrategias elementales para resolver las dudas de comprensión que se planteen.

7. Emplear conocimientos básicos sobre la lengua escrita (ortografía de la palabra en casos frecuentes y constantes; ortografía de la oración: punto, interrogación y exclamación; disposición del texto en el papel) para satisfacer necesidades concretas de comunicación escrita.

En este criterio de evaluación se pone la atención sobre la utilización de las normas de la lengua escrita al servicio de la comunicación. Se trata de constatar que el alumnado tiene un dominio básico de la escritura para satisfacer necesidades concretas de comunicación escrita (comunicarse con un amigo o amiga por carta, anotar observaciones realizadas en una salida, dejar constancia de las conclusiones de una discusión en grupo...). Es necesario plantear situaciones de evaluación que respondan a necesidades comunicativas reales para el alumnado de estas edades; de esta forma será posible apreciar cómo niñas y niños valoran estos aprendizajes como imprescindibles para lograr comunicarse a través de sus textos. Este criterio de evaluación está íntimamente relacionado con el número 8 y 9 propuestos para este mismo ciclo.

8. Producir textos escritos, atendiendo a diferentes intenciones comunicativas, en los que se estructuren sus elemen-

tos (aspectos básicos de la estructura narrativa y descriptiva) y se empleen procedimientos sencillos que den cohesión al texto (utilización de nexos y signos de puntuación).

Este criterio de evaluación trata de constatar la capacidad para organizar los textos de forma coherente. Este ciclo se centra en los elementos esenciales de la estructura propia del texto narrativo y descriptivo. Asimismo, se presta atención a la utilización de procedimientos sencillos que den cohesión al texto: el empleo de un rango más amplio de nexos que expresen las relaciones entre los diferentes elementos y la utilización de los signos de puntuación (punto, interrogación y exclamación) para la separación de unidades con sentido y para dotar de expresividad al texto.

9. En la producción de textos escritos, planificar el texto partiendo de planes previos dados o realizados colectivamente, y revisarlos a través de la discusión en grupo o con el profesor y con la ayuda del diccionario u otros apoyos ortográficos.

Mediante este criterio de evaluación se trata de constatar que niños y niñas elaboran sus textos escritos siguiendo los pasos propios del proceso de la escritura: planificación, revisión e incorporación de las modificaciones pertinentes. Este proceso es muy dependiente, todavía, de las orientaciones del profesorado.

10. Realizar textos sencillos (carteles, viñetas acompañadas de texto...) en los que se emplee la lengua escrita y la imagen para expresar intenciones de comunicación concretas.

En este criterio se pretende constatar la capacidad para expresarse mediante el uso de la lengua escrita y de la imagen conjuntamente. Se trata de incidir en la articulación de ambos lenguajes y en las posibilidades que ofrecen para comunicar diferentes intenciones (anunciar algún acontecimiento escolar, narrar hechos, describir procesos...).

Tercer ciclo

1. Participar de forma constructiva (escuchar, respetar las opiniones ajenas, llegar a acuerdos, aportar opiniones razonadas...) en situaciones de comunicación relacionadas con la actividad escolar (trabajos en grupo, debates, asam-

bleas de clase, exposiciones de los compañeros o del profesor, etc.) respetando las normas que hacen posible el intercambio en estas situaciones.

Este criterio de evaluación trata de constatar que alumnas y alumnos actúan de forma planificada y cooperativa en las situaciones de intercambio comunicativo. Para ello es preciso que conozcan las normas que rigen estas situaciones y que sean capaces de respetarlas en favor de un intercambio fluido y claro.

2. Captar el sentido de textos orales de uso habitual mediante la comprensión de las ideas expresadas y de las relaciones que se establecen entre ellas y la interpretación de algunos elementos no explícitos presentes en los mismos (doble sentido, sentido humorístico, etc.)

A través de este criterio se trata de comprobar que el alumnado ha desarrollado su capacidad para comprender los textos orales de su vida cotidiana (cuentos u otros relatos, grabaciones de radio y televisión, instrucciones, canciones, poemas...). Se ha de prestar atención a la comprensión global, así como al reconocimiento de las relaciones entre sus distintos elementos (relaciones espaciales y temporales y secuencia lógica). Es preciso, también, constatar que los alumnos son capaces de comprender más allá del sentido literal del texto y de realizar deducciones e inferencias sobre elementos sencillos de su contenido.

3. Producir textos orales (cuentos, relatos de diverso tipo, exposiciones y explicaciones sencillas...) en los que se presenten de forma organizada los hechos, ideas o vivencias y se empleen adecuadamente las formas de la lengua oral (pronunciación, entonación y ritmo; vocabulario, estructuras de la oración y del texto).

Mediante este criterio se pretende constatar en el alumnado el desarrollo de la capacidad para expresar oralmente las propias vivencias, hechos o ideas de forma estructurada y razonada. Se prestará especial atención a la coherencia en la presentación de los diferentes elementos (organización del texto, selección de contenidos relevantes para el tema...), a la utilización de un vocabulario adecuado y al empleo de la pronunciación, entonación y ritmo apropiados.

4. Captar el sentido global de los textos escritos de uso habitual, resumir las principales ideas expresadas y las

relaciones que se establecen entre ellas, y analizar algunos aspectos sencillos propios de los diferentes tipos de texto.

En este criterio de evaluación se trata de comprobar que el alumnado es capaz de interpretar los textos escritos que maneja habitualmente (textos informativos, textos literarios...). Se ha de atender a su capacidad para captar el sentido del texto y para comprender las relaciones que se establecen entre sus diferentes elementos. Asimismo, se pretende que sea capaz de discernir ideas principales y secundarias y de elaborar un resumen que contenga los elementos más relevantes. Por último, ha de reconocer y analizar aspectos sencillos propios de los diferentes tipos de texto (estructura, vocabulario...).

5. En la lectura de textos, utilizar estrategias que facilitan la comprensión (ser conscientes del propósito de la lectura, utilizar indicadores textuales y contextuales para formular y probar conjeturas) y utilizar estrategias adecuadas para resolver las dudas que se presenten (ignorar momentáneamente el problema, avanzar y retroceder, consultar un diccionario, buscar información complementaria).

Este criterio de evaluación pretende constatar que alumnos y alumnas se desenvuelven con cierto grado de autonomía en la lectura de un texto. Se presta atención a la utilización de las estrategias que forman parte de este proceso, procedimientos que han de estar integrados en cualquier actividad de lectura.

6. Leer textos de diverso tipo con fluidez (sin titubeos, repeticiones o saltos de palabras) empleando la pronunciación, la entonación y el ritmo adecuados a su contenido.

En este criterio de evaluación se incide sobre la lectura en voz alta y sobre la ausencia de titubeos, repeticiones o saltos de palabras que dificulten la comprensión del texto. Es muy importante asegurar que la descodificación se realiza adecuadamente y de forma fluida, y que la utilización de estas estrategias está al servicio, en todo momento, de la interpretación del texto.

7. Manifestar preferencias en la selección de lecturas y expresar las propias opiniones y gustos personales sobre los textos leídos.

Este criterio pretende evaluar la presencia de una actitud positiva hacia la lectura. Resulta muy importante en esta etapa asegurar que

el alumnado ha desarrollado interés por la lectura y que ésta constituye una experiencia placentera en su actividad cotidiana.

8. Localizar y utilizar diferentes recursos y fuentes de información de uso habitual en la actividad escolar (biblioteca; folletos, libros de consulta, medios de comunicación) para satisfacer necesidades concretas de información y aprendizaje.

A través de este criterio se trata de comprobar que el alumno es capaz de emplear la lectura como instrumento de información y de aprendizaje. Ha de ser capaz de acudir a diferentes textos escritos para satisfacer necesidades de información derivadas de cualquier actividad de aprendizaje. Es importante que sepa hacer uso de las fuentes y los recursos más cercanos, y que sea capaz de localizar aquello que precisa en función de sus necesidades concretas.

9. Elaborar textos escritos de diferente tipo (narraciones, descripciones, informes sencillos, etc.) empleando la estructura textual correspondiente y utilizando los procedimientos básicos que dan cohesión al texto (usar nexos, mantener el tiempo verbal, puntuar adecuadamente, etc.).

Este criterio trata de verificar que alumnos y alumnas son capaces de expresarse por escrito de forma coherente. Se atiende a la producción de diferentes tipos de texto de acuerdo con la estructura textual correspondiente y a los procedimientos fundamentales que dan cohesión a sus distintos elementos. Se abarcan textos de diverso tipo. Resulta muy importante emplear textos de uso habitual en otras áreas de aprendizaje (informes, explicaciones breves...).

10. Incorporar a las propias producciones las normas ortográficas y emplear apoyos que, en el proceso de producción de un texto, permitan resolver dudas ortográficas (diccionario, fichas de consulta, libretas de palabras...).

Este criterio pretende evaluar la utilización de la ortografía en la producción de textos. Al finalizar la etapa se ha de lograr la automatización de las normas ortográficas de aparición frecuente en la lengua habitual del alumnado. Asimismo es importante que los alumnos se habitúen a dudar de su ortografía y que, en estos casos, sepan resolver sus dudas mediante la utilización de los apoyos pertinentes.

11. Producir textos escritos de acuerdo con un guión o plan previamente establecido, evaluar la adecuación del producto al plan inicial mediante una discusión en grupo o con el profesor e introducir las modificaciones oportunas correspondientes.

Mediante este criterio se pretende verificar que la producción de textos escritos se realiza de acuerdo con los pasos propios de este proceso (planificación, revisión, incorporación de nuevas aportaciones). Es preciso que niñas y niños valoren la utilidad de estos pasos para lograr un texto más completo y adecuado a la intención deseada.

12. Utilizar producciones escritas propias y ajenas (notas, listas, guiones sencillos, resúmenes, etc.) para organizar y llevar a cabo tareas concretas individuales o colectivas.

Este criterio de evaluación presta atención a la utilización de la lengua en la regulación y organización de la propia actividad. Se ha de comprobar que el alumnado es capaz de emplear sus producciones escritas para la organización de sus tareas cotidianas en cualquier área de aprendizaje (toma notas para recordar informaciones, hace un plan para realizar ordenadamente una experiencia, elabora un guión sencillo para organizar informaciones recogidas previamente, etc.).

13. Utilizar las formas lingüísticas más adecuadas a las características de la situación de comunicación (intención comunicativa y contexto) en las producciones propias.

A través de este criterio de evaluación se pretende constatar la capacidad de alumnos y alumnas para poner en relación las formas lingüísticas y las situaciones comunicativas en que se producen. La elección de las formas adecuadas supone una reflexión sobre el propio uso de la lengua en relación con las características de las situaciones de comunicación (diferentes intenciones y distintos elementos del contexto). Se atenderá a situaciones que forman parte de actividades habituales (saludo a diferentes personas, cartas a distintos interlocutores, expresión de sentimientos frente a comunicación objetiva, etc.).

14. Identificar en los textos de uso habitual los elementos básicos que constituyen la oración simple (sujeto y predicado), conocer las principales clases de palabras y su for-

mación, y emplear estos conocimientos en la producción y revisión de los propios textos.

Este criterio desea comprobar que el alumnado ha adquirido unos conocimientos gramaticales básicos sobre la lengua que usa. Asimismo se pretende constatar que estos aprendizajes los emplea en la realización y revisión de sus textos para lograr una mejor comunicación. Se consideran contenidos referentes a la identificación de los elementos que constituyen la oración simple, así como al conocimiento de las distintas clases de palabras (nombre, adjetivo, verbo, etcétera) y de nociones básicas sobre cómo están formadas (variaciones de género y número, variaciones de tiempo, número y persona, prefijos y sufijos frecuentes, etc.). Junto con estos contenidos, se hace preciso el aprendizaje de una terminología que permita discutir algunos problemas lingüísticos y ordenar las observaciones realizadas.

15. Producir textos empleando articuladamente la imagen y el lenguaje verbal (carteles, cómics...) y utilizando elementos sencillos de estos lenguajes (disposición en el espacio, contraste, color, tamaño...) para expresar intenciones concretas de comunicación.

En este criterio de evaluación se trata de verificar la capacidad del alumnado para expresarse a través de diferentes lenguajes de forma integrada. Se pretende la utilización de la imagen y del lenguaje verbal y el uso de elementos sencillos que permitan crear efectos determinados (llamar la atención, producir sensaciones de alegría, tristeza, suavidad, agresividad...).

16. Identificar, en textos orales y escritos de uso habitual, planteamientos de determinados temas y usos de la lengua que denotan una discriminación social, racial, sexual, etc., y tender a la autocorrección.

Este criterio de evaluación presta atención a la capacidad de niñas y niños para detectar ciertos usos de la lengua que suponen una discriminación. Se pretende el desarrollo de una actitud crítica ante los mensajes que recibe en su vida cotidiana y la búsqueda de alternativas en la propia expresión que intenten corregir estos usos. Se atenderá a expresiones, chistes, ejemplos, ilustraciones, etc., que forman parte de la comunicación habitual del alumnado.

17. Identificar en textos orales y escritos de uso habitual (textos de los medios de comunicación, carteles, cancio-

nes...) las distintas lenguas de España y diversas manifestaciones de la propia.

Este criterio de evaluación trata de comprobar que el alumnado aprecia las diferentes variedades lingüísticas, tanto las existentes entre diferentes lenguas, cuanto las propias de diferentes grupos en el uso de una misma lengua. Ha de entender que todas ellas sirven para comunicarse dentro de un medio social y cultural.

Todo ello supone el desarrollo de una actitud positiva hacia el lenguaje como forma gratificante y eficaz para comunicarse, el reconocimiento y aprecio de la diversidad intrínseca al lenguaje y el respeto hacia sus hablantes. Este planteamiento posibilitará la eliminación de prejuicios y estereotipos que suponen una desvalorización hacia ciertas variedades lingüísticas.

Primer ciclo

1. Participar en las situaciones de comunicación de la actividad cotidiana (proponer temas, dar opiniones, formular preguntas...) y respetar las normas elementales que hacen posible el intercambio (turnos de palabra, escuchar y respetar las opiniones de los demás...).
2. Captar el sentido de textos orales sencillos (relatos, grabaciones de radio y televisión, instrucciones, canciones, cuentos, otros textos literarios de tradición oral...) y las principales relaciones que se establecen entre sus elementos (relaciones espaciales y temporales, aspectos simples de la secuencia lógica).
3. Memorizar, reproducir y representar textos orales sencillos (poemas, canciones, trabalenguas, otros textos literarios de tradición oral...), empleando la pronunciación, el ritmo y la entonación adecuados al contenido del texto.
4. Presentar oralmente hechos y experiencias próximos, atendiendo a diferentes intenciones comunicativas (narrar, describir, imaginar...) y empleando las formas básicas de la lengua oral (pronunciación, ritmo y entonación; vocabulario y presentación ordenada de las ideas).

Segundo ciclo

1. Participar en las situaciones de intercambio comunicativo (diálogos, conversaciones, entrevistas sencillas...), adecuando la expresión a la intención deseada (expresar una opinión, pedir una información, planificar una experiencia...) y al contexto de la comunicación.

2. Distinguir ideas principales y secundarias de textos orales sencillos (cuentos, grabaciones de radio y televisión, textos de tradición oral...) y resumir las más importantes estableciendo las principales relaciones entre ellas.

3. Presentar oralmente hechos y experiencias próximos atendiendo a diferentes intenciones comunicativas (narrar, describir, informar, predecir, imaginar...) y usando formas adecuadas a la intención y al contexto de la comunicación (pronunciación, entonación y ritmo; vocabulario, estructuras básicas de la oración y del texto).

Tercer ciclo

1. Participar de forma constructiva (escuchar, respetar las opiniones ajenas, llegar a acuerdos, aportar opiniones razonadas...) en situaciones de comunicación relacionadas con la actividad escolar (trabajo en grupo, debates, asambleas de clase, exposiciones de los compañeros o del profesor, etc.) respetando las normas que hacen posible el intercambio en estas situaciones.

2. Captar el sentido de textos orales de uso habitual mediante la comprensión de las ideas expresadas y de las relaciones que se establecen entre ellas y la interpretación de algunos elementos no explícitos presentes en los mismos (doble sentido, sentido humorístico, etc.).

3. Producir textos orales (cuentos, relatos de diverso tipo, exposiciones y explicaciones sencillas...) en los que se presenten de forma organizada los hechos, ideas o vivencias y se empleen adecuadamente las formas de la lengua oral (pronunciación, entonación y ritmo; vocabulario, estructuras de la oración y del texto).

Continúa

Primer ciclo

5. Manifestar curiosidad e interés por comprender los textos escritos del entorno próximo (carteles, notas, etiquetas, instrucciones, cuentos...).
6. Emplear conocimientos elementales sobre la lengua escrita (correspondencias directas fonema-grafía y signos de puntuación: punto, interrogación y exclamación) para interpretar textos escritos de la vida cotidiana.
7. Captar el sentido global de los textos escritos de uso habitual (carteles, notas, etiquetas, instrucciones, cuentos...) e identificar alguna información específica.
8. En la lectura de textos, utilizar indicadores del texto sencillos y sugeridos por el profesor (ilustraciones, títulos...) para formular conjeturas sobre su contenido.

Segundo ciclo	Tercer ciclo
	7. Manifestar preferencias en la selección de lecturas y expresar las propias opiniones y gustos personales sobre los textos leídos.
4. Emplear los conocimientos sobre la lengua escrita (correspondencias fonema-grafía y signos de puntuación) para interpretar los textos escritos de uso habitual y dar una entonación adecuada a la lectura de textos.	6. Leer textos de diverso tipo con fluidez (sin titubeos, repeticiones o saltos de palabras) empleando la pronunciación, la entonación y el ritmo adecuados a su contenido.
5. Identificar y resumir los elementos esenciales en los textos escritos de manejo habitual (textos literarios sencillos, textos informativos...).	4. Captar el sentido global de los textos escritos de su uso habitual, resumir las principales ideas expresadas y las relaciones que se establecen entre ellas, y analizar algunos aspectos sencillos propios de los diferentes tipos de texto.
6. Utilizar estrategias sencillas en la lectura de textos: reconocer y emplear indicadores del texto para formular y probar conjeturas, y resolver dudas en la comprensión utilizando procedimientos elementales (avanzar y retroceder, consultar un diccionario).	5. En la lectura de textos, utilizar estrategias que facilitan la comprensión (ser conscientes del propósito de la lectura, utilizar indicadores textuales y contextuales para formular y probar conjeturas) y utilizar estrategias adecuadas para resolver las dudas que se presenten (ignorar momentáneamente el problema, avanzar y retroceder, consultar un diccionario, buscar información complementaria).
	8. Localizar y utilizar diferentes recursos y fuentes de información de uso habitual en la actividad escolar (biblioteca; folletos, libros de consulta, medios de comunicación) para satisfacer necesidades concretas de información y aprendizaje.

Continúa

Primer ciclo

9. Producir textos escritos breves y sencillos (notas, recados, cuentos...), empleando oraciones con sentido completo y respetando las normas elementales de la escritura (correspondencias directas fonema-grafía, signos de puntuación —punto, interrogación y exclamación—, separación de palabras, presentación ordenada y clara).

10. En la producción de textos escritos, comenzar a organizar sus elementos de forma coherente (estructurar el texto de acuerdo con la secuencia temporal, establecer relaciones lógicas elementales, respetar relaciones espaciales...).

Segundo ciclo

7. Emplear conocimientos básicos sobre la lengua escrita (ortografía de la palabra en casos frecuentes y constantes; ortografía de la oración: punto, interrogación y exclamación; disposición del texto en el papel) para satisfacer necesidades concretas de comunicación escrita.

8. Producir textos escritos, atendiendo a diferentes intenciones comunicativas, en los que se estructuren sus elementos (aspectos básicos de la estructura narrativa y descriptiva) y se empleen procedimientos sencillos que den cohesión al texto (utilización de nexos y signos de puntuación).

9. En la producción de textos escritos, planificar el texto partiendo de planes previos dados o realizados colectivamente, y revisarlos a través de la discusión en grupo o con el profesor y con la ayuda del diccionario u otros apoyos ortográficos.

10. Realizar textos sencillos (carteles, viñetas acompañadas de texto...) en los que se emplee la lengua escrita y la imagen para expresar intenciones de comunicación concretas.

Tercer ciclo

10. Incorporar a las propias producciones las normas ortográficas y emplear apoyos que, en el proceso de producción de un texto, permitan resolver dudas ortográficas (diccionario, fichas de consulta, libretas de palabras...).

9. Elaborar textos escritos de diferente tipo (narraciones, descripciones, informes sencillos, etc.) empleando la estructura textual correspondiente y utilizando los procedimientos básicos que dan cohesión al texto (sar nexos, mantener el tiempo verbal, puntuar adecuadamente, etc.).

11. Producir textos escritos de acuerdo con un guión o plan previamente establecido, evaluar la adecuación del producto al plan inicial mediante una discusión en grupo o con el profesor e introducir las modificaciones oportunas correspondientes.

12. Utilizar producciones escritas propias y ajenas (notas, listas, guiones sencillos, resúmenes, etc.) para organizar y llevar a cabo tareas concretas individuales o colectivas.

15. Producir textos empleando articuladamente la imagen y el lenguaje verbal (carteles, cómics...) y utilizando elementos sencillos de estos lenguajes (disposición en el espacio, contraste, color,

Continúa

Continúa

Criterios de evaluación por ciclos

Segundo ciclo

Tercer ciclo

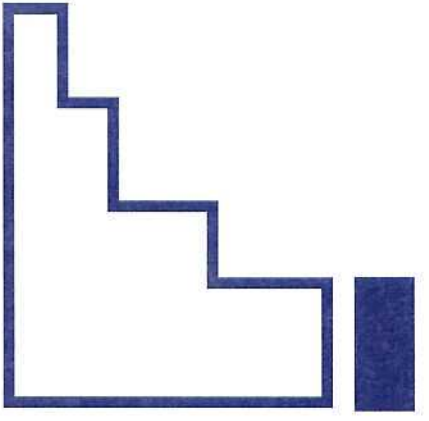
tamaño...) para expresar intenciones concretas de comunicación.

13. Utilizar las formas lingüísticas más adecuadas a las características de la situación de comunicación (intención comunicativa y contexto) en las producciones propias.

14. Identificar en los textos de uso habitual los elementos básicos que constituyen la oración simple (sujeto y predicado), conocer las principales clases de palabras y su formación, y emplear estos conocimientos en la producción y revisión de los propios textos.

16. Identificar, en textos orales y escritos de uso habitual, planteamientos de determinados temas y usos de la lengua que denotan una discriminación social, racial, sexual, etc. y tender a la autocorrección.

17. Identificar en textos orales y escritos de uso habitual (textos de los medios de comunicación, carteles, canciones...) las distintas lenguas de España y diversas manifestaciones de la propia.



Lengua Castellana y Literatura

Orientaciones Didácticas

En este documento se presentan algunas sugerencias sobre cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de Lengua y Literatura. Con ello se pretende ayudar al profesorado a analizar los elementos curriculares del área según el Real Decreto, y ofrecerle criterios que le permitan elaborar el proyecto curricular y concretar sus programaciones de aula.

Se proponen planteamientos metodológicos abiertos y diversos donde la capacidad de innovación y adaptación a la situación concreta del docente deberá ocupar un papel muy importante. Asimismo, se orienta hacia el empleo de una metodología que propicie en alumnos y alumnas el aprendizaje significativo, la reflexión, la creación y la elaboración activa de soluciones a los problemas que el uso y el aprendizaje plantean.

El documento está organizado en tres grandes capítulos. El primero de ellos hace referencia a principios metodológicos generales en relación con la enseñanza en Lengua y Literatura, así como sugerencias sobre la organización del aula. En segundo lugar se incluyen orientaciones para el tratamiento de los contenidos: las relaciones existentes con los de otras áreas, la organización y secuencia de los mismos, el sentido de los diferentes tipos de contenidos, el trabajo sobre contenidos especialmente relevantes y la incorporación de los temas transversales. Por último, se proponen algunos principios que pueden guiar el proceso de evaluación.

Indice

Páginas

ORIENTACIONES GENERALES 97

Principios generales de la enseñanza y aprendizaje del área 97

Partir de los conocimientos previos 97
Atender a la diversidad del alumnado 98
Fomentar la interacción en el aula 99
Implicar al alumnado en su proceso de aprendizaje 100
La actitud del profesorado y su comportamiento lingüístico 101

Organización del aula 101

Espacios 101
Materiales. Biblioteca y nuevas tecnologías de la información 102
Agrupamientos de alumnos 104

ORIENTACIONES ESPECÍFICAS 107

Relación con otras áreas curriculares 107

Los tipos de contenidos en Lengua y Literatura 108

Secuencia y organización de contenidos 109

Páginas

Contenidos específicos 112

Comunicación oral 112
Aprendizaje de la lectura y escritura 115
Reflexión sobre la lengua 121
Educación literaria 125

Temas transversales 128

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN 131

Evaluación del alumnado 132

Qué evaluar 132
Cómo y cuándo evaluar 135

Evaluación de la intervención educativa 138

Orientaciones generales

En este primer capítulo de carácter general se plantean principios que han de impregnar la práctica educativa y que, poco a poco, han de ir contribuyendo a crear una forma de enseñar y aprender en la clase de lengua. Todos ellos están encaminados al logro de una mejor comunicación en el aula y a un mayor entendimiento de cómo los niños realizan sus adquisiciones en este tramo de la escolaridad. Con este mismo fin, y en un segundo apartado, se realizan algunas sugerencias en torno a la distribución y uso de los espacios, la selección de materiales y el agrupamiento de alumnos.

Principios generales de la enseñanza y aprendizaje del área

Partir de los conocimientos previos

Al iniciar la Educación Primaria los niños y las niñas son capaces de usar la lengua en diversas situaciones y tienen un bagaje lingüístico importante que han ido construyendo a través de la interacción verbal con los amigos, en la familia o en la escuela infantil. A lo largo de esta etapa se pretende ampliar y profundizar la competencia comunicativa del alumnado, tomando como punto de partida el conjunto de conocimientos que los niños tienen al comenzar la escolaridad obligatoria.

Parece necesario que en esta situación inicial el profesorado trate de detectar en cada alumno el desarrollo de las diversas capacidades lingüísticas, es decir, los niveles de comprensión y expresión oral en

distintas situaciones y las experiencias previas que ha tenido en relación con la lengua escrita. Para ello es preciso realizar un **seguimiento detallado** de los distintos aspectos involucrados en las actividades comunicativas. Así por ejemplo, en relación con el uso de la lengua oral, será importante observar cómo se desenvuelve en las situaciones de intercambio verbal, de qué forma se relaciona con otros niños y con los adultos; de la misma manera, se ha de prestar atención tanto a las finalidades para las que usa la lengua (relatar experiencias presentes y pasadas, anticipar hechos, imaginar situaciones, etc.), como a las formas lingüísticas que utiliza (estructura del discurso, estructura de la oración, vocabulario, etc.) y al contenido del mensaje que comunica. Por otra parte, es preciso comprobar los conocimientos que ha adquirido en su actividad cotidiana sobre las formas y funciones de la lengua escrita. Este conjunto de experiencias comunicativas constituirá el punto de partida para la construcción de los nuevos aprendizajes.

La **observación sistemática** parece el procedimiento más indicado para llevar a cabo una valoración inicial de los alumnos. Las observaciones pueden realizarse en cualquier situación que estimule el interés de los niños, ya sea espontánea (entradas y salidas, juegos, etc.) o planificada (trabajos en grupo o cualquier actividad en el aula); es importante que se hagan de forma regular y puede resultar de gran ayuda dejar constancia escrita de ellas. Este modo de llevar a cabo el análisis de la situación inicial del alumnado puede ser de enorme utilidad al maestro, pues permite detectar las habilidades y dificultades comunicativas que cada niño tiene, y ayuda a determinar el tipo de apoyo que se precisa.

El proceso sugerido en relación con la valoración de alumnos y alumnas al comenzar esta etapa puede resultar igualmente válido como recurso pedagógico a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje para detectar los conocimientos previos, aspectos poco clarificados o deficiencias que impidan progresar.

Atender a la diversidad del alumnado

Los niños al entrar en la escuela tienen bagajes muy diferentes: los procesos de desarrollo y aprendizaje son distintos para cada alumno, sus intereses y motivaciones son diversos y se manifiestan diferencias lingüísticas notables. Sin embargo, no sólo en el momento inicial se aprecian estas diferencias, puesto que a lo largo de toda

la escolaridad los niños tienen ritmos de aprendizaje distintos, sus gustos y preferencias también son diferentes, etc. En consecuencia, parece importante ofrecer una respuesta educativa diferenciada que atienda a la diversidad del alumnado.

Para ello se han de buscar **estrategias didácticas diversas**: la programación de distintos tipos de actividades, la búsqueda de materiales variados, el empleo de agrupamientos flexibles pueden ser, entre otras, algunas de las formas más sencillas que permitan atender adecuadamente a los distintos alumnos.

Por otra parte, se ha de tener presente que **no es posible partir de un modelo único de lengua**; parece más coherente adoptar, por el contrario, una actitud de aprecio hacia las diferencias lingüísticas presentes en el aula, ofreciendo la oportunidad de usar la lengua de maneras diferentes en distintas situaciones. Desde esta perspectiva, será necesario que los alumnos vayan descubriendo progresivamente la funcionalidad de los diversos niveles de lengua y su importancia para el intercambio comunicativo. Por su parte, el docente debe eliminar cualquier actitud de rechazo o infravaloración hacia cualquier variedad lingüística; en lugar de una actitud prescriptiva hacia la lengua ha de pensar en términos de adecuado- inadecuado para cada contexto, actitud ésta que va más en consonancia con los fines funcionales que para el aprendizaje del área han sido propuestos.

Fomentar la interacción en el aula

La adquisición del lenguaje se lleva a cabo a través de la interacción con otros, se realiza en un contexto social. Los procesos de enseñanza y aprendizaje de las capacidades comunicativas pueden verse favorecidos, por tanto, por una intervención educativa que fomente el intercambio en el aula.

Parece importante crear un **clima positivo** y acogedor para que niñas y niños puedan expresar respetuosa y libremente intereses, sentimientos y opiniones. El aula ha de convertirse en un centro de convivencia donde todos sientan la necesidad de comunicarse; ha de ser un lugar donde el alumno coopere, participe y confronte sus conocimientos de partida con los otros.

El profesorado ha de promover el **diálogo con sus alumnos**, siendo consciente de la importancia que una buena interacción entre

ambos va a tener en el proceso de aprendizaje. Es necesario que considere la influencia que sus comentarios y preguntas ejerce sobre la participación de los alumnos y sobre el desarrollo de su pensamiento; la conversación del maestro con el niño puede encauzar su forma de abordar los problemas, ampliar la perspectiva desde la que son analizados y ayudar a comunicar de forma eficaz y adecuada sus nuevas ideas.

De la misma manera, deben contemplarse distintas actividades en las que los niños puedan beneficiarse de la **interacción con los compañeros**. Así por ejemplo, las actividades que proponen trabajos cooperativos, aquellas que estimulan la confrontación de distintos puntos de vista o en las que se establecen relaciones de tipo tutorial en las que un alumno cumple la función de profesor con otro compañero, han mostrado excelentes repercusiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este tipo de actividades será válido para trabajar muy distintos contenidos del área, ya sean aprendizajes referidos a la lengua oral como los que se centran en la lengua escrita o en la reflexión lingüística.

Implicar al alumnado en su proceso de aprendizaje

Teniendo presente el enfoque comunicativo propuesto para el área, el alumno se configura como el verdadero protagonista en el proceso de aprendizaje. La escuela debe procurar la implicación de alumnas y alumnos en su proceso de aprendizaje, fomentando una **actitud favorable**, estimulando su curiosidad y promoviendo la búsqueda de medios para resolver los problemas planteados.

Con este fin, el profesor ha de emplear diversas estrategias que estimulen la participación de los niños a lo largo de este proceso. Es necesario partir de la realidad ambiental de los alumnos, orientándoles para que traten de comprenderla y conocerla a través del lenguaje. Es igualmente preciso establecer tareas que requieran comunicación para propósitos reales y que estén claramente relacionadas con sus intereses. Por otra parte, es aconsejable invitar a los alumnos a colaborar en tareas como la discusión de los objetivos que se pretende desarrollar, la planificación de las actividades, la autoevaluación y coevaluación dentro del grupo, etc.

La actitud del profesorado y su comportamiento lingüístico

A lo largo de las indicaciones precedentes se han sugerido algunas formas de intervención didáctica que pueden facilitar un adecuado desarrollo comunicativo. Se ha puesto el énfasis en la necesidad de partir de los conocimientos previos de niños y niñas, la importancia de buscar estrategias que atiendan a la diversidad del alumnado, el papel de la interacción en el aula y el modo en que puede motivarse a los alumnos implicándoles en el propio proceso de aprendizaje.

Junto con estos principios generales, parece preciso reconocer el valor modélico del maestro y el de los textos empleados. El comportamiento lingüístico del profesorado cuando habla o escucha a sus alumnos o cuando lee y escribe con ellos, así como el clima comunicativo en el centro, son factores de excepcional importancia en la enseñanza de la lengua como auténtico instrumento de comunicación. Profesores y profesoras, conscientes del modelo que representa su propia expresión, han de estar atentos al uso que hacen de la lengua, cuidando los términos y las expresiones que utilizan; también deberán estar vigilantes a la hora de seleccionar los textos con los que se trabaje, atendiendo a los mensajes que éstos contienen.

Además de los aspectos indicados, resulta muy importante una buena actitud del profesorado ante el área para hacer posible que el acercamiento de los alumnos al lenguaje se haga de forma positiva y eficaz.

Organización del aula

Espacios

La comunicación, la relación entre alumnos y con el maestro, puede verse favorecida por diversos factores que son sencillos de organizar en un centro. Un clima respetuoso y que fomente la participación de niños y niñas en la escuela, una buena distribución de los espacios, una decoración agradable pueden ser, entre otros, elementos que en gran medida afecten a la calidad y la cantidad de la interacción.

En cuanto al empleo de los espacios, es importante hacer sentir a los alumnos que el aula no es el único referente para el área; la biblioteca del centro, los pasillos, el patio, otros espacios comunes o cualquier otro contexto comunicativo es igualmente propio de esta área. Es necesario, por tanto, aprovechar todos los recursos lingüísticos que desde la escuela y fuera de ella sean de utilidad, y contar con las personas que participan en la comunidad para llevar a cabo diferentes actividades (otros compañeros del centro, personal no docente, padres, personas del barrio, etc.).

En relación con el aula, puede ser bueno crear un espacio determinado en el que se encuentren la biblioteca y otros recursos didácticos como: el material audiovisual, los ficheros de vocabulario y ortografía, el ordenador, los juegos, la imprenta, etc.

Materiales. Biblioteca y nuevas tecnologías de la información

Los recursos que pueden emplearse en el área son muy diversos. Se trata de trabajar con materiales que respondan a muy distintas situaciones comunicativas y que aparezcan en soportes diferentes.

Pueden resultar especialmente útiles los **textos auténticos**, presentes en situaciones reales y en las que se mantienen las condiciones lingüísticas y no lingüísticas de producción y recepción. Es aconsejable respetar la integridad de los materiales, procurando que sean completos y que recojan los diferentes elementos que aportan sentido al mensaje (formales, icónicos, gestuales, etc.).

De entre el conjunto de recursos que pueden ser empleados se indican algunos de los que parecen más apropiados para esta etapa educativa. Puede ser de gran ayuda considerar no sólo materiales que se adquieren en el mercado, sino otros muchos que pueden ser elaborados por el profesor o por los propios alumnos. Así por ejemplo, pueden utilizarse: libros de lectura; libros de consulta, incluidos los empleados en otras áreas de aprendizaje; cuadernos, libretas o ficheros ortográficos y de vocabulario; diccionarios de distinto tipo; textos procedentes de los medios de comunicación; grabaciones diversas; grabados, pósters, láminas sueltas o seriadas; comics y revistas infantiles; juegos didácticos que proponen ejercicios de observación, comprensión, expresión o vocabulario y otros materiales manipulables (alfabetos, tarjetas, etiquetas, etc.); programas de

ordenador para la edición y manipulación de los textos; textos de los niños y publicaciones internas del centro; imprenta, etc.

Desde el inicio de esta etapa es importante fomentar en los niños el buen uso y cuidado en la utilización de los materiales, así como procurar una disposición y organización de los mismos que facilite su empleo y que sea accesible a todos los alumnos.

Por otra parte, se deberá potenciar la formación de una biblioteca de centro y bibliotecas de aula. También es importante que los niños aprendan a manejarse en bibliotecas más grandes, que se familiaricen con librerías, que conozcan a libreros y que, poco a poco, vayan construyendo su biblioteca personal.

Con respecto a la **biblioteca del aula**, no es necesario que sea excesivamente amplia en cuanto al número de volúmenes. Una selección adecuada de libros estará en la clase e irá variando en función de las necesidades curriculares. La abundancia de ejemplares no va siempre acompañada de un uso adecuado. Un buen modo de poner en funcionamiento la biblioteca puede ser responsabilizar a los alumnos de la organización, cuidado y préstamo de libros, e invitarles a que incluyan sus propias producciones escritas en ella.

El papel del maestro es imprescindible en la selección de libros de calidad y en la orientación individual a cada niño para promover la lectura autónoma. Éste ha de constituir uno de los objetivos primordiales del profesorado. Se trata de que para el niño la lectura constituya una fuente de placer y diversión, a la vez que resulte un medio útil de información y aprendizaje. En la escuela se deberá estimular la afición a la lectura y enseñar a usar los textos adecuadamente (manejo de índices, consulta de diferentes fuentes de información escrita, selección de los textos adecuados a las necesidades precisas de aprendizaje, etc.).

Por último, la utilización de **nuevas tecnologías de la información** puede ser especialmente indicada en esta área. Entre ellas cabe destacar el papel de la radio, el magnetófono, la televisión, el vídeo, etcétera, como instrumentos que permiten, por una parte, exponer al alumnado a nuevos estímulos difíciles de obtener de otra manera dentro del aula y, por otra, como sistemas de registro que posibilitan una reflexión crítica sobre las propias producciones.

Asimismo merecen atención las técnicas de tratamiento digital de la información, entre las cuales destaca el ordenador. El ordenador

ha de ser considerado como un instrumento encaminado a solucionar problemas en la clase de lengua; el profesorado deberá estar atento para detectar las necesidades de los alumnos y estudiar la posible adaptación de los materiales informáticos a su alcance. El ordenador puede ser una herramienta útil en actividades relacionadas con la producción estructurada de textos y su manipulación, su uso puede agilizar y simplificar el acercamiento a la reflexión sobre el propio discurso. Puede emplearse, también, como medio de acceso a distintas fuentes de información —diccionarios, enciclopedias, etcétera— con una flexibilidad y capacidad muy superiores a la de otros soportes. A esto se une el aumento progresivo de programas didácticos dedicados al área de lengua, especialmente en el aprendizaje y refuerzo de la lectura y escritura.

El conjunto de sugerencias realizadas sobre materiales puede completarse con la *Guía documental y de recursos* que se presenta junto con estas orientaciones; en ella se incluyen, de forma mucho más amplia y detallada, materiales que pueden resultar de gran utilidad en el aula.

Agrupamientos de alumnos

En la realización de actividades lingüísticas, ya sean orales o escritas, pueden ser necesarios agrupamientos de alumnos de diverso tipo. En ciertas ocasiones será conveniente el trabajo en gran grupo (puestas en común, revisiones de textos guiadas por el profesor, etcétera); para otras actividades puede ser más indicado el pequeño grupo (preparación de planes para la elaboración de textos, resolución de problemas lingüísticos sencillos, lecturas colectivas, etc.); asimismo hay contenidos para los que es necesario el trabajo individual (lectura autónoma, elaboración de textos personales, etc.).

Parece claro que cada situación de aprendizaje requerirá unas u otras formas de agrupamiento; el profesor deberá estar atento para buscar aquéllas que mejor favorezcan la interacción, en unos casos, o la reflexión y el trabajo personal, en otros. En cualquiera de ellas debe facilitarse una adecuada disposición de niñas y niños en la que realmente sea posible la comunicación (gran círculo, grupos pequeños, etc.).

Por otra parte, la composición de los grupos puede decidirse libremente por los alumnos o puede ser orientada por el maestro en función de necesidades concretas de aprendizaje. En estos casos

pueden emplearse diversos criterios: el tratamiento de algunos contenidos puede realizarse obedeciendo a criterios de homogeneidad en cuanto al nivel de adquisición de los mismos (por ejemplo, lectura y escritura en el inicio de la escolaridad); otras muchas actividades, sin embargo, deberán llevarse a cabo en grupos heterogéneos. Asimismo, debe considerarse la conveniencia de emplear criterios de agrupamiento que abarquen al conjunto del ciclo (pueden crearse grupos homogéneos con alumnos de distintos cursos dentro del ciclo para la realización de ciertos aprendizajes de lectura y escritura, puede proponerse la realización de actividades que impliquen al conjunto del ciclo, etc.).

Es importante que el profesorado mantenga una actitud abierta hacia las diversas formas de agrupamiento del alumnado y que favorezca la flexibilidad en la distribución en función de las necesidades didácticas.

Orientaciones específicas

En este segundo apartado se incluyen sugerencias sobre el tratamiento de los contenidos del área. Se han seleccionado diversos temas que por su novedad, por su relevancia en el área o por haber recibido un tratamiento inadecuado se considera necesario ofrecer algunas orientaciones que puedan guiar al profesorado.

Relación con otras áreas curriculares

La lengua es un instrumento fundamental para cualquier experiencia de aprendizaje y conocimiento de la realidad. La comunicación oral y escrita se inscriben en todas las actividades de la clase, lo cual implica una estrecha relación entre el dominio de la lengua y el progreso en cada una de ellas. Será importante considerar estas relaciones entre las distintas áreas desde dos perspectivas complementarias.

Por una parte, otros ámbitos del saber aportan contenidos necesarios para el desarrollo comunicativo; así pues, ciertos aprendizajes lingüísticos han de contemplarse en estas áreas curriculares. Por ejemplo, las Matemáticas, como instrumento de comunicación conciso y sin ambigüedades, pueden contribuir al rigor y precisión en la expresión; por este motivo, desde esta área se debe considerar la enseñanza de vocabulario y de expresiones matemáticas que llegarán a formar parte del léxico habitual del alumnado, también será importante atender a la verbalización de las estrategias de resolución de problemas o a otros aspectos que puedan enriquecer las capacidades comunicativas.

Por otra parte, en Lengua y Literatura se han de tener en cuenta todos los elementos que puedan facilitar el aprendizaje de otras áreas. En este sentido, se ha considerado importante la incorporación al currículo de esta área de contenidos como: el manejo de la biblioteca, la utilización de textos de distintas áreas para trabajar la comprensión, el empleo de técnicas para el tratamiento de la información, etc.

Los tipos de contenidos en Lengua y Literatura

En el currículo oficial los contenidos aparecen agrupados en tres grandes categorías: conceptos, procedimientos y actitudes. La división en los tres tipos de contenido es sobre todo de naturaleza pedagógica. En muchas ocasiones, cada uno de ellos puede precisar de estrategias didácticas distintas para su enseñanza y evaluación. Parece importante aclarar qué sentido tiene esta clasificación en Lengua y Literatura, ya que todos los tipos de contenido deben ser objeto de aprendizaje y, consecuentemente, objeto de enseñanza.

En relación con los **conceptos**, es preciso no confundirlos con "conceptos científicos acabados". En esta etapa educativa la mayor parte de los aprendizajes referidos a este tipo de contenidos no supone la adquisición de conceptos completos; se trata, por el contrario, de la construcción de aproximaciones sucesivas al concepto objeto de aprendizaje. Así por ejemplo, en relación con la escritura, algunos niños cuando llegan a la escuela tienen ciertos conocimientos sobre sus formas y funciones: pueden distinguir la grafía del castellano, saben que las palabras escritas significan cosas, identifican diferentes medios en que se presenta la lengua escrita, conocen algunas normas sobre el sentido y disposición de la escritura...; a partir de estos conocimientos irán aprendiendo progresivamente las normas y posibilidades que ofrece la lengua escrita: darán significado a una frase, conocerán las relaciones entre fonemas y grafías, reconocerán la necesidad de emplear distintas formas lingüísticas en función de la intención y la situación comunicativa en que se encuentren, etc.

Por otra parte, para referirse a los **procedimientos** a menudo se han utilizado términos como "destreza", "técnica", "método" o "estrategia". En Lengua y Literatura constituyen los contenidos cen-

trales, pues en torno a ellos pueden organizarse los restantes aprendizajes del área.

En cuanto a las **actitudes**, una de las novedades que aporta el modelo curricular adoptado es la introducción de este tipo de contenidos a la par que otros que tradicionalmente han sido los únicos que se han considerado contenidos educativos. La escuela siempre ha transmitido contenidos actitudinales, pero al hacerlos explícitos dejan de pertenecer al currículo oculto.

Esta forma de clasificación de los contenidos pretende describir los aprendizajes que parecen importantes en el área, pero en ningún caso esta estructura debe suponer un trabajo de cada uno de ellos por separado: en la práctica educativa han de aparecer de **forma integrada**. Así por ejemplo, el trabajo sobre el texto narrativo permite la integración de los tres tipos de contenidos: conceptos (el niño ha de reconocer las características de la situación en que se encuentra y la intención comunicativa pretendida, y, en función de ella, elegirá las formas lingüísticas adecuadas; igualmente, debe conocer la estructura propia de este tipo de texto, normas ortográficas, etc.), procedimientos (ha de realizar el texto de acuerdo con los pasos de producción de un texto: podrá realizar un plan previo, narrará sus experiencias y revisará el texto definitivo; asimismo, empleará apoyos como el diccionario, otros textos de consulta, ficheros ortográficos; etc.) y actitudes (el niño ha de valorar el respeto de ciertas normas de la escritura como medio para lograr una mejor comunicación, ha de apreciar la claridad y la limpieza en la propia producción, etc.).

Secuencia y organización de contenidos

A continuación se indican algunas sugerencias para el establecimiento de una secuencia de objetivos y contenidos en Lengua y Literatura. El currículo oficial recoge los objetivos y contenidos que han de tratarse a lo largo de la Educación Primaria, sin precisar cuándo ha de trabajarse cada uno de ellos. Corresponde, por tanto, a cada centro decidir la secuencia que parezca más indicada de acuerdo con el tipo de alumnado y las opciones pedagógicas de su profesorado.

No obstante, se han elaborado diversos textos que tratan de guiar a los maestros en este proceso, dando una información detallada sobre posibles secuencias en esta área: por una parte, puede acudir-

se al texto de la Resolución que hace una propuesta de objetivos y contenidos para cada ciclo de la etapa y que se incluye en este documento (*Secuencia por ciclos*); por otra, se publican dos *Propuestas de secuencias* realizadas por docentes.

Considerando el enfoque comunicativo del área, la distribución secuencial de contenidos puede resultar una tarea compleja; la ausencia de partes independientes y de una jerarquía que las ordene hace complicada esta labor. Lo cierto es que la mayoría de los contenidos son de **tratamiento cíclico**, pues gran parte de ellos aparecen desde el inicio de la escolaridad y progresivamente han de ir siendo enriquecidos y sistematizados.

Desde esta perspectiva, parece importante tratar de tomar como referencia algunos **criterios que permitan dar continuidad y progresión** a los aprendizajes y, consecuentemente, guiar en la determinación de la secuencia. Se sugieren, a continuación, algunos de ellos:

— Por una parte, parece necesario *tener presente los aprendizajes previos de los alumnos*, tratando de determinar hasta qué punto tienen adquiridos o afianzados ciertos contenidos. Así por ejemplo, al inicio de la Educación Primaria, el hecho de que parte del alumnado no haya sido escolarizada previamente puede traducirse en secuencias distintas en relación con el aprendizaje de la lengua escrita.

— En segundo lugar, puede resultar útil el *empleo de alguno de los tipos de contenido como eje para el establecimiento de la secuencia*. En esta área se parte de un enfoque procedimental, es decir, basado en el desarrollo de destrezas, técnicas o estrategias que permitan una comunicación más completa y eficaz. Desde esta concepción puede ser oportuno partir de los procedimientos en la realización de esta tarea; sin embargo, esto no quiere decir que los conceptos y actitudes no se trabajen, sino que se irán integrando a medida que sean necesarios en relación con los procedimientos señalados.

— Por último, parece importante *definir la complejidad de los contenidos objeto de aprendizaje*, con el fin de conocer los requisitos previos de cada secuencia y valorar la dificultad de los contenidos que se van a trabajar. Puesto que en Lengua y Literatura no hay una secuencia jerárquica de sus contenidos, puede resultar útil emplear ciertos indicadores que nos permitan ir determinando la complejidad de los aprendizajes. Entre ellos pueden considerarse los siguientes:

- Las necesidades comunicativas de niños y niñas.
- El tipo de situación de comunicación y grado de adecuación a las diferentes situaciones.
- El tipo de texto en relación con el contenido, la estructura y otros elementos (vocabulario, etc.).
- El conocimiento y empleo de las normas de la lengua.
- La autonomía y control por parte del alumno del propio proceso de aprendizaje lingüístico.

Así por ejemplo, en relación con la escritura puede ser interesante considerar diferentes aspectos de la misma que vayan permitiendo establecer una secuencia de aprendizaje. Podrían abordarse las siguientes cuestiones:

- Qué situaciones de comunicación escrita se van trabajar en cada ciclo (qué tipo de interlocutores van a intervenir, con qué propósito, qué nivel de formalidad implica cada situación, etc.).
- Qué textos se pretende abordar y qué demandas hacen estos textos con referencia a su contenido, estructura, vocabulario, presencia de apoyos gráficos, etc.
- Qué normas y aspectos gráficos de la escritura se van a tratar.
- Cómo se va a llevar a cabo el proceso de composición (cómo se va a planificar el texto, qué apoyos se van a emplear en el proceso de producción, cómo se va a realizar la revisión) y qué autonomía van a tener los alumnos a lo largo de este proceso.

Éstas pueden ser algunas de las cuestiones que guíen al maestro en el establecimiento de una secuencia que asegure un planteamiento coherente y graduado a lo largo de la etapa.

Independientemente del camino que se desee seguir para la distribución secuencial de los contenidos, es necesario reflexionar sobre los diferentes aspectos del área y tratar de definir en qué grado van a adquirirse cada uno de ellos; es preciso abarcar lo oral y lo escrito, la comprensión y la expresión, el uso y la reflexión. Para ello pueden emplearse los bloques en que aparecen organizados los contenidos del currículo oficial, tratando de determinar el grado de adquisición de sus diferentes contenidos en cada ciclo; o bien, pueden crearse otro tipo de agrupaciones que resulten claras al profesorado y que le faciliten la reflexión.

En cualquier caso, es preciso poner de manifiesto que en Lengua y Literatura todos los contenidos están íntimamente relacionados y que toda estructura que el profesorado emplee para analizarlos, ya sean los bloques u otras agrupaciones, nunca ha de llegar como tal al alumnado. En la elaboración de unidades didácticas será preciso buscar y reflejar las múltiples relaciones que existen entre los diferentes contenidos, no sólo entre los señalados en esta área, sino en relación con el resto de las áreas de aprendizaje.

Contenidos específicos

Comunicación oral

En el planteamiento general del área de Lengua y Literatura ha interesado destacar el papel de la lengua oral, la enseñanza de contenidos que, en ciertos casos, ha padecido una práctica olvidadiza y poco sistemática. Por este motivo ha parecido importante plantear un análisis detallado de los contenidos de forma que ocupen el lugar que les corresponde como objeto de aprendizaje y en la evaluación.

Pueden considerarse distintas situaciones para el trabajo sobre la lengua oral: las relacionadas con la comunicación en grupo y de aprendizaje en otras áreas y aquellas otras en las que el aprendizaje se organiza en torno al análisis de textos, orientados y seleccionados para practicar y reflexionar sobre contenidos concretos.

Se ha de procurar abarcar situaciones muy diversas en cuanto al tema, a los aspectos formales demandados y al tipo de actividad que ha de desarrollar el alumno, con el fin de afianzar los contenidos propios de cada una de ellas. Parece necesario contemplar situaciones en las que se produce intercambio verbal junto con situaciones unidireccionales, como son aquéllas en las que intervienen los medios de comunicación; es importante, también, tratar situaciones informales progresando hacia las más formalizadas e incluir distintos tipos de interlocutores (niños y adultos, conocidos y desconocidos).

Entre las **situaciones de intercambio verbal** es conveniente considerar las más habituales: el diálogo, la conversación, el debate y, más relacionadas con la lengua escrita, la encuesta y la entrevista. En la vida cotidiana de la escuela se produce gran cantidad de situa-

ciones de comunicación oral que han de ser aprovechadas con fines didácticos desde esta área; la lengua es el vehículo mediante el cual se realiza el aprendizaje y, por tanto, este conjunto de situaciones puede resultar de gran utilidad para la realización de los aprendizajes propiamente lingüísticos. Así por ejemplo, pueden contemplarse: actividades relacionadas con la planificación y realización de diversos trabajos de investigación del medio en las que es preciso definir temas, tomar decisiones acerca de los pasos necesarios, establecer distintas responsabilidades dentro del grupo, comunicar resultados...; actividades de resolución de problemas en las que se han de anticipar posibles resultados, verbalizar las estrategias elegidas en la resolución, comparar y contrastar soluciones...; actividades relativas a la producción de textos en sus distintas fases (planificación, elaboración y revisión); actividades referidas a la evaluación de distintas tareas, etcétera. Del mismo modo, parece importante tener presentes situaciones colectivas de toma de decisiones y planificación de actividades que no sólo afectan al aula, sino que involucran a otros grupos, al ciclo o al centro en su conjunto.

En otras ocasiones será conveniente **simular situaciones** para trabajar sistemáticamente contenidos concretos: se puede proponer la elaboración de programas de radio, en los que son precisos una dicción clara y un lenguaje más explícito; pueden realizarse llamadas por teléfono, en las que se requiere un lenguaje conciso, etc.

Los niños y las niñas han de aprender las normas que rigen cada una de estas situaciones de intercambio, con el objeto de desarrollar la capacidad de comunicación de forma progresivamente más ajustada a cada una de ellas. Asimismo es importante entender que, en relación con las diversas áreas curriculares, la verbalización de las propias ideas ayuda a clarificar y afianzar los aprendizajes, a comparar y analizar distintas perspectivas, a compartir información. Todo ello ha de contribuir al logro de aprendizajes más completos, más elaborados y más claros.

Por otra parte, en esta etapa educativa pueden organizarse actividades de **escucha de textos** (relatos, canciones y cuentos de tradición oral, mensajes radiofónicos y televisivos, grabaciones de diverso tipo). En estos casos se trabajará sobre la comprensión y el análisis de aspectos propios de estos textos, así como el fomento de actitudes críticas hacia los mensajes. En relación con esto, los medios de comunicación ofrecen muchas posibilidades para el trabajo lingüístico: el reconocimiento del lenguaje propio de estos medios, la interpretación crítica de los mensajes emitidos, el análisis sobre cómo

otros elementos no lingüísticos (la imagen, la música, etc.) apoyan y contribuyen a dotar de sentido al mensaje, etc.

En las actividades de escucha, antes de realizar la audición del texto conviene prepararla, aclarando cuál es el objetivo que se persigue, anticipando el tema, presentando aspectos de la forma que puedan ofrecer especial dificultad, e incluyendo todas aquellas pistas para que la actividad de escucha, análisis y comentario sea eficaz y se asegure la comprensión. En ciertos casos, como en la narración de cuentos, es muy importante crear un clima diferente (un clima relajado, la disposición adecuada de los alumnos y la actitud del narrador) que invite a la escucha atenta y expectante por parte de los alumnos.

Para el desarrollo de la capacidad de escucha y comprensión oral puede ser interesante disponer en el aula de un pequeño "centro audiovisual", donde se encuentren diversos tipos de grabaciones (mensajes radiofónicos, programas televisivos, cuentos y otros relatos, etc.). Asimismo podrían incluirse en él imágenes diversas (fotografías, diapositivas, carteles, imágenes seriadas, etc.) que sean empleadas como recurso para el desarrollo de la observación y de la expresión oral (por ejemplo, mediante la descripción de objetos, personas y situaciones, la creación de relatos diversos, etc.).

Otra actividad de interés para la práctica de la lengua oral es la **exposición individual**; su preparación y realización permite el trabajo conjunto de contenidos referidos a la lengua oral y escrita. La planificación requiere documentación sobre el tema, esfuerzo de síntesis al elaborar el guión, y selección de la forma adecuada al tema y a los interlocutores a los que va dirigida. Por otra parte, una exposición puede ser un material interesante para el desarrollo de otras actividades: un coloquio sobre el tema; un resumen; un trabajo de profundización; la grabación del discurso para realizar un análisis posterior, que permita valorar aspectos formales como la construcción de las frases, el empleo de muletillas o el uso de una entonación adecuada.

En el trabajo de lengua oral **la entonación, la dicción, el gesto y la postura** son contenidos que se abordarán sistemáticamente. Los recursos que se han citado previamente de análisis y corrección de las propias intervenciones de los alumnos pueden ser de gran valor para este trabajo. También son importantes, en estas edades, las actividades de discriminación fonética auditiva y articulatoria (como por ejemplo: escuchar y articular series de palabras y retahílas acompañadas de palmas que refuercen el fonema que ofrece dificultad; jugar y practicar con trabalenguas, aliteraciones, juegos

fónicos, que favorezcan la articulación adecuada de fonemas y grupos fónicos determinados; jugar con frases donde se subraye la sílaba tónica de la palabra; hacer ejercicios de eco, etc.).

En relación con esto, la **dramatización** se muestra como un medio muy interesante para ayudar al niño a comunicarse con otros, a expresar sus sentimientos y pensamientos y a tener confianza en sí mismo en gran variedad de contextos. Este tipo de actividad permite el trabajo de diversos contenidos lingüísticos: favorece el dominio de una buena pronunciación y entonación, así como la utilización del gesto y movimiento en relación con el mensaje que se quiere transmitir; facilita el desarrollo de la memoria en la reproducción de determinados fragmentos y fomenta un estilo personal y creativo en la expresión; y, por último, permite iniciar a los niños en el género literario del teatro. Todos ellos son contenidos que pueden abordarse conjuntamente con el área de Educación Artística.

A través de estas sugerencias se pretende subrayar que el logro de los objetivos propuestos en relación con la comunicación oral requiere un esfuerzo en la planificación del trabajo y una reflexión a fondo sobre cómo vincularlo con las necesidades reales de comunicación de los alumnos. No es suficiente con plantear situaciones en las que niños y niñas tengan que expresarse; es preciso, además, fijar objetivos claros y graduados que abarquen todos los aspectos involucrados en la lengua oral, proponer actividades estimulantes y útiles, y emplear criterios de evaluación coherentes.

Aprendizaje de la lectura y escritura

La perspectiva que se adopta en el currículo oficial considera la lectura y la escritura como actividades complejas en las que interviene un elemento convencional y arbitrario; son procesos que se caracterizan por su poder para comunicar y que no pueden ser asimilados a una simple traducción de códigos. Se orienta, asimismo, hacia una **aproximación significativa y funcional** a estos contenidos, en la que niñas y niños encuentren sentido al hecho de utilizar la lengua escrita.

En un planteamiento de este tipo, el aprendizaje de los elementos convencionales ha de estar supeditado a un marco de significación y deja de ser el único eje alrededor del cual giran todas las actividades; ello no significa, sin embargo, que estos contenidos pierdan importancia.

El aprendizaje de la lectura y la escritura supone un proceso de **construcción progresiva del sistema de la escritura**. En la bibliografía sobre el tema se describe el proceso a través del cual el alumnado va adoptando formas de escritura convencional: inicialmente, comienza a discriminar entre el dibujo y la escritura como maneras distintas de representación gráfica; posteriormente, va elaborando hipótesis sucesivas sobre el sistema escrito, hasta descubrir que la representación de la escritura es alfabética. Puede resultar de gran ayuda al profesorado familiarizarse con las características de estas distintas fases, con el fin de programar actividades coherentes con este proceso.

La escritura se encuentra en el entorno del niño, en rótulos, carteles, anuncios, productos de uso habitual; los alumnos observan cómo las personas adultas leen periódicos o libros y cómo emplean la lengua escrita en diversas actividades cotidianas. Todas estas experiencias forman parte del bagaje de los alumnos antes de iniciar el aprendizaje formal de la lectura y escritura. Ello implica que los niños, cuando inician este tramo de la escolaridad, ya tienen ciertas concepciones sobre la escritura y han elaborado algunas hipótesis sobre su funcionamiento.

Al comenzar la etapa, la función esencial de la escuela es despertar **el interés y el deseo por aprender** a leer y escribir. Gran parte del alumnado, sobre todo aquel que ha vivido en un ambiente estimulante, sabe que las palabras escritas tienen significado y posee algunas nociones de las que es posible partir para construir nuevos conocimientos. Se trata, por tanto, de aprovechar estos conocimientos y la motivación hacia el aprendizaje que muestran algunos niños, así como de ofrecer la oportunidad de adquirirlos y fomentar el interés en aquellos otros que, por alguna razón, no dispongan de ellos.

El profesorado puede servirse de diversos recursos con el fin de que niñas y niños identifiquen la lectura y la escritura como aprendizajes necesarios para la vida cotidiana. Puede ser de gran ayuda disponer de variedad de materiales escritos en el aula, leer delante de ellos y comentar lo leído, escribir mensajes funcionales (rótulos que marquen objetos de la clase, notas, recados, etc.).

En coherencia con el planteamiento sugerido, la enseñanza de la lengua escrita ha de plantearse de **forma integrada**, tratando de aproximar al alumnado hacia sus diferentes usos en relación con la lectura y la escritura. Es importante buscar estrategias didácticas que pongan de manifiesto las relaciones entre ambos aprendizajes.

Con este fin se sugieren a continuación algunas ideas para el tratamiento de estos contenidos, incidiendo sobre ciertos elementos que pueden facilitar su aprendizaje. Serán, por tanto, incompletas y tan sólo pretenden destacar algunos aspectos que parecen de especial interés, bien por no haber sido adecuadamente tratados o, incluso, por haber sido olvidados en la enseñanza del área.

Lectura

Tal como se ha indicado al comienzo de este apartado, la **comprensión lectora** es producto de la interacción de los conocimientos que cada uno tiene y las características del texto. Durante este proceso, el lector va anticipando y formulando predicciones sobre diversos aspectos del texto (sucesión de los hechos, papel de los personajes, etc.) y tratando de confirmarlas a través de la lectura. El alumno tiene un papel activo, crítico y creativo en el establecimiento de relaciones entre lo que lee con lo que sabe, en la evaluación del nuevo conocimiento a partir del que ya posee y en la verificación de sus hipótesis.

La intervención del profesor, por su parte, no puede quedar relegada a un mero control y evaluación final, puesto que ha de tener un papel esencial a lo largo del proceso: antes de realizar la actividad, en la preparación y actualización de los conocimientos previos del alumnado; durante la lectura del texto, en la indicación de distintas estrategias que favorecen la comprensión, y al finalizar el proceso, en el análisis del texto.

Parece necesario considerar la enseñanza de la lectura desde esta perspectiva amplia, ofreciendo un tratamiento adecuado a este conjunto de estrategias que acompañan al proceso y que son imprescindibles para lograr la comprensión del texto. No obstante, en ciertas ocasiones se ha olvidado la importancia de una intervención educativa a lo largo del proceso de lectura, incidiendo tan sólo en la elaboración de resúmenes, fichas de lectura o listas de preguntas al acabar la actividad. Ello no significa, sin embargo, que las síntesis o la elaboración de fichas no sean actividades igualmente interesantes, pero han de ser completadas con otras que orienten a lo largo del proceso.

Antes de iniciar la lectura de un texto es preciso discutir con los alumnos el objetivo que se persigue, tratando de aclarar el sentido de la tarea y estableciendo elementos claros sobre los que valorar su progreso. Asimismo, puede resultar de gran ayuda proponer actividades encaminadas a la preparación de la lectura, con el fin de motivar al alumnado y actualizar sus conocimientos previos. Puede ser conveniente adelantar el tema, proponer a los alumnos que traten de

predecir qué sucede a partir del título o de la portada del libro, contar alguna anécdota especialmente estimulante, proporcionar información que ayude a situar la lectura, etc.

Del mismo modo, deben trabajarse distintas estrategias para fijar la atención sobre determinadas partes del texto (títulos, portadas, distribución espacial, presencia de divisiones o capítulos, etc.); el maestro podrá facilitar el significado de cada uno de estos indicadores y fomentar la búsqueda activa de los mismos. Por otra parte, deben abordarse distintos procedimientos para resolver problemas de comprensión del texto (avanzar y retroceder, inferir el significado, ignorar el problema, acudir al diccionario, etc.).

Finalmente, el trabajo sobre comprensión puede completarse con el análisis de algunos aspectos: diferenciación de hechos reales e imaginarios, identificación de connotaciones sexistas, interpretación del doble sentido y sentido humorístico, análisis de aspectos sencillos de la forma, etc.

En la realización de muchas de las actividades propuestas puede ser indicado considerar el **trabajo en pequeño grupo**; a través de la interacción con otros es posible confrontar las propias interpretaciones y predicciones, razonar cómo se ha llegado a ellas y expresar las estrategias empleadas a lo largo del proceso. La intervención del profesor puede ser de gran valor para incidir en ciertos puntos de vista, destacar procedimientos especialmente adecuados, apreciar diferentes valoraciones, etc.

Las actividades de lectura han de abarcar gran **variedad de textos**; progresivamente, el alumnado ha de irse familiarizando con diversidad de textos literarios (poemas, cuentos, etc.), fuentes de información escrita, índices, mapas y gráficos, enunciados de problemas matemáticos, etc. Cada uno de ellos tiene peculiaridades en la estructura y el vocabulario que han ser trabajadas explícitamente.

Escritura

En cuanto a la escritura, es quizá uno de los aspectos del área en que ha habido prácticas poco orientativas para el alumnado y que escasamente han contribuido al desarrollo de su expresión. Las famosas redacciones o el desarrollo de temas libres sin ninguna pauta o trabajo sistemático han desvirtuado en gran medida lo que debería ser una intervención más amplia, en la que al niño se le enseñe a expresar bien una opinión, a estructurar un comentario personal, a relatar sentimientos y experiencias y, en definitiva, a disfrutar en la creación de los textos.

Con el fin de guiar al profesorado en la planificación de las actividades, se indican algunas de las condiciones que pueden favorecer el desarrollo de la escritura y que, a la vez, resulten sencillas de plantear en el aula. Estas condiciones se refieren a la selección de situaciones de comunicación escrita, a la determinación de los objetivos que se pretende alcanzar, a la búsqueda de los apoyos pertinentes y a la publicación de los textos.

En primer lugar, las actividades escritas deben atender a necesidades reales de comunicación de niñas y niños. Si el objetivo es lograr que este aprendizaje sea significativo y funcional, será preciso aprovechar todas aquellas **situaciones** de la vida cotidiana para las que se hace necesaria la escritura (apuntar algo para recordarlo, tomar nota de las conclusiones acordadas en una discusión, solicitar información, hacer un plan para llevar a cabo una experiencia, etc.). De esta manera puede favorecerse el cuidado en la presentación, el interés en el uso de una letra clara y legible, y el respeto hacia las convenciones de la lengua escrita.

En relación con esto puede ser útil aprovechar distintos interlocutores del entorno escolar (compañeros del centro, familiares y otros adultos que participan en la vida escolar, alumnado de otras escuelas, personas o instituciones a las que se solicite información, etcétera). Asimismo es aconsejable trabajar textos que atiendan a diferentes finalidades como: descripciones, comentarios personales, poemas, cuentos, resúmenes, guiones, fichas de recogida de información, cuestionarios, informes, murales, carteles, comics, historietas, revistas u otras publicaciones periódicas, etc.

Conjuntamente con la preparación de la situación comunicativa resulta necesario hacer explícitos y compartir con los alumnos los **objetivos** que se pretende alcanzar, ofreciendo elementos para una buena planificación, haciendo conscientes a los niños de la situación de comunicación y presentando referentes claros para la evaluación. En las actividades de aprendizaje de la escritura es imposible atender simultáneamente al conjunto de contenidos que engloba (estructura del texto, normas ortográficas, presentación clara, etc.), por lo que es conveniente simplificar y marcar metas más accesibles al alumnado; ello facilitará, en cada caso, centrar la atención sobre alguno de los aspectos de la escritura.

Otro elemento que ha de ser previsto en la organización de actividades en el aula es los **materiales de apoyo** que pueden ser necesarios para la elaboración del texto, ya sea referidos a los aspec-

tos estrictamente lingüísticos como al contenido y estructura del mismo (diccionarios, fichas de consulta y libretas ortográficas, textos modelo, manuales sencillos, etc.).

Por último, se ha de incidir en la importancia de **hacer públicas las producciones** de los alumnos, con el fin de que lleguen a los interlocutores para los que fueron escritas. Para ello puede ser conveniente incorporar algunos textos en la biblioteca de aula; proponer situaciones en las que los alumnos lean sus escritos a los compañeros, al profesor o a otros interlocutores; incluir algunos textos en publicaciones internas del centro; exponer los escritos en tablones de anuncios o murales, etc.

Así pues, la elaboración de textos es una actividad compleja, que no puede quedar reducida a acordar un conjunto de instrucciones e inducir directamente a la composición del texto. Es precisa la utilización, por parte del profesorado, de técnicas sistemáticas que orienten a lo largo del proceso y que progresivamente sean interiorizadas por el alumno. Será importante ofrecer pautas para generar y organizar las ideas, facilitar la realización del texto aportando los apoyos necesarios y guiar al niño en la revisión y mejora de las producciones.

En relación con la **planificación del texto** pueden emplearse diversos recursos que ayuden a formular los propios pensamientos, a darles una estructura y a adecuar la expresión a la situación de comunicación concreta. Pueden proponerse comentarios colectivos en los que se actualicen los conocimientos de los alumnos; en ciertas ocasiones, puede sugerirse la búsqueda de información complementaria en diversas fuentes (consulta a otras personas, lecturas sobre el tema, documentales, etc.); igualmente, puede ser útil ofrecer algún esquema previo, proponer ideas o palabras clave, etc. En la realización del plan es conveniente tratar de plasmarlo en forma de notas o esquemas más o menos estructurados que guíen posteriormente en la elaboración del texto.

En cuanto a la **revisión**, es preciso acostumbrar a los niños a volver sobre los textos; deben detectar puntos en que no se ajustan al plan inicial, reconocer algunos problemas y aplicar sus conocimientos sobre la lengua para resolverlos. El docente puede jugar un papel muy importante en este proceso, tratando de orientar gradualmente a niñas y niños hasta que sean capaces de realizarlo por sí solos. Asimismo ha de hacerles ver que ésta es una estrategia objeto de aprendizaje, es decir, que la revisión no es una tarea exclusiva del maestro, sino un aprendizaje que todos los alumnos deben llevar a cabo. Por otra parte,

se ha de contribuir a crear una actitud en los alumnos favorable hacia la revisión de los propios textos, procurando que constaten que la mejora de ciertos elementos favorece la comunicación.

Es importante que el proceso no se base en la intuición, es necesario que el niño sea encauzado convenientemente hacia revisión de algunos elementos. Tampoco parece adecuado tratar de atender simultáneamente al conjunto de elementos que intervienen en el texto (contenido, ortografía, estructura, presentación, etc.); de acuerdo con el planteamiento sugerido, parece indicado centrarse exclusivamente en los objetivos que se han fijado para la actividad, de tal forma que la revisión se simplifique y resulte efectiva.

En niños pequeños este proceso puede resultar complejo, pues requiere un distanciamiento con respecto al propio texto que es difícil lograr a ciertas edades; sin embargo, puede ser más fácil para ellos reconocer problemas en los textos de sus compañeros. Por este motivo, puede ser bueno partir de ejemplos preparados en los que el profesor muestre el tipo de preguntas que se hace en relación con el texto y cómo las resuelve; asimismo, puede sugerirse la corrección en pequeños grupos en los que puedan constrastarse distintas apreciaciones.

Por otra parte, el **trabajo en grupos** es indicada para cualquier momento de la producción de un texto; favorece la discusión y confrontación de diversos puntos de vista sobre el contenido y las formas más adecuadas, obliga a establecer un plan para organizar el trabajo y a considerar el papel de cada uno para lograr una producción que recoja todas las aportaciones.

En síntesis, parece importante hacer hincapié en la necesidad de crear lectores activos, críticos y competentes en las actividades de escritura, puesto que la práctica educativa ha demostrado que el insuficiente dominio de estos contenidos ha podido ser el origen de su fracaso, no solamente en esta área, sino a lo largo de su vida escolar. El profesorado debe procurar una intervención atenta al conjunto del proceso buscando diferentes estrategias en cada momento.

Reflexión sobre la lengua

Tal como se expone en el currículo oficial, la reflexión sobre la lengua se ha de entender como parte del desarrollo de las capacidades comunicativas. Parece necesario, sin embargo, precisar con

mayor detalle la amplitud y el sentido que se le concede, ya que algunos contenidos han sido especialmente controvertidos en la enseñanza de la lengua en Primaria. Esta opción sólo tiene sentido dentro de un planteamiento global de la enseñanza de la lengua, y en ningún momento supone un análisis aislado de los propios productos lingüísticos.

Niñas y niños aprenden básicamente la lengua a través del uso de las cuatro destrezas en estrecha relación unas con otras; no obstante, en el transcurso de la Educación Primaria, los alumnos van desarrollando una capacidad creciente de abstracción, van siendo capaces de aproximarse a la lengua que usan de forma más reflexiva y de conocer algunos rasgos de su funcionamiento. Este hecho ha de ser aprovechado por el profesorado para estimular la reflexión y análisis de los productos lingüísticos, con el fin de **mejorar las capacidades de comprensión y expresión**.

En coherencia con lo anterior, los contenidos en relación con la reflexión lingüística han de trabajarse conjuntamente con contenidos referidos a la comunicación oral y escrita. Por esta razón, en el currículo básico, además de figurar como contenidos en el bloque de reflexión sobre la lengua, han sido incluidos como objeto de aprendizaje en los bloques concernientes al uso oral y escrito de la lengua. Así por ejemplo, las estructuras de la lengua en relación con el texto, la oración y la palabra aparecen incorporadas tanto al bloque de "Análisis y reflexión sobre la propia lengua" como a los de "Usos y formas de la comunicación oral" y "Usos y formas de la comunicación escrita"; lo mismo *sucede con aspectos como el vocabulario o la ortografía.*

Hace ya tiempo que se ha dudado del papel de los ejercicios formales en el análisis de la lengua para el logro de un uso más correcto, coherente y adecuado. Sin embargo, no deben eliminarse determinadas consideraciones formales en las actividades del aula, puesto que encauzadas de manera apropiada ayudan al alumno a comprender la naturaleza de sus errores y aportan herramientas para resolverlos. Todas las actividades deberán surgir de un planteamiento vivo e imaginativo de la enseñanza de la lengua, que reconozca la necesidad de determinados soportes (como son la ortografía, el vocabulario o las estructuras lingüísticas) y que posibilite una iniciación en la toma de conciencia sobre cómo funciona la lengua para adquirir mayor seguridad en su uso.

En la programación de las actividades es aconsejable tener presentes algunos **principios generales**. En primer lugar, cada activi-

dad ha de basarse en la lengua que es familiar a los niños. Resulta igualmente necesario orientar al alumnado sobre el objetivo que se persigue. Por último, las actividades que se planteen deben favorecer la experimentación e invitar a la reflexión, inicialmente de forma intuitiva y posteriormente de forma más sistemática, sobre las formas lingüísticas. El empleo de este tipo de estrategias en la enseñanza facilitará la toma de conciencia de ciertas regularidades en el funcionamiento de la lengua y promoverá el enriquecimiento progresivo de ésta gracias al uso más consciente.

Las actividades concernientes a la reflexión lingüística se basarán en la realización de modificaciones diversas en textos y unidades más pequeñas, tratando de orientar a los alumnos para que indaguen sobre las consecuencias de los cambios realizados en el sentido del mensaje. Puede sugerirse, para ello, la comparación de unidades con el mismo significado o forma, el cambio de orden, la sustitución de unos elementos por otros, la ampliación y supresión de determinados elementos, la segmentación y recomposición a partir de los elementos resultantes, la clasificación, etc.

Esta propuesta supone un cambio importante en el trabajo sobre los contenidos relacionados con la reflexión. Se propone comenzar por **la exploración y el ejercicio activo de búsqueda** y observación de regularidades en el funcionamiento de la lengua; la enseñanza tradicional, por el contrario, se basa en la definición previa y el análisis posterior. Asimismo se sugiere la práctica contrastada del lenguaje y el acceso a unas técnicas de búsqueda y de formulación de hipótesis que favorece una actitud científica, y no sólo normativa, hacia la lengua.

En los primeros cursos se incidirá principalmente en el uso y dominio de las estructuras lingüísticas y progresivamente se irá avanzando en la constatación de relaciones y en la sistematización de estas observaciones. En cuanto a la **terminología**, no se deberá sobrecargar al alumnado de términos que no son útiles a estas edades; ésta ha de ser necesariamente incompleta y ha de incorporar exclusivamente aquello que sea fundamental para abordar los contenidos que se proponen; por esta razón se han eliminado intencionadamente términos innecesarios en este nivel educativo y que tan sólo confunden al alumno (como lexema, monema, semantema, etc.).

El **trabajo en pequeño grupo** puede resultar muy indicado para la reflexión lingüística; en él pueden discutirse diversas estrategias para la resolución de los problemas propuestos, buscarse caminos alternativos, probar distintas hipótesis que traten de hallar expli-

caciones sobre el funcionamiento de distintas estructuras. En estas actividades puede ponerse en práctica la función metalingüística (utilizar la lengua para referirse a la propia lengua) con la finalidad de resolver los problemas concretos que se plantean en el uso y el aprendizaje, y evitando que sea algo ajeno y sacado de contexto.

Finalmente, se indican algunas orientaciones para el tratamiento de la ortografía y el vocabulario.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, la **ortografía** ha de plantearse dentro de un clima donde el niño tenga un motivo para escribir pertinentemente. La práctica habitual de las escuelas ha descuidado este sentido de su enseñanza y lo ha convertido en una práctica descontextualizada hacia la que el alumnado no muestra ninguna motivación, una práctica repetitiva, basada exclusivamente en la memorización de reglas, e ineficaz. Las actividades deberán surgir de un planteamiento significativo que reconozca la necesidad de una actuación sistemática para que las niñas y los niños fijen las normas.

El trabajo sobre contenidos ortográficos no puede basarse en una estrategia de "evitación del error", ni en la utilización de métodos rígidos que inhiban en vez de fomentar la expresión escrita. Por un lado, se ha de promover la observación y formulación de hipótesis, de forma que el alumnado vaya descubriendo los principios ortográficos del vocabulario que maneja habitualmente; en este sentido, el trabajo conjunto de aspectos sencillos de morfosintaxis con la ortografía puede facilitar la constatación de ciertas regularidades. Por otra parte, puede ser igualmente pertinente facilitar normas sencillas y estimular a la contrastación de las mismas en los textos.

Un uso adecuado de la copia, el dictado y el diccionario puede suponer un buen auxiliar para el tratamiento de la ortografía, al mismo tiempo que pueden resultar instrumentos interesantes para la autoevaluación. En estos años de la escolaridad son aconsejables actividades como: la realización de copias cortas, en las que el niño esté motivado por copiar y el texto guarde alguna relación con su experiencia; la utilización de dictados preventivos, planteados como ejercicio y no como control del dominio ortográfico, y preparados cuidadosamente para el objetivo que se persiga (adelantando el tema, planteando cuestiones formales especialmente complicadas y que impidan la comprensión del texto, etc.); la confección de diccionarios o ficheros ortográficos personales del vocabulario más habitual, etc.

El análisis de las causas de los errores (pronunciación inadecuada de la palabra, desconocimiento de la regla, etc.) y la consideración de las variantes lingüísticas facilitará el empleo de estrategias didácticas adecuadas a las características de la lengua de partida y a las causas que generan la persistencia de determinados errores en cada niño.

Con respecto al **vocabulario**, es necesario insistir en el trabajo dentro de un contexto, pues en él las palabras adquieren sentido. Es importante que el maestro se asegure del nivel de adquisición del alumno y de la forma en que utiliza el vocabulario en contextos similares y en situaciones nuevas. El trabajo de vocabulario no ha de ser exclusivo de la clase de lengua, ya que desde las diferentes áreas puede contribuirse a la precisión y riqueza léxica.

El **diccionario** se muestra como ayuda incuestionable en estos dos aspectos (ortografía y vocabulario) y, por tanto, es muy necesario enseñar a utilizarlo bien. Deberá ser un libro de consulta que obedezca a imperativos prácticos y que la información que contenga sobre cada una de las palabras sea la precisa para la comprensión y utilización de éstas. La iniciación al uso de algún diccionario se planteará en el área de Lengua y Literatura, pero nunca aparecerá como un contenido aislado, sino cuando en la clase surja la necesidad de utilizarlo. En la Educación Primaria es importante crear el hábito y la necesidad de acudir al diccionario como instrumento de consulta para la ampliación del campo semántico y para la verificación en la realización de los propios escritos.

Educación literaria

En momentos distintos de estas orientaciones se han indicado algunas sugerencias sobre la presencia de los textos literarios en relación con diversos contenidos del área. Parece importante, sin embargo, añadir a todas aquellas consideraciones algunas ideas sobre el papel de la educación literaria en Primaria y proponer varias actividades que parecen especialmente importantes para estas edades de la escolaridad.

A lo largo de esta etapa educativa será preciso trabajar contenidos sencillos en torno al texto literario, iniciando un proceso sobre el que posteriormente se ha de profundizar y sistematizar. Será prioritario familiarizar al alumnado con los textos literarios y fomentar

actitudes positivas hacia ellos, favoreciendo una aproximación a la lectura como medio de diversión y entretenimiento y procurando que constituya una experiencia placentera. Junto con este propósito, será importante asimismo incorporar actividades encaminadas al tratamiento de contenidos específicos del texto literario que ayuden al alumno a la construcción del sentido de este tipo de textos.

La educación literaria requiere, por parte del profesor, de la búsqueda permanente de situaciones y actividades en las que se logre la implicación real de cada niño. Es preciso ofrecer gran variedad de textos adecuados a sus intereses y a su nivel lingüístico, tratando de aprovechar todas aquellas fuentes literarias apropiadas para estas edades. Con este fin, el maestro debe emplear **criterios claros en la selección** de las lecturas que se incorporen al aula, que atiendan a factores lingüísticos, de contenido y referentes al formato en que son presentados. Por su parte, los alumnos deben tener libertad en la elección de textos, lo cual no implica, sin embargo, que el profesor sea ajeno a sus decisiones, pues puede discutir sus gustos tratando de descubrir sus intereses o ampliando y ofreciendo nuevas posibilidades de lectura.

Parece preciso proponer situaciones de auténtica **lectura por placer**: momentos como la escucha de lecturas realizadas por el profesor u otros compañeros, períodos de lectura estrictamente individual donde el niño tenga la oportunidad de leer solo, u otras situaciones en las que los textos literarios estén disponibles y accesibles al alumnado.

El profesor, como lector de literatura, ha de jugar un papel muy importante en el fomento de actitudes positivas hacia la lectura; puede ser bueno que él mismo muestre a sus alumnos que también lee por placer, comentando lo que está leyendo, expresando sus preferencias, explicando por qué elige cierto tipo de libros y compartiendo momentos de lectura con los niños.

Igualmente es muy importante que a los alumnos se les brinde la oportunidad de **comunicar su experiencia como lectores** a otros compañeros. Se ha de fomentar la participación en comentarios colectivos, la realización de pequeños escritos donde se recojan sus impresiones o en los que se anime a la lectura de ciertos textos, la elaboración de carteles que anuncien los libros favoritos, la grabación de los propios puntos de vista, la dramatización de alguna escena del texto, la preparación de comics basados en el libro, etc. Todas ellas pueden ser actividades útiles para animar a los niños a que compar-

tan el gusto por la lectura. En este tipo de actividades puede ser oportuno involucrar a alumnos de diferentes edades o, incluso, programar otras en las que participe el centro completo (campañas de lectura, celebración de ciertas conmemoraciones, ferias del libro, etc.).

En definitiva, tratar de fomentar una actitud abierta y de interés por la literatura ha de ser una labor del conjunto de la escuela, convencida de que de esta forma podrán crearse auténticos lectores. El profesor debe cuidar y tomar decisiones acerca del tipo de literatura que le parece más indicada para sus alumnos, así como buscar las estrategias que permitan involucrarles activamente en la lectura de los textos.

Junto con estas sugerencias relacionadas con la motivación hacia la lectura, es importante considerar actividades encaminadas a profundizar en la **comprensión y análisis de algunos textos literarios**, tratando de ayudar a los alumnos a interpretar el texto con una competencia progresivamente mayor y más ajustada. En este sentido, parece necesario tener en cuenta las aportaciones realizadas sobre el aprendizaje de la lectura; en ellas se pone el énfasis en la necesidad de crear lectores activos y críticos, dispuestos a poner en relación sus propios conocimientos con las ideas presentes en el texto, a contrastar sus hipótesis y reformularlas.

Consecuentemente, parece preciso ayudar a los alumnos en la búsqueda de los indicadores propios de este tipo de textos, así como orientarles hacia el empleo de los apoyos que faciliten la comprensión. Para ello puede ser oportuno profundizar en aspectos referidos a la estructura del texto (formas de organización, estructuración en secuencias, etc.) o en el sentido de ciertos recursos propios del texto literario; puede considerarse necesaria, también, alguna información acerca del contexto histórico y cultural en el que se haya producido.

Un buen recurso para sistematizar estos contenidos puede ser el **comentario colectivo**, donde se vayan haciendo explícitos diversos aspectos en relación con la construcción de la obra. Ello facilita el contraste de distintos puntos de vista, tratando de indagar sobre la interpretación del texto.

Por otra parte, puede ser interesante proponer la **realización de textos a partir de modelos** o ejemplos en los que interese trabajar algunos recursos. Pueden emplearse muy diversas técnicas como: la creación de escritos a partir de otros en los que se efectúen diversos cambios (modificación de la secuencia narrativa, propuesta

de nuevas condiciones espaciales y temporales, alteración de otros elementos de la estructura...); la transformación de textos en mensajes expresados mediante sistemas de comunicación no verbal, etc.

A través de diversas técnicas sistemáticas, y no sólo lúdicas y descontextualizadas, se pretende que niñas y niños puedan iniciarse en la creación de textos y en el uso de los recursos expresivos que la lengua les brinda y la literatura utiliza y crea a través de sus obras. De este modo, debe ofrecérseles la oportunidad de hacer un uso personal de la palabra y de explorar sus posibilidades significativas. La literatura, así tratada, puede convertirse en una fuente de placer y experiencias creativas.

Temas transversales

Desde el área de Lengua y Literatura ha de favorecerse la formación integral del alumnado, tratando de atender a muy diversos ámbitos de la persona: cognitivo, afectivo, motriz, social. Este modo de entender el lenguaje destaca su importancia en el desarrollo de un pensamiento claro y organizado, en el encauzamiento de la afectividad y en el logro de una convivencia que fomente el respeto hacia los otros.

El maestro ha de abordar el área desde esta perspectiva amplia, procurando vincularla al tratamiento de diversos temas que en la sociedad actual tienen una importancia vital. A través de la educación lingüística y literaria se ha de promover una educación moral y cívica y para la paz. Igualmente puede contribuirse a la sensibilización hacia problemas ambientales y concernientes a la salud. Por otra parte, debe atenderse a la igualdad de oportunidades entre los sexos, así como fomentar la educación vial y favorecer una adecuada formación del consumidor.

La atención a estos distintos ámbitos desde el área de Lengua y Literatura estará fundamentalmente vinculada al trabajo sobre los textos, tanto orales como escritos. El profesorado ha de estar vigilante ante la **selección de textos** a través de los cuales poder plantear en el aula muchos de estos temas. Así por ejemplo, y en relación con el consumo, puede proponerse el análisis de etiquetas, anuncios, eslóganes publicitarios; para el tratamiento de la educación vial, la

interpretación de señales usuales; en relación con la educación ambiental, el análisis de mensajes de los medios de comunicación u otros documentos, etc. Mediante el trabajo con los textos será importante aproximar al alumnado hacia problemas sociales de diverso tipo, analizar la intencionalidad de los mensajes, fomentar la interpretación de elementos implícitos y favorecer la creación de actitudes críticas hacia ellos.

Este conjunto de actividades en relación con los textos podrá acompañarse de otras medidas indicadas para abordar concretamente cada uno de estos temas. En este sentido, para un adecuado tratamiento de la **educación para la paz**, la intervención educativa ha de promover en el aula un clima positivo donde todos puedan y deseen expresarse. En relación con ello, será importante que los conflictos se hagan explícitos y sean encauzados pertinentemente; del mismo modo, ha de atenderse a manifestaciones de timidez o inhibiciones que dificulten la comunicación en niñas y niños, procurando favorecer intercambios equilibrados entre los alumnos y su integración en el grupo.

Por otra parte, la **igualdad de oportunidades entre los sexos** también requiere un tratamiento específico desde esta área curricular. La enseñanza y transmisión de un lenguaje sexista en el ámbito escolar, y la aceptación como lenguaje válido y normativo sin someterlo a crítica, constituyen una discriminación que lleva consigo efectos negativos para el conjunto de la sociedad. Es necesario, por tanto, emprender desde el centro educativo acciones que traten de rectificar el discurso discriminatorio que el alumnado recibe en su vida cotidiana, procurando fomentar una actitud investigadora y abierta hacia la lengua, carente de prejuicios y que no trivialice su importancia ideológica. Con este fin, resulta extremadamente importante realizar una cuidadosa selección de textos de acuerdo con criterios no sexistas, así como recuperar obras de autoras que equilibren las lagunas existentes; igualmente, debe trabajarse sobre recursos lingüísticos alternativos que propicien un mejor conocimiento de la realidad y un equilibrio en la comunicación.

Referencias más completas sobre el tratamiento de cada uno de estos temas pueden encontrarse en los documentos de *Temas Transversales*; en ellos se orienta acerca de las estrategias didácticas que parecen más indicadas y se sugieren recursos diversos especialmente útiles para el trabajo en la escuela.

Orientaciones para la evaluación

Se exponen en este tercer capítulo algunas orientaciones sobre evaluación en Lengua y Literatura, teniendo presentes las propuestas generales incluidas en el documento de Orientaciones para la Educación Primaria. En muchos casos las consideraciones que se encuentren en uno y otro documento serán similares, aunque se ha procurado presentar aquello más específico del área: principios, prácticas recomendadas y desechadas, instrumentos útiles, etc.

La evaluación es entendida como parte esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje; es un instrumento que trata de guiar la acción docente, detectando los progresos y las dificultades encontradas y buscando formas de intervención ajustadas a las necesidades concretas de alumnos y alumnas. La evaluación se realizará, por tanto, de forma continua y en ningún caso puede quedar reducida a actuaciones aisladas ni identificarse con las calificaciones.

En este contexto, la evaluación precisa de ciertas condiciones que pueden favorecer el logro de un instrumento útil al profesorado. En primer lugar, será necesario definir unos objetivos claros que determinen lo que se pretende conseguir; por otra parte, se ha de recoger la información pertinente en relación con los aprendizajes indicados, los logros y los problemas surgidos, e interpretar estos datos de acuerdo con los objetivos propuestos; por último, será preciso tomar las medidas oportunas que permitan reconducir el proceso.

Se indican a continuación algunas sugerencias con el fin de guiar al profesorado en la determinación del "qué evaluar" en Lengua y Literatura y el "cómo y cuándo" llevarlo a cabo. Se realizan estas sugerencias desde la perspectiva de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje: el alumnado y distintos aspectos de la actuación docente.

Evaluación del alumnado

Qué evaluar

Desde la concepción expuesta anteriormente, parece necesario definir con claridad qué se pretende evaluar. En este sentido, el currículo oficial incluye unos **criterios de evaluación** que determinan los aprendizajes que parece indispensable que los alumnos hayan adquirido al finalizar la etapa en relación con los objetivos y contenidos del área. Estos criterios son prescriptivos para el conjunto de los centros, pero es preciso que cada uno de ellos los adecue a sus circunstancias concretas, los complete y los secuencie para los tres ciclos de la etapa. Es decir, queda un campo amplio en el que la escuela debe tomar decisiones en relación con el qué evaluar, que han de plasmarse en su proyecto curricular.

Los criterios de evaluación propuestos son selectivos: tan sólo hacen referencia a algunas capacidades y a ciertos contenidos del área que se consideran esenciales en esta etapa educativa. Desde este punto de vista son intencionalmente no exhaustivos, es decir, responden parcialmente al qué evaluar. Cada centro educativo debe **incorporar aquellos aspectos que considere necesarios** de acuerdo con sus características precisas y las opciones del profesorado.

Así por ejemplo, en el currículo oficial existe un criterio que hace referencia a la diversidad lingüística en un sentido amplio y que trata de expresar la necesidad de que todo alumno adquiera ciertos contenidos en relación con las distintas lenguas de España. Este criterio, en los términos en que está expresado, es igualmente aplicable a distintos contextos; sin embargo, en zonas donde coexisten dos lenguas puede ser pertinente añadir elementos en relación con el contacto de estas dos lenguas. Sería éste un modo de proceder y de reflexionar sobre los criterios de evaluación propuestos, de forma que resulten ajustados a las necesidades concretas del centro.

Por otra parte, estos criterios se fijan para el conjunto de la etapa, sin dar ninguna indicación acerca de la secuencia que ha de seguirse en los diferentes ciclos. El profesorado ha de **distribuir secuencialmente** esta propuesta, marcando los aprendizajes propios de cada uno de ellos. Con el fin de facilitar esta tarea se ha elaborado una posible secuencia de los criterios que, con carácter orientativo, aparece publicada en forma de Resolución y que se incluye en este mismo documento. En ella se seleccionan las capacidades y contenidos que parecen más indicados para cada ciclo.

Así por ejemplo, en relación con el intercambio verbal y el conocimiento y respeto por las normas que rigen la interacción, en el currículo oficial figura el siguiente criterio de evaluación:

> *"Participar de forma constructiva (escuchar, respetar las opiniones ajenas, llegar a acuerdos, aportar opiniones razonadas...) en situaciones relacionadas con la actividad escolar (trabajos en grupo, debates, asambleas de clase, exposiciones de los compañeros o del profesor, etc.) respetando las normas que hacen posible el intercambio en estas situaciones."*

Este criterio ha de ser alcanzado al finalizar la etapa, por lo que es preciso establecer la secuencia que ha de seguirse a través de los diferentes ciclos en relación con estos aprendizajes. En este sentido, se ha de determinar en qué medida la capacidad de participación se va haciendo progresivamente más compleja, qué tipo de situaciones de intercambio es oportuno trabajar en cada uno de los ciclos, así como qué normas van a irse incorporando en cada momento. En la secuencia sugerida de los criterios de evaluación en la Resolución se propone la progresión que a continuación se indica.

En el primer ciclo, parece importante fomentar en los alumnos el interés por participar en las situaciones de intercambio, en contextos próximos y en los que intervengan interlocutores conocidos, ya sean niños o adultos; se ha de procurar la intervención de los alumnos en estas situaciones y el respeto por normas elementales que favorecen la comunicación. Para este ciclo se indica el siguiente criterio :

> *"Participar en las situaciones de comunicación de la actividad cotidiana (proponer temas, dar opiniones, formular preguntas...) y respetar las normas elementales que hacen posible el intercambio (turnos de palabra, escuchar y respetar las opiniones de los demás)."*

En el segundo ciclo, la participación del alumno debe ser más planificada: se trabaja sobre situaciones informales y formales de comunicación con interlocutores conocidos y desconocidos, intentando una mayor adecuación a cada una de ellas; asimismo se subraya la importancia del empleo de estas situaciones en la planificación y organización de la propia actividad. Para este ciclo se sugiere el siguiente criterio:

> *"Participar en situaciones de intercambio comunicativo (diálogos, conversaciones, entrevistas sencillas...), adecuan-*

do la expresión a la intención deseada (expresar una opinión, pedir una información, planificar una experiencia...) y al contexto de la comunicación."

En el tercer ciclo, tal como se expresaba anteriormente, se ha de lograr una participación más reflexiva y constructiva, así como el empleo de estrategias más elaboradas en la intervención (aportación de opiniones razonadas, empleo de procedimientos que permitan llegar a acuerdos, coherencia en el punto de vista mantenido, preparación previa de las intervenciones, etc.).

Hasta aquí se ha comentado la necesidad de abordar una serie de decisiones en torno al qué evaluar, que han de formar parte del proyecto curricular y que exigen un acuerdo por parte del conjunto del profesorado de la etapa; decisiones que afectan tanto a la adecuación de los criterios de evaluación del currículo oficial al contexto educativo concreto como a la distribución secuencial de los mismos en los ciclos de la etapa.

Sin embargo, será dentro de cada unidad didáctica donde el profesor realice realmente la evaluación, estableciendo los **objetivos didácticos** que se pretende alcanzar mediante los aprendizajes propios de la unidad. En ellos se determinará el grado de adquisición de los aprendizajes en relación con los contenidos que van a trabajarse. Estos objetivos guiarán el diseño de las actividades de enseñanza y aprendizaje y de evaluación.

Será importante que los objetivos sean lo más precisos y claros posible, de forma que puedan orientar realmente en este proceso. Para formulación de los objetivos didácticos en esta área, puede tomarse como referencia los criterios de evaluación formulados para el ciclo tratando de concretar los contenidos específicos de la unidad. Así por ejemplo, en una unidad didáctica programada para el primer ciclo podría trabajarse la carta como contenido en relación con la escritura y ciertas correspondencias fonema-grafía que ofrecen alguna dificultad ("c, z, q, k"). El objetivo didáctico podría ser:

"Producir textos escritos breves y sencillos (cartas) sobre la experiencia que se realiza, respetando las normas elementales de la escritura (correspondencia fonema-grafía:"c, z, q, k"; signos de puntuación: punto, interrogación y dos puntos) y las formas básicas de la carta (distribución espacial en el papel, fecha, encabezamiento, despedida, dirección y remite)."

Ésta es una posible formulación de un objetivo didáctico; sin embargo, no parece aconsejable buscar formas cerradas para expresarlos. Muchas veces puede resultar más útil que los maestros busquen sus propias maneras de comunicar lo que pretenden, sin atenerse a fórmulas rígidas y que poco ayuden en la programación. Lo que sí parece importante es hallar expresiones claras y que no se presten a interpretaciones diversas o equivocadas.

Por otra parte, puede ser de gran ayuda que el profesor o profesora **comente y discuta los objetivos con sus alumnos** de forma que dispongan de referentes sobre los que valorar el propio progreso; es preciso, para ello, establecer momentos en los que los niños tengan la oportunidad de expresar sus puntos de vista, sus dudas, sus acuerdos y desacuerdos en relación con los objetivos marcados. El logro de una evaluación formativa será favorecido por condiciones que permitan que la información sea útil tanto al profesor como a los alumnos; éstos han de saber qué han de aprender y cuáles son los objetivos de su trabajo, han de tener instrumentos para poder controlar su avance a lo largo del proceso.

Cómo y cuándo evaluar

Una vez establecidos los objetivos, será preciso determinar los procedimientos mediante los que se va a obtener la información necesaria en relación con el proceso de aprendizaje.

Es importante crear un **clima favorable** y de confianza, en el que tanto alumnos como profesores traten de establecer las condiciones que mejor favorezcan el seguimiento del proceso. En este sentido, una buena organización del aula, en la que niñas y niños han ido adquiriendo hábitos de funcionamiento que permitan un trabajo diversificado y autónomo, puede facilitar la realización de esta labor.

La evaluación puede llevarse a cabo en diversos momentos; generalmente se distinguen tres aspectos: la **evaluación inicial**, que trata de detectar los conocimientos previos de los alumnos en relación con el objeto de aprendizaje; la **evaluación a lo largo del proceso**, que procura hallar las dificultades y avances que se van produciendo con el fin de ajustar la ayuda pedagógica a las necesidades de los alumnos, y la **evaluación sumativa**, que pretende precisar el grado de adquisición de los contenidos trabajados al finalizar el proceso, ya sea en una unidad didáctica, en un ciclo o en la etapa.

Algunos de los métodos que se indican a continuación pueden resultar más apropiados para alguno de estos momentos en que se realiza la evaluación.

En el área de Lengua y Literatura será necesario emplear un amplio abanico de procedimientos que traten de abarcar la naturaleza multidimensional del lenguaje; probablemente ninguno de ellos por sí mismo satisfaga las necesidades de recogida de información en esta área. El uso adecuado de diversas técnicas facilitará una visión más completa del proceso.

Por otra parte, es conveniente tratar de sistematizar las informaciones recogidas y procurar registrarlas y organizarlas para ayudar a una mejor interpretación de los datos. Esto no significa que el maestro haya de usar complejos sistemas de registro más o menos estandarizados; por el contrario, puede resultar de mayor utilidad la creación de las propias formas de anotación, sencillas y claras.

La **observación sistemática** de alumnas y alumnos es un procedimiento muy útil en esta área. Muchos de los contenidos referidos a la lengua oral, la incorporación de actitudes en la interacción con otros, el proceso seguido en la producción de textos escritos o en la resolución de problemas lingüísticos sencillos, la adquisición de hábitos en la realización de los trabajos pueden ser algunos de los aprendizajes en los que la observación resulte más indicada.

Para la realización de las observaciones es preciso definir los momentos y las personas a las que van dirigidas, pues es imposible pretender observar a todos los alumnos en todo momento. Por este motivo, puede resultar de gran ayuda determinar situaciones concretas en las que recoger datos sobre cierto grupo de alumnos, modificando progresivamente la muestra de niños que va a ser observada. Por otra parte, sería conveniente hacer observaciones repetidas sobre un mismo aprendizaje, para afianzar o precisar ciertos datos tomados.

El profesor puede servirse de distintos instrumentos, tanto individuales como colectivos, para realizar la recogida de información: fichas de seguimiento, listas de control, pautas y guías de observación, carpeta-registro personal del alumno, etc. Lo importante es determinar los indicadores concretos sobre los que va a centrarse la observación, atendiendo a los contenidos que se van a trabajar. En su elaboración no ha de buscarse tanto la perfección técnica como el logro de un instrumento que responda a las necesidades del profesorado.

Los datos pueden recogerse directamente durante la ejecución de las actividades; pueden asimismo emplearse grabaciones (mediante magnetófono o vídeo) que posteriormente sean analizadas, o bien tomarse en cuenta los comentarios realizados por el profesor en un diario de clase donde anote sus impresiones sobre el desarrollo de las tareas.

Otro modo de llevar a cabo la evaluación puede ser el **seguimiento de los trabajos realizados por los alumnos**, tanto individuales como colectivos. De esta forma puede apreciarse el progreso en la adquisición de ciertos contenidos fundamentalmente relacionados con la lengua escrita, la reflexión lingüística o los elementos no verbales como la imagen. En muchos casos, puede ser oportuno volver sobre el trabajo elaborado, discutiendo con el alumno los problemas que aparecen de forma persistente, sugiriendo posibles soluciones o comentando distintas alternativas en la realización de la tarea.

El **diálogo del profesor con niños y niñas** puede ser otro de los procedimientos más útiles para detectar dificultades, aspectos poco clarificados o apreciaciones personales. En este sentido, ésta puede ser una buena estrategia para determinar los conocimientos previos de los alumnos al comenzar el proceso. En relación con la lectura de textos, por ejemplo, sería necesario iniciar el trabajo mediante una conversación informal en la que se hagan explícitos los conocimientos de los alumnos: puede ser pertinente hacerles pensar sobre el título, avanzar ciertos elementos del tema o contenidos que puedan ofrecer alguna dificultad, etc.

Por otra parte, la conversación del maestro con sus alumnos puede ser un buen recurso para indagar sobre el proceso seguido en la realización de las actividades o sobre el uso de estrategias que no son directamente observables. Éste es el caso de las estrategias relacionadas con la lectura; el docente puede preguntar a los niños qué tipo de hipótesis hacen durante la lectura (sobre la sucesión de los acontecimientos, sobre el papel de algún personaje, etc.) o cómo resuelven los problemas de comprensión de un texto (si lo deducen del contexto, si acuden a un diccionario, si ignoran el problema, etc.).

Junto con este conjunto de procedimientos, el profesorado puede diseñar otros muchos instrumentos que resultarán de ayuda para el seguimiento de los alumnos en aprendizajes concretos. Así por ejemplo, en relación con la adquisición de la ortografía pueden emplearse ficheros ortográficos personales, en los que cada alumno lleve un

control de las palabras que le ofrecen problemas, cuadros colectivos donde se recojan las dudas ortográficas más frecuentes en el aula, etc.

Por último, puede ser oportuno llevar a cabo **entrevistas personales** con los alumnos o diseñar **pruebas específicas** con el fin de detectar la adquisición de ciertos contenidos.

La información recogida mediante estos diferentes instrumentos es preciso que sea analizada por el profesorado, tratando de indagar sobre los problemas encontrados. En este proceso es importante que el **error** no sea considerado como una laguna o un defecto: un error informa sobre el proceso de aprendizaje; se ha de investigar sobre sus causas y orientar las enseñanzas posteriores ajustando la programación a las necesidades específicas detectadas.

Así por ejemplo, un error ortográfico puede ser debido a causas muy diferentes: puede obedecer a un problema auditivo o de pronunciación, puede haber sido motivado por una falta de atención a la ortografía de la palabra habiendo prestado mayor atención a otros aspectos de la producción del texto, puede haber sido causado por el desconocimiento del sistema grafofónico, etc. El error nunca debe suponer una sanción, sino que ha de ser empleado como fuente de información que permita modificar el proceso a través de la búsqueda de actividades o materiales alternativos, la introducción de algún elemento nuevo, un cambio en la secuencia empleada, etc.

Evaluación de la intervención educativa

La evaluación debe orientarse conjuntamente hacia los alumnos y hacia los maestros, procurando obtener una información completa de los diferentes elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El profesorado ha de constatar qué aspectos de su intervención han favorecido el aprendizaje y en qué otros podrían incorporarse cambios o mejoras.

Para ello es preciso crear un clima de confianza en el que el docente pueda cuestionarse el valor educativo de los diferentes **elementos presentes en su intervención** en el aula. Es necesario que se reflexione acerca de la adecuación de los objetivos didácticos y de la selección de contenidos realizada; igualmente, debe analizarse la pertinencia de las actividades propuestas, así como de la

secuencia seguida en su realización; por otra parte, se ha de prestar atención al empleo de estrategias diversificadas que den respuesta a los distintos intereses y ritmos de aprendizaje; se atenderá, también, a los materiales empleados, así como se ha de detectar el nivel de interacción con los alumnos y el clima comunicativo establecido en el aula.

Es importante procurar **sistematizar las observaciones** que realiza el profesor sobre su actuación, tratando de determinar momentos en los que anotar sus impresiones. En otras ocasiones puede ser oportuno realizar grabaciones que posteriormente sean analizadas, bien individualmente o bien con la ayuda de algún compañero que aporte sus apreciaciones. Sería muy útil, por otra parte, tomar en cuenta los comentarios realizados por los alumnos, pues en muchas circunstancias pueden desvelar aspectos no detectados por el profesor o que son interpretados de manera distinta. Otro procedimiento igualmente interesante puede ser la incorporación de algún observador externo con el que poder discutir y comentar ciertos elementos de la propia actuación.

La evaluación de los diferentes elementos de la intervención docente debe estar ligada al proceso educativo, es decir, se realizará de forma continua. No obstante, puede haber **momentos especialmente indicados** para llevar a cabo la valoración de la marcha del proceso. Así por ejemplo, al inicio de un curso será importante valorar cuál es el punto de partida (cuáles son las condiciones materiales disponibles, en qué situación se encuentra el alumnado para abordar los nuevos aprendizajes, etc.); por otra parte, al finalizar cada unidad didáctica parece preciso analizar cómo ha funcionado el desarrollo de las actividades (en qué aspectos se han de introducir modificaciones, cuáles están insuficientemente desarrollados, etc.); otro momento destacable para realizar la evaluación de la acción educativa es la finalización de un ciclo, de forma que el profesorado pueda valorar globalmente el funcionamiento de la programación, así como ciertos aspectos que afectan a la secuencia de objetivos y contenidos en el ciclo, formas de organización docente, etc.

Éstas, entre otras, pueden ser formas sobre las que tratar de analizar la intervención educativa, procurando buscar estrategias lo más ajustadas posible a las necesidades del alumnado.

Lengua Castellana y Literatura

Guía Documental y de Recursos

Autoras: Montserrat Vilà Santasusana
Montserrat Bigas Salvador
Núria Vilá Miguel

Coordinación: Inés Miret Bernal del
Servicio de Innovación

Índice

Páginas

INTRODUCCIÓN 145

TEXTOS DE REFERENCIA PARA EL PROFESORADO ... 147

Fundamentación teórica 147

Didáctica del área 154

Didáctica general de la Lengua y la Literatura... 154
Lengua oral 157
Lengua escrita 159
Gramática 170
Literatura infantil y juvenil 172
Evaluación 174

Textos de recopilación de actividades y recursos 175

Lengua oral 176
Lectura 177
Producción de textos 180
Juegos lingüísticos 183

Revistas 185

RECURSOS DE USO EN EL AULA 189

Páginas

Biblioteca y diccionarios 189

Diccionarios 191
Selección de libros para la biblioteca 192
Organización de la biblioteca y animación lectora 194

Prensa 195

Material audiovisual 198

Vídeos 199
Material gráfico 200
Casetes 201

Material informático 202

Edición de textos 203
Aprendizaje de lectura y escritura 204

Otros recursos 205

Introducción

La relación bibliográfica que sigue es fruto de una elección que responde a los criterios que a continuación expondremos.

En primer lugar, procuramos centrarnos en publicaciones que tienen como máximo diez años de antigüedad, salvo en casos en los que la importancia del texto o la escasez de materiales en un ámbito concreto hayan exigido la inclusión de algún título anterior.

En segundo lugar, dedicamos una atención especial a los textos de fundamentación teórica y de didáctica del área, porque creemos que son los aspectos que deben proporcionar una base de actuación más sólida al profesorado. El empleo de otros recursos en el aula también es importante, pero debe estar encuadrado en una metodología elegida de antemano, formar parte de un proyecto previo del docente y sustentarse en una base teórica concreta. En cierto modo, nuestro criterio responde a la certeza de que el maestro, gracias a su experiencia y profesionalidad, puede seleccionar y crear actividades adecuadas a la situación, al tema y a su grupo de alumnos, cuando sea necesario.

En tercer lugar, hemos procurado elegir títulos publicados en castellano para facilitar su consulta. Hay editoriales especializadas en temas de educación, de lenguaje, etc., que ofrecen publicaciones interesantes, tanto de autores españoles como extranjeros. Creemos, sin embargo, que actualmente los países anglosajones están en un nivel muy avanzado en didáctica del lenguaje, o disciplinas relacionadas con ella, y que es necesario, por lo tanto, seguir de cerca sus trabajos. También queremos citar las investigaciones que se llevan a cabo por el C. R. E. S. A. S., en París, sobre diversos ámbitos de la Educación. Asimismo, las diferentes Comunidades Autónomas

publican materiales que pueden resultar de interés y cuya lectura, generalmente, no ofrece dificultades de comprensión insuperables para un profesional de la enseñanza.

El conjunto de materiales y recursos que a continuación se propone trata de abarcar los temas esenciales en relación con la educación lingüística y literaria en la etapa Primaria. En el primer capítulo se presentan libros de referencia para el profesorado que indudablemente pueden contribuir a una práctica docente más contrastada y acorde con los planteamientos de esta área curricular. Entre estos textos dirigidos al maestro figuran obras más teóricas encaminadas a la reflexión acerca de los fundamentos del área; otras abordan problemas concretos de la didáctica de la Lengua y la Literatura; por otra parte, se citan textos que hacen una recopilación de actividades aconsejables para el tratamiento de contenidos lingüísticos; y, por último, se indican algunas revistas de especial interés para la enseñanza de la lengua.

En el segundo capítulo se incluyen recursos de diverso tipo que parecen recomendables para el trabajo en el aula: la biblioteca, los diccionarios, la prensa, los materiales audiovisuales e informáticos, los juegos comunicativos, etc.

No quisiéramos acabar esta introducción sin agradecer a Teresa Colomer, profesora de Didáctica de la Lengua de la E. U. F. P. "Sant Cugat", de la Universitat Autónoma de Barcelona, su colaboración en el apartado de Biblioteca y Literatura Infantil.

Textos de referencia para el profesorado

Fundamentación teórica

En este primer apartado aparecen textos que tratan de orientar al profesorado sobre las bases teóricas del área. Todos ellos son libros que suponen una reflexión sobre el estado actual de las ciencias del lenguaje en relación con la enseñanza de la lengua, así como estudian la contribución de la investigación en este campo a la práctica educativa. Algunos textos son de carácter general; otros se centran en aspectos concretos como: lengua oral, lectura y escritura, educación no sexista, etc. La lectura de este tipo de textos puede favorecer en gran medida una intervención más reflexiva en la educación lingüística, así como facilitar la discusión entre el profesorado acerca del qué y el cómo enseñar en esta área.

Ciencias del lenguaje

◩ BRONCKART, J. P. (1985): *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* Ciencias de la Educación. París: Unesco.

En los últimos decenios se ha producido una proliferación de investigaciones en torno a las ciencias lingüísticas y su aplicación escolar, que sitúan al lenguaje y a su relación con el pensamiento como eje principal para el desarrollo de la educación y del aprendizaje.

Bronckart nos presenta una visión de las diversas ciencias del lenguaje y de sus implicaciones en el campo de la educación. A lo largo de las ocho capítulos recorre los diversos aspectos relacionados con el aprendizaje de la lengua como sistema de comunicación y reflexio-

na sobre la manera de conjugar la enseñanza diaria con las nuevas teorías del lenguaje, concepciones todas ellas que están en cambio permanente a un ritmo acelerado.

Se trata cada uno de los temas (enseñanza de la lengua materna y extranjera, gramática tradicional, nuevas teorías sintácticas, actividad discursiva, semántica, etc.) desde una perspectiva histórica y filosófica, con gran profusión de datos que sitúan al lector en un marco teórico estricto, pero con continuas incursiones que relacionan esta teoría con el ámbito escolar.

Finalmente, en el último capítulo ("Del buen uso de las ciencias del lenguaje en educación"), Bronckart aborda cuál debe ser la respuesta para adaptar los métodos de enseñanza de la lengua a los conocimientos existentes sobre las teorías lingüísticas.

- DE MAURO, T. (1980): *Guía para el uso de la palabra*. Libros de Base. Barcelona: Ed. del Serval.

El objetivo de esta obra es hacernos comprender qué es el lenguaje humano en toda su extensión. Efectivamente, el autor, en un tono divulgativo pero con un alto rigor científico, trata el lenguaje desde todos los puntos de vista: la génesis, la evolución, las funciones lingüísticas, el componente semántico o las familias lingüísticas.

Sin ser un libro específicamente concebido para docentes, creemos que proporciona una visión indispensable para todo profesional de la educación.

Psicolingüística

- GARTON, A., y PRATT, C. H. (1991): *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós/MEC.

Este libro describe la evolución del lenguaje infantil, oral y escrito, desde el nacimiento hasta los ocho años. Sus autores destacan la importancia que adquiere la interacción temprana para el desarrollo del lenguaje.

Los primeros capítulos versan sobre la interacción y el desarrollo del lenguaje, la comunicación, etc. Aportan, también, reflexiones teóricas sobre la evolución de la estructura del lenguaje, la relación entre las habilidades adquiridas en la escuela y en el seno de la familia, etc. Los últimos capítulos tratan de la influencia de la con-

ciencia metalingüística en el aprendizaje de la lectura y la escritura. El libro contiene, además, un apartado dedicado a referencias bibliográficas, un índice de autores y otro analítico que facilitan su consulta.

Creemos que esta obra puede ser de gran utilidad para el profesorado de Infantil y Primaria porque, además de lo indicado, destaca la importancia de los contextos sociales donde los niños realizan el aprendizaje, así como la actitud o implicación del niño para conseguir los objetivos deseados.

- LURIA, A. R. (1980): *Lenguaje y pensamiento*. Breviarios de conducta humana. Barcelona: Fontanella.

La lectura de este libro requiere cierto grado de preparación en psicolingüística. Gira en torno al análisis de la estructura del acto intelectual del individuo y la participación del lenguaje en la conducta humana.

A pesar de ser un texto no tan reciente como otros incluidos en esta guía (primera edición de 1975), lo hemos incorporado ya que constituye un punto de referencia obligado en cualquier trabajo sobre adquisición y desarrollo del lenguaje. Parece importante destacar el segundo capítulo, "La palabra y el concepto", de gran interés para comprender el papel que juega el lenguaje en la conceptualización de la realidad.

- LURIA, A. R., y YUDOVICH, F. I. A. (1956): *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Psicología y Etología. Madrid: Siglo XXI.

Esta obra clásica de la psicolingüística presenta una investigación sobre la estructura y el desarrollo del lenguaje en dos gemelos con alteraciones en sus procesos verbales. El libro es de un gran interés porque, a través de un caso práctico, muestra empíricamente la influencia del desarrollo del lenguaje en los procesos mentales y en el desarrollo intelectual de los niños, así como del control regulador del lenguaje sobre la acción. Los dos primeros capítulos están dedicados a comentar la importancia del lenguaje en la formación de los procesos mentales y a exponer algunos métodos para el estudio de esta relación.

- VYGOTSKY, L. S. (1977): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

A pesar de ser una obra escrita hace muchos años (1934), *Pensamiento y lenguaje* constituye aún hoy una lectura obligada para psicólogos, lingüistas y personas relacionadas con el mundo de la educación. Vygotsky analiza en esta obra dos aspectos fundamentales de la actividad humana como son el pensamiento y el lenguaje, la forma como aparecen interconectados entre sí y la influencia que ejerce la sociedad en el desarrollo del lenguaje. También cabe destacar de esta edición las opiniones de Piaget acerca de las críticas formuladas por Vygotsky al llamado, en términos piagetianos, lenguaje egocéntrico. Por su contenido y por lo que ha significado esta obra, consideramos que debe formar parte de cualquier bibliografía básica, aunque en conjunto resulta una lectura densa.

Proceso de enseñanza-aprendizaje

- CAZDEN, C. B. (1991): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje.* Temas de Educación. Madrid: Paidós.

En este riguroso tratado sobre el uso de la lengua en el aula, la autora nos conduce a la reflexión sobre la actuación de los docentes y la utilización del lenguaje como elemento mediador en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde una perspectiva académica, pero también partiendo de su anterior experiencia como maestra, Cazden analiza los distintos usos, modos y registros de conversación que surgen en sesiones escolares habituales. Su objetivo es hacer conscientes a maestros y maestras de la manera en que se comportan en el aula, de forma que puedan introducir cambios en sus estrategias de intervención encaminados a una práctica docente más ajustada a las necesidades del alumnado.

- EDWARDS, D., y MERCER, N. (1988): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.

Este libro aborda la educación como proceso de comunicación. Los autores entienden el proceso educativo como creación de "conocimiento compartido" o comprensión compartida entre maestro y alumnos. Se investigan los modos en que el conocimiento (el

contenido de los currículos escolares) se presenta, se recibe, se comparte, se controla, se comprende correctamente o de forma errónea o parcial por los alumnos. Para conseguir este objetivo parten de un análisis minucioso de la actividad conjunta y del habla en el aula.

Basan su análisis en un examen detallado de diversas grabaciones en vídeo de clases de niños de ocho a diez años. De este modo muestran cómo se producen las comunicaciones en el aula y el papel relevante que tiene la comprensión implícita, parte de la cual nunca se hace explícita a los alumnos.

Se trata, pues, de un interesantísimo, amplio y nuevo estudio con aportaciones prácticas, cuya lectura es esencial para profesores y profesoras de Educación Primaria y Secundaria.

Lengua oral

- SOLÉ, M. R. (1988): *La comunicació verbal en el marc escolar*. Interseccions 7. Vic: Eumo.

El libro de María Rosa Solé realiza una contribución importante al estudio de la comunicación y del uso del lenguaje en la escuela. La autora recoge las más modernas aportaciones de los diversos lingüistas, sociolingüistas y psicolingüistas que han estudiado la interacción en el aula. Este tema nos parece fundamental dado que el discurso está siempre presente en la escuela y el uso que de él hace el maestro es determinante para el proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de que el libro se centra en la etapa Preescolar, lo hemos seleccionado porque el contenido es válido para cualquier nivel de la escolaridad.

Lectura y escritura

- FERREIRO, E., y GÓMEZ PALACIO, M. (compiladoras). (1982): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Este texto recopila las actas del Simposio Internacional sobre lectura y escritura celebrado en México en 1981. A pesar de que no se trata de un libro reciente, consideramos que es interesante y actual, principalmente por dos razones: porque aborda el tema desde ámbitos diversos (Psicología, Lingüística, Antropología) y porque se centra en los procesos de aprendizaje y no sólo en métodos concretos. Éste sigue siendo el punto de partida fundamental para tratar los problemas relacionados con la enseñanza de la lectura y la escritura.

El libro está dividido en tres capítulos que corresponden a distintos campos: los procesos de lectura, los procesos de escritura y la alfabetización en el contexto escolar y social. En el primero se tratan temas relativos a las estrategias de lectura, la concepción de los niños pre-lectores acerca de qué es leer y la influencia de los conocimientos previos sobre la comprensión lectora. El segundo explica cómo se desarrolla la escritura en los niños y cómo éstos descubren el valor lingüístico de la misma. En el tercer capítulo se proponen prácticas escolares para la enseñanza de la lecto-escritura.

- CROWDER, R. G. (1985): *Psicología de la lectura*. Madrid: Alianza Editorial.

Este libro aborda el tema de la lectura desde la perspectiva de la Psicología y analiza los siguientes aspectos:

a) Los procesos de percepción visual durante la actividad de lectura: los movimientos oculares, la percepción de letras y palabras, y la influencia que el conocimiento de estos procesos tiene en la concepción de las formas de enseñar a leer.

b) La comprensión, tanto del discurso oral como del escrito. En este apartado el autor analiza la información que el lector recibe a través del sistema ortográfico de la lengua. Los sistemas ortográficos, como muy bien explica, no son sistemas grafofónicos, sino sistemas mucho más complejos: las letras y las agrupaciones de letras dan información sobre todos los niveles gramaticales —fonológico, morfosintáctico y léxico—.

c) La relación entre habla y escritura.

d) Las consecuencias que de todo lo dicho se derivan para la enseñanza de la lectura.

Educación no sexista

- SUBIRATS, M., y BRUNET, C. (1988): *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Serie Estudios. Madrid: M. E. C.

La investigación realizada por las autoras sobre las pautas de conducta sexista en la escuela es altamente interesante para el profesorado.

Actualmente puede pensarse que el problema del sexismo está superado o en vías de superación, sobre todo en los diferentes ámbitos educativos. Si bien es cierto que las diferencias entre ambos sexos

han disminuido en relación con las posibilidades reales y legales de acceso a la cultura y al poder, no es menos cierto que la realidad demuestra una presencia inferior de las mujeres en determinados campos (técnico, político, etc.). Las investigadoras creen que esta discriminación existe todavía, con la diferencia de que es "más sutil, menos evidente". Éste es el motivo y el objetivo del estudio: analizar las posibles formas discriminatorias por razón de sexo en el ámbito educativo a lo largo de la Educación Infantil y Primaria. Se centran en la actividad de niños y niñas y en la relación de los docentes con ellos. Con respecto al primer punto llegan a la conclusión de que no hay diferencias institucionalizadas por la escuela, salvo en algunos ejemplos muy concretos. En cambio, en el análisis del comportamiento verbal del docente con los niños y las niñas (aspecto que escapa a su control consciente), sí que han sido observadas diferencias notables: una mayor atención del profesorado a los niños, mayor participación de los niños respecto de las niñas, por ejemplo.

Es, pues, un estudio que da información a maestras y maestros sobre los propios comportamientos verbales y no verbales durante la interacción con el alumnado en el aula y sobre cómo éstos pueden influir en el desarrollo de conductas diferenciadas entre ambos sexos.

- VIOLI, P. (1991): *El infinito singular*. Madrid: Ed. Cátedra.

En este texto se analiza la posición de las mujeres en la producción del discurso y la diferencia sexual como elemento determinante en el mismo.

- *Recomendaciones para el uso no sexista de la lengua*. Madrid: M. E. C., 1988.

Siguiendo las directrices de la Comunidad Económica Europea, el Ministerio de Educación y Ciencia, en coordinación con el Instituto de la Mujer, ha impulsado una serie de medidas dentro del Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres. Uno de los objetivos de este Plan es la eliminación de los estereotipos sexistas en el conjunto del material didáctico. Por ello, ha elaborado unas recomendaciones que posibiliten modificar el sexismo en el uso de la lengua.

Este texto consta de dos apartados. En el primer capítulo se presentan propuestas dirigidas a quienes producen material didáctico (casas editoriales, enseñantes...), con la finalidad de sugerir modifica-

ciones sobre los estereotipos lingüísticos. En el segundo capítulo se exponen propuestas alternativas no sexistas. Creemos que este material presenta una interesante reflexión para cualquier profesional de la enseñanza, y en especial para el profesorado de lengua.

Didáctica del área

En este segundo apartado se indican textos que abordan diferentes problemas en relación con la didáctica de la Lengua y la Literatura. En todos ellos se combina la reflexión teórica con sugerencias más relacionadas con la práctica en el aula. Se han seleccionado tanto textos de carácter general como otros que abordan temas específicos de la enseñanza del área: lengua oral, lengua escrita, gramática, literatura infantil y juvenil, y evaluación.

Didáctica general de la Lengua y la Literatura

- García Padrino, J., y Medina, A. (Dirs.) (1989): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Textos universitarios. Madrid: Anaya.

Este manual es una amplia recopilación de textos sobre los distintos aspectos de la didáctica de la lengua. Dada la variedad temática, no es posible comentar individualmente cada uno de los 25 textos de que consta la obra. Está dividida en cinco grandes apartados:

I. Epistemología de la didáctica de la Lengua y la Literatura. Se tratan temas en relación con las Ciencias del Lenguaje y su aplicación a la didáctica de la lengua, el comportamiento sociolingüístico de los individuos o la psicolingüística, con el propósito de establecer un marco teórico sobre el cual basar la enseñanza de la Lengua.

II. Expresión y comprensión orales. Los temas de este capítulo versan sobre el lenguaje oral. Se presentan diferentes estudios sobre la adquisición global o la de aspectos concretos del lenguaje, sobre el aprendizaje de segundas lenguas o sobre el uso literario y retórico del lenguaje.

III. El dominio de la lengua escrita. Hallamos en este apartado diversas reflexiones acerca de la adquisición de la lengua escrita,

desde los primeros aprendizajes hasta aspectos de creatividad, pasando por la enseñanza de la ortografía.

IV. El estudio reflexivo de la Lengua. Este capítulo comprende un solo trabajo sobre la didáctica de la Gramática.

V. Apreciación estética de la Lengua. El último capítulo está dedicado a la reflexión sobre los distintos usos retóricos y literarios de la Lengua, así como al papel de la literatura infantil y de los medios de comunicación en la escuela.

Todos los artículos tienen una extensión similar y una estructura parecida: introducción, desarrollo de los distintos apartados, conclusión, actividades prácticas, lecturas recomendadas y bibliografía.

- Varios autores. Obras diversas. Apuntes IEPS. Madrid: Narcea.

Los materiales sobre lengua surgidos del equipo del IEPS constituyeron, en el momento de su aparición, una clara alternativa a la enseñanza tradicional de la Lengua. Actualmente se continúan editando, en esta misma línea, títulos de interés para maestros y educadores. Es por este motivo que, más que comentar cada uno de los títulos, hemos creído conveniente hacer referencia a la totalidad de las obras de la colección referidas al aprendizaje de la lengua. Encontramos textos sobre didáctica general de la lengua, expresión escrita, comentario de texto, lectura, enseñanza de segundas lenguas, etc.

Todos los temas están tratados con el máximo rigor y su marco de referencia es siempre las corrientes lingüísticas actuales. En general, se parte de experiencias surgidas en el aula y las propuestas que nos presentan son de gran utilidad y aptas para ser aplicadas en distintos contextos.

- FERNÁNDEZ, S. (1985): *Conquista del lenguaje en preescolar y ciclo preparatorio*. Proyecto 5/8. Madrid: Narcea.

Sonsoles Fernández analiza en este libro los aspectos psicolingüísticos, sociolingüísticos y evolutivos del lenguaje del niño de cinco a ocho años, basándose en las modernas corrientes de la lingüística. Ésta es una de las razones donde radica el interés del libro, que se halla en la misma línea que los otros trabajos del IEPS. La autora propone, además, líneas de intervención para el desarrollo lingüístico en la escuela, tanto desde el punto de vista de la lengua oral

como del paso a la lengua escrita que el niño efectúa en este período. El objetivo es ofrecer una serie de aportaciones teóricas y prácticas a los maestros de Preescolar y Ciclo Inicial.

- MARTÍNEZ, I. (*et al.*) (1984): *Aprendizaje de la Lengua en el Ciclo Medio*. Proyecto Ciclo Medio. Madrid: Narcea.

Con una sólida base teórica y una visión comunicativa del lenguaje, y en la misma línea del libro *Conquista del lenguaje en Preescolar y Ciclo Preparatorio* de esta misma editorial, las autoras nos ofrecen en la primera parte de este estudio algunas reflexiones sobre el desarrollo del lenguaje en el niño de Ciclo Medio, tanto desde el punto de vista psicolingüístico como del sociolingüístico. En el resto del libro se desarrollan las bases para una didáctica de la lengua oral y escrita y del metalenguaje, adecuada a los planteamientos teóricos previos. El objetivo del libro es facilitar al maestro elementos de apoyo para la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

- Varios autores (1987): *Innovación en la enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Actas y Simposios. Madrid: Subdirección General de Formación del Profesorado (M. E. C.).

Este libro es el compendio de las actas del Simposio "Innovación en la enseñanza de la Lengua y la Literatura españolas". Agrupa experiencias e investigaciones en diversos niveles de la enseñanza, desde la E. G. B. hasta la Formación del Profesorado.

La primera ponencia, de Eugène Coseriu, sirve de reflexión para situar el cómo y el porqué de la enseñanza de la Lengua y la Literatura, y las relaciones necesarias entre una y otra.

El conjunto de ponencias y comunicaciones ofrece un amplio abanico de temas que van desde las cuestiones referidas a la adquisición del lenguaje, la literatura infantil y juvenil, la enseñanza de la gramática, etc., hasta temas a menudo olvidados, como la necesaria adaptación de los programas a las características lingüísticas de las distintas zonas de España. Por último, el libro recoge un extenso apartado de talleres y experiencias.

- SIGUÁN, M. (coordinador). (1991): *La enseñanza de la Lengua*. XIV Seminario "Educación y lenguas". Barcelona: ICE/Horsori.

Este libro presenta las ponencias del Congreso anual que se celebra en Sitges (Barcelona). En este Congreso se tratan temas diversos: la enseñanza de la primera lengua, los problemas relativos a la enseñanza de la lengua en un medio bilingüe y la enseñanza de una lengua extranjera son los más destacados. Algunas de las ponencias pueden resultar muy específicas, pero, en cambio, hay otras que abordan temas generales; por ejemplo: "Los objetivos de la escuela en el orden lingüístico: la enseñanza de la lengua escrita", de Anna Camps, *et al.*, o "Propuesta curricular de Lengua y Literatura", de Inés Miret, por citar sólo dos casos. El interés de estos temas de ámbito general y el hecho de que en el Congreso participen científicos y enseñantes de campos diferentes (psicología, didáctica de la lengua o pedagogía) hace que nos parezca interesante recomendar el libro.

Lengua oral

- ALVERMANN, D.; DILLON, D., y O'BRIEN, D. (1990): *Discutir para comprender*. Aprendizaje. Madrid: Visor.

Publicación que destaca la práctica de la discusión como una parte importante en la enseñanza de las diversas áreas de contenido. Esta monografía hace un detallado análisis del "porqué" y el "cómo" de la discusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Mediante la presentación de ejemplos de clases reales, muestra la importancia de la planificación previa de la actuación docente para asegurar una enseñanza efectiva, así como las repercusiones de una determinada intervención en el desarrollo del pensamiento crítico.

El texto va dirigido a profesores y profesoras que trabajan en los niveles básicos y medios, aunque muchas de las ideas pueden aplicarse también a otros niveles más bajos. Puede resultar un texto igualmente útil para la enseñanza de la lectura.

- DE LUCA, M. O. P. (1983): *Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación*. Buenos Aires: Kapelusz.

Este libro tiene como objetivo analizar la función de la lengua oral y proponer unos ejes metodológicos para la organización de actividades.

Consta de cuatro partes. En la primera de ellas se proponen elementos para el diagnóstico de las principales dificultades en lengua y se determinan los objetivos que deberían alcanzarse desde los distintos planos: lingüístico, del mensaje, de los mecanismos psicológicos y de las actitudes afectivas. En la segunda parte se expone una metodología para trabajar dos tipos de textos orales: la conversación y la exposición. A continuación, se presentan procedimientos de evaluación de la lengua. La cuarta parte es un apéndice de ejercicios sobre los distintos aspectos que intervienen en la lengua oral.

- MONTFORT, M., y JUÁREZ, A. (1989): *El niño que habla. El lenguaje oral en Preescolar*. Madrid: CEPE, S. A.

Los autores consideran que el nivel de comprensión y expresión verbal del niño resulta determinante para su desarrollo personal, su integración social y su éxito académico. Por tanto, el lenguaje oral debe constituir un elemento clave en la clase de Preescolar.

Esta obra se inicia con un resumen del proceso natural de adquisición del lenguaje y una reflexión teórica sobre la intervención pedagógica. A continuación, se proponen objetivos adaptados a cada situación comunicativa específica de la escuela y un conjunto de juegos y ejercicios diseñados para grupos de niños desde los dos hasta los seis años. Las propuestas pueden ampliarse a la reeducación funcional de niños de Primaria con retrasos evolutivos del lenguaje o de niños con trastornos susceptibles de mejoría a través de actividades lingüísticas colectivas y mediante la intervención pedagógica adecuada.

A pesar de ser una obra basada en la etapa de Preescolar, creemos que el libro reviste interés para cualquier docente, sea cual sea la etapa en que trabaja.

- TOUGH, J. (1987): *El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro*. Aprendizaje. Madrid: Visor/M. E. C.

Este libro pretende dar una respuesta a cómo fomentar desde la escuela el desarrollo de las capacidades comunicativas en niños pequeños, sobre todo en aquellos a quienes la escuela proporciona las únicas experiencias que pueden ampliar sus destrezas de pensamiento y de uso del lenguaje. Contiene dos partes bien diferenciadas. La primera versa sobre la manera en que los niños desarrollan el lenguaje, y reflexiona sobre algunas razones de las diferencias que encontramos entre los niños

cuando llegan a la escuela. La segunda parte se centra en ciertos problemas que tienen los niños pequeños al hablar, problemas que dificultan sus esfuerzos para comunicarse. El propósito de la última parte del libro es ayudar a los profesores a identificar el repertorio de los usos del lenguaje cuando hablan con los niños. Esto les capacita para descubrir lo que el niño ya ha aprendido y decidir el tipo de ayuda que necesita.

- TOUGH, J. (1989): *Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela desde los siete años.* Aprendizaje. Madrid: Visor.

El libro, fruto de un proyecto sobre el papel de la lengua oral en la escuela, es la continuación de otros dos sobre el mismo tema aparecidos en el Reino Unido. Uno de estos libros, comentado en esta bibliografía, consta en esta misma colección con el título: *El lenguaje oral en la escuela.*

La obra se centra en el desarrollo y la utilización del lenguaje de los niños entre los siete y los trece años, y pretende, no sólo presentar un análisis de las características de este lenguaje, sino ofrecernos unos materiales diseñados para su utilización en la escuela. Consta de tres partes y un apéndice, donde se recogen notas sobre las múltiples exploraciones que aparecen en los distintos capítulos. En las dos primeras, "La conversación y el niño" y "La conversación y el maestro", se destaca el papel relevante que la conversación tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que constituye uno de los principales recursos de estimulación del uso del lenguaje. En la última parte, "La conversación al servicio de la enseñanza y el aprendizaje", la autora presenta objetivos curriculares de aprendizaje en los distintos ámbitos de la lengua oral.

Es evidente que este tipo de experiencias y de publicaciones son de vital importancia para la escuela, donde el papel de la lengua, en general, y el de la lengua oral, en particular, se ve a menudo reducido a un ámbito más metalingüístico que comunicativo.

Lengua escrita

Aprendizaje lectura y escritura

- BETTELHEIM, B., y ZELAN, K. (1983): *Aprender a leer.* Crítica. Barcelona: Grijalbo.

El libro se centra en las dificultades que el niño manifiesta en el aprendizaje de la lectura. Los autores opinan que una de las posibles

causas del fracaso y del desinterés que los niños sienten hacia la lectura podría ser el material que la escuela utiliza para enseñar a leer; éste es el caso, por ejemplo, de las cartillas. La mayoría de las veces, estas cartillas no son más que un conjunto de palabras y de frases reunido con el objetivo de que el alumno practique el descifrado del texto y lo oralice correctamente. Los datos que los autores aportan están extraídos de investigaciones realizadas en Estados Unidos, pero creemos que la situación y las conclusiones son aplicables también a nuestro país.

Los autores intentan demostrar que, con las cartillas, el niño aprende a descifrar, pero que, después del esfuerzo realizado, se siente defraudado porque no obtiene ningún sentido de lo leído. Defienden el uso de libros o de otro material de lectura con significado, ya desde el principio del aprendizaje. Y, además, se manifiestan contrarios a la adaptación sistemática de los libros al vocabulario que los niños supuestamente tienen. Estudios realizados demuestran que adaptar los textos partiendo del vocabulario básico no sólo obstaculiza el enriquecimiento del mismo, sino que hace que el interés del niño decrezca, puesto que el libro no le ofrece nada nuevo.

■ CHARMEUX, E. (1983): *L'écriture à l'ecole*. París: CEDIC.

El libro está dividido en tres partes. En la primera se recogen las aportaciones más relevantes de la psicolingüística sobre la actividad de escritura y se enumeran brevemente las funciones que el lenguaje escrito tiene en la sociedad actual, en un intento de dar sentido amplio y general a la enseñanza de la escritura en la escuela.

En la segunda parte la autora presenta el escrito como mensaje y analiza los componentes lingüísticos del mensaje escrito y los problemas de elaboración.

En la tercera parte se plantean los principios de una pedagogía de la escritura, entendiendo que el aprendizaje de la escritura abarca cuestiones relativas al acto gráfico y a la producción de un texto. Se desmiente la supuesta dependencia del escrito respecto del oral, presentando el mensaje oral y el escrito como formas de enunciación diferentes. La autora expone las bases para el inicio del aprendizaje.

Finalmente, el libro aborda el problema de la evaluación. Destacamos de este apartado las aportaciones que nos parecen más interesantes: no hay que concebir la evaluación como punto final del

aprendizaje, sino que, para el maestro, el resultado obtenido por el alumno es una información utilísima del estadio y del progreso individual en el aprendizaje; por otra parte, para el alumno, el resultado de la evaluación es una medida del progreso que ha realizado desde el inicio.

- CONDEMARIN, M., y CHADWICK, M. (1990): *La enseñanza de la escritura*. Aprendizaje. Madrid: Visor.

En este libro de reciente aparición se tratan de forma exhaustiva las cuestiones relativas a los aspectos motores y gráficos de la escritura. Está dividido en dos partes. La primera de ellas, teórica, incluye la justificación de la enseñanza de la letra manuscrita, las etapas de su desarrollo, la edad óptima para empezar, etc. La segunda parte, la más extensa, está concebida como manual para el docente y comprende: la preparación para la escritura, la escritura inicial, la fase intermedia y la fase avanzada. De cada una de ellas (que corresponden a edades diferentes) se proponen actividades para realizar en el aula: ejercicios psicomotores, aprendizaje de las letras (ligado, tamaño y alineación), consideraciones sobre los niños disgráficos, etc. Se incluyen, también, criterios y tests para la evaluación del desarrollo del niño en cada una de las fases.

En conjunto, creemos que es un libro útil para los maestros, aunque en algunos apartados pueda resultar un tanto difícil su lectura.

Este libro va acompañado de un cuaderno de ejercicios para que los niños practiquen grafismos diversos a fin de preparar la escritura de las letras. Hay, también, actividades psicomotrices para los más pequeños. Creemos, sin embargo, que las propuestas son poco novedosas, excesivamente rígidas y convencionales.

- FERREIRO, E., y TEBEROSKY, A. (1988): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Educación. México: Siglo XXI.

El aprendizaje de la lectura y la escritura ha constituido y constituye motivo de debate y de preocupación entre maestros y educadores. La polémica entre métodos sintéticos y métodos globalizados o naturales ha ocupado muchas páginas de libros y ha sido motivo de vivas polémicas.

Las compiladoras de esta obra, situada en el marco de las teorías piagetianas, elaboran un modelo de enseñanza-aprendizaje de la lec-

tura y la escritura según el cual el niño construye sus propias hipótesis a partir de los conocimientos previos que posee sobre la lengua escrita cuando llega a la escuela. Estas hipótesis se verán o no confirmadas a medida que avance por el camino del aprendizaje de la lectura y la escritura, de manera que, como individuo activo que es, el niño construirá su propio conocimiento con la ayuda del maestro, que regulará y potenciará este proceso.

El planteamiento de las autoras es extraordinariamente sugerente y abre las puertas a un sinfín de posibilidades de reflexión e investigación para maestros y educadores.

- FREINET, C. (1979): *Los métodos naturales. I: El aprendizaje de la lengua. Los métodos naturales. III: El aprendizaje de la escritura*. Educación 8 y 14. Barcelona: Ed. Fontanella.

Aunque no se trate de libros de reciente aparición, pensamos que su lectura continúa siendo útil por la vigencia de sus planteamientos. En estos volúmenes, Freinet explica sus teorías basadas en el tanteo experimental acerca del aprendizaje de la lengua. No debemos desvincular esta obra de toda la producción del autor, ya que la aportación más importante reside, precisamente, en la concepción del hecho educativo y la creencia de que el niño es el sujeto de su propio aprendizaje. Este aprendizaje se realiza por tanteo experimental siempre que exista una motivación intensa para ello; ésta es, según Freinet, la forma como el niño ha realizado todas sus adquisiciones: caminar, hablar, etc. Así es como debe adquirir los demás conocimientos. El punto de vista que aporta el autor es fruto de su experiencia como maestro; sus aportaciones teóricas parten de su práctica cotidiana, sobre la cual ha reflexionado profundamente.

Además del interés de sus teorías, Freinet explica las actividades que él realizaba en la escuela para promover el aprendizaje de los niños. Muchas de estas propuestas son conocidas por los maestros, aunque hay que decir que muy a menudo han sido aplicadas como meros recursos, al margen o en contra de la filosofía que las inspiró.

- GRAVES, D. H. (1991): *Didáctica de la escritura*. Madrid: M. E. C./Ed. Morata, S. A.

El autor propone una metodología para la enseñanza de la escritura basada en el principio de que "a escribir se aprende escribien-

do" y en que para realizar este aprendizaje es necesario que el niño se sienta altamente motivado. Para ello, la escritura debe presentarse como un instrumento real de comunicación. No se escribe para realizar una tarea escolar, sino para expresar ideas, sentimientos, etc.

El libro trata aspectos diversos relacionados con la escritura, que podemos agrupar en tres apartados. El primero se centra en la actividad del profesor: cómo empezar el primer día, qué temas proponer, cómo organizar el aula, etc. Trata, luego, del progreso del niño y de la intervención del maestro durante el proceso de aprendizaje del mismo; el maestro es visto como el mediador del aprendizaje. Finalmente, el autor da pautas para observar el desarrollo, la evolución del niño en el dominio de la escritura.

El interés del libro radica en la aportación experimental de las actividades en el aula, fundamentadas en las tendencias actuales de la Pedagogía y la Psicología sobre la enseñanza y sobre los procesos cognitivos subyacentes a la actividad de lectura y de escritura. Es un libro útil para los maestros por sus propuestas y por su carácter divulgador.

- SMITH, C. B., y DAHL, K. L. (1989): *La enseñanza de la lecto-escritura: Un enfoque interactivo*. Aprendizaje. Madrid: Visor.

Conjugando teoría y práctica y con una visión interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, el libro describe estrategias y actividades diversas que tienen como objetivo conseguir que el tratamiento simultáneo de la lectura y la escritura tenga un rendimiento efectivo desde Preescolar hasta el último curso de E. G. B.

Los temas tratados son muy diversos; cada capítulo presenta una unidad temática y en cada uno de ellos encontramos ideas y sugerencias para realizar las actividades en el aula. Algunos de los contenidos que hallamos en el libro son: la motivación para la lectura y la escritura, la descripción de técnicas para aprender a escuchar, la reflexión fonética, la enseñanza del vocabulario, el desarrollo de estrategias de estudio, entre otros muchos.

Lectura

- BAUMANN, D. E. (1990): *La comprensión lectora. Cómo trabajar la idea principal*. Aprendizaje. Madrid: Visor.

Este libro presenta distintas aportaciones sobre el trabajo de reconocimiento de las ideas principales de un texto. Destaca fundamen-

talmente el subrayado, el esquema y el resumen como técnicas que facilitan la comprensión lectora. Define con una gran precisión lo que se entiende por idea principal y la importancia que adquiere su detección para garantizar la comprensión de la lectura. Destaca, además, la función de las representaciones gráficas como elementos que pueden ayudar a comprender los textos.

- BETH, S. A. (1984): *Cómo desarrollar la lectura crítica*. Barcelona: CEAC.

En este libro se exponen diversas actividades creativas para mejorar la comprensión lectora mediante el uso adecuado de materiales convencionales fácilmente asequibles, desde el lenguaje hablado hasta los diversos instrumentos de comunicación: fotografías, mapas, gráficos, anuncios... El libro evidencia la necesidad de crear en el niño un hábito lector. Ofrece pautas para que aprenda a distinguir entre la información principal y la secundaria, los datos objetivos de los subjetivos, la función de los diversos tipos de textos, así como la comprensión de la información implícita en las lecturas.

- CHARMEUX, E. (1985): *Savoir lire au college*. París: CEDIC.

Con anterioridad, E. Charmeux había escrito un libro sobre la lectura: *La lecture à l'école* (1975). El que citamos ahora es más reciente y, en la misma línea que el anterior, se centra en el tema del fracaso escolar debido a una dificultad de comprensión del texto escrito, consecuencia de un aprendizaje deficiente o erróneo de la lectura. Este hecho, el fracaso escolar, da pie a la autora para revisar las metodologías más utilizadas para enseñar a leer, los problemas que conllevan, la mecánica del descifrado y la práctica de la oralización. Se extiende, a continuación, en la noción de aprendizaje, en la manera en que se aprende a leer y en propuestas para organizar una pedagogía coherente de la lectura en la escuela. Dedica un apartado a tratar el tema de los niños que, pasados los primeros aprendizajes, tienen problemas con la lectura.

- COLOMER, T., y CAMPS, A. (1991): *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Didàctiques. Barcelona: Ediciones 62/Rosa Sensat.

Este libro ofrece una visión teórico-práctica de la enseñanza de la lectura en la escuela. Fundamenta e integra tanto actividades globa-

les como ejercicios de entrenamiento de las habilidades específicas de lectura. La construcción de este marco integrador se propone conseguir que las actividades de lectura en la escuela no sean una suma inconexa, sino que se interrelacionen de forma coherente tanto por lo que respecta a la base teórica como a su organización práctica. Describe el proceso lector desde la perspectiva de los "modelos de procesamiento interactivo" e insiste en centrar la enseñanza de la lectura en la comprensión del texto. Expone datos actuales provenientes de la investigación en el campo de la comprensión lectora y las vías más efectivas para incidir en su enseñanza. Se explicitan las condiciones que favorecen el aprendizaje lector y se exponen, con numerosos ejemplos, los elementos que tienen que conformar una programación de enseñanza de la lengua en la escolaridad obligatoria, tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria.

- COOPER, D. (1990): *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Aprendizaje. Madrid: Visor.

Libro encaminado al desarrollo de la comprensión lectora en alumnos que hayan superado la fase inicial del aprendizaje y necesiten otras estrategias para mejorar el nivel de comprensión. El autor incluye ejemplos de diferentes tipos de actuación del maestro que muestren a los alumnos cómo utilizar una determinada técnica que favorezca la comprensión del texto. Analiza, en capítulos aparte, el valor de los conocimientos previos del lector, el nivel de vocabulario, la estructura del texto, como elementos importantes que influyen en la comprensión del texto escrito.

- Diversos. (1989): *La lectura*. Salamanca, V Simposio EE. de Lectura.

Este volumen de Actas del Simposio presenta las ponencias y comunicaciones distribuidas en cuatro ámbitos generales: Psicología y lectura, Neuropsicología, Didáctica e intervención y Comprensión lectora; en él se recopilan las aportaciones de campos profesionales diferentes al tema de la lectura. De estos apartados, el de Neuropsicología está centrado en alteraciones (alexias, agrafías, dislexias, etc.) y su repercusión en la adquisición del lenguaje escrito. En las demás ponencias, más directamente relacionadas con la enseñanza de la lectura o con los aspectos psicolingüísticos de esta actividad, se pueden observar tendencias diversas, a veces de signo opuesto. Destaca-

mos sólo algunas de las que quizás nos parecen de más interés para los maestros: "Aspectos psicolingüísticos de la lectura y la ortografía: evolución y trastornos", de Uta Frith; "La lectura en un lenguaje con ortografía superficial: consideraciones teóricas y metodológicas", de Patricia Tabossi; "Didáctica e intervención en el área del lenguaje escrito", de Ana Teberosky. En general, todo el volumen tiene interés para los enseñantes.

- FOUCAMBERT, J. (1989): *Cómo ser lector*. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona: Laia.

La obra de Foucambert fue publicada en París en 1976; no es, por tanto, un libro reciente, pero sus planteamientos son vigentes todavía.

En la introducción se explica la situación de la enseñanza de la lectura en Francia y se hace mención de los métodos más usados, basados en la técnica del desciframiento y en la lectura en voz alta, aspectos que son tratados en profundidad en otro capítulo. Habla de las teorías actuales sobre el aprendizaje, insistiendo en el papel del niño como sujeto activo de su aprendizaje y la importancia de la motivación y de la interacción con el entorno durante este proceso. A continuación analiza la actividad lectora. Según Foucambert, se lee para obtener información, pero la información que se busca debe estar en consonancia con el proyecto del individuo. El adulto lee con un objetivo concreto, no por el simple hecho de leer.

Al abordar el tema del descifrado, el autor se muestra contrario a enseñar a leer partiendo de esta mecánica; considera, además, que no es ésta la actividad fundamental de la lectura. Destaca, en cambio, el valor de la identificación de las palabras escritas por comparación con la información almacenada en la memoria. Otorga gran importancia a la anticipación del significado partiendo de los conocimientos que el lector posee sobre el tema, el texto, el contexto, etc.

Los capítulos restantes desarrollan con detalle diferentes actuaciones posibles en la Escuela Infantil y en la Primaria, desde la organización de la clase hasta la creación de situaciones de enseñanza por parte del maestro.

- HEIMLICH, J., y PITTELMAN, S. D. (1990): *Los mapas semánticos*. Aprendizaje. Madrid: Visor/M. E. C.

Los mapas semánticos son una técnica de aprendizaje y de estudio concebida para presentar una información de manera gráfica y estructurada a partir de los conceptos que contiene. Tienen diversos usos, pero quizás el más relevante es ayudar a los estudiantes a organizar los conocimientos previos que poseen sobre algún tema propuesto en clase; una vez desarrollado este tema, el conocimiento adquirido puede también organizarse a través de estos mapas, lo cual facilita su memorización y su comprensión. Esta técnica también puede utilizarse para seleccionar los contenidos de una lectura o para planificar una exposición oral o escrita.

El libro que presentamos contiene 10 ejemplos detallados de aplicación de estos mapas en la escuela primaria.

Producción de textos

- CASSANY, D. (1989): *Describir escribir. Cómo se aprende a escribir.* Comunicación. Barcelona: Paidós.

Cassany analiza en esta obra los procesos de la escritura o, mejor dicho, la forma en que aprendemos a escribir. Este estudio no lo hace desde un punto de vista estrictamente literario o pedagógico, sino desde una perspectiva psicolingüística.

Este trabajo quiere responder a una serie de cuestiones que se plantean en torno a los procesos de escritura, tales como los conocimientos que sobre la lengua escrita y sobre la gramática posee un escritor competente o cómo debe efectuarse el proceso en enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita para que sea efectivo.

El libro consta de dos partes. En la primera, Cassany analiza con profundidad las características del código escrito, sus puntos de convergencia y divergencia con el oral, cómo se adquiere habilidad para escribir y cuál es el papel que juega el conocimiento gramatical de la persona en este proceso de adquisición.

La segunda parte está dedicada al proceso de composición. En los diversos capítulos de esta segunda parte se exponen las teorías sobre este proceso y se analizan empíricamente los comportamientos de los escritores competentes y los de los incompetentes. Finalmente, Cassany ejemplifica lo dicho anteriormente y, a partir de borradores, reconstruye el proceso seguido por un escritor competente para construir un texto.

- JOLIBERT, J. (1988): *Former des enfants producteurs de textes.* Pédagogie pratique à l'école. París: Hachette.

El contenido de esta obra es el resultado de una investigación efectuada por un grupo de docentes durante dos años, bajo la coordinación de Josette Jolibert. El equipo se propone como objetivo que los alumnos experimenten las distintas funciones de la lengua escrita, a la vez que se les dota de habilidades e instrumentos para que su producción sea de calidad.

El resultado es una serie de proyectos sobre distintos modelos textuales. El proceso que se sigue en cada uno de estos proyectos está descrito en el libro desde el inicio hasta el final: determinación del texto, especificación de los parámetros de producción, intervenciones del maestro en los procesos de producción, autoevaluación y evaluación, análisis y actividades sistemáticas desde el punto de vista lingüístico, destino del producto elaborado, etc.

Por su rigor pedagógico y lingüístico creemos interesante la lectura de esta obra, de la cual el maestro podrá extraer fácilmente propuestas de aplicación.

Ortografía

- BARBERA, V. (1988): *Cómo enseñar la ortografía a partir del vocabulario básico*. Aula Práctica. Barcelona: CEAC.

Es éste un libro teórico que aborda dos contenidos concretos: *Vocabulario y Ortografía.*

En el primer bloque se hace una revisión, muy profunda, de los vocabularios básicos existentes y de los criterios que se han seguido para su elaboración. Es un capítulo denso, sin aplicación práctica, útil para aquellas personas interesadas en este ámbito específico.

El bloque relativo a ortografía se inicia con una reflexión sobre el valor de la ortografía, muy breve, para entrar directamente en los principios en que debe basarse la enseñanza de la ortografía, a juicio del autor. En este punto, pues, hallamos orientaciones didácticas y metodológicas útiles al maestro. Como ejemplo de algunos apartados, citamos: aptitudes, hábitos y destrezas convenientes, tipos de ejercicios, evaluación, etc.

Finalmente, hay una relación bibliográfica amplia y una lista de tres vocabularios: usual, básico y fundamental, con la indicación del índice de frecuencia de cada vocablo.

- CAMPS, A., *et al.*, (1991): *La enseñanza de la ortografía*. El Lápiz. Barcelona: Graó.

Las autoras presentan una perspectiva teórico-práctica de la enseñanza de la ortografía. La idea principal es que las actividades que se ofrecen a los alumnos deben sustentarse en el conocimiento de los procesos de aprendizaje de los niños y en el tratamiento de la ortografía en el conjunto de las actividades de lengua escrita que se propongan en el aula, y no como técnicas específicas o aisladas de la producción del texto.

Para la enseñanza de la ortografía, el maestro: *a*) propondrá situaciones reales de escritura que favorezcan el contacto con el texto escrito; *b*) proporcionará ayudas para que sea el propio niño quien resuelva los problemas ortográficos que se le presentan; *c*) facilitará la adquisición sistemática de los aspectos regulares del sistema gráfico; *d*) preparará actividades encaminadas a la automatización de las adquisiciones.

En la segunda mitad de la obra se hallan las actividades prácticas que pueden realizarse en el aula, que corresponden aproximadamente a las categorías anteriormente descritas. Se dedica un apartado a valorar la actividad del dictado. Finalmente, hay una propuesta para evaluar el nivel ortográfico de los alumnos.

- García Pesquera, J. (1987): *Aprender ortografía*. Alcoy: Ed. Marfil.

La reseña que hemos hecho para el libro *Ortografía práctica española* de Gili Gaya, es válida también para este título. El contenido es el mismo, pero hay una diferencia apreciable por el tratamiento de algunas cuestiones que son, frecuentemente, fuente de error. Damos algunos ejemplos: la distinción entre las formas a ver/haber; por qué/por que/ porqué/porque; sino/si no, etc.

El libro ofrece, además, una relación de palabras homónimas (bello/vello), las normas para la realización de trabajos y composiciones, un conjunto de dictados para los alumnos y, finalmente, un vocabulario básico de palabras de ortografía dudosa.

- Gili Gaya, S. (1986): *Ortografía Práctica Española*. Compendios de divulgación filológica. Barcelona. Bibliografía.

Es éste un libro muy breve que contiene la normativa ortográfica del español. Los temas están agrupados en los siguientes apartados: *a*) uso de las letras, *b*) separación silábica, *c*) acentos, *d*) puntuación,

e) abreviaturas y *f*) expresiones. Cada uno de estos apartados finaliza con alguna propuesta de ejercicio, aunque el objetivo de la obra no sea la aplicación directa en el aula. No contiene ninguna reflexión teórica ni, tampoco, orientación metodológica.

- MESANZA LÓPEZ, J. (1987): *Didáctica organizada de la ortografía*. Aula XXI. Madrid: Santillana.

Como bien dice el propio autor, no hay en el mercado muchos libros que traten el tema de la ortografía desde una perspectiva amplia que supere la consideración de su aprendizaje como el resultado de la práctica repetida de determinados ejercicios.

El libro de Mesanza excede estos límites tan estrechos y aborda el tema desde puntos de vista diversos. El autor vincula el trabajo ortográfico al conjunto de actividades de expresión escrita que se realiza en el aula, con la intención de que los ejercicios ortográficos no sean vistos por el alumno como prácticas sin sentido y sin relación con la lengua escrita.

Se hace una propuesta de clasificación de objetivos y contenidos por ciclos y por cursos. Este apartado es muy orientador para el maestro. Hay un capítulo para cuestiones generales de metodología, donde se destaca, por ejemplo, la actitud del profesor para despertar el interés del alumno por la ortografía. En otro capítulo se explica la utilidad de los vocabularios básicos existentes y su aplicación en este campo. A continuación se exponen detalladamente las reglas y contenidos que deben ser conocidos por los estudiantes. Dedica un capítulo, aunque breve, a proporcionar recursos y actividades para el aula. Y, finalmente, se centra en las pruebas de medición de conocimiento ortográfico, como el dictado y otras, y en las escalas de valoración.

Es un libro completo, en el sentido de que trata la mayoría de las cuestiones relativas a la ortografía y su enseñanza.

Gramática

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Textos fundamentales de orientación. Madrid: Akal.

La presente obra tiene dos propósitos básicos. Por un lado, ofrece una recopilación de textos referidos al área de lengua desde el doble interés: lingüístico y didáctico. Por otro, define las relaciones interdisciplinares de las ciencias que confluyen en la enseñanza de la lengua, con el fin de relacionar teoría y práctica docente.

Consta de cuatro partes. La primera es una recopilación de textos de autores que han dedicado especial atención a los nuevos aportes de la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua; es la parte que sirve de fundamento y orientación a los demás capítulos. La segunda parte gira en torno a la enseñanza de la gramática y su función en la escuela. La tercera y la cuarta descienden de los planteamientos teóricos a cuestiones más concretas e inmediatas para la práctica docente diaria.

El interés del libro radica, pues, en este doble tratamiento teórico y práctico del tema, ya que su autor plantea respuestas adecuadas al contexto escolar a partir de planteamientos teóricos rigurosos.

- CAMPS, A. (1986): *La gramàtica a l'escola bàsica entre els 5 i 10 anys*. Didàctiques. Barcelona: Barcanova.

En esta obra se ofrece, en primer lugar, un análisis de las características y el desarrollo de las estructuras cognitivas y lingüísticas de los niños en los primeros niveles de la escolaridad obligatoria.

En una segunda parte propone ejercicios y actividades orientados, en primer lugar, hacia el desarrollo de la competencia oral de los niños; avanza, posteriormente, en el fomento de la observación y la reconstrucción de las producciones lingüísticas, con el fin de desarrollar en los alumnos la capacidad de valorar la adecuación de estas producciones lingüísticas a los distintos contextos. El objetivo es que las actividades gramaticales se integren en un aprendizaje global de la lengua y contribuyan a mejorar su uso. Consideramos este libro como una obra básica para incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua en la Educación Primaria.

- FERNÁNDEZ, S. (1987): *Didáctica de la gramática*. Madrid: Narcea.

Tal y como indica su autora, las actividades y la reflexión sobre el sistema de la lengua —gramática— se enmarcan en un objetivo más amplio que pretende favorecer en el alumno el dominio de todos los

recursos de la lengua para comunicarse, en su doble vertiente de comprensión y de expresión.

La primera parte del libro aborda las aportaciones de la Lingüística teórica, Sociolingüística, Psicolingüística y Ciencias de la Educación para decidir los contenidos, métodos y recursos pedagógicos idóneos para la adquisición y reflexión del sistema de la lengua. En la segunda parte se desarrolla una didáctica de la gramática a partir de una descripción de la lengua como soporte teórico de los contenidos que se aplicarán en su didáctica. Se propone, también, una progresión gramatical para la Enseñanza Primaria que avance desde el dominio de la gramática implícita hasta el descubrimiento del sistema de la lengua. Finalmente, se ofrece una recopilación de recursos metodológicos.

Literatura infantil y juvenil

- BRYAN, S. C. (1973): *El arte de contar cuentos*. Barcelona, 1973: Nova Terra.

Incluimos este libro ya antiguo (primera edición de 1965) por considerar que tiene aún vigencia y es de utilidad para los maestros. La obra se presenta en dos partes claramente diferenciadas.

En la primera, la autora nos habla de la importancia de la narración oral frente a la lectura de cuentos, y destaca los valores que se transmiten a los niños a través del cuento: afectividad, educación de la atención, desarrollo de la imaginación y del gusto por lo literario, fomento de sentimientos altruistas y tantos aspectos más. Esboza una tipología de cuentos, sin pretensión de que sea exhaustiva ni científica, e indica las características y la utilidad que puede tener en la escuela. Da criterios y pautas para seleccionar y adaptar los cuentos según la edad de los niños, caso que sea necesario. Para acabar la primera parte, la autora indica las aplicaciones didácticas que justifican la utilización del cuento en la escuela.

La segunda parte consta de una relación de treinta cuentos, explicados y clasificados según la edad de los niños.

- CERVERA, J. (1986): *La literatura infantil en la Educación Básica*. Diálogos en educación. Madrid: Cincel-Kapelusz.

Este libro expone argumentos muy adecuados para la incorporación de la literatura infantil a la escuela y su utilización en el aula. Presenta reflexiones sobre la amplia problemática de la literatura infantil e incita al descubrimiento de sus claves históricas, culturales, psicológicas y sociales. Sugiere, además, prácticas educativas concretas que tienen como vehículo y centro la propia literatura infantil.

- NOBILE, A. (1990): *Literatura infantil y juvenil (en prensa)*. Madrid: Morata.

De próxima aparición en español, el libro de Nobile es de gran interés tanto para los docentes como para aquellas personas relacionadas con el mundo del libro. El autor nos ofrece una amplia perspectiva sobre el libro infantil y juvenil y sus relaciones con la sociedad de nuestros días. Se toma como punto de partida al niño inmerso en una sociedad claramente dominada por la tecnología y los medios de comunicación de masas, y se analiza el papel que juega el libro en este ámbito casi hostil, así como la influencia que ejerce sobre el niño desde que entra en contacto con la letra escrita a través de cuentos populares, fábulas, poesías, cancioncillas, etc.

Analiza, además, otros aspectos relacionados con la literatura: el papel de las bibliotecas escolares, la clasificación de los géneros literarios, los distintos lenguajes narrativos (como los tebeos, los dibujos animados, etc.); el texto termina haciendo un amplio recorrido por la narrativa infantil desde 1945 hasta nuestros días.

La versión española, de próxima aparición, contendrá un capítulo dedicado a nuestra literatura, escrito por Teresa Colomer.

- SAVATER, F. (1977): *La infancia recuperada*. Persiles-98. Madrid: Taurus.

Quizás una de las principales características de este clásico es aquello que no aparece en él, porque, tal como reza en la contraportada, en este libro "no se hacen análisis estructurales, ni sociológicos, ni psicoanálisis aplicado". Y se añade: "Si usted ama los cuentos, pase sin miedo: nadie va a destriparle ni "desmitificarle" sus imágenes de maravilla, sino que vamos a recordarlas juntos..."

En efecto, la obra de Savater, más que un ensayo sobre literatura juvenil al estilo tradicional, es una evocación de los héroes de la

infancia, de los personajes míticos de los cuentos, de las películas y de las novelas de aventuras hecha con pasión de lector empedernido y desde un punto de vista claramente subjetivo, tal como él mismo nos recuerda en el prólogo. Basta citar algunos títulos de capítulos para darse cuenta de que se trata de una obra atípica: "La evasión del narrador", "Un tesoro de ambigüedad", "El viaje hacia el abajo", "La tierra de los dragones", "El pirata de Mompracem", etc.

Al final del libro, Savater nos ofrece una bibliografía de los principales autores evocados, todos ellos clásicos en su género: Salgari, Stevenson, Grey, London, Verne, Kipling...

Evaluación

- JOHNSTON, P. H. (1989): *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Aprendizaje. Madrid: Visor.

La obra de Johnson consta de cuatro partes. En la primera de ellas se define el concepto de comprensión lectora desde un enfoque cognitivo y se analizan los postulados teóricos vigentes en las últimas décadas hasta llegar a las nuevas concepciones que contemplan la comprensión lectora como un proceso complejo e interactivo que pone en funcionamiento diversas estrategias y habilidades del lector: psicológicas, lingüísticas o culturales.

En la segunda parte, se especifican los factores textuales, psicológicos, sociales y cognitivos que intervienen e influyen en el proceso de comprensión lectora.

En el tercer capítulo, el autor define las bases para un método de evaluación y en el cuarto y último, elabora una propuesta que permita establecer un diagnóstico del lector, a pesar de las limitaciones que el mismo autor reconoce que existen cuando hay que evaluar determinados aspectos del lenguaje como es el que nos ocupa.

- SEDDON, J. M., KRESS, R. A., y PIKULSKI, J. L. (1990): *Técnicas de evaluación informal de la lectura. Un enfoque cualitativo de evaluación para utilizar en el aula*. Aprendizaje. Madrid: Visor.

La finalidad de este libro es describir en profundidad un enfoque de evaluación lectora: los inventarios informales de lectura. El objetivo

es, pues, proporcionar a profesores y especialistas en lectura estrategias concretas que ayuden a formarse criterios de diagnóstico útiles para la planificación del aprendizaje de la lectura de sus alumnos.

Esta obra no pretende articular una teoría sobre la lectura, sino ofrecer referencias prácticas para su evaluación.

TRIADÓ, C., y FONS, M. (1989): *La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva*. Madrid: Anthropos.

Tal como el título indica, el presente libro pretende plantear la evaluación del lenguaje. Antes de abordar específicamente este tema, las autoras consideran necesario precisar qué se entiende por lenguaje y qué elementos intervienen en su uso. Por este motivo, en los dos primeros capítulos del texto se presentan las diversas aproximaciones teóricas al análisis del lenguaje, así como algunas consideraciones acerca de las distintas etapas en el desarrollo lingüístico. A continuación se aborda directamente el problema de la evaluación, los criterios y los objetivos y su evolución desde los años cincuenta hasta el momento actual. La última parte comprende, principalmente, la exposición y crítica de las llamadas pruebas de competencia lingüística, tanto en lo que se refiere a pruebas de conocimiento como a los test de lenguaje; entre ellas se destacan aquellas que actualmente son más pertinentes, teniendo en cuenta las últimas aportaciones e innovaciones hechas en España.

Textos de recopilación de actividades y recursos

En este tercer apartado se incluyen obras que hacen una recopilación de recursos y actividades útiles para el trabajo de contenidos específicos en el aula. Se ha realizado una selección cuidadosa de libros que puedan resultar adaptables a diferentes circunstancias educativas, con el fin de que el profesorado realice las modificaciones o cambios que crea oportuno. Es importante considerar que este conjunto de sugerencias no debe ser aplicado de forma mecánica, sino que requiere por parte del profesorado de una selección de acuerdo con las necesidades precisas de su programación. El conjunto de textos que se indican a continuación proponen diversidad de recursos para el tratamiento de contenidos como la lengua oral, la lectura, la producción de textos y juegos lingüísticos.

- GARCÍA, I. *et al.* (1988): *Expresión Oral*. Madrid: Alhambra.

Este libro presenta un conjunto de técnicas y recursos con el fin de facilitar el desarrollo de la expresión oral de forma sistemática y organizada, mediante una dinámica de clase que motive la participación activa de todos los alumnos en las diversas situaciones en que se produce el acto comunicativo.El conjunto de técnicas que se presentan —la lectura expresiva, la descripción, la narración, el diálogo y la exposición— se introducen a través de actividades sencillas hasta concluir cada tema con propuestas abiertas, cuyo objetivo es, además, potenciar un estilo de expresión propio y adecuado a un determinado contexto. Las propuestas de trabajo incluyen una serie de orientaciones que sugieren el procedimiento didáctico. Como síntesis de cada propuesta se presenta una ficha de valoración sobre la forma lingüística y el contenido de las intervenciones con el objeto de, por una parte, centrar la atención sobre aquellos aspectos que se consideren más relevantes y, por otra, conseguir que todos los alumnos que actúan como receptores participen de forma activa y comprensiva.

Se sugiere igualmente el uso de medios audiovisuales —vídeo, magnetófono— para que los alumnos se autoevalúen; con este fin, se incluyen unas fichas específicas para la autoevaluación.

- RECASENS, M. (1987): *Cómo estimular la expresión oral*. Aula Práctica. Barcelona: CEAC.

El libro ofrece una lista de actividades o juegos para practicar y favorecer la expresión oral. Estos juegos están clasificados en los siguientes capítulos:

- De percepción auditiva.
- De memoria visual y situación en el espacio.
- De pronunciación, expresión y memoria auditiva.
- De gesto y voz.

Al lado de cada título se explicita la duración de la actividad y se da una orientación sobre la edad aproximada a que va dirigida.

- *Quién es quién*. MB Juegos.

El objetivo de este juego es adivinar cada uno de los personajes de las fichas que figuran en él a través de la descripción de sus características. Cada una de las caras dibujadas tiene una serie de rasgos diferenciales que la distingue de las demás y que los jugadores deben resaltar para que no se produzcan confusiones. Nos parece, pues, un ejercicio interesante de definición muy adecuado para trabajar en el aula en cualquier nivel de Primaria o de Secundaria.

- PELEGRÍN, A. M. (1982): *La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral*. Madrid: Cincel.

Las obras de Ana María Pelegrín llevan siempre consigo el homenaje a la tradición, al folklore, al relato oral, etc., aspectos todos ellos de la cultura popular, sobre todo la de tradición oral, hoy prácticamente desaparecida de nuestra sociedad, pero que la escuela debe cultivar desde todos los niveles. Este libro nos ofrece un acercamiento al cuento de tradición oral, junto con una acertada recopilación de cuentos populares que la autora clasifica, ya sea atendiendo a su estructura (cuentos de nunca acabar, acumulativos...), ya sea desde el punto de vista del contenido (cuentos de animales, maravillosos...).

Aprovechamos la ocasión que nos brinda el comentario de este libro para recomendar las diversas aportaciones de esta misma autora sobre temas diversos de folklore, dado el gran interés que tienen, tanto para la escuela como en otros ámbitos sociales.

Lectura

- ALLER, C. *Et al.* (1990): *Estrategias lectoras. Juegos que animan a leer*. Alcoi: Marfil.

Este libro presenta actividades lúdicas de lenguaje, psicomotricidad, juegos lúdico-matemáticos, sensoriales, de expresión plástica... fácilmente adaptables a los distintos niveles de la Educación Primaria.

Contiene un cuadro inicial donde se indica el tipo de alumnos —no lectores o lecto-escritores— a quienes va dirigida cada estrategia o juego. En cada una de las 47 actividades que presenta se indi-

can, además, los objetivos generales y específicos, la función de los participantes y del director del juego, el material y el tiempo aproximado de duración. Por último, incluye una breve reflexión sobre el proceso metodológico para realizar las fichas de trabajo.

- HUERTA, E., y MATAMALA, A. (1990): *Programa de estimulación de la comprensión lectora*. Aprendizaje. Madrid: Visor.

El programa de estimulación de la lectura que nos ofrece este libro tiene como objetivo desarrollar las destrezas necesarias para una lectura comprensiva, porque, tal como afirman los autores en la introducción y como rezan las modernas teorías sobre la lectura, el acto de leer conlleva necesariamente la comprensión del mensaje.

Los autores atribuyen los fracasos en la lectura comprensiva a la poca capacidad que tienen algunos niños para recordar la parte del texto ya leído, para inferir las ideas implícitas o para adelantar hipótesis a medida que transcurre la lectura; en definitiva, a no ser capaces de establecer una relación consciente y constante entre lectura y significado.

Por esta razón los autores presentan un método que pretende reunir una serie de condiciones para que el niño se sienta interesado en su lectura. Se presenta un relato amplio con nexo argumental dividido en 29 capítulos. Este relato es un punto de partida para las actividades que se proponen: diversas formas de lectura del fragmento, ejercicios de autocontrol de la comprensión, prácticas de inferencia, deducción de significados por el contexto, análisis de la función de los organizadores textuales, descubrimiento de las ideas principales, por citar sólo algunas de las prácticas propuestas.

Este material va destinado a los alumnos de los dos últimos cursos de Primaria, aunque los autores afirman que puede utilizarse de forma individualizada con alumnos más jóvenes.

- CALLEJA, S. (1984): *Lecturas animadas. Actividades didácticas de lectura en el Bachillerato*. Bilbao: Mensajero.

A pesar de ser un libro concebido y experimentado para y con alumnos de B. U. P., lo incluimos en esta bibliografía porque muchas de las sugerencias de animación lectora que nos ofrece Calleja pueden adaptarse, sin grandes dificultades, a los distintos niveles de la Enseñanza Primaria.

En todo momento el autor pretende crear un diálogo activo del alumno con la literatura, a través de una serie de experiencias didácticas con las que pretende dinamizar la lectura y potenciar distintos recursos expresivos. Algunos ejemplos de estas propuestas son: la recreación de argumentos, los encuentros imaginarios con los autores, la invención de historias a partir de noticias del periódico o la integración, en una misma historia, de distintos fragmentos literarios, por citar sólo algunos ejemplos. En el fondo de todas estas propuestas existe siempre la intención de evitar la desmotivación de unos alumnos poco propensos a la lectura espontánea y que, por necesidades de programación, deben enfrentarse obligatoriamente a unas lecturas a menudo áridas.

Todas las actividades están ejemplificadas con algunos de los productos literarios de los alumnos.

- SARTO, M. (1984): *La animación a la lectura. Para hacer al niño lector*. Madrid: S. M.

Como el título indica, el libro —fruto de experiencias realizadas en la escuela— presenta diversas actividades para realizar con los alumnos después de la lectura atenta de los libros. La puesta en práctica de las distintas tareas supone que se ha realizado un trabajo previo en torno a la comprensión del texto. Las 25 actividades o estrategias están presentadas en forma de ficha que contiene información relativa al tipo de juego, las características, la realización, la edad de los alumnos, el tiempo, el nivel de dificultad, etc. Estas estrategias se presentan como actividades de equipo y ofrecen un cierto nivel de competitividad.

- SEMPERE I BROCH, J. V. (1992): *Com ensenyem a llegir i a escriure? Un problema que no resolem els mètodes*. Material Reforma E. P. 2 Valencia: Generalitat Valenciana.

Este material ha sido elaborado con el fin de guiar al profesorado del primer ciclo de Educación Primaria en el proceso de enseñanza de la lengua escrita. Forma parte de un conjunto de documentos que la Generalitat Valenciana ha publicado para ayudar a los docentes a concretar el proyecto curricular.

El texto consta de dos partes. En primer lugar, se presenta una guía que orienta acerca del marco teórico en el que se fundamenta el

proyecto, así como sobre otros aspectos relativos a la intervención del profesorado en la planificación de actividades, organización del aula, etc. Por otra parte, se incluyen ejemplos de actividades para el trabajo sobre los diversos contenidos que engloba el aprendizaje de la lectura y de la escritura.

Resulta en conjunto un material interesante, que ofrece pautas claras para una adecuada enseñanza de la lengua escrita.

Producción de textos

- BADÍA, D.; VILÀ, M., y VILÀ, N. (1985): *Contes per fer i refer. Recursos per a la creativitat*. Guix 8. Barcelona: Graó.

A través de diversas actividades sobre textos narrativos, las autoras de este libro se proponen que el alumno realice una aproximación al texto desde diversas perspectivas textuales y lingüísticas. Hallamos en él propuestas para trabajar la coherencia, la cohesión, la puntuación, la definición, el resumen, el texto paralelo, el léxico, entre otros muchos aspectos relacionados con el texto.

Las actividades son aptas para distintos niveles y están concebidas de manera que su aplicación sea factible sin grandes retoques. En algunos casos bastará con cambiar el texto para que la misma propuesta sea aplicable a niveles distintos: asimismo, algunas de estas actividades son adaptables a otros tipos de texto no narrativo o a otras técnicas literarias.

Al final del libro encontramos una clasificación de las actividades de acuerdo con los contenidos que se trabajan en cada una de ellas.

- BADÍA, D.; VILÀ, M., y VILÀ, N. (1988): *Joc de ploma. Propostes pera a l'expressió oral i escrita*. Barcelona: Graó.

Dada la similitud de este libro con el de las mismas autoras *Contes per fer i refer*, consideramos que el comentario es válido para ambas obras.

- CARRILLO, E., *et al.* (1989): *Dinamizar textos*. Biblioteca de Recursos Didácticos. Madrid: Alhambra.

Esta colección ofrece al lector algunos títulos centrados exclusivamente en proporcionar recursos didácticos a los maestros tanto de

Primaria como de Secundaria. El libro que comentamos incluye una breve presentación donde se explican las diversas actividades. A continuación, el texto se organiza en cinco capítulos:

Sonorizar: Leer y crear efectos sonoros tendentes a subrayar y enfatizar el significado y las imágenes del texto.

Dramatizar: Dotar de estructura dramática, dar forma y condiciones teatrales a un texto.

Modificar: Generar varias revisiones de un texto dado, mediante cambios en su estructura interna, externa y estilo.

Ilustrar: Esclarecer y adornar un texto con producciones plásticas ya existentes.

Cada uno de estos capítulos va seguido de textos guiados, para ejercitar o practicar las sugerencias realizadas previamente.

- FRANCO, A. (1988): *Escribir: un juego literario*. Innovaciones Pedagógicas E. G. B.: Madrid/México: Alhambra.

En palabras de la autora, el libro pretende "proponer una forma alegre, interesante y eficaz de incitar a la creación literaria" y surge como resultado de unos talleres de escritura, pequeñas reuniones de personas interesadas en la investigación y en la experimentación de la lengua escrita.

Los productos que presenta van desde los trabajos que tienen como punto de partida el sonido (onomatopeya, valor simbólico...) hasta los que se basan en el texto ("collage", retoque, ampliación...), siempre dentro de un estilo lúdico que recuerda las propuestas de Rodari o las del grupo francés Oulipo, centradas en la más pura línea de creación literaria. El objetivo es, pues, descubrir el placer por la creatividad en todo aquello que a lengua escrita se refiere.

- FREINET, C.: *Obras varias*. BEM. Barcelona: Laia.

Reunimos bajo este título un conjunto de obras de Freinet o de alguno de sus seguidores, que explican técnicas y actividades diversas para realizar en la escuela. Forman la colección BEM (Biblioteca de la Escuela Moderna), publicada por Laia:

El texto libre, dedicado a promover la expresión escrita del alumnado partiendo siempre de una motivación, de la necesidad de comunicarse que puede sentir el niño cuando ha recibido un estímulo adecuado.

La correspondencia escolar, donde se explican las experiencias de correspondencia entre alumnos de diferentes clases o centros con algún motivo que convierta la escritura en funcional.

La imprenta en la escuela, explicación de la técnica de la imprenta como ayuda y estímulo a la escritura; esta idea permite relativizar los problemas relacionados con los aspectos gráficos de la escritura y centrarse en la producción del texto.

El diario escolar, modelo para promover la realización de textos, evidenciando la funcionalidad de los mismos.

Técnicas Freinet de la Escuela Moderna, publicado por Siglo XXI en Madrid en el año 1984, compendia las principales técnicas, actividades y propuestas metodológicas de Freinet para la renovación de la escuela.

- MORENO, V. (1989): *El juego poético en la escuela*. Pedagogía 2. Pamplona: Pamiela.

El libro recoge las experiencias realizadas en el aula por su autor, maestro y profesor de cursos de perfeccionamiento para el profesorado de E. G. B. y B. U. P. y F. P. Su objetivo es hacer descubrir al alumno las inmensas posibilidades poéticas y lúdicas que la lengua nos ofrece, o, como reza en el índice, "desinhibir y abrir el apetito poético".

Con un estilo muy personal, Víctor Moreno recorre todos los caminos de la retórica para ofrecernos un número considerable de modelos de autores consagrados y de propuestas de fácil aplicación en el aula. En este recorrido presenta realizaciones basadas en la fonética, en la semántica, en la morfología, en la sintaxis y en el léxico, de manera que se conjugan las exploraciones en torno a la poesía y a la prosa con la reflexión más o menos explícita sobre el sistema lingüístico.

- RODARI, G. (1976): *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Avance.

A pesar de que la obra de Rodari ha sido suficientemente divulgada entre los maestros, consideramos que no debe omitirse en una

bibliografía como la que nos ocupa, dada la gran influencia que ha tenido, y sin duda tendrá por mucho tiempo, en los trabajos de composición escolar.

El libro es un compendio de propuestas y sugerencias sobre la elaboración de historias, sobre todo historias fantásticas, que pretende abrir una brecha alternativa a las actividades escolares tradicionales en lo que a lengua escrita y oral se refiere. Algunos de los títulos de los capítulos son suficientemente ilustrativos del contenido del libro: "Qué pasaría si...", "El error creativo", "A equivocar historias", "El hombrecillo de cristal", "Viaje alrededor de mi casa", "La matemática de las historias", "Historias para jugar", "Si el abuelo se convierte en gato", etc. Otros títulos evocan la literatura popular, que sirve de telón de fondo a algunas de las propuestas: "Caperucita Roja en helicóptero", "Ensalada de fábulas", "Fábulas plagiadas" o "Las cartas de Propp", donde el autor nos enseña a jugar y a desarrollar historias a partir de las funciones que Propp estableció en los cuentos populares.

Hay que destacar también la reflexión gramatical que se desprende de algunas de las propuestas. Así, Rodari nos enseña a jugar con los prefijos, a reflexionar sobre la semántica o a descubrir el valor del adjetivo, por citar sólo algunos de los aspectos gramaticales explícitos o implícitos en sus propuestas.

Juegos lingüísticos

- BADÍA, D., y VILÀ, M. (1992): *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona: Graó.

Este libro tiene como objetivo presentar una selección de juegos de lengua adaptados para la Enseñanza Primaria. Contiene un cuadro inicial donde se explicitan los objetivos y las habilidades que se desarrollan en los juegos. Además, en cada uno de ellos se indican los contenidos, el tiempo aproximado de duración, la técnica didáctica, el procedimiento y distintas variantes.

El libro consta de dos partes. La primera se compone de juegos de mecanismo sencillo, pero con un claro objetivo lingüístico: juegos con el diccionario, juegos de simulación, juegos para trabajar la descripción, la narración, etc. En la segunda parte se presentan recursos para el desarrollo de la creatividad: creación de poesías, de adivinanzas, de historias a partir de palabras, de fotografías, etc. En resu-

men, creemos que este libro es un recurso muy práctico y útil para cualquier profesor de Primaria.

- BIGAS, M., et al. (1984): *Juegos de lenguaje I: Juegos de sonidos y de letras. II: Juegos de expresión*. Barcelona: Teide.

El objetivo del libro es que los niños descubran las posibilidades lúdicas del lenguaje. En el primer volumen se presentan juegos de letras, de sonidos y combinaciones de estos elementos, para formar palabras o frases. La realización de los juegos implica una cierta capacidad de análisis del lenguaje oral o escrito; supone, también, la observación del lenguaje como objeto en sí mismo, usado, por tanto, en una función distinta de la comunicativa, que es la más frecuente. En el segundo volumen se encuentra una muestra de las actividades lingüísticas que tienen como objetivo la creación de textos (entendiendo la palabra texto en un sentido muy amplio), el desarrollo de la imaginación y la fantasía.

Todos los juegos pueden ser utilizados por el maestro en el aula, para abordar el lenguaje desde una perspectiva más lúdica y menos formal de lo que es habitual.

- MERLINO, M. (1981): *Cómo jugar y divertirse con palabras*. Madrid: Altalena.

Es un libro centrado, como el título indica, exclusivamente en la palabra: selección, descomposición, combinación de sílabas, lectura inversa, etc. Presenta las actividades tradicionales (algunas, antiguos juegos practicados ya en la Edad Media; otras, inventadas por el movimiento surrealista francés) y practicadas, principalmente, en círculos literarios.

Lo incluimos en esta selección bibliográfica porque creemos que, además de la intención lúdica, cada juego exige la concentración en el significante y permite descubrir la vertiente no comunicativa del lenguaje, al trabajar en la manipulación de la forma lingüística.

En el texto encontramos títulos como: anagramas, palíndromes, homonimias, ensayo de rimas, acrósticos, etc.

El libro no tiene ninguna pretensión didáctica, pero ofrece recursos al maestro para ser utilizado en clase de lengua, especialmente en los niveles superiores de Educación Primaria.

- RECASENS, M. (1986): *Cómo jugar con el lenguaje*. Aula Práctica. Barcelona: CEAC.

Como el otro libro reseñado de la misma autora, éste ofrece una recopilación de actividades organizadas en dos bloques: de lectura y expresión escrita, y de estructura de las palabras y vocabulario. Después de una breve introducción, la autora presenta las actividades con una explicación de los aspectos a que pueden aplicarse cada una de ellas. Así, pues, se incluyen ejercicios para practicar o mejorar la lectura, la velocidad lectora, la comprensión, etc., o también, en el ámbito de la escritura, algunos ejercicios de ortografía. En el segundo capítulo se presentan actividades relacionadas con el manejo del diccionario, el significado y la estructura de las palabras, etc.

Una objeción práctica que puede hacerse a estos libros es que las actividades no consten en un índice detallado, hecho que dificulta la búsqueda de cada una de ellas; también echamos en falta una explicación teórica general que las justifique. Tiene, en cambio, el valor de presentar aportaciones basadas en la experiencia y práctica docente de la autora.

Revistas

En este cuarto apartado figura una selección de las revistas interesantes para profundizar en diversos temas en relación con la didáctica de la Lengua y la Literatura. Inicialmente se presentan revistas específicamente dedicadas a la enseñanza de la lengua. A continuación se indican algunas revistas pedagógicas de carácter general, que con frecuencia incluyen experiencias prácticas y reflexiones en torno a esta área.

- *Comunicación, lenguaje y educación*. Aprendizaje, S. A. **Lengua**

CL&E es una revista creada con el objetivo de desarrollar y actualizar el papel protagonista del educador como experto en los vehículos del conocimiento. La información se distribuye en secciones generales y específicas. En las primeras, se incluyen revisiones teórico-aplicadas de temas actualizados y relevantes, diseños o propuestas didácticas originales, experimentalmente contrastadas, y reflexiones documentadas sobre áreas concretas de la enseñanza del lengua-

je y la representación. También, se dan a conocer investigaciones que establecen críticamente el estado actual de los estudios sobre el lenguaje y ofrecen recomendaciones apropiadas a la práctica, materiales e instrumentos presentados con un respaldo teórico adecuado y la formación metodológica indicada para su correcta utilización.

En las secciones específicas, encontramos propuestas puntuales o generales a nivel práctico y referidas a campos muy diversos. En los demás apartados se distribuyen lecturas y comentarios sobre libros y revistas para el aula, programas de ordenador, audiovisuales y materiales diversos, así como informaciones sobre instituciones, centros, servicios, congresos y convocatorias, entre otros temas de actualidad.

Literatura infantil

- *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*. Barcelona: Fontalba.

CLIJ es una revista mensual enteramente dedicada a la literatura infantil y juvenil. En ella encontramos artículos, entrevistas, comentarios, informaciones y noticias relacionados con este mundo que a menudo no cuenta con la atención que se merece.

En esta revista, maestros, bibliotecarios y todas aquellas personas relacionadas con el mundo de la infancia y la juventud hallarán lo necesario para tener una información actualizada que les permitirá formarse criterios para la selección y la orientación de las lecturas.

Temas diversos

- *Aula de innovación educativa*. Barcelona: Graó.

La revista *AULA*, de reciente aparición, se define como una publicación que pretende enfatizar cómo debe actuarse en los tres ámbitos de influencia del profesorado: centro educativo, aula y relación personal. Con un carácter eminentemente práctico, la revista *AULA* ofrece pautas, modelos de programación, experiencias, recursos, etc.

Se estructura de acuerdo con las siguientes secciones: Monográfico, Centro, Intercambio, Punto de vista y Hatillo. Desde el número 1, la revista aparece acompañada del suplemento AULA/2, un material fotocopiable para el uso directo de los alumnos. Durante este primer año (1992) de la revista está prevista la publicación de seis AULA/2 sobre el área de Lengua. Estos monográficos ofrecerán pautas para el tratamiento de la comprensión lectora y de la expresión oral y escrita.

- *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: Fontalba.

Cuadernos de Pedagogía es una publicación mensual destinada a profesores de Enseñanza Primaria y Secundaria. Consta de los siguientes apartados: en el primero, denominado Tema del mes, se expone de forma monográfica un tema de interés o actualidad; en el segundo, Práctica, se presentan reflexiones didácticas y actividades de aplicación para los distintos niveles de escolaridad, desde Preescolar hasta Secundaria, que, en algunas ocasiones, se refieren a la formación del profesorado; los siguientes apartados versan sobre la investigación educativa y la reforma de la enseñanza, cuestiones tratadas desde ámbitos científicos y educativos diversos; los dos últimos apartados son El mural de las Comunidades Autónomas (donde se aportan informaciones sobre cursos, congresos, concursos, etc.) y Libros (apartado que se dedica a la reseña y comentario de la bibliografía de actualidad).

Destacamos un monográfico sobre Nuevas Áreas Curriculares: Lengua y Literatura, que corresponde a mayo de 1990, número 181, por su interés en el tema que nos ocupa.

- *Infancia y Aprendizaje*. Madrid: P. del Río y A. Álvarez.

Es una revista dedicada a temas de educación y desarrollo de la infancia. Da cabida a investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje desde ámbitos científicos diversos: Psicología, Sociología, Lingüística, etc., que se interrelacionan bajo el mismo denominador común. Es una revista especializada, que exige cierta formación previa por parte del lector.

Cada artículo va precedido de un resumen breve en castellano y en inglés y, añade, además, otro resumen más extenso, en inglés. Consta también de una bibliografía completa.

Se publican periódicamente números monográficos, algunos de los cuales están dedicados al tema del lenguaje; este tema también es tratado frecuentemente en los números generales.

Recursos de uso en el aula

Biblioteca y diccionarios

Actualmente, la utilidad de la biblioteca en la escuela y en el aula no es discutida por nadie. En la mayoría de centros se dispone de un espacio dedicado a este fin y, cada vez más, se obtienen dotaciones para libros de entidades o instituciones diversas. Sin embargo, ¿cómo hacer que este espacio y los libros que contiene se incorporen a la vida escolar de una manera efectiva?

Tanto en el aspecto de la biblioteca del aula como de la biblioteca de la escuela, creemos que las cuestiones deben plantearse en torno a estos puntos:

1. Selección de libros: criterios, formas de presentar las novedades para que resulten atractivas, información de los libros de reciente publicación, etc.

2. Organización de la biblioteca: adecuación del espacio (bancos, estantes, luces, etc.), obtención regular de fondos para la compra de libros, consideración de las edades, del horario, del ritmo, etc.

   Aunque las edades correspondientes a Educación Infantil no sean objeto de esta relación bibliográfica, quisiéramos resaltar la importancia del rincón de lectura en las aulas de tres años, experiencia que se realiza, incluso, en algunas guarderías, para que el niño se familiarice con el libro y la lengua escrita.

3. Preparación de actividades relacionadas con la biblioteca: la consulta de libros y la lectura como placer.

Se han elegido dos diccionarios que parecen especialmente útiles para esta etapa educativa. Posteriormente se indican algunos textos que tratan de orientar al profesorado en la selección de lecturas apropiadas para estas edades, así como en la organización de la biblioteca y en la planificación de diversas actividades con el fin de fomentar lectores activos en las aulas.

Datos de interés

En relación al capítulo de creación de bibliotecas quisiéramos citar una experiencia realizada en Barcelona a cargo del Servei de Biblioteques Escolars y por iniciativa de un grupo reducido de personas que decidieron prestar un servicio de asesoramiento, catalogación de libros, información de novedades, etc., a las escuelas públicas interesadas en ello. Se puede recabar información escribiendo a esta dirección:

Servei de Biblioteques Escolars
Muntaner, 60, 4.°- 4
08011 Barcelona

Asimismo, nos parece interesante indicar que la Cooperativa Abacus publica, periódicamente, una relación comentada de libros destinados a un público infantil y juvenil. Estas listas quedan integradas en un solo volumen que publica Edicions Rosa Sensat, con el título: *¿Qué libros han de leer los niños?*

Por último consideramos útil referirnos a la asociación "Educación y Biblioteca", que ha llevado a cabo una labor interesante en relación con los centros. A ella puede acudirse para realizar consultas de diverso tipo concernientes a la organización de las bibliotecas; asimismo, participa en actividades de formación del profesorado. Mensualmente edita una revista que ofrece información amplia acerca de documentación y recursos didácticos. La dirección y el teléfono de contacto son los siguientes:

Educación y Biblioteca
López de Hoyos 135, 5.° D
28002 Madrid
Teléf.: (91) 519 13 82

Diccionarios

BERNAL, M. C. *et al.* (1989): *Primer diccionario*. Vic: EUMO.

El *Primer diccionario* ha sido elaborado específicamente para niños de ocho a diez años. Tiene como objetivo explicar, con un estilo claro y conciso, el significado de las palabras adecuadas a estas edades. La selección de entradas se ha realizado a partir del vocabulario utilizado en los libros de texto, libros de lecturas indicadas para la Educación Primaria y la consulta de vocabularios básicos de distintas lenguas. Es por ello que consideramos este diccionario como un material elaborado de forma rigurosa.

Las definiciones tienen una estructura sencilla y precisa; se ha prescindido de símbolos y abreviaturas que podían entorpecer la agilidad en su manejo. Éstas han sido sustituidas por marcas: artículos, flexión..., en donde se indica la categoría gramatical. Cada entrada se encuentra claramente destacada, en tinta roja, y la flexión de la palabra, en negra.

Las definiciones de las palabras contienen enumeraciones que ayudan a la formación de la palabra genérica, es decir, elementos concretos que garantizan la comprensión de la palabra. Además, se hallan complementadas mediante ejemplos bien seleccionados y diversos, acordes con la edad de los niños.

Cuando se trata de definir modismos o sentidos figurados se suele comenzar por el ejemplo con el fin de contextualizar el significado y, posteriormente, se concreta el sentido. En estos casos, los ejemplos elegidos responden a acciones tópicas muy usuales con el fin de facilitar su comprensión y uso.

El primer diccionario puede servir, además, de consulta sobre aspectos ortográficos y morfológicos de las palabras. Añade también, en un apéndice, una recopilación de formas verbales irregulares relacionándolas con los infinitivos correspondientes.

En resumen, podríamos asegurar que este diccionario es atractivo y ameno en cuanto a la forma y de una extraordinaria utilidad para ayudar a responder dudas en la comprensión del léxico, gracias a la estructura de las definiciones, al lenguaje que utiliza y al tono general de los artículos. Es por todo ello que lo consideramos como un instrumento imprescindible para todos los niños que cursan la Educación Primaria.

Sinónimos y antónimos. Barcelona: Vox, 1991.

Este diccionario de sinónimos y contrarios es un manual de unas 25.000 entradas. Un aspecto relevante y diferencial respecto a otros diccionarios que persiguen los mismos objetivos es el comentario que incluye en cada una de las acepciones, lo cual facilita la elección del sinónimo adecuado para un determinado contexto.

En las primeras páginas presenta una guía donde se indican los distintos componentes de cada entrada: categoría gramatical, aclaraciones para la acepción, nivel de lengua, indicación del ámbito dialectal, sinónimos, antónimos, etc.

Es, en definitiva, un material de consulta básico e indicado, especialmente, para los alumnos de finales de la Educación Primaria y para la Educación Secundaria.

Selección de libros para la biblioteca

Bibliografía básica para bibliotecas infantiles y juveniles. Madrid: Ministerio de Cultura, 1986.

La guía que presentamos, promovida por la Dirección General del Libro y Bibliotecas, tiene como finalidad ofrecer a las bibliotecas una relación muy extensa (5.000 volúmenes) de publicaciones de todo tipo que puedan interesar a niños, niñas y jóvenes, desde la edad preescolar. Aparecida en 1986, recoge libros publicados en los cinco años precedentes. Creemos que, aunque inicialmente pensada para las bibliotecas, esta relación puede resultar de consulta útil para los maestros y para los responsables de la biblioteca escolar. Ofrece títulos pertenecientes a 54 materias distintas (arte, arquitectura, juegos, literatura, zoología), clasificados bajo este criterio.

De cada título, se da una información bibliográfica completa, y, además, se añade la anotación empleada en las Bibliotecas Populares de Madrid como signatura. En el apartado de literatura, se suma a la notación general de 1982 unas subdivisiones especiales que orientan sobre el tema o la clase de libro de que se trata. La utilización de puntos (un máximo de cinco) indica las edades a las que preferentemente pueden destinarse los libros.

El Ministerio ha publicado, asimismo, un *Apéndice a la bibliografía básica para bibliotecas infantiles y juveniles*, que recoge las publicaciones desde el año 1985 al 1988.

- *Más de mil libros infantiles y juveniles. Seleccionados, reseñados y clasificados por edades*. Madrid: Ediciones S. M., 1986.

Este material consta de dos volúmenes: vol. I (hasta 1985) y vol. II (de 1985 a 1988). La selección ha sido realizada por un grupo de profesionales perteneciente a la Comisión Católica Española de la Infancia (C. E. E. I.) y está enfocada al ámbito de la literatura infantil. En la presentación al vol. I, se justifica el hecho mismo de seleccionar los libros, los criterios en que se basa el presente material (siguiendo las directrices del B. I. C. E. "Bureau International Catholique de l'Enfance") y sus características.

Explica algunas directrices de este organismo: que los libros desarrollen en los niños el respeto a la dignidad humana, los valores sociales y el sentido cívico; que tengan calidad literaria; que den a conocer el mensaje cristiano, etc.

La relación de los títulos se ofrece clasificada por edades y, en su interior, por orden alfabético. Cada libro contiene una reseña bibliográfica, sin referencia a la ilustración, y una breve indicación del tema. Al final de cada volumen se ofrece un índice de valores (afán de superación, amistad, esfuerzo, optimismo, etc.), indicando en qué textos puede encontrarse cada uno de ellos.

- *C. C. E. I. Literatura actual infantil y juvenil en España*. Madrid: Ediciones S. M., 1985.

Este libro presenta una recopilación muy completa y detallada de fichas de libros infantiles. En este material, los libros aparecen agrupados por temas y precedidos de una breve introducción teórica. Los temas que aglutinan las obras son los siguientes: la familia y el niño como protagonistas; la mujer en la literatura infantil; literatura infantil y ámbito sociopolítico; la fantasía en la literatura infantil y juvenil; el libro de los animales.

El esquema de cada libro analizado es variable según los temas. Generalmente, se incluye el lema, el tema, el argumento, los personajes y el lenguaje y estilo. Se ofrecen, además, pautas de análisis literario. También se sugieren guiones de valoración pedagógica y educativa.

Se propone una interesante bibliografía orientadora y una información sobre los principales premios literarios de ámbito internacional y nacional de literatura infantil y juvenil.

- MONSON, D. L., y MCCENATHAN, D. K. (1989). *Crear lectores. Propuestas para los padres, maestros y bibliotecarios*. Aprendizaje. Madrid: Visor.

Este libro es una recopilación de artículos sobre la selección de libros y el uso de la biblioteca en un sentido amplio. Consta de dos partes. La primera ofrece ideas para seleccionar libros e introducir a los niños en el uso de la biblioteca. Esta parte contiene un artículo sobre la evaluación de los intereses de lectura en alumnos de Enseñanza Primaria, incluye también una reflexión sobre la incorporación del programa básico de lectura así como comentarios sobre el manejo de materiales en el aula y en la biblioteca. La segunda parte sugiere algunos recursos para ayudar a los niños a que interactúen de un modo pleno con los libros.

- PARMEGIANI, C. A. (1985): *Biblioteca del libro. Libros y bibliotecas para niños*. Madrid: Fundación García Sánchez.

Esta obra presenta orientaciones muy útiles sobre la manera de crear, organizar y utilizar un fondo bibliográfico y documental basado en la actual pedagogía de la lectura. Consta de cuatro partes. La primera trata sobre los libros; una serie de autores presentan una reflexión sobre distintos aspectos: el cuento, la historia de las ilustraciones, etc. La segunda parte se centra en la biblioteca y, concretamente, en la animación lectora. La tercera parte trata sobre el aprendizaje de la lectura en la escuela desde distintos puntos de vista. Por último, en la cuarta parte se incluyen unos anexos técnicos: una bibliografía general y las reglas para simplificar las normas de catalogación de libros.

Este material constituye un instrumento práctico y útil para la organización de la biblioteca escolar.

- PATTE, G. (1988): *¡Dejadles leer! Los niños y las bibliotecas*. Dejadles leer. Barcelona: Pirene.

El autor considera que las bibliotecas desempeñan un papel importante en el desarrollo del gusto por la lectura y en la creación de nuevos y buenos lectores. El libro parte de una reflexión sobre el

lugar que ocupa la biblioteca en la vida del niño y sobre los criterios que se barajan en la elección de un libro de lectura. Presenta orientaciones para la animación lectora y distintos recursos para vivir las lecturas: técnicas de expresión, marionetas, teatro y mimo, música, medios audiovisuales, etc. Incluye, también, un anexo sobre los distintos tipos de bibliotecas y algunas orientaciones prácticas para su organización.

SPINK, J. (1989): *Niños lectores*. Madrid: Pirámide.

Esta obra, en la que se contempla a los niños como lectores, ofrece una amplia visión de la problemática del comportamiento de los alumnos como usuarios de las bibliotecas. En una primera parte, se define el concepto de lectura y la interrelación entre lectura y desarrollo. En la segunda parte se analizan los distintos tipos de libros y de lecturas. En la tercera y última, se ofrecen alternativas de promoción de la lectura, se presenta un análisis muy acertado sobre su futuro y se proporciona una breve lista de lecturas recomendadas para niños.

Prensa

Los medios de comunicación social, en la medida en que son una de las fuentes esenciales de la información que los alumnos reciben en su vida cotidiana, precisan de un adecuado tratamiento en la escuela. Entre ellos, el periódico es un recurso interesante para la realización de actividades interdisciplinares y, muy especialmente, para la clase de lengua.

En este apartado se incluyen algunos títulos de orientación sobre el uso del periódico en el aula. Los enfoques pueden ser diversos:

a) La elaboración del periódico del aula o de la escuela. Para elllo pueden seguirse las propuestas metodológicas de Freinet. En el apartado de "Didáctica del área" se ha consignado el libro de este autor, *El Diario escolar*, que puede ser de utilidad a los centros que quieran llevar a cabo una iniciativa de este tipo.

b) El trabajo basado en el manejo de los periódicos existentes en el país o en la ciudad. Esta propuesta puede perseguir objeti-

vos diversos: familiarizar a los alumnos con la organización del periódico, la distribución y los tipos de textos, el lenguaje propio del medio, etc., y también, gracias a su enorme difusión, acercar los temas de actualidad a los alumnos.

Antes de indicar algunas referencias bibliográficas de interés, nos parece importante mencionar el Programa Prensa-Escuela del Ministerio de Educación y Ciencia. Desde este programa se organizan actividades de formación y se elaboran materiales didácticos para facilitar el uso de los medios de comunicación en el aula. Para cualquier información complementaria puede acudirse al Centro de Profesores más próximo o a la siguiente dirección y teléfono:

Programa Prensa-Escuela
Alcalá, 34, 6.ª planta
Teléf.: (91) 521 59 04

- CHEYNEY, A. B. (1982): *La enseñanza de la lectura por el periódico*. Madrid: Cincel-Kapelusz.

La intención del autor es utilizar el periódico para estimular y desarrollar las destrezas necesarias en el aprendizaje de la lectura. Es un libro con fines didácticos y el enunciado de los capítulos es un buen ejemplo de ello: "Demostración práctica de una lección de lectura en el periódico", "Desarrollo del sentido crítico del lector", "Desarrollo del vocabulario y de las habilidades para la identificación de las palabras", "Desarrollo de una velocidad adecuada en la lectura" y "La lectura y las artes del lenguaje", donde se proponen diversos ejercicios de audición orales y escritos.

Al final del libro hay un apéndice titulado "El periódico en el área de lenguaje a la luz de los programas renovados de la E. G. B." de Juan Vioque Lozano, donde el autor da algunas orientaciones prácticas para utilizar el periódico en la Educación Primaria.

A pesar de no ser un texto reciente, lo hemos seleccionado porque creemos que sus propuestas siguen siendo vigentes.

- GUILLAMET, J. (1988): *Conocer la prensa. Introducción a su uso en la escuela*. Medios de Comunicación en la Prensa. Barcelona: Gustavo Gili.

El libro presenta una introducción y dos partes claramente diferenciadas: 1. *La prensa escrita*, que recoge información sobre todos los aspectos relativos a organización, funcionamiento, empresas, periodistas, etc. 2. *La prensa en la escuela y de la escuela*, en la que se relaciona el medio de comunicación con la tarea educativa.

La primera parte tiene la ventaja de ofrecer una información básica sobre temas relacionados con el funcionamiento de la prensa que como lectores adultos, en cierto modo, conocemos. Además, estos datos se presentan bien organizados y están expuestos de forma objetiva.

La segunda parte está menos desarrollada que la primera, pero ofrece algunas ideas para que los maestros preparen actividades para su alumnos. Estas sugerencias giran alrededor de tres aspectos: conocimiento del material periodístico, utilización de la prensa como fuente de información y análisis de la misma. Contiene, también, propuestas para realizar el periódico o revista escolar y sobre cómo realizar este trabajo.

Finalmente, el libro incluye una bibliografía y un glosario de los términos relacionados con el mundo periodístico.

- MERLINO, M. (1980): *Cómo jugar y divertirse con periódicos*. Madrid: Altalena.

Hemos presentado otro libro del mismo autor basado en la palabra. El que comentamos ahora está enfocado a la producción de textos escritos utilizando como estímulo el texto periodístico. En realidad, no se trata de un libro con propósitos didácticos; así pues, no hay especificación de objetivos ni indicación alguna sobre el nivel o edad a quien va dirigida la actividad. Sin embargo, las propuestas son realmente sugerentes y pueden ser utilizadas en el aula con dos objetivos diferentes: en primer lugar, para el trabajo sobre el periódico como soporte textual sobre el cual crear y recrear nuevos textos; y, además, para la familiarización del alumnado con el periódico: organización, estructura y lenguaje de los diferentes tipos de texto (noticias, artículos de opinión, anuncios, maneras diferentes de leer según el texto, etc.). No es un libro pensado específicamente para maestros, pero éstos pueden sacar provecho de sus propuestas.

Material audiovisual

El empleo de recursos audiovisuales puede ser de utilidad en la realización de diversas actividades lingüísticas. La incorporación del magnetófono o el vídeo como herramientas habituales en el aula para el registro de las producciones de niñas y niños, y para el acceso a textos donde se combinan sistemas verbales y no verbales de comunicación, puede ser interesante desde el punto de vista comunicativo. Presentamos algunas sugerencias sobre cómo emplear el magnetófono y el vídeo; no se pretende con ello abordar las diferentes aplicaciones didácticas de estos intrumentos, sino resaltar algunos de los usos que pueden ser más prácticos para la clase de lengua.

El *magnetófono* es un recurso útil y de manejo sencillo para la revisión de textos orales por parte de los alumnos. Puede resultar especialmente interesante la realización de grabaciones en pequeños grupos (lectura expresiva de textos, simulaciones de anuncios radiofónicos u otros programas breves, diálogos entre distintos personajes, etc.), de forma que puedan ser revisadas y analizadas posteriormente por los propios niños. Este tipo de actividad permite centrar la atención sobre contenidos específicos de la lengua oral como: la vocalización, la entonación y el ritmo, el empleo de muletillas, la redundancia en el uso de ciertos términos, la organización del propio discurso, etc. Otra actividad aconsejable es la realización de dictados grabados previamente, bien por el maestro o por los alumnos, ya que permite ajustar la velocidad del dictado a diferentes ritmos. Es recomendable, en cualquiera de estas situaciones, organizar grupos reducidos y disponer de un aparato para cada uno de ellos.

El *vídeo* puede ser otro instrumento válido para la revisión de las producciones orales de los alumnos, pues permite volver sobre los textos y atender tanto a las condiciones lingüísticas como no lingüísticas de producción del discurso.

Por otra parte, parece interesante disponer en el aula de material audiovisual de diverso tipo como base para plantear actividades en relación con la lengua oral y escrita (descripciones de objetos, situaciones y personas; relatos de acuerdo con una secuencia gráfica; explicación de procesos; etc.). Cabe destacar, entre otros, el uso de fotografías, diapositivas, murales, carteles, láminas, grabaciones de casete y vídeo, etc.

Es importante que el profesorado realice una buena selección de todos los materiales que va a incorporar al aula, procurando que éstos sean de calidad desde el punto de vista lingüístico y gráfico. En muchas ocasiones, el maestro puede aprovechar los recursos presentes en el entorno próximo; en otras, deberá acudir a materiales realizados específicamente con fines didácticos. Se presenta, a continuación, una selección de algunos de los materiales disponibles en el mercado y que pueden ser útiles en esta área de aprendizaje[1].

Vídeos

Bajo la piel del león y la jirafa (39')

Vídeo acompañado de treinta y seis fichas de actividades, diapositivas, fotografías plastificadas, transparencias, siluetas. Constituye una propuesta global a través de la cual pueden abordarse contenidos de diferentes áreas: expresión oral, lectura de la imagen, etc. Parece más indicado para Educación Infantil y el primer ciclo de la Educación Primaria.

Producido y distribuido por el Ministerio de Educación y Ciencia.

El agua: la sangre de la Tierra (72')

Dos cintas de vídeo que, fundamentalmente, se prestan al trabajo de contenidos de Conocimiento del Medio. En el último bloque ("El agua y la fantasía") se trata el agua desde un punto de vista literario (leyendas, seres fantásticos que en ella habitan...). Pueden resultar un recurso interesante para el desarrollo de una unidad didáctica globalizada, en la que se traten contenidos en relación con la investigación del medio y el aprendizaje de la lengua. Parecen especialmente indicados para el primer y segundo ciclo de la etapa.

Producidas por Film for Syningen. Distribuye: EDICINCO, S.A.

1 La selección de recursos que figura en este apartado ha sido realizada por el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. La mayor parte de los materiales que en él se citan se puede encontrar en los Centros de Profesores y ha sido utilizada y evaluada por este Programa.

Ferdinando el Toro (8')
El pequeño Hiawatha (8')

Vídeos de dibujos animados en los que se narra de forma sencilla dos historias. Pueden ser interesantes para abordar contenidos propios de esta área, así como actitudes de cooperación y no violencia. Parecen más indicados para el primer y segundo ciclo de la etapa.

Producidos por Walt Disney. Distribuye: Ancora

Pedro y el lobo (15')

Vídeo que presenta una fábula orquestal de Serge Prokofieff en dibujos animados. La historia está representada por distintos personajes, cada uno de los cuales es interpretado por el sonido de un instrumento. Es un recurso interesante para trabajar contenidos referidos a la caracterización y descripción de personajes, así como para organizar actividades de dramatización, sobre todo en los primeros ciclos de la etapa.

Producido por Walt Disney. Distribuye: Ancora

Material gráfico

A comer

Setenta y cuatro fotografías de gran calidad sobre alimentos y materiales relacionados con ellos. Es un recurso abierto encaminado al desarrollo del juego simbólico y la expresión lingüística. Parece indicado tanto para la Educación Infantil como para el primer ciclo de Primaria.

Producido por Nathan. Distribuye: Abacus.

Biblioteca fotográfica para el lenguaje

Trescientas fotografías en color sobre artículos de la casa, ropas, ocupaciones, lugares, actividades cotidianas, comidas y bebidas. Material muy útil para el aprendizaje de contenidos referentes a la lengua oral y escrita, fundamentalmente en Educación Infantil y el primer ciclo de Educación Primaria.

Distribuye Distesa.

Grandes images pour parler

Cada caja contiene diversas historias dibujadas y divididas en secuencias.

Las láminas se pueden utilizar separadamente para trabajar aspectos específicos, descripciones, vocabulario..., o bien ordenadas de acuerdo con el argumento. Cada historia consta de cuatro dibujos y los temas son: el jardín, la construcción de una cabaña, la ciudad, la escuela y la casa.

Producido por Nathan

Grandes images pour rire

La presentación, el contenido y los objetivos de este material, así como las posibilidades de aplicación, son muy parecidos a los de *Grandes images pour parler,* pero las escenas presentan situaciones cómicas y divertidas. Los temas son: la escuela, la calle, el gimnasio, las tiendas, los espectáculos y la casa.

Producido por Narthan

Historias Naturales

Treinta y seis fotografías en color con las que se pueden formar nueve secuencias (de 3, 4 o 5 viñetas). Pueden ser útiles para realizar actividades de observación, clasificación y ordenación temporal. A partir de ellas pueden trabajarse contenidos relacionados como la expresión oral y escrita. Parecen más apropiadas para el primer y segundo ciclo de la etapa.

Distribuye: Abacus.

Casetes

Loto de situaciones sonoras (40')

Cinta de casete que recoge sonidos de diferentes ecosistemas sonoros. Se presenta acompañada de seis láminas en color (22 x 33 cm.), fichas de plástico y una guía didáctica. Es un material encami-

nado al desarrollo de la atención auditiva y de la expresión verbal en Educación Infantil y el primer ciclo de Primaria.

Producido por Nathan. Distribuye: Abacus.

Loto sonoro de los animales (40')

Cinta de casete, con excelente calidad de grabación, en la que se recogen sonidos de diferentes animales progresivamente más complejos. Incluye, asimismo, seis láminas (tipo loto) con seis fotos de animales cada una, fichas de plástico y una guía didáctica con diversas aplicaciones prácticas. Parece un recurso especialmente interesante para el desarrollo de la atención auditiva y de la expresión verbal y gestual en la Educación Infantil y en el primer ciclo de la Primaria.

Producido por Nathan. Distribuye: Abacus.

Material informático

Se incluyen en este apartado algunos programas que pueden resultar útiles en la clase de lengua. En primer lugar se presentan aquéllos que están orientados a la producción y edición de textos; son programas todos ellos de fácil manejo e incluyen las aplicaciones básicas de este tipo de herramienta informática. Pueden resultar interesantes para la elaboración estructurada de textos en pequeños grupos de trabajo, para la revisión de escritos realizados previamente, para la edición de un periódico escolar en el que se combine imagen y texto, etc.

Por otra parte se proponen dos programas encaminados al trabajo sobre algunas destrezas concretas en relación con el aprendizaje de la lengua escrita. Cada uno de ellos se centra en contenidos muy específicos y pueden resultar interesantes siempre que formen parte de una programación amplia que abarque el conjunto de aprendizajes que engloba la lectura (contenidos referentes al código, estrategias de formulación y comprobación de hipótesis a partir de indicadores textuales, procedimientos de resolución de problemas de compresión, etc.).

Se indica, a continuación, la selección de los programas que han parecido más adecuados para la Educación Primaria[2].

Edición de textos

Escribo

Procesador de textos elemental que utiliza letra caligráfica en varios tamaños y colores. La gestión del programa se realiza por medio de sencillos menús iconográficos a través del ratón. Permite variar la velocidad de trazado lo que posibilita, a velocidades muy bajas, apreciar claramente la direccionalidad del trazado de cada letra. Programa indicado para todos los ciclos de Primaria.

Distribución: EATCO.

First Publisher

Programa de diseño/edición que permite preparar publicaciones con texto y dibujos. El diseño de página es versátil ya que pueden realizarse diferentes maquetados dentro de una misma publicación. Posibilita tres modos de trabajo:

- Texto: mediante esta opción se pueden crear textos directamente en pantalla, así como cargar otros elaborados con distintos procesadores.
- Gráficos: opción válida para crear gráficos o extraerlos de otros programas.
- Composición: opción que permite trabajar con texto y gráficos simultáneamente.

Programa útil para la edición de trabajos escolares en los diferentes ciclos de Educación Primaria: prensa, monográficos de distintas áreas, cuentos, etc.

Distribución: Logitech.

2 La selección de programas que se presenta en este apartado ha sido realizado por el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. La mayor parte de los materiales que en él se citan se puede encontrar en los Centros de Profesores y ha sido utilizada y evaluada por este Programa.

Paint Show Plus

Programa de diseño que permite la creación de dibujos libres y la introducción de pequeños textos. Al igual que el *First Publisher*, resulta un programa útil para trabajar la edición de trabajos en todos los ciclos de la etapa.

Distribución: Logitech.

Works

Paquete integrado con diversas herramientas para el tratamiento de la información: procesador de textos, base de datos, hoja de cálculo y gráficos. El procesador es sencillo, tiene las utilidades habituales (mover y copiar bloques, buscar palabras, diccionario, etc.), y ofrece la posibilidad de abrir ventanas para el manejo de varios textos simultáneamente. Parece indicado para el tercer ciclo de Primaria.

Distribución: Microsoft Ltd.

Aprendizaje de lectura y escritura

Figuras

Programa abierto que tiene diversas posibilidades de trabajo de acuerdo con las actividades que sean introducidas previamente. Permite dos modos diferentes de trabajo: uno destinado al profesor y otro al alumno. El programa realiza la corrección automática del ejercicio realizado. Puede resultar un instrumento útil para el primer ciclo de Primaria.

Distribución: PNTIC-MEC.

Lexa

Serie de cuatro programas orientados al trabajo sobre diversos elementos del código escrito. Proponen distintos tipos de actividades y juegos para la adquisición y sistematización de estos contenidos. Parecen especialmente indicados para el primer ciclo de la etapa.

Distribución: Alea.

Otros recursos

Se incluyen en este apartado las referencias a otro tipo de recursos que pueden ser muy útiles en el aula (teatrillos, alfabetos manipulables, juegos comunicativos, etc.). En la relación que a continuación se presenta, se indica en cada uno de ellos los contenidos lingüísticos que pueden trabajarse a través de estos materiales. En la mayor parte de los casos figuran las casas comerciales que elaboran y distribuyen este tipo de recursos, aunque gran parte de ellos pueden construirse fácilmente en las aulas aprovechando materiales baratos y sencillos de adquirir.

- *Teatrillos*. Barcelona: Vicens Vives.

Lengua oral

Estos teatrillos en miniatura constan de un decorado, varios personajes y diversos guiones. Cada caja contiene una historia distinta; los temas suelen ser cuentos populares (Los tres cerditos, Blancanieves...), u obras escritas por autores diversos.

Los personajes no son títeres, sino muñecos de cartulina planos, que se manipulan desde abajo a través de una pestaña alargada que tienen en la parte inferior.

El material resulta interesante porque permite trabajar aspectos concretos de lengua oral como: la entonación, la dicción, el tono de voz, etc.

- *Letras de repasar*

Lectura y escritura

Vinculadas a los métodos montessorianos, las letras de repasar se utilizan para trabajar la relación entre forma y sonido de las letras, de manera que el niño interioriza simultáneamente ambas características a través de la vista, el tacto y el oído.

Existen en el mercado una gran variedad de alfabetos pensados para que el niño repase la forma de las letras; suelen estar confeccionados con letras de papel de lija recortadas y pegadas sobre una superificie pulida. Una variedad de este tipo de letras la constituyen los alfabetos que, en lugar de presentar la letra en papel de lija, lo hacen con un surco en la madera. En este caso el niño repasa la letra con un palito que desliza por el interior del surco.

- CORMANDO, J. M. (1983): *Las letras de colores*. Barcelona: Casals.

Este material consta de letras de colores tipo Montessori, de un juego de letras para repasar y de una guía de orientación didáctica, donde se describe la base teórica que ha guiado la confección del material y el cómo y el porqué de la clasificación fonológica que aplica el autor. También comprende un amplio apartado con recursos didácticos para trabajar la fonología, así como una explicación minuciosa para que cada uno pueda confeccionarse los materiales: plafón para colgar las letras, letras de repasar y letras de componer.

Como resultado de su reflexión y experiencia escolar, el autor introduce algunas novedades importantes respecto a otros materiales existentes.

- GRUPO DE LENGUA ESCRITA "ROSA SENSAT". (1981): *Las letras*. Barcelona: Rosa Sensat.

Esta caja de letras es un producto de orientación montessoriana que consta de los materiales siguientes:

- Un casillero para clasificar las letras.
- Dos tableros con pautas para ubicar las letras con las que se forman las palabras.
- Un juego de letras de colores.

La clasificación que se establece obedece a criterios fonológicos: consonantes sordas, sonoras, oclusivas, dentales, etc., y a sus relaciones con el sistema ortográfico de la lengua. Los colores de las letras no son arbitrarios, sino que están también relacionados con estas características.

Cuando el niño confecciona palabras en el tablero, lo hace teniendo en cuenta, por un lado, las características de cada sonido, y por otro, las exigencias ortográficas, de manera que realiza un análisis pormenorizado del sistema fonológico y de sus relaciones con el sistema de escritura.

Este material, que forma parte de un conjunto de materiales didácticos como son fichas de escritura, guía de orientación didáctica, libros de lectura, etc., tiene su origen en la adaptación que el equipo de lectura y escritura de "Rosa Sensat" hizo en su día de las letras Montessori.

Juegos para trabajar vocabularios específicos.

Existen en el mercado diversos juegos educativos que, sin tener una orientación lingüística, pueden ser utilizados para la adquisición y la comprensión de vocabularios específicos.

En este sentido, hay materiales para trabajar los días de la semana, las estaciones, los meses, las horas, los nombres de las flores, las partes del cuerpo, etc. Algunos de estos juegos son: **Mi cuerpo, Conoce tu cuerpo, 1.000 nombres,** etc.

Hay diversas casas comerciales especializadas en este tipo de material, como son, entre otras, Educa y Didacta.

Juegos de formación de palabras y relación con la imagen.

Existen una gran variedad de juegos pensados para formar palabras a partir de las letras, y en algún caso de las sílabas, y al mismo tiempo relacionarlas con la imagen correspondiente.

Las presentaciones son diversas: cartón, plástico, con o sin encajes, a base de tampones para estampar, para jugar individualmente o en grupo, etc., pero estas diferencias no son relevantes, ya que todos persiguen un mismo objetivo: la formación de palabras a partir de unidades gráficas inferiores.

Son materiales interesantes que sirven como complemento en el proceso de análisis que el niño debe realizar cuando aprende a leer y a escribir, y que tienen aplicaciones muy diversas en el aula.

Algunos de estos materiales son:

- *Tómbola de letras.* Educa.
- *Deletreando.* Educa.
- *Mis primeras sílabas.* Educa.
- *Dos juegos con letras.* Akros/Nathan.
- *La casa de las palabras.* Akros.
- *Mi primer taller imprenta.* Educa.
- *Estampines.* Educa.

Juegos para relacionar imagen y palabra.

Otro grupo de juegos lo constituyen aquellos en los que el niño debe relacionar una imagen con la palabra correspondiente. Son materiales auxiliares de lectura que trabajan con vocabularios habituales para el alumno y que, igual que en el caso de los juegos de letras, ofrecen múltiples posibilidades de aplicación: relaciones concepto/palabras, agrupaciones conceptuales, dictados mudos, ordenaciones según distintos criterios lingüísticos, etc.

Algunos de estos materiales están confeccionados en madera, como es el de la empresa Xancó, S. L., pero la mayoría son de cartón, como los de Educa, Didacta, Akros/Nathan, etc.

Encontramos también juegos donde imagen y palabras se encuentran en la misma ficha, como es el caso de un material de Publijuego, que se presenta como un recurso de lectura para los primeros niveles.

Juegos para relacionar la inicial de la palabra con la imagen.

Este tipo de juegos sirven para identificar la primera letra de las palabras, ya que el niño sólo debe encajar la imagen con la inicial del nombre.

Educa presenta dos materiales en este sentido: uno, únicamente para las vocales, **Las vocales,** y otro, para el alfabeto en general, **Alphabet Dominoes.**

Igual que en los casos anteriores, es un material auxiliar para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y permite aplicaciones muy diversas (identificación de letras, ordenación alfabética, agrupaciones fonológicas, etc.).

Ortografía
Vocabulario

Juegos de formación de palabras

Existen un buen número de juegos para la formación de palabras, tipo "Scrabble".

A pesar de que se presentan bajo distintas formas y maneras de jugar, tienen todos como objetivo la formación de palabras a partir de fichas o piezas con letras.

Su utilización en el aula es muy recomendable, ya sea para trabajo específico de ampliación de vocabulario, ya sea para reflexionar sobre la escritura de las palabras.

Citamos algunos a continuación:

- *Intelect*. CEFA.
- *Scrabble*. Spear's Games.
- *El ahorcado*. MB.
- *Up & Down*. CEFA.
- *Dicho y hecho*. CEFA.

En este último, el objetivo es componer refranes o frases célebres en lugar de palabras.

Producción de textos

- *Titularing. El juego de los titulares de prensa*. Victoria Heraclio Fournier, S. A.

La finalidad del juego es confeccionar titulares de periódicos con cuatro palabras. Es un juego de competición donde participan diversos jugadores. Nos parece un recurso interesante porque, dejando aparte el aspecto meramente lingüístico, el juego requiere cierta pericia para componer frases a la vez significativas, adecuadas y originales.

Juegos lingüísticos

- *Diccioescribe*. Publijuego.

Variedad del Dicciopinta en el que los jugadores tienen que descubrir el concepto a través de la definición. Creemos que es un material muy adecuado para la clase de lengua en niveles algo superiores, ya que posibilita una reflexión interesante sobre la precisión semántica a la hora de definir conceptos.

- VILÀ, M., y BADÍA, D. (1992): *Fun Box/Language games. Olivia/Jocs de llengua*. Barcelona: Aura Comunicació.

Este material consiste en una caja que contiene diversos juegos de expresión y comprensión oral para el aprendizaje de una segunda lengua. La selección de este material está justificada por su fácil adaptabilidad a otras situaciones, concretamente en los casos de alumnos con dificultades para el aprendizaje de la primera lengua.

Las características comunes a todos los juegos son las siguientes:

1. Son de fácil manejo; las instrucciones son sencillas o similares a juegos ya conocidos. Se han facilitado al máximo los aspectos mecánicos para centrar la atención de los alumnos en la práctica lúdica o lingüística.

2. Es necesaria la participación activa de todos los jugadores durante la partida. Se han evitado la eliminación de jugadores y la competencia sistemática como únicas motivaciones o finalidades del juego.

3. Se establecen intercambios comunicativos reales; la propia estructura de los juegos implica el mantenimiento de la atención por parte de quien habla y de quien escucha. Éste es un requisito imprescindible para poder participar.

4. Se plantea una progresión en el grado de dificultad de los juegos: los más sencillos admiten una respuesta muy dirigida y los más abiertos permite a los jugadores explicitar al máximo sus conocimientos y creatividad.

5. Las imágenes son sugerentes. En algunos juegos (los tableros), las ilustraciones tienen una cierta ambigüedad, pero, a su vez, unas características comunes: acción, movimiento, trama narrativa, etc.

Cabe añadir que los materiales de los juegos pueden utilizarse como soporte para otras actividades o ejercicios de clase tanto orales como escritos. Se proponen, además, algunas sugerencias o variantes que pueden ser útiles. Sin embargo, creemos que al profesor le será fácil a partir de estos materiales, crear o inventar nuevos juegos adecuados para un determinado contexto.

Refranes

◩ *Dicciopinta refranero*. Publijuego.

Este juego es una variación del Dicciopinta. En esta nueva versión, el alumno debe de identificar los refranes a través del dibujo que realiza el otro jugador.

A pesar de que se considera un juego adecuado a partir de los catorce años, creemos que puede ser utilizado antes en un contexto escolar, ya que permite un trabajo interesante en torno al refranero.

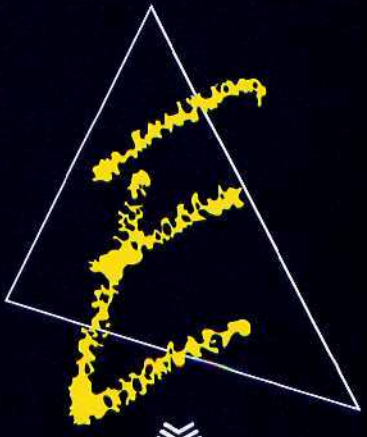
Diversos temas

- *Fichero de las publicaciones de los CEP*. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica. Subdirección General de Formación del Profesorado, 1991.

En este fichero se recogen las publicaciones realizadas por los CEP. En ellas se pueden encontrar experiencias de muy distinta naturaleza (trabajos de aula, unidades didácticas, programaciones, innovación y propuestas curriculares) elaboradas por equipos de profesores.

Las referencias concretas de los equipos que han realizado los trabajos, pueden facilitar el poner en contacto a profesores que sienten las mismas preocupaciones y trabajan en un mismo campo de investigación o reflexión.

Es una publicación abierta a la que se irán incorporando nuevas fichas.



Ministerio de Educación y Ciencia

PRIMARIA

Área de Lenguas Extranjeras



Ministerio de Educación y Ciencia

PRIMARIA

Área de Lenguas Extranjeras

Ministerio de Educación y Ciencia



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

N. I. P. O.: 176-92-105-2
I. S. B. N.: 84-369-2136-4
Depósito legal: M-9734-1992
Realización: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Prólogo

Este volumen recoge la normativa y la información necesaria para el desarrollo del área de Lenguas Extranjeras de la Educación Primaria. Contiene, por consiguiente, elementos legales, de obligado cumplimiento, junto con otros elementos de carácter orientador o meramente informativo. Cada una de sus secciones tiene diferente rango normativo y también un contenido diverso.

1) La primera sección presenta los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación que para el área completa, y para su desarrollo a lo largo de la etapa, han sido fijados en el Anexo del ***Real Decreto*** *por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. Se trata, por consiguiente, de una norma oficial, que corresponde al primer nivel de concreción del currículo para esta área: el nivel del* ***currículo oficialmente establecido****, que constituye base y marco de sucesivos niveles de elaboración y concreción curricular. En el preámbulo del citado Real Decreto se recogen los principios básicos del currículo así como el sentido de cada uno de los elementos que lo componen: objetivos, contenidos, criterios de evaluación y principios metodológicos.*

En el ámbito de su responsabilidad y dentro del marco del ordenamiento educativo, los profesores han de contribuir a determinar, concretar y desarrollar los propósitos educativos a través de los proyectos de etapa, de las programaciones y de su propia práctica docente. El Real Decreto establece, ante todo, que los equipos docentes elaboren para la correspondiente etapa ***proyectos curriculares*** *de carácter general, en los que el currículo establecido se adecue a las circunstancias del alumnado, del centro educativo y de su entorno sociocultural. Esta concreción ha de referirse principalmente a la distribución de los contenidos por ciclos, a las líneas generales de aplicación de los criterios de evaluación, a las adaptaciones curriculares, a la metodología y a las actividades de carácter didáctico. Por otro lado, cada profesor, en el marco de estos proyectos, ha de realizar su propia programación, en la que se recojan los procesos educativos que se propone desarrollar en el aula.*

2) La segunda sección del libro tiene también carácter oficial, pero no estrictamente normativo. Está extraída del Anexo de una ***Resolución***

del Secretario de Estado de Educación, en el apartado correspondiente a esta área. Para facilitar el trabajo de los profesores en esa concreción y desarrollo curricular a partir de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación establecidos, dicha Resolución ha concretado, con carácter ***orientador****, una posible* ***secuencia*** *de contenidos por ciclos, así como posibles criterios de evaluación también por ciclos, para todas y cada una de las áreas.*

Como elemento de juicio, al elaborar los proyectos y programaciones curriculares, puede ser útil tomar en cuenta esta propuesta de secuencia que, en todo caso, les servirá para su propia reflexión. Por otro lado, en la hipótesis de que, por cualquier razón, un equipo docente no llegue a diseñar su propio proyecto curricular, o no llegue a hacerlo en todos sus elementos, la secuencia y organización de contenidos y criterios de evaluación de la Resolución adquieren automáticamente valor normativo en suplencia del proyecto inexistente o incompleto.

Esta segunda sección tiene dos partes claramente diferenciadas: unas indicaciones para la secuencia de los objetivos y contenidos en los ciclos y unos criterios de evaluación para los ciclos. En cada caso, un cuadro resumen presenta, en esquema, los elementos más destacados de la secuencia y permite comparar los ciclos con mayor comodidad. El cuadro, de todas formas, ha de leerse como un resumen esquemático del texto completo y en ninguna manera lo sustituye.

3) La tercera sección presenta ***Orientaciones*** *didácticas y para la evaluación, cuyo carácter, reflejado en su denominación, es orientativo y también informativo. Son orientaciones y recomendaciones de la Dirección General de Renovación Pedagógica, que recogen y amplían las que en su día aparecieron en el Diseño Curricular Base y que serán de utilidad para el profesorado en su práctica diaria en esta área concreta. Con ellas se pretende ayudar a los profesores a colmar la brecha que va de las intenciones a las prácticas, del diseño al desarrollo curricular, es decir, y en concreto, del currículo establecido y de los proyectos y programaciones curriculares a la acción y a las realidades educativas.*

Esta sección tiene, a su vez, dos grandes apartados: las orientaciones propiamente ***didácticas*** *y las orientaciones para la* ***evaluación****. En ella se contienen reflexiones de carácter variado acerca de cómo entender y poner en práctica, para la docencia en esta área, los principios metodoló-*

gicos fundamentales que sobre la enseñanza y el aprendizaje se contienen en el currículo establecido. Se recogen también los problemas y los planteamientos didácticos específicos de esta área, y, en general, se trata de proporcionar indicaciones y sugerencias que faciliten al profesor su tarea en relación con un conjunto de cuestiones a las que el currículo oficial no responde, precisamente por tratarse de un currículo abierto que las deja en manos del propio profesor. Son cuestiones relativas a cómo enseñar, cómo evaluar, cuándo evaluar y, en cierta medida, también qué evaluar. Todas estas reflexiones pueden servir al profesorado, primero, para la elaboración del proyecto y de la programación curricular, y también, más adelante, como material de referencia al que cabe acudir cuando sea preciso en cualquier momento.

4) La cuarta sección, con la que el libro concluye, es una ***Guía*** *de Recursos didácticos, bibliográficos y otros. En ella se contiene amplia* ***información*** *acerca de libros, materiales curriculares, fuentes de información y, en general, recursos útiles para el desarrollo curricular de la respectiva área, con breve noticia descriptiva y comentario valorativo acerca de ellos. Es una información no exhaustiva, sino seleccionada. Como sucede en cualquier selección de ese género, hay en ella opciones y valoraciones que hubieran sido quizá otras de haber sido otros los autores. El Ministerio de Educación y Ciencia, que ha coordinado este trabajo a través del Servicio de Innovación, agradece a los autores su colaboración en esta obra, que seguramente le será de gran utilidad para los profesores.*

En esta cuarta sección el profesorado encontrará un repertorio suficientemente completo de los recursos bibliográficos y de otros materiales curriculares con los que puede contar para poner en práctica en el aula el currículo establecido. La Guía no tiene el propósito de ser exhaustiva. No pretende presentar en listado completo todo lo que existe en el mercado nacional o internacional. Más bien, en ella se presenta una selección de aquello que puede resultar especialmente útil y valioso. Los comentarios que acompañan a la presentación de cada material contribuyen a facilitar al profesorado su propia selección y servirle como instrumento de reflexión estructurada y organizada, que conecta los elementos del currículo establecido con los materiales curriculares y didácticos ya existentes.

Lenguas Extranjeras



- Currículo Oficial.
- Secuencia por Ciclos.
- Orientaciones Didácticas.
- Guía Documental y de Recursos de Inglés.
- Guía Documental y de Recursos de Francés.

Sumario

Páginas

CURRÍCULO OFICIAL 11

Introducción 13

Objetivos generales 18

Contenidos 19

Criterios de evaluación 26

SECUENCIA POR CICLOS 29

Secuencia de los objetivos y contenidos por ciclos 31

Criterios de evaluación por ciclos 59

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS 69

Orientaciones generales 73

Orientaciones específicas 81

Orientaciones para la evaluación 125

GUÍA DOCUMENTAL Y DE RECURSOS DE INGLÉS 139

Material impreso 143

Recursos materiales 167

Otros datos de interés 171

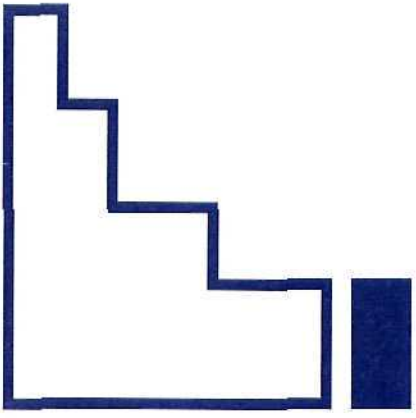
Páginas

GUÍA DOCUMENTAL Y DE RECURSOS DE FRANCÉS 173

Material impreso 179

Recursos materiales 209

Otros datos de interés 217



Lenguas Extranjeras

Currículo Oficial

Lenguas Extranjeras

Introducción

La posibilidad de comunicarse en una lengua extranjera constituye una necesidad en la sociedad actual. Es una necesidad acuciante en el marco de la unidad europea, de la circulación de profesionales y trabajadores entre los países de la Comunidad Europea, pero también de los viajes al extranjero, de los intercambios culturales y de la comunicación de noticias y conocimientos. Existe, por eso, una gran demanda social para que la educación obligatoria proporcione a los alumnos una competencia comunicativa en alguna lengua extranjera.

Sin embargo, el sentido y funciones de esta área en la educación obligatoria no están determinados exclusivamente por dicha expectativa social. Existen para ello, además, razones profundamente educativas, derivadas de la aportación que esta área realiza a los objetivos educativos generales. La capacidad de comunicarse en una lengua extranjera y el conocimiento de la misma proporcionan una ayuda considerable para una mejor comprensión y dominio de la lengua propia. Entrar en contacto con otras culturas a través del canal de la lengua favorece la comprensión y el respeto hacia otras formas de pensar y actuar, y depara una visión más amplia y rica de la realidad. En un país multilingüe, como es España, con una gran riqueza de lenguas, el aprendizaje de una lengua extranjera, al lado de las propias, tiene indudable interés educativo para desarrollar la comunicación y la representación de la realidad, toda vez que las distintas lenguas no son competitivas entre sí, sino que cumplen esencialmente las mismas funciones y contribuyen a un mismo desarrollo cognitivo y de la comunicación.

En coherencia con el planteamiento adoptado en el diseño curricular de lengua y literatura, el lenguaje puede caracterizarse desde un punto de vista funcional como una actividad humana compleja mediante la cual se realizan dos funciones básicas: la comunicación y la representación, funciones que, por otra parte, aparecen de forma simultánea e interrelacionada en la actividad lingüística. En el intercambio social, el lenguaje nos permite recibir y transmitir informaciones de muy diversa naturaleza y, de esta manera, influir sobre las otras personas, regulando y orientando su actividad, al mismo tiempo que ellas influyen sobre nosotros y pueden regular y orientar la nuestra.

Ahora bien, el lenguaje es un instrumento privilegiado de comunicación gracias a su capacidad para representar la realidad de una manera compartida en general por todos los miembros de una comunidad lingüística. De ahí que al aprender una lengua no se adquiere únicamente un sistema de signos, sino también los significados culturales que estos signos conllevan, es decir, unos modos de interpretar la realidad.

Junto a estas consideraciones funcionales, han de tenerse en cuenta igualmente las características estructurales de las lenguas. Desde este punto de vista la lengua se define como un sistema de signos interrelacionados. En la descripción de las unidades de la lengua, cada una de ellas sólo adquiere sentido si se hace referencia al conjunto, al sistema completo. Por ello, no debe olvidarse que la concreción del sistema de la lengua es el discurso, observable en los textos donde el uso de las reglas del sistema en sus tres niveles (fonético-fonológico, morfosintáctico y semántico) depende de la función comunicativa general y de la situación concreta de producción y de recepción del mensaje. Por tanto, un acercamiento comunicativo a las lenguas sobrepasa, necesariamente, el estudio de la oración y debe contemplar la globalidad textual.

Es importante destacar que la finalidad curricular de esta área no es enseñar una lengua extranjera, sino enseñar a comunicarse en ella. Esto implica y explica adoptar un enfoque basado en la comunicación y orientado a la adquisición de una competencia comunicativa. Esta competencia, a su vez, incluye diferentes subcompetencias:

— La competencia gramatical, o capacidad de poner en práctica las unidades y reglas de funcionamiento del sistema de la lengua.

— La competencia discursiva, o capacidad de utilizar diferentes tipos de discurso y organizarlos en función de la situación comunicativa y de los interlocutores.

— La competencia sociolingüística, o capacidad de adecuar los enunciados a un contexto concreto, atendiendo a los usos aceptados en una comunidad lingüística determinada.

— La competencia estratégica, o capacidad para definir, corregir, matizar o, en general, realizar ajustes en el curso de la situación comunicativa.

— La competencia sociocultural, entendida como un cierto grado de familiaridad con el contexto social y cultural en el que se utiliza una determinada lengua.

En resumen, el desarrollo de la competencia comunicativa —en su doble vertiente receptiva y productiva y atendiendo tanto a la modalidad oral como escrita— en una lengua extranjera implica el dominio de un conjunto de subcompetencias de orden diverso: gramatical en sentido estricto, sociolingüístico, discursivo, estratégico y sociocultural. Asimismo, supone utilizar dicha competencia. "Decir algo" y utilizar el lenguaje "para algo" son dos elementos claves en la enseñanza de la lenguas extranjeras. En otros términos, a través de la puesta en práctica se pone de manifiesto la competencia comunicativa. La actuación del alumno constituye así el núcleo principal de interés de un diseño curricular de lenguas extranjeras.

El proceso de adquisición de una lengua extranjera puede caracterizarse como de construcción creativa en el que el alumno, apoyándose en un conjunto de estrategias naturales, a partir de todo el caudal lingüístico recibido, formula hipótesis para elaborar las reglas que configuran la representación interna del nuevo sistema. Este proceso le permite organizar la lengua de manera comprensible y significativa con el fin de producir mensajes en las diversas situaciones comunicativas. La reacción del entorno y las posibilidades de contraste que éste le ofrece le permiten ir modificando, enriqueciendo y afinando las hipótesis iniciales.

Aunque este proceso de construcción es común a la adquisición de todas las lenguas, conviene sin embargo llamar la atención sobre algunos de los aspectos específicos en el caso de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

La progresión en el aprendizaje no se produce de una forma lineal, sino más bien global, lo que implica necesariamente al principio una simplificación y exclusión de las particularidades que no son percibidas como esenciales. El progreso consiste entonces en ir com-

pletando, matizando y enriqueciendo progresivamente esta aprehensión global del nuevo sistema de comunicación.

En un proceso de aprendizaje de esta naturaleza, los errores que comete el alumno ya no pueden ser vistos esencialmente como fallos, sino como la evidencia del dinamismo subyacente en la comprensión y en el dominio progresivos del nuevo sistema comunicativo. Algunos errores cometidos por el alumno pueden ser el resultado de la transferencia de reglas desde la lengua materna, lo que proporcionará una indicación clara de que está utilizando estrategias similares en ambas lenguas. El error debe ser considerado como un indicador fundamental para el establecimiento de la progresión. Conviene recordar, a este respecto, que incluso un dominio muy limitado del sistema puede permitir que se produzca una cierta comunicación y, por tanto, hay que considerarlo como un paso positivo.

Conviene señalar asimismo que los mecanismos responsables del procesamiento de la información operan también a menudo cuando el alumno no está produciendo mensajes. En los primeros momentos del aprendizaje de una lengua extranjera hay a menudo períodos de silencio que no pueden interpretarse inequívocamente como ausencia de aprendizaje, más bien recubren en ocasiones una intensa actividad no directamente observable, que le permitirá, algún tiempo después, producir mensajes que reflejan la representación interna que ha construido del nuevo sistema lingüístico durante estos períodos de silencio. Si se acepta que la construcción creativa puede darse sin necesidad de generar una respuesta, habrá que admitir que las actividades receptivas desempeñan un papel importante en el aprendizaje de una lengua extranjera. Mediante ellas se puede contribuir a desarrollar las competencias concretas de comprensión, pero también, lo que no es tan evidente, a desarrollar la competencia comunicativa general que subyace al uso de cualquier sistema lingüístico.

El desarrollo de las destrezas lingüísticas (leer, escribir, escuchar y hablar) ha de contemplarse como un proceso de integración. En la vida real, la mayoría de las actividades comunicativas movilizan destrezas distintas. Por lo tanto, no parece lógico abordarlas de manera aislada. En todo caso, y aun teniendo en cuenta que al aprender una lengua extranjera se desarrollan más la destrezas receptivas, es necesario crear y consolidar las destrezas expresivas de modo que los alumnos lleguen a ser capaces de producir mensajes orales y escritos en la lengua extranjera con el mínimo de fluidez y corrección necesario para una comunicación eficaz.

Ahora bien, el aprendizaje de una lengua extranjera debe ir más allá de un enfoque meramente funcional, por importante que éste sea, ya que una lengua es expresión de toda una cultura, una forma de entender y codificar la realidad y de organizar las relaciones interpersonales. Los miembros de una comunidad lingüística comparten por medio de la lengua unos determinados significados culturales sin los que es difícil una comunicación completa. Por lo tanto, la enseñanza de una lengua extranjera debe introducir a los alumnos en las características más relevantes del contexto social y cultural.

De esta manera toma pleno sentido la función educativa de la lengua extranjera en la enseñanza obligatoria, pues permite abrir a los alumnos a otras formas de entender la realidad, enriquece su mundo cultural y favorece el desarrollo de actitudes de relativización y tolerancia.

Aunque es discutible la idea de que los niños aprenden las lenguas extranjeras con mayor facilidad que los adultos, existe evidencia suficiente para aconsejar una iniciación temprana a este aprendizaje que, en todo caso, no obstaculiza el aprendizaje de la lengua propia, oral y escrita, sino que coopera en su consolidación, también en los niños que crecen en un medio bilingüe. En el desarrollo de las capacidades cognitivas y de una representación más amplia de la realidad, el aprendizaje de una lengua extrajera en la Educación Primaria contribuye a superar el egocentrismo y localismo característico de la representación infantil del mundo.

En esta etapa, y para no perder de vista el enfoque globalizador que la caracteriza, es fundamental tener en cuenta que se trata de un período de sensibilización progresiva a la lengua y cultura extranjeras. El primer contacto debe ser cuidado con esmero, pues es la garantía de un acercamiento positivo y de un buen aprendizaje. Es importante partir de los campos de interés de los niños de estas edades y, principalmente, del juego como expresión máxima de lo que ya dominan en su propia lengua y como la representación de la realidad que ellos conocen.

En el segundo ciclo de Primaria los alumnos ya tienen en su haber un bagaje fundamental: el conocimiento de la lengua propia y de muchas palabras y expresiones en la lengua extranjera transmitidas principalmente por los medios de comunicación. Además tienen un conocimiento difuso del país o países en que se habla la lengua objeto de estudio. Por tanto, se partirá de esta base para familiarizarlos y acostumbrarlos a la lengua extranjera, objetivo fundamental en los primeros años de la Enseñanza Primaria.

Si, como queda dicho, el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso de construcción creativa a partir de la lengua recibida (oída, leída), las actividades receptivas adquieren una importancia primordial en esta etapa, y especialmente las auditivas, por ser la comunicación oral la más directa entre los seres humanos, sobre todo entre los niños. Los mensajes se referirán a contenidos cercanos al alumno que le estimulen a participar y le permitan tener una experiencia de éxito en la comunicación. Asimismo, deberán incluir aquellos aspectos de la nueva lengua susceptibles de ser aplicados a una amplia gama de situaciones, que tengan por tanto un elevado potencial comunicativo, de modo que con un mínimo de contenidos lingüísticos los alumnos sean capaces de manejar un máximo de situaciones. En estas situaciones se les animará a participar de la forma más espontánea posible.

La consideración de la mayor importancia del lenguaje oral sobre el escrito no significa en absoluto olvidar que, cuando inician el aprendizaje de la lengua extranjera, los alumnos y las alumnas ya saben, por su propia experiencia en la lengua materna, lo que es el código escrito y la representación gráfica de éste. El hecho de que tengan ya una referencia sobre la mecánica de la lecto-escritura constituye un punto de arranque ventajoso en la búsqueda de la necesaria integración entre destrezas orales y escritas durante la Educación Primaria.

Objetivos generales

La enseñanza de las lenguas extranjeras en la etapa de Educación Primaria tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades siguientes:

1. Comprender textos orales y escritos sencillos relativos a objetos, situaciones y acontecimientos próximos y conocidos, utilizando las informaciones, tanto globales como específicas, transmitidas por dichos textos con fines concretos.

2. Utilizar de forma oral la lengua extranjera para comunicarse con el profesor y con los otros estudiantes en las actividades habituales de clase y en las situaciones de comunicación creadas para este fin, atendiendo a las normas básicas de la comunicación interpersonal y adoptando una actitud respetuosa hacia las aportaciones de los demás.

3. Producir textos escritos breves y sencillos sobre temas familiares para los alumnos, respetando las reglas básicas del código escrito.

4. Leer de forma comprensiva textos cortos y sencillos relacionados con las actividades del aula, con el conocimiento que tienen del mundo y con sus experiencias e intereses con el fin de obtener las informaciones deseadas, tanto globales como específicas.

5. Reconocer y apreciar el valor comunicativo de las lenguas extranjeras y la propia capacidad para aprender a utilizarlas, mostrando una actitud de comprensión y respeto hacia otras lenguas, sus hablantes y su cultura.

6. Comprender y utilizar las convenciones lingüísticas y no lingüísticas empleadas por los hablantes de la lengua extranjera en situaciones habituales (saludos, despedidas, presentaciones, felicitaciones, etc.) con el fin de hacer más fácil y fluida la comunicación.

7. Utilizar, en el aprendizaje de la lengua extranjera, los conocimientos y las experiencias previas con otras lenguas y desarrollar progresivamente las estrategias de aprendizaje autónomo.

8. Establecer relaciones entre el significado, la pronunciación y la representación gráfica de algunas palabras y frases sencillas de la lengua extranjera, así como reconocer aspectos sonoros, rítmicos y de entonación característicos de la misma.

9. Utilizar los recursos expresivos no lingüísticos (gestos, postura corporal, sonidos diversos, dibujos, etc.) con el fin de intentar comprender y hacerse comprender mediante el uso de la lengua extranjera.

Contenidos

1. Uso y formas de la comunicación oral

Conceptos

1. Necesidades y situaciones de comunicación más habituales en la lengua oral. Intenciones comunicativas y características de la situación:

— Diversas intenciones comunicativas: saludar, identificarse, dar y pedir información, identificar y localizar objetos, describir, narrar, expresar necesidades y peticiones, cuantificar, etc.

— Características de la situación de comunicación: número y tipo de interlocutores, momento y lugar de la comunicación, situación de comunicación más o menos formal, etc.

2. Vocabulario y estructuras lingüísticas necesarias para expresar oralmente las necesidades básicas de comunicación:

— Diversas intenciones comunicativas: saludar, identificarse, dar y pedir información, identificar y localizar objetos, describir, narrar, expresar necesidades y peticiones, cuantificar, etc.

— Aspectos temáticos de uso generalizado, así como de interés para los alumnos o nociones muy amplias: los colores, los números, el tiempo (la hora, fecha...), la casa, la familia, las amistades, la clase, la alimentación, la posesión, los gustos y preferencias, las actividades diarias, los animales, el cuerpo humano, los deportes, el tiempo libre, las vacaciones, la salud, el bienestar personal, los servicios públicos, etc.

Procedimientos

1. Familiarización y reconocimiento de los sonidos característicos de la lengua extranjera y de las pautas de ritmo y entonación de la misma.

2. Comprensión de mensajes orales de distintas características y procedentes de distintas fuentes (el profesor, otros compañeros, vídeo, magnetófono):

— Comprensión global de mensajes orales (cara a cara y grabados) sobre temas conocidos.

— Comprensión específica de mensajes concretos sencillos (cara a cara y grabados) en situaciones contextualizadas.

3. Reacción lingüística y no lingüística ante distintos mensajes orales y situaciones de comunicación:

— Producción de expresiones cotidianas destinadas a satisfacer necesidades simples de comunicación (saludar, identificarse, dar y pedir información, identificar y localizar objetos, describir, narrar, expresar necesidades y peticiones, etc.).

— Utilización de mensajes básicos previamente aprendidos (fórmulas de cortesía, etc.), adecuándolos a las características específicas de las situaciones de comunicación.

— Participación activa en intercambios lingüísticos orales para expresar las necesidades de comunicación más inmediatas dentro del aula y en contextos próximos al alumno.

— Participación en intercambios lingüísticos con fines lúdicos (simulaciones, representaciones, improvisaciones, etc.).

— Respuestas orales ante mensajes orales (responder preguntas, deletrear el propio nombre y otras palabras de uso frecuente, etcétera).

— Respuestas no lingüísticas a mensajes orales (seguir indicaciones del tipo levantarse, traer algo, tirar una pelota, ponerse un jersey, etc.).

4. Reconocimiento de las formas gramaticales que permiten formular preguntas, afirmar, negar, expresar la posesión y el género, cuantificar, describir, narrar, expresar hechos o acciones presentes y futuras... y utilización de las mismas para alcanzar una comunicación eficaz.

5. Reconocimiento y utilización de las estrategias básicas de comunicación, ya sean de tipo lingüístico (utilizar una palabra por otra, recurrir a una palabra parecida en la lengua materna, etc.) o extralingüístico (mímica, postura corporal, gestos, dibujo, etc.), que permiten superar obstáculos y dificultades en la comunicación.

6. Utilización de las estrategias de comunicación propias de la lengua materna que permitan sacar el máximo provecho de los conocimientos limitados de la lengua extranjera.

Actitudes

1. Sensibilidad ante la importancia de la comunicación oral en una lengua distinta de la propia.

2. Sensibilidad ante la realidad de otra cultura distinta a la propia reflejada a través de la lengua.

3. Actitud receptiva y respetuosa para las personas que hablan una lengua distinta de la propia.

4. Gusto por expresarse oralmente en una lengua extranjera mediante la participación en actividades de grupo (juegos, trabajos en equipo, etc.).

5. Aprecio por la corrección en la interpretación y producción de textos orales sencillos.

6. Actitud positiva y optimista sobre la propia capacidad para aprender a hablar en una lengua extranjera.

7. Tendencia a utilizar de forma imaginativa y creativa mensajes orales previamente aprendidos en distintas situaciones de comunicación.

2. Usos y formas de la comunicación escrita

Conceptos

1. Necesidades y situaciones de comunicación más habituales en lengua escrita. Intenciones comunicativas y características de la situación:

— Diversas intenciones comunicativas: saludar, identificarse, identificar y localizar objetos, expresar necesidades y peticiones, etc.

— Características de la situación de comunicación: tipo de interlocutores, situación de comunicación más o menos formal, etcétera.

2. Vocabulario y estructuras lingüísticas necesarias para expresar por escrito las necesidades básicas de comunicación:

— Diversas intenciones comunicativas: saludar, identificarse, dar y pedir información, identificar y localizar objetos, describir, narrar, expresar necesidades y peticiones, cuantificar, etc.

— Aspectos temáticos de uso generalizado o nociones muy amplias: los colores, los números, el tiempo (hora, fecha...), la casa, la familia, la clase, las amistades, la alimentación, la posesión, los gustos y preferencias, las actividades diarias, los animales, el cuerpo humano, los depor-

tes, el tiempo libre, las vacaciones, la salud, el bienestar personal, los servicios públicos, etc.

3. Los nombres de las letras en la lengua extranjera y correspondencia con la grafía de las mismas.

4. Relación entre el significado del vocabulario trabajado, su pronunciación y su representación gráfica.

Procedimientos

1. Producción de textos escritos adecuándolos a las características del lector y de la situación de comunicación.

2. Comprensión de mensajes escritos de distinta naturaleza:

— Comprensión global de mensajes escritos relacionados con las actividades del aula (instrucciones simples para realizar tareas, comentarios sencillos, etc.).

— Comprensión global de breves mensajes escritos relacionados con las necesidades de comunicación más inmediatas y con los intereses propios (breves cartas personales, mensajes entre compañeros, descripciones muy simples, etc.).

— Comprensión global de materiales auténticos sencillos con apoyo visual sobre temas cotidianos y concretos (anuncios públicos, cómics, avisos en carreteras, etc.).

— Reconocimiento de elementos específicos, previamente identificados, en textos que contienen palabras y estructuras desconocidas (entresacar datos relativos a fechas, horarios, etc.) utilizando material auténtico como invitaciones a un cumpleaños, letreros, folletos, anuncios, etc.

3. Utilización de las correspondencias gráfico-fónicas para escribir deletreando, por ejemplo, el nombre y apellidos, fecha de nacimiento, datos personales, etc.

4. Producción de textos escritos en respuesta a estímulos orales o escritos dirigidos a distintos tipos de lectores (breves notas y cartas dirigidas a compañeros, amistades y relaciones, datos personales, breves descripciones y narraciones, invitaciones, etc.).

5. Transferencia al código escrito de informaciones recibidas oral o visualmente (inventarios, listas, descripciones de imágenes o situaciones, etc.).

6. Resolución de pasatiempos (crucigramas, sopa de letras, etc.) que requieran el conocimiento del vocabulario y de la ortografía trabajados en clase.

7. Reconocimiento en textos escritos de estructuras gramaticales que sirven para preguntar, afirmar, negar, expresar la posesión, el género y el número, cuantificar, expresar hechos en presente, pasado y futuro, etc.

8. Reconocimiento en textos escritos de algunos aspectos socioculturales diferenciadores de la lengua extranjera respecto de la lengua materna, con especial énfasis en los de carácter lúdico y musical (juegos, canciones, costumbres que tengan que ver con los niños, etcétera).

Actitudes

1. Interés y curiosidad hacia el texto escrito y valoración del papel que desempeña para satisfacer las necesidades de comunicación.

2. Reconocimiento y valoración de la importancia de saber leer y escribir en una lengua extranjera.

3. Aprecio por la corrección en la confección e interpretación de textos escritos sencillos.

4. Interés por conocer el vocabulario y las estructuras lingüísticas básicas necesarias para expresar las necesidades elementales de comunicación en situaciones en las que previsiblemente va a encontrarse el alumno al entrar en contacto con una lengua extranjera (relación con otros chicos y chicas de la misma edad, transporte, deportes, gustos y aficiones, etc.).

5. Disposición para superar las dificultades que surgen habitualmente en la comunicación en una lengua extranjera debido a un dominio imperfecto de la misma, utilizando las estrategias de comunicación de la lengua materna que ya se poseen.

3. Aspectos socioculturales

Conceptos

1. Aspectos sociales y culturales de los países donde se habla la lengua extranjera estudiada, cercanos a los intereses de los niños:

— Expresiones y gestos que acompañan a la expresión oral: gestos de cortesía, tono de voz, etc.

— Aspectos de la vida cotidiana: horarios, hábitos de los niños de esta edad, imágenes que forman parte de la cultura y traducen una forma de entender e interpretar la realidad, etc.

— Modos de pasar el tiempo libre: juegos, canciones y deportes más populares entre los niños de los países cuya lengua se estudia, lugares de encuentro favoritos, etc.

2. Presencia en España de la lengua extranjera estudiada: etiquetas de productos, canciones, películas, programas de televisión, etcétera.

Procedimientos

1. Reconocimiento de ciertos aspectos socioculturales de los países donde se habla la lengua extrajera estudiada.

2. Utilización contextualizada en situaciones muy habituales de algunas reglas y hábitos de conducta de los países cuya lengua se estudia.

3. Comparación de los aspectos más relevantes de la vida cotidiana de los países donde se habla la lengua extranjera estudiada con los correspondientes en el país propio.

4. Utilización de materiales auténticos procedentes de distintas fuentes próximas al niño con el fin de obtener las informaciones deseadas.

Actitudes

1. Curiosidad y respeto por los aspectos más relevantes de la vida cotidiana y otros aspectos socioculturales de los países donde se habla la lengua extranjera.

2. Valoración de los comportamientos sociolingüísticos que facilitan las relaciones de convivencia en las situaciones estudiadas.

3. Interés por conocer gentes de otros países (correspondencia con niños y niñas de otros países, etc.).

Criterios de evaluación

1. *Reconocer y reproducir los fonemas característicos* de la lengua extrajera, así como las pautas básicas de ritmo y entonación, en palabras y oraciones que aparezcan en el contexto de un uso real de la lengua.

Este criterio pretende comprobar si el alumno se ha familiarizado con los sonidos de la lengua y las pautas de ritmo y entonación; es decir, evaluar su capacidad para usar el sistema fonológico en sus dos vertientes: comprensión y producción. Tanto los textos que oiga como los que produzca tendrán sentido y, por tanto, estarán contextualizados.

2. Captar el sentido global de textos orales emitidos en situaciones de comunicación cara a cara, con apoyo gestual y mímico y las repeticiones necesarias, en los que aparezcan combinaciones de elementos previamente aprendidos y que versen sobre temas familiares y conocidos por el alumno.

Con este criterio se evalúa la capacidad de los alumnos y alumnas *para comprender lo esencial de textos orales en las condiciones más* idóneas: comunicación directa, gran apoyo contextual y temas relacionados con los esquemas de conocimiento previo de los alumnos.

3. Extraer informaciones específicas, previamente requeridas, de textos orales con una estructura y vocabulario sencillos que traten temas familiares y de interés para el alumno (la vida cotidiana, gustos, preferencias y opiniones y experiencias personales).

Este criterio evalúa la capacidad del alumno para comprender no sólo la idea principal, sino también algunos detalles concretos, previamente requeridos, de textos orales sobre temas muy conocidos, aunque haya otras partes del mensaje que no capte con precisión.

4. Participar en intercambios orales breves relativos a actividades habituales de clase produciendo un discurso comprensible y adaptado a las características de la situación y a la intención comunicativa.

Este criterio evalúa la capacidad de expresarse oralmente en situaciones de comunicación propias del aula, con la fluidez y corrección suficientes para que el mensaje sea comprensible y para formular sus necesidades básicas: preguntar, pedir ayuda, pedir permiso, pedir algo.

5. Participar en situaciones de comunicación simuladas que se hayan trabajado previamente en clase, utilizando con propiedad las fórmulas de relación social más habituales en la lengua extranjera.

Con este criterio se pretende evaluar la capacidad del alumno para comunicarse oralmente en las situaciones cotidianas más elementales, utilizando adecuadamente las fórmulas de relación social propias de los niños de su edad. Las producciones de los alumnos pueden presentar errores morfosintácticos y fonológicos siempre y cuando no incidan en la comprensividad del mensaje.

6. Extraer el sentido global y algunas informaciones específicas de textos escritos breves con un desarrollo lineal, unas estructuras y un vocabulario sencillo, en los que se traten temas familiares y de interés para el alumno.

Con este criterio se evalúa la capacidad del alumno para comprender escritos breves del profesor o de compañeros, cartas informales, instrucciones, así como anuncios públicos, letreros y otros textos con apoyo gráfico como las historietas infantiles, aunque contengan algunos elementos desconocidos y no imprescindibles para la comprensión del mensaje.

7. Leer con la ayuda del profesor o del diccionario libros sencillos para niños con apoyo visual redundante escritos en la lengua extranjera y mostrar la comprensión alcanzada mediante una tarea específica.

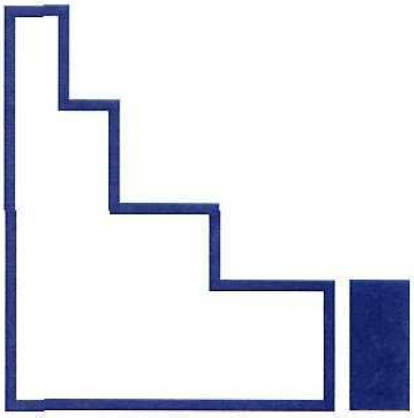
Se evalúa con este criterio la capacidad del alumno para realizar una lectura comprendiendo el mensaje de forma global, leyendo fuera del aula un libro acorde con sus preferencias personales y demostrando su comprensión mediante diversas tareas lingüísticas (no necesariamente en la lengua extranjera) o no lingüísticas, ya que se trata de evaluar la comprensión y no la expresión.

8. Producir textos escritos muy breves, comprensibles y adaptados a las características de la situación y a la intención comunicativa, en los que se reflejen contenidos trabajados en clase.

Se pretende evaluar la capacidad de los alumnos y alumnas para redactar breves notas como la lista de lo necesario para una excursión, notas y cartas dirigidas a compañeros, datos personales o invitaciones a cumpleaños que, aunque presenten incorrecciones, deberán respetar el formato y la presentación adecuados y tener en cuenta las características del código escrito.

9. Reconocer algunos rasgos socioculturales característicos de las comunidades de hablantes de la lengua extranjera que aparecen implícitos en las muestras de lengua trabajadas en clase.

Este criterio pretende comprobar que los alumnos, a partir de los conocimientos sobre su propia cultura, son capaces de reconocer que los referentes culturales de las lenguas extranjeras son distintos entre sí y de identificar los más característicos de la vida cotidiana (horarios, formas de saludo, hábitos, etc.) en los países en los que se habla la lengua estudiada.



Lenguas Extranjeras

Secuencia por Ciclos

Secuencia de los objetivos y contenidos por ciclos

Secuenciar capacidades y contenidos en una lengua extranjera, en la que se ha definido como **finalidad** la adquisición de una **competencia comunicativa** en su sentido más amplio, es una tarea que obliga a poner alternativamente el peso en las capacidades de comprensión y expresión tanto oral como escrita con el fin de lograr su desarrollo armonioso relacionándolas con el mundo y la experiencia de aquellos a quienes va dirigida. Esto implica un tratamiento coordinado de todas las capacidades, pues se dan de modo interrelacionado en el acto de la comunicación.

Para secuenciar los contenidos puede ser útil al maestro elegir como **contenido organizador**, es decir, aquel con respecto al cual se sitúan los demás, el de **los procedimientos**. En este caso, **los criterios** que se pueden tener en cuenta para establecer una gradación de la dificultad se definen según los parámetros siguientes:

— **El tipo de texto**. Su extensión, vocabulario, exponentes lingüísticos y discursivos.

— **El canal**. Comunicación cara a cara, texto grabado, escrito...

— **El tipo de comprensión**: global, de los elementos más relevantes, específica.

— **El interlocutor**: Conocido/desconocido, perteneciente o no al contexto escolar...

— **El grado** de corrección, coherencia y adecuación en la comprensión y en la expresión.

— **El uso de estrategias comunicativas** verbales y no verbales.

— **La necesidad de ayuda** por parte del profesor, de otros compañeros, del diccionario, de libros de consulta...

Además de estos criterios que pertenecen a la lógica de la disciplina, el maestro tendrá en cuenta otros que se relacionan con el momento evolutivo de los alumnos, con la articulación de los distintos tipos de contenidos y con el tratamiento de temas transversales al currículo, y que podrían ser los siguientes:

— **Los conocimientos previos**: cercanía o familiaridad con el tema, concreto/abstracto...

— **La** mayor o menor **dependencia del contexto**, es decir, la mayor o menor necesidad de utilizar claves contextuales (gestos, objetos, dibujos...) para la comprensión o la expresión.

— **Las necesidades expresivas**. El universo discursivo de los adolescentes es más complejo que el de los niños.

— **La madurez del alumno** con respecto a la adquisición de determinadas actitudes y el nivel de desarrollo de las actitudes necesarias para aprender eficazmente una lengua extranjera (*interés, comprensión, colaboración...*).

— La paulatina introducción de conceptos, procedimientos y actitudes relacionados con **temas de formación general** del alumno.

En la etapa de Primaria parece indicado optar por **primar** decididamente **la comunicación oral** sobre la escrita.

Como en todos los casos la comprensión precede a la producción, el eje sobre el que se hace girar la intervención educativa en **el segundo ciclo** va en el sentido de poner mayor énfasis en el desarrollo de **la capacidad de comprender** mensajes orales sencillos. En **el tercer ciclo** se pretende que los alumnos vayan accediendo a la producción y, entonces, el eje basculará dándole un peso mayor al desarrollo de **la capacidad de expresión**.

Este mayor peso no implica, por supuesto, relegar el progresivo desarrollo de las demás capacidades expresadas en los objetivos generales del área, sino que estas últimas se irán configurando en torno a los ejes que aquí se establecen como básicos.

Segundo ciclo

La comunicación oral

En este segundo ciclo de Primaria se produce **el primer contacto institucional** con la lengua extranjera. Es un momento fundamental que es bueno aprovechar para que el alumno adquiera una actitud favorable hacia su aprendizaje y pueda tomar conciencia de su capacidad personal y sus posibilidades de éxito en una tarea que ahora empieza. Pero este primer contacto no significa que el alumno no tenga ya algunos conocimientos de, y sobre la lengua extranjera que, al explicitarse, van a servir de base al aprendizaje de la comunicación.

Lo característico de este ciclo es el constituir un momento de **sensibilización a la lengua y a la cultura**, y de **familiarización con los sonidos y las pautas de ritmo y entonación** de la misma. De aquí la importancia de todas las actividades receptivas y, en la línea que va de la recepción a la producción, de insistir más en la primera parte del eje, reforzando la capacidad de reconocer y discriminar la lengua extranjera de otras lenguas y afianzando en los alumnos una actitud receptiva y respetuosa ante las personas que hablan una lengua distinta de la propia.

La capacidad de comprender los mensajes orales es la que ha de ser privilegiada en este segundo ciclo. Esta capacidad se centra en informaciones sencillas y concretas, con estructura y vocabulario simple y, en su caso, acompañadas de apoyo mímico, gestual o gráfico, referidas al entorno más inmediato del alumno y a su vida cotidiana o relacionadas con sus intereses (la clase, el colegio, la familia, la casa, los juegos, las canciones...) Es propio de este ciclo trabajar la comprensión global de los mensajes y la comprensión específica de datos sencillos en situaciones muy contextualizadas. Esta comprensión se puede demostrar, en un primer momento, con respuestas no necesariamente lingüísticas y se puede ligar a la realización de determinadas tareas que impliquen una participación activa del alumno (dibujar, recortar, realizar ciertos movimientos, representar de forma mímica...).

En cuanto a **la utilización de la lengua oral**, es conveniente tener en cuenta que, si bien al final del ciclo todos los alumnos habrán llegado a reproducir según los modelos proporcionados, el

ritmo de acceso a la expresión puede ser muy diferente en función de las distintas individualidades y, por lo tanto, es importante respetar al máximo y no forzar el ritmo de producción de cada uno de los alumnos. Es interesante que, para ello, el alumno tenga a su disposición los aspectos de la lengua con mayor poder comunicativo, es decir, los que son aplicables al mayor número de situaciones posibles, y que vaya progresivamente empleándolos en situaciones cada vez más diversas. Estas **situaciones** pueden ser por un lado las **habituales de clase** (saludar, identificarse, pedir permiso, pedir ayuda cuando no se entiende utilizando frases hechas, etc.), y, por otro, las **que el profesor establezca para favorecer el aprendizaje** (identificar y localizar objetos; describir objetos, personas y lugares simples; expresar cantidades; expresar gustos y preferencias en términos sencillos; dar instrucciones elementales). En estos contextos, se puede trabajar el gusto por expresarse oralmente en una lengua extranjera mediante la participación en actividades de grupo (juegos, representaciones, trabajos en equipo...) que promuevan actitudes de participación solidaria.

La comunicación escrita

Las características de este ciclo, más centrado en lo oral y en su aspecto receptivo, aconsejan un acercamiento más que prudente al texto escrito. Sin embargo, **el código escrito está presente desde el primer momento de acceso a la lengua extranjera**, máxime en alumnos de ocho años que están adquiriéndolo en su lengua materna y que habrán desarrollado la curiosidad por el mismo. Por lo tanto, es conveniente empezar a desarrollar la capacidad lectora en la lengua extranjera a través de textos sencillos y redundantes, descripciones y narraciones breves, instrucciones de clase, canciones infantiles y populares, cuentos..., empezando a inculcar el gusto por la interpretación de textos escritos y el disfrute con la lectura.

Con respecto a **la escritura**, las necesidades de los niños y niñas de estas edades son todavía muy reducidas en su propia lengua. Conviene, pues, ligar íntimamente su aprendizaje a la satisfacción de dichas necesidades y a la realización de tareas concretas. Esto significa que los textos que se trabajen en este ciclo consistirán en descripciones muy breves, listas para realizar alguna tarea, breves notas entre compañeros, felicitaciones, invitaciones y, en cualquier caso, se tenderá a que respeten los rasgos propios del

código escrito y guarden una presentación adecuada. Se pueden prever actividades de escritura colectiva que fomenten el trabajo en equipo y la colaboración entre los niños y niñas del grupo poniendo las bases para una valoración positiva y un respeto por las aportaciones de los demás.

Los aspectos socioculturales de la lengua

En este ciclo, **los aspectos socioculturales** van naturalmente ligados a los contenidos orales, en el sentido de que el alumno pueda reconocer algunas expresiones, mímica y gestos que son los propios de los intercambios verbales en la lengua extranjera y, en cualquier caso, es conveniente **que partan de la propia realidad de los niños** y de las estrategias que ellos utilizan habitualmente para comunicarse.

El favorecer la introducción al mundo cultural de los países en los que se habla la lengua extranjera y a los aspectos más cotidianos de la vida en ellos, que permitirá una comparación con los propios, se centra, ya desde este ciclo, en **la utilización de materiales auténticos variados** (etiquetas de productos, canciones infantiles, vídeos, fotografías, cuentos utilizados por los niños de esos países...).

Lo interesante es despertar en los alumnos la curiosidad por conocer estos aspectos que serán tratados a lo largo de toda la etapa y con mayor profundización en el ciclo siguiente. Es conveniente que **los contenidos culturales** de este ciclo sean, fundamentalmente, **los más cercanos a la vida de los niños de esta edad y los que estén relacionados con los hábitos de los niños de edades correspondientes de esos países**: horarios, fiestas más relevantes (cumpleaños, Navidad...), tiendas y productos que ofrecen...

El hecho de que exista una diversidad lingüística y de que sea posible expresarse de maneras diferentes es un elemento importante que el alumno de este ciclo irá paulatinamente descubriendo y así será posible despertar su **interés por conocer y respetar a gentes distintas** que utilizan otro código para comunicarse y se fomentará una **actitud de comprensión hacia otras formas de entender y organizar la realidad**. Esto puede constituir una base para establecer en cursos posteriores correspondencia con niños y niñas de los países cuya lengua estudia.

Tercer ciclo

La comunicación oral

En la comunicación oral se pretende que el alumno vaya pasando **de la comprensión a la producción** de una manera paulatina, pudiendo ya participar en intercambios verbales sencillos. En este sentido conviene trabajar la comprensión de los mensajes producidos por el profesor, los compañeros y, progresivamente, por medios de reproducción mecánica (vídeo, casetes), de tal modo que, en el aula, **el profesor pueda utilizar sistemáticamente la lengua extranjera**. La comprensión se va afinando y pasa de ser fundamentalmente global a ser progresivamente más específica, ya que el alumno va siendo capaz de hacer algunas anticipaciones de sentido y de realizar tareas más complejas que en el ciclo anterior. **Los textos escuchados versarán sobre temas relacionados con la experiencia de los alumnos para facilitar la comprensión o nuevos para ellos pero derivados de la misma**: descripciones de lugares, personas, objetos, conversaciones entre adolescentes sobre sus actividades diarias, gustos, preferencias, opiniones, conversaciones entre adultos sobre temas relacionados con los adolescentes, situaciones fantásticas conocidas por medio de cuentos populares, etc.

En cuanto a **la capacidad de utilizar la lengua**, el alumno empezará a incorporar estrategias verbales y no verbales para hacerse comprender, es decir, todos aquellos elementos que permiten suplir las carencias propias del aprendiz en la comunicación, así como expresiones habituales y fórmulas de relación social. De esta manera se desarrollará la posibilidad de participar en intercambios orales para expresar las necesidades de comunicación dentro del aula y en contextos familiares reales o simulados, relacionados con la vida cotidiana del alumno (la vivienda, la alimentación, los animales, el deporte, las vacaciones...), con los temas transversales al currículo (la paz, la salud...) y con sus gustos, preferencias, opiniones y experiencias personales. Si bien el alumno ha de tener muy claro que siempre se ha de tender a un máximo de corrección y rigor en las producciones, la expresión puede ser titubeante, con errores morfosintácticos, pero el mensaje será comprensible, ya que se abordarán en este ciclo algunas relaciones temporales y los elementos de coordinación elemental.

Es interesante que las actividades se inscriban en un contexto lúdico que favorezca la colaboración entre los alumnos y una partici-

pación activa en la tarea final. Asimismo parece indicado trabajar el aprecio y el respeto por las producciones propias y de los compañeros, fomentando la creatividad y la originalidad.

La comunicación escrita

La primacía que la comunicación oral tiene en la etapa de Primaria no significa, al igual que en el segundo ciclo, que no se trabaje la comunicación escrita. Este tercer ciclo supone un momento importante para asentar los fundamentos de dicha comunicación.

La capacidad lectora, que constituirá la base de una lectura autónoma en la secundaria obligatoria, empieza a adquirir un carácter más sistemático. Es oportuno que el alumno se vaya acostumbrando a abordar la lectura intensiva y extensiva. Para **la lectura intensiva** se trabajará con textos cortos, de los que comprenderá básicamente todas las palabras (etiquetas, anuncios públicos, letreros, historietas, cartas de amigos, notas de los compañeros, descripciones muy breves...). **En la extensiva** (cuentos, tebeos sencillos...) el alumno se esforzará por comprender el mensaje aunque desconozca el significado de algunas palabras. Para ello puede recurrir a la ayuda del profesor, otros compañeros, diccionarios bilingües elementales u otras estrategias de comunicación (semejanza con la lengua materna, estructura del documento, deducción por contexto...)

El reconocimiento y la valoración de la importancia de saber **escribir en una lengua extranjera** son actitudes que es conveniente fomentar en este tercer ciclo, concretándolas en la **producción de textos** sencillos y breves en respuesta a estímulos orales o escritos, dirigidos a distintos tipos de lectores y adecuándolos a las distintas situaciones de comunicación (tarjetas postales, breves cartas dirigidas a compañeros, datos personales, invitaciones, descripciones y narraciones muy breves). Al igual que en la comunicación oral, lo fundamental es que el mensaje resulte comprensible. Un buen modo para lograrlo es acostumbrar a los alumnos a escribir textos con estructura clara y sencilla y a reutilizar al máximo el léxico y las formas lingüísticas trabajadas en clase, empleando elementos de coordinación elemental.

En este momento se puede **fomentar la creatividad,** creando situaciones imaginativas que partan de contextos familiares a los alumnos (cuentos, películas famosas, programas de televisión...) y pidiéndoles que, en colaboración con el área de artística, dibujen car-

teles, viñetas, ilustren cuentos, acompañados por breves textos escritos.

Los aspectos socioculturales de la lengua

Los alumnos de este ciclo empezarán a darse cuenta de que la comunicación, es decir, la construcción de un significado compartido entre dos o varios interlocutores, implica manejar aspectos que no siempre pertenecen al contexto lingüístico sino a un contexto situacional y cultural más amplio. Así, serán capaces de iniciar **la interpretación de algunas reglas y hábitos de conducta y de reconocer ciertos aspectos socioculturales de los países en los que se habla la lengua extranjera** estudiada.

En este ciclo, es conveniente tratar aquellos aspectos culturales **que tengan que ver con el mundo de los niños** (modos de pasar el tiempo libre, relaciones familiares, tipos de viviendas, canciones, costumbres...) **o que tengan interés para los alumnos de un grupo concreto** (deportes, artistas, coches, el medio ambiente, el consumo...).

El aprendizaje de la flexibilidad, *que permite relativizar el* propio sistema de valores y respetar otras lenguas, sus hablantes y su cultura, es un contenido que tiene, en este momento, una significación más acorde con el nivel de desarrollo evolutivo de los niños y niñas de este tercer ciclo y, por lo tanto, es interesante tenerlo en cuenta y favorecerlo por medio de actividades que impliquen **atención, escucha y respeto por modos de actuar y de vivir distintos a los propios**.

Estos cuadros, que son un complemento de la secuencia de objetivos y contenidos descrita anteriormente, facilitan al profesor una visión conjunta de la gradación que se ha establecido entre los ciclos. No sustituyen al texto de la secuencia, por el contrario sólo pueden interpretarse correctamente acompañados de la lectura de la misma.

Segundo ciclo

Comprensión oral

Emisor:

- Fuentes directas
- Comunicación cara a cara

Tipos de textos:

- Información sencilla, concreta y elemental, con una estructura simple y un vocabulario limitado en contextos muy familiares que verse sobre:
  - — Instrucciones simples.
  - — La vida cotidiana del alumno, la clase, el colegio, la familia, los amigos, animales, familiares, el cuerpo humano, la casa etc.,
  - — Juegos y canciones infantiles y populares.

Los mensajes se realizarán, en un primer momento, con gran apoyo mímico o gráfico y a velocidad más lenta de lo normal. Con gran frecuencia serán necesarias algunas repeticiones.

Tercer ciclo

Emisor:

- Profesor hablando a velocidad normal
- Compañeros
- Medios de reproducción mecánica: cintas de vídeo, casetes, discos.

Tipos de textos:

- Familiares para el alumno, con una estructura simple y un vocabulario limitado que verse sobre:
  - — La vida cotidiana del alumno, la vivienda, la alimentación, las actividades diarias, los animales, los deportes, el tiempo libre, las vacaciones, la salud, el bienestar personal.
  - — Gustos y preferencias.
  - — Opiniones y experiencias personales relacionadas con hechos habituales en la vida de los alumnos.
  - — Canciones de lenguaje sencillo en consonancia con sus gustos.

Los mensajes se realizarán con apoyo gráfico y con algunas repeticiones cuando sea necesario. Se empleará una velocidad más lenta de lo normal cuando la dificultad de comprensión de los alumnos así lo requiera.

Continua

Continúa

Segundo ciclo

Comprensión oral

Grado de comprensión:

- Reconocimiento de los sonidos característicos de la lengua extranjera y de las pautas de ritmo y entonación de las mismas.
- Diferenciación de palabras y frases.
- Comprensión global de los mensajes.
- Comprensión específica de datos en situaciones muy contextualizadas.

Actitudes:

- Actitud receptiva para las personas que hablan una lengua distinta a la propia.

Expresión oral

Procedimientos:

- Utilización de estrategias no verbales para transmitir el significado (expresión corporal, dibujos...)
- Respuestas no lingüísticas a mensajes orales (seguir indicaciones)
- Petición de ayuda para la com*prensión*
- Escucha atenta a lo que se dice y contestación utilizando respuestas cortas
- Respuesta a instrucciones sencillas en el contexto del aula dadas con soporte visual y/o repetición
- Participación en intercambios lingüísticos sencillos y breves con fines lúdicos (representaciones, juegos de rol).

Tercer ciclo

Grado de comprensión:

- Global y específica de los mensajes emitidos por el profesor y los compañeros.
- Global y específica de datos en situaciones contextualizadas en el caso de medios de reproducción mecánica.

Actitudes:

- Actitud respetuosa para las personas que hablan una lengua distinta de la propia.

Procedimientos:

- Utilización de estrategias verbales y no verbales para transmitir el significado.
- Utilización de mensajes básicos previamente aprendidos (fórmulas de cortesía, expresiones habituales) adecuándolos a las características específicas de las situaciones de comunicación.
- Participación activa en intercambios orales para expresar las necesidades de comunicación más inmediatas dentro del aula y en contextos próximos al alumno.
- Participación en intercambios lingüísticos con fines lúdicos: simulaciones, juegos de rol, improvisaciones.

Continúa

Segundo ciclo

Expresión oral

- Producción de expresiones cotidianas destinadas a satisfacer necesidades simples de comunicación.
- Utilización de fórmulas de relación social previamente aprendidas, imprescindibles para una interacción adecuada.

Situaciones:

A. Habituales de clase: saludar, identificarse, pedir permiso para realizar acciones simples (abrir la ventana, salir del aula, cambiarse de sitio...), pedir ayuda cuando no entiende utilizando frases hechas.

B. Creadas por el profesor: identificar y localizar objetos; describir personas, objetos, lugares y acciones simples; expresar cantidades; expresar gustos y preferencias en términos sencillos; dar instrucciones elementales.

Grado de ejecución:

La actuación del alumno será muy variable en función de factores individuales. Es importante no forzar la producción. Los mensajes producidos por los alumnos se centrarán en los aspectos con mayor poder comunicativo y podrán realizar a velocidad más lenta de lo normal y con incorrecciones y omisiones tanto desde el punto de vista sintáctico como léxico.

Tercer ciclo

- Utilización de las estrategias de comunicación que permiten sacar el máximo provecho de los conocimientos de la lengua extranjera.

Situaciones:

A. Habituales de clase: dar y pedir información sobre las actividades del aula; expresar necesidades y peticiones; pedir ayuda cuando no entiende por medio de estrategias variadas.

B. Creadas por el profesor: describir y narrar; dar y pedir información; expresar necesidades y peticiones; expresar algunas relaciones temporales y acciones cotidianas referidas al presente, al pasado y al futuro.

Grado de ejecución:

Los mensajes producidos por los alumnos se adecuarán a las situaciones de comunicación contextualizadas y familiares para ellos. La velocidad seguirá siendo más lenta de lo normal, con titubeos, errores morfosintácticos y léxico reducido, pero el mensaje será comprensible.

Continúa

Segundo ciclo

Expresión oral

Actitudes:

- Atención y respeto a las intervenciones de los interlocutores
- Desarrollo de una actitud positiva y optimista ante la propia capacidad para aprender a hablar en una lengua extranjera.

Tercer ciclo

Actitudes:

- Tendencia a utilizar de forma imaginativa y creativa mensajes orales previamente aprendidos en distintas situaciones de comunicación.
- Reconocimiento de la importancia de las estructuras lingüísticas como medio para transmitir significados.
- Disposición a superar las dificultades que surgen habitualmente en la comunicación en una lengua extranjera debido a un dominio imperfecto de la misma, utilizando las estrategias de comunicación de la lengua materna que ya poseen.
- Aceptación del error como parte integrante del proceso de aprendizaje y actitud de superarlo para llegar a producciones cada vez más correctas.
- Esfuerzo por utilizar todos los recursos disponibles para transmitir el mensaje y evitar que se rompa la comunicación.

Segundo ciclo

Comprensión escrita

Tipos de textos:

- Instrucciones sencillas para realizar una tarea.
- Felicitaciones, invitaciones informales, mensajes entre compañeros.
- Canciones y retahílas.
- Textos breves con apoyo gráfico redundante.

Grado de comprensión:

- Elementos relevantes del mensaje aunque se desconozcan palabras o estructuras del mismo.

Actitudes:

- Interés y curiosidad hacia el texto escrito y valoración del papel que juega en la satisfacción de las necesidades de comunicación.

Tercer ciclo

Tipos de textos:

- Graduados o "auténticos" con estructura lineal, vocabulario limitado y apoyo gráfico, referidos a aspectos concretos y habituales para el alumno: etiquetas, anuncios públicos, letreros, folletos, tebeos, historietas...
- Descripciones y narraciones infantiles muy breves: cuentos, letras de canciones, poemas concretos.
- Mensajes de carácter interpersonal: cartas de amigos, instrucciones, comentarios sencillos del profesor, notas de los compañeros.

Grados de comprensión:

- Global y de los elementos relevantes del mensaje.
- Reconocimiento de elementos específicos, previamente identificados, en textos que contienen palabras y estructuras desconocidas (entresacar datos relativos a horarios, a fechas...) en textos "auténticos".

Actitudes:

- Aprecio por la corrección en la interpretación de textos escritos sencillos.
- Reconocimiento y valoración de la importancia de saber leer en una lengua extranjera

Continúa

Segundo ciclo

Expresión escrita

Procedimientos:

- Grafía de los principales fonemas de la lengua extranjera.
- Utilización de las correspondencias gráfico-fónicas para escribir, deletreados por otra persona, el nombre y apellidos, fecha de nacimiento, algunos datos personales, en situaciones lúdicas.
- Transferencia al código escrito de informaciones recibidas oral o visualmente: réplicas de diálogos, descripciones muy breves.
- Resolución de pasatiempos, crucigramas, sopas de letras, que requieran el vocabulario y la ortografía trabajados en clase.
- Utilizar el conocimiento de la lengua materna para predecir el significado de palabras.
- Predecir significados a través del uso del contexto visual o gráfico.

Grado de ejecución:

- Presentación ordenada y cuidada.
- La transcripción al código escrito del vocabulario trabajado en clase será correcta.

Tercer ciclo

Procedimientos:

- Producción de textos escritos en respuesta a estímulos orales o escritos dirigidos a distintos tipos de lectores: tarjetas postales, breves cartas dirigidas a compañeros, datos personales, breves descripciones y narraciones, invitaciones.

- Producción de textos escritos adecuándolos a la situación de comunicación: saludar, identificarse, dar datos personales, identificar y localizar objetos, expresar necesidades y peticiones sencillas.

- Reconocimiento en textos escritos de estructuras gramaticales que sirven para preguntar, afirmar, negar, expresar la posesión, cuantificar, expresar hechos en presente, pasado y futuro y utilización de las mismas para lograr una comunicación eficaz.

- Apoyarse en las nociones que posee del tipo de palabras en la lengua materna para facilitar el acceso a las categorías correspondientes en la lengua extranjera.

Grado de ejecución:

- Los textos serán comprensibles, breves, de estructura clara y sencilla y con el léxico trabajado en clase.

- Contendrán elementos de coordinación elemental.

Continúa

Segundo ciclo

Expresión escrita

Actitudes:

- Reconocimiento de la importancia de saber escribir en una lengua extranjera.

Tercer ciclo

- Pueden presentar incorrecciones ortográficas y morfosintácticas que no impidan la transmisión del mensaje.

Actitudes:

- Aprecio por la corrección en la confección de textos escritos sencillos.

Segundo ciclo

Procedimientos:

- Reconocimiento de la existencia de *distintas lenguas y distintas formas* de expresar la realidad.
- Reconocimiento del valor de la comunicación humana.
- Reconocimiento y utilización de algunas estrategias básicas de comunicación de tipo extralingüístico: *mímica, postura corporal, gestos*, dibujo, que permiten sortear obstáculos y dificultades en la propia comunicación.
- Reconocimiento de ciertos aspectos socioculturales de los países donde se habla la lengua extranjera, relacionados con los intereses y *el mundo de los alumnos*.
- Comparación de los aspectos más relevantes de la vida cotidiana de los países en que se habla la lengua extranjera con los correspondientes en el país propio, relacionados con temas familiares para los alumnos: la casa, la familia, las comidas, el colegio, los juegos, las canciones, el deporte.
- Toma de conciencia de los elementos ya conocidos de la lengua extranjera (palabras, expresiones muy usuales, aspectos culturales).

Tercer ciclo

Procedimientos:

- Reconocimiento de que existen distintas formas de aprender lenguas de acuerdo con las distintas personalidades.
- Reconocimiento de las características personales para aprender lenguas.
- Comparación de los aspectos más relevantes de la vida cotidiana de los países donde se habla la lengua extranjera con los correspondientes en el país propio, relacionados con temas de interés para los alumnos.
- Utilización contextualizada de algunas reglas y hábitos de conducta de los países cuya lengua se estudia, en situaciones con las que el alumno haya tenido contacto.
- Utilización de materiales auténticos procedentes de distintas fuentes próximas con el fin de obtener las informaciones deseadas.

Continúa

Continúa

Segundo ciclo

Actitudes:

- Sensibilidad ante la importancia de la comunicación cara a cara en una lengua distinta de la propia.
- Actitud receptiva y respetuosa ante las personas que hablan una lengua distinta de la propia.
- Desarrollo de una actitud positiva y optimista ante la propia capacidad para aprender a hablar en una lengua extranjera.

Tercer ciclo

Actitudes:

- Interés por conocer gentes de otros países (correspondencia con niños y niñas de otros países, etc.)
- Gusto por expresarse oralmente en una lengua extranjera mediante la participación en actividades de grupo.
- Valoración de los comportamientos sociolingüísticos que facilitan las relaciones de convivencia en las situaciones estudiadas.
- Seguridad en la propia capacidad para aprender lenguas extranjeras

Criterios de evaluación por ciclos

Segundo ciclo

1. Captar el sentido global de textos orales breves, en los que aparezcan elementos previamente aprendidos, producidos por el profesor de manera sencilla, concreta, contextualizada y con las repeticiones, la mímica y los gestos necesarios, sobre la vida cotidiana del alumno y su entorno más inmediato.

Se trata de que el alumno pueda entender globalmente al profesor cuando habla sobre los siguientes temas: la clase, el colegio, la familia, la casa, el cuerpo humano, las comidas y cualquier otro que guarde una estrecha relación con su grupo de alumnos y sea de interés para ellos.

2. Identificar detalles simples, previamente solicitados, en textos orales referidos a temas trabajados en clase, y llevar a cabo, en el marco de las actividades del aula, instrucciones sencillas dadas por el profesor.

Este criterio pretende demostrar la comprensión específica. Se trata de que el alumno extraiga de un mensaje oral breve algunos detalles concretos relativos al aspecto físico de personas, el tamaño, el color, la localización en el espacio, en el tiempo (horas, días, meses, estaciones), aunque haya otras partes del mensaje que no capte con precisión.

Además, que pueda comprender las instrucciones necesarias para el desarrollo de la clase. Estas se referirán tanto al campo específica-

mente escolar ("coged el cuaderno", "página cinco") como al de las actividades lúdicas o de representación realizadas para favorecer el aprendizaje (reparto de roles, reglas de un juego). Para algunas instrucciones pueden ser necesarias varias repeticiones.

3. Reproducir rimas, retahílas y cancioncillas infantiles muy breves, entendiendo el sentido de las mismas.

Mediante este criterio se pretende evaluar si la pronunciación, ritmo y entonación del alumno se van acercando a modelos aceptables y comprensibles. La reproducción no será puramente mecánica sino que es fundamental que siempre comprenda lo que reproduce.

4. Producir, en el ámbito de la clase, mensajes orales breves relacionados con la identificación propia y de otras personas, y la descripción sencilla de objetos, lugares y personas, utilizando adecuadamente el léxico más elemental.

Este criterio evalúa si el alumno es capaz de presentarse, aportando los datos personales más básicos (edad, aspecto físico, familia y su lugar en ella, nacionalidad, cumpleaños), así como de describir brevemente objetos, lugares y personas familiares utilizando un léxico muy elemental: números, colores, días de la semana, meses del año, partes del cuerpo...

5. Utilizar las expresiones de relación social más habituales y elementales (saludar, despedirse, agradecer, pedir por favor, pedir permiso, pedir perdón...) de forma adecuada a la situación de comunicación.

A través de este criterio se trata de comprobar si el alumno maneja las formas más simples y frecuentes de cada una de las expresiones. Siempre se hará de forma contextualizada y al hilo de las distintas necesidades de comunicación.

Se pretende que el alumno haya automatizado dichas fórmulas al finalizar este ciclo.

6. Relacionar la experiencia propia a partir de contenidos trabajados en clase (canciones, rimas, juegos, costumbres significativas en la vida de los niños...) con la experiencia de los niños de los países en los que se habla la lengua estudiada.

Este criterio pretende comprobar si los alumnos son capaces de relacionar los materiales trabajados en clase con el medio social y cultural de los países en que han sido producidos. Las costumbres mencionadas en el enunciado se refieren a acontecimientos y celebraciones como cumpleaños, Navidad, vacaciones o costumbres cotidianas de los niños y las personas de su entorno.

Tercer ciclo

1. Reconocer y reproducir los fonemas característicos de la lengua extranjera, así como las pautas básicas de ritmo y entonación, en palabras y oraciones que aparezcan en el contexto de un uso real de la lengua.

Este criterio pretende comprobar si el alumno se ha familiarizado con los sonidos de la lengua y las pautas de ritmo y entonación; es decir, evaluar su capacidad para usar el sistema fonológico en sus dos vertientes: comprensión y producción. Tanto los textos que oiga como los que produzca tendrán sentido y, por tanto, estarán contextualizados.

2. Captar el sentido global de textos orales emitidos en situaciones de comunicación cara a cara, con apoyo gestual y mímico y las repeticiones necesarias, en los que aparezcan combinaciones de elementos previamente aprendidos y que versen sobre temas familiares y conocidos por el alumno.

Con este criterio se evalúa la capacidad de comprender lo esencial de textos orales en las condiciones más idóneas: comunicación directa, gran apoyo contextual y temas relacionados con los esquemas de conocimiento previo de los alumnos.

3. Extraer informaciones específicas, previamente requeridas, de textos orales con una estructura y vocabulario sencillos que traten temas familiares para el alumno y de interés para él (la vida cotidiana, gustos, preferencias, opiniones y experiencias personales).

Este criterio evalúa la capacidad del alumno para comprender no sólo la idea principal sino también algunos detalles concretos, previamente requeridos, de textos orales sobre temas muy conocidos, aunque haya otras partes del mensaje que no capte con precisión.

4. Participar en intercambios orales breves relativos a actividades habituales de clase, produciendo un discurso comprensible y adaptado a las características de la situación y a la intención comunicativa.

Este criterio evalúa la capacidad de expresarse oralmente en situaciones de comunicación propias del aula, con la fluidez y corrección suficientes para que el mensaje sea comprensible y para formular sus necesidades básicas: preguntar, pedir ayuda, pedir permiso, pedir algo.

5. Participar en situaciones de comunicación interactiva simuladas que se hayan trabajado previamente en clase, utilizando con propiedad las fórmulas de relación social más habituales en la lengua extranjera.

Con este criterio se pretende evaluar la capacidad del alumno para comunicarse oralmente en las situaciones cotidianas más elementales, utilizando adecuadamente las fórmulas de relación social propias de los niños de su edad. Las producciones de los alumnos pueden presentar errores morfosintácticos y fonológicos siempre y cuando no incidan en la comprensión del mensaje.

6. Extraer el sentido global y algunas informaciones específicas de textos escritos breves con un desarrollo lineal, unas estructuras y un vocabulario sencillos en los que se traten temas familiares y de interés para el alumno.

Con este criterio se evalúa la capacidad del alumno para comprender las notas breves escritas por el profesor o los compañeros, cartas informales, instrucciones, así como anuncios públicos, letreros, y otros textos con apoyo gráfico, como las historietas infantiles, aunque contengan algunos elementos desconocidos no imprescindibles para la comprensión del mensaje.

7. Leer individualmente, con la ayuda del profesor o del diccionario, libros sencillos para niños con apoyo visual redundante, escritos en la lengua extranjera, y mostrar la comprensión alcanzada mediante una tarea específica.

Se evalúa con este criterio la capacidad del alumno para realizar una lectura extensiva, comprendiendo el mensaje de forma global al leer fuera del aula un libro acorde con sus preferencias personales y demostrando su comprensión mediante diversas tareas lingüísticas

(no necesariamente en la lengua extranjera) o no lingüísticas, ya que se trata de evaluar la comprensión y no la expresión.

8. Producir textos escritos muy breves, comprensibles y adaptados a las características de la situación y a la intención comunicativa, en los que se reflejen contenidos trabajados en clase.

Se pretende evaluar la capacidad de los alumnos y alumnas para redactar breves notas de carácter interpersonal como la lista de lo necesario para una excursión, notas y cartas dirigidas a compañeros, datos personales o invitaciones a cumpleaños, que aunque presenten incorrecciones, deberán respetar el formato y la presentación adecuados y tener en cuenta las características del código escrito.

9. Reconocer algunos rasgos socioculturales característicos de las comunidades de hablantes de la lengua extranjera que aparecen implícitos en las muestras de lengua trabajadas en clase.

Este criterio pretende comprobar que los alumnos, a partir de los conocimientos sobre su propia cultura, son capaces de reconocer que los referentes culturales de las lenguas extranjeras son distintos entre sí y de identificar los más característicos de la vida cotidiana (horarios, formas de saludo, hábitos, etc.) en los países en los que se habla la lengua extranjera.

Segundo ciclo

1. Captar el sentido global de textos orales breves, en los que aparezcan elementos previamente aprendidos, producidos por el profesor de manera sencilla, concreta, contextualizada y con las repeticiones, la mímica y los gestos necesarios, sobre la vida cotidiana del alumno y su entorno más inmediato.

2. Identificar detalles simples, previamente solicitados, en textos orales referidos a temas trabajados en clase, y llevar a cabo, en el marco de las actividades del aula, instrucciones sencillas dadas por el profesor.

3. Reproducir rimas, retahílas y cancioncillas infantiles muy breves, entendiendo el sentido de las mismas.

4. Producir, en el ámbito de la clase, mensajes orales breves relacionados con la identificación propia y de otras personas, y la descripción sencilla de objetos, lugares y personas, utilizando adecuadamente el léxico más elemental.

5. Utilizar las expresiones de relación social más habituales y elementales (saludar, despedirse, agradecer, pedir por favor, pedir permiso, pedir perdón...) de forma adecuada a la situación de comunicación.

Tercer ciclo

2. Captar el sentido global de textos orales emitidos en situaciones de comunicación cara a cara, con apoyo gestual y mímico y las repeticiones necesarias, en los que aparezcan combinaciones de elementos previamente aprendidos y que versen sobre temas familiares y conocidos por el alumno.

3. Extraer informaciones específicas, previamente requeridas, de textos orales con una estructura y vocabulario sencillos que traten temas familiares para el alumno y de interés para él (la vida cotidiana, gustos, preferencias y opiniones y experiencias personales).

1. Reconocer y reproducir los fonemas característicos de la lengua extranjera, así como las pautas básicas de ritmo y entonación, en palabras y oraciones que aparezcan en el contexto de un uso real de la lengua.

4. Participar en intercambios orales breves relativos a actividades habituales de clase produciendo un discurso comprensible y adaptado a las características de la situación y a la intención comunicativa.

5. Participar en situaciones de comunicación interactiva simuladas que se hayan trabajado previamente en clase, utilizando con propiedad las fórmulas de relación social más habituales en la lengua extranjera.

Continúa

6. Relacionar la experiencia propia a partir de contenidos trabajados en clase (canciones, rimas, juegos, costumbres significativas en la vida de los niños...) con la experiencia de los niños de los países en los que se habla la lengua estudiada.

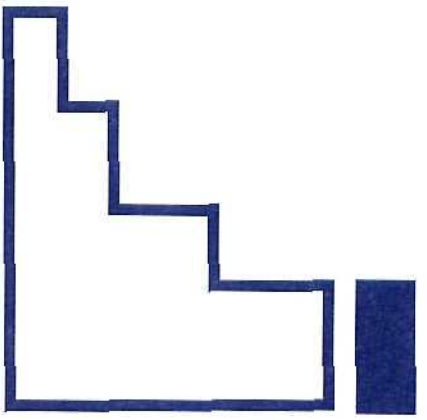
Tercer ciclo

6. Extraer el sentido global y algunas informaciones específicas de textos escritos breves con un desarrollo lineal, unas estructuras y un vocabulario sencillos en los que se traten temas familiares y de interés para el alumno.

7. Leer individualmente, con la ayuda del profesor o del diccionario, libros sencillos para niños con apoyo visual redundante, escritos en la lengua extranjera, y mostrar la comprensión alcanzada mediante una tarea específica.

8. Producir textos escritos muy breves, comprensibles y adaptados a las características de la situación y a la intención comunicativa, en los que se reflejen contenidos trabajados en clase.

9. Reconocer algunos rasgos socioculturales característicos de las comunidades de hablantes de la lengua extranjera que aparecen implícitos en las muestras de lengua trabajadas en clase.



Lenguas Extranjeras

Orientaciones Didácticas

Índice

Páginas

ORIENTACIONES GENERALES 73

ORIENTACIONES ESPECÍFICAS 81

Organización de los contenidos 81

Del Decreto de Currículo a la programación.. 81
Interrelación entre los contenidos 87
Negociación de objetivos y contenidos 89

Las situaciones de comunicación 91

Situaciones de comunicación oral 92
Situaciones de comunicación escrita 100

La interacción en el aula 105

El papel del maestro y del alumno 105
La organización del aula: el trabajo en grupos . 108
La organización del aula: los materiales 110

Métodos de trabajo 111

Trabajo por tareas 112
Trabajo por proyectos 115
Simulación global 117

Autonomía del alumno 120

Estrategias de comunicación 120

Páginas

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN 125

Principios generales 125

Qué evaluar 126

Cómo evaluar 129

Instrumentos 129
Autoevaluación y coevaluación 135
Tratamiento del error 136

Cuándo evaluar 137

Orientaciones generales

El proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en Primaria, en una iniciación temprana —segundo ciclo de la etapa— y con unas características distintas a las de otros campos o áreas de conocimiento —profesor especialista— obligan, en estas orientaciones generales, a situarse claramente con respecto a lo que constituyen las orientaciones didácticas del conjunto de la etapa.

Los contenidos de una lengua extranjera habrán de ser **contextualizados en la experiencia** del niño. No se puede olvidar que los alumnos y las alumnas de estas edades no tienen ninguna necesidad subjetiva con respecto a una lengua extranjera y por ello es sumamente importante que las actividades y tareas que se propongan partan y se relacionen con los distintos contextos que ellos ya dominan en su propia lengua materna y a los que puedan progresivamente ir dotando de significado en el nuevo código de co-municación. Esto quiere decir que el maestro favorecerá que el alumno pueda asociar los elementos verbales que van apareciendo con elementos del contexto no verbal. Estos elementos serán, por supuesto, la mímica y los gestos, pero también dibujos, la presencia de objetos o la realización de determinadas actividades a las que el alumno pueda ir enganchando los significados de la lengua extranjera.

En este sentido, y sobre todo en los primeros momentos, puede resultar interesante trabajar la lengua extranjera asociada a determinadas áreas curriculares no estrictamente lingüísticas, como la plástica o la música o incluso a otras que, como el Conocimiento del Medio, pueden permitir partir del entorno conocido e ir estableciendo las comparaciones oportunas con el medio extranjero.

Pero asociar la lengua extranjera a determinadas tareas escolares no basta. La experiencia del niño es escolar sólo en parte. Además, hay que tener en cuenta la vida fuera de la escuela, introduciendo en la lengua extranjera la **perspectiva globalizadora**, es decir de aprehensión global de la realidad que toda lengua por el hecho de serlo posee. El que la lengua extranjera sea impartida por un profesor especialista no debe desvincularla de la experiencia vital del niño, ni convertirla en algo radicalmente distinto a lo que constituye su percepción global de la realidad.

Por supuesto, el alumno ya conoce una lengua, la propia, pero, además, es importante tener en cuenta los conocimientos que tiene tanto **de** como **sobre** la lengua y la cultura extranjeras. Estas representaciones, a menudo difusas o estereotipadas, que han de constituir el punto de partida de la intervención pedagógica en esta área, se refieren a dos ámbitos. En primer lugar, una relativa familiaridad con ciertos sonidos, palabras y entonaciones de la lengua extranjera presentes en la sociedad y transmitidos principalmente a través de los medios de comunicación. En segundo lugar, el conocimiento de ciertos aspectos culturales (personajes famosos, productos, películas, programas de televisión, canciones...), que han configurado una imagen de los países en los que se habla la lengua extranjera objeto de estudio. El profesor no puede obviar estos conocimientos previos de los alumnos, sino que debe aprovecharlos al máximo.

Todo esto reforzará **el carácter significativo** de los aprendizajes que puedan realizar los alumnos y las alumnas de esta etapa, pues podrán establecer relaciones sustantivas entre lo que ya conocen y lo que progresivamente vayan asimilando del nuevo código de comunicación, de una manera natural, creándose una motivación hacia el aprendizaje de la lengua extranjera. El alumno irá dándose cuenta de la funcionalidad y de la utilidad de la lengua extranjera si es capaz de usarla, y podrá hacerlo en la medida en que quede vinculada de manera significativa a los distintos contextos y tareas que él es capaz de manejar. Progresivamente será capaz de prescindir del contexto inmediato y de reutilizar lo aprendido en situaciones nuevas. Pero, al principio, la referencia al contexto debe estar siempre muy presente, pues es lo que, entre otras cosas, dará inteligibilidad al discurso en la lengua extranjera.

El principio de **la atención individualizada** al alumnado de esta etapa cobra en la lengua extranjera toda su dimensión. En efecto, las realizaciones de los alumnos serán muy variadas en función de las características y los distintos estilos cognitivos de cada uno de ellos.

Es conveniente no forzar la producción en los primeros momentos, pues para algunos alumnos puede ser necesario un periodo de adaptación y una maduración, de forma que puedan ir organizando y construyendo el nuevo código a partir de todo el caudal de lengua recibido. No todos los alumnos deben realizar la misma tarea ni con el mismo grado de ejecución, sino que es necesario que el docente sea consciente de los distintos pasos que una determinada tarea requiere para ir asignándolos a cada uno según el momento en que se encuentra con respecto a la lengua extranjera. Otra posibilidad es plantear una tarea flexible que admita distintos grados de ejecución.

La consideración de la diversidad de los alumnos implica para la lengua extranjera **un tratamiento metodológico variado,** que tenga en cuenta tanto los aspectos verbales como los no verbales de la comunicación y el uso de recursos y documentos (orales, escritos, visuales...) que den lugar a un abanico de actividades y tareas que, a su vez, promuevan la autonomía progresiva del aprendizaje.

Por otro lado, la variedad de recursos permitirá proporcionar a todos los alumnos experiencias de éxito ya que cada uno podrá encontrar una actividad más apropiada a sus capacidades e intereses. Además, el primer contacto institucional debe acentuar los aspectos lúdicos y gratificantes, de tal manera que no se produzcan bloqueos innecesarios y se aseguren aprendizajes posteriores.

Y esto es más importante precisamente en el aprendizaje de la lengua extranjera que en cualquier otro, ya que el alumno puede no ver una utilidad inmediata en lo que aprende y le será más fácil implicarse si la actividad le es presentada como un juego, con sus reglas (entre ellas la de comunicarse en la lengua extranjera) y con el disfrute consiguiente.

En cuanto a **la intervención pedagógica** propiamente dicha es conveniente resaltar varios aspectos. En primer lugar, la necesaria integración y colaboración del profesor especialista de lengua extranjera en el equipo de ciclo correspondiente, estableciendo para esta área una relación subsidiaria con respecto al desarrollo general de los alumnos. Esto quiere decir que lo esencial en esta etapa es lograr un desarrollo armónico de los alumnos y alumnas y que la lengua extranjera sólo tiene sentido en tanto que colabora en ese desarrollo. En segundo lugar, la toma de conciencia de que, sin olvidar el carácter instrumental del área, en esta etapa lo fundamental ha de ser familiarizar al alumno con la lengua y la cultura extranjeras, fomentando actitudes de colaboración, de trabajo en equipo y la apertura a

otras formas de ver la realidad. Esto implica para el profesorado de lengua extranjera de esta etapa un trabajo en continuo contacto con el profesor tutor para acompasar toda su programación con la general del grupo y buscar el mayor número de actividades comunes o interrelacionadas. El tutor, como responsable de la coordinación de los maestros que inciden en un grupo determinado de alumnos, será el que proporcione al especialista de lengua extranjera los datos sobre la evolución general de los alumnos para que éste pueda ir haciendo las modificaciones oportunas y adaptar la programación de su área.

De aquí se desprende la importancia en esta etapa de la presentación de los contenidos de la lengua extranjera en **relación con las otras áreas del currículo.**

La lengua extranjera puede ser considerada de un modo instrumental y, en consecuencia, favorecer dentro de lo posible un trabajo interdisciplinar y globalizador que permita establecer conexiones entre aspectos, temas y materias. Así, un trabajo en proyectos u otra serie de actividades en esa línea permite trabajar temas de distintas áreas utilizando la lengua extranjera como vehículo. Un proyecto basado, por ejemplo, en el conocimiento del medio (las comunicaciones, los distintos materiales...) es algo relativamente fácil de hacer, ya que el profesor especialista, en contacto con el profesor tutor, podrá rentabilizar los conocimientos que ya tienen los alumnos y las alumnas en un determinado ámbito, de modo que lo que aprenden es a utilizar la lengua extranjera como instrumento para expresar diferentes temas en campos ya conocidos.

Por otro lado, las oportunidades de interconexión con la lengua materna serán obviamente privilegiadas: desde sacar partido de procedimientos de utilización del diccionario hasta rentabilizar conocimientos de tipo formal, como el uso de la puntuación o de las mayúsculas, o determinadas maneras de reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua. Además existen posibilidades de transferir destrezas generales de una lengua a otra, como, por ejemplo, localizar una información específica, práctica que se puede emplear indistintamente en cualquier lengua.

Ahora bien, el aspecto fundamental de la lengua materna que el alumno puede y debe rentabilizar es la propia concepción de la lengua como instrumento de comunicación. De la misma manera que la lengua materna se contempla fundamentalmente como medio de comunicación que vehicula los conocimientos de otras áreas, así la

lengua extranjera puede también contemplarse como instrumento de expresión de otros temas de interés.

Por otra parte, el profesor o profesora especialista será consciente del papel que la lengua extranjera desempeña en relación con las demás lenguas del currículo, especialmente en las comunidades con lengua propia, y planificará con el equipo de ciclo el tratamiento de las posibles dificultades planteadas en torno al desarrollo del lenguaje en general (tartamudez, dislexia, etc.)

Tradicionalmente, la didáctica de la lengua extranjera se ha apoyado en áreas y técnicas expresivas. No en vano una de las técnicas habituales es la del juego de rol o el mimo y la dramatización en el terreno de la expresión dramática. Además, en el campo de la expresión plástica, el profesor de idiomas se plantea como indispensable el uso de la imagen de múltiples maneras: dibuja él mismo en la pizarra, dibujan los niños en sus cuadernos individual o colectivamente, y, por supuesto, maneja las formas y el color para dar instrucciones desde el más temprano inicio de sus enseñanzas. Por fin, el uso de la expresión musical es otro de los recursos tradicionales en la enseñanza de idiomas y, principalmente, en los primeros momentos en los que los aspectos de ritmo y entonación son fundamentales.

Es interesante considerar en las opciones didácticas los cambios de enfoque que en este momento se han producido en cuanto a **la adquisición de lenguas**. Se ha cuestionado la hipótesis de que se aprende primero a manipular las estructuras de una lengua, construyendo un repertorio cada vez más amplio, para finalmente utilizar estas estructuras en discursos auténticos. La orientación comunicativa sugiere que el proceso se desarrolla a la inversa, es decir, se aprende a comunicar a través de la interacción y en esta interacción se van desarrollando las estructuras sintácticas adecuadas. Por este motivo una orientación comunicativa del aprendizaje se enfoca más hacia la comprensión y negociación del significado que hacia la mera reproducción de estructuras.

En épocas ya pasadas, la metodología de la enseñanza de idiomas se venía fundamentando sobre todo a partir de la reflexión del lenguaje que hacía cada escuela lingüística en cada momento. Sin embargo, en los últimos tiempos se tiende a pensar que el **qué** y el **cómo** se enseña un idioma deberá estar muy en relación con el **qué** y el **cómo** se aprende, desplazando de este modo el interés desde la disciplina en sí hasta el alumno. Un proceso centrado en el alumno

deberá por lo tanto implicarlo en aspectos como el **qué** y el **cómo** trabajar responsabilizándole en todo lo que sea posible e incorporándolo paulatinamente a la valoración del mismo. Los alumnos y las alumnas del segundo ciclo y en mayor medida los del tercero ya son capaces de expresar sus preferencias en cuanto a las actividades de aula, en cuanto al tipo de agrupamientos para trabajar y, por supuesto, pueden colaborar en la búsqueda y selección de determinados materiales para la clase (fotos, folletos, anuncios...)

Se ha venido resaltando la idea de que en el área de Lenguas Extranjeras el proceso de aprendizaje se produce en la comunicación y ésta debe estar **centrada en el alumno**. El alumno es el que emite o recibe el mensaje oral o el mensaje escrito. El alumno como comunicador es la pieza clave y las consecuencias metodológicas de esto son enormes. Si no tiene nada que desee decir o nada por lo cual le interese comunicarse, sencillamente no hablará. Si un alumno no está interesado en oír algo, simplemente no lo escuchará y en consecuencia bloqueará su propio proceso de recepción y procesamiento de la lengua.

Por esta razón, el hecho de plantear que se debe implicar a los alumnos en aspectos como el qué y el cuándo aprender no es más que la consecuencia lógica de un planteamiento comunicativo en el que el alumno protagoniza la transmisión y la recepción del mensaje.

Al principio, el aprendizaje depende mucho de la situación propuesta por el profesor para ir progresivamente independizándose de ésta. El niño aprende sobre todo en relación con una situación práctica e inmediata. Por esto las posibilidades de intervención del alumno en la programación son menores en los primeros estadios de aprendizaje y están limitadas al entorno más próximo. Sin embargo, estas posibilidades de participación irán aumentando progresivamente a medida que se vayan consolidando los aspectos más operativos del lenguaje. En resumen, la participación hasta donde sea posible en la selección de temas y actividades es determinante para su motivación.

La importancia dada en este documento al enfoque comunicativo viene fundamentada también por **el carácter formativo de la comunicación** interpersonal. En esta etapa el niño y la niña pasan del egocentrismo a una comprensión más amplia de la realidad. La lengua extranjera precisamente por propiciar el conocimiento de otra manera de expresarse y otra cultura colabora en gran medida a que este desarrollo tenga lugar.

Al igual que en otras áreas, es importante insistir en la necesidad de escuchar al interlocutor, de respetar el turno de palabra y de trascender el punto de vista personal para comprender al otro. Es evidente el hecho de que la interacción comunicativa favorece el desarrollo de actitudes de cooperación y solidaridad entre los alumnos, lo cual, además de ser beneficioso para su madurez en conjunto, contribuye a lograr objetivos educativos generales. Por otro lado, entrar en contacto con otras culturas favorece la comprensión y el respeto hacia otras formas de pensar y actuar y proporciona una visión más amplia y rica de la realidad.

Los contenidos de tipo actitudinal tienen una relevancia especial en lo que a los idiomas se refiere. Si casi siempre el aprendizaje está condicionado por la actitud que se tenga hacia el mismo, esto es especialmente cierto en el caso de los idiomas donde la actitud previa que el alumno tenga puede condicionar, bloqueando o potenciando, tanto el aprendizaje consciente como la propia adquisición. De este modo, la actitud previa del alumno actúa como un filtro, permitiendo, potenciando o bloqueando la propia percepción de la lengua. En este sentido, el que el docente sea consciente de los valores, normas y actitudes que favorece en clase, y de la relación que aquellas tienen con los conceptos y procedimientos que desea enseñar son aspectos que hay que tener muy en cuenta.

Ahora bien, no sólo son fundamentales las actitudes previas ante el aprendizaje, es importante también tratar sistemáticamente todas las que se desprenden del propio proceso, esto es, las actitudes relacionadas con la apertura que supone el reconocer el valor comunicativo de las lenguas y el respeto por otras formas de expresarse y otras culturas. Las lenguas extranjeras constituyen un terreno ideal para favorecer el reconocimiento y aceptación de los demás, en primer lugar los propios compañeros y compañeras, y además, conseguir afianzar valores como la solidaridad, el trabajo colectivo, la flexibilidad y la progresiva relativización de la propia escala de valores.

Los **temas transversales** al currículo deben ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar actividades y de seleccionar los temas que se vayan a tratar. Las lenguas extranjeras por su carácter instrumental se prestan claramente a un tratamiento sistemático de todos ellos. Se irán seleccionando en función del interés de los alumnos y las alumnas, de su edad, y de la programación general del curso establecida por el equipo de ciclo.

Los temas transversales pueden ser abordados en la clase de Lengua extranjera desde distintos puntos de vista. Por ejemplo, y en primer lugar, el maestro los puede introducir a través de los textos orales, escritos y visuales que se vayan trabajando. Es interesante partir siempre de la propia realidad de los niños y las niñas e ir progresivamente dando pinceladas de comparación con lo que ocurre en los países en los que se habla la lengua estudiada: cómo son los hábitos de consumo, las tiendas, la conducción automovilística, las relaciones entre los sexos, etc.

Por otro lado, un aspecto fundamental para el tratamiento de dichos temas reside en crear un clima positivo en el aula, de respeto y colaboración, que facilite a los alumnos el trabajo en equipo, les prepare para aceptar "lo distinto" y les vaya familiarizando con "lo extranjero".

Por fin, no se puede dejar de mencionar el papel que las lenguas extranjeras tienen como instrumento de comunicación y de cooperación entre los distintos países, en instituciones que trabajan para el desarrollo de la paz y el entendimiento entre los pueblos. La labor del maestro, en este contexto, será la de resaltar aquellos aspectos que colaboran en el desarrollo de estos valores, creando así en los alumnos y las alumnas una conciencia moral y cívica fundamentada.

El maestro podrá consultar los documentos sobre temas transversales para ir tratando cada uno de ellos en actividades concretas para el área de lenguas extranjeras.

Orientaciones específicas

Organización de los contenidos

Del Decreto de Currículo a la programación

En el *Decreto de Currículo* aparecen los objetivos y los contenidos del área formulados para toda la etapa. La primera tarea del profesorado —tarea de equipo— consistirá en concretarlos para los ciclos correspondientes: segundo y tercero en el caso de la Lengua Extranjera. Es fundamental el **trabajo en equipo** de los maestros que imparten el área para realizar proyectos curriculares, programar, establecer criterios, compartir experiencias, confeccionar e intercambiar actividades, solucionar problemas y, en una palabra, conseguir una línea coherente dentro de la misma área.

La tarea de secuenciar los contenidos se puede llevar a cabo de muy distintas formas ya que todavía no existen datos suficientes basados en la investigación que muestren que una forma de secuenciar contenidos o de establecer una progresión en el aprendizaje sea necesariamente más eficaz que otra. Es cierto que existen distintas teorías y una gran polémica al respecto. Por este motivo, no se puede señalar como único un proceso concreto para llevar a cabo este trabajo.

Algunos enfoques utilizan como criterio exclusivo de progresión el análisis de la lengua en cualquiera de sus elementos: progresión léxica, progresión estructural, progresión nocional-funcional... Al adoptar una orientación comunicativa, estructurar la progresión se hace mucho más complejo, ya que se trata de graduar un proceso

de aprendizaje para hacer "algo" con la lengua. Por lo tanto será necesario contemplar otros muchos factores que están implicados en este proceso.

Para concretar el currículo, secuenciarlo y llegar a la programación de aula para un curso concreto es necesario recorrer varios pasos o momentos:

Primer paso: **seleccionar los elementos o factores clave que determinan la secuencia o progresión así como la mayor o menor complejidad de una situación de comunicación,** ya que éstos serán los elementos que el maestro tendrá en cuenta a la hora de decidir la idoneidad y la complejidad de un contenido y, por lo tanto, de una tarea determinada para sus alumnos. Se trata de elegir los criterios según los cuales se va a establecer la secuencia de los contenidos del área.

Este primer paso requiere por parte del equipo de maestros una opción que tenga en cuenta al máximo los elementos que hacen avanzar la comunicación.

A título orientativo, se proponen dos modelos que son coherentes con los planteamientos del currículo. El primero[1], pretende integrar las teorías centradas en la comunicación con sus elementos fundamentales: el alumno, la tarea y el texto y considera los siguientes factores:

1. Factores relacionados con **el alumno**:
   a) experiencia previa de aprendizaje (cómo ha aprendido lenguas hasta el momento);
   b) ritmo y estilo de aprendizaje (cuál es el método más idóneo para unos alumnos concretos);
   c) conocimientos culturales previos (qué conocimiento tienen del tema y los conceptos tratados o si se trata de algo desconocido para ellos);
   d) conocimientos lingüísticos.
2. Factores relacionados con **la tarea**:
   a) complejidad; es decir, número de pasos necesarios para llevarla a cabo; dificultad de las instrucciones; demandas cognitivas...

[1] Basado en NUNAN, D.: *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge University Press, 1988.

b) significatividad; es decir, interés del alumno por la tarea;

c) contextualización previa de la tarea; es decir, qué explicaciones previas se han dado para enmarcar la tarea;

d) tipo de ayuda que se ofrece al alumno, por parte del profesor, de otros alumnos, de libros...

e) grado de corrección lingüística y fluidez de la actuación del alumno.

3. Factores relacionados con **el texto**:

a) longitud y densidad del texto;

b) claves contextuales no lingüísticas: fotografías, dibujos, diagramas, formato...

c) contenido o tema del texto: nivel de abstracción, organización lógica...

El segundo modelo, que puede ser complementario del primero, toma como ejes para establecer la progresión, los factores que se derivan de un análisis de **la situación de comunicación** en la que se van a establecer los intercambios. La respuesta a las ya clásicas preguntas de quién o quiénes hablan, dónde, cuándo, de qué, cómo y para qué, permite tomar como referente los elementos siguientes:

a) los interlocutores: conocidos, afectivamente próximos, nativos, extranjeros de distinta lengua materna...

b) el contexto de la situación: tiempo y espacio;

c) el tema de la interacción: familiar, desconocido, previsible, imprevisible;

d) el canal: comunicación cara a cara, telefónica, grabada, audiovisual, escrita...

e) las intenciones comunicativas: lo que se quiere decir.

Segundo paso: **dar grado para los ciclos segundo y tercero a las capacidades expresadas en los objetivos generales de área** y **seleccionar los contenidos necesarios para alcanzar dichos objetivos.**

Por ejemplo, partiendo del objetivo número uno de la etapa, seleccionando el aspecto oral que en él se indica y de acuerdo con los criterios arriba mencionados, se establece para el segundo ciclo una formulación del tipo de la siguiente: "Al término del **segundo**

ciclo los alumnos serán capaces de comprender lo esencial en textos orales sencillos, concretos y elementales emitidos por el profesor, con una estructura simple y un vocabulario limitado en contextos muy familiares, con gran apoyo mímico y gráfico y las repeticiones necesarias."

Para lograrlo, los contenidos que se seleccionan del Decreto que establece el Currículo son los siguientes:

Conceptos:

1. Necesidades y situaciones de comunicación: relacionadas con el contexto de la clase y la vida cotidiana del alumno.
2. Vocabulario y estructuras lingüísticas necesarias para comprender textos orales con las intenciones comunicativas siguientes: saludar, identificarse, dar y pedir información elemental de tipo personal, identificar y localizar objetos y describir personas y cosas en las situaciones seleccionadas.
3. Aspectos temáticos de uso generalizado, así como de interés para los alumnos o nociones muy amplias: la clase, el colegio, la familia, los amigos, animales familiares, el cuerpo humano, la casa.

Procedimientos:

1. Reconocimiento de los sonidos característicos de la lengua y de las pautas de ritmo y entonación.
2. Diferenciación de palabras y frases.
3. Comprensión global de los mensajes.
4. Comprensión específica de datos requeridos previamente y en situaciones muy contextualizadas.

Actitudes:

1. Actitud receptiva ante las personas que hablan una lengua distinta a la propia.
2. Actitud positiva y optimista sobre la propia capacidad para entender una lengua extranjera.
3. Sensibilidad ante la importancia de la comunicación oral en una lengua distinta a la propia.

Es importante señalar que la mera distribución de los contenidos en cada uno de los ciclos nos da todavía una visión analítica y estáti-

ca de los mismos. No puede olvidar el maestro que los tipos de contenido no se trabajan de forma aislada. Para lograr una integración de los tres tipos el maestro puede recurrir a la elección de uno de ellos como eje en torno al cual establecer la progresión. Por ejemplo, si elegimos como contenido organizador el de los procedimientos podríamos tener una formulación del tipo de la siguiente:

— Reconocimiento de los sonidos característicos de la lengua y de las pautas de ritmo y entonación, sensibilizándose ante la importancia de la comunicación oral en una lengua distinta de la propia.

— Identificación de palabras y frases en textos relacionados con el contexto de la clase y la vida cotidiana de los alumnos, adoptando una actitud optimista sobre la propia capacidad para entender la lengua extranjera.

— Comprensión global de mensajes con las intenciones comunicativas siguientes: saludar, identificarse, dar y pedir información elemental de tipo personal, identificar y localizar objetos y cosas en las situaciones seleccionadas, y relacionados con temas de uso generalizado así como de interés para el alumno: la clase, el colegio, la familia, los amigos, los animales familiares, el cuerpo humano, la casa.

— Comprensión específica de datos requeridos previamente y en situaciones muy contextualizadas, mostrando una actitud receptiva ante las personas que hablan una lengua distinta de la propia.

En esta formulación, pese a una redacción larga y no demasiado ligera, se reconocerán los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) que se trata de trabajar en el aula. También se puede disponer en forma de cuadro:

Procedimientos	Conceptos	Actitudes
Reconocimiento	— sonidos característicos — pautas de ritmo y entonación	— importancia de la comunicación oral en una lengua distinta de la propia
Identificación	— palabras y frases en textos relacionados con el contexto de la clase y la vida cotidiana	— actitud optimista ante la propia capacidad para entender la lengua extranjera

Procedimientos	Conceptos	Actitudes
Comprensión global	— mensajes con las intenciones comunicativas y siguientes: (...) relacionados con temas de uso generalizado así como de interés para el alumno: (...)	
Comprensión específica	— datos requeridos previamente en situaciones muy contextualizadas	— actitud receptiva ante las personas que hablan una lengua distinta de la propia

Haciendo lo mismo con los demás objetivos de etapa se tendría un panorama completo de los contenidos de cada uno de los ciclos con la integración de conceptos, procedimientos y actitudes.

Tercer paso: **programación de aula para un curso en macro-unidades de trabajo.** Para ello será necesario elegir una **metodología** específica: por tareas, por proyectos, por unidades didácticas..., seleccionar **situaciones de comunicación**, establecer para cada una de ellas los **objetivos didácticos** (lo que los alumnos tienen que ser capaces de realizar al completar cada unidad de trabajo) y diseñar las **actividades,** considerando el **material** necesario para cada una de ellas (tipos de textos, materiales complementarios, aparatos de reproducción, etc.)

Puede ser útil para plasmar la programación de cada unidad de trabajo emplear un esquema del tipo del siguiente:

Situaciones de comunicación. Tarea final	Actividades	Objetivos didácticos	Contenidos	Materiales

Este esquema implica una metodología que opta por un enfoque claramente comunicativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los contenidos estarán en función de la situación de comunicación y de las actividades a las que ésta dé lugar: primero se delimita la **situación de comunicación** (por ejemplo, "el primer día de clase") y las **actividades** correspondientes (saludar, identificarse, decidir dónde se sentarán, discutir la orientación que se dará a la clase...), los **objetivos didácticos** (ser capaz de identificarse y de comprender a otros cuando se identifican...) y después los **contenidos** que son necesarios para llevarlas a cabo (nombres, edad, material de clase, etc.). El trabajo por tareas, por proyectos o la simulación global son ejemplos de esta manera de programar.

Pero también es posible entrar en el esquema por los **contenidos**, es decir, establecer en primer lugar aquellos que se quieren trabajar en cada unidad y buscar posteriormente **actividades** y **materiales** para ello. Es el planteamiento clásico de unidades temáticas en las que no existe una tarea final, sino que cada actividad es independiente y tiene sentido en sí misma.

Elija el planteamiento inicial que sea, el maestro o la maestra no puede olvidar que debe trabajar los contenidos de los tres tipos: conceptos, procedimientos y actitudes y que las actividades habrán de ser variadas y suficientemente motivadoras para los alumnos.

Una vez establecida la programación de aula el maestro debe ser consciente de que probablemente sufrirá modificaciones. Esta relativa provisionalidad es debida a dos factores. En primer lugar porque es necesario tener en cuenta el resultado de la negociación inicial con los alumnos y, en segundo lugar, porque las evaluaciones parciales del proceso de enseñanza y aprendizaje pueden modificar la propuesta. Por lo tanto, la selección de actividades y contenidos es una tarea que, de hecho, tendrá lugar a lo largo de todo el curso.

Interrelación entre los contenidos

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua hay que tener siempre presente que el lenguaje es una actividad humana compleja, que debe ser contemplada de forma global. El desarrollo de la competencia comunicativa se consigue **integrando todos los contenidos en situaciones de comunicación oral o escrita.**

La división de los contenidos en tres grupos: comunicación oral, comunicación escrita y aspectos socioculturales, responde a un criterio de organización analítico y, en ningún modo, a un criterio didáctico. Esto quiere decir que, a la hora de secuenciarlos y elaborar la programación, el profesorado debe ser consciente de la interrelación que existe entre todos los bloques de contenidos, así como la que se da entre los diversos tipos (conceptos, procedimientos y actitudes).

Si bien se deja al juicio y experiencia del docente la decisión de cómo poner en práctica de forma global estos contenidos, aunque decida a veces realizar actividades para el desarrollo específico de alguno de ellos, hay que insistir en que es en la integración donde el alumno desarrolla mejor su competencia comunicativa y por tanto es necesario **crear situaciones comunicativas** en las que pueda poner en práctica todos sus recursos lingüísticos y no lingüísticos.

A título indicativo se ofrecen algunas ideas para la integración de los contenidos de los bloques. Para lograr este fin se pueden seguir distintos caminos. En unos casos se partirá de una situación de comunicación oral, real o simulada, que posteriormente dará lugar a actividades escritas. Por ejemplo, en la preparación de una excursión es útil establecer la lista de lo que es necesario llevar. Muchas veces en una de estas dos fases el alumno encontrará dificultades para llevar a cabo la actividad correspondiente por desconocimiento de alguna parte del sistema lingüístico, del contexto, del procedimiento, etc. En ese momento, el profesor debe suministrarle la explicación o el material necesario para superar este obstáculo y continuar la tarea satisfactoriamente. El hecho de que muchos alumnos encuentren la misma dificultad indicará al profesor la necesidad de dedicar a ese punto concreto el tiempo que considere necesario para superarla.

En otros casos se partirá de una situación de comunicación escrita que puede dar lugar a actividades orales basadas en el texto escrito inicial. Por ejemplo, la lectura de las reglas de un juego puede dar lugar a su discusión colectiva. Cuando se presente un problema de comunicación, el alumno deberá ser consciente de las distintas posibilidades de solucionarlo (consultando el material: libro, diccionario, notas, etc.; consultando a sus compañeros, consultando al profesor; utilizando elementos no verbales, etc.). Tanto en los textos orales como en los escritos se respetarán los usos propios de cada uno, sin forzarlos de manera antinatural (por ejemplo, la explotación inicial de una carta será leerla en silencio).

Cuando se aprende una lengua no se aprende sólo un sistema de signos, sino que éstos comportan unos **significados culturales**, por lo tanto, los aspectos socioculturales **estarán impregnando todas las actividades**. Por una parte el conocimiento de los usos y normas sociales determinará el tipo de lengua, la actitud y el gesto que se utilicen en cada situación tanto oral como escrita. Además, para lograr la sensibilización a los aspectos culturales y formas de vida cercanos a los niños y las niñas se diseñarán actividades encaminadas a este fin y que, al realizarse de forma oral y escrita, entroncarán con los otros contenidos.

Negociación de objetivos y contenidos

El trabajo previo de programación del docente no es una tarea cerrada a la hora de entrar en el aula. Centrar el currículo en el alumno supone implicarlo en la toma de decisiones en lo que respecta a su propio aprendizaje y, por lo tanto, es necesario entablar **un proceso de negociación** para ajustar la programación inicial a cada grupo concreto de alumnos y alumnas con sus capacidades, intereses y necesidades. Por otro lado, siempre que el alumno pueda participar activamente en la determinación de los objetivos que se proponen, se sentirá más responsable y motivado hacia la lengua extranjera. Si queremos lograr que al final de la enseñanza obligatoria los alumnos sean capaces de trabajar de manera autónoma y de regir su propio aprendizaje, es necesario ya desde los primeros momentos ir poniendo las bases e ir negociando con ellos progresivamente algunos de los elementos que intervienen en el proceso.

La negociación se establece en distintos momentos. En los primeros días de clase es conveniente discutir con los alumnos los aspectos más relevantes que configuran el curso que se emprende, se trata de **la negociación inicial**. Posteriormente, y a lo largo del proceso, se imponen periodos de **reflexión crítica** de los términos pactados (al final del trimestre o después de acabar determinadas unidades de trabajo) y, lógicamente **un ajuste de la negociación** inicial. Por fin, al término del curso, se recogen los resultados en **una puesta en común** que permita reflexionar sobre la implicación personal y del grupo en todo el proceso. En las primeras etapas de aprendizaje será inevitable llevar a cabo la negociación en la lengua materna, pero el objetivo final será realizarla en la lengua estudiada.

Para establecer la negociación, el maestro, basándose en la programación previa, hará una propuesta inicial de trabajo que será más o menos elaborada atendiendo a la edad de los alumnos. La primera tarea será pues la de **un trabajo en gran grupo**, con toda la clase. Después, los alumnos se reunirán en **pequeños grupos** para discutir la propuesta del maestro y matizarla aportando sus intereses, gustos y necesidades. El tercer momento será el de **la puesta en común y la toma de decisiones**, es decir, la negociación propiamente dicha.

Evidentemente, la negociación no afectará a los objetivos generales del área. Es importante centrar el tema desde el primer momento y calibrar la edad de los alumnos y las alumnas, teniendo presente que las aportaciones que hagan irán variando en la medida en que se les vaya responsabilizando del proceso. En el segundo ciclo quizás sólo se puedan negociar aspectos muy parciales (los temas que nos interesan, con quién me gusta trabajar) pero al final de la etapa es interesante que los alumnos participen al máximo en su aprendizaje. En ese momento, los alumnos podrán opinar sobre los **objetivos concretos** del curso, el tipo de **actividades** para lograr dichos objetivos, los **temas** de trabajo, los **materiales** que se vayan a emplear y la organización del aula (quién va a trabajar con quién y cuándo). Además, es interesante establecer por escrito los términos de la colaboración para la búsqueda, selección y elaboración de materiales así como los compromisos del maestro y de los alumnos para el desarrollo del curso.

El resultado de este proceso de negociación se concreta en **el plan de trabajo** en el que quedan especificados los contenidos, las actividades y los materiales, además del reparto de responsabilidades y tareas. Por ejemplo se pueden hacer unos carteles que posteriormente se colgarán en el corcho, donde aparezcan los compromisos que contraen los alumnos, los que contrae el maestro y los objetivos que se desean conseguir durante el trimestre.

Pero esto es sólo el primer paso. A lo largo del curso es conveniente mantener un **diálogo flexible y continuado** con los alumnos sobre la marcha de la clase y, de una manera más formal, al finalizar una unidad didáctica o una secuencia de trabajo habrá que pasar cuestionarios para que los alumnos opinen sobre su propio progreso, la actuación del docente, la idoneidad de las actividades y los materiales, los problemas que han tenido, la eficacia del trabajo individual, en parejas o en grupo y cualquier otro aspecto que se considere relevante. A la vista de los resultados, el maestro volverá a

hacer una o dos sesiones de preparación de la siguiente unidad de trabajo en la que los alumnos discutirán primero en pequeño grupo y luego en gran grupo qué aspectos consideran necesario cambiar de la programación inicial y cuáles, por el contrario, deben seguir trabajándose. Finalmente se llegará a una nueva **propuesta de trabajo**.

El último paso de este proceso de negociación puede tener lugar **al final de curso**. En este momento el maestro pasará un nuevo cuestionario general en el que los alumnos y las alumnas reflejarán su opinión sobre los aspectos más relevantes de todo el curso: adecuación de los objetivos, su grado de consecución, capacidades desarrolladas en mayor o menor grado, relación con los compañeros y compañeras, organización de la clase, interés de los temas tratados, etc. De este modo, los alumnos contribuyen a **evaluar el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje** y toda esta información será de gran utilidad tanto para el propio alumno como para el maestro. Al alumno le servirá para acostumbrarse a reflexionar y a ser partícipe y responsable de su proceso de aprendizaje y de la marcha de la clase. Al maestro le dará muchas claves para su actuación con este grupo de alumnos o con otro distinto al año siguiente.

Las situaciones de comunicación

La enseñanza de los idiomas modernos ha evolucionado mucho en los últimos tiempos. Hoy en día no parece adecuado decantarse por unas prácticas pedagógicas cerradas que excluyan taxativamente otras. Sin embargo, sí se puede decir que hay caminos más cortos y más eficaces para conseguir el objetivo propuesto en el área: desarrollar al máximo la competencia comunicativa de los alumnos en la lengua extranjera. Una cosa parece clara, si la comunicación es nuestra meta final, en el aula habrá que **conseguir que los alumnos se comuniquen en la lengua estudiada**. No se puede dedicar la clase a hacer descripciones sobre la lengua o actividades pseudo-comunicativas y dejar al azar o a la necesidad impuesta por el mundo exterior la comunicación real. Todo esto quiere decir que en el aula será necesario crear situaciones de comunicación **lo más auténticas posible** y que recojan los **aspectos socioculturales** asociados a dichas situaciones.

Esta comunicación se irá estableciendo de forma gradual de la misma manera que se habla a un niño en lengua materna, repitiendo

y expresando una misma idea de diversas formas para hacer más fácil la comprensión, animándole y creando la situación para que el alumno se sienta impulsado a usar la lengua para la comunicación, aunque sea de forma elemental al principio y utilizando todos los recursos de que disponga (gestos, sustitución de una palabra desconocida por otra conocida, etc.)

Pero las situaciones de comunicación creadas en el aula por la interacción entre el profesor y los alumnos y de éstos entre sí, con ser la más inmediata, está teñida por el metalenguaje de la clase y, por lo tanto, es a la vez la más real y la más artificial de todas. Además, evidentemente, es necesario saber emplear la lengua extranjera en **situaciones relacionadas con el mundo exterior a la escuela**. Para conseguir este propósito el maestro propondrá actividades o tareas en el marco de otro tipo de situaciones: reales y simuladas.

En este sentido, las **situaciones de comunicación reales** son las que se realizan con hablantes de la lengua extranjera del ámbito exterior a la escuela. Es importante ya desde el inicio del tercer ciclo propiciar actividades relacionadas con intercambios con alumnos o centros educativos de países en que se habla la lengua estudiada. Estos intercambios podrán ser epistolares, colectivos o individuales, de correspondencia por medio del vídeo o de casetes.

Las **situaciones de comunicación simuladas** son las que representan en el aula la diversidad de intercambios de la vida real (simulaciones, dramatizaciones, juegos de roles, etc.).

De este modo las actividades se convierten en el eje central de la clase de idiomas. Actualmente, hay diversas formas de organizar la clase de lengua extranjera: a partir de una progresión nocional-funcional-gramatical, a partir de los distintos tipos de texto, basándose en las tareas, siguiendo el método de proyectos, el enfoque procesual... sea cual sea la opción elegida, las tareas tienen una importancia decisiva porque son el medio más adecuado en el aula para que los alumnos periódicamente activen sus recursos lingüísticos y no lingüísticos.

Situaciones de comunicación oral

En las situaciones de comunicación oral, antes de llegar a la expresión propiamente dicha, se plantea en un primer momento el proceso que va de la **recepción** o exposición a la lengua a la **comprensión** o acceso al sentido.

En efecto, para llegar a comprender es importante que el alumno sea objeto de una exposición a la lengua lo más amplia y variada posible para que, a su vez, pueda elaborar hipótesis de sentido que irá verificando mediante la interacción.

En el diseño de actividades hay que tener en cuenta dos factores. En primer lugar cuáles son los **objetivos de comprensión**, o en otras palabras delimitar ante un texto oral si lo que se pretende es una comprensión global, de los elementos más relevantes, específica, etc. En segundo lugar, el **tipo de texto** que se presenta, su longitud y, en general, su grado de dificultad.

Una **propuesta**[2] **de progresión de tipos de actividades** para lograr el paso de la recepción a la comprensión es la siguiente:

— Actividades de exposición sistemática a la lengua bajo todas sus formas: el profesor, los compañeros, grabaciones, vídeos...

— Actividades para crear una disponibilidad para la escucha (trabajo de concentración auditiva y del placer de oír y escuchar). A partir de textos orales atractivos y motivadores hacer *collages* de canciones, montajes poéticos o documentos de actualidad.

— Actividades de audición y percepción a partir del cuerpo (en particular para captar los ritmos, los acentos, las entonaciones). Por ejemplo, acompañar con el movimiento corporal una rima o determinados sonidos o entonaciones.

— Actividades de localización de elementos situacionales, enunciativos, lingüísticos y extralingüísticos significativos (ruidos, acentos, entonaciones, pausas, silencios...). A partir de una grabación sencilla determinar por el ritmo de la conversación el estado de ánimo de los interlocutores: enfado, tristeza, alegría...

— Actividades de búsqueda de informaciones globales, esenciales o específicas en documentos elegidos. En la presentación del protagonista de un cuento, identificar las informaciones relevantes que lo describen.

2 BOYER, H. y otros: *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: Clé International, *1990*.

— Actividades para la elaboración de hipótesis de sentido a partir de indicios visuales o auditivos, estáticos o dinámicos. A partir de un vídeo sin sonido hacer colectivamente la reconstrucción del argumento.

— Actividades para verificar la consecución de los objetivos de comprensión, entre otros a través de la acción. Este tipo de actividades se concretan en la interacción en pequeño grupo o en parejas: los alumnos ejecutan las acciones físicas que les dice el maestro.

Es muy frecuente el hecho de medir la competencia comunicativa básicamente por la capacidad de comunicarse oralmente. La habilidad de mantener una conversación en una segunda lengua suele considerarse el indicador más adecuado del dominio de la misma. Por otra parte, a los maestros les consta que ésta es la capacidad más difícil de desarrollar en sus alumnos.

El primer tipo de interacción oral que encontramos es la que se da en el aula. Se caracteriza por tener una estructura muy rígida en la que el maestro inicia el discurso, frecuentemente una pregunta, el alumno responde y el profesor comenta la respuesta. Esta interacción básica, que es importante y que debe darse en la lengua estudiada, es muy limitada y difiere bastante de la que tiene lugar en el mundo fuera del aula. El trabajo en parejas y en grupos puede romper esta estructuración tan rígida y permitir a los alumnos hablar más tiempo y de forma menos previsible. Por otra parte, la comunicación propia del aula en muchos casos no es comunicación real porque el maestro hace preguntas cuya respuesta ya conoce y no se produce la diferencia de información entre los interlocutores que es la característica principal de una comunicación auténtica. Por todo esto es fundamental que el maestro sea consciente de que debe haber un equilibrio entre la comunicación a veces simulada del aula y las situaciones de comunicación más cercanas al mundo exterior, en otras palabras, al alumno se le de-ben ofrecer muchas oportunidades para mantener una interacción oral que se parezca al máximo a la que se da entre hablantes de la lengua estudiada.

Según los analistas del discurso las **interacciones orales** se pueden dividir básicamente en **transaccionales** e **interpersonales.** Las interacciones transaccionales son aquellas mediante las cuales intentamos lograr que cambie una situación determinada, por ejemplo, conseguir algo, pedir algo, informar o intercambiar información. La interacciones interpersonales tienen como finalidad suavizar la relación, establecer los roles, mostrar solidaridad... Mientras

que las transaccionales contienen más rasgos previsibles, las interpersonales están más sujetas a la personalidad de los interlocutores y, por lo tanto, presentan mayor número de rasgos imprevisibles.

En cualquier interacción es importante mencionar un factor fundamental que es el de la negociación del significado, es decir, los ajustes que los hablantes realizan constantemente para que la comunicación sea eficaz. El esquema siguiente[3] reproduce estas categorías.

Informaciones o transacciones	— Expositivas: descripciones, instrucciones, comparaciones... — Evaluativas: explicaciones, justificaciones, predicciones, decisiones...
Interacciones	— De servicio: por ej., entrevista de trabajo. — Social: por ej., invitación a una cena.
Negociaciones	— Negociación del significado. — Gestión de la interacción.

Es conveniente advertir que en la mayoría de los casos estas categorías no se dan puras y que cualquier interacción suele contener elementos de las tres. En el aprendizaje de lenguas extranjeras a menudo se ha insistido en el uso de fórmulas transaccionales o de información, dejando relegado el aspecto más interpersonal y, sin embargo, este aspecto es un elemento fundamental de la conversación. Las conversaciones informales son las más frecuentes para la mayoría de la gente.

Estos tipos de interacción se pueden aplicar a un gran número de situaciones dando lugar a diferentes tipos de discurso entre los que destacamos los siguientes[4]:

3 Adaptado de BYGATE (1987) en NUNAN, D.: *Language Teaching Methodology* Prentice Hall, 1991.

4 Mc CARTHY, M.: *Discourse Analysis for Language Teachers*, Cambridge University Press, 1991.

— llamadas telefónicas (de negocios y privadas),

— encuentros de servicios (tiendas, ventanillas, etc.),

— entrevistas (de trabajo, periodísticas, etc.),

— de aula (clases, seminarios, tutorías),

— rituales (oraciones, sermones, bodas),

— monólogos (charlas, historias, chistes),

— lenguaje en acción (decir, acompañado de hacer algo: señalando, cocinando, demostrando, etc.),

— conversaciones fortuitas (extranjeros, amigos, íntimos),

— instrucciones para organizar y dirigir (trabajo, casa, en la calle).

Se trata por tanto de que el maestro seleccione las más comunes y apropiadas a la edad de sus alumnos y diseñe actividades que vayan cubriendo **los tipos de situaciones mencionados** y en los que se puedan dar interacciones transaccionales e interpersonales. Así, por ejemplo, si se ha elegido la situación de una conversación informal entre conocidos se empezará con algunos intercambios sociales que inicien la comunicación (saludos, hablar del tiempo, algún comentario sobre el entorno, la familia, etc.), a continuación se pedirá o se dará la información requerida —se llevará a cabo la transacción—: "dónde es la fiesta", "con quién se va a ir", etc. y a lo largo de toda la interacción se irá **negociando el significado** haciendo aclaraciones, preguntas para asegurarse de que se entiende y se es entendido por el interlocutor.

Hay dos aspectos que conviene resaltar en la interacción y que enlazan lo lingüístico con lo conductual y lo actitudinal. El primero consiste en entrenar a los alumnos a que **controlen el discurso**, es decir, que no se queden pasivos si no entienden, si el maestro habla demasiado deprisa o demasiado bajo, si necesitan una aclaración, etc. La conducta habitual del alumno ante lo que no entiende es de pasividad o indiferencia, lo cual hace que cada vez entienda menos. Hay que romper este círculo vicioso acostumbrándole a interrumpir y a pedir ayuda siempre que lo necesite. Eso sí, previamente se le enseñarán las fórmulas correctas en la lengua estudiada y se le pedirá que las emplee cada vez que necesite algún tipo de ayuda. Generalmente son fórmulas muy simples, por lo cual la dificultad lingüísti-

ca es escasa. El alumno que ha adquirido la costumbre de "controlar" su interacción oral con el profesor, tendrá mucha más facilidad para hacer lo mismo en una situación de comunicación fuera del aula que el que permanece pasivo e indiferente.

El segundo aspecto es **la negociación del significado entre los propios alumnos**. Generalmente, cuando dos alumnos hablan entre sí, si hay alguna dificultad de comprensión, el maestro hace de intermediario y resuelve las dudas; sin embargo, es conveniente que estas aclaraciones las hagan entre ellos. Por ejemplo, un alumno está contando una historia y otro tiene que seguirla pero no ha oído el final de lo que dice su compañero. El recurso inmediato es decir al maestro que no ha oído, este es el momento en que el profesor debe indicar, incluso por gestos, que la interacción debe tener lugar entre los alumnos y los ajustes necesarios son también cosa de ellos. Si los dos aspectos mencionados se trabajan de forma sistemática la interacción oral en el aula será realmente **en la lengua extranjera**, aunque en las primeras etapas sea muy rudimentaria y necesite el apoyo de la lengua materna.

Si partimos de la concepción de que la lengua se aprende globalmente y que progresivamente se va refinando y analizando, es decir, que se va del todo a las partes, esto supone que no se debe empezar por la oración aislada sino por **textos o discursos completos** aunque éstos sean breves. Por otra parte, sólo los textos completos están **contextualizados**, es decir, contienen todos los elementos lingüísticos y extralingüísticos que les son propios y que les dan todo su valor comunicativo (gestos, inflexión de voz, roles, etc.).

Desde el punto de vista metodológico, en los primeros estadios de la comunicación oral se pueden empezar a trabajar las **locuciones de correspondencia**, es decir, aquellas expresiones que tienen una correspondencia casi automática y por tanto muy previsible: saludo-saludo; felicitar-agradecer; disculparse-aceptar la disculpa. Los alumnos pueden automatizar este tipo de locuciones, que tienen un sentido completo en sí mismas y que son de gran utilidad a la hora de comunicarse espontáneamente, ya que en las conversaciones habituales estas expresiones tienen una gran incidencia. Lo harán de forma interactiva trabajando en parejas o en grupos y posteriormente las integrarán en discursos más amplios.

Los **intercambios comunicativos** pueden ser el paso siguiente. En este documento se utiliza esta expresión para referirse a breves conversaciones con sentido completo y una finalidad comunicativa. Por

ejemplo: "¿Qué hora es?" "Las dos y cuarto" "Gracias". A veces estos intercambios van acompañados al principio o al final de locuciones de correspondencia: "Hola, ¿qué tal?" "Hola", ¿qué hora es?"... etc.

Estos breves intercambios comunicativos suelen tener al menos tres fases: **iniciación**: "Vamos a comer"; **respuesta**: "Voy", y **reacción** a la respuesta:"Sí, ven ya", y es conveniente que los alumnos se acostumbren a no omitir la última fase del intercambio, pues es muy característica en hablantes nativos y, sin embargo, suele ser omitida por hablantes extranjeros. Lo mismo sucede con los comentarios que el que escucha hace a su interlocutor. Al hablar la propia lengua el "oyente" hace constantemente comentarios o gestos a su interlocutor para darle a entender que está de acuerdo, lo entiende, se pone en su lugar, etc. Estos elementos faltan casi siempre en las conversaciones con hablantes cuya lengua materna es distinta y hacen que la comunicación sea artificial y menos fluida. Una forma de acostumbrar a los alumnos a usar este tipo de expresiones y gestos es mostrarles vídeos o películas, hacerles identificar estos elementos, reflexionar sobre su importancia en su propia lengua y, finalmente, diseñar actividades en las que tengan que usarlos.

Los breves intercambios hasta aquí descritos pueden encadenarse y dar lugar a discursos más amplios. Como se ha visto anteriormente, en la interacción maestro-alumno que se da en el aula, este último suele limitarse a responder, teniendo pocas oportunidades de iniciar el discurso o de reaccionar a la respuesta. En las actividades diseñadas para llevar a cabo en pareja o en grupo se tendrá en cuenta esta carencia para buscar situaciones en las que se potencie el uso de estas dos funciones.

En las **conversaciones más largas** se observa que los interlocutores utilizan ciertas expresiones para marcar las distintas etapas de las mismas, especialmente al principio y al final. Estas expresiones que los alumnos usan en su propia lengua: "Oye", "Bueno" "pues" "en fin" "pues, nada", que son esenciales en la conversación y propias del discurso oral se suelen obviar en la lengua extranjera o bien se reemplazan por sonidos típicos de la propia lengua: "eeeh". El profesor puede hacer conscientes a los alumnos de la importancia de estos marcadores y pedirles que los vayan integrando en su expresión habitual, ya que no ofrecen una dificultad especial. Se les puede pedir que reflexionen sobre la forma de expresarlos en su propia lengua, después ver vídeos con distintas conversaciones en las que se recojan estos elementos, pedirles que relacionen unos con otros y practicarlos por medio de una serie de juegos de rol. Final-

mente, recomendarles que los usen sistemáticamente cuando trabajen en grupos y tengan que programar su tarea, al contar a la clase el resultado de dicha tarea y siempre que hablen con el profesor. El uso correcto de estas expresiones hará que su discurso suene mucho más natural y correcto.

Una **conversación**, especialmente las conversaciones informales que son las más frecuentes, suelen girar en torno a un tema que a menudo enlaza con otro tema relacionado con el primero y así sucesivamente. Este encadenamiento suele ser igual en la lengua materna y en la lengua estudiada.

Al hablar de los temas es fundamental mencionar el **vocabulario** por tratarse de un elemento indispensable para desarrollar cualquiera de ellos. El maestro buscará la fórmula más adecuada a su estilo y al de sus alumnos para ofrecerles el vocabulario que vayan necesitando: un texto oral o escrito relacionado con el tema, la ayuda del profesor cuando el alumno la solicita, diccionarios, etc.

El **monólogo** suele ser un aspecto relegado en la enseñanza de la lengua oral y, sin embargo, es un aspecto fundamental de la misma. Es normal en una conversación contar una historia, una experiencia, un chiste, éstos son pequeños monólogos que tienen una estructura propia: una introducción que indica de qué trata la historia, el lugar, el tiempo y los personajes; la narración de los hechos; el desenlace y, finalmente, la relación de la historia con el momento de hablar (y os he contado esto porque me recuerda lo que tú acabas de decir). Es evidente que contar bien una historia o un chiste es un arte difícil incluso en la propia lengua, pero hay actividades intermedias que pueden ir acostumbrando a los alumnos y haciéndoles conscientes de la estructura de la narración como, por ejemplo, ordenar una historia desordenada y, a continuación, inventar y contar una historia que siga los mismos pasos; contar el principio (o el final) de una historia incompleta; contar un cuento infantil cambiando los roles (versión no sexista de Blancanieves, La Cenicienta, etc.); contar una historia entre toda la clase (uno empieza, otro sigue y luego otro).

Otra característica de la narración de una historia es la **actitud del receptor**, éste suele hacer algún comentario, gesto de aprobación, sorpresa, interés, etc. Esta segunda parte, la del receptor, es frecuentemente descuidada y el alumno que escucha una narración suele tener una actitud impasible y poco cooperativa. También conviene trabajar este aspecto en el aula.

Es importante insistir en la integración de todos los **elementos no verbales** de la comunicación, por supuesto las entonaciones, pero también los desplazamientos, la posición en el espacio, la mímica y los gestos ya que no se puede reducir el aprendizaje del oral a la mera interacción verbal. Por eso, el trabajo con vídeos que recojan distintas conversaciones entre hablantes de la lengua extranjera permite identificar y relacionar dichos elementos. Además constituyen un aporte de información sociocultural que permitirá al alumno, desde el primer momento, ir configurando su representación de la cultura y la sociedad extranjeras.

Todos estos elementos son semejantes en la lengua materna y en la lengua extranjera. Para conseguir que los alumnos vayan siendo progresivamente conscientes de esto, el maestro puede pedirles que preparen en pequeños grupos conversaciones en su propia lengua. Después las representarán ante la clase y los compañeros decidirán si "suena natural" o no y por qué. Al hacer este análisis normalmente recapacitan sobre el encadenamiento de los temas, los gestos, las expresiones que sirven para unir o separar unas partes del discurso de otras, la actitud del receptor, es decir, los elementos que dan naturalidad al discurso. El maestro les hará ver que lo mismo sucede en la lengua extranjera.

Situaciones de comunicación escrita

Durante mucho tiempo se ha considerado el texto escrito descontextualizado y se ha utilizado en la clase de lenguas extranjeras como un excusa para el comentario de textos o para un trabajo, a veces exclusivo, con el código de la lengua.

Un enfoque comunicativo del texto escrito nos obliga a considerarlo con todos los elementos que configuran una situación de comunicación: ***alguien*** *escribe* ***algo*** *para* ***alguien*** *con un* ***propósito*** definido, es decir, con una intención. La producción y la recepción no siempre se producen en el mismo momento, lo cual permite distinguir situaciones de producción o **escritura** y situaciones de recepción o **lectura**.

Una situación de lectura se produce por una razón, con un objetivo, éste puede ser el mero placer de leer o el informarse de algo. En el medio escolar en muchas ocasiones los alumnos desconocen la razón por la que se les enfrenta a una lectura de textos que, por otro

lado, no han elegido. Por ello es importante hacer explícitos los objetivos de una lectura determinada. Estos **objetivos** (para qué leer) permitirán delimitar en primer lugar la **elección de determinados textos** (qué leer) y en segundo lugar **las estrategias de lectura** (cómo leerlos).

Para contestar a la pregunta de **qué leer** puede ser útil clasificar y organizar los distintos tipos de textos. Existen numerosas clasificaciones de los textos escritos hechas desde el análisis del discurso. Por ejemplo[5]:

— Textos en los que predomina lo narrativo: reportajes, novelas, recuerdos...

— Textos en los que predomina lo descriptivo: extractos de novelas, recuerdos, informes sobre experiencias, manuales...

— Textos en los que predomina lo expresivo: poesías, obras de teatro, cómics, cartas personales...

— Textos en los que predomina lo lógico-argumentativo: comunicaciones científicas, editoriales, ensayos, informes, cartas funcionales...

— Textos en los que predomina lo prescriptivo o procedimental: documentos administrativos, instrucciones de empleo, circulares...

Aunque es importante en esta etapa no centrarse demasiado en el texto escrito, es conveniente que los niños lean **distintos tipos de textos desde las primeras etapas** pero siempre de acuerdo con su edad. Así, inicialmente se podrá trabajar con cuentos, canciones infantiles de tipo descriptivo, descripciones de lugares o personas reales o fantásticas, cartas de niños, poesías infantiles o instrucciones para construir algún objeto (una cometa, un dado, etc.).

Los textos empleados pueden ser **auténticos** (cuentos para niños muy pequeños del país donde se habla la lengua estudiada, cartas reales escritas por niños, etc.) o **didácticos,** siempre que en ellos se respeten los principios que rigen los documentos auténticos:

5 Según VIGNER, G.: *Lire du texte au sens*, Paris, Clé international, 1979.

textos con significado completo, con la disposición formal adecuada, con una estructura apropiada a la función que van a cumplir, etc. En cualquier caso, estos materiales se emplearán fundamentalmente para cumplir la finalidad para la que fueron escritos, así una carta se leerá en silencio y no servirá para hacer una lista de verbos y adjetivos.

El material empleado con los alumnos debe ser un poco más elevado que sus conocimientos, pues es al producirse este desnivel entre lo que se sabe y lo que se desconoce cuando se produce aprendizaje. Esto quiere decir que habrá algunas palabras y estructuras nuevas (no más del 40 por ciento). Algunas veces se puede utilizar un texto de un nivel más elevado pero entonces habrá que graduar la tarea para que se adecue al nivel del alumno. Por ejemplo, de una descripción más compleja se le puede pedir que simplemente identifique el nombre, la edad y la nacionalidad de las personas descritas.

La cuestión de **cómo leer** nos aboca a especificar las estrategias de lectura, pues al abordar un texto el alumno debe saber qué busca para saber cómo buscarlo.

En la clase de lengua extranjera se pueden practicar actividades de muchos géneros según se centren en un tipo u otro de comprensión: desde una comprensión más global, de las ideas más relevantes, específica o total.

En primer lugar es interesante tener en cuenta que el alumno ya sabe leer en su lengua materna y que, por lo tanto, no es razonable proponerle actividades como si no supiera, sino que, por el contrario, las estrategias que ya utiliza en su propia lengua deben ser rentabilizadas para la lectura en lengua extranjera. Esto implica, en un primer momento, que los tipos de textos que se le propongan tengan que ver con los que ya conoce en su propia lengua para que pueda inferir de su experiencia previa el sentido de elementos formales y referenciales (formato, títulos, presentación...) que le permitan formular hipótesis sobre el contenido.

Además, para desentrañar el sentido, el alumno se basará en la identificación del mayor número de **indicios**. Esta búsqueda de indicios empieza, por supuesto, por los **rasgos icónicos** del texto. Las fotos, los gráficos, los dibujos que acompañan un texto constituyen rasgos pertinentes que ayudan a la comprensión.

Pero también el propio texto, en su presentación, constituye una imagen que da pistas sobre el sentido global del contenido. La disposición tipográfica, los títulos, las negrillas, los subrayados permitirán

discriminar un cuento infantil de un artículo de prensa o un manual de empleo de una carta o una nota de un compañero.

En un segundo momento, tras la identificación de los indicios icónicos se produce la localización de **indicios temáticos-clave**. Por supuesto a través del título, si lo tiene, pero además existen en un texto palabras que se repiten, otras cercanas a la lengua del alumno, determinados conectores que van permitiendo la reconstrucción de la estructura del texto y que constituyen otros tantos indicios para elaborar hipótesis de sentido. Los indicios temáticos han de ser clasificados y agrupados y, para organizarlos, puede ser útil utilizar parrillas de comprensión en torno a las preguntas: ¿quién?, ¿cuándo? y ¿cómo?.

Por fin, para acceder al sentido de un texto es necesario también tener en cuenta sus **condiciones de producción**: ¿quién lo escribe?, ¿para quién?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿con qué finalidad?. La respuesta a estas preguntas implica conocimientos de orden sociocultural que en un primer momento los alumnos no poseen pero que la intervención pedagógica ha de irles proporcionando progresivamente.

Aparte de emplear estas estrategias para una comprensión global, que es la fundamental, conviene también acostumbrar a los alumnos a emplear otras técnicas como son **la lectura rápida** y **la lectura para buscar información específica.** En el primer caso se trata de echar una ojeada a un texto para saber de qué habla (y por tanto si nos interesa leerlo), sin entrar en más detalles. En el segundo caso se trata de una lectura más cuidadosa para buscar alguna información específica, ignorando los detalles que no están relacionados con la misma. El último paso será leer el texto con todo cuidado para obtener toda la información que el mismo ofrece. Las tres técnicas deben ser trabajadas en el aula, pues tienen finalidades distintas y son útiles en la vida fuera del aula.

Los alumnos pueden trabajar estos aspectos de forma intuitiva: el maestro les da un texto sobre algún tema conocido por ellos, por ejemplo varios niños y niñas escriben cartas cortas contando sus problemas. Se les da un minuto para que echen un vistazo muy rápido al texto y luego se les pide que le den la vuelta. A continuación se les pregunta de qué trata y, entre toda la clase, suelen decidir que son cartas, escritas por niños de su edad y que tratan de los problemas que tienen. A continuación hacen una predicción de cuáles pueden ser esos problemas: con los padres, con los amigos, en la escue-

la. En general aciertan en la mayoría de sus hipótesis: el formato les ayuda a saber que son cartas, las palabras que han cogido al vuelo les hacen darse cuenta de que son niños de su edad y que hablan de problemas y su propio conocimiento del mundo de los niños les hace predecir qué posibles problemas van a exponer. De esta forma verán la gran interrelación entre el código lingüístico del texto y sus propias redes de conocimiento y de qué forma ambos elementos intervienen en la comprensión de un texto. El siguiente paso puede ser la localización rápida de alguna información precisa: dónde sucedió el problema descrito en la carta. El paso final será la comprensión total de la carta

Habitualmente en clase se trabaja la lectura intensiva: se lee un texto breve y, siguiendo las distintas estrategias arriba mencionadas, se llega a la comprensión total del mismo, pero es importante no descuidar la **lectura extensiva**, es decir la lectura de textos de varias páginas en los que se pretende fundamentalmente comprender el argumento y los detalles más relevantes. Este tipo de lectura puede comenzarse en el aula con cuentos populares conocidos por el niño para facilitarle la comprensión. Se hará en voz baja y el maestro acudirá a ayudar a los niños que tengan dificultades, sin embargo deben saber que en la medida en que entiendan el "argumento" no deben preguntar aunque ignoren algunas palabras. El objetivo será conseguir que los niños puedan leer textos adaptados a su nivel por sí solos: en el aula sin la ayuda del maestro, o en su casa.

Las estrategias de comprensión hasta aquí descritas no son evidentemente las únicas posibles y el papel del maestro no es el de imponerlas, sino el de proponerlas teniendo en cuenta las estrategias personales de cada uno de sus alumnos de tal manera que no choquen con las estrategias de aprendizaje que puedan desarrollar.

Si para las situaciones de lectura es fundamental comenzar por textos que el alumno conozca en su propia lengua, para las **situaciones de escritura** es necesario comenzar por hacer un análisis de las necesidades concretas del momento y del futuro de los alumnos con respecto a la misma. Es poco previsible, por ejemplo, que nuestros alumnos escriban un panfleto político en la lengua extranjera pero, sin embargo, probablemente harán listas, escribirán cartas o tomarán notas. Por lo tanto, parece razonable centrarse en aquellas situaciones de comunicación escrita en las que previsiblemente los alumnos puedan o podrán encontrarse en algún momento de su andadura académica o profesional.

Para el principio del aprendizaje puede ser útil un "programa"[6] que favorezca una **motivación positiva** hacia la escritura y que consta de los siguientes momentos:

— crear en el aula un "baño de escrito" por medio de carteles, anuncios, consignas escritas;

— pedir a los alumnos que le dicten al maestro adivinanzas, pies de fotos o dibujos, instrucciones de juego;

— dar a los alumnos material escrito (periódicos o revistas) para que recorten palabras y frases para ilustrar fotos o dibujos;

— permitirles escribir cuando tengan ganas en sus cuadernos, los carteles de las paredes..., animarles a escribir notas, recetas, etc.;

— proponer poco a poco nuevas situaciones de escritura, comenzando por las más simples,

— diversificar las situaciones; aceptar las que proponen los alumnos; ser exigente sobre la comprensividad del mensaje más que sobre la norma formal.

La interacción en el aula

El papel del maestro y del alumno

El papel del profesor ha cambiado sustancialmente en los últimos años. Un profesor de idiomas no es sólo alguien que transmite una nueva lengua, sino más bien alguien que ayuda a los alumnos a desarrollar una capacidad natural para comunicarse con otras gentes.

La labor fundamental del maestro es **crear las condiciones adecuadas para que se produzca el aprendizaje**; su papel por tanto será ayudar a los alumnos a que aumenten su competencia comunicativa, para ello les ayudará a desarrollar su sistema lingüístico con actividades específicas y su capacidad comunicativa con actividades comunicativas en un ambiente relajado en el que los alumnos participen en la toma de decisiones sobre su aprendizaje. Igualmente

6 MOIRAND, S.: *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982.

contribuirá a que sean responsables de su aprendizaje, analicen sus problemas y lleguen a soluciones con la ayuda de sus compañeros y la suya propia.

La intervención pedagógica del profesor de idioma tiene que encontrar un balance entre varios aspectos de su propia actuación docente: Por una parte como fuente de información lingüística, bien hablando en el idioma que enseña, bien seleccionándolo y organizándolo; y por otra, el profesor debe ser un organizador y gestor de las actividades de clase y saber en determinados momentos retirarse a un segundo plano para que la actuación lingüística de los alumnos sea posible.

La tarea fundamental del maestro ya no es estar constantemente al frente de la clase, explicando o dirigiendo la actividad, sino **preparar y organizar el trabajo oral y escrito** de los alumnos y conseguir que éstos lo realicen en gran grupo, en pequeño grupo, en parejas o de forma individual. Mientras los alumnos trabajan, el profesor les ayudará a resolver sus dificultades.

Es importante reforzar esta idea de que el profesor de lengua extranjera no puede monopolizar el protagonismo de la clase sino más bien ser un buen organizador a la hora de manejar la actividad del aula. Así pues, el papel del profesor como fuente de información lingüística es limitado; un profesor que hable todo el tiempo y que impida a los niños tomar el protagonismo y actuar, tanto en el plano oral como en el escrito, estará bloqueando la comunicación. Sin embargo, esto no quiere decir que deje que el alumno actúe por su cuenta.

La exposición sistemática **a la lengua** oral y escrita constituye el bagaje lingüístico que el alumno recibe y a partir del cual elabora sus hipótesis. Es, por tanto,la fuente primordial de su comprensión y de su expresión y debe ser lo más rica y variada posible pues, en definitiva, será el punto de partida de la actuación del alumno, tanto en el plano oral como en el escrito.

En resumen el papel del profesor se centra en tres líneas básicas de actuación: en primer lugar como fuente de información lingüística, bien directa, hablando en el idioma que enseña, bien seleccionando adecuadamente los textos orales y escritos; de ambas formas está favoreciendo la adquisición o aprendizaje no consciente de la lengua. En segundo lugar, como favorecedor del aprendizaje, al fomentar una actitud positiva hacia el idioma y la cultura que ense-

ña, con su propia actitud positiva hacia la lengua y la cultura extranjeras. Y, por último, gestionando y organizando todos los aspectos de la actividad de la clase de manera que la actuación de los alumnos pueda tener lugar con la mayor rentabilidad de medios y situaciones.

El maestro fomentará las actitudes positivas hacia la lengua, hacia la colaboración de los alumnos entre sí y con él mismo, para crear el clima adecuado ya que los **factores emocionales** son de gran importancia en el proceso de aprendizaje.

Además de estas actitudes hacia la lengua el maestro no puede olvidar que constituye para los alumnos y las alumnas un modelo de valores y que su propia actuación en el aula está transmitiendo actitudes respecto al modo de relacionarse, de ser solidario, de trabajar en equipo y, en definitiva, al modo de comportarse en la sociedad.

Las buenas relaciones en el aula entre maestro y alumnos, el respeto mutuo y una cierta dosis de humor tienen una importancia especial en el aprendizaje de una lengua extranjera basado en la comunicación. El dar ánimos, la tolerancia y el hecho de evitar la crítica destructiva por parte del profesor son esenciales para que el aprendizaje sea efectivo. Esto se refiere tanto a lo que los alumnos intentan decir como a los niveles de corrección gramatical y pronunciación que lleguen a conseguir.

Se trata por tanto de acostumbrar a los alumnos a tener **experiencias satisfactorias** al emplear la lengua extranjera, pues esto los desinhibirá y les ayudará a usarla con más fluidez. En este aspecto es importante pedir a cada alumno lo que pueda hacer, de forma que desarrolle una actitud positiva y confiada hacia la lengua. Es obvio que para que el alumno tome una actitud positiva hacia la lengua extranjera, el maestro deberá demostrar asimismo una actitud positiva y un gusto por la materia que pueda transmitir a los alumnos.

La **participación activa** de los alumnos en las diversas actividades que se lleven a cabo en el aula es, además de un factor básico de mejora, una de las principales fuentes de motivación para el aprendizaje. Asimismo, para conseguir captar el interés de los alumnos es importante la variedad en el tipo de tareas marcadas, en la utilización de materiales y en el tipo de organización que se adopte en la

clase. Otro factor importante para conseguir una actitud positiva por parte de los alumnos es que los temas y actividades presentados tengan un interés intrínseco para ellos y sean apropiados a su edad, entorno social, etc.

La actitud que el alumno tiene en clase es un factor que influye mucho en lo que éste aprende. Hay algunas características comunes a aquellos alumnos que aprenden de forma eficaz: se comunican en la lengua estudiada siempre que pueden, se arriesgan a cometer errores, tienen interés por el funcionamiento de la lengua, concentran su atención en el significado, están dispuestos a predecir cómo va a funcionar la lengua, corrigen sus propias producciones orales y escritas y las comparan con la forma correcta. Si el profesor fomenta estas actitudes y estrategias en el aula y el alumno es consciente de que adoptándolas va a mejorar su aprendizaje es posible que paulatinamente las asuma.

Finalmente el alumno debe servir de contraste a la actividad del profesor. Si da su opinión sobre las actividades realizadas, su propio progreso y la marcha de la clase en general, el profesor podrá ir ajustando más su labor docente a las necesidades de la clase.

La organización del aula: el trabajo en grupos

La organización material del aula debe ser flexible de forma que permita a los alumnos trabajar individualmente, en pequeño grupo o en gran grupo, con la menor pérdida de tiempo posible.

El trabajo en parejas y en grupos tiene mucha importancia en la clase de idiomas, aunque también tiene algunos inconvenientes. El motivo fundamental para trabajar con grupos en clase es dar a los alumnos la posibilidad de hablar en la lengua estudiada con sus iguales y no siempre con el profesor, pero existen otros motivos como son el de fomentar el trabajo cooperativo, el de propiciar la adquisición de las normas que rigen los intercambios o el de organizar los esfuerzos en torno a una tarea común. De esta forma se ayuda al alumno a superar su timidez o su miedo al ridículo y se le proporcionan las normas básicas de convivencia.

En el aula es interesante trabajar con distintos agrupamientos y éstos dependerán de la edad de los alumnos y de la propia capacidad para un trabajo en cooperación. Así, para la presentación de un

tema o una actividad nueva se trabajará con toda la clase en su conjunto. A continuación, y como primer paso de la tarea, conviene pedir a los alumnos que trabajen individualmente para darles la oportunidad de reflexionar y asimilar el material presentado: comprender un vídeo, leer un texto, contestar unas preguntas.

Terminada esta fase, pueden trabajar en parejas para llevar a cabo juntos la explotación del material usado en la fase anterior: discutir el significado del texto o su opinión sobre el mismo, comprobar la respuesta que cada uno ha dado a unas preguntas, elaborar un cuestionario, preparar un juego de rol, etc. El trabajo en pequeño grupo (3 o 4) *es idóneo para actividades menos controladas: conversaciones* entre varios interlocutores, división de la tarea en la elaboración de un proyecto o una simulación global, discusión entre dos parejas que hayan trabajado por separado previamente o para elegir la solución mejor a un problema de lógica o de otro tipo. Finalmente se volverá a trabajar con toda la clase para hacer la puesta en común.

Existen algunas reglas básicas para el trabajo en parejas y en grupos:

1. El profesor debe llevar las tareas muy bien preparadas y organizadas.
2. Las instrucciones de lo que los alumnos van a hacer han de quedar muy claras.
3. Es conveniente limitar el tiempo para el trabajo en grupos, pues éstos tienden a distraerse y no se centran en la tarea. Diez minutos es una medida aproximada de la duración media de este tipo de actividad.
4. Hay que insistir en que los alumnos vayan progresivamente hablando en la lengua estudiada la mayor parte del tiempo. Es una buena costumbre preguntarles al final de la actividad qué grupos han hablado en la lengua extranjera y durante cuánto tiempo lo han hecho: la mayor parte, una mínima parte o nada. Esta pregunta será, por supuesto, meramente informativa y no tendrá intención sancionadora. Los alumnos suelen ser sinceros y si en una clase reconocen sistemáticamente que sólo hablan en su propia lengua, habrá que considerar la posibilidad de variar este tipo de actividad.
5. Al acabar, los grupos darán cuenta de su trabajo: representando un diálogo, un juego de rol, entregando por escrito sus conclusiones, etc. El maestro valorará entonces estos resultados.

Hay distintas formas de organizar los grupos. Una consiste en dejar que los alumnos decidan por sí mismos. Este agrupamiento tiene la ventaja de que es más fácil comunicarse con aquellas personas con las que se tiene algo en común, pero dará lugar a grupos muy diversos. Otra posibilidad es que el profesor decida la formación de los grupos de acuerdo con su nivel: juntando los del mismo nivel o mezclando niveles para que los más adelantados ayuden a los que tienen dificultades. Si paulatinamente se les acostumbra a que empiecen a comunicarse en la lengua extranjera con los medios que vayan teniendo a su disposición (al principio pueden ser palabras, locuciones de correspondencia, frases hechas) para realizar las tareas propuestas y se les convence de que sólo así dominarán la lengua hablada, este tipo de trabajo puede ser excepcionalmente útil y eficaz.

Los inconvenientes del trabajo en grupos y en parejas son que se suele producir un nivel de ruido molesto y que algunos alumnos no se esfuerzan por hablar en la lengua estudiada y se dedican a perder el tiempo. Si el maestro explica a los alumnos la gran utilidad de esta manera de trabajar y busca actividades interesantes se puede paliar el segundo inconveniente. En cuanto al primero, tiene peor solución pero, al fin y al cabo, se trata de una clase de lengua y no se puede hablar en silencio.

La organización del aula: los materiales

Un maestro especialista de lengua extranjera debe procurar tener a su disposición algunos **materiales básicos**, como los que se mencionan a continuación: pizarras, suficientes magnetófonos, vídeo, retroproyector, cintas de audio y vídeo grabadas y vírgenes, libros para uso de alumnos y profesores (diccionarios, libros de consulta, libros de actividades complementarias, libros de lecturas), revistas, cómics, folletos, posters, periódicos y un banco de actividades de diversos tipos[7].

Es interesante que el maestro vaya construyendo lo que, a lo largo de cada ciclo, constituirá la **biblioteca de aula en lengua extranjera.** Esta biblioteca comprenderá, por supuesto, libros variados, asequibles y adaptados a la edad de los alumnos, pero además puede incluir un fichero de aula en el cual se van registrando las nuevas adquisiciones: expresiones, palabras, situaciones. Estas fichas

7 Para materiales concretos se puede consultar la Guía Documental y de Recursos elaborada para cada lengua extranjera.

pueden empezar siendo a través del dibujo únicamente, después asociar dibujo y escritura y finalmente texto escrito. Los alumnos tendrán acceso autónomo a la biblioteca y el fichero para ver imágenes, leer o consultar cualquier duda que tengan.

Las **nuevas tecnologías de la información**, el vídeo y el ordenador, la televisión vía satélite plantean un nuevo reto en la enseñanza de un idioma. Aunque todavía no disponen todos los colegios de estos aparatos, es interesante considerar cuáles son sus perspectivas y posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera.

El **vídeo** didáctico y el documento vídeo auténtico facilitan la comprensión e incitan a la expresión. Además, la llegada de la televisión internacional por vía satélite ofrece una fuente inagotable de documentos auténticos que introducen el contexto sociocultural y permiten descubrir comportamientos, expresiones, gestos, así como el discurso televisivo o el lenguaje fílmico específicos. No hay que olvidar que, en el documento vídeo auténtico, la articulación de diversos códigos (verbales y no verbales) es la que configura el mensaje. Constituye además un aporte de elementos socioculturales, de formas de ver y de representar la realidad que no sólo abren las perspectivas del alumno, sino que le permiten apreciar y valorar mejor su propia cultura. Por otra parte, la cámara de vídeo permite grabar y observar la competencia comunicativa de los alumnos, convirtiéndose en un instrumento de evaluación para el aula.

Por lo que se refiere a la producción, la posibilidad de **expresarse y comunicarse a través de los medios audiovisuales** amplía las posibilidades de crear situaciones de comunicación, y entre ellas la correspondencia por medio del vídeo con centros docentes extranjeros.

De todos modos, el profesor marcará siempre un objetivo de aprendizaje, como lo hace con los demás medios, sin dejarse deslumbrar por los mismos, pero aprovechando al máximo sus posibilidades.

Métodos de trabajo

Dentro de un planteamiento comunicativo de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, el maestro, según sus propias convicciones, optará por una metodología concreta para llevar a cabo el trabajo en el aula. Entre las diversas maneras de trabajar que existen se describen tres, de las cuales los profesores pueden seleccionar los aspectos que resulten útiles para su labor docente.

Trabajo por tareas

Una **tarea**[8] es toda unidad de trabajo en el aula que implique a los alumnos en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la lengua extranjera, mientras su atención se halla centrada prioritariamente en el significado más que en la forma.

La característica principal del trabajo por tareas es la de presentar la complejidad de la comunicación de forma global, de manera que se trabajan todos sus elementos de modo interrelacionado y tal y como se producen en la vida real. Por otra parte, se abordan los aspectos específicamente lingüísticos al hilo de las necesidades concretas de comunicación y la evaluación forma parte del proceso mismo de aprendizaje.

Así pues, trabajar por tareas implica adoptar la tarea como unidad de diseño de la actividad didáctica[9]. Es decir, el maestro al hacer la programación no parte de los contenidos lingüísticos (nociones, funciones, estructuras) y basándose en ellas diseña actividades, sino al contrario: programa tareas finales y a partir de éstas aborda las tareas intermedias, los objetivos didácticos, los contenidos, la metodología y la evaluación de la propia tarea.

Es conveniente que los alumnos elijan los temas que más les gusten; para ello el maestro les puede dar una lista y pedirles que voten los que les resulten más atractivos. Una lista podría incluir: los juegos, los dulces, la cesta de la compra, el parque, el zoo, el tren, los extraterrestres, nuestro cuerpo, mis animales favoritos... A partir de estos temas el maestro elige con los alumnos actividades intermedias que den lugar a una tarea final. Por ejemplo, alrededor del tema de los juegos se pueden programar las siguientes actividades:

— El maestro muestra un vídeo o reparte anuncios de revistas en los que se describen determinados juegos.

— Cada alumno escribe en un papel su juego favorito (el maestro ayudará con el vocabulario).

— En grupos de cuatro, cada alumno describe su juego a los demás. El grupo elige el que le parezca mejor, lo dibuja y

8 Según NUNAN, D.: *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge Language Library, CUP, 1989.

9 ESTAIRE, S.; ZANON, J.: "El diseño de unidades didácticas mediante tareas", en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8 (1990).

pinta en una cartulina, escribiendo su descripción debajo y explicando cómo se juega con él.

— Cada grupo expone su cartulina en el corcho y la presenta a la clase.

— Toda la clase vota el juego más divertido.

— La tarea final consistirá en desarrollar el juego elegido con la participación de toda la clase.

— Finalmente, los alumnos evaluarán la tarea: lo que han aprendido, los problemas que han encontrado, lo que les ha resultado más útil o interesante, etc.

Los objetivos didácticos de esta tarea podrían ser:

— Comprender textos escritos y orales sencillos relacionados con juegos y juguetes.

— Producir textos orales y escritos breves describiendo juegos y juguetes.

— Expresar de forma muy simple gustos y preferencias.

— Trabajar de forma cooperativa con sus compañeros.

Dentro de las tareas se suele distinguir entre tareas comunicativas y tareas de aprendizaje. Las primeras son las descritas hasta aquí, las segundas sirven para facilitar que el alumno lleve a cabo la tarea comunicativa: trabajar el vocabulario necesario, practicar una función (por ejemplo, la descripción y los gustos y preferencias en el tema de los juegos, etc.). Estas tareas de aprendizaje se pueden llevar a cabo antes de comenzar la comunicativa, pues el maestro prevé la necesidad de una explicación o práctica concreta, durante la ejecución de la misma, ya que surgen dudas y necesidades que el maestro no había previsto y al finalizarla como consolidación de algunos aspectos lingüísticos que parezcan relevantes.

El trabajo por tareas tiene muchos aspectos positivos. En primer lugar, el alumno es consciente de la importancia del trabajo diario en su aprendizaje y el de sus compañeros. Se siente protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Sabe que sus opiniones sobre las tareas que se van a realizar, el tipo de ellas y cómo se van a llevar a cabo van a ser decisivas. Asimismo sabe que su evaluación de las tareas realizadas va a dar lugar a cambios posteriores. Se acostumbra a usar la lengua extranjera tanto para realizar las tareas como para opinar sobre ellas, evaluarlas y sugerir cambios. Es consciente

de que el error forma parte del proceso de aprendizaje y de que podrá trabajar de acuerdo con su nivel y estilo de aprendizaje. Todos estos factores le llevan a responsabilizarse de su aprendizaje y a una autoevaluación constante. Esta forma de trabajo ayuda a resolver los problemas de fracaso y frustración, ya que mediante el trabajo diario mejora su competencia comunicativa y esto le motiva para seguir intentando mejorar su aprendizaje.

Por otra parte, desde el punto de vista del maestro, en el aula cede protagonismo al alumno. Su trabajo previo consistirá en el diseño de las tareas y su papel en el aula será convertirse en fuente de información, en una ayuda para resolver los problemas que van surgiendo y en coordinador del trabajo de los distintos individuos o grupos.

Las características básicas de una tarea comunicativa para la clase son las siguientes[10]:

1. Las razones por las que se va a realizar la tarea deben quedar claras desde un principio.
2. Se empezará pidiendo a los alumnos que identifiquen lo que ya conocen y ya saben hacer relacionado con el contenido de la tarea. (Incluirá conocimientos y capacidades para la comunicación en cualquier lengua, conocimiento del mundo, actitudes, valores y sentimientos.)
3. La tarea proporcionará a los alumnos la necesidad de comunicarse, principalmente entre ellos, y con información oral y escrita en la lengua extranjera, y, cuando sea necesario, con el maestro.
4. La tarea requerirá que los alumnos usen lo que saben sobre la lengua extranjera y su propia lengua para:
   — Lograr los fines de la tarea.
   — Comunicarse significativamente durante la tarea.
   — Reflexionar sobre su propio aprendizaje de la lengua y sobre el trabajo de clase en lo que se refiere a su utilidad para el aprendizaje.
5. La tarea requerirá que los alumnos usen y trabajen la nueva lengua como algo que contiene **significado**, que es **inter-**

10 BREEN, M. P., en CANDLIN, C. N., y MURPHY, D. F. (ed.): *Language Learning Tasks*. Lancaster Practical Papers, in *English Language Education*, vol. 7, Prentice Hall International, English Language Teaching, 1986.

personal y **sistemático**. Estarán interesados en el significado, la adecuación y la corrección y no en una de estas tres partes aisladamente.

6. La tarea involucrará a los alumnos en un proceso de **resolución de problemas** en que se les pedirá:
   — Que identifiquen y formulen sus propios problemas.
   — Que busquen soluciones posibles alternativas.
   — Que lleguen a soluciones alternativas como resultado de la tarea.
7. La tarea animará a los alumnos a elegir **rutas diferentes** para llevarla a cabo, a **trabajar de forma distintas** y a conseguir **resultados diferentes** derivados de ella.
8. La tarea exigirá a los alumnos **que averigüen cosas** que van más allá de la tarea en sí y **que tomen decisiones** además de las que lleva consigo la tarea.
9. Al finalizar la tarea los alumnos **compartirán públicamente** los siguientes resultados:
   — Los conocimientos no lingüísticos y las opiniones y sentimientos que generó la tarea.
   — Lo que han descubierto sobre la nueva lengua.
   — Lo que han descubierto del aprendizaje de una nueva lengua.
10. Al finalizar la tarea los alumnos también compartirán todos los problemas o dificultades y **sugerirán cómo pueden ser tratados en tareas futuras**.

Obviamente, en la etapa de Primaria el maestro, al elegir tareas, adaptará estas características de tipo general a la edad y los conocimientos previos de los alumnos.

Trabajo por proyectos

El trabajo por proyectos parte de los mismos principios teóricos y utiliza una metodología similar a la del trabajo por tareas. Se trata de establecer una tarea final muy amplia sobre un tema general de interés de los alumnos. Por ejemplo, la elaboración de una revista, un intercambio por vídeo o la preparación de la Navidad (decoración de la clase, villancicos, fiesta...).

Todas las actividades de aula estarán encaminadas a la preparación, desarrollo y elaboración del proyecto, dando como resultado un producto final. A diferencia del trabajo por tareas, la elaboración de un proyecto puede durar un mes, un trimestre o, incluso, un curso entero.

Cada proyecto es el resultado de un trabajo cooperativo que empieza con la decisión del tema, búsqueda de materiales, trabajo individual y en equipo, maquetación y forma coherente y lo más creativa posible de desarrollo y presentación. Cada proyecto es un trabajo totalmente creativo, tanto desde el punto de vista del contenido como desde la lengua, basado en la experiencia personal de las personas que lo elaboran.

Se puede hacer un proyecto sobre cualquier tema real o fantástico, no hay límites. De este modo, los proyectos podrán contribuir al desarrollo de las diferentes capacidades de los alumnos. Además, el método de proyectos es una manera de llevar a la práctica los objetivos generales de la etapa, ya que estimula la observación, la iniciativa, la imaginación, la autodisciplina, la cooperación y la valoración personal del trabajo.

Los proyectos pueden llevarse a cabo en cualquier nivel de aprendizaje, desde alumnos principiantes a avanzados y con todas las edades. Las actividades que se realicen dependerán de varios factores: edad, nivel, intereses de los alumnos, materiales disponibles y tiempo asignado.

El hecho de que el maestro no domine el tema o proyecto elegido lejos de constituir un inconveniente es un elemento positivo, ya que es una manera de cambiar el papel del profesor como único centro de información y de acostumbrar a los alumnos a utilizar otras fuentes dentro y fuera del aula. En este sentido las técnicas de trabajo por investigación y descubrimiento se verán favorecidas.

El trabajo por proyectos da al alumno la oportunidad de "aprender a aprender", y aprenderá haciendo: búsqueda de información, elaboración de mapas, diagramas, encuestas, cuestionarios, etc. Podríamos decir que se trata de un "juego programado". Los alumnos tienen la sensación de haber realizado algo importante. El método de proyectos es particularmente relevante para llevarlo a cabo con clases heterogénas porque facilita, dentro del mismo tema, actividades en distintos niveles y porque, en el proyecto personal que cada uno elabore, facilitará la fluidez y precisión de los más aventajados, al mismo tiempo que aquellos alumnos con más limitaciones podrán suplir su falta de recursos lingüísticos con elementos visuales.

En cualquier caso, le facilita el uso de la lengua extranjera al verse en la necesidad de comunicarse en situaciones que son importantes para él.

No podemos olvidar en el aprendizaje de la lengua extranjera la relación que existe entre ésta y la cultura que vehicula. El fin del aprendizaje será, pues, establecer un puente entre dos culturas.

Finalmente, la selección de temas debe facilitar el tratamiento de los temas transversales, dando al alumno la oportunidad de utilizar los conocimientos adquiridos en otras materias en la clase de idioma extranjero. Así se rompen las barreras que se han erigido en torno a las distintas áreas y cada una se encuentra influyendo decisivamente *en las demás*.

Simulación global

La simulación global podría definirse como un caso particular de trabajo por proyectos. En este caso se trata de un proyecto amplio que intenta contemplar y reconstruir simuladamente en el aula todos los elementos que configuran un determinado marco de la realidad (la vida en un pueblo, en un circo) o de la ficción (en otro planeta, en el centro de la Tierra). Una vez establecido el decorado y adjudicados los distintos papeles, los participantes (alumnos, profesor, visitantes al aula) adoptan un personaje durante toda la duración de la simulación y establecen y cumplen las reglas de este gran juego. Para ello, se van realizando las acciones que se haya decidido representar: si se trata de la vida en un pueblo se pueden llevar a cabo las elecciones municipales, las fiestas patronales o el día de mercado.

La simulación global presenta numerosas ventajas, pues en ella se alternan la búsqueda de ideas, la creatividad colectiva, los juegos de rol, la improvisación y las producciones escritas. La clase de lengua se convierte, pues, en un gran juego en el que los actores principales son los alumnos.

Además, les permite la toma de decisiones y la implicación corresponsable en las iniciativas que se lleven a cabo: es, pues, una técnica motivante para todos y cada uno de los participantes.

Al igual que en el trabajo por tareas y por proyectos, la progresión en una simulación global se desplaza del plano léxico y gramatical al plano de la comunicación. En este sentido los objetivos se esta-

blecen en función de la adquisición de la competencia comunicativa y los objetivos meramente lingüísticos se desarrollan por "añadidura", por necesidad implícita de los alumnos y no como imposición explícita desde fuera. Los contenidos se establecen en función de esta progresión.

Una simulación global necesita bastante tiempo para su realización. Se podría contar desde cincuenta horas para aquellas en las que sólo se pretenda reconstruir una secuencia o acción, hasta cien o ciento cincuenta horas en los casos de reproducción de distintas acciones e integración de lo imprevisto o lo imaginario.

Para desarrollar en el aula una simulación global son necesarios una serie de **pasos previos** que constituirán las bases negociadas sobre las que se empiece a trabajar. Durante estas sesiones se discutirán y negociarán:

1. La organización del aula.
2. La recogida individual de datos y actividades que darán lugar al cuaderno de actividades.
3. La recogida colectiva de datos e informaciones que quedarán registrados en el fichero de clase.
4. Las reglas del juego a las que todos, incluso el maestro, deberán ajustarse.
5. La utilización de la lengua extranjera en el aula para los intercambios colectivos, los que se realicen en pequeño grupo o en pareja.

Una vez establecidos los pasos previos, la simulación propiamente dicha se ejecuta según las siguientes **secuencias**[11]**:**

1. **Disponer el decorado** o establecer la puesta en escena. En esta fase se organiza el espacio o microcosmos específico de la simulación, que naturalmente es función del tema elegido (marco natural, urbano, rural, espacial...), con todos los elementos que se quiere que lo configuren. Se diseñan los planos, los límites, así como los elementos internos que lo constituyen.
2. **Habitar el decorado**, es decir, crear y asignar los distintos personajes. Se crean las identidades de los individuos (edad, sexo, nombre, profesión...) y se asignan a los alumnos y al maestro.

11 DEBYSER, C.: *Simulations globales*. BELC, 1984.

3. **Amueblar el decorado** o, en otras palabras, distribuir los objetos y personajes creados de acuerdo con las distintas identidades.
4. **Hacer vivir el decorado**, que constituye la última secuencia de la simulación global y que es la fase de acción y experimentación. Se establecen las acciones que se llevan a cabo y que estarán en función de lo que se esté representando: una excursión, una fiesta, las elecciones municipales, un viaje intersideral, la vida en una aldea... En esta fase es importante contar con documentos auténticos que materialicen el enganche con la realidad de los países en los que se habla la lengua estudiada.

Para la realización de los intercambios orales o escritos, el maestro proporcionará los elementos lingüísticos y comunicativos necesarios referidos a las distintas situaciones de comunicación planteadas.

La **evaluación** en una simulación global ha de ser forzosamente continuada y compartida. El alumno, en su cuaderno de actividades, llevará el seguimiento de su propio progreso y el control de sus carencias y dificultades. Participará en la evaluación propia así como en la del grupo, siguiendo los criterios ofrecidos por el maestro y lo negociado durante los pasos previos a la simulación.

Ejemplo de una simulación global:

1. Se decide hacer la simulación de la vida en una nave espacial.
2. Se diseña la nave, el espacio circundante y la organización de los espacios interiores.
3. Se distribuyen los papeles y se construyen los personajes: el capitán, los mecánicos, la tripulación, los distintos viajeros...
4. Se distribuyen en la nave los diferentes objetos asignándolos a los distintos personajes. Por ejemplo, los elementos que aparecen en la cocina y que utilizará el que prepare las comidas.
5. Se simulan distintas acciones que pueden ocurrir en la vida de la nave. Por ejemplo: la hora de la comida, fallan los motores, hay que elegir un representante para salir al exterior, etc.

Realmente el trabajo por tareas, por proyectos y la simulación global son técnicas muy parecidas. Se puede decir que en general una tarea se realiza en uno, dos o tres días de clase, mientras que un proyecto o una simulación global pueden llevar más de veinte horas.

Por otra parte, en un proyecto los alumnos trabajan como investigadores del mismo, mientras que en la simulación global son los protagonistas, ya que representan los personajes de la simulación elegida.

Autonomía del alumno

Estrategias de comunicación

Las estrategias de comunicación se definen como planes potencialmente conscientes para resolver lo que el individuo considera un problema que le impide alcanzar una meta comunicativa determinada[12].

Las estrategias de comunicación no se pueden enseñar en el sentido estricto de la palabra, puesto que los alumnos ya las utilizan aunque sea de forma inconsciente, pero se les puede **hacer conscientes de la forma en que las usan** y se les puede enseñar a sacar el mayor partido posible de las mismas.

El conocimiento de la lengua extranjera por parte de los alumnos de esta etapa es bastante limitado. Al enfrentarse con una situación de comunicación con hablantes de la misma o con textos auténticos orales, escritos o visuales habrá muchas palabras e incluso estructuras que desconocerán. Por este motivo es muy conveniente desarrollar al máximo sus estrategias de comunicación, de forma que **saquen el máximo partido de sus posibilidades y que eviten que se rompa la comunicación.**

Ante un problema de comunicación los alumnos pueden reaccionar de distintas formas: renunciando a transmitir el mensaje, modificándolo total o parcialmente o intentando transmitirlo al poner en funcionamiento todos sus recursos. Es este último comportamiento el que probablemente les hará aprender más, pues para llevarlo a cabo tendrán que formar nuevas hipótesis lingüísticas, probarlas y de acuerdo con la reacción que obtengan de sus interlocutores incorporarlas a su sistema lingüístico o rechazarlas. Por esto se intentará que los alumnos recurran a las estrategias que potencian la consecución del objetivo comunicativo y no a las que le llevan a renunciar a dicho objetivo.

12 FAERCH, C., y KASPER, K. (ed.): *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman, 1983.

Fomentar en clase la competencia estratégica a la hora de expresarse oralmente y por escrito puede influir muy positivamente en la mejora de la competencia comunicativa global de los alumnos.

Esto implica que, aunque la corrección formal es siempre deseable, sin embargo la fluidez debe valorarse muy positivamente y fomentarse de manera explícita. Si en clase se fomenta la corrección formal de manera prioritaria, se dará pie a que el comportamiento habitual de los alumnos consista en abandonar o cambiar el mensaje, si tienen problemas para transmitirlo, para evitar cometer errores. Arriesgándose a cometer errores y a utilizar al máximo sus recursos es como el hablante tiene más posibilidades de aprender.

Dentro de las **estrategias no verbales** se pueden incluir: la expresión, el gesto y el mimo acompañados de sonidos apropiados. La combinación correcta de estos elementos puede transmitir mensajes sencillos de manera muy elocuente. Dibujar es un recurso muy útil y puede utilizarse para transmitir una información, describir una casa, persona, vestido etc., dar indicaciones (marcar en un plano el camino adecuado), etc.

Entre las estrategias para mejorar la comprensión oral y escrita se pueden utilizar las siguientes:

— **Ignorar palabras** que no son necesarias para llevar a cabo la tarea. Conviene acostumbrar a los alumnos a que acepten encontrar palabras y expresiones desconocidas para ellos al leer y escuchar textos, pues esta situación se dará constantemente fuera del aula. Si los estudiantes se acostumbran a no perder el hilo del mensaje por culpa de alguna palabra desconocida, su capacidad de comprensión global y de concentración aumentará.

— Conocer las características básicas de **la formación de palabras**, por ejemplo, los prefijos y los sufijos. Este conocimiento ampliará considerablemente su capacidad de comprender el léxico, pues a partir de una palabra base podrán entender muchas otras.

— **Usar el contexto** visual y verbal. La disposición formal de un texto escrito (carta, artículo, narración, título) puede dar una idea previa de qué va a tratar dicho texto y ayudar a la mejor comprensión del mismo. Por otra parte los gestos y el tono de voz también pueden dar ciertas pistas sobre el tipo de lenguaje empleado y la actitud del hablante. Al usar el vídeo convie-

ne acostumbrar a los alumnos a analizar las actitudes, humor, expresiones de cara, etc., de los personajes como elementos fundamentales para la comprensión del mensaje. La experiencia de ver un vídeo sin usar sonido y pedir a los alumnos que deduzcan qué está pasando es una buena forma de concienciarles de la importancia del contexto.

— Usar sus **conocimientos previos de la realidad**. Muchas situaciones de comunicación creadas en el aula son previsibles, pues siguen los mismos esquemas que las del mundo real o se refieren a temas conocidos por los alumnos, gracias a lo cual éstos podrán predecir el lenguaje que se va a emplear en cada situación, con una cierta aproximación. Los contenidos socioculturales ayudarán a conseguir una mejor comprensión de la forma de vida de los países extranjeros y consecuentemente de la lengua.

— **Deducir el significado** de una palabra por su **similitud** con su equivalente en el idioma materno. Hay muchas palabras cuyo parecido es grande entre los idiomas; a pesar de ello, los alumnos frecuentemente preguntan al maestro su significado cuando esas palabras no son idénticas. Es verdad que en algunas ocasiones esta pista puede llevar a conclusiones erróneas, pero esto sucede en pocos casos, y, por tanto, puede ser muy útil para los alumnos que el maestro les acostumbre a relacionar las palabras semejantes en la lengua extranjera y en su idioma materno.

— **Deducir el significado** de una palabra desconocida a partir del **entorno textual**. Ésta es una habilidad que es posible desarrollar sólo hasta un cierto límite y en la medida en que no se desconozca un número demasiado alto de palabras.

En cuanto a la expresión oral y escrita, el alumno puede utilizar estrategias como las que se citan a continuación:

— Usar una palabra **parecida o más general** que la que se desconoce.

— Describir las **propiedades físicas** del objeto que se quiere mencionar y cuyo nombre se desconoce.

— **Pedir ayuda** al maestro o al compañero. Si evitar que se rompa la comunicación se considera un objetivo importante, conviene habituar a los alumnos a que pidan ayuda si tienen dificultades. Lo esencial es que la pidan en la lengua extranje-

ra y al hilo del discurso. Saber pedir ayuda de este modo será de gran utilidad a la hora de comunicarse con hablantes extranjeros y refuerza la idea de interacción, básica para la comunicación.

— **Parafrasear**. Si se desconoce alguna palabra importante para la transmisión del mensaje se puede usar un circunloquio para explicarla.

— Hacer referencia a la **función del objeto** cuando se desconoce el nombre de dicho objeto.

— **Simplificar**. Cuando el estudiante tiene dificultad para usar una forma lingüística compleja puede recurrir a una más simple, pero también correcta.

Por otra parte, el empleo adecuado de algunas **fórmulas** fundamentales de **interacción social** puede ayudar a los alumnos a tomar parte activa en una conversación. Estas fórmulas incluyen: empezar y acabar una conversación, hacer una pausa, tomar o ceder la palabra, pedir ayuda... El uso de estas fórmulas contribuirá a que el hablante nativo continúe la conversación con el aprendiz a pesar de las deficiencias[13].

13 WONG-FILLMORE, en WENDEN, A., y RUBIN, J.: *Learning Strategies in Language Learning*. Prentice-Hall International English Language Teaching, 1987.

Orientaciones para la evaluación

Principios generales

En la formación integral de los alumnos, aquella en la que se trata de favorecer el desarrollo físico, psíquico e intelectual, la evaluación juega un papel decisivo. Tratar el tema de la evaluación obliga a establecer una distinción entre dos modalidades de evaluación: la sumativa y la formativa, ya que cumplen funciones diferentes y ambas están presentes en el sistema escolar.

La **evaluación sumativa** es aquella que permite comprobar que un alumno ha alcanzado un determinado nivel de aprendizaje en un momento dado del proceso, generalmente al final. El instrumento por excelencia de este tipo de evaluación es aquel que marca un alto en el proceso. Aunque tradicionalmente se ha asociado esta evaluación con el examen o la prueba, no son éstos necesariamente los únicos medios para la evaluación sumativa, sino que el maestro podría estar evaluando de esta manera a través de las propias actividades de aprendizaje.

En cuanto a la **evaluación formativa**, permite situar al alumno en el seno del proceso, en relación con su propio recorrido y, en el caso de que sea necesario, proporcionarle ayuda para solucionar sus dificultades. Existen diversas técnicas para llevar a cabo esta evaluación, pero todas tienen en común el principio de la observación sistemática.

Además de la evaluación del alumno es importante realizar una **evaluación del propio proceso de enseñanza**, de tal manera que se valoren los efectos de la acción del profesor y se pueda pro-

ducir un ajuste de la enseñanza a las necesidades de aprendizaje de los alumnos y las alumnas concretos.

Por tanto, la evaluación formativa está plenamente integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje y va destinada, por un lado, al alumno para que tome conciencia de lo que puede hacer y de lo que ignora y, por otro, al profesor para que regule su intervención educativa y el proyecto curricular que está desarrollando.

En este contexto toman sentido los **criterios de evaluación** que para el área de Lenguas Extranjeras propone el currículo oficial, ya sea para la etapa —de tipo prescriptivo para el profesorado— o para los ciclos que la componen —con un carácter orientativo—. Estos criterios, que establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos en un momento dado con respecto a las capacidades enunciadas en los objetivos generales —función sumativa— han de ser interpretados también y fundamentalmente en su vertiente formativa. Así pues, estos criterios deben servir para que el alumno y el maestro sepan en qué medida aquél está desarrollando las capacidades expresadas en los objetivos, y, consecuentemente y si fuera necesario, aplicar los mecanismos correctores pertinentes.

Estas funciones de los criterios de evaluación no son las únicas. También, pretenden ayudar a los profesores en su trabajo de programación, en la elaboración de los proyectos curriculares y las programaciones de aula al proporcionarles una orientación de la manera en la que capacidades y contenidos pueden relacionarse. Se trata de la función orientadora.

Además, los criterios constituyen un triple referente. En primer lugar, para homogeneizar el sistema educativo y permitir la movilidad escolar. En segundo lugar, como referente de evaluación externa del funcionamiento del sistema y, por fin, como indicador, aunque no exclusivo, de la promoción de los alumnos.

Qué evaluar

Los **criterios de evaluación** que aparecen en los Decretos de currículo hacen posible la evaluación de los objetivos generales que están expresados en términos de capacidades, al relacionar dichas capacidades con contenidos concretos y establecer un nivel y un grado de aprendizaje.

Estos criterios, que no se refieren a todos los contenidos del área y están elegidos en función de un nivel básico al final de la etapa, habrán de ser concretados para los distintos ciclos, contextualizados y adaptados por cada profesor concreto a cada grupo de alumnos concreto, y los proyectos curriculares de Centro deberán recoger unos criterios de evaluación más exhaustivos.

Para la **elaboración** de criterios de evaluación se utiliza el siguiente procedimiento:

Partiendo de los objetivos generales del área **se identifican las capacidades** de diferente tipo. Después **se seleccionan los contenidos más relevantes** para alcanzar dichas capacidades, con lo cual se da grado a la capacidad y se hace evaluable. De este modo, el criterio queda configurado con un enunciado y una explicación breve sobre las capacidades y los contenidos que abarca. Veamos algún ejemplo:

Del objetivo general número 1 seleccionamos el aspecto oral, "comprender textos orales", y el grado de comprensión, "informaciones específicas", y lo asociamos a determinados contenidos "informaciones previamente requeridas" "estructura y vocabulario sencillo", "temas familiares". De esta manera queda configurado el criterio de evaluación siguiente para la etapa:

"Extraer informaciones específicas, previamente requeridas, de textos orales con una estructura y vocabulario sencillos que traten temas familiares y de interés para el alumno (la vida cotidiana, gustos, preferencias y opiniones y experiencias personales)."

La capacidad de "extraer informaciones" queda concretada en cuanto a sus condiciones de realización ("previamente requeridas"), en cuanto al tipo de textos a los que se refiere ("orales", "estructura y vocabulario sencillos") y en cuanto al tema de que traten ("familiares y de interés para el alumno").

En el marco definido por el criterio el maestro o la maestra deberá elegir tareas concretas que le permitan llevar a cabo la evaluación. Las posibilidades son tantas como las actividades de aprendizaje que se realizan habitualmente en el aula. Por ejemplo:

— Escuchar un texto sobre la vida cotidiana de dos personas y rellenar una tabla entregada previamente con los datos relativos a su profesión, su lugar de trabajo, sus aficiones y su nacionalidad.

— El profesor cuenta un cuento sencillo y los alumnos, de entre las viñetas que previamente han sido repartidas, identifican las relacionadas con el cuento, rechazan el resto y ordenan las elegidas.

— Escuchar una canción sencilla de tipo descriptivo y seguir su desarrollo representándola mímicamente.

El criterio número 8, **"Producir textos escritos muy breves, comprensibles y adaptados a las características de la situación y a la intención comunicativa, en los que se reflejan contenidos trabajados en clase"**, podría permitir la evaluación de los alumnos con actividades como las siguientes:

— En grupos de tres, los alumnos preparan la lista de cosas que necesitan comprar para hacer un pastel o para una merienda de cumpleaños.

— Cada alumno prepara un pequeño mensaje para un compañero del tipo: "súbete a la silla", "ponte un libro en la cabeza", "baila rock". El que lo recibe ejecuta la consigna.

— Los alumnos se van a presentar a un concurso. Escriben en una ficha sus datos personales y preguntas para el concurso.

Si el área de Lenguas Extranjeras ha establecido como finalidad de la enseñanza de la lengua la progresiva adquisición de una competencia comunicativa y si es cierto que la lengua se aprende usándola en un contexto o acto de comunicación, entonces **el objetivo principal de la evaluación** será verificar en qué medida el alumno es **capaz de utilizar la lengua aprendida en situaciones de comunicación** reales o simuladas, pero en todo caso auténticas. En otras palabras, se trata de valorar las capacidades de comprensión y de expresión oral y escrita que aparecen en los objetivos generales del área, tomando como referente los criterios de evaluación. En este sentido, es importante insistir en que los criterios de evaluación no recogen todos los contenidos del área y que el maestro deberá tener en cuenta a la hora de evaluar no sólo dichos criterios sino todos los contenidos del currículo. En concreto, los criterios de evaluación no recogen los contenidos referidos a actitudes, ya que no es fácil dar grado a este tipo de aprendizajes en abstracto, pero, ante un grupo-clase concreto, el profesor deberá ser consciente de la necesidad de evaluar también estos contenidos.

Es conveniente centrar la evaluación en la actuación del alumno, de modo que se evalúa no tanto el **saber** como, sobre todo, el **saber hacer.** En este sentido, y en un enfoque para la comunicación, no existen diferencias entre actividad de aprendizaje y actividad de evaluación.

Se debe evaluar aquello que se ha trabajado en clase. Las actividades de la evaluación serán similares, incluso idénticas, a las que se utilizaron en el aula. Se trata de comprobar si los alumnos saben hacer en la lengua extranjera lo que se pretendía enseñarles. Cualquier actividad de enseñanza puede convertirse en prueba de evaluación. Por otra parte, el maestro quizás prefiera diseñar una actividad similar a las empleadas para enseñar, pero más amplia y que englobe varios aspectos de aquéllas.

Se ha mencionado que es necesario valorar o evaluar no sólo al alumno, sino también el **proceso de enseñanza,** y dentro del proceso es evaluable la actuación del profesor, es decir, la intervención educativa propiamente dicha. Pero además se puede emitir un juicio sobre otros elementos como son los objetivos propuestos o la organización de los contenidos, esto es, el proyecto curricular y la programación, sobre el propio sistema de evaluación y sobre los materiales y los recursos empleados.

En lo que se refiere a las actividades llevadas a cabo, el maestro evaluará si han sido las adecuadas para lograr los objetivos, si están adaptadas a los distintos ritmos de los alumnos y han tenido en cuenta sus conocimientos previos, si han permitido trabajar en un clima afectivo gratificante y en qué medida han tenido en cuenta los temas transversales al currículo.

La planificación del espacio y del tiempo constituye también un elemento importante de evaluación. Es necesario reflexionar y analizar si se ha favorecido la actuación de los alumnos y las alumnas, es decir, el tiempo en que se les permite hablar, la interacción en el aula, la individualización de los ritmos de trabajo y, en definitiva, si la gestión y organización de la clase han sido las idóneas para el grupo concreto con el que se está trabajando.

Cómo evaluar

Instrumentos

Los instrumentos para la evaluación variarán **de acuerdo con lo que se pretenda valorar**, es decir, en función de que interese un juicio en un momento dado (calificación, promoción) —evaluación sumativa— o que se pretenda poder tomar decisiones que

modifiquen el proceso de enseñanza y aprendizaje —evaluación formativa—. En el marco de una evaluación formativa se ha mencionado como principio fundamental el de la **observación sistemática**.

Pero esta observación puede estar teñida de subjetividad. Para paliar, al menos en parte, este inconveniente se pueden utilizar pautas o criterios que la guíen; por ejemplo, centrarse en categorías como la fluidez, la corrección o la transmisión del mensaje. Es obvio que en el caso de Primaria, y sobre todo en el segundo ciclo, primará esta última categoría. Tanto para la observación de actividades orales como escritas, es importante que el maestro elija indicadores o escalas que le permitan valorar en un momento determinado la actuación del alumno y situarla en un punto concreto del proceso. Lo importante es que el grupo de maestros trabajando con los mismos cursos tenga el mismo baremo de referencia de forma que las valoraciones sean lo más justas posible y constituyan una referencia objetiva a la hora de calificar a los alumnos. Existen escalas o tablas de indicadores muy diversas para esta observación. A título de ejemplo y como orientación se señala una de ellas para evaluar pruebas orales abiertas:

— Prácticamente incapaz de expresarse. Lo poco que dice es casi incomprensible y titubea mucho.

— Gran dificultad para expresarse. Lo que dice es casi incomprensible porque el error interfiere constantemente la comunicación. Es incapaz de comenzar el discurso. Contesta con dificultad a las preguntas que se le hacen. Incapaz de improvisación. Acento y entonación muy deficientes.

— Le cuesta expresarse, comete algunos errores, pero, en general, se entiende lo que quiere decir. Tiene dificultad para comenzar el discurso. A veces contesta a las preguntas que se le hacen con titubeos. Poca capacidad de improvisación. Acento y entonación algo deficientes.

— Se expresa con bastante fluidez y corrección, aunque comete algunos fallos. Se entiende prácticamente todo lo que dice. Tiene cierta dificultad en comenzar el discurso, pero es capaz de hacerlo. Contesta a las preguntas que se le hacen con bastante rapidez. Improvisa con cierta facilidad. Acento y entonación aceptables.

— Se expresa con fluidez y corrección y de forma totalmente comprensible. Tiene capacidad para iniciar el discurso. Contesta con rapidez y exactitud a las preguntas que se le hacen. Es capaz de improvisar. Buen acento y entonación.

También existen pautas para valorar pruebas escritas abiertas, como por ejemplo:

— No se entiende lo que escribe. Mala presentación, ortografía, construcción de la frase y estructuración en general.

— Se entiende el mensaje con dificultad. Incluye elementos de la información básica, pero la presentación es incoherente. Usa estructuras excesivamente simples y un vocabulario muy pobre. Comete errores continuamente.

— Se entiende el mensaje básico, aunque comete algunos errores de construcción y ortografía. Se puede seguir el tema, aunque a veces le falte claridad.

— Se expresa por escrito de forma aceptable. Construye mensajes coherentes y estructuralmente bastante correctos con un dominio básico del vocabulario y las funciones. Presenta el tema de forma lógica y coherente.

— Construye mensajes correctos con dominio del vocabulario y las funciones estudiadas. Presenta el tema bien ordenado y bien estructurado, incluyendo detalles relevantes y aportaciones personales.

El registro de estos datos puede hacerse mediante fichas de observación o simplemente en el diario del profesor.

La observación en el aula es una forma eficaz para que el maestro mejore su práctica docente. Esta observación permitirá, por supuesto, una evaluación de los alumnos, pero además será uno de los instrumentos fundamentales de la evaluación del propio proceso de enseñanza. El maestro y los alumnos se convierten en investigadores de su propia actuación. Hay diversas técnicas de observación en el aula. Aquí se mencionarán las más simples por ser las que más fácilmente se pueden poner en práctica:

— El **diario del alumno** consiste en que cada estudiante tenga un cuaderno en el que anote brevemente algunos comentarios sobre la clase: lo que cree que ha aprendido, las cosas que no ha entendido, las actividades que le han gustado más o menos o cualquier otro aspecto que el maestro le indique o él desee para la evaluación y mejora del proceso. El maestro, por su parte, lleva un diario semejante y de forma sistemática lo compara con el de los alumnos.

El cuaderno o diario del alumno es, además, uno de los elementos que más información pueden darnos sobre la marcha individual de cada uno. Para que esta información sea realmente útil el maestro deberá dar pautas sobre su organización y su presentación y criterios para su utilización más adecuada. Es fundamental, sobre todo en esta etapa, que el alumno valore su cuaderno como un instrumento en el que pueda registrar sus avances y sus logros y que constituya un testimonio del progreso realizado.

— **Cuestionarios** que el maestro pasa periódicamente a sus alumnos preguntándoles lo que opinan sobre distintos aspectos de la clase: qué creen que están aprendiendo, cómo les gusta más participar, qué actividades son más eficaces e interesantes, etc.

— Pequeños **comentarios escritos** por los alumnos al final de las clases. El maestro puede recoger unos cuantos cada día e ir siguiendo el pulso y opinión de la clase de forma sistemática.

— **Discusión** en pequeños grupos sobre la marcha de la clase y al final una puesta en común en la que se saquen conclusiones de qué aspectos conviene modificar, añadir o suprimir.

— **Grabación** de determinadas actividades en magnetófono o, donde sea posible, en vídeo, con lo cual se puede volver sobre ellas cuantas veces sea necesario.

— **Observación** de unos maestros a otros en el aula. En este caso el maestro especialista puede contar con la opinión de un observador externo (el tutor) y de sus alumnos.

La observación en el aula contribuye a que los alumnos se sientan involucrados y corresponsables en el proceso de su propio aprendizaje y a que reflexionen sobre el mismo. El maestro, por su parte, puede obtener una gran riqueza de opiniones y sugerencias, compartir su responsabilidad con los alumnos e ir adaptando su forma de dar clase a las necesidades que éstos vayan incorporando como suyas.

En cualquier caso, el profesor debe ser consciente de lo que está observando en cada actividad, pues no es infrecuente el diseño de actividades de evaluación en las que en realidad siempre se está valorando lo mismo, la corrección o la fluidez, dejando de lado aspectos como la comprensión. O incluso en las que sólo se evalúa la actuación del alumno y no los aspectos que favorecen o impiden dicha actuación, es decir, los aspectos inherentes al proceso.

La observación sistemática, con ser un instrumento fundamental para la evaluación, debe ser completada con evaluaciones más "objetivas", y en ese sentido el profesor deberá recurrir a determinadas pruebas. Pero a la hora de evaluar la competencia comunicativa de los alumnos, habrá que tener en cuenta que el uso del lenguaje en una situación comunicativa no siempre puede medirse mediante pruebas tradicionales.

Las **pruebas**, que solían ser el eje central de la evaluación, pasan a ser un elemento más en el proceso global, y no el más importante. Deben ser un fiel reflejo del currículo. Es evidente que se debe valorar lo que se ha practicado en clase, así, si el mayor énfasis se ha puesto en las destrezas orales, las pruebas intentarán medir básicamente estas destrezas. La importancia fundamental de una prueba o de una serie de ellas reside en que de su resultado el profesor sacará conclusiones que repercutirán en la programación y la metodología es decir, servirán para replantearse sistemáticamente la propia actuación. El hecho de que la mayoría de los alumnos fracase en una prueba puede deberse a diversas causas, pero lo que es cierto es que el profesor ha de hacerse varias preguntas muy seriamente. ¿Eran los objetivos alcanzables? ¿Eran las técnicas empleadas en clase las adecuadas para conseguir los objetivos? ¿Era la prueba un fiel reflejo del currículo y de las actividades llevadas a cabo en clase? En cualquier caso, los resultados servirán de contraste al profesor y son los eslabones que cierran el círculo. Se debe planificar la evaluación al hacer la programación, y esta última se irá modificando de acuerdo con los resultados de aquélla.

Las **pruebas comunicativas** deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

Estar basadas en la **interacción**: la lengua se usa como respuesta a una demanda o a una necesidad, incluso cuando se está realizando una actividad aparentemente individual como leer una novela o escribir un diario personal o una carta. Sin embargo, la forma más característica de la interacción está representada por la comunicación oral vis a vis, que implica no sólo la modificación de la expresión de la cara y el contenido del mensaje, sino también una combinación de las destrezas receptivas (escuchar) y productivas (hablar). Aquello que diga el hablante dependerá en parte de lo que diga su interlocutor. La interacción se puede dar entre el profesor y el alumno, entre dos o más alumnos o, en su caso, con hablantes de la lengua extranjera.

Tener un cierto margen de **imprevisibilidad**: el proceso de comunicación es bastante imprevisible; nunca se conoce el final de la interacción, ya que si se supiera de antemano lo que el interlocutor va a preguntarnos o respondernos no tendría objeto la comunicación. Por consiguiente, hay que tener en cuenta que el alumno debe poder manejar mínimamente la improvisación. Si no es así, no habrá comunicación o la comunicación tendrá lugar en la lengua materna del niño o de la niña. Esto será más fácil en una prueba oral, pues el profesor podrá introducir elementos inesperados a los que el alumno reaccionará espontáneamente.

Estar muy **contextualizadas**: cualquier uso que se haga de la lengua se produce siempre dentro de un contexto que incide en el tipo de formas lingüísticas que se usen. Esta contextualización tiene unas características que deben ser conocidas por el profesor antes de comenzar una prueba. Así, en una prueba oral, dar unas orientaciones de la situación en la que la conversación se desarrollará contextualiza la tarea que hay que llevar a cabo.

Otra característica que deben tener las pruebas comunicativas es que estén **relacionadas con la vida real**. Sin embargo, en la etapa de Educación Primaria a la que nos referimos aquí, el mundo imaginado, dibujado o inventado por los niños puede ser mucho más real que el cotidiano mundo de los adultos, por eso la relación con la vida real se debe referir a la vida real de los niños, no a la" realidad" de los mayores.

Deben ser asimismo pruebas que en algún otro momento hayan sido realizadas de forma similar en clase. Es decir, las técnicas, objetivos y temas de la misma deben haber sido **previamente probados** y, en cualquier caso, la dificultad de la técnica no debe interferir en los resultados.

Así pues, una prueba comunicativa es una prueba interactiva, contextualizada, relacionada con la vida real, previamente probada en clase y que tenga también un cierto margen de imprevisibilidad.

No deben dejar de mencionarse las características que deben tener cualquier tipo de pruebas, ya sean comunicativas o convencionales. Una prueba debe ser fiable, válida y práctica. **Fiable** como instrumento de medición que proporciona resultados consistentes; es decir, que sean siempre los mismos si se repite la prueba o se administra una prueba paralela tras un intervalo en que no ha habido enseñanza de los puntos correspondientes. **Válida**, que sirva para

medir aquellos aspectos que se haya propuesto medir. Y **práctica**, para no sea tan complicada de llevar a cabo que impida conseguir la principal finalidad de toda prueba, que es obtener una información sobre el progreso del alumno de una forma más rápida que mediante la observación continuada de sus procesos de aprendizaje.

Por último, es necesario tener presente que las técnicas de evaluación han de ser **diversificadas**, de tal manera que reflejen la diversidad de facetas de la competencia comunicativa. Un profesor no puede contentarse con un tipo de pruebas, siempre las mismas, so pena de estar continuamente midiendo aspectos parciales y privilegiando a determinados alumnos más habiles precisamente en el aspecto que se valora.

Unos malos resultados generalizados pueden implicar alguna de estas cosas: metodología inadecuada (inadecuación entre fines y medios), enseñanza insuficiente, material inadecuado, prueba demasiado difícil, falta de validez de contenido en la prueba, falta de motivación de los alumnos. Por otra parte, estos resultados no deben contradecir la intuición del profesor y la observación y el conocimiento que el maestro tiene de cada alumno concreto.

Las pruebas subjetivas plantean problemas a la hora de corregir, por la posible falta de objetividad. Para obviar en parte este problema se debe elaborar el baremo de corrección al tiempo que se diseña la prueba. Por otro lado, hay pruebas que están a medio camino entre las abiertas y las cerradas; por ejemplo, la composición guiada, dar situaciones para que el alumno diga lo apropiado, el juego de roles, oraciones incompletas, etc. En todas estas actividades las posibilidades son muy limitadas y, por tanto, la puntuación relativamente simple y objetiva. Finalmente, para las pruebas totalmente abiertas se pueden emplear criterios que describen la actuación del alumno y ayudan mucho a la homogeneización de la evaluación.

Autoevaluación y coevaluación

Es un principio generalmente admitido que el alumno se identifica más con el proceso de aprendizaje si tiene la oportunidad de participar directamente también en su evaluación, ya sea totalmente o sólo en parte, individualmente o con otros compañeros.

Una vez presentados con claridad los objetivos del aprendizaje, el alumno debe saber en todo momento su relación con el proceso. Si

es consciente de su propio proceso, de lo que sabe y lo que ignora, será parte activa de la evaluación. Esta responsabilización del proceso de aprendizaje propio hará que el alumno llegue a la convicción de que lo importante no es lo que el profesor enseña, sino lo que él aprende, corolario inevitable de la metodología activa y de la autoevaluación.

En cualquier caso, la autoevaluación no se produce por generación espontánea, sino que es el fruto de una serie de convicciones y pasos previos. Lo primero que el alumno debe saber es qué se espera de él. El siguiente paso será explicar por qué se sigue una cierta metodología y los motivos por los que las técnicas empleadas en clase se consideran las más adecuadas. El alumno debe acostumbrarse a ejercitar la reflexión y el sentido crítico en relación con su aprendizaje y el trabajo que realiza en el aula.

Pero tanto la autoevaluación como la coevaluación presuponen una formación específica del alumno para que sea capaz de comparar sus producciones con las de hablantes de la lengua extranjera, con las de otros compañeros o con las suyas propias en otro momento del aprendizaje. Si queremos implicar a los alumnos en una dinámica positiva con respecto a sus producciones deberemos comenzar por poner en sus manos los procedimientos adecuados y las situaciones que les permitan apreciar si la comunicación se ha producido eficazmente.

La evaluación, sea quien sea el realizador, tiene un fuerte componente de subjetividad; el riesgo que esto implica debe hacer pensar, por un lado, que no puede ser cerrada y definitiva; por otro, que debe funcionar como diálogo múltiple. En este caso el profesor tiene la oportunidad de contrastar la valoración que hace de sus alumnos con la que éstos tienen de sí mismos; de esta forma el proceso se enriquece y los alumnos desarrollan su propia personalidad al actuar como sujetos y objetos de aquél.

Tratamiento del error

Conviene también mencionar el tema del tratamiento del error. El error se debe entender como un elemento del proceso de aprendizaje y que forma parte de éste. Así, no parece recomendable la corrección sistemática y mecánica del error. Habría que tender más bien a exponer al alumno a situaciones en las que apareciera la versión correcta, de modo que se evidenciara la no interrupción de la comunicación. Es decir, se trata de ir corrigiendo aquellos errores que pro-

ducen una interrupción o dificultad en la comunicación e ir simultáneamente exponiéndole a las versiones correctas, de modo que vaya comprobando de una forma práctica cómo la propiedad y la justeza de la expresión forman parte de la propia transmisión del mensaje. Un error sistemático responde a un sistema de interlengua. Es decir, el alumno ha formulado unas hipótesis provisionales sobre el sistema y opera con ellas de forma que su comunicación es defectuosa.

Es importante hacer la distinción entre error y equivocación. Se considera error el fallo que comete un aprendiz de forma sistemática y que se debe a su nivel de conocimiento de la lengua estudiada. Estos errores no merece la pena corregirlos si asimilar la forma correcta está muy por encima de las posibilidades del alumno, por ejemplo, un principiante que utiliza la voz pasiva y lo hace incorrectamente. Por el contrario merece la pena insistir en la corrección de aquellos errores que están a su alcance. Para corregir, en cualquier caso, no se interrumpirá la comunicación oral, sino que se hará finalizada ésta y sobre los aspectos que se consideren más relevantes y asequibles. La desaparición de un error no se suele dar de manera repentina y sistemática, el proceso suele ir desde cometer el error siempre, cometerlo la mayoría de las veces, emplear la forma correcta con frecuencia hasta emplear casi siempre la forma correcta.

Se considera equivocación al fallo ocasional debido a una falta de atención o a un lapsus, es el tipo de fallos que también cometen los hablantes nativos. En general no merece la pena corregir las equivocaciones.

Cuándo evaluar

Si es lo mismo actividad de evaluación y actividad de aprendizaje, el maestro estará evaluando continuamente y el alumno podrá realizar en cualquier momento una valoración de lo que va siendo su progreso, es decir, podrá autoevaluarse. Pero, más allá de esta evaluación continua, un programa comunicativo, y más en el medio escolar, debe prever la posibilidad de una evaluación en determinados momentos que dé fe de los distintos estadios alcanzados, de lo que el alumno es capaz de realizar.

En este sentido una evaluación inicial al principio del proceso permite dar cuenta de lo que ya se sabe y establecer unos objetivos y un plan de trabajo para alcanzarlos. Se trata de una evaluación diag-

nóstica: más que para localizar el nivel de los alumnos, para comprender a los alumnos en su nivel; es decir, recoger informaciones que permitan prevenir los bloqueos y apoyarse en sus intereses.

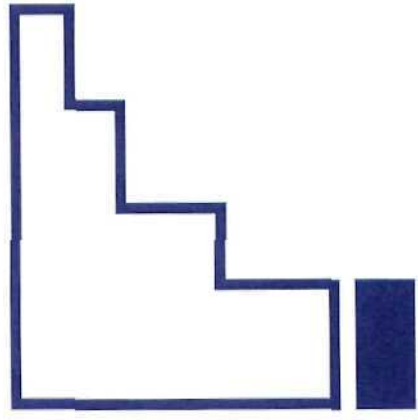
Posteriormente, en el seno del proceso, el maestro irá recogiendo toda la información de cómo se va desarrollando el mismo con respecto a los objetivos didácticos que vaya estableciendo.

Por fin, en determinados momentos (una sesión de evaluación, al término de una unidad didáctica...), es interesante establecer una situación que permita probar la capacidad de los alumnos, en determinados aspectos. Esto es útil para el profesor y para los propios alumnos que consiguen una prueba de lo que son capaces de hacer por sí solos. Estos momentos finales, que son los de la evaluación sumativa, que puede dar lugar o no a una certificación, deben tener como referente ya no los objetivos didácticos, sino los criterios de evaluación e incluir todos los elementos recogidos a lo largo del proceso.

La evaluación del proceso de enseñanza puede realizarse en los mismos momentos de la evaluación de los alumnos, ya que así el maestro dispondrá de todos los elementos que le permitan dar un contexto y expliquen la propia actuación del grupo-clase.

Merece una mención el tema de la certificación de la evaluación. Se ha dicho que es fundamental para el alumno de Primaria, y en mayor medida al principio del aprendizaje, que pueda vivir experiencias de éxito con la lengua extranjera de tal manera que se produzca una motivación positiva hacia su aprendizaje. Por tanto, la calificación debe constituir una fuente de ánimo para el alumno. En este sentido, una calificación "objetiva" con respecto a las exigencias de la programación no es siempre la mejor técnica pedagógica.

Lenguas Extranjeras



Guía Documental y de Recursos de Inglés

Autores: *Javier Odriozola*
Nieves Trelles

Coordinación: Carmen Echevarría Rosales del Servicio de Innovación

Índice

Páginas

MATERIAL IMPRESO 143

Libros sobre contenido disciplinar del área 143

Gramáticas 143
Diccionarios 145
Lingüística 146

Libros sobre la enseñanza y el aprendizaje 147

Adquisición y aprendizaje 147
Formación del profesorado 149
Estrategias de aprendizaje 151
Currículo centrado en el alumno 152
Enseñanza por tareas 152

Material de aula para el segundo ciclo 153

Cuadernos de actividades 153
Diccionarios 154
Canciones 155
Juegos 155
Material variado 156
Vídeos 156

Material de aula para el tercer ciclo 157

Libros para el alumnado 164

Revistas 164

Páginas

RECURSOS MATERIALES 167

Materiales audiovisuales 167
Vídeos 167

Programas de ordenador 168
Programas de propósito general 168

OTROS DATOS DE INTERÉS 171

Material impreso

Libros sobre el contenido disciplinar del área

Gramáticas

- BEAUMONT, D.; GRANGER, C. *The Heinemann English Grammar*. London: Heinemann, 1985.

Explicaciones gramaticales con ejercicios prácticos y clave para corregirlos. Útil para profesores.

- CHALKER, S.; HIGGINS, M. *Elementary/Intermediate Grammar Workbook*. London: Longman, 1987.

Serie de cuadernos para práctica gramatical con clave de corrección.

- JESPERSEN, O. *Essentials of English Grammar*. London: George Allen and Unwin, 1966.

Aunque antigua, Jespersen presenta una visión moderna de la gramática: algo vivo y en continuo desarrollo, algo que no es perfecto. Fácil de usar con numerosos ejemplos ilustrativos de escritores clásicos, así como ejemplos de uso cotidiano.

- LEECH G., SVARTVIK, J. *A Communicative Grammar of English*. London: Longman, 1975.

Basada en la *Grammar of Contemporary English*, se centra en el uso de la gramática para la comunicación. Relaciona la estructura gramatical con el significado, el uso y la situación. Útil para el uso diario.

- LEECH G. H. *Principles of Pragmatics*. New York: Longman, 1983.

Un libro clave para la comprensión del enfoque gramatical desde la pragmática. Estudia el desarrollo de un modelo de pragmática dentro de un modelo lingüístico funcional en términos generales.

- MERINO, J. *El inglés compendiado*. Madrid: Anglodidáctica, 1990.

En este libro se hace un resumen básico de la lengua inglesa que sirve tanto para repasar la mecánica del idioma o conceptos ya estudiados, como para sacar de dudas al estudioso en un momento concreto.

- MURPHY, R. *English Grammar in Use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

Combina las explicaciones gramaticales con abundantes ejercicios prácticos y clave para corregirlos. Muy recomendable para nivel intermedio. Para niveles más bajos *Essential Grammar in Use*. También existe una versión de inglés americano.

- QUIRK, R.; GREENBAUM, S.; LEECH, G., y SVARTVIK, J. *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman, 1972.

Una de las gramáticas más completas que se pueden encontrar. Trata el inglés como lengua estándar internacional, sin circunscribirla a un país determinado. Distingue entre el uso formal y coloquial, el inglés británico y americano. Libro de consulta muy útil para el profesor.

- SWAN, M. *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press, 1984.

Guía práctica de uso del inglés en orden alfabético; ayuda a aclarar problemas de vocabulario, estilo, pronunciación, ortografía y uso idiomático. Para niveles más bajos, *Basic English Usage*. También para este nivel, *Basic English Usage: Exercises*. Muy útil para practicar las explicaciones del libro.

Diccionarios

- *Collins Inglés. Diccionario Español-Inglés, English-Spanish.* Barcelona: Collins-Grijalbo, 1979.

Diccionario bastante completo. Siempre es necesario tener un diccionario bilingüe.

- *English Pronouncing Dictionary.* JONES, D. Revised by GIMSON, A. London: Everyman's, 1977.

Indispensable para asegurarse de la pronunciación de una palabra, averiguar las posibles formas de pronunciarla o saber la pronunciación de una palabra nueva. Incluye nombres propios y formas débiles.

- *Langenscheidt Inglés. Diccionario Moderno Inglés-Español, Español-Inglés.* Langenscheidt, 1984.

Más pequeño y manejable que el anterior, aunque menos completo.

- *Longman Dictionary of Contemporary English.* London: Longman, 1978.

Trata la lengua como instrumento de comunicación. Abundantes ejemplos de uso en contextos actuales. Pronunciación de cada palabra siguiendo los símbolos fonéticos internacionales. Notas sobre usos funcionales de la lengua, "modals", "make and do", etc.

- *Longman Dictionary of Phrasal Verbs.* Courtney, R. London: Longman, 1983.

Combinaciones de verbo y adverbio, verbo y preposición (o verbo con adverbio y preposición). Esta área de la lengua suele presentar dificultades de significado y gramaticales.

- *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English.* HORNBY, A. Oxford: Oxford Universy Press, 1974.

Similar al anterior. Ambos son de gran utilidad.

- *Password. Diccionario semibilingüe de inglés*. Madrid: S. M., 1991.

Es un diccionario pensado para el alumno español. Aúna las ventajas de los diccionarios monolingües y los bilingües. Proporciona en primer lugar la definición de la palabra en inglés como los diccionarios monolingües y a continuación ofrece el término equivalente español. Ofrece numerosos ejemplos que ilustran los diferentes usos y acepciones de las palabras. Muy recomendable para los estudiantes al proporcionarles definiciones en inglés breves y sencillas que les sirven para colocar la palabra en contexto y evitarles la confusión de acepciones por medio de la palabra equivalente en español.

- *Roget's Thesaurus*. London: Penguin Books, Ld., 1966.

Importante obra de consulta. El vocabulario está clasificado por temas que presentan una selección de palabras relacionadas con ellos. Nos ayuda a encontrar la palabra que necesitamos para un determinado contexto.

Lingüística

- HATCH, E. *Discourse in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992 (en prensa).

El objetivo de este manual es ayudar a los profesores a descubrir el sistema subyacente en el uso de la lengua como medio de comunicación en contextos sociales. Es un estudio clave y práctico sobre el discurso. Cada capítulo tiene un apartado de ejercicios prácticos.

- MCCARTY, M. *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library, 1991.

Hace una distinción entre el uso de la lengua y el estudio de frases creadas artificialmente. Algo que debemos tener muy en cuenta a la hora de diseñar materiales o llevar a cabo actividades comunicativas con nuestros alumnos. Las reglas implícitas que los hablantes y escritores siguen y cómo las formas lingüísticas se adaptan a esas reglas. Explica cómo las normas del discurso varían según las diferentes culturas. El análisis del discurso como forma de describir y comprender cómo se usa la lengua.

WIDDOWSON, H. *Learning Purpose and Language Use.* Oxford: Oxford Universy Press, 1983.

Enseñar no es inculcar una competencia limitada, sino desarrollar capacidades en los alumnos para que usen la lengua y logren su propia competencia y sus propios propósitos. Esto deberá hacerse usando procedimientos para actualizar el significado esquemático. Capacidades, esquemas, procedimientos, rutinas, etc., son términos que quedan explicados en este libro.

WIDDOWSON, H. *Explorations in Applied Linguistics II.* Oxford: Oxford University Press, 1984.

Conjunto de seis artículos que presentan un modelo de descripción lingüística basada en el uso de la lengua. Desarrollo de capacidades para usar la lengua como medio de comunicación. Algunas secciones están dedicadas a la parte descriptiva de la lengua, otras son más pedagógicas. Interesante para darnos cuenta de la fundamentación teórica de las actividades que realizamos en la clase. Títulos de las secciones: "Theory and Practice", "Discourse: the use of written language", "Discourse: schema, procedure and sign", "The use of literature", "English for specific purposes", "Communicative language teaching".

Libros sobre la enseñanza y el aprendizaje

Adquisición y aprendizaje

DULAY, H.; BURT, M. y KRASHEN, S. *Language Two.* New York: Oxford University Press, 1982.

Presenta los descubrimientos de los últimos diez años sobre la adquisición de una lengua y sus implicaciones en la enseñanza. Estudio de los tres procesos que consideran más importantes: "Affective filter", estado emocional, niveles de ansiedad y motivación; "Organizer", estructura mental innata que explica el orden natural de aprendizaje y por qué hay errores comunes y construcciones intermedias; "Monitoring", uso consciente de las reglas. Interesante para comprender el proceso de construcción creativa.

ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

Estudio de las investigaciones más recientes sobre la adquisición de una segunda lengua. Examen de las diferentes teorías y las reacciones críticas que han surgido. Implicaciones en la enseñanza de lenguas extranjeras. Contrasta la adquisición de la lengua materna y una extranjera. También trata el orden natural de aprendizaje: diferencias individuales, el papel del "input", las estrategias de comunicación, etc.

FAERCH, C., y KASPER K. (ed.). *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman, 1983.

Estudio de la "interlanguage" como un sistema lingüístico que describe varios tipos de hablantes en diferentes etapas de su proceso de aprendizaje. Enfoque estratégico del aprendizaje y la comunicación. Se centra en la capacidad comunicativa del alumno, en la competencia estratégica que ya posee en su propia lengua y su potenciación en la lengua extranjera.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. *An Introduction to Second Language Acquisition*. New York, Research Longman, 1991.

Presenta temas fundamentales sobre la investigación en este campo. Representa una puesta al día muy actual sobre metodología de la investigación, recopilación y análisis de datos y las conclusiones más recientes a las que se ha llegado en la investigación de la adquisición de una lengua extranjera.

LITTLEWOOD, W. *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

Trata de la adquisición de una lengua y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras. Explica el reflejo que las teorías han tenido en la enseñanza de lenguas extranjeras. El uso que hacen los alumnos de la lengua para comunicarse, el tratamiento del error, etc. Las explicaciones son muy claras así como los ejemplos. Un buen libro sobre este tema. Especialmente indicado para los profesores que quieran empezar a ponerse al día.

Formación del profesorado

- BREEN, M.P. *Contemporary Paradigms in Syllabus Design*, 1987. Language Teaching 20/2. pp 157-174.

Reflexión sobre las últimas tendencias en la elaboración de diseños curriculares.

- CHAUDRON, C. *Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics Series, 1989.

Estudio crítico sobre la investigación centrada en la clase y su implicación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Sintetiza y evalúa las investigaciones más importantes sobre cómo el comportamiento de los alumnos y el profesor afecta al aprendizaje y trata también de los diferentes métodos de investigación como profesores investigadores interesados en educación, lingüística, sociología y psicología.

- HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman Handbooks for Language Teachers, 1983.

En la primera parte del libro el autor explica y analiza diferentes teorías de la enseñanza del inglés, de las cuales deriva su propia metodología práctica. En la segunda trata de la puesta en práctica de esta teoría con técnicas y materiales. En la tercera parte trata de la organización y preparación de clases.

- HILL, B. *Making the Most of Video*, Technology in Language Learning. Londres: CILT, 1989.

Recoge los tipos de tareas más habituales en la explotación de vídeos didácticos.

- MATTHEWS, A.; SPRATT, M., y DANGERFIELD, L. (Ed.). *At the Chalk Face*. Practical Techniques in Language Teaching. London: Edward Arnold, 1985.

Recopilación de artículos del *British Council's Newsletter for Portuguese Teachers of English* y algunos otros escritos específica-

mente para este libro. Estos artículos son muy útiles para ayudar al profesor a resolver los problemas prácticos con los que se enfrenta cada día.

Trata de la preparación de una clase y de las distintas fases que la componen, así como de algunas técnicas que nos pueden ayudar a mejorar la clase y darle más variedad. Se ocupa también de la comprensión oral y escrita y la producción oral y escrita, así como de algunas actividades interactivas y de la evaluación. Las diferentes secciones del libro comienzan con la teoría, pasan a la descripción de técnicas y luego a ideas y actividades prácticas.

- MERINO J. *La pronunciación inglesa. Fonética y Fonología.* Madrid: Anglo-Didáctica, 1991.

Libro eminentemente práctico con 60 ilustraciones. En él se estudian los sonidos ingleses y sus contrastes. Proporciona el material necesario para sentar la base del conocimiento del inglés hablado. Consta de una casete como complemento sonoro.

- NUNAN, D. *Understanding Language Classrooms.* London: Prentice Hall English Language Teaching, 1984.

Sobre investigación en el aula. Ofrece nueva evidencia de cómo se lleva a cabo la adquisición en la clase. Destaca la relación que existe entre la adquisición y la interacción en la misma. Trata también del desarrollo semántico, gramatical, así como del uso de fórmulas. El papel de los distintos tipos de interacción en la adquisición. Desarrolla su "Variable Competence Model".

- RICHARDS, J.; NUNAN, D. *Second Language Teacher Education.* Cambridge: Cambridge Language Teaching Library, CUP, 1990.

Analiza la importancia de la educación del profesor, que le ayudará a desarrollar sus propias teorías sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, a tomar decisiones y a desarrollar estrategias para reflexionar sobre su actuación y evaluarse. Trata de la investigación en el aula, observación de clases, la interacción en la clase, diferentes módulos para supervisar clases, el uso de diarios, grabaciones, etc.

- WILLIS, J. *Teaching English Through English*. London: Longman Handbooks for Language Teachers, 1981.

Muy útil para la práctica del uso del inglés en la clase: organización, relaciones personales y situaciones de la clase. La segunda parte del libro está dedicada a técnicas de enseñanza: práctica oral, enseñanza de vocabulario, lectura y comprensión oral y expresión escrita.

Estrategias de aprendizaje

- DI PIETRO, R. *Strategic Interaction*. New Directions in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

Enfoque que pide a los alumnos que usen la lengua extranjera con habilidad y un propósito determinado para comunicarse con otros. Su objetivo es la interacción en la clase con el "escenario" como actividad central; éste es una réplica de la vida real que les obliga a usar la lengua. El autor expone este enfoque y explica cómo usarlo con todos los niveles. Numerosos ejemplos de actividades.

- WENDEN, A., y RUBIN, J.; *Learning Strategies in Language Learning*. London: Prentice-Hall International English Language Teaching, 1987.

Intenta contestar dos preguntas claves: cómo se adquiere competencia comunicativa en una segunda lengua y cómo se puede facilitar este aprendizaje. Los alumnos ya poseen estrategias de aprendizaje, cuando llegan a nuestra clase se trata de aprovecharlas y refinarlas. Este libro amplía nuestro conocimiento sobre las capacidades cognitivas de nuestros alumnos y sugiere que lo aprovechemos para desarrollar métodos y materiales centrados en el alumno. Consta de una primera parte teórica sobre la investigación y su aplicación pedagógica: qué hacen los alumnos para aprender, qué saben sobre el proceso en general y el suyo en particular. La segunda parte trata de cómo promocionar la autonomía, cómo ayudarles a desarrollar no sólo su competencia comunicativa, sino también su competencia estratégica.

Currículo centrado en el alumno

- HOLEC, H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

Reflexión sobre el concepto de autonomía del aprendizaje. Ayuda a comprender el aprendizaje de lengua extranjera centrado en el alumno. Ilustra experiencias de formación autodirigida.

- NUNAN, D. *The Learner-Centered Curriculum*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics, Cambridge University Press, 1988.

Las tendencias actuales van hacia un currículo centrado en el alumno. La realidad educativa está centrada en lo que ocurre en la clase, en lo que los profesores y alumnos hacen en la clase. Presenta un modelo de currículo negociado en el que las consultas, planes y decisiones ocurren de manera natural. Intenta unir la teoría con la práctica. Trata de metodología comunicativa, adquisición en la clase, evaluación, desarrollo profesional del profesor...

Enseñanza por tareas

- CANDLIN, C. N.; MURPHY, D. F. (ed.). *Language Learning Tasks*. Lancaster Practical Papers in English Language Education, vol. 7. London: Prentice Hall International English Language Teaching, 1986.

Serie de artículos de diversos autores sobre las tareas como base del proceso de aprendizaje. Trata de la posibilidad de llevar a cabo un currículo por tareas, el papel del profesor y el alumno, la función evaluadora de la tarea, selección y secuenciación de tareas, tipologías de tareas, las diferencias indivuales en el proceso de aprendizaje, etc.

- NUNAN, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge Language Library, CUP, 1989.

Aspectos teóricos y prácticos del diseño de tareas comunicativas. Muy útil para profesores que quieran diseñar sus propias tareas o adaptar otras. Definición, componentes, relación entre tarea, currículo y metodología; secuenciación e integración dentro del trabajo de la clase.

Material de aula para el segundo ciclo

Cuadernos de actividades

- CARRER, C. y LEGG, P. *Oxford Junior Workbook Series*. Oxford: Oxford University Press.

Ocho libros de actividades tales como colorear, completar, emparejar palabras, etc. (para niños nativos y graduados por orden de dificultad).

- DOUGHILL, J. y DOHERTY, L. *Stage by Stage*. Essex: Edward Arnold, 1986.

Nivel intermedio bajo. Actividades dramáticas para la clase. Diez unidades para trabajar creativamente o representar situaciones de la vida real con el vocabulario necesario.

- *Early Bird. Activity Based English for Children*. Lincolnshire: Oxford University Press, 1991.

Actividades relacionadas con el currículo de los alumnos británicos de ocho años. Se puede adaptar a la situación de los alumnos españoles. Casete con voces de niños. Tres libros aumentando la dificultad de forma gradual.

- *I can Learn Series: Reading Fun, Writing Fun, ABC Fun, Colours and Numbers*. Manchester World International, 1991.

Serie de libros para niños ingleses que les ayudan a aprender los colores, las letras y los números. También sirven como introducción a la lectura y escritura. Tienen unas pegatinas que los niños deben colocar en el lugar adecuado. Muy atractivos y fáciles.

- *Ladybird Learning at Home Series*. Leicestershire: Ladybird Books.

Actividades para niños nativos que pueden ser adaptadas para niños españoles: reconocer formas geométricas.

- *Ladybird Read with Me*. Ladybird Books Ltd. Leicestershire, 1990.

Diez libros de lectura para ayudar a niños nativos a aprender a leer. Libros de actividades basadas en las lecturas, en los que deben leer y escribir, escuchar, hablar, emparejar, dibujar, etc.

- *Little Owl Listen and Learn.*

Libro y casete de treinta minutos. Actividades basadas en escuchar y leer el alfabeto, contar, la hora...

- PALIM, J. y POWER, P. *Jamboree, Communication Activities for Children*. Hong Kong: Nelson. 1990.

Cien actividades para niños de seis a diez años. Nivel elemental. Juegos, rompecabezas, construir cosas, énfasis en escuchar y hablar...

Diccionarios

- BURRIDGE, S. *Start with words and Pictures. Alphabetical Picture Dictionary*. Oxford: Oxford English, 1985.

Cada palabra va acompañada de una ilustración y relacionada con otras. Ej.: "run-walk-jump". Tiene un libro de actividades.

- *Heinemann Picture Dictionary*. Hong Kong: Heinemann, 1987.

Diccionario ilustrado muy sencillo para niños. Las palabras están agrupadas por temas: la calle, la enfermería, la granja. Recomendable como primer contacto de los niños con un diccionario.

- SNOW, A. *My first Dictionary*. Manchester: World International, 1991.

Diccionario ilustrado con dibujos muy graciosos y explicaciones breves en inglés. Muy recomendable para introducir a los niños en el uso del diccionario.

- WRIGHT, A. *Picture Dictionary*. London: Collins Elt., 1986.

Consta de un diccionario con dibujos y de un libro de actividades. Material muy adecuado para introducir a los niños en el uso del diccionario y para ampliar su vocabulario. Contiene juegos y actividades muy variados.

Canciones

- ARISTOTELOUS, S. *Dippitydoo*. London: Longman, 1980.

Colección de 23 canciones, unas tradicionales y otras originales. Las canciones, grabadas en casete y en disco, dan lugar a actividades muy variadas y amenas, recogidas en el libro de actividades.

Está recomendado para niños que estudian su primer o segundo año de inglés.

- BYRNE, J., y WAUGH, A. *Jingle Bells and Other Songs*. Oxford: Oxford University Press.

Una colección de las canciones tradicionales más populares y villancicos para ser representados y memorizados: "This is the way", "Ten Green Bottles", "If you're happy", etc.

- *English Nursery Rhymes for Young Learners*. London: Collins English for Children, 1987.

Sesenta de las canciones infantiles más conocidas. Están agrupadas por temas. Consta de casete y un libro con la letra de las canciones e ilustraciones a todo color.

Juegos

- HADFIELD, J. *Elementary Communication Games*. Surrey: Nelson, 1984.

Libro de juegos muy variados y divertidos. El libro está diseñado de forma que se pueda fotocopiar con facilidad.

- RETTER, C., y VALLS, M. *Bonanza*. London: Longman, 1984.

Recopilación de 77 juegos lingüísticos infantiles para el aprendizaje de inglés. Incluye material recortable.

Material variado

- *Ladybird Posters*. Serie de seis pósters: "A, B, C", "1, 2, 3", "Opposites", "Shapes and colours", "Nursery Rhymes" y "Telling the Time". Leicestershire: Ladybird Books, 1990.

Pósters muy decorativos. Adecuados para colgar en el corcho de la clase.Sirven para aprender el abecedario y para desarrollar el vocabulario.

- *Little Miss Books*. Manchester: GB World International Publishing Ltd.

Serie de libros muy pequeños que caricaturizan personajes con alguna característica relevante: "Miss Bossy", "Chatterbox", "Naughty", "Shy", "Contrary", etc. Están pensados para niños nativos, pero por la simplicidad de su lenguaje se pueden usar con niños que empiezan a aprender el inglés.

- SCARRY'S, R. *Biggest Word Book Ever*. London: Hamlyn,1990.

Libro muy grande, de pastas y hojas duras, con muchos dibujos. Se puede emplear con niños pequeños para enseñar el vocabulario relacionado con la casa, la ciudad y el mar. Es posible colocarlo sobre un atril para que lo vea toda la clase. Atractivo por sus dibujos y presentación.

Vídeos

- *Look Alive*.

Quince episodios de tres a cuatro minutos de duración para niños. Trata de temas tales como: formas, colores, familia, juegos, misterios, etc. Divertido.

Heinemann International.

- *Muzzy in Gundoland* y *Muzzy comes back*.

Divertidas aventuras de un extraterrestre en la Tierra. Dibujos animados para principiantes. También incluye práctica de gramática y funciones.

BBC English Bush House.

Material de aula para el tercer ciclo

Materiales, tanto del profesor como del alumno, estructurados para ser llevados a la práctica directamente.

- CASE, D.; WILSON, K. *Off-Stage!!* London: Heinemann Educational Books, 1979.

Colección de "sketches" del "English Teaching Theatre". Cada "sketch" practica aspectos concretos de la lengua inglesa y va acompañado de indicaciones para su utilización, así como de otras actividades complementarias en torno al mismo.

- COLLIE, J. y SLATER, S. *Speaking 1*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

El primer libro de una serie de libros de recursos para facilitar el desarrollo de la fluidez oral a partir de 20 unidades temáticas enfocadas a la realización de una tarea final u otras actividades.

Proporciona un material interesante y actual.

- FRIED-BOOTH, D. L. *Project Work*. Oxford.: Oxford University Press, 1986.

Libro introductorio sobre el actualísimo tema del trabajo por Proyectos. Contiene una serie de actividades para presentar a los alumnos gradualmente el tema, ideas sobre cómo organizar las tareas, seguimiento, la integración de las cuatro destrezas, así como una serie de estudios de proyectos llevados a cabo y sugerencias detalladas para realización de otros.

- GRAHAM, C. *Jazz Chants, Jazz Chants for Children, Jazz Chants Fairy Tales.* Oxford: Oxford University Press, 1978, 1979, 1988.

Diferentes colecciones de "chants" magníficamente grabados y muy adecuados para mejorar el ritmo y la fluidez oral de los alumnos. La colección original, "Jazz Chants", es apropiada para cualquier edad, mientras que los otros dos volúmenes son más indicados para la Enseñanza Primaria.

- GRANGER, C. *Play Games with English.* London: Heinemann Educational Books, 1980.

Consta de dos libros ("books 1 y 2") para nivel elemental y preintermedio, respectivamente. Cada libro consta de unos 60 juegos sencillos para practicar algún aspecto de la lengua inglesa. Han tenido un gran éxito por su sencillez, ilustración y claridad. El alumno puede utilizarlos autónomamente.

- HADFIELD, J. *Elementary Communication Games. Intermediate Communication Games. Advanced Communication Games.* Walton-on-Thames: Nelson, 1984, 1990, 1987.

Estas tres colecciones de juegos y actividades para diferentes niveles de dominio del inglés han tenido una gran aceptación entre alumnos y profesores. Proporcionan un material ya preparado para que las actividades se puedan realizar directamente. Cada volumen presenta 40 juegos con sus respectivas instrucciones para el profesor, material para el juego y, en su caso, reglas.

- HADFIEL,C. H., y HADFIEL, J. *Writing Games.* Walton-on Thames: Nelson, 1990.

Otra muestra más de la serie de juegos de Jill Hadfiel. En este caso el énfasis está puesto en la escritura. Es un libro muy práctico. Proporciona 40 juegos con sus respectivas instrucciones y materiales fotocopiables o recortables para su realización.

- HAINES, S. *Projects.* Walton-on Thames: Nelson, 1989.

Un libro de recursos para profesores interesados en desarrollar el método de proyectos en sus clases. Contiene una serie de descrip-

ciones de proyectos ya realizados en condiciones auténticas, ideas para realizar hasta 25 proyectos distintos y material fotocopiable para iniciar algunas de estas actividades y métodos de trabajo. Requiere un estudio detenido y riguroso, pero puede proporcionar grandes satisfacciones una vez que nos decidimos a embarcarnos en un proyecto.

- HOLDEN, S. *Drama in Language Teaching*. London: Longman, 1981.

Manual sobre las posibilidades de las actividades dramáticas en la clase de inglés. Está dividido en dos partes, una teórica y otra práctica. En la primera parte se ofrecen ideas para la integración de las actividades dramáticas y en la segunda se presentan ejemplos concretos de actividades, desde improvisaciones hasta materiales textuales breves, pasando por materiales para dar pie a diálogos o "sketches" dramáticos.

- HOLDEN, S. *Second Selections from Modern English Teacher*. London: Longman, 1983.

- HOVER, D. *Think Twice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

Ofrece 39 actividades comunicativas para mejorar la fluidez de alumnos de niveles de principiante a intermedio. Está organizado por estructuras y el trabajo de los alumnos es en parejas o pequeños grupos. Tiene un libro del profesor muy detallado con notas sobre cada actividad e ideas para "follow up".

- LINDSTROMBERG, S. (ed.). *Pilgrims Longman Resource Books: Headstarts. The Recipe Book. Talking Texts. Alternatives. Lessons from the Learner*. London: Longman, 1990.

Estos libros proporcionan al profesor material práctico para la clase. Ofrecen una selección de actividades que pueden ponerse en práctica directamente en el aula. Estas actividades indican objetivos, nivel y tiempo de ejecución. Gran variedad que permite al profesor elegir de acuerdo con sus necesidades. Ofrecen actividades encaminadas a la corrección, otras a la fluidez y otras basadas en textos

escritos; juegos, práctica de aspectos gramaticales. Actividades encaminadas a hacerles conscientes del funcionamiento de la lengua, y otras con énfasis en la producción oral.

- MALEY, A. (ed.). *Resource Books for Teachers: Vocabulary, Conversation. Drama. Role Play. Project Work*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

Estos libros comienzan con una introducción sobre el tema del libro y luego presentan materiales y técnicas para su puesta en práctica.

Ofrecen gran número de actividades que pueden ser llevadas a la práctica directamente. Su gran variedad permite al profesor elegir o adaptar las que mejor se ajusten a sus necesidades. Las actividades indican: objetivos, nivel de los alumnos para los que han sido diseñadas y el tiempo necesario para su puesta en práctica.

- MALEY, A., y DUFF, A. *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge. Cambridge University Press: 1978, 1982.

El gran libro sobre el uso de técnicas dramáticas en la clase de Inglés. La primera edición revolucionó este campo. La segunda edición, más completa, contiene una infinidad de ideas y técnicas aplicables a diferentes niveles y en cualquier contexto. Las secciones en las que está organizado son las siguientes. "Warming-up exercises", "Non-verbal cooling-down exercises", "Verbal exercises", "Group-formation exercises", "Observation", "Verbal exercises", "Interpretation", "Creation and invention", "Word-play", "Problem-solving" y "The use of literary texts, poems and songs".

Es un auténtico "must" para toda persona interesada en el uso de actividades de dramatización en el aprendizaje de inglés.

- MATTHEWS, A., y READ, C. *Tandem. Tandem Plus*. London: Evans, 1980.

Actividades de comunicación oral para trabajar en parejas. Nivel elemental. Claridad de objetivos para el alumno. Tareas relacionadas con aspectos de la vida cotidiana.

- MELVILLE, M.; LANGENHEIM, L.; RINVOLUCRI, M., y SPAVENTA, L.; *Towards the Creative Teaching of English*. London: George Allen & Unwin, 1980.

Cada uno de los autores firman una de las cuatro secciones en que está dividido el libro y que son, en la práctica, independientes entre sí: "English Through Drama", "Roleplay", "Music" y "Teacherless Tasks". Las actividades están diseñadas para promover la comunicación e involucrar a los alumnos como personas.

- MOORWOOD, H. *Selections from Modern English Teacher*. London: Longman, 1978.

Recopilación de 88 artículos aparecidos en los cuatro primeros volúmenes de la revista *Modern English Teacher*. Son artículos breves y muy prácticos, pensados para ser llevados al aula directamente. Han sido agrupados por temas: las destrezas, actividades de presentación, pronunciación, ayudas audiovisuales, juegos, evaluación, actividades fuera del aula, etc. Es una selección de los mejores artículos de la citada revista y constituye un buen banco de ideas prácticas y generalmente de relativa sencillez de aplicación en el aula.

- MORGAN, J., RINVOLUCRI, M. *Once upon a time*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

Un libro de recursos para el profesor en el que se muestran infinidad de técnicas para utilizar los "cuentos" en la clase de inglés. Contiene un gran banco de historias para contar, así como alguna de las posibles formas de hacerlo con cada una de ellas.

Se puede adaptar a, prácticamente, cualquier nivel o edad.

- MORGAN, J., RINVOLUCRI, M. *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

Presenta hasta 101 actividades para ayudar a los alumnos a adquirir vocabulario. Las actividades se presentan en forma de "lesson plan", con ejemplos y están distribuidas en siete secciones: "Pre-text activities", "Working with texts", "Pictures and mime", "Word sets", "Personal", "Dictionary exercises and word games" y "Revision exercises".

RINVOLUCRI, M. *Grammar Games*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

Un libro de recursos para el profesor que contiene explicaciones y material para 56 juegos que practican el uso de uno o varios aspectos gramaticales. Los juegos sirven para todo tipo de niveles y son fácilmente adaptables a cualquier contexto. Los juegos se agrupan en cinco secciones: "Competitive games", "Collaborative sentence-making games", "Awareness activities", "Grammar through drama" y "Myscellany". En conjunto es uno de los libros sobre el tema más prácticos y útiles para el profesor.

RIXON S. *Fun and Games*. London: Macmillan Press, 1983.

Libro de recursos que incluye las cartas recortables para los 34 juegos que presenta. Está dirigido fundamentalmente a la escuela primaria. Cada juego viene perfectamente explicado en la guía con indicación de las estructuras que practica fundamentalmente, las reglas, números de jugadores, etc.

SCOTT, W. *Are you listening?* Oxford: Oxford University Press, 1978.

Libro de recursos para la realización de actividades de comprensión auditiva. Está dirigido a la Enseñanza Primaria. Muy práctico y útil.

SION, C. *Recipes for Tired Teachers*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company, 1985.

Un banco de 81 actividades diversas para utilizar en diferentes momentos del proceso de aprendizaje y con todo tipo de niveles, desde principiantes a avanzados. Están agrupadas en las siguientes secciones: "Group dynamics", "Creative writing and thinking", "Reading and writing", "Listening", "Role playing", "Structures and functions", "Vocabulary" y "Fun and games". Aunque el formato no es el más adecuado, las ideas son atractivas y creativas.

STOKES, J. S. *Task Listening. Elementary Task Listening*. Cambridge: University Press, 1981, 1984.

Tareas de comprensión auditiva relacionadas con diversos aspectos de la vida cotidiana. Nivel intermedio.

- UR, P. *Grammar Practice Activities*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

Libro muy útil para presentar y practicar los aspectos gramaticales más usuales de la lengua en contextos significativos. Ofrece una gran variedad de actividades interesantes y motivadoras.

- VARIOS. *Nelson Skills Programme*. Walton-on-Thames: Nelson, 1983, 1986.

De esta serie de libros de actividades por destrezas cabe destacar los dedicados a "listening" y "speaking". Cada destreza está desarrollada en cuatro niveles, desde elemental a intermedio. Son muy útiles para desarrollar la comprensión y expresión orales.

Las editoriales Oxford y Cambridge disponen de una serie similar de desarrollo de las destrezas orales.

- WATCYN-JONES, P. *Pair Work One*. London: Penguin Books, 1984.

Se compone de dos libros ("Student A", "Student B") con 31 actividades para realizar por parejas. El nivel lingüístico es preintermedio y las actividades están, por lo general, bien planteadas y resultan productivas para que el alumno se vea involucrado en una comunicación casi auténtica al disponer únicamente de parte de la información requerida en cada caso.

Las actividades se pueden clasificar en cuatro grandes tipos: "Simulations/role-plays", "One Sided dialogues", "Information-transfer activities" y "Questionnaires for discussion".

- WEBSTER, M., CASTAÑÓN, L. *Crosstalk*, Books 1, 2 and 3. Oxford: Oxford University Press, 1980.

Una serie de tres libros que va del nivel elemental al intermedio. Cada libro contiene 20 sesiones con un enfoque temático que desemboca en la realización de alguna tarea comunicativa. Van acompañados por una cassette cada uno. La serie está graduada léxica y estructuralmente. Las sesiones comienzan, generalmente, con una discusión abierta propiciada por los planteamientos escritos, visuales o auditivos de la actividad.

- WESSELS, CH. *Drama*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

Un excelente libro sobre el tema de la utilización de todo tipo de recursos dramáticos en la enseñanza del inglés. Además de presentar 40 juegos "dramáticos", el libro tiene secciones sobre el uso de técnicas dramáticas en la presentación de materiales del libro de texto, la mejora de la pronunciación, las destrezas comunicativas orales, la literatura...

- WRIGHT, A. *1000 Pictures for Teachers to Copy*. London: Collins ELT, 1984.

El libro ideal para aprender a hacer dibujos sencillos y didácticos, tanto en la pizarra como en cualquier otro tipo de soporte. Contiene además un apéndice sobre el uso del dibujo en la enseñanza de idiomas.

- WRIGHT, A., BETTERIDGE, D., y BUCKBY, M. *Games for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

Una magnífica colección de juegos especialmente concebidos para la clase de inglés. La excelente organización de la información ofrecida lo convierte en uno de los más útiles libros sobre este tema. Contiene 64 juegos distribuidos en 12 secciones: "True/false", "Guessing", "Memory", "Question and answer", "Picture", "Sound", "Word", "Story", "Party", "Psychology, Bingo & Miscellaneous games".

Libros para el alumnado

Sería muy interesante poder contar con una biblioteca de aula. Esta biblioteca debería proveer a los alumnos de los materiales adecuados a sus necesidades. En cada apartado de esta guía se han recomendado materiales útiles para distintos niveles. Teniendo en cuenta las características de sus alumnos, el profesor deberá decidir con ellos qué tipo de material se ajusta mejor a sus necesidades.

Revistas

Publicaciones periódicas que incluyen trabajos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del área.

- *Elt Journal*. Oxford University Press.

Revista internacional para profesores de inglés a hablantes de otras lenguas. Contiene artículos generalmente teóricos, pero asequibles, sobre las últimas tendencias de la lingüística aplicada, la metodología y didáctica de la enseñanza del inglés.

- *Forum*. Embajada de los Estados Unidos.

Revista para profesores de inglés fuera de los Estados Unidos. Contiene artículos prácticos con ideas para aplicar en el aula inmediatamente. Suele incluir también alguna muestra de material auténtico para su uso en el aula. A veces proporciona también material auditivo.

- *It's for Teachers*. I. Books International.

Revista para profesores de inglés en España. Contiene artículos con ideas para la práctica diaria del profesor. Incluye también un calendario de cursos, películas en versión original, etc.

- *Jet*. Mary Glasgow Publications.

Revista internacional para profesores de E. F. L. a jóvenes alumnos. Dirigida al mundo de la Enseñanza Primaria, contiene artículos prácticos para su utilización directa en el aula.

- *Modern English Teacher*. Macmillan.

Revista internacional para profesores de inglés como lengua extranjera. Es la pionera entre las revistas enfocadas a la publicación de artículos prácticos para su aplicación inmediata en el aula. Su difusión ha sufrido la competencia de otras publicaciones más agresivas comercialmente, pero el contenido suele ser interesante.

- *Practical English Teaching*. Mary Glasgow Publications.

Revista para profesores de inglés como lengua extranjera. Es la de mayor éxito comercial y contiene artículos prácticos para su uso inmediato en el aula. Su diseño es atractivo e incluye materiales auténticos para su utilización en el aula. Muy práctica y al día.

- *Tesol-Spain Newsletter*. Tesol-Spain.

Boletín de la Asociación de Profesores de Inglés TESOL. De contenido y aparición muy irregular. Suele informar sobre las Jornadas y Congresos de profesores de Inglés que se celebran en España.

- *The Teacher Trainer*. Pilgrims Language Courses.

Una revista práctica dirigida fundamentalmente a formadores de profesores de lenguas modernas. Contiene artículos y reflexiones sobre la formación del profesorado. Generalmente el contenido es sumamente interesante y práctico. Tiene también una buena sección de crítica de libros donde se suelen encontrar joyas inesperadas relacionadas con otros campos y que pueden aportar ideas originales al mundo de E. L. T. Recomendable para aquellos que estén interesados en el mundo de la formación del profesorado.

Recursos materiales

Materiales audiovisuales

Vídeos

- *Project Video.*

  Beginner to Elementary. Cuatro vídeos. Cada uno presenta y explora ocho temas en forma de documental. Cada vídeo tiene un cuaderno de actividades.

  Oxford University Press.

- *English Teaching Theatre.* (30')

  Serie de "sketches" divertidos para principiantes.

  Longman.

- *Two Days in Summer.* Dos vídeos. (30' aprox.).

  Aventuras de una joven española en Londres. Nivel elemental.

  Longman.

- *Comedy Time.*

  Cuatro comedias de media hora de duración. La dificultad de comprensión va aumentando gradualmente. Parte del curso "Follow Me". Se puede adquirir independientemente.

  BBC.

- *Impact*. Vídeo de una hora.

Material auténtico de la televisión inglesa. Educacional y divertido a la vez. Nivel elemental a intermedio.

Programas de ordenador[1]

Programas de propósito general

Son aquellos programas diseñados con objetivos muy generales y que pueden ser utilizados para cubrir un amplio campo de aplicaciones.

En Lenguas Extranjeras se pueden utilizar toda una serie de procesadores de texto, editores y programas de dibujo que admiten escritura. Su función será la de contribuir al desarrollo de actividades de expresión escrita en las que aquellos trabajos que se creen puedan ser fácilmente leídos por el resto de compañeros y compañeras.

En Educación Primaria, la elaboración de textos escritos no debería priorizarse sobre la de textos orales y, desde luego, no nos estamos refiriendo a escritos complejos, más bien a pequeñas frases acompañadas de un dibujo o una pequeña historieta.

En este caso las ventajas de los medios informáticos sobre los tradicionales son claras: la novedad del medio supone mayor motivación, el hecho de que los resultados obtenidos, a nivel gráfico, sean gratificantes para los niños y las niñas y, por último, que no exista texto mal escrito porque rápidamente se puede modificar en pantalla. Se puede además ir creando diccionarios que recojan el léxico trabajado.

En esta línea de trabajo, se comentan los siguientes programas, de los que, a veces, sólo se utilizará un aspecto:

Escribo

Todos los ciclos de Educación Primaria.

1 La información de este apartado ha sido realizada por el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. La mayor parte de los materiales que en él se citan se pueden encontrar en los Centros de Profesores y han sido utilizados y evaluados por el Programa de Nuevas Tecnologías.

Procesador de texto que utiliza en pantalla letra caligráfica, en varios tamaños y colores. La gestión se realiza por medio de sencillos menús iconográficos que aportan las funciones más sencillas: borrar, cambiar el color del lápiz y cambiar el tamaño de la letra, guardar los trabajos...

Distribución: EATCO (1990).

Paint Show Plus

Segundo y tercer ciclos de Primaria.

Programa de dibujo muy sencillo y que los niños y niñas más pequeños pueden manejar con facilidad. Se pueden incluir pequeños textos con diferentes tipos de letras. Existe un fichero especial, llamado Slide, que permite unir varios dibujos y presentarlos en pantalla uno detrás de otro, formando una pequeña historia.

Una opción de su menú es la de Scanner, que permite pasar a pantalla los trabajos de los niños y niñas, guardándose después en disco.

Distribución: Logitech (1990).

De Luxe Paint

Tercer ciclo de Primaria.

Programa con el que se pueden crear dibujos directamente en pantalla o capturarlos de otros programas. Los textos se añaden eligiendo tipos y tamaños de letra, que también se pueden modificar. Contiene un fichero, llamado Gallery, que permite unir diferentes creaciones formando una historia.

Distribución: Dro Soft (1990).

First Publisher

Todos los ciclos de Educación Primaria.

Es un programa de edición que permite preparar publicaciones en las que se incluyen textos y dibujos. Se puede trabajar a diferentes niveles de complejidad, desde el maquetado de páginas por columnas (prensa) a la simple escritura directa en pantalla de unos cuantos

renglones. Los gráficos se pueden hacer también directamente en pantalla o importarlos desde otro programa e incluir incluso imágenes hechas en papel y pasadas a pantalla con un Scanner.

Distribución: Logitech (1987).

Works

Tercer ciclo de Primaria.

Conjunto de herramientas para el tratamiento de la información. Incluye un Procesador de Texto, Base de Datos y Hoja de Cálculo. El procesador es muy sencillo y permite visionar dos o tres textos a la vez en pantalla, de manera que se pueden corregir, consultar, comparar...

Distribución: Logitech (1987).

Otros datos de interés

Organismos oficiales

British Council. Amigó, 83. 08021 Barcelona.

British Council. Residencia Universitaria Esteban Terradas. Plaza de la Casilla, 3. 48012 Bilbao.

British Council. Azuma, 5. 18005 Granada.

British Council. Colegio Universitario Santo Reino. 23008 Jaén.

British Council. Bravo Murillo, 28. 35003 Las Palmas de Gran Canaria.

British Council. Almagro, 5. 28010 Madrid.

Clases de inglés. Biblioteca de temas generales y literatura.

British Council. Plaza de Santa Bárbara, 10. 28004 Madrid.

Cursos para profesores. "Educational Enquiries": información sobre cursos en Gran Bretaña. Biblioteca especializada en metodología del inglés.

British Council. Rosal, 7. 33009 Oviedo.

British Council. Goethe, 1. 07011 Palma de Mallorca.

British Council. Colegio Universitario Domingo Soto. Trinidad, 3. 40001 Segovia.

British Council. General San Martín, s/n. 46004 Valencia.

British Tourist Authority. Plaza de España, 6-7. Torre de Madrid. Madrid.

Folletos informativos, pósters...

Centro Washington Irving. Marqués de Villamagna, 8. 28006 Madrid.

Biblioteca especializada en temas norteamericanos. Acceso a base de datos. Actividades culturales.

Colegio de Doctores y Licenciados. Plaza de Santa Bárbara, 10. Madrid.

Cursos para profesores, préstamo de vídeos, información general.

Comisión de intercambio cultural entre España y Estados Unidos. Martínez Campos, 24. 28010 Madrid.

Consejería Académica. Directorios de universidades estadounidenses. Becas Fullbright. Becas del comité conjunto.

Consejería de Educación. Embajada de España. 20 Peel Street. London W8 7PD.

Consulado de Estados Unidos de América. Vía Layetana, 33. 08003 Barcelona.

Centre for Information on Language Teaching and Research. CILT. Regent's College. Inner Circle. Regent Park. London M.W. 1 4 NS.

Embajada Británica. Fernando El Santo, 16. 28010 Madrid.

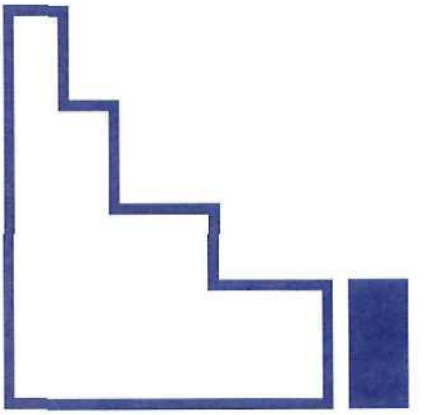
Embajada de los Estados Unidos de América. Serrano, 75. 28006 Madrid.

Información general. Programas de becas para profesores de Enseñanza Secundaria.

Instituto de Estudios Norteamericanos. Vía Augusta, 123. 08006 Barcelona.

Programas culturales sobre temas norteamericanos. Biblioteca.

Lenguas Extranjeras



Guía Documental y de Recursos de Francés

Autor: César L. Marne Cabezas

Coordinación: Trinidad Rodríguez Maeztu del Servicio de Innovación

Índice

Páginas

INTRODUCCIÓN 177

MATERIAL IMPRESO 179

Libros sobre el contenido disciplinar del área 179
Psicología, Antropología, Sociología 179
Currículo 181
Enseñanza y aprendizaje 181

Material de aula 186
Escrito, tratamiento general 186
Oral, tratamiento general 187
Creatividad, tratamiento general 188
Cultura y civilización, tratamiento general 188
Gramática, enseñanza 190
Vocabulario, enseñanza 190
Evaluación, metodología 191
Los ejercicios, teorización 193
Escrito, ejercicios 194
Oral, ejercicios 195
Creatividad, aplicaciones 197
Cultura y civilización, práctica 200
Gramática, práctica 200
Vocabulario, ejercicios 201
Evaluación, instrumentos 202

Lecturas para el alumnado 203
Revistas 203
Libros (colecciones) 204

Páginas

Actividades/Instrumentos 206

Revistas 207

RECURSOS MATERIALES 209

Vídeo 209

Informática 211

Audio (colecciones) 213

Diapositivas 214

OTROS DATOS DE INTERÉS 217

Organismos oficiales en Francia 217

Organismos oficiales en España 219

Introducción

La *Guía documental y de recursos* que propongo, aunque pueda parecer un poco larga, no pretende ser exhaustiva... y se la podría tachar de parcialidad.

La pretensión que subyace en estos apuntes es que cada uno pueda sacar información para poner al día su formación permanente, siguiendo los fundamentos curriculares. En este sentido, tienen un carácter parcial, aunque el ajuste al currículo oficial justifica este punto de partida.

Además, la complejidad de los fundamentos del currículo hace que la exhaustividad sea, aquí y ahora, inalcanzable. Sin embargo, esta guía podrá servir de punto de partida para la actualización y formación del profesorado de francés (tarea que siempre será más enriquecedora si se realiza en grupo).

Esta guía está organizada en tres grandes apartados:

1. **Material impreso:**

   Libros sobre contenido disciplinar del área: psicología, antropología y sociología, el currículo, la enseñanza y el aprendizaje, tratamiento general (teórico) del escrito, el oral, la creatividad, la cultura y civilización, la gramática, el vocabulario, la evaluación, y los ejercicios. Estos últimos apartados tienen un doble tratamiento, desde un punto de vista más general y con una orientación más práctica.

   A continuación se hace una reseña de algunas revistas y libros para tener a disposición de los alumnos. Con indicación, para el profesorado, de catálogos que le podrían ayudar a escoger los libros de lectura.

Le sigue un epígrafe: "Revistas", aparecido en el número 193 de *Cuadernos de Pedagogía* de la bibliografía de J. L. ATIENZA MERINO.

2. **Recursos materiales:**

   El vídeo, la informática, el audio y diapositivas.

3. **Otros datos de interés:**

   Direcciones de organismos oficiales en Francia y en España.

Material impreso

Libros sobre el contenido disciplinar del área

Psicología, Antropología, Sociología

- BOGAARDS, P. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères.* París: CREDIF-Hatier, 1988.

El autor trata de buscar respuestas a este problema: ¿Qué factores entran en juego en el aprendizaje de una lengua extranjera en la escuela y en qué medida intervienen?

De los tres ejes que facilitan la apropiación de una lengua: el que aprende, el enseñante y las condiciones de aprendizaje; el primero, el que aprende, es para el autor quien decide sobre su aprendizaje.

- CORTÉS, J.; PORCHER, J.; ABBOU, A; FERENCZI, V. *Relectures.* París: Didier, 1983.

Para tratar de reflexionar sobre, y explicarnos, el carácter de la naturaleza humana y los procesos de hominización, sigamos a los autores de esta obra pedagógica que resumen, analizan e interpretan las corrientes de pensamiento que inciden en este campo, a través de los trabajos de Austin, Bernstein, Bourdieu, Chomsky, Goffman, Labov y Piaget. Estos autores han alumbrado conceptos que han influido, tanto en la historia de las ideas, como en el proceso de reflexión sobre el funcionamiento del lenguaje como fenómeno social.

HYMES, D. H. *Vers la compétence de communication*. París: Hatier, 1984.

Este texto defiende que la lingüística debe fundarse sobre una teoría social y una práctica etnográfica, sin olvidar la fonética, la práctica y la gramática, siguiendo la vía trazada por Chomsky para la comprensión de la vida social como base necesaria para acceder a la comprensión del lenguaje.

Es un estudio teórico-pragmático que nos ayudará a deslindar conceptos y terminología.

PERETTI, André de. *Les points d'appui de l'enseignement pour une théorie et une pratique de la pédagogie differenciée*. París: INRP, 1984.

Esta obra quiere servir de ayuda a enseñantes y formadores, y está dividida en tres partes:

— La primera propone una serie de elementos teóricos abriendo unas pespectivas dinámicas para la pedagogía, partiendo de la noción de puntos de apoyo, pero puede servir para cualquier método de enseñanza.

— La segunda nos presenta los informes y anotaciones que han servido a profesores e instructores para poner en pie sus propios puntos de apoyo en sus respectivos campos.

— Y la tercera parte son cincuenta y dos fichas, consideradas como utensilios pedagógicos indispensables para llevar a cabo una pedagogía diferenciada.

SCHIFFER, L. *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. París: Hatier-CREDIF, 1984.

En cinco capítulos nos define este libro qué es la enseñanza interactiva, su importancia en la clase de Lengua Extranjera, el comportamiento pedagógico en estas clases y las diferentes formas que puede tomar, consagrando el quinto capítulo al trabajo interactivo en grupo, para acabar con un ejemplo de clase de Francés siguiendo los parámetros expuestos.

- *Le français dans le monde*, 4 (octubre 1973).

  Bibliografía sobre sociolingüística.

- *Le français dans le monde*, 121 (mayo, junio 1976).

  Sociolingüística en los Estados Unidos y en Francia.

Currículo

- ESTAIRE, S; ZANON, J. "El diseño de unidades curriculares didácticas por tareas: principios y desarrollos", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, número monográfico, Madrid (1990).

- LEBLANC, R. "Le Curriculum multidimensionnel. Une approche intégrée pour l'enseignement de la langue seconde", *Études de Linguistique Appliquée*, 75 (1988).

Enseñanza y aprendizaje

- ANDRÉ, B. (Selección y presentación). *Autonomie*. Enseignement/apprentissage des langues. París: Didier, 1990.

Es una selección de artículos y textos de estos últimos años en relación con el tema de la autonomía.

Están agrupados en torno a tres ejes:

— Concepto operativo de la autonomía.

— Autonomía y enseñanza/aprendizaje de lenguas.

— Autonomía y didáctica: autonomía del aprendizaje, autonomía del enseñante.

- BERTOCCHINI, P; COSTANZO, E. *Manuel d'autoformation*. París: Hachette, 1989.

Sobre textos aparecidos en LFDM los autores forjan este manual con la intención de que sirva para la formación autónoma del profe-

sor de Lengua Extranjera, familiarizándole con las nociones claves en el campo de la didáctica y llevándole a participar activamente en la reflexión sobre las prácticas propuestas para el aula.

Muy útil también para la formación inicial de futuros profesores.

- BESSE, H.; GALISSON, R. *Polémique en didactique (du renouveau en question)*, París: Clé International, 1980.

Se dirige la obra a los interesados en la didáctica de lenguas extranjeras para seguir la evaluación de las ideas que se agitan en este campo, y juzgar sus méritos por los resultados.

Es el resultado de dos estudios que nos quieren alertar ante un posible demasiado grande optimismo, para poder conjurar la fe ante el método milagro y poder "mirar" con cierta perspectiva y espíritu crítico.

- BOUACHA, Alí, (Dir.). *Pédagogie du F. L. E. Orientations théoriques et pratiques dans la classe.* París: Hachette, 1987.

El libro es una recopilación de artículos importantes, publicados en la revista *LFDM*, que presenta las últimas orientaciones en la didáctica de las lenguas y toda una serie de aplicaciones prácticas y sugestivas para la clase de Francés.

- BOYER, H.; BUTZBACH, M.; PENDANX, M. *Nouvelle introduction à la didactique du F. L. E.* París: Clé International, 1990.

Esta obra nos pone en contacto con la evolución en este campo, las nuevas opciones y las direcciones nuevas.

Respondiendo a tres preocupaciones:

— ¿Qué competencias enseñar? Articulando objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje.

— Problemas de percepción y comprensión del oral y el escrito en el acceso al sentido.

— Progresión y elaboración de actividades de clase en relación con los objetivos y condiciones de aprendizaje.

- DALGALIAN, G.; LIEUTAUD, S.; WEISS, F. *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants.* París: Clé International, 1981.

Partiendo de la afectividad en el aprendizaje y para ponerla a trabajar en esta dinámica de apropiación de la lengua, los autores dan cabida a la identificación de necesidades y dominios de utilización en el aprendizaje, partiendo de tareas extralingüísticas.

Y para esta nueva metodología proponen el perfil del enseñante adecuado.

- GALISSON, R. *D'hier à aujourd'hui. La didactique générale des langues étrangères*. París: Clé International, 1980.

Es una primera parte de un conjunto, y aquí el autor se propone mostrar que la metodología precedente fue un paso para la renovación didáctica que él pretende esquematizar para hacer accesible para el no iniciado, y por eso en el segundo capítulo (90 páginas) hace un inventario en que revisa, enfrentándolas, la metodología que él llama de ayer y la de hoy y mañana.

- GALISSON, R; ROULET, E. "Vers une didactique du français". *Langue Française*, 82. París: Larousse, 1989

Este número analiza el término didáctica en el dominio de las investigaciones de la enseñanza y aprendizaje del francés. El tema gira en torno a tres preguntas:

— Autonomía y especificidad de la didáctica del francés.

— Cientifismo de la didáctica del francés.

— Unidad y diversidad entre la didáctica de lengua materna y extranjera.

Varios autores especialistas en estas materias colaboran en el número de esta revista.

- GARABÉDIAN, M. (Coord.). "Enseignements/apprentissages précoces des langues". *Le Français dans le Monde*. Hachette, número especial (agosto-septiembre 1991).

Este número monográfico coordinado por Michèle Garabédian nos da una panorámica de lo que en este momento se está haciendo en el campo del F. L. E

— Dando un repaso a las políticas lingüísticas en Europa.

— Poniendo sobre el tapete ciertos conceptos que hoy se discuten: edad, objetivo, problemas de identidad, culturales...

— Realizaciones pedagógicas por el mundo y España (Cataluña).

— Y análisis de materiales y bibliografía.

- HOLEC, H. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. París: Hatier, 1979.

Reflexiona el autor sobre este concepto a la moda, y objetivo de nuestra LOGSE.

Nos ayudará a concebir el aprendizaje de Lengua Extranjera centrado en el aprendiz, capaz de seleccionar los objetivos y medios de su aprendizaje, tanto materiales y modos de enseñanza como en las formas de evolución.

El autor se apoya en las experiencias del CRAPEL que aquí ilustran la formación autodirigida.

- MOIRAND, S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. París: Hachette, 1984.

Esta obra trata de ser una puesta a punto de propuestas constructivas para los enseñantes que buscan nuevos caminos pedagógicos centrados en el aprendizaje y enseñanza de la comunicación en lengua extranjera.

Tiene varios caminos de lectura:

— Primera parte, bases teóricas.

— Segunda parte, prácticas pedagógicas en el oral, escrito y elaboración de programas.

Los reenvíos de una parte a la otra y las bibliografías puede ser un tercer camino.

- PORCHER, L.; HUART, M.; MARIET, F. *Adaptation de "un niveau-seuil" à des contextes scolaires*. París: CREDIF Hatier, 1978.

Esta adaptación pretende dar a los enseñantes del F. L. E. los principios rectores de la disciplina, las gestiones pedagógicas y meto-

dológicas que hay que seguir para construir los objetivos pragmáticos y las precauciones para escoger los materiales, haciendo especial hincapié en su adaptación a los diferentes medios escolares de aprendizaje y enseñanza y la selección de las realizaciones lingüísticas según el medio escolar en que se desempeña la labor.

- PORCHER, L. *Manières de classe*. París: A.F.-Didier, 1987.

Esta obra no pretende ser una nueva pedagogía, sino más bien una muestra de caja de herramientas con ejemplificaciones que ofrecen posibilidades pedagógicas prácticas diferentes y que giran en torno a: el agua, el tiempo, los vegetales, los animales, que son los puntos aglutinantes de la pedagogización de las propuestas.

- SIGUÁN, M. "Segundas lenguas y lenguas extranjeras". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2 (1989): 69-93.

- "La enseñanza de lenguas extranjeras". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7/8, monográfico (1990).

Este número monográfico contiene ocho artículos centrados en los:

— Aspectos metodológicos implicados en la enseñanza de una lengua extranjera.

— Y la organización escolar implicada en favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua desconocida por el alumno.

- "Pratiques de la communication". *Le français dans le monde*, 153.

- "La classe de français autrement". *Le français dans le monde*, 175.

Material de aula

Escrito, tratamiento general

- MOIRAND, S. *Situations d'écrit*, París: Clé International, 1979.

La autora desarrolla una reflexión metodológica en dos direcciones: una, buscando técnicas "d'approche pédagogique" con el apoyo de su práctica de enseñante de lengua para extranjeros...; la otra, tratando de analizar escritos y situaciones auténticas en función de objetivos didácticos, como paso previo en la búsqueda de una renovación metodológica de las prácticas en la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita.

- RUNGE, A.; SWORD, J. *La B. D.* París: Clé International, 1987.

Este libro va dirigido al profesor y es él quien debe, según el nivel, escoger la "bande dessinée" oportuna, como complementaria al manual o como revisión, pero la página 12 ya es una selección, con indicaciones de situaciones, temas y campos léxicos, y la 13 vuelve a hacer otra selección según actos de palabra, gramática y niveles.

Cada ficha va acompañada de un análisis icónico de los elementos culturales contenidos y fichas pedagógicas para la explotación.

- VIGNER, G. *Lire: du texte au sens. Éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture.* París: Clé International, 1979.

El libro se presenta como un resumen del estado actual de la problemática de la lectura de los textos literarios, de prensa o científicos, narrativos y argumentativos. Es un cuadro teórico de lo explorado y de lo que queda por explorar, pero presentado todo de manera que pueda ser explotado en clase.

- "Images et enseignement du français". *Le français dans le monde*, 137 (1978).

- "Pratiques de l'écrit". *Le français dans le monde*, 167 (1982).

Oral, tratamiento general

LEBRE-PEYTARD, M.; LIEUTAUD, S.; BEACCO, J. C.; MALANDAIN, J. L. *Le document oral brut dans la classe de Français. La transcription de documents sonores authentiques*. París: BELC, 1977.

Se trata de un trabajo dactilografiado y de una cinta de soporte que nos enfrenta a la problemática de la utilización de documentos sonoros auténticos en clase de F. L. E.:

1. Problemas planteados por la transcripción y diferentes tipos de transcripción para distintas necesidades.
2. Propuestas para una transcripción.
3. Utilización pedagógica de la transcripción. Y una bibliografía con notas aclaratorias.

LEBRE-PEYTARD, M.; MALANDAIN-CELTON, J. L. *Décrire et découper la parole I, II*. París: BELC, 1986.

La primera parte constituye un conjunto de ejercicios a base de nueve documentos sonoros auténticos: los autores se esfuerzan en la motivación para llegar a la comprensión y producción.

La segunda parte aborda las técnicas y procedimientos que favorecerán el escuchar y facilitan la explotación de documentos sonoros en clase. Desde la sensibilización más general a la escucha más meticulosa. Los datos técnicos ocupan también las cincuenta páginas finales.

Existe una casete audio para cada tomo.

LEBRE-PEYTARD, M. *Situations d'oral. Documents authentiques: analyse et utilisation*. París: Clé International, 1990.

Nos propone esta obra:

— El camino pedagógico para la utilización de documentos sonoros en clase.

— Y un método "d'écoute-analyse" (anterior al empleo), ofreciendo las herramientas para escuchar y comprender mejor los documentos.

Y por fin nos presenta los estudios prepedagógicos de nueve documentos. Y un anexo de dos fichas pedagógicas.

- "À travers chants". *Le français dans le monde*, 131 (1977).

- "Le document sonore dans la classe de F. L. E." *Le français dans le monde*, 145 (1979).

Creatividad, tratamiento general

- BOURGUIGNON, J. C. *Simulations globales et enseignement du français dans un milieu non francophone*. Strasbourg: C. N. D. P., 1985.

En cincuenta y dos páginas nos muestra el autor los pasos metodológicos de la simulación y define sus principios pedagógicos. De ahí su interés para quienes se dedican a la enseñanza y el aprendizaje del francés.

La reflexión metodológica se funda en la práctica, de manera que las dos se complementan.

- CARÉ, J. M.; DEBYSER, F. *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*. París: Hachette-Larousse-BELC, 1978.

Los autores parten de la hipótesis de que entre los juegos y el lenguaje hay una relación de placer: placer del juego, del lenguaje en libertad, placer de crear. Por lo cual se proponen sobrepasar los juegos clásicos de los sonidos, las palabras y llegar a la invención pura, la creatividad burlesca, la producción "automática" de cuentos, teatro..., llegando a liberar el lenguaje por los "jeux de rôle" y el "brain storming".

Cultura y civilización, tratamiento general

- CALBRIS, G.; PORCHER, L. *Geste et communication. Analyse sémiotique et perspectives didactiques*. París: Hatier-CREDIF, 1990.

A partir de un soporte filmado y miles de ejemplos cotidianos corroborados por el soporte icónico de la B. D., los autores hacen una investigación semiológica de los gestos que acompañan o sustituyen a las palabras.

- DUNETTON, C. *La puce à l'oreille*. París: Stock, 1978.

Se lee como una novela y es la historia de muchas, muchísimas expresiones gráficas y dichos populares.

El autor indaga sobre su origen y lo hace en una prosa llena de "esprit".

Es un complemento a esas otras obras didácticas y un pozo de cultura francesa y, por qué no, sociológica.

- ZARATE, G. *Enseigner une culture étrangère*. París: Hachette, 1986.

G. ZARATE trata de responder a las preguntas de: ¿Qué, cómo enseñar la cultura y civilización, con qué herramientas, qué documentos, y qué objetivos proponer?

Los itinerarios de utilización-lectura son varios:

— Lectura rápida: párrafos en negrita.

— Utilizable en clase: fichas de actividades.

— Preguntas que nos hacemos: recurrir al índice.

— Buscamos lo concreto: ejemplos.

— Buscamos apoyos teóricos: textos de referencia.

- ZARATE, G. "Observer et décrire les faits culturels". *Études de Linguistique Appliquée*, 69. París: Didier-Érudition, (1988).

El proyecto de este número gira en torno a: concepto y análisis de los hechos culturales.

Pretende facilitar el intercambio entre el etnólogo, el sociólogo y el enseñante para pensar el mundo del otro y deslindar lo esencial de lo anecdótico.

Los artículos del libro están nucleados en:

— Interacciones entre observador y realidad.

— La pertinencia en antropologia: la observación directa y diferida.

— La didáctica de los hechos culturales.

— La didáctica de las lenguas y la formación.

- "D'une culture à l'autre". *Le français dans le monde* (nov-dic., 1983).

- "Voies de la communication interculturelle?". *Le français dans le monde* (jul., 1982).

Gramática, enseñanza

- BÉRARD, E.; LAVENNE, Ch. *Grammaire utile du français. Modes d'emploi*. París: Hatier, 1990.

  Se trata de una gramática que pretende ser:

  — Pragmática, pues va ligada a situaciones de lenguaje.

  — Que sirve de referencia: con descripción de formas y estructuras presentadas de manera clara y completa.

  — Instrumento de comunicación para el oral y el escrito.

- "... Et la grammaire. Recherches et applications". *Le français dans le monde*, número especial (febrero-marzo, 1989).

Vocabulario, enseñanza

- *Lexique (collection)*. Presses Universitaires de Lille, 1983-86.

  Tres volúmenes que se ocupan del vocabulario a niveles diferentes:

  — Vol. 2: Le dictionnaire, 1983.

  — Vol. 3: Lexique et institutions.

  — Vol. 5: Lexique et faits sociaux, 1986.

- "Lexiques". *Le français dans le monde* (agosto-septiembre, 1989).

Evaluación, metodología

- BOLTON, S. *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. París: Hatier-CREDIF, 1987.

Para empezar, S. BOLTON distingue la evaluación de la competencia cognitiva de la comunicativa, receptiva e interactiva, para analizar acto seguido los elementos.

Para llegar a este punto se recuerdan algunas nociones de "docimologie" sin olvidar corrientes lingüísticas anteriores o todavía presentes que han ayudado a hacer aflorar las nociones de "compétence et performance", y de esta crítica surgen los argumentos para la construcción de tests y elaboración de nuevas consignas, rigurosamente experimentadas. Tests para controlar las competencias receptivas, las interactivas (expresión) y tests para detectar más de una capacidad (un ejemplo para las cuatro capacidades).

Por su intención y extensión de información, muy interesante.

- DELORME, Ch. (Dir.). *L'évaluation en questions*. Lyon: E. S. F., 1990, (3.ª edición).

En esta obra doce autores nos plantean sus pensamientos y experiencias sobre la "evaluación en pedagogía y la pedagogía de la evaluación".

A través de la diversidad de los doce, aparecen cuatro denominadores comunes:

— Convencernos para evaluar de manera diferente con vistas a integrar la evaluación en el proceso de aprendizaje.

— Doble vocación de la evaluación:
  - Ejercer el control de las adquisiciones por parte de enseñantes y aprendices.
  - Tomar las decisiones oportunas.

— Método dialéctico entre la práctica directa y la reflexión en común.

— Bibliografía específica para cada uno de los doce capítulos.

- MOTHE, J. C. *L'évaluation par les tests dans la classe de français*. París: Hachette-Larousse, 1975.

El título indica la corriente pedagógica..., pero es una síntesis sobre los problemas teóricos y prácticos en la concepción de tests y la evaluación de sus resultados.

Partiendo de esto, y con multitud de consejos a lo largo del libro, el profesor puede construir tests y adaptarlos a sus clases.

- "L'évaluation formative". *Les amis des Sèvres*, 111. Sèvres: C. I. E. P., 1983.

Cuatro artículos sobre la evaluación y sus problemas:

1. Problemas de la evaluación escolar.
2. Pedagogía y evaluación diferenciadas.
3. Algunos problemas de la evaluación en francés.
4. Evaluación sumativa y formativa (en matemáticas).

El primer artículo va seguido de una bibliografía.

- "L'évaluation en langues vivantes". *Cahier de l'évaluation*, 3/4, C. R. E. P. S. ÉVALUATION, C. I. E. P., 1989.

Jeannine Feuneuille nos da cuenta del contenido de este número 3/4, que se concreta en:

— Reflexiones teóricas de:

J. C. Mothe, que expone las trampas de algunos ejercicios de evaluación escrita (redacción); G. Munziati, que habla sobre la evaluación del oral en una situación de aprendizaje y/o de control.

— Informes de los "ateliers" sobre evaluación y los instrumentos de evaluación presentados. Materiales muy variados y amplios, pero con reseñas sucintas.

Y también una bibliografía general y sobre lenguas.

- Publications de l'Institut Romand de Recherches et Documentations Pédagogiques. Neuchâtel: I. R. D. P.

Cuadernos con títulos tan sugerentes como:

— *L'objectivité de l'évaluation.*

— *Évaluation externe, interne ou négociée.*

— *Évaluation des élèves et pédagogie active.*

— *Les contradictions de l'évaluation scolaire.*

— *Quelle évaluation formative pour l'apprentissage de la communication en L. E.?*

- "L'évaluation en didactique des langues et des cultures". *Études de Linguistique Appliquée*, 80, Paris: Didier (1990).

- "L'évaluation". *Les Langues Modernes*, A. P. L. V., 4 (1984).

- "L'évaluation". *Le français dans le monde*, 165 (1981).

- "Les examens". *Le français dans le monde*, 135 (1978).

- "Tendances en évaluation". *Reflet*, 24 (1989).

Los ejercicios, teorización

- REBOULET, A; FRECHE, J. J. *A comme...* 60 fiches de pédagogie concrète pour le professeur de français (sélection). Paris: Hachette, 1979.

- VIGNER, G. *L'exercice dans la classe de français.* Paris: Hachette, 1984

El autor nos habla de la importancia de esta práctica pedagógica en clase, la variedad de opciones metodológicas, la evolución que ha habido y cómo de esto sacar las propiedades constitutivas del ejercicio.

Además, nos indica el camino para estudiar los campos de aplicación, comparar los méritos de los diferentes caminos y proponer diferentes utilizaciones según forma y objetivos.

Escrito, ejercicios

- BERTOCCHINI, P.; COSTANZO, E. *Productions écrites. Le mot, la phrase, le texte*. París: Hachette, 1987.

Los autores buscan la dimensión lúdica de la escritura, apartándose del funcionalismo práctico.

El público al que se dirigen: principiantes unas veces, y para ya iniciados otras actividades; pero el profesor escogerá según el nivel de su clase.

Los objetivos: lingüísticos y comunicativos, están marcados para cada actividad, y la lista (página 6) permite escoger.

Las actividades pueden ser individuales o en grupo, y casi siempre muy abiertas, aunque sometidas a ciertas "reglas".

- CAPELLE, G.; GRELLET, F. *Écritures*. París: Hachette, 1980.

Son tres cuadernillos que están concebidos como autocorrectivos, pero que permiten la utilización colectiva.

Pueden servir como complemento a un método (revisión) y proporcionar material de comprensión o de producción. La utilización se ve facilitada por un repertorio en que los textos están analizados por su origen, tema, clase de preguntas para responder y estrategias para poner en funcionamiento. Así cada uno puede construir su menú en función de gustos o necesidades.

Los documentos empleados son auténticos.

- DEBYSER, F. *Les lettres de Paul et Victor*. B. E. L. C., 1980.

El autor nos propone, en pocas páginas, un ejercicio de creatividad al estilo de R. QUENEAU, pero jugando a hacer cartas con "la posibilidad de realizar miles de cartas diferentes", solamente por combinación de los elementos de una sola carta. Pero también se pueden escribir cartas verdaderas escogiendo el modelo propuesto y los ejemplos que resulten adecuados.

Y, no olvidándose de la autonomía del alumno, el autor le proporciona un apartado léxico y gramatical.

- GALISSON, R.; MOREAU, J. *Les mots, mode d'emploi*. París: Clé International, 1984.

Para adquirir y perfeccionar el léxico, los autores nos proponen estos cuadernos autocorrectivos:

— *À cache-cache avec les mots*: juegos de vocabulario y ejercicios para enriquecer el léxico corriente.

— El segundo, para aprendizaje de expresiones figuradas. Las soluciones se ofrecen al final.

- JACQUET, J.; PENDANX, M. *Lecture. Écriture*. París: Clé International, 1991.

Son tres libros, de menos de cien páginas cada uno, pensados para los tres niveles clásicos.

A través de una lectura y análisis de documentos auténticos nos quieren hacer acceder a la comprensión del escrito para producir de manera dirigida primero y, posteriormente, de manera más libre.

Los documentos son analizados para llegar a la percepción de las funciones, códigos y convenciones del escrito.

(Los niveles 2 y 3 no han aparecido.)

- RENOUARD, M.; WEISS, F. *Gammes*. París: Clé International, 1982.

Tres libros donde los principiantes o los que buscan el perfeccionamiento pueden encontrar cómo, partiendo de la comprensión oral o escrita, desarrollar la competencia comunicativa a partir de escritos auténticos y variados, y percibir los diferentes niveles y registros de la lengua. Y todo esto por medio de ejercicios autocorrectivos.

Oral, ejercicios

- CHAMBERLAIN, A.; STEELE, R. *Guide pratique de la communication*. París: Didier, 1985.

El libro tiene dos partes:

1. Cien actos de comunicación, con estructuras y locuciones del francés cotidiano, reagrupados por categorías.
2. Diálogos que recogen los actos de comunicación de la primera parte mostrando su inserción en el hablar cotidiano.

La utilización de esta guía puede ser autónoma o puede ser explotada en clase. Para eso existe un cuaderno de actividades y una casete que restituye el ambiente de las situaciones y puede dar lugar a un trabajo de comprensión.

- CALBRIS, G.; MONTREDON, J. *Oh là là*. París: Clé International, 1980.

Dos libros llenos de dibujos sugestivos, diálogos, ejercicios, análisis... que tienen por objetivo acercarnos (alumnos y profesores también) al ritmo, entonación y expresividad del francés, y los sobreentendidos y segundas intenciones.

El segundo, de perfeccionamiento, tiene además, un libro del profesor, cintas y películas fijas.

En los dos niveles la explotación intercultural facilitará más la comunicación, por el deseo de comparación.

- DRAGOJE, D. *Prenez la parole*. París: Clé International, 1982.

Se trata de un libro y dos cintas que van a permitir al alumno un diálogo con su magnetófono en situaciones de comunicación elementales, dice el autor.

El libro, con sus imágenes, centra y define la situación, y el alumno puede dialogar con su magnetófono como con un interlocutor.

- PEDOYA-GUIMBRETIERE, E.; KANEMANN-POUGATCH, M. *Plaisir des sons*. París: Alliance Française/Hatier/Didier, 1989.

Se presenta como método de aprendizaje y corrección fonética: es un libro y cuatro casetes y un cuaderno para el alumno.

Las actividades con los materiales apropiados cubren las fases de adquisición del sonido:

— Percepción: escucha y discriminación de sonidos parecidos.

— Realización corporal: lugar del sonido y ejercicios respiratorios.

— Reproducción y producción de sonidos: gamas sonoras.

— Juegos.

VIELMAS, M. *À haute voix*. París: Clé International, 1990.

El autor nos presenta series de ejercicios, haciendo resaltar los componentes de la voz: respiración, articulación, intensidad, caudal, pausa, frecuencia, entonación. Y por medio de fichas y juegos nos propone un tratamiento ameno.

Se completa este primer conjunto con ejercicios y tests para una lectura en voz alta, y juegos para ejercitar la palabra en L. E.

WENK, B. *Enseigner aux enfants*. París: Clé International, 1989.

El autor nos propone una gran variedad de actividades que pretenden implicar al niño en todos los planos: corporal, vocal, artístico, intelectual, para despertar en él el deseo de hablar.

Contiene doce unidades que van desde los sonidos y las letras hasta el conocimiento del mundo (cultura general).

Su utilización permite acompañar a un método, o utilizarlo de manera independiente: todo dependerá de la experiencia o los gustos del profesor.

Los diálogos, canciones... están en casete.

Creatividad, aplicaciones

AUGÉ, H.; BOROT, M. F.; VIELMAS, M. *Jeux pour parler. Jeux pour créer*. París: Clé International, 1989.

A través de fichas —más en esta nueva edición— y de itinerarios de explotación y un índice temático, el enseñante encontrará sin dificultades cómo trabajar tal o cual acto de palabra para favorecer el "tratamiento" del oral, el gesto, la gramática o el trabajo en grupo.

Y teóricamente se abordan los problemas del lenguaje y la enseñanza de la lengua, poniendo de relieve el papel del cuerpo y el placer de la creatividad, la persona, y el grupo.

- BRUCHET, J. *Voyage à Villers*. Larousse.

Compone este conjunto un libro de 46 páginas y una casete, con su transcripción.

La propuesta es un viaje.

El proceso se desarrolla en tres fases:

— La primera presenta el "Jeu de rôle" con un primer reempleo.
— En la segunda, se distribuyen tareas y consignas.
— Y, en la tercera, se establece una comunicación global con participación de toda la clase.

Después viene el momento de la recapitulación.

- CARÉ, J. M. *Îles, une simulation*. París: BELC, 1980.

Es un intento de "reconstruir el mundo" en una isla que se va construyendo según un hilo conductor cronológico.

Es una apuesta por la imaginación: al tener que inventar el decorado y los personajes, los participantes se implicarán y se identificarán con la ficción.

La posibilidad de trabajar por grupos, pero simultáneamente en una misma simulación, da lugar a intercambios verbales con toda naturalidad, y esto permitirá tomar conciencia de la comunicación como rito cultural y código sociológico.

Los modos de trabajo son múltiples y los ejercicios también. Tiene muchas posibilidades de explotación, por edades y niveles, según la imaginación del usuario, pero las sugerencias no faltan.

- CARÉ, J. M.; MATA, C. *Le cirque*. París: Hachette, 1986.

Se trata de una simulación global para niños y/o adolescentes jóvenes, y está concebido para utilizar en clase como cuaderno de actividades, para estimular la comprensión, la escritura y siempre la comunicación.

Las indicaciones y proposiciones de trabajo son muy numerosas.

- DORTU, J. C. *Une classe de rêve*. París: Clé International, 1986.

En no demasiadas páginas, el autor nos pone ante una técnica original e importante para una clase de francés llena de imaginación, con su "sueño en vigilia dirigido".

Nos explica la técnica:

— El alumno, con los ojos cerrados y en silencio, es inducido a utilizar la imaginación y la sensibilidad.

— Después viene la explotación lingüística que favorecerá la comunicación y la creatividad.

Pero no falta la aplicación de la técnica y los ejemplos a tres niveles.

- JULIEN, P. *Activités ludiques*. París: Clé International, 1988.

Este libro contiene unas setenta fichas en las que los juegos, de los más clásicos a los más insospechados, están clasificados por géneros: presentación, vocabulario, cifras, ortografía, escrito, trabajo, estructuras, dramatizaciones.

Cada ficha siempre tiene especificados: objetivos pedagógicos, material necesario y desarrollo..., pero no ha olvidado el autor una evaluación...

- PORCHER, L.; BLOT, B. *Poèmes à l'école*. París: A. Colin, 1980.

Propone una estrategia para la enseñanza de la poesía científica y pedagógica.

Recoge una serie de prácticas y una antología *ad hoc* de cincuenta poemas para niños.

- WEISS, F. *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. París: Hachette, 1983.

Se propone el autor proporcionar al enseñante de Francés L. E. un cúmulo de técnicas y ejercicios para facilitar la expresión oral, con vistas a que el alumno llegue a una verdadera competencia de comunicación.

La metodología escogida se basa en el trabajo en grupo, la simulación, el juego y la creatividad.

Cultura y civilización, práctica

- BEACCO, J.C.; LIEUTAUD, S. *Tours de France*. París: Hachette, 1985.

Libro del alumno, casete y guía pedagógica constituyen un conjunto que nos inicia a la civilización francesa. Partiendo de los conocimientos de los alumnos, les va preparando para analizar, descubrir e interpretar las realidades francesas.

Como dice el subtítulo, se trata de trabajos prácticos de civilización.

- LEROY, M. J.; NAHMIAS, R.; STEELE, R. *Vivre au pays. Les Français dans leurs régions à travers la presse*. París: Didier, 1987.

Las regiones, Francia "profunda", a través de las primeras páginas de los periódicos, las editoriales, entrevistas, testimonios, reportajes, fotos, dibujos... y cubriendo todos los campos de los que la prensa suele ocuparse, para descubrir lo que cada región tiene de específico.

El tratamiento pedagógico parece de gran utilidad, con un índice y un léxico que nos introducen en los diferentes registros de la lengua francesa.

Gramática, práctica

- CAPELLE,G.; GRELLET, F. *C'est facile à dire!* París: Hatier, 1982.

Para el alumno, ejercicios (250) a varios niveles, en que se mezclan actos de palabra y gramática (las páginas 6 y 7 ayudan a escoger según gustos y necesidades).

Las actividades propuestas pretenden estimular la creatividad con ejercicios "à trous", crucigramas, fotos, dibujos, B. D., artículos de prensa...

Sin una teoría gramatical explícita, la "nocional" tiene su parte, pero el libro no pretende sustituir a una gramática.

Vocabulario, ejercicios

- CONNEN, M. *Mes premiers mots en français*. París: Hachette, 1991.

Diccionario en imágenes para niños que empiezan el aprendizaje del francés

- GIVARDI, A. *Les 3.000 mots en français*. París: Editions G.P., 1985.

Pretende no ser ni un diccionario ni una enciclopedia, sino más bien una veintena de planchas en colores donde dibujos y palabras tienen su correspondencia: para que cada uno descubra.

Puede servir a los más jóvenes y los no tanto. Cada uno, según su interés, podrá seguir el hilo.

- NIQUET, G.; DEWEZ, S. *Pratique du vocabulaire*. París: Hatier, 1990.

Sí, es un libro de francés lengua materna. Pero tanto para el alumno sólo, como para el profesor en clase, muy rentable.

Los ejercicios propuestos, el léxico, siempre están contextualizados y las interacciones, pertinentes.

No faltan los tests de control ni las aportaciones culturales, y el alumno se siente empujado al descubrimiento de la palabra pertinente.

- *Prendre au mot. Vocabulaire thématique*. París: Alliance Française-Didier-Hatier, 1990.

Multitud de actividades agrupadas en veinte temas de la vida de todos los días.

Cada tema tiene un tratamiento de tres páginas con una reserva de palabras, actividades para poder usarlas, clasificación y relación de las palabras y para trabajar las expresiones gráficas, y un texto literario que va ligado al tema.

La obra ofrece los ejercicios corregidos.

Evaluación, instrumentos

- BALAZ, F.; MANTINENGO, C.; RAMAHERY, A."Line, Jacques, Manuel et les autres...". *Le français dans le monde*, número especial (agosto-septiembre, 1991).

Corto e interesante artículo que revisa materiales pedagógicos (métodos) y hace una reubicación en relación con las teorías y concomitancias metodológicas.

La clasificación panorámica final, con los criterios seguidos (cinco), es clara y orientadora.

- MOTHE, J. C. *Comprendre la presse*. París: BELC, 1981.

Partiendo de documentos auténticos, extraídos de periódicos, el autor construye una serie de ejercicios —tests de comprensión escrita— para semiprincipiantes.

Pueden servir de ejemplo al profesor para montar su propia batería de ejercicios.

- PERETTI, A. de *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative* (dos tomos). París: I. N. R. P., 1985.

Ciento sesenta instrumentos de evaluación reagrupados según sus características estructurales, con indicación del campo cubierto.

Cada uno lleva su ficha descriptiva (público concernido, aplicaciones prácticas).

Los índices, temático uno y otro por palabras claves, facilitan la búsqueda.

Hay un anexo con artículos más generales, informes y bibliografía.

- PORCHER, L.; SAPIN-LIGNIERES, B. *Quel professeur êtes-vous? Profils de l'enseignant de F. L. E.* París: A. F.-Hatier-Didier.

Hay otros más "serios", pero si queremos reflexionar riéndonos, es una obra muy útil para vernos en nuestra tarea de profesor.

En doce etapas, con buen humor y un poco de calma, podemos responder a esas preguntas que puede que ya nos hayamos hecho y que no hemos respondido por falta de ánimo o tiempo.

- TAGLIANTE, Ch. *L'évaluation*. París: Clé International, 1991.

Ch. Tagliante nos muestra cómo integrar la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje y hacernos autónomos en la construcción de nuestros propios intrumentos de evaluación por medio de:

— Una terminología explicada y ejemplificada, con un anexo bibliográfico, léxico y documentos de referencia.

— Una serie de fichas clasificadas por niveles y objetivos.

— Explicaciones para construir sus útiles de evaluación.

— Y una serie de plantillas para seguir la evaluación del alumno.

- THIERRY, A. M. *Analyse des méthodes. Français langue étrangère*. París: C. I. E. P., 1987

La autora analiza gran cantidad de métodos internacionales destinados a niños, adolescentes y adultos.

Su trabajo de análisis en forma de fichas, siguiendo un plan en trece puntos, puede ayudar al profesor en su búsqueda de cambio de método.

Lecturas para el alumnado

Revistas

- *C'est facile*: para niños, con temas según interés de esta edad.
- *Môme*: adecuado para segundo año de francés, con juegos, artículos, lenguaje real y actividades de control.
- *Jeunes*: para comprender mejor Francia.

Temas específicos con centros de interés dados por juegos, aventuras, B. D., vocabulario ilustrado, crucigramas.

- *Je bouquine*: Pequeña novela, con su B. D., que incita a la lectura, haciendo progresar en ortografía y conocimientos en general.

Libros (colecciones)

- *Bibliothèque de l'amitié*. Hatier International.

  Concebido para lengua materna, a partir de diez años.

- *Les maîtres de l'aventure*. Hatier International.

  Con presupuestos similares al anterior.

- *Cascade*. Rageot-Hatier.

  Novelas francesas con un *dossier* de profundización, para edades de siete a doce años (franceses).

- *Collection Rondes et chansons du temps passé*. Hatier.

  Álbum ilustrado.

- *Contes d'ici et d'ailleurs*. Clé International.

  Cuentos para niños del primer año de Francés.

- *Folio Junior*. Gallimard.
  - — Folio Junior Édition Speciale
  - — Folio Junior en poésie
  - — Folio Junior énigmes
  - — Folio Junior légendes
  - — Folio Junior science fiction
  - — Folio Junior "Livres dont vous êtes les héros"
  - — Folio Junior livres-cassettes

  Los catálogos presentan recensiones que facilitan la elección.

Colecciones de lectura pedagógica

- GAUVENET, H. *Une souris verte*. Didier-CREDIF.

  Cantinelas para los más jóvenes.

- GAUVENET, H. *Escapade*. Didier-CREDIF.

  Cuentos poéticos para niños y adolescentes.

- GRANGE, P.; NEVEU, P. *J'apprends à lire en français*. Didier-CREDIF.

  Tres libros para el aprendizaje de la lectura.

- DESMOULINS, A. *Lecture courante et expressive*, Didier-CREDIF.

  Setenta títulos con guía para el profesor y carteles para la clase.

Catálogos con lecturas reseñadas

- BAYARD PRESSE ESPAÑA, S. A. Princesa, 25 (1). 28008 Madrid.

- GALLIMARD. ITACA, López de Hoyos, 141. 28002 Madrid.

- MAGNARD JEUNESSE. 122 bd. Saint-Germain BP 265 755264. Paris 06.

  B. D. colecciones, libros, con una presentación que ayuda a saber de qué trata y para quién sería apropiado.

- EDITIONS M. D. I. Départementale 113. 78630 Orgeval (Paris).

  Un catálogo de libros, lecturas útiles para la enseñanza y el aprendizaje, entre los que podemos escoger para nuestro trabajo.

- L'ÉCOLE DES LOISIRS. 11, rue de Sèvres 75278. Paris Cedex 06.

  Catálogo analítico en que se hace una presentación de cada libro.

- SORBIER-JEUNESSE. 51, Rue Barrault. 75013 Paris.

  Catálogo con colecciones y lecturas analizadas.

- NATHAN. 75640 Paris Cedex 13.

  Con catálogos por niveles y especialidades que nos muestran los libros y útiles pedagógicos para los alumnos franceses, de los que nos podemos servir.

- CENTURION-JEUNESSE. 17, Rue Babylone. 75007 Paris.

  Con un catálogo en que gran parte de las lecturas vienen presentadas.

Actividades/Instrumentos

- ADELMAN, L. *El camino magnético-el supermercado*. Madrid: La Muralla S.A., 1990.

  Recortables + recortables + manual.

  Es un "tableau feutre" modernizado técnicamente; pero lo interesante es el manual, que permite y sugiere la adaptabilidad, la organización, evaluación y las estrategias de aprendizaje.

  Existen otros títulos.

- *Apprendre* (collection). Sermapl/Hatier.

  Para niños franceses de cuatro a doce años.

  En forma divertida se entra en el campo de: lectura, escritura, el diccionario, ortografía, vocabulario...

  Los ejercicios propuestos son adaptables para nuestros alumnos.

- *Histoire-jeunesse*. Larousse.

  Épocas, países, personajes conocidos y atractivamente presentados: la lectura entra por los ojos.

- MACAULAY, D. *Comment ça marche.*

Un título interesante de vulgarización científica. Los dibujos explican todo.

- *À vous de jouer (jeux de rôle).* Clé International.

Caja de cartas, libreto de utilización.

Tres fórmulas de utilización posible, pero en todo caso la oralidad está posibilitada por las indicaciones.

Los actos lingüísticos siguen el "Sans frontières 1", pero su utilización es posible en paralelo a cualquier método.

- ABASCAL, E.; JIMENO, C. *Trolley.* Barcelona: Plaza Janés, 1989.

Jugar para aprender y reutilizar léxico y estructuras, pero la suerte interviene y puede ayudar.

El libro es guía de juego y revisión de Francia y su lengua.

- *Cartes de France* (de varias editoriales)

Mapas de Francia y los prospectos y vídeos que remiten los diferentes Centros Regionales de Turismo.

- BRUNET, R. *La carte: mode d'emploi.* París: Fayard, 1987.

Revistas[1]

- *Langue Française.* Larousse.

- *Revue de Phonétique Appliquée.* Université de Mons (Bélgica).

- *Études de Linguistique Appliquée.* Didier.

Éstas son las tres revistas teóricas más centradas sobre la reflexión en torno a la problemática del aprendizaje de las lenguas. La

1 El contenido de este apartado está tomado de la bibliografía realizada por J. L. Atienza Merino (Cuadernos de Pedagogía, n.º 193).

tercera es, desde mi punto de vista, la más dinámica, y a ella y a su redactor-jefe, R. Galisson, debe en buena medida la "didactología-didáctica de las lenguas y las culturas" el prestigio y la autonomía que ha conseguido en los últimos años.

- *Le Français dans le Monde*. Hachette.

Es un instrumento irremplazable, digestor de teorías y difusor de prácticas coherentes con ellas. Pronto llegará al número 250. En los últimos años la publicación original se ha complementado con dos números especiales anuales, de carácter teórico, *Recherches et Applications*, y con un suplemento trimestral orientado hacia la práctica, *Diagonales*.

- *Les Langues Modernes*, revista de la APLV (Association des Professeurs de Langues Vivantes de l'Enseignement Public; 19, rue de la Glacière, 75013 Paris).

Esta revista ignora el FLE, lógicamente, pero tiene la ventaja de representar un imprescindible campo de diálogo entre las didácticas de las distintas lenguas.

- *Ici & Là, revista trimestral de los profesores de Francés* (Fuencarral, 101, 6, 5.ª, 28004 Madrid).

Joven revista española que realiza una encomiable labor de información y de facilitación de la comunicación entre las diversas iniciativas de renovación didáctico-metodológica desperdigadas por todo el Estado.

Recursos materiales

- *Fichero de las publicaciones de los CEP.* Madrid, Dirección General de Renovación Pedagógica. Subdirección General de Formación del Profesorado, 1991.

En este fichero se recogen las publicaciones realizadas por los CEP. En ellas se pueden encontrar experiencias de muy distinta naturaleza (experiencias de aula, unidades didácticas, programaciones, innovaciones y propuestas curriculares...) elaboradas por equipos de profesores. Las referencias concretas de los equipos que han realizado los trabajos pueden permitir ponerse en contacto a profesores que sienten las mismas preocupaciones y trabajan en un mismo campo de investigación o reflexión. Es una publicación abierta, a la que se irán incorporando nuevas fichas.

Vídeo

- *Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación.*

El vídeo en el área de idiomas. Orientaciones para el desarrollo del proyecto.

Documento de una treintena de páginas que hace una revisión del proyecto Mercurio del M. E. C.

- *Animaux en hiver* (18')

Série Éveil à la Nature

Los animales (ardillas, hámsters...) se preparan para invernar: recogida y recolecta de reservas alimenticias, construcciones y acondicionamiento de su hábitat: adaptación para pasar el invierno.

Realizador: H. SIELMANN, Berne: CIME; CNDP. 1970.

- *Le lion*. D'après JOSEPH KESSEL (33')

Una película de la serie " Avis aux Lecteurs".

Los primeros capítulos de la obra de Kessel nos llevan a Kenia. ¿Qué le sucederá a Patricia y a King...?

La película acaba y hay que leer el libro para enterarse.

C. CERF, CNDP. 1986.

- *Le livre entre deux âges* (15')

Una experiencia de familiarización con el libro: los "grands" de la "maternelle" van a la biblioteca para oír a los alumnos de BEP "sanitaire et sociale" contarles los libros.

Evri, CDDP de L'Essonne. 1986.

- *À l'aventure* (20')

Una película de la serie "Petit Kiosque".

Es el encuentro con el escritor Jacques Charpentrau, que evoca los personajes de su libro *La bande à Jeannot* (éd. de l'Amitié): tiene en cuenta los lugares en los que viven, los terrenos de juego cerca de sus casas, la escuela, sus propias casas...

El libro se va construyendo progresivamente y se va desarrollando la acción.

L. DEGOTT, CNDP. 1987.

- *Ali, David, Vartan, Mireille et les autres* (22').

Asistiendo con los niños y sus familias a las fiestas religiosas de sus comunidades se produce un acercamiento a su mundo cultural.

Muestra intercultural.

J. LAMARQUE; J. SALDUCCI, CRDP. Aix-Marseille, 1984.

Pirates et corsaires (20')

Es la historia de una niña de vacaciones en Bretaña que asiste a un espectáculo de marionetas: *Kernok le pirate*. Visita el museo y su biblioteca y escoge tres libros de piratas que la hacen soñar: los personajes la "transportan" en sus aventuras y ella consigna esto en su cuaderno de bitácora.

L. DEGOTT. CNDP, 1987.

Informática[2]

Programas de propósito general

Son aquellos programas diseñados con objetivos muy generales y que pueden ser utilizados para cubrir un amplio campo de aplicaciones.

En Lenguas Extranjeras se pueden utilizar toda una serie de procesadores de texto, editores y programas de dibujo que admiten escritura. Su función será la de contribuir al desarrollo de actividades de expresión escrita en las que aquellos trabajos que se creen puedan ser fácilmente leídos por el resto de compañeros y compañeras.

En Educación Primaria, la elaboración de textos escritos no debería priorizarse sobre la de textos orales y, desde luego, no nos estamos refiriendo a escritos complejos, más bien a pequeñas frases acompañadas de un dibujo o una pequeña historieta.

En este caso las ventajas de los medios informáticos sobre los tradicionales son claras. La novedad del medio supone mayor motivación: el hecho de que los resultados obtenidos, a nivel gráfico, sean gratificantes para los niños y las niñas, y, por último, que no exista texto mal escrito porque rápidamente se puede modificar en pantalla. Se puede además ir creando diccionarios que recojan el léxico trabajado.

En esta línea de trabajo se comentan los siguientes programas de los que, a veces, sólo se utilizará un aspecto:

2 La información de este apartado ha sido realizada por el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. La mayor parte de los materiales que en él se citan, se pueden encontrar en los Centros de Profesores y han sido utilizados y evaluados por el Programa de Nuevas Tecnologías.

Escribo

Todos los ciclos de Educación Primaria.

Procesador de texto que utiliza en pantalla letra caligráfica, en varios tamaños y colores. La gestión se realiza por medio de sencillos menús iconográficos que aportan las funciones más sencillas: borrar, cambiar el color del lápiz, y cambiar el tamaño de la letra, guardar los trabajos...

Distribución: EATCO (1990)

Paint Show Plus

Segundo y tercer ciclo de primaria.

Programa de dibujo muy sencillo y que los niños y niñas más pequeños pueden manejar con facilidad. Se pueden incluir pequeños textos con diferentes tipos de letras. Existe un fichero especial llamado Slide que permite unir varios dibujos y presentarlos en pantalla uno detrás de otro, formando una pequeña historia.

Una opción de su menú es la de Scanner, que permite pasar a pantalla los trabajos de los niños y niñas, guardándose después en disco.

Distribución: Logitech (1990).

De Luxe Paint

Tercer ciclo de Primaria.

Programa con el que se pueden crear dibujos directamente en pantalla o capturarlos de otros programas. Los textos se añaden eligiendo tipos y tamaños de letra, que también se pueden modificar. Contiene un fichero, llamado Gallery, que permite unir diferentes creaciones formando una historia.

Distribución: Dro Soft (1990)

First Publisher

Todos los ciclos de Educación Primaria.

Es un programa de edición que permite preparar publicaciones en las que se incluyen textos y dibujos. Se puede trabajar a diferentes

niveles de complejidad, desde el maquetado de páginas por columnas (prensa) a la simple escritura directa en pantalla de unos cuantos renglones. Los gráficos se pueden hacer también directamente en pantalla o importarlos desde otro programa e incluir incluso imágenes hechas en papel y pasadas a pantallas con un Scanner.

Distribución: Logitech (1987).

Works

Tercer ciclo de Primaria.

Conjunto de herramientas para el tratamiento de la información. Incluye un Procesador de Texto, Base de Datos y Hoja de Cálculo. El procesador es muy sencillo y permite visionar dos o tres textos a la vez, en pantalla, de manera que se pueden corregir, consultar, comparar...

Distribución: Microsoft Ltd. (1990).

Audio (colecciones)

- *Ritmos y Lenguas*. Hatier-Edelsa.

Se trata de una colección de cuentos musicales en español y en francés para una sensibilización al idioma.

- *Radiovisions*. CNDP-SCP, París.

Multitud de títulos con temas que tocan la Literatura, Geografía, Arte, Historia, Ecología... Cada título comporta: diapositivas, una casete audio y un librito.

- *Vendredi ou la vie sauvage* (*Un livre à écouter*). N.° 30. Folio - Junior, édition spéciale.

Un libro y dos casetes.

La misma colección tiene más títulos.

- *Des livres à écouter*. Gallimard Jeunesse.

Las colecciones:

- Folio Benjamin
- Folio Cadet
- Folio Junior

Tienen títulos contados en casete.

- Hachette-Jeunesse (cada libro va acompañado de una ó dos casetes).

Para niños pequeños:

- *Légendes des lacs et des rivières* (B. Clavel).
- *Le crime de lord Arthur Savile* (Oscar Wilde).
- *Kiki la casse* (Henriette Bichonnier).
- *Buldo, poisson malin* (J. F. Nory).
- *Zozo la tornade* (A. Lindgreen).
- *Bidochet le petit ogre* (P. Dubois).

Diapositivas

- *Paris et ses banlieues.* La documentation française, 1988.

La Universidad de Nantes muestra la evolución de París y sus alrededores en los diez últimos años: demografía, espacios construidos, transportes...

Un dossier de 75 páginas.

Quince carteles.

Doce diapositivas más librito de acompañamiento.

Un plano SPOT de la región.

- *La Gaulle celtique et romaine.* La documentation française, 1984.

Es una muestra de la vida social, económica, intelectual, artística y religiosa en la Galia celta y romana, presentada por V. Kruta y H. Lavagne.

Existen dos versiones: *dossier* de 54 páginas y 24 carteles, o 12 diapositivas y un librito de 32 páginas.

- *Les yeux du quotidien*. CNDP - SCP/CFPJ. París. 1985.

Veinticuatro diapositivas y un librito de 76 páginas.

Para aprender a comprender la fotografía y analizar la imagen y el papel del "texto" y hacer un reconocimiento cultural.

- *Parler français sans frontières*. CNDP - SCP. París, 1987

Doce diapositivas, una casete y un librito.

Presenta el francés en su realidad a través del mundo: con ejemplos de expresiones de uso, en el plano de su repartición geográfica, y las diversas funciones de la lengua.

- *Sur les traces du Grand Meaulnes*. Orléans, CRDP, 1984.

Veinticuatro diapositivas y un librito de 18 páginas.

Este *dossier* pedagógico tiene la finalidad de ayudar al alumno sin distraerle del texto (las diapositivas le reenvían continuamente), para que se dé cuenta y comprenda que una novela es un texto rico que permite acercarse a él desde múltiples puntos de vista.

- *Les énergies du soleil*. CNDP-SCP. París, 1987.

Dieciséis diapositivas, una casete de 30' y un librito.

La energía emitida por el Sol y las energías debidas a sus rayos sobre nuestro globo.

Los problemas de captación de estas energías.

- *Le chevreuil*. CRETEL: CDDP du Val-de-Marne, 1986.

Veinte diapositivas y un librito de 52 páginas.

Documento a base de diapositivas para hacer conocer este animal.

Numerosas sugerencias pedagógicas.

Otros datos de interés[3]

Organismos oficiales en Francia

Commission des Communautés Européennes. Bureau d'Information. 61, rue des Belles-Feuilles. 75116 Paris / Tel.: 45015885.

Información sobre la unificación europea, el ecu, el Parlamento...

Mairie de Paris. Direction Régionale de l'Information et la Communication. 29, rue de Rivoli. 75196 Paris / Tel.: 42764040.

Formalidades administrativas y guías sobre París.

Office de Tourisme de Paris. 127, Champs-Elysées. 75008 Paris.

Información y folletos sobre la ciudad de París.

Maison de L'Alsace. 39, Champs-Elysées. 75008 Paris / Tel.: 42561594.

Información y folletos sobre "l'Alsace".

Maison de la Bretagne. 17, rue de l'Arrivée. 75015 Paris / Tel.: 45387315.

Información y folletos sobre "la Bretagne".

Maison du Nord. 18, boulevard Haussman. 75009 Paris / Tel.: 47705962.

Información y folletos sobre "le Nord".

---

3 Han colaborado para la elaboración de este apartado los miembros del grupo TAROT de francés: Milagros ANDRÉS DE PAUL, Julia FERNÁNDEZ BENITO y María Julia RODRÍGUEZ MAESTÚ.

Maison des Antilles-Guyanne. 12,rue Auber. 75009 Paris / Tel.: 42681107.

Información sobre las Antillas y la Guyana francesas

Maison de la Polynésie Française. 43, avenue de l'Opéra. 75002 Paris / Tel.: 42974266.

Información sobre la Polinesia francesa.

Musée National des Arts et traditions populaires. 6, avenue Mahatma Gandhi. 75116-Paris / Tel.: 40679000.

Guía del Museo, guías etnológicas.

Beaubourg. Musée National d'Art Moderne. Cellule animation-pédagogie. Centre Georges Pompidou. 75191 Paris.

Documentos relacionados con la pintura moderna.

Centre National de Documentation Pédagogique (C.N.D.P.). 29, rue d'Ulm. 75230-Paris.

Selección de documentos auténticos en vídeo. Correspondencia escolar

Centre de recherche et d'études pour la diffusion du français (C.R.E.D.I.F.). 11, avenue Pozzo-di-Borgo. 92211 Saint-Cloud / Tel.: 46026301.

Publicaciones relacionadas con la enseñanza del francés. Listas bibliográficas anuales muy completas.

Centre International d'Études Pédagogiques (C.I.E.P.). 1, avenue Léon Journault. 92310 Sèvres / Tel.: 45347527

Publicaciones relacionadas con la enseñanza y la pedagogía del francés.

Bureau pour l'Enseignement de la Langue et la Civilisation (B.E.L.C.). 9, rue Lhomond. 75005 Paris / Tel.: 47074273

Publicaciones relacionadas con la lengua y la cultura francesas, programas de ordenador para el aprendizaje y practica del francés. Referencias bibliográficas y direcciones de interés para el profesorado.

La documentation française. 8, avenue de l'Opéra. 75001 Paris/ Tel. 42 96 14 22.

Entre otras cosas, préstamo de fotografías sobre temas de la vida francesa.

Organismos oficiales en España

Embajada de Francia en España. Servicio Cultural. Bureau d'Action Linguistique et de Coopération Éducative. C/ Salustiano Olózaga, 9. 28001 Madrid / Tel.: (91) 435 00 42.

Biblioteca, videoteca, diapoteca, ayudas e informaciones a los profesores de francés.

Embajada de Bélgica. Agregaduría Cultural. C/ Padilla, 23. 28006 Madrid / Tel.: (91) 575 98 02.

Folletos y libros sobre Bélgica, carteles.

Embajada de Canadá. Departamento de Relaciones Culturales. C/ Núñez de Balboa, 35. 28001 Madrid / Tel.: (91) 431 43 00.

Información sobre la comunidad francófona del Quebec.

Embajada de Suiza. C/ Núñez de Balboa, 35. 28001 Madrid / Tel. (91) 431 35 17.

Información sobre la comunidad francófona de la Confederación Helvética.

Alianza francesa.

Tiene una sede en prácticamente todas las capitales de provincia.

Biblioteca para profesores, material de actualización didáctica y científica, revistas y periódicos.

Liceo francés. Avda. de los Madroños, s/n. Parque del Conde de Orgaz. 28043 Madrid / Tel.: (91) 200 09 40.

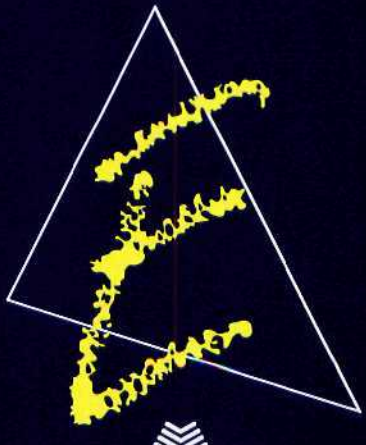
Organización de ciclos de teatro, música y cine en francés.

Servicios Oficiales de Turismo de Francia. C/ Alcalá, 63. 28014 Madrid / Tel.: (91) 576 93 70

Información sobre las diferentes regiones francesas, folletos turísticos, carteles...

Oficina Nacional Suiza de Turismo. Gran Vía, 84. 28013 Madrid / Tel.: (91)247 06 36

Información turística sobre Suiza, folletos y carteles.



Ministerio de Educación y Ciencia

PRIMARIA

Área de Matemáticas



Ministerio de Educación y Ciencia



Área de Matemáticas



Ministerio de Educación y Ciencia

Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría de Estado de Educación
N. I. P. O.: 176-92-105-2
I. S. B. N.: 84-369-2133-X
Depósito legal: M-8863-1992
Realización: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Prólogo

Este volumen recoge la normativa y la información necesaria para el desarrollo del área de Matemáticas de la Educación Primaria. Contiene, por consiguiente, elementos legales. de obligado cumplimiento, junto con otros elementos de carácter orientador o meramente informativo. Cada una de sus secciones tiene diferente rango normativo y también un contenido diverso.

1) La primera sección presenta los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación que para el área completa, y para su desarrollo a lo largo de la etapa, han sido fijados en el Anexo del ***Real Decreto*** *por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. Se trata, por consiguiente, de una norma oficial, que corresponde al primer nivel de concreción del currículo para esta área: el nivel del* ***currículo oficialmente establecido****, que constituye base y marco de sucesivos niveles de elaboración y concreción curricular. En el preámbulo del citado Real Decreto se recogen los principios básicos del currículo así como el sentido de cada uno de los elementos que lo componen: objetivos, contenidos, criterios de evaluación y principios metodológicos.*

En el ámbito de su responsabilidad y dentro del marco del ordenamiento educativo, los profesores han de contribuir a determinar, concretar y desarrollar los propósitos educativos a través de los proyectos de etapa, de las programaciones y de su propia práctica docente. El Real Decreto establece, ante todo, que los equipos docentes elaboren para la correspondiente etapa ***proyectos curriculares*** *de carácter general, en los que el currículo establecido se adecue a las circunstancias del alumnado, del centro educativo y de su entorno sociocultural. Esta concreción ha de referirse principalmente a la distribución de los contenidos por ciclos, a las líneas generales de aplicación de los criterios de evaluación, a las adaptaciones curriculares, a la metodología y a las actividades de carácter didáctico. Por otro lado, cada profesor, en el marco de estos proyectos, ha de realizar su propia programación, en la que se recojan los procesos educativos que se propone desarrollar en el aula.*

2) La segunda sección del libro tiene también carácter oficial, pero no estrictamente normativo. Está extraída del Anexo de una ***Resolución***

del Secretario de Estado de Educación, en el apartado correspondiente a esta área. Para facilitar el trabajo de los profesores en esa concreción y desarrollo curricular a partir de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación establecidos, dicha Resolución ha concretado, con carácter ***orientador****, una posible* ***secuencia*** *de contenidos por ciclos, así como posibles criterios de evaluación también por ciclos, para todas y cada una de las áreas.*

Como elemento de juicio, al elaborar los proyectos y programaciones curriculares, puede ser útil tomar en cuenta esta propuesta de secuencia que, en todo caso, les servirá para su propia reflexión. Por otro lado, en la hipótesis de que, por cualquier razón, un equipo docente no llegue a diseñar su propio proyecto curricular, o no llegue a hacerlo en todos sus elementos, la secuencia y organización de contenidos y criterios de evaluación de la Resolución adquieren automáticamente valor normativo en suplencia del proyecto inexistente o incompleto.

Esta segunda sección tiene dos partes claramente diferenciadas: unas indicaciones para la secuencia de los objetivos y contenidos en los ciclos y unos criterios de evaluación para los ciclos. En cada caso, un cuadro resumen presenta, en esquema, los elementos más destacados de la secuencia y permite comparar los ciclos con mayor comodidad. El cuadro, de todas formas, ha de leerse como un resumen esquemático del texto completo y en ninguna manera lo sustituye.

3) La tercera sección presenta ***Orientaciones*** *didácticas y para la evaluación, cuyo carácter, reflejado en su denominación, es orientativo y también informativo. Son orientaciones y recomendaciones de la Dirección General de Renovación Pedagógica, que recogen y amplían las que en su día aparecieron en el Diseño Curricular Base y que serán de utilidad para el profesorado en su práctica diaria en esta área concreta. Con ellas se pretende ayudar a los profesores a colmar la brecha que va de las intenciones a las prácticas, del diseño al desarrollo curricular, es decir, y en concreto, del currículo establecido y de los proyectos y programaciones curriculares a la acción y a las realidades educativas.*

Esta sección tiene, a su vez, dos grandes apartados: las orientaciones propiamente ***didácticas*** *y las orientaciones para la* ***evaluación****. En ella se contienen reflexiones de carácter variado acerca de cómo entender y poner en práctica, para la docencia en esta área, los principios metodoló-*

gicos fundamentales que sobre la enseñanza y el aprendizaje se contienen en el currículo establecido. Se recogen también los problemas y los planteamientos didácticos específicos de esta área, y, en general, se trata de proporcionar indicaciones y sugerencias que faciliten al profesor su tarea en relación con un conjunto de cuestiones a las que el currículo oficial no responde, precisamente por tratarse de un currículo abierto que las deja en manos del propio profesor. Son cuestiones relativas a cómo enseñar, cómo evaluar, cuándo evaluar y, en cierta medida, también qué evaluar. Todas estas reflexiones pueden servir al profesorado, primero, para la elaboración del proyecto y de la programación curricular, y también, más adelante, como material de referencia al que cabe acudir cuando sea preciso en cualquier momento.

4) La cuarta sección, con la que el libro concluye, es una ***Guía*** *de Recursos didácticos, bibliográficos y otros. En ella se contiene amplia* ***información*** *acerca de libros, materiales curriculares, fuentes de información y, en general, recursos útiles para el desarrollo curricular de la respectiva área, con breve noticia descriptiva y comentario valorativo acerca de ellos. Es una información no exhaustiva, sino seleccionada. Como sucede en cualquier selección de ese género, hay en ella opciones y valoraciones que hubieran sido quizá otras de haber sido otros los autores. El Ministerio de Educación y Ciencia, que ha coordinado este trabajo a través del Servicio de Innovación, agradece a los autores su colaboración en esta obra, que seguramente le será de gran utilidad para los profesores.*

En esta cuarta sección el profesorado encontrará un repertorio suficientemente completo de los recursos bibliográficos y de otros materiales curriculares con los que puede contar para poner en práctica en el aula el currículo establecido. La Guía no tiene el propósito de ser exhaustiva. No pretende presentar en listado completo todo lo que existe en el mercado nacional o internacional. Más bien, en ella se presenta una selección de aquello que puede resultar especialmente útil y valioso. Los comentarios que acompañan a la presentación de cada material contribuyen a facilitar al profesorado su propia selección y servirle como instrumento de reflexión estructurada y organizada, que conecta los elementos del currículo establecido con los materiales curriculares y didácticos ya existentes.

Sumario

Páginas

CURRÍCULO OFICIAL 11

Introducción 13

Objetivos generales 18

Contenidos 19

Criterios de evaluación 26

SECUENCIA POR CICLOS 31

Secuencia de los objetivos y contenidos por ciclos 33

Criterios de evaluación por ciclos 53

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS 65

Orientaciones generales 69

Orientaciones específicas 79

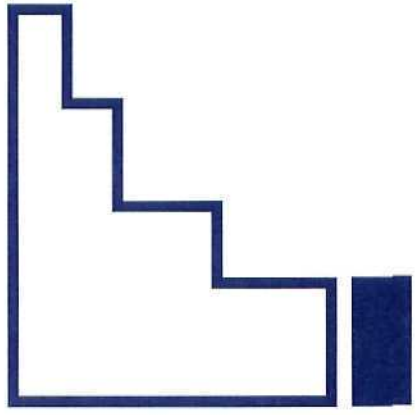
Orientaciones para la evaluación 97

GUÍA DOCUMENTAL Y DE RECURSOS 105

Material impreso 109

Recursos materiales 123

Otros datos de interés 141



Matemáticas

Currículo Oficial

Matemáticas

Introducción

A partir de la necesidad de contar y clasificar y organizadas durante mucho tiempo como ciencia formal del espacio y la cantidad, las Matemáticas constituyen hoy un conjunto amplio de modelos y procedimientos de análisis, de cálculo, medida y estimación, acerca de relaciones necesarias entre muy diferentes aspectos de la realidad no sólo espaciales y cuantitativos. A semejanza de otras disciplinas, constituyen un campo en continua expansión y de creciente complejidad, donde los constantes avances dejan anticuadas las acotaciones y concepciones tradicionales. Los más recientes progresos, así como un mejor conocimiento de la naturaleza misma del conocimiento matemático, tienen también consecuencias sobre la educación en Matemáticas, un área que si bien ha estado presente tradicionalmente en la enseñanza académica, sin embargo, puede y merece ser enseñada con contenidos y mediante procedimientos a menudo bien distintos de los tradicionales. La misma introducción y aplicación de nuevos medios tecnológicos en Matemáticas obliga a un planteamiento diferente tanto en los contenidos como en la forma de enseñanza.

Las Matemáticas deben mucho de su prestigio académico y social al doble carácter que se les atribuye de ser una ciencia exacta y deductiva. La cualidad de la exactitud, sin embargo, representa sólo una cara de la moneda, la más tradicional en las Matemáticas, que en la actualidad comprenden también ámbitos tales como la teoría de la probabilidad, la de la estimación o la de los conjuntos borrosos en los que la exactitud juega un papel diferente. De modo semejante, la tradicional idea de las Matemáticas como ciencia puramente

deductiva, idea ciertamente válida para el conocimiento matemático en cuanto producto desarrollado y ya elaborado, ha de corregirse con la consideración del proceso inductivo y de construcción a través del cual ha llegado a desarrollarse ese conocimiento. La especial trascendencia que para la educación matemática tiene el proceso, tanto histórico como personal, de construcción empírica e inductiva, del conocimiento matemático, y no sólo formal o deductiva, invita a resaltar dicho proceso de construcción.

Conviene resaltar por eso que en el desarrollo del aprendizaje matemático en el niño y el adolescente desempeña un papel de primer orden la experiencia y la inducción. A través de operaciones concretas, como contar, comparar, clasificar, relacionar, el sujeto va adquiriendo representaciones lógicas y matemáticas, que más tarde valdrán por sí mismas de manera abstracta y serán susceptibles de formalización en un sistema plenamente deductivo, independiente ya de la experiencia directa.

Es preciso, por tanto, que el currículo refleje el proceso constructivo del conocimiento matemático, tanto en su progreso histórico como en su apropiación por el individuo. La formalización y estructuración del conocimiento matemático como sistema deductivo no es el punto de partida, sino más bien un punto de llegada de un largo proceso de aproximación a la realidad, de construcción de instrumentos intelectuales eficaces para interpretar, representar, analizar, explicar y predecir determinados aspectos de la realidad.

La constante referencia a la realidad, a los aspectos de construcción inductiva y empírica, que se encierran en la actividad matemática no ha de hacer olvidar, por otro lado, los elementos por los que las Matemáticas precisamente se distancian de la realidad en actividades y operaciones que tienen que ver con la creatividad, la crítica, el poder de imaginar y representar no sólo espacios multidimensionales, sino, con generalidad mayor, una "realidad" alternativa. La exploración en la posibilidad pura y el desarrollo de modelos "puramente" matemáticos casi siempre contribuyen a describir, comprender y explicar mejor la complejidad del mundo.

La enseñanza de las Matemáticas ha estado a menudo muy determinada, no sólo por la estructura interna del conocimiento matemático, sino también por objetivos de desarrollo intelectual general: se destacaba que las Matemáticas contribuyen al desarrollo de capacidades cognitivas abstractas y formales, de razonamiento, abstracción, deducción, reflexión y análisis. Ciertamente, las Matemáticas han de

contribuir a lograr objetivos educativos generales vinculados al desarrollo de capacidades cognitivas. Sin embargo, y en conexión con ello, hay que destacar también el valor funcional que poseen como conjunto de procedimientos para resolver problemas en muy diferentes campos, para poner de relieve aspectos y relaciones de la realidad no directamente observables, y para permitir anticipar y predecir hechos, situaciones o resultados antes de que se produzcan o se observen empíricamente. Ambos aspectos, el funcional y el formativo, son indisociables y complementarios, no antagónicos.

Apenas hace falta resaltar, por otro lado, que en la sociedad actual es imprescindible manejar conceptos matemáticos relacionados con la vida diaria, en el ámbito del consumo, de la economía privada y en muchas situaciones de la vida social. Por otra parte, a medida que los alumnos progresan a través de los ciclos de la educación obligatoria, unas Matemáticas crecientemente más complejas son precisas para el conocimiento, tanto en las Ciencias de la Naturaleza como en las Ciencias Sociales. En relación con ello, y de acuerdo con la naturaleza de las Matemáticas en cuanto lenguaje con características propias, su aprendizaje ha de llevar a la capacidad de utilizar el lenguaje matemático en la elaboración y comunicación de conocimientos.

Así pues, a lo largo de la educación obligatoria las Matemáticas han de desempeñar, indisociable y equilibradamente, un papel formativo básico de capacidades intelectuales, un papel aplicado, funcional, a problemas y situaciones de la vida diaria, y un papel instrumental en cuanto armazón formalizador de conocimientos en otras materias. Todo ello justifica, en una línea no siempre coincidente con la tradicional, los contenidos de las Matemáticas en esta etapa, así como las características didácticas básicas de su enseñanza.

De las consideraciones expuestas sobre el modo de construcción del conocimiento matemático, en la historia y en el aprendizaje de las personas, así como de las funciones educativas de esta área en la educación obligatoria, se siguen los principios que presiden la selección y organización de sus contenidos. Son principios que no se aplican por igual al comienzo de la Educación Primaria y al final de la Educación Secundaria, pero que mantienen su vigencia a lo largo de los años de la educación obligatoria:

1. Las Matemáticas han de ser presentadas a alumnos y alumnas como un conjunto de conocimientos y procedimientos que han evolucionado en el transcurso del tiempo, y que, con seguridad, conti-

nuarán evolucionando en el futuro. En esa presentación han de quedar resaltados los aspectos inductivos y constructivos del conocimiento matemático, y no sólo los aspectos deductivos de la organización formalizada que le caracteriza como producto final. En el aprendizaje de los propios alumnos hay que reforzar el uso del razonamiento empírico inductivo en paralelo con el uso del razonamiento deductivo y de la abstracción.

2. Es necesario relacionar los contenidos de aprendizaje de las Matemáticas con la experiencia de alumnos y alumnas, así como presentarlos y enseñarlos en un contexto de resolución de problemas y de contraste de puntos de vista en esta resolución. En relación con ello, hay que presentar las Matemáticas como un conocimiento que sirve para almacenar una información de otro modo inasimilable, para proponer modelos que permiten comprender procesos complejos del mundo natural y social y para resolver problemas de muy distinta naturaleza, y que todo ello es posible gracias a la posibilidad de abstracción, simbolización y formalización propia de las Matemáticas.

3. La enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas ha de atender equilibradamente a sus distintos objetivos educativos: *a*) al establecimiento de destrezas cognitivas de carácter general, susceptibles de ser utilizadas en una amplia gama de casos particulares, y que contribuyen, por sí mismas, a la potenciación de las capacidades cognitivas de los alumnos; *b*) a su aplicación funcional, posibilitando que los alumnos valoren y apliquen sus conocimientos matemáticos fuera del ámbito escolar, en situaciones de la vida cotidiana; *c*) a su valor instrumental, creciente a medida que el alumno progresa hacia tramos superiores de la educación, y en la medida en que las Matemáticas proporcionan formalización al conocimiento humano riguroso y, en particular, al conocimiento científico.

Las características de la adquisición del conocimiento matemático, así como los diferentes aspectos (formativo, funcional, instrumental) a que ha de atender esta área, son de máxima importancia en la etapa de Primaria. Gran parte de los conceptos y procedimientos matemáticos, por su grado de formalización, abstracción y complejidad, escapan a las posibilidades de comprensión de alumnos y alumnas hasta la adolescencia. La capacidad del niño, en los distintos momentos de esta etapa, condiciona la posibilidad misma de asimilar y aprehender la estructura interna del saber matemático. Por ello, en esta etapa, y a semejanza de lo que debe hacerse con otras áreas, el punto de par-

tida del proceso de construcción del conocimiento matemático ha de ser la experiencia práctica y cotidiana que niños y niñas poseen. Las relaciones entre las propiedades de los objetos y de las situaciones que alumnos y alumnas establecen de forma intuitiva y espontánea en el curso de sus actividades diarias han de convertirse en objeto de reflexión, dando paso de ese modo a las primeras experiencias propiamente matemáticas. Se trata de experiencias sencillas y cotidianas tales como la organización del espacio y la orientación dentro de él (en casa, en el colegio, en la vecindad), los ciclos y rutinas temporales (días de la semana, horas de comer, etc.), las operaciones de medición que realizan los adultos (contando, pesando, etc.), el uso del dinero en las compras cotidianas o la clasificación de objetos de acuerdo con determinadas propiedades.

Inicialmente, tales experiencias matemáticas serán de naturaleza esencialmente intuitiva y estarán vinculadas a la manipulación de objetos concretos y a la actuación en situaciones particulares. Son experiencias, sin embargo, que constituyen únicamente un punto de partida, donde, por otra parte, puede ser preciso detenerse durante períodos de tiempo dilatados. Un punto de partida que es preciso en algún momento abandonar, procediendo a la construcción del conocimiento matemático a través de una abstracción y formalización crecientes. En esta formalización, a menudo será preciso además corregir los errores, distorsiones y, en general, insuficiencias de la intuición espontánea, gracias a los conceptos y a los procedimientos matemáticos. La orientación de la enseñanza y del aprendizaje en esta etapa se sitúa a lo largo de un continuo que va de lo estrictamente manipulativo, práctico y concreto hasta lo esencialmente simbólico, abstracto y formal. Es preciso, por otra parte, destacar que sin necesidad de alcanzar la comprensión plena de algunos conceptos y procedimientos matemáticos, éstos pueden cumplir sus funciones instrumentales en un nivel que se corresponde con las necesidades y capacidades de los alumnos de Primaria.

Sin necesidad de conocer sus fundamentos matemáticos, es importante que los alumnos tengan dominio funcional de estrategias básicas de cómputo, de cálculo mental, de estimaciones de resultados y de medidas, así como también de utilización de la calculadora. Junto con ello, los alumnos y alumnas tendrán que adquirir una actitud positiva hacia las Matemáticas, siendo capaces de valorar y comprender la utilidad del conocimiento matemático, así como de experimentar satisfacción por su uso, por el modo en que permite ordenar la información, comprender la realidad y resolver determinados problemas.

Objetivos generales

La enseñanza de las Matemáticas en la etapa de Educación Primaria tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades de:

1. Utilizar el conocimiento matemático para interpretar, valorar y producir informaciones y mensajes sobre fenómenos conocidos.

2. Reconocer situaciones de su medio habitual en las que existan problemas para cuyo tratamiento se requieran operaciones elementales de cálculo, formularios mediante formas sencillas de expresión matemática y resolverlos utilizando los algoritmos correspondientes.

3. Utilizar instrumentos sencillos de cálculo y medida decidiendo, en cada caso, sobre la posible pertinencia y ventajas que implica su uso y sometiendo los resultados a una revisión sistemática.

4. Elaborar y utilizar estrategias personales de estimación, cálculo mental y orientación espacial para la resolución de problemas sencillos, modificándolas si fuera necesario.

5. Identificar formas geométricas en su entorno inmediato, utilizando el conocimiento de sus elementos y propiedades para incrementar su comprensión y desarrollar nuevas posibilidades de acción en dicho entorno.

6. Utilizar técnicas elementales de recogida de datos para obtener información sobre fenómenos y situaciones de su entorno; representarla de forma gráfica y numérica y formarse un juicio sobre la misma.

7. Apreciar el papel de las matemáticas en la vida cotidiana, disfrutar con su uso y reconocer el valor de actitudes como la exploración de distintas alternativas, la conveniencia de la precisión o la perseverancia en la búsqueda de soluciones.

8. Identificar en la vida cotidiana situaciones y problemas susceptibles de ser analizados con la ayuda de códigos y sistemas de numeración, utilizando las propiedades y características de éstos para lograr una mejor comprensión y resolución de dichos problemas.

Contenidos

1. Números y operaciones

Conceptos

1. Números naturales, fraccionarios y decimales:
   - — Necesidad y funciones: contar, medir, ordenar, expresar cantidades o particiones, etc.
   - — Relaciones entre números (mayor que, menor que, igual a, diferente de mayor o igual que, menor o igual que, aproximadamente igual) y símbolos para expresarlas.
   - — Correspondencias entre fracciones sencillas y sus equivalentes decimales.
   - — El tanto por ciento de una cantidad.
2. Números positivos y negativos.
3. Números cardinales y ordinales.
4. Sistema de Numeración Decimal:
   - — Base, valor de posición y reglas de formación de los números.
5. Numeración romana.
6. Las operaciones de suma, resta, multiplicación y división:
   - — Situaciones en las que intervienen estas operaciones.
   - — La identificación de las operaciones inversas (suma y resta: multiplicación y división).
   - — Cuadrados y cubos.
7. Algoritmos de las operaciones.
8. Reglas de uso de la calculadora de cuatro operaciones.
9. Correspondencia entre lenguaje verbal, representación gráfica y notación numérica.

Procedimientos

1. Utilización de diferentes estrategias para contar de manera exacta y aproximada.

2. Comparación entre números naturales, decimales (de dos cifras decimales) y fracciones sencillas mediante ordenación, representación gráfica y transformación de unos en otros.

3. Utilización del Sistema de Numeración Decimal:

   — Lectura y escritura de números en diferentes contextos.

   — Composición y descomposición de números.

4. Interpretación, cálculo y comparación de tantos por ciento.

5. Formulación y comprobación de conjeturas sobre la regla que sigue una serie o clasificación de números y construcción de series y clasificaciones de acuerdo con una regla establecida.

6. Utilización de diferentes estrategias para resolver problemas numéricos (reducir una situación a otra con números más sencillos, aproximación mediante ensayo y error, etc.).

7. Explicación oral del proceso seguido en la realización de cálculos y en la resolución de problemas numéricos.

8. Representación matemática de una situación utilizando sucesivamente diferentes lenguajes (verbal, gráfico y numérico) y estableciendo correspondencias entre los mismos.

9. Decisión sobre la conveniencia o no de hacer cálculos exactos o aproximados en determinadas situaciones.

10. Estimación del resultado de un cálculo y valoración de si una determinada respuesta numérica es o no razonable.

11. Automatización de los algoritmos para efectuar las cuatro operaciones con números naturales.

12. Automatización de los algoritmos para efectuar las operaciones de suma y resta con números decimales de hasta dos cifras y con fracciones sencillas.

13. Utilización de la composición y descomposición de números para elaborar estrategias de cálculo mental:

— Suma, resta, multiplicación y división con números de dos cifras en casos sencillos.

— Porcentajes sencillos.

14. Identificación de problemas de la vida cotidiana en los que intervienen una o varias de las cuatro operaciones, distinguiendo la posible pertinencia y aplicabilidad de cada una de ellas.

15. Utilización de la calculadora de cuatro operaciones y decisión sobre la conveniencia o no de usarla.

Actitudes

1. Curiosidad por indagar y explorar sobre el significado de los códigos numéricos y alfanuméricos y las regularidades y relaciones que aparecen en conjuntos de números.

2. Sensibilidad e interés por las informaciones y mensajes de naturaleza numérica apreciando la utilidad de los números en la vida cotidiana.

3. Rigor en la utilización precisa de los símbolos numéricos y de las reglas de los sistemas de numeración.

4. Interés por conocer estrategias de cálculo distintas a las utilizadas habitualmente.

5. Confianza en las propias capacidades y gusto por la elaboración y uso de estrategias personales de cálculo mental.

6. Gusto por la presentación ordenada y clara de los cálculos y de sus resultados.

7. Confianza en el uso de la calculadora.

8. Perseverancia en la búsqueda de soluciones a un problema.

2. La medida

Conceptos

1. Necesidad y funciones de la medición:

— Identificación de magnitudes.

— Comparación de magnitudes.

2. Unidad de referencia. Unidades no convencionales.

3. Las unidades de medida del Sistema Métrico Decimal:

   — Longitud.

   — Superficie.

   — Capacidad.

   — Masa.

4. Las unidades de medida de uso local.

5. Las unidades de medida de tiempo.

6. La unidad de medida de ángulos: el grado.

7. Unidades monetarias.

Procedimientos

1. Mediciones con unidades convencionales y no convencionales.

2. Utilización de instrumentos de medida convencionales y construcción de instrumentos sencillos para efectuar mediciones.

3. Elaboración y utilización de estrategias personales para llevar a cabo estimaciones de medidas en situaciones cotidianas.

4. Toma de decisiones sobre las unidades de medida más adecuadas en cada caso atendiendo al objetivo de la medición.

5. Transformación de las unidades de medida de la misma magnitud.

6. Explicación oral del proceso seguido y de la estrategia utilizada en la medición.

7. Utilización del sistema monetario aplicando las equivalencias y operaciones correspondientes.

Actitudes

1. Valoración de la importancia de las mediciones y estimaciones en la vida cotidiana.

2. Interés por utilizar con cuidado diferentes instrumentos de medida y emplear unidades adecuadas.

3. Gusto por la precisión apropiada en la realización de mediciones.

4. Curiosidad e interés por averiguar la medida de algunos objetos y tiempos familiares.

5. Valoración del Sistema Métrico Decimal como sistema de medida aceptado internacionalmente.

6. Tendencia a expresar los resultados numéricos de las mediciones manifestando las unidades de medida utilizadas.

3. Formas geométricas y situación en el espacio

Conceptos

1. Puntos y sistemas de referencia:

   — La situación de un objeto en el espacio.

   — Distancias, desplazamientos, ángulos y giros como elementos de referencia.

   — Sistemas de coordenadas cartesianas.

2. Los elementos geométricos:

   — Relaciones entre elementos geométricos: paralelismo y perpendicularidad.

3. Formas planas:

   — Las figuras y sus elementos.

   — Relaciones entre figuras.

   — Regularidades y simetrías.

4. Formas espaciales:

   — Los cuerpos geométricos y sus elementos.

   — Relaciones entre cuerpos geométricos.

   — Regularidades y simetrías.

5. La representación elemental del espacio:

— Planos, mapas, maquetas.

— Escalas: doble, mitad, triple, tercio, etc.

— Escalas gráficas.

6. Los instrumentos de dibujo (regla, compás, escuadra, cartabón, círculo graduado).

Procedimientos

1. Descripción de la situación y posición de un objeto en el espacio con relación a uno mismo y/o a otros puntos de referencia apropiados.

2. Representación y lectura de puntos en los sistemas de coordenadas cartesianas.

3. Elaboración, interpretación y descripción verbal de croquis e itinerarios.

4. Lectura, interpretación y construcción de planos y maquetas utilizando una escala gráfica.

5. Lectura, interpretación y reproducción de mapas.

6. Utilización de los instrumentos de dibujo habituales para la construcción y exploración de formas geométricas.

7. Utilización adecuada del vocabulario geométrico básico en la descripción de objetos familiares.

8. Construcción de formas geométricas a partir de datos previamente establecidos.

9. Comparación y clasificación de figuras planas y cuerpos geométricos utilizando diversos criterios.

10. Formación de figuras planas y cuerpos geométricos a partir de otras por composición y descomposición.

11. Búsqueda de elementos de regularidad y simetría en figuras y cuerpos geométricos.

12. Elaboración y utilización de estrategias personales para llevar a cabo mediciones y estimaciones de perímetros y áreas.

Actitudes

1. Valoración de la utilidad de los sistemas de referencia y de la representación espacial en actividades cotidianas.

2. Sensibilidad y gusto por la elaboración y por la presentación cuidadosa de las construcciones geométricas.

3. Precisión y cuidado en el uso de instrumentos de dibujo y disposición favorable para la búsqueda de instrumentos alternativos.

4. Interés y perseverancia en la búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas relacionadas con la organización y utilización del espacio.

5. Gusto por la precisión en la descripción y representación de formas geométricas.

4. Organización de la información

Conceptos

1. La representación gráfica:

   — Características y funciones (presentación global de la información, lectura rápida, realce de sus aspectos más importantes, etcétera).

2. Las tablas de datos.

3. Tipos de gráficas estadísticas: bloques de barras, pictogramas, diagramas lineales, etc.

4. La media aritmética y la moda.

5. Carácter aleatorio de una experiencia.

Procedimientos

1. Exploración sistemática, descripción verbal e interpretación de los elementos significativos de gráficas sencillas relativas a fenómenos familiares.

2. Recogida y registro de datos sobre objetos, fenómenos y situaciones familiares utilizando técnicas elementales de encuesta, observación y medición.

3. Interpretación de tablas numéricas y alfanuméricas (de operaciones, horarios, precios, facturas, etc.) presentes en el entorno habitual.

4. Elaboración y utilización de códigos numéricos y alfanuméricos para representar objetos, situaciones, acontecimientos y acciones.

5. Utilización de estrategias eficaces de recuento de datos.

6. Elaboración de tablas de frecuencia a partir de los datos obtenidos sobre objetos, fenómenos y situaciones familiares.

7. Elaboración de gráficas estadísticas con datos poco numerosos relativos a situaciones familiares.

8. Obtención e interpretación de la media aritmética y de la moda en situaciones familiares concretas.

9. Expresión sencilla del grado de probabilidad de un suceso.

Actitudes

1. Disposición favorable para la interpretación y producción de informaciones y mensajes que utilizan una forma gráfica de representación.

2. Tendencia a explorar todos los elementos significativos de una representación gráfica evitando interpretaciones parciales y precipitadas.

3. Valoración de la expresividad del lenguaje gráfico como forma de representar muchos datos.

4. Apreciación de la limpieza, el orden y la precisión en la elaboración y presentación de gráficas y tablas.

5. Sensibilidad y gusto por las cualidades estéticas de los gráficos observados o elaborados.

6. Sensibilidad por la precisión y veracidad en el uso de las técnicas elementales de recogida y recuento de datos.

Criterios de evaluación

1. En un contexto de resolución de problemas sencillos, anticipar una solución razonable y buscar los procedimien-

tos matemáticos más adecuados para abordar el proceso de resolución.

Este criterio está dirigido especialmente a comprobar la capacidad del alumno o la alumna en la resolución de problemas, atendiendo al proceso que ha seguido. Se trata de verificar que el alumnado trata de resolver un problema de forma lógica y reflexiva.

2. Resolver problemas sencillos del entorno aplicando las cuatro operaciones con números naturales y utilizando estrategias personales de resolución.

Con este criterio se pretende evaluar que el alumnado sabe seleccionar y aplicar debidamente las operaciones de cálculo en situaciones reales. Se deberá atender a que sean capaces de transferir los aprendizajes sobre los problemas propuestos en el aula a situaciones fuera de ella.

3. Leer, escribir y ordenar números naturales y decimales, interpretando el valor de cada una de sus cifras (hasta las centésimas), y realizar operaciones sencillas con estos números.

Con este criterio se pretende comprobar que el alumnado maneja los números naturales y decimales; igualmente, se trata de ver que sabe operar con estos números y que, en situaciones de la vida cotidiana, interpreta su valor.

4. Realizar cálculos numéricos mediante diferentes procedimientos (algoritmos, uso de la calculadora, cálculo mental y tanteo) utilizando el conocimiento sobre el sistema de numeración decimal.

Este criterio trata de comprobar que los alumnos y las alumnas conocen las relaciones existentes en el sistema de numeración y que realizan cálculos numéricos eligiendo alguno de los diferentes procedimientos. Igualmente, se pretende detectar que saben usar la calculadora de cuatro operaciones.

5. Realizar estimaciones y mediciones escogiendo entre las unidades e instrumentos de medida más usuales, los que se ajusten mejor al tamaño y naturaleza del objeto a medir.

Con este criterio se trata de que alumnos y alumnas demuestren su conocimiento sobre las unidades más usuales del SMD y sobre los instrumentos de medida más comunes. También se pretende detectar si saben escoger los más pertinentes en cada caso y si saben estimar la medida de magnitudes de longitud, superficie, capacidad, masa y tiempo. En cuanto a las estimaciones, se pretende que hagan previsiones razonables.

6. Expresar con precisión medidas de longitud, superficie, masa, capacidad y tiempo utilizando los múltiplos y submúltiplos usuales y convirtiendo unas unidades en otras cuando sea necesario.

Con este criterio se pretende detectar que alumnos y alumnas saben utilizar con corrección las unidades de medida más usuales, que saben convertir unas unidades en otras (de la misma magnitud), y que los resultados de las mediciones que realizan los expresan en las unidades de medida más adecuadas y utilizadas.

7. Realizar e interpretar una representación espacial (croquis de un itinerario, plano, maqueta) tomando como referencia elementos familiares y estableciendo relaciones entre ellos.

Este criterio pretende evaluar el desarrollo de las capacidades espaciales topológicas en relación con puntos de referencia, distancias, desplazamientos y ejes de coordenadas. La evaluación deberá llevarse a cabo mediante representaciones de espacios conocidos o mediante juegos.

8. Reconocer y describir formas y cuerpos geométricos del entorno próximo, clasificarlos y dar razones del modo de clasificación.

Este criterio pretende comprobar que el alumno o la alumna conoce algunas propiedades básicas de los cuerpos y formas geométricas, que elige alguna de esas propiedades para clasificarlos y que explica y justifica la elección.

9. Utilizar las nociones geométricas de simetría, paralelismo, perpendicularidad, perímetro y superficie para describir y comprender situaciones de la vida cotidiana.

En este criterio es importante detectar que los alumnos han aprendido estas nociones y saben utilizar los términos correspondientes para dar y pedir información.

10. Realizar, leer e interpretar representaciones gráficas de un conjunto de datos relativos al entorno inmediato.

Este criterio trata de comprobar que el alumno o la alumna es capaz de recoger y registrar una información que se pueda cuantificar, que sabe utilizar algunos recursos sencillos de representación gráfica, tablas de datos, bloques de barras, diagramas lineales, etc., y que entiende y comunica la información así expresada.

11. Hacer estimaciones basadas en la experiencia sobre el resultado de juegos de azar sencillos y comprobar dicho resultado.

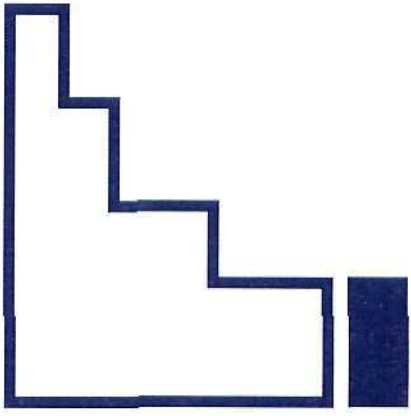
Se trata de comprobar que los alumnos empiezan a constatar que hay sucesos imposibles, sucesos que con toda seguridad se producen, o que se repiten, siendo más o menos probable esta repetición. Estas nociones estarán basadas en su experiencia.

12. Expresar de forma ordenada y clara los datos y las operaciones realizadas en la resolución de problemas sencillos.

Este criterio trata de comprobar que el alumno o la alumna comprende la importancia que el orden y la claridad tienen en la presentación de los datos de un problema para la búsqueda de una buena solución, para detectar los posibles errores y para explicar el razonamiento seguido. Igualmente, trata de verificar que comprende la importancia que tiene el cuidado en la disposición correcta de las cifras al realizar los algoritmos de las operaciones propuestas.

13. Perseverar en la búsqueda de datos y soluciones precisas en la formulación y la resolución de un problema.

Se trata de ver si el alumno valora la precisión en los datos que recoge y en los resultados que obtiene y si persiste en su búsqueda, en relación con la medida de las distintas magnitudes, con los datos recogidos para hacer una representación gráfica y con la lectura de representaciones.



Matemáticas

Secuencia por Ciclos

Secuencia de los objetivos y contenidos por ciclos

En Matemáticas, ciertas capacidades necesitan un largo desarrollo, su graduación por ciclos vendrá dada por las matizaciones que se hacen de dichas capacidades y, especialmente, por la secuencia de los contenidos propuestos para cada uno de los ciclos.

Esta secuencia se establece atendiendo a criterios propios de la naturaleza de las Matemáticas, relativos a la jerarquía que ordena muchos de los contenidos (la suma es anterior a la multiplicación, los números naturales anteriores a los fraccionarios...) y a criterios psicopedagógicos relacionados con los aprendizajes previos, las características psicoevolutivas del alumnado de estos ciclos y con la experiencia de equipos docentes.

En la pormenorización o matización de algunas capacidades y en la secuencia de algunos contenidos cabe señalar el criterio pedagógico que se deriva del tratamiento cíclico. Por ello, muchos de los contenidos que han podido ser objeto de aprendizaje en un ciclo se retoman en los ciclos siguientes, aumentando la complejidad y completando así su aprendizaje.

La secuencia de capacidades y contenidos que se apunta se presenta en torno a los siguientes grupos:

— Lo que se refiere a números y operaciones, incluyendo el cálculo mental y la estimación de resultados.

— Lo relacionado con las unidades e instrumentos de medida.

— Lo que permite situarse en el espacio y reconocer las formas de los objetos que están en él.

— Lo que ayuda a organizar la información.

— Lo relacionado con el proceso de resolución de problemas.

Primer ciclo

El manejo de los números y de las operaciones que con ellos se realizan en la resolución de problemas y situaciones es, probablemente, la capacidad más característica del ámbito de las Matemáticas. Es propio de este ciclo el inicio del aprendizaje del sistema de numeración decimal y de las cifras, sin sobrepasar las centenas, pero entendiendo ya el valor posicional de unidades, decenas y centenas.

La capacidad de efectuar operaciones se centra en la suma y la resta, siendo posible la incursión en el terreno de la multiplicación en determinados casos y en contextos adecuados. Esto supone tanto el conocimiento de dichos algoritmos (con los números naturales y hasta las centenas), como la escritura de mensajes matemáticos y representaciones de la realidad cotidiana en las que aparezcan algunos signos convencionales (más, menos, igual a, mayor que, menor que). Entendiendo que la resta, en algunos casos, es una operación muy compleja, se aconseja completar su adquisición en el segundo ciclo, incluido el aprendizaje del algoritmo con "llevadas".

Igualmente, es necesario destacar el papel del cálculo mental en el desarrollo de la capacidad de operar (suma y resta) con números, así como el apoyo que la estimación de resultados o el cálculo aproximado suponen para la consolidación de una operatoria eficaz por parte del alumnado. Conviene fomentar, ya en estas edades, el desarrollo de estrategias personales de cálculo mental en la resolución de algún problema sencillo y en situaciones descontextualizadas de cálculo numérico (operaciones).

Procurar en la escuela el desarrollo de la capacidad de medir, muy unida a la necesidad de comparar, supone promover en una primera fase la búsqueda de estrategias e instrumentos no convencionales que satisfagan esa necesidad para, posteriormente, introducir unidades e instrumentos progresivamente más convencionales y eficaces.

La introducción de unidades de tiempo (año, día, hora), de longitud (metro, centímetro), de capacidad (litro) o de masa (kilogramo) debe suponer en este ciclo el remate de unas actividades iniciales que impliquen la medida con el auxilio de objetos diversos (palmo, pie, vaso, etc.) y el inicio en el uso de instrumentos de medida convencionales sencillos (regla sencilla, reloj, balanza doméstica de lec-

tura directa). Es importante, ya en este ciclo, desarrollar la capacidad de estimar resultados ligados a la medida, haciendo énfasis en la utilidad de la estimación, así como en la importancia de elegir tanto instrumentos como unidades adecuadas a aquello que se quiere medir.

A partir del conocimiento del propio cuerpo y del adecuado desarrollo de la lateralidad, es importante en este primer ciclo progresar en la capacidad de establecer puntos de referencia en el entorno que permitan al alumnado situarse y desplazarse por él, así como dar y recibir instrucciones de forma convencional partiendo siempre de un punto de vista propio (izquierda-derecha, giro, distancias, desplazamientos, etc.).

También se considera una característica de este ciclo la capacidad de reconocer en el entorno y en los objetos que en él se encuentran distintos cuerpos y formas geométricas (esfera, cubo, cilindro, círculo, rectángulo, triángulo) que ayuden a entenderlo mejor, a describirlo y a comunicarse con los demás acerca de él.

A lo largo de este primer ciclo es conveniente empezar a desarrollar estrategias de organización de la información que, evolucionando progresivamente de las más individuales y personales hacia las colectivas y convencionales, y a través de distintas actividades, pretenden registrar un suceso (recuento, agrupación), representarlo (tablas, gráficos sencillos) y comunicarlo a los demás (lectura, comprensión, expresión) o utilizar su información en actividades posteriores.

Parece conveniente que ya a estas edades se realicen representaciones gráficas sobre situaciones y hechos muy concretos, y que incluso se interpreten, cuando el alumnado ha participado en su elaboración.

Es oportuno que alumnos y alumnas comprendan y sean capaces de expresar, a su manera, la situación matemática que se les proponga; esto significa que entienden el enunciado o las consignas dadas y que saben lo que es necesario averiguar.

Igualmente, parece indicado favorecer el desarrollo de estrategias personales de resolución y de organización de los datos necesarios de problemas, como puede ser su representación mediante objetos o de forma gráfica. En este sentido, es conveniente que el alumnado exprese oralmente las decisiones que ha ido tomando en cada momento.

Del mismo modo, resulta indicado desarrollar la capacidad de persistir en la exploración de un problema, de adquirir confianza en sí mismo y de tener interés y curiosidad en cualquier actividad matemática.

En este ciclo, y especialmente ligado a la resolución de problemas, conviene iniciar el desarrollo de ciertas actitudes de orden y de limpieza que faciliten una buena presentación del proceso y del resultado, y que eviten posibles errores de cálculo; asimismo, e igualmente unido a la resolución de problemas, es oportuno iniciar el desarrollo de actitudes de respeto y colaboración con los demás.

Segundo ciclo

Conocer y utilizar los procedimientos de cálculo numérico siguen siendo capacidades que merecen una atención prioritaria en este ciclo, puesto que son necesarias para el trabajo con otros contenidos de esta área y, en general, para la resolución de problemas planteados en distintos ámbitos.

El conocimiento del número natural puede ampliarse hasta las cinco cifras y en la realización de operaciones de cálculo se puede incluir la división. Es necesario consolidar el contenido de la resta en cualquiera de las situaciones en las que se hace necesario su uso; de la misma manera, y aunque también ya se haya iniciado su aprendizaje en el ciclo anterior, se procurará completar la adquisición de la operación de multiplicar con cantidades del campo numérico propuesto para este ciclo. Es conveniente poner de manifiesto la relación de operación inversa suma-resta y multiplicación-división.

De la misma manera, es aconsejable desarrollar en el alumnado estrategias personales para efectuar cálculos mentales mediante composición y descomposición de números. La calculadora puede utilizarse como instrumento de exploración y de revisión de resultados.

Igualmente, parece indicado el manejo y trabajo gráfico de números fraccionarios y decimales muy sencillos, sin que sea necesario en este ciclo realizar operaciones de cálculo con ellos. A medida que se va aumentando el número de cifras con los naturales y en la inclusión de los decimales se procurará el dominio en la comprensión de su valor posicional.

En este ciclo hay que fomentar un mayor desarrollo de la capacidad de medir, utilizando con más seguridad los instrumentos de medida indicados para el primer ciclo y expresando los resultados en unidades de medida más ajustadas.

En algunos casos es conveniente utilizar instrumentos más precisos o que suponen mayor dificultad en el manejo que en años anteriores (regla milimetrada y más larga, reloj con minutos...), y en otros casos se inicia el uso de instrumentos y unidades de medida convencionales no utilizados hasta el momento. Es importante que se comprenda la necesidad de medir y de expresar la medición en unidades convencionales.

Las unidades de medida utilizadas serán algunos múltiplos y submúltiplos usuales de las magnitudes consideradas para el primer ciclo. Las unidades de medida de longitud (Km, dm, mm), masa (medio Kg, cuarto Kg, g), capacidad (medio l, cuarto l) y tiempo (media h, cuarto de h, minutos, semana, mes, siglo) contribuyen a expresar con más precisión el resultado de las mediciones. La medida de superficie podría iniciarse en este ciclo con unidades no convencionales. La estimación de resultados debería formar parte del proceso de medición y habría que procurar realizarla en todos los casos.

La descripción de la situación de un objeto y los desplazamientos ya pueden realizarse desde un punto de vista distinto al propio, la representación gana en precisión y el mayor dominio de los instrumentos de dibujo contribuye a realizar croquis más exactos y a realizar planos y maquetas. De esta manera se contribuye a desarrollar la capacidad de orientación espacial y de transmisión a los demás de informaciones sobre situaciones en el espacio. Con el mismo fin, es conveniente el conocimiento de la simetría de una figura y de figuras entre sí.

El análisis de formas planas y espaciales se realiza de forma más completa y la descripción atenderá a los elementos geométricos más importantes (vértices, ángulos y lados o caras). Con todo esto, y mediante el trabajo manipulativo de composición y descomposición de polígonos, se desarrolla la capacidad de identificación de formas geométricas y de la noción de ángulo.

En la recogida de información los datos son más numerosos que en el primer ciclo y las técnicas de recogida más elaboradas; la multiplicación, por ejemplo, ayuda en el recuento. Parece indicada la

utilización de tablas de recogida de datos con dos criterios. La representación mediante diagramas de barras se hará más compleja en cuanto al número y diversidad de valores.

Es conveniente el desarrollo progresivo de la lectura e interpretación de las representaciones gráficas de manera que se expliquen con más detalle las semejanzas y diferencias existentes. En este ciclo ya se pueden interpretar gráficos en los que no se ha participado en su elaboración. Igualmente se puede iniciar en la comprensión de la media y la moda en casos muy sencillos.

En estos años de escolaridad se debería perfeccionar el desarrollo de las estrategias personales de resolución e iniciar algunas más generales que permitan enfrentarse a otras situaciones-problema con más probabilidad de éxito.

En este sentido se brindará al alumnado la oportunidad de familiarizarse con procesos progresivamente más rigurosos que faciliten la exploración y resolución de problemas (mayor comprensión, estimación de resultados, elección de las operaciones más indicadas, expresión adecuada del resultado, comprobación, explicación del proceso seguido...).

Al mismo tiempo que se procura un mayor desarrollo de las actitudes expresadas para el primer ciclo, se tratará de despertar la curiosidad por explorar diferentes formas de resolución. En relación con esto, se puede presentar la calculadora como instrumento que permite desarrollar esta curiosidad.

Por último, mediante la resolución de problemas en pequeños grupos, se pretende desarrollar actitudes de cooperación que, a su vez, mejoren la confianza en las propias capacidades.

Tercer ciclo

Aunque ya haya sido objeto de aprendizaje en los ciclos anteriores, en este tercer ciclo se persigue un conocimiento amplio de los números naturales y el progreso en la capacidad de operar con ellos. Igualmente se pretende llegar al manejo de los decimales y de las fracciones y a efectuar correspondencias entre ellos en casos sencillos.

Habrá que procurar que el alumnado sepa leer y escribir fracciones, compararlas y ordenarlas, y efectuar cálculos con ellas, teniendo

en cuenta que siempre se manejarán fracciones sencillas en contextos familiares de resolución de problemas. En cuanto a los números decimales, se podrá operar con ellos partiendo del conocimiento que el alumnado posee sobre las operaciones con números naturales.

Con relación al cálculo mental, se debería continuar con su práctica, utilizando los conocimientos nuevos sobre las propiedades numéricas y el dominio que se tiene de las operaciones. Igualmente, se reafirman las estrategias personales para conseguir cálculos exactos o aproximados. El dominio en el uso de calculadoras sencillas permite realizar cálculos rápidos y exactos con cantidades grandes, al mismo tiempo que permite reflexionar sobre el cálculo.

En este ciclo ya se conocen las unidades principales del sistema métrico decimal que sirven en las mediciones directas. Para aumentar el desarrollo de la capacidad de medir se exige un trabajo de transformación de unas en otras (siempre de la misma magnitud), y de expresión (unida al manejo de los números decimales), así como el uso de unidades e instrumentos más pertinentes en cada situación.

Al mismo tiempo se amplía el conocimiento de unidades de medida útiles en la resolución de problemas, y algunas hacen referencia a una realidad menos cercana. Así pues, se incluye el Km como medida de longitud, la Tm como medida de masa y el Hl, dl, cl y metro cúbico como medidas de capacidad; igualmente se introducen las medidas convencionales de superficie más utilizadas (kilómetro cuadrado, metro cuadrado, centímetro cuadrado, área y hectárea).

Se pretende ampliar el manejo de instrumentos de medida fundamentales a otros progresivamente más complejos, sofisticados y precisos (balanza de pesas, cronómetro, cinta métrica larga...) y se procura fomentar la capacidad para elaborar y utilizar estrategias personales en las mediciones de manera exacta y, en muchos casos, solamente aproximada.

Las nociones geométricas de paralelismo, perpendicularidad e intersección de rectas son necesarias para un mayor desarrollo de la capacidad de orientarse y de transmitir información relativa a la situación en el espacio, así como para realizar representaciones geométricas más ajustadas (croquis, planos y maquetas) y para reproducir e interpretar mapas. Por ello es conveniente introducir la representación de la situación de un objeto mediante coordenadas cartesianas.

En cuanto a las formas planas y espaciales se debe procurar una clasificación progresiva atendiendo a los elementos geométricos que se van introduciendo en el aprendizaje de las Matemáticas.

En este ciclo las capacidades de recoger, tratar y expresar la información aumentarán atendiendo a un mayor número de datos y a una representación gráfica más compleja y rigurosa. En el caso concreto de la media y la moda se podrán obtener e interpretar.

Igualmente, habrá que procurar el desarrollo de la capacidad crítica a la hora de analizar la información, admitiendo la posible variabilidad de los datos utilizados para su representación o para su interpretación.

De la misma manera, en este ciclo habrá que considerar los sucesos más o menos posibles, imposibles o seguros, para que el alumno, mediante experiencias repetidas, sea capaz de diferenciar unos de otros y así pueda iniciarse en el campo de la probabilidad.

Es pertinente que se conozcan las grandes fases del proceso en la resolución de un problema, de manera que sistemáticamente se tengan en cuenta. En cualquier caso sencillo de resolución habrá que procurar que el alumnado, después de comprender el problema planteado (el vocabulario, sus partes, lo que tiene que averiguar), organice, de forma sencilla y personal, un plan de resolución.

Es importante que se comience por anticipar una solución estimada (en qué magnitud va a estar dado el resultado, qué cantidad razonable resultará), que se piense y decida sobre las operaciones de cálculo necesarias (medir, comparar, sumar, dividir...), que se elijan los procedimientos más adecuados para llevar a cabo esos cálculos (mentales, calculadora, tanteo, algoritmos) y que, después de la realización del problema, se haga una revisión del resultado comparándolo con la estimación hecha.

En los casos que se vea pertinente habrá que habituar al alumnado a comunicar el resultado, a contrastarlo con los demás y a explicar el proceso que se ha llevado a cabo. En esta fase de la resolución, y en todo el proceso cuando el problema se resuelve en equipo, habrá que propiciar un mayor desarrollo de actitudes de ayuda y colaboración en lo que concierne a la buena disposición para aceptar puntos de vista distintos al propio y a la valoración del trabajo bien hecho realizado por los demás.

Igualmente, habrá que atender al desarrollo de capacidades relacionadas con las actitudes de rigor y precisión, especialmente en lo que se refiere a la expresión de los resultados y a su estimación, procurando que sean cada vez más ajustados o más exactos.

Estos cuadros, que son un complemento de la secuencia de objetivos y contenidos descrita anteriormente, facilitan al profesor una visión conjunta de la gradación que se ha establecido entre los ciclos. No sustituyen al texto de la secuencia, por el contrario sólo pueden interpretarse correctamente acompañados de la lectura de la misma.

Primer ciclo

— Naturales (3 cifras):
  - Unidades, decenas y centenas.
  - Valor posicional.

— Suma y resta.
  - Algoritmos:
    - Suma.
    - Resta "sin llevadas".

— Iniciación a la multiplicación

— Cálculo mental (suma y resta).
  - Estrategias personales.

— Estimación de resultados y cálculo aproximado.

Segundo ciclo

— Naturales (5 cifras).

— Representación gráfica de fracciones y decimales:
  • Valor posicional de decimales.

— Completar la resta.
  • Algoritmos:
    – Resta "con llevadas".

— Multiplicación y división.
  • Algoritmos:
    – Multiplicación.
    – División.
  • Operaciones inversas: (+ -; x :).

— Cálculo mental (composición y descomposición).
  • Estrategias personales.

— Estimación de resultados.

— Calculadora (exploración y revisión de resultados).

Tercer ciclo

— Naturales.

— Números decimales y fraccionarios.

— Correspondencia:
  • Números decimales - fraccionarios.

— Leer, escribir, comparar, ordenar, fracciones.

— Operaciones con fracciones y decimales.

— Cálculo mental (uso de las propiedades numéricas y dominio de operaciones).
  • Estrategias personales.

— Estimación de resultados.

— Dominio en el uso de la calculadora.

Primer ciclo

— Instrumentos de medida.
  - No convencionales.
  - Convencionales:
    - Regla.
    - Reloj.
    - Balanza.

— Unidades de medida.
  - Tiempo (año, día, hora).
  - Longitud (m., cm.).
  - Capacidad (l.).
  - Masa (Kg.).

— Elección de unidades e instrumentos adecuados.

— Estimación de resultados.

Segundo ciclo

— Instrumentos de medida.
- No convencionales.
- Convencionales:
  - Regla milimetrada.
  - Reloj con minutos.

— Unidades de medida.
- Tiempo (1/2 y 1/4 h. mn., semana, mes, siglo).
- Longitud (Km., dm., mm.).
- Superficie (no convencionales).
- Capacidad (1/2 y 1/4 l.).
- Masa (1/2 y 1/4 Kg., g.).

— Elección de unidades e instrumentos adecuados.

— Estimación sistemática de resultados.

Tercer ciclo

— Instrumentos de medida:
- Convencionales:
  - Cinta métrica larga.
  - Cronómetro.
  - Balanza de pesas.

— Unidades de medida:
- Tiempo (segundo).
- Longitud (Km).
- Superficie (Km^2, m^2, cm^2; área y Ha).
- Capacidad (Hl, dl, cl, m^3).
- Masa (Tm).

— Transformación de unidades de la misma magnitud.

— Pertinencia en el uso de instrumentos y de unidades y estrategias personales en la medición.

— Estimación sistemática de resultados.

Primer ciclo

— Situación con respecto a un punto de referencia propio.

- Izquierda/derecha, giro, distancia, desplazamientos.

— Recoconocimiento de cuerpos y formas geométricas:

- Esfera, cubo, cilindro, círculo, rectángulo, triángulo.

Segundo ciclo

— Situación con respecto a puntos de vista distintos al propio:
  • Croquis más exactos, planos y maquetas.

— Simetría de una figura.

— Simetría de figuras entre sí.

— Descripción y análisis de formas y cuerpos geométricos:
  • Vértices, ángulos, lados, caras.

— Composición y descomposición de polígonos.

— Noción de ángulo.

Tercer ciclo

— Representación mediante coordenadas cartesianas.
  • Croquis, planos, maquetas más ajustadas, y reproducción e interpretación de mapas.

— Paralelismo, intersección de rectas.

— Clasificación de cuerpos y figuras planas.

Primer ciclo

— Registro de un suceso:

  • Recuento, agrupación.

— Representación:

  • Tablas de una entrada, gráficos sencillos.

— Lectura, comprensión y expresión de tablas y gráficos realizados por los alumnos.

Segundo ciclo

— Registro de un suceso con mayor número de datos y mayor detalle:
  • Recuento con la multiplicación.

— Representación:
  • Tablas de dos criterios, diagramas más complejos, con más datos.

— Lectura, comprensión y expresión de gráficos no elaborados por el alumno e interpretación.

— Iniciación media y moda.

Tercer ciclo

— Mayor número de datos.

— Representación:
  • Tablas más complejas y rigurosas.

— Análisis crítico de la información.

— Obtención e interpretación de media y moda.

— Iniciación a la probabilidad.
  • Diferenciar un suceso (impreciso, posible, imposible, seguro).

Primer ciclo

- Persistencia en la resolución.
- Confianza en sí mismo.
- Interés y curiosidad.
- Orden y limpieza en la presentación del proceso y del resultado.
- Respeto y colaboración con los demás.

Segundo ciclo

— Mayor desarrollo de las actitudes del primer ciclo.

— Iniciación de estrategias generales de resolución.

Tercer ciclo

— Mayor desarrollo de las actitudes del segundo ciclo.

— Rigor y precisión en la expresión de resultados y en su estimación.

— Plan de resolución:
  - Anticipar soluciones.
  - Operaciones de cálculo.
  - Procedimientos.
  - Revisión de resultados.

— Comunicación del resultado.

— Contraste con compañeros.

— Explicación del proceso.

Criterios de evaluación por ciclos

Primer ciclo

1. Resolver problemas sencillos relacionados con objetos, hechos y situaciones de la vida cotidiana, seleccionando las operaciones de suma y resta, y utilizando los algoritmos básicos correspondientes u otros procedimientos de resolución.

Este criterio de evaluación está principalmente dirigido a comprobar que el alumnado sabe identificar cuál de las operaciones indicadas (suma o resta) es la adecuada para solucionar el problema y que sabe resolverla mediante el algoritmo —aplicando correctamente todos sus pasos—, mentalmente o mediante la expresión gráfica. El resultado de estas operaciones, aun siendo un aspecto básico de la evaluación, es sin embargo menos importante en este ciclo. Hay que precisar que, al finalizar este ciclo, puede no haberse consolidado la capacidad de seleccionar la operación de la resta para resolver un problema; por tanto, solamente se plantearán problemas muy sencillos que puedan resolverse mediante esta operación.

2. Contar, leer y escribir números hasta el 100 utilizando el conocimiento sobre el valor que indica la posición de la cifra.

Este criterio se dirige a comprobar que el alumno o la alumna es capaz de utilizar el número como un instrumento que le ayuda a manejar la realidad, pasando sucesivamente por la manipulación de objetos concretos, de gráficos y de símbolos. Es decir, que cuenta cuando quiere conocer una cantidad, habiendo superado así otras

estrategias más rudimentarias como establecer relaciones uno a uno, y que interpreta correctamente los números y que los utiliza espontáneamente para dar información cuantitativa.

3. Comparar cantidades pequeñas tanto estimando como contando, así como interpretar y expresar los resultados de la comparación.

Con este criterio queremos saber si el alumnado comprende el concepto de cantidad y si es capaz de solucionar problemas en los que tenga que tomar decisiones que impliquen comparar objetos o hechos. Es muy importante que compare contando si es necesario, pero también estimando cuando sea posible y conveniente.

La expresión de resultados puede realizarse mediante el uso de símbolos siempre que se utilicen como una forma más precisa y económica de comunicación.

4. Medir objetos, espacios y tiempos familiares con unidades de medida no convencionales (palmos, pasos, baldosas...) y convencionales (kilo; metro y centímetro; litro; día y hora), utilizando para ello los instrumentos a su alcance más pertinentes en cada caso.

En este criterio lo más importante es la capacidad de medir para solucionar problemas, entendiendo que ello exige una unidad fija. Los alumnos deben ser capaces de utilizar unidades de medida no convencionales, pero que sean adecuadas, en el sentido de que sean apropiadas para el objeto o espacio medido. Con respecto a las medidas convencionales lo fundamental es que comprendan el porqué de su necesidad como medio que facilita la comunicación. Es asimismo importante que también en la medida se realicen estimaciones.

En el uso de los instrumentos de medida los aprendizajes básicos son aquellos que se refieren a utilizarlos con corrección y, sobre todo, a saber elegir en cada momento el más adecuado.

5. Reconocer en el entorno objetos y espacios con formas rectangulares, triangulares, circulares, cúbicas y esféricas.

En este criterio se trata de comprobar que el alumnado ha empezado a desarrollar una capacidad espacial que le sirve para percibir

de manera más organizada el espacio, para aumentar su conocimiento sobre las propiedades de los objetos y tenerlo en cuenta a la hora de manejarlos. Es muy importante, entonces, que comprobemos esa capacidad con objetos y espacios reales.

6. Definir la situación de un objeto en el espacio y de un desplazamiento en relación a sí mismo, utilizando los conceptos de izquierda-derecha, delante-detrás, arriba-abajo y proximidad-lejanía.

Este criterio pretende evaluar si el alumno o la alumna ha desarrollado o no las capacidades espaciales topológicas y si las usa para situarse y moverse en el espacio. Es importante que la evaluación se lleve a cabo sobre espacios con los que el alumno esté familiarizado.

Segundo ciclo

1. Resolver problemas sencillos relacionados con el entorno aplicando las operaciones de cálculo (las cuatro operaciones con números naturales de hasta cinco cifras) y utilizando estrategias personales de resolución.

En este criterio se pretende evaluar que el alumnado sabe seleccionar y aplicar debidamente las operaciones de cálculo en situaciones reales. Se debe atender a que sean capaces de transferir los aprendizajes sobre los problemas propuestos en el aula a situaciones fuera de ella.

2. Leer y escribir correctamente números naturales de hasta cinco cifras, interpretando el valor posicional de cada una de ellas.

Este criterio trata de comprobar que el alumno sabe leer y escribir cantidades de cinco cifras y que conoce el valor de cada una de ellas. En este criterio, como en los restantes de este ciclo, se buscarán situaciones reales o de fácil comprensión para los alumnos.

3. Realizar cálculos mentalmente y por escrito con números naturales sencillos, utilizando la composición y descomposición aditiva de números, y efectuar comprobaciones con ayuda de la calculadora.

Con este criterio se pretende detectar la capacidad para calcular con agilidad utilizando estrategias sencillas de cálculo. Se trata de que realicen cálculos de forma exacta o aproximada dependiendo de la complejidad del cálculo. Es preciso que los alumnos sean capaces de emplear la calculadora para verificar resultados. Los cálculos se harán con números de hasta cinco cifras.

4. Realizar estimaciones y mediciones escogiendo, entre las unidades e instrumentos de medida más usuales, los que se ajusten mejor al tamaño y naturaleza del objeto a medir.

En este criterio se pretende que los alumnos demuestren su conocimiento sobre las unidades más usuales del SMD y sobre los instrumentos de medida más comunes. También se pretende detectar si saben escoger el instrumento y la unidad más pertinente en cada caso, y si saben estimar la medida de magnitudes de longitud, superficie, capacidad, masa y tiempo. En cuanto a las estimaciones, se pretende que hagan previsiones razonables.

5. Reconocer y describir formas y cuerpos geométricos del espacio en el que se mueve (polígonos, círculos, cubos, prismas, pirámides, cilindros y esferas).

Este criterio pretende comprobar que el alumnado describe las formas y los cuerpos geométricos utilizando los elementos básicos (lado, ángulo, vértice...) y que realiza comparaciones de semejanza y diferencia entre ellos y con los objetos del entorno.

6. Realizar e interpretar una representación espacial (croquis de un itinerario, plano, maqueta) tomando como referencia elementos familiares y estableciendo relaciones entre ellos.

Este criterio pretende evaluar el desarrollo de las capacidades espaciales topológicas en relación con puntos de referencia, distancias, desplazamientos y ejes de coordenadas. La evaluación deberá llevarse a cabo mediante representaciones de espacios conocidos (casa, escuela, barrio) o mediante juegos (barcos, en busca del tesoro...).

7. Recoger datos sobre hechos y objetos de la vida cotidiana utilizando técnicas sencillas de recuento, ordenar estos datos atendiendo a un criterio de clasificación, y

expresar el resultado de forma gráfica (tabla de datos o bloques de barras).

En este criterio la capacidad fundamental es la de recoger y registrar información que se puede cuantificar. Los recursos gráficos que realicen no son en sí tan importantes como el que sean capaces de utilizarlos para registrar datos.

8. Expresar de forma ordenada y clara los datos y las operaciones realizadas en la resolución de problemas sencillos.

Este criterio trata de comprobar que el alumno o la alumna comprende la importancia que el orden y la claridad tienen en la presentación de los datos de un problema, para la búsqueda de una buena solución, para detectar los posibles errores y para explicar el razonamiento seguido. Igualmente, trata de verificar que comprende la importancia que tiene el cuidado en la disposición correcta de las cifras al realizar los algoritmos de las operaciones propuestas. Mediante cualquiera de los ejercicios realizados sobre el papel se puede comprobar la adquisición de estas actitudes para el desarrollo de la capacidad expuesta en el criterio.

Tercer ciclo

1. En un contexto de resolución de problemas sencillos, anticipar una solución razonable y buscar los procedimientos matemáticos más adecuados para abordar el proceso de resolución.

Este criterio está dirigido especialmente a comprobar la capacidad del alumno ante la resolución de problemas, atendiendo a un proceso dado. Se trata de verificar que el alumnado ante un problema trata de resolverlo de forma lógica y reflexiva.

2. Leer, escribir y ordenar números decimales, interpretando el valor de cada una de sus cifras (hasta las centésimas), y realizar operaciones sencillas con estos números.

Este criterio pretende constatar que el niño maneja los números decimales; igualmente, se trata de ver que sabe operar con estos números y que, en situaciones de la vida cotidiana, interpreta correctamente su valor.

3. Realizar cálculos numéricos mediante diferentes procedimientos (mentales, calculadora, tanteo, algoritmos), utilizando el conocimiento sobre el sistema de numeración *decimal*.

Este criterio trata de comprobar que los alumnos y alumnas conocen las relaciones existentes en el sistema de numeración y que realizan cálculos eligiendo alguno de los diferentes procedimientos. Igualmente, se pretende detectar que saben usar la calculadora de cuatro operaciones.

4. Expresar con precisión medidas de longitud, superficie, masa, capacidad y tiempo, utilizando múltiplos y submúltiplos usuales y convirtiendo unas unidades en otras cuando sea necesario.

Con este criterio se pretende detectar que los alumnos y alumnas saben utilizar con corrección las unidades de medida más usuales, que saben convertir unas unidades en otras (de la misma magnitud), y que los resultados de las mediciones que realizan los expresan en las unidades de medida más adecuadas y más utilizadas.

5. Clasificar formas y cuerpos geométricos dando razones *del modo de clasificación*.

Este criterio pretende comprobar que el alumno conoce algunas propiedades básicas de los cuerpos y formas geométricas.

Asimismo, pretende verificar que puede clasificarlos atendiendo al número de lados, a la forma de estos lados, al tipo de ángulos..., que elige alguna de estas propiedades para clasificarlos y que explica y justifica la elección.

6. Utilizar las nociones geométricas de simetría, paralelismo, perpendicularidad, perímetro y superficie para describir y comprender situaciones de la vida cotidiana.

En este criterio es importante detectar que los alumnos han aprendido estas nociones y saben utilizar los términos correspondientes para dar y pedir información.

7. Realizar, leer e interpretar representaciones gráficas de un conjunto de datos relativos al entorno inmediato.

Este criterio trata de comprobar que el alumno o la alumna es capaz de recoger y registrar una información que se pueda cuantificar, que sabe utilizar algunos recursos sencillos de representación gráfica (tablas de datos, bloques de barras, diagramas lineales...) y que entiende y comunica la información así expresada.

8. Hacer estimaciones basadas en la experiencia sobre el resultado (posible, imposible, seguro, más o menos probable) de pequeños juegos de azar, y comprobar dicho resultado.

Se trata de comprobar que los alumnos empiezan a constatar que hay hechos que se repiten o no, y que puede ser más o menos probable esta repetición. Estas nociones estarán basadas en su experiencia, especialmente con juegos (dados, monedas...).

9. Perseverar en la búsqueda de datos y soluciones precisas en la resolución de un problema.

Se trata de ver si el alumno valora la precisión en los datos que recoge y en los resultados que obtiene y si persiste en su búsqueda. (En relación con la medida de las distintas magnitudes, con los datos recogidos para hacer una representación gráfica, con la lectura de representaciones...). Esta actitud se puede comprobar con cualquiera de las tareas realizadas sobre recogida y tratamiento de la información en las que demuestre interés por la búsqueda de precisión.

Primer ciclo

1. Resolver problemas sencillos relacionados con objetos, hechos y situaciones de la vida cotidiana, seleccionando las operaciones de suma y resta, y utilizando los algoritmos básicos correspondientes u otros procedimientos de resolución.

2. Contar, leer y escribir números hasta el 100 utilizando el conocimiento sobre el valor que indica la posición de la cifra.

3. Comparar cantidades pequeñas tanto estimando como contando, así como interpretar y expresar los resultados de la comparación.

4. Medir objetos, espacios y tiempos familiares con unidades de medida no convencionales (palmos, pasos, baldosas...) y convencionales (kilo; metro y centímetro; litro; día y hora), utilizando para ello los instrumentos a su alcance más pertinentes en cada caso.

5. Reconocer en el entorno, objetos y espacios copn formas rectangulares, triangulares, circulares, cúbicas y esféricas.

Segundo ciclo

1. Resolver problemas sencillos relacionados con el entorno aplicando las operaciones de cálculo (las cuatro operaciones con números naturales de hasta 5 cifras) y utilizando estrategias personales de resolución.

2. Leer y escribir correctamente números naturales de hasta cinco cifras, interpretando el valor posicional de cada una de ellas.

3. Realizar cálculos mentalmente y por escrito con números naturales sencillos, utilizando la composición y descomposición aditiva de números, y efectuar comprobaciones con ayuda de la calculadora.

4. Realizar estimaciones y mediciones escogiendo, entre las unidades e instrumentos de medida más usuales, lo que se ajusten mejor al tamaño y naturaleza del objeto a medir.

5. Reconocer y describir formas y cuerpos geométricos del espacio en el que se mueve (polígonos, círculos, cubos, prismas, pirámides, cilindros y esferas).

Tercer ciclo

1. En un contexto de resolución de problemas sencillos, anticipar una solución razonable y buscar los procedimientos matemáticos más adecuados para abordar el proceso de resolución.

2. Leer, escribir y ordenar números decimales, interpretando el valor de cada una de sus cifras (hasta las centésimas), y realizar operaciones sencillas con estos números.

3. Realizar cálculos numéricos mediante diferentes procedimientos (mentales, calculadora, tanteo, algoritmos), utilizando el conocimiento sobre el sistema de numeración decimal.

4. Expresar con precisión medidas de longitud, superficie, masa, capacidad y tiempo, utilizando múltiplos y submúltiplos usuales y convirtiendo unas unidades en otras cuando sea necesario.

5. Clasificar formas y cuerpos geométricos dando razones del modo de clasificación.

Continúa

Primer ciclo

6. Definir la situación de un objeto en el espacio y de un desplazamiento en relación a sí mismo, utilizando los conceptos de izquierda-derecha, delante-detrás, arriba-abajo y proximidad-lejanía.

Segundo ciclo

6. Realizar e interpretar una representación espacial (croquis de un itinerario, plano, maqueta) tomando como referencia elementos familiares y estableciendo relaciones entre ellos.

7. Recoger datos sobre hechos y objetos de la vida cotidiana, utilizando técnicas sencillas de recuento, ordenar estos datos, atendiendo a un criterio de clasificación, y expresar el resultado de forma gráfica (tabla de datos o bloques de barras).

8. Expresar de forma ordenada y clara los datos y las operaciones realizadas en la resolución de problemas sencillos.

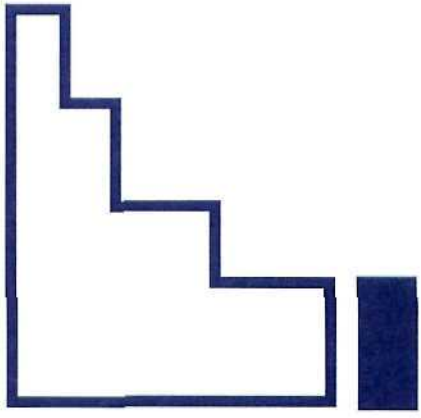
Tercer ciclo

6. Utilizar las nociones geométricas de simetría, paralelismo, perpendicularidad, perímetro y superficie para describir y comprender situaciones de la vida cotidiana.

7. Realizar, leer e interpretar representaciones gráficas de un conjunto datos relativos al entorno inmediato.

8. Hacer estimaciones basadas en la experiencia sobre el resultado (posible, imposible, seguro, más o menos probable) de pequeños juegos de azar, y comprobar dicho resultado.

9. Perseverar en la búsqueda de datos y soluciones precisas en la resolución de un problema.



Matemáticas

Orientaciones Didácticas

En estas Orientaciones se hacen algunas sugerencias para ayudar al profesorado en las tareas de planificación de Proyectos Curriculares y Programaciones y en su intervención directa en el aula.

Con el fin de facilitar instrumentos de utilidad para que el profesorado realice las funciones señaladas, se ha publicado una Resolución de la Secretaría de Estado, en la que aparece una Secuencia de Objetivos y Contenidos, y Criterios de Evaluación para los tres ciclos de Educación Primaria, recogida en el documento anterior.

La información que se incluye a continuación aporta otras sugerencias que completan y amplían las anteriores. Se trata, fundamentalmente, de ofrecer *planteamientos metodológicos abiertos* que permitan adaptar el currículo oficial a la situación concreta.

Este documento consta de tres apartados: Orientaciones Generales, Orientaciones Específicas y Orientaciones para la Evaluación.

Indice

Páginas

ORIENTACIONES GENERALES 69

Situación inicial 69

Partir de las experiencias del alumnado 70

Conocimientos previos 71

Ritmos de aprendizaje 72

El alumno como protagonista de su aprendizaje 72

El papel del profesor 73

Actividades 75

Recursos 76

ORIENTACIONES ESPECÍFICAS 79

Relación con otras áreas 79

Organización de contenidos 80

Tipos de contenidos 81

Páginas

Temas transversales 83

Contenidos específicos 87

- Cálculo mental 87
- El lenguaje 88
- Estimación 89
- Resolución de problemas 91
- Geometría 93
- Azar y probabilidad 94
- El uso de la calculadora 95

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN 97

Qué hay que evaluar del aprendizaje 98

Cómo evaluar el aprendizaje 100

Cuándo evaluar el aprendizaje 102

Evaluación de la intervención educativa 103

Orientaciones generales

En este apartado, y en consonancia con los principios del currículo sobre aprendizaje significativo e intervención pedagógica, se indican algunas pautas para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas en esta etapa. En primer lugar, parece importante señalar cuál es la situación del alumnado al comenzar la escolaridad obligatoria, en cuanto a las experiencias vividas relacionadas con conocimientos matemáticos.

A continuación se destacan los siguientes aspectos psicopedagógicos: la necesidad de relacionar los aprendizajes con la vida real de alumnas y alumnos, la importancia de los conocimientos previos al abordar nuevos aprendizajes, la atención a los distintos ritmos, el alumno como protagonista de su aprendizaje, la función del profesor en el aula y los recursos más adecuados.

Situación inicial

Cuando alumnos y alumnas inician la Educación Primaria poseen ya un **bagaje considerable de experiencias matemáticas** intuitivas y directamente relacionables con los principales contenidos de aprendizaje del área.

Así, por ejemplo, han tenido múltiples oportunidades de entrar en contacto con los números naturales y han adquirido probablemente algunos conocimientos al respecto (nombres de determinados números, presencia de los mismos en diferentes tipos de actividades cotidianas, acciones que tienen un correlato numérico como añadir o quitar, posibilidad de establecer correspondencias término a término

entre conjuntos de objetos, etc.); han tenido que organizar mínimamente los espacios (domicilio familiar y dependencias del mismo, edificios próximos al domicilio familiar, etc.) en los que transcurren sus actividades habituales con el fin de poder orientarse en los mismos; han interiorizado algunas de las rutinas temporales que encuadran su actividad y la de los adultos próximos (sucesión, periodicidad, simultaneidad, etc.); han tenido oportunidad de contemplar múltiples operaciones de medición; han podido constatar la importancia que les atribuyen los adultos, han llevado a cabo ellos mismos mediciones de distinto tipo y conocen los términos para designar algunas unidades de medida (kilogramo, litro, metro, etc.); han asistido y participado directamente en transacciones monetarias que implican un conocimiento del valor del dinero y cálculos más o menos complejos; han manipulado numerosos objetos y han podido explorar directamente algunas de sus propiedades estableciendo relaciones entre las mismas (forma, peso, tamaño, color, textura, dureza, etc.); y, sobre todo, han elaborado una amplia gama de estrategias personales para enfrentarse con tareas y situaciones problemáticas.

Este amplio bagaje de conocimientos matemáticos lo han ido adquiriendo en diferentes experiencias, a lo largo de los primeros años de su vida. Todas estas experiencias proporcionadas por el medio familiar, la Escuela Infantil, la televisión, etc., han sido el motor en la adquisición de estos conocimientos —algunos erróneos, otros incompletos— con los que el maestro va a contar para iniciar el tratamiento de los contenidos matemáticos de esta etapa.

Sin embargo, en este punto inicial de la Educación Obligatoria existen **grandes diferencias entre los alumnos,** debidas éstas, en parte, a los estímulos que el medio sociocultural en que se desenvuelven les ha proporcionado y al hecho de que unos niños hayan asistido a la Educación Infantil y otros no. En Matemáticas, como en otras áreas, la maestra o el maestro debe tener en cuenta estas diferencias y proporcionar al alumno, en el momento oportuno, los apoyos que le ayuden a superar los diferentes niveles con los que inicia esta etapa.

Partir de las experiencias del alumnado

Siempre que sea posible hay que asegurar la relación de los aprendizajes con la vida real de alumnas y alumnos, partiendo de las

experiencias que poseen. **El acercamiento a los contenidos matemáticos debe apoyarse en actividades prácticas y en la manipulación de objetos concretos y familiares,** para después seguir avanzando hacia formas más figurativas y simbólicas que faciliten la abstracción.

Mediante la manipulación de objetos diversos se asegurarán los primeros pasos en el proceso del aprendizaje matemático. No obstante, desde el momento en que se abordan estos contenidos, será conveniente buscar relaciones con los de otras áreas y hacer posible su utilización para la resolución de problemas, tanto en el medio escolar como extraescolar.

Conviene tener en cuenta, sin embargo, que la experiencia práctica en el trabajo matemático sólo constituye un punto de partida, en el que será preciso detenerse en ocasiones durante un buen período de tiempo, y que **la construcción del conocimiento matemático obliga a una abstracción y una formalización permanente.** Quiere esto decir que la experiencia práctica y la comprensión intuitiva de nociones, relaciones y propiedades matemáticas ha de ir enriqueciéndose progresivamente con formas de representación (por ejemplo, dibujos, esquemas y otras formas gráficas) que permitan trascender la manipulación concreta de objetos y situaciones hasta llegar, en último término, a una comprensión plena de las mismas mediante el manejo adecuado de las notaciones y operaciones simbólicas de tipo numérico o geométrico.

Conocimientos previos

Para facilitar el aprendizaje hay que favorecer la relación entre lo que el alumnado ya sabe y los nuevos contenidos.

Por esta razón, en cualquier momento del proceso de enseñanza y aprendizaje, antes de abordar nuevos contenidos, habrá que **comprobar los conocimientos que el alumnado posee** y hasta qué punto los posee. Puede suceder que el niño o la niña sepa perfectamente sumar y no sepa que tiene que utilizar la suma en las situaciones-problema en que se hace necesaria; en este caso, conoce la operación de la suma, pero si no sabe utilizarla cuando es preciso, demuestra que no posee completamente este conocimiento; si esto es así, el alumnado puede tener enormes problemas con los nuevos

aprendizajes (en este caso, con la resta y con la multiplicación). Por ello, es importante que el profesorado se cerciore del grado de conocimiento que los alumnos tienen sobre ciertos contenidos que son imprescindibles para poder avanzar en la enseñanza y aprendizaje de los nuevos. Hay que tener en cuenta que el estudio prematuro de ciertos contenidos matemáticos puede ser origen de bloqueos y fracasos.

Además de verificar los conocimientos asimilados por el alumno, el docente deberá contar con ellos para abordar el nuevo aprendizaje. Por seguir con el mismo ejemplo, conviene introducir la resta como una operación opuesta a la suma, y la multiplicación, como sumas repetidas. En la mayor parte de los casos, es solamente así, contando con los conocimientos previos, como el niño podrá incorporar nuevos contenidos que faciliten su desarrollo.

Ritmos de aprendizaje

Hay que contar con que los niños aprenden Matemáticas a ritmos muy diferentes, como también son diferentes los procesos de desarrollo. Por lo cual hay que considerar las peculiaridades de cada grupo y los ritmos de aprendizaje de cada niño o niña, para adaptar las actividades a las diferentes situaciones. Habrá que **buscar estrategias de actuación que, en algunos casos, convengan a toda la clase y, en otros, atiendan a la diversidad.**

Para que cada niño o niña progrese y afiance sus conocimientos habrá que buscar las causas de los errores que va cometiendo y se deberá, si es necesario, modificar la planificación hecha, con el fin de procurar que los alumnos no experimenten repetidos fracasos y, de esta manera, evitarles el desaliento.

El alumno como protagonista de su aprendizaje

El alumno construye su propio conocimiento; es, pues, el protagonista de su aprendizaje. Atendiendo a este principio psicopedagógico, el maestro deberá elegir situaciones y problemas (abiertos,

cerrados, con solución única o varias soluciones, con preguntas o sin ellas, con falta de datos o con datos no necesarios...), con el fin de despertar interés y así fomentar la actividad creadora.

Las actividades deberán ir encaminadas a **posibilitar que el alumno construya conceptos matemáticos** y adquiera las destrezas necesarias y demás contenidos en diversas situaciones. Para ello, se partirá de su experiencia, aprovechando los espacios escolares comunes, la calle, el jardín, etc, en diferentes actividades y se utilizará el carácter lúdico que ofrecen los juegos, los problemas creativos o los de desarrollo lógico, como un factor motivante y atrayente en la enseñanza de las Matemáticas.

En la interacción del alumno o la alumna con los objetos, si está convenientemente planificada por el maestro, se irá construyendo el armazón de los conocimientos matemáticos básicos. El interés que el niño tiene por el conocimiento está en relación directa con la parte activa que toma él mismo en su adquisición.

No obstante, se recuerda que la progresión, desde los conocimientos matemáticos intuitivos, incompletos, y a menudo erróneos hacia un sistema de conceptos y procedimientos matemáticos articulado y coherente, no es homogénea en todos los ámbitos de contenido —numeración, cálculo, medida, geometría, etc.— ni finaliza con la Educación Primaria. Sin embargo, aunque a estas edades no se llegue a una comprensión plena de muchos contenidos matemáticos, algunos de estos conceptos y procedimientos (por ejemplo, sistema de numeración decimal, estrategias de conteo, operaciones aritméticas, unidades de medida, etc.) pueden cumplir sus funciones instrumentales en un nivel que corresponde a las necesidades de este alumnado.

El papel del profesor

El maestro es el mediador entre los conocimientos que el niño posee y los que se pretende que adquiera; es el **guía en la construcción del conocimiento matemático del propio alumno.** Esta función consiste en ayudar al niño a que establezca relaciones sustantivas entre lo que ya conoce y lo que aprende, y a que reflexione sobre el contenido matemático investigando, discutiendo sus ideas y escribiendo lo que ha descubierto. La verbalización por parte

del niño de lo que va descubriendo, además de la importancia que tiene en la construcción del conocimiento, dará indicadores al maestro sobre lo que saben sus alumnos y sobre cómo lo van aprendiendo. Es, igualmente y como se indicará en el apartado correspondiente, un indicador necesario para la evaluación.

Asimismo, el maestro debe tratar de **ajustar el nivel de ayuda pedagógica a las diferentes necesidades;** esto comporta un trato personal con cada alumno, una determinada organización del trabajo en el área (trabajo individual, de grupos o de toda la clase), e incluso la utilización de diferentes métodos. La metodología adoptada por el maestro deberá ser flexible: atenderá a los diferentes ritmos de aprendizaje, a las estrategias más idóneas para cada contenido, a su propia preparación y a los recursos de que disponga.

Igualmente, el docente debe impulsar las relaciones entre iguales proporcionando pautas que permitan la confrontación y modificación de puntos de vista, la coordinación de intereses, la toma de decisiones colectivas, la ayuda mutua, y la superación de conflictos mediante el diálogo y la cooperación.

En ocasiones, los docentes suponen que la heterogeneidad del grupo-aula ralentiza el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, esta idea es sólo cierta en los casos en que se lleva a cabo una enseñanza tradicional puramente transmisiva; en las demás situaciones, las investigaciones en psicopedagogía y las constataciones de maestras y maestros indican que es una creencia infundada. El enriquecimiento que supone el aprendizaje entre iguales puede verse notablemente potenciado en los grupos heterogéneos y, además, el aprendizaje de determinadas actitudes (por ejemplo, la confianza en las propias capacidades), necesarias para el aprendizaje de las matemáticas, únicamente puede llevarse a cabo a través de esa heterogeneidad.

Además de las indicaciones ya hechas en todo lo anterior sobre el papel del profesor en la enseñanza de las Matemáticas hay que señalar el papel importantísimo que desempeña como **modelo de valores**. Con su actitud puede impulsar la colaboración y solidaridad entre el alumnado, contribuyendo así a una mayor riqueza de las relaciones en la clase. Esta buena actitud condicionará igualmente en el niño el gusto por las Matemáticas, el interés por aprenderlas y, en gran medida, el éxito en las mismas.

Actividades

Atendiendo a lo anteriormente expuesto habrá que realizar una programación minuciosa y atenta a las necesidades del alumnado para que todos ellos adquieran confianza y buena comprensión de los contenidos matemáticos.

Las unidades didácticas que integrarán la programación deberán constar de diferentes actividades que, en la medida de lo posible, estarán relacionadas unas con otras.

En primer lugar se realizarán **actividades de presentación del tema.** La propuesta de trabajo se hará en torno a cuestiones y problemas referidos a la experiencia próxima del alumnado o a situaciones imaginadas. También puede referirse a temas de estudio, emprendidos en clase, relativos a otras áreas, para cuya resolución el alumno o la alumna pueda utilizar conocimientos que ya posee, es decir que pueda movilizar esquemas de conocimiento previos. Estas actividades de presentación del tema tienen la finalidad de facilitar el máximo significado a los nuevos aprendizajes y de despertar el interés hacia ellos por parte de todo el alumnado.

Es conveniente plantear las actividades de forma que el alumnado desee descubrir algún elemento desconocido. El planteamiento de esta situación-problema comienza con una "exploración" oral, tras la cual surgen las preguntas que van a posibilitar centrarse en el tema y que informarán al profesor sobre el conocimiento que el alumnado puede ya poseer.

Las **actividades de desarrollo** permiten el trabajo concreto con los contenidos: son las actividades de matematización propiamente dichas. Los contenidos matemáticos se presentarán y servirán como instrumentos para analizar la situación: búsqueda de datos, comparación, cálculo numérico, etc. La búsqueda de soluciones y la explicación a la situación planteada implica la abstracción y la generalización que puede dar lugar a la reconstrucción de un concepto o a la elaboración de uno nuevo. El trabajo se realizará mediante la manipulación de objetos y mediante la expresión gráfica hasta llegar a la notación simbólica.

Estas actividades de desarrollo comportarán, igualmente, ejercicios y pequeños problemas que permitan el conocimiento del código matemático y que ayuden a sistematizar y mecanizar procesos matemáticos ya comprendidos (algoritmos de las operaciones, cálculo mental, estimación de medidas...).

Asimismo se llevarán a cabo **actividades que permitan la generalización** (volviendo al planteamiento inicial y retomando la situación planteada en su conjunto) y la transferencia de los aprendizajes realizados (mediante la presentación de cuestiones y situaciones nuevas, escolares y de ámbito extraescolar).

Finalmente, se insistirá en los contenidos trabajados con **actividades que sirvan de refuerzo y profundización.** Puede ser útil algún pequeño problema, la utilización de otros procedimientos de cálculo, el refuerzo de algoritmos, etc. Estas tareas deberían ser múltiples hasta constatar que los alumnos no tienen dificultad para realizarlas. En este momento del aprendizaje puede ser especialmente útil hacer pequeños grupos heterogéneos para que la interacción de los alumnos contribuya a la adquisición de los contenidos trabajados.

El conjunto de actividades que forman una unidad didáctica están encaminados a conseguir unos objetivos marcados previamente. Aunque cualquier situación de enseñanza y aprendizaje lleva implícitos unos objetivos didácticos, es aconsejable definirlos, es decir, establecer unos criterios concretos sobre lo que se pretende conseguir para asegurar cierto rigor en el trabajo. En consecuencia, al finalizar las actividades arriba señaladas habrá que **comprobar si los objetivos se han cumplido.**

Recursos

Es importante que el profesor, teniendo en cuenta las consideraciones hechas, y con la ayuda de los distintos tipos de recursos, pueda llevar a cabo su labor de mediador en el proceso de aprendizaje de todos los alumnos y alumnas.

Será conveniente proporcionarse todos los recursos **que faciliten la actividad docente y que contribuyan al aprendizaje del alumno.** Es aconsejable que cada profesor o profesora elija materiales de fácil utilización atendiendo a su formación y experiencia.

Así pues, se sugieren materiales diversos que pueden ser, desde objetos concretos cotidianos y familiares para el niño o la niña, a materiales más convencionales y más sofisticados.

En estas edades, como se ha indicado repetidas veces, la manipulación de **objetos concretos y familiares** constituye el primer paso en

el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas. Por esta razón, parece indispensable poder contar con materiales sencillos y de fácil adquisición para trabajar el aspecto manipulativo (frutas, bolas, corchos, etc.), junto a los materiales comercializados (ábacos, regletas, bloques, etc.). Igualmente se acostumbrará a los niños a utilizar instrumentos alternativos de medida (cartulinas o libros para el trazado de líneas, cuerdas o hilos para trazar circunferencias, etc.), junto a los instrumentos propios de esta etapa (regla, escuadra, compás, semicírculo, etc.).

También debe contemplarse la existencia en el aula, además de los libros de texto, de un amplio **material impreso:** fichas de trabajo, catálogos, folletos, hojas de publicidad, etc.

Los **materiales audiovisuales** pueden enriquecer ciertas actividades matemáticas y generar una actitud positiva hacia el área. Estos materiales pueden consistir en presentaciones históricas e ilustraciones que sirvan de apoyo o de punto de partida de actividades matemáticas. También pueden ser de gran utilidad documentos con referencias matemáticas, procedentes del entorno audiovisual, y otros creados especialmente para tal fin.

Asimismo, **el ordenador** puede considerarse un recurso didáctico que aporta nuevas posibilidades a la enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas por su versatilidad, atención a los distintos ritmos de aprendizaje y atención a la diversidad. Un uso adecuado del mismo puede facilitar la adquisición y consolidación de conceptos y destrezas matemáticas. Determinados tipos de interacción con los ordenadores pueden ser el elemento que permita avanzar desde actividades de manipulación de objetos concretos hacia niveles más avanzados de abstracción y de formalización. Son aconsejables los programas que se adaptan al ritmo de aprendizaje del alumnado que interactúa con ellos, proponiendo distintos tipos de ejercicios en relación con los errores que se cometan.

La evolución en el campo de las nuevas tecnologías permite prever la aparición de programas informáticos y audiovisuales que amplíen las posibilidades de aplicación de estos medios a la enseñanza de las Matemáticas, así como de otras áreas, en la Educación Primaria. Es importante señalar que estos programas no deben sustituir a la experiencia real del alumno ni deben utilizarse, excepto en raros casos, en actividades aisladas, mecánicas y repetitivas.

Para más información se incluye una **Guía Documental y de Recursos** al final de este documento, que puede ser de gran utilidad en la formación y perfeccionamiento del profesorado.

Orientaciones específicas

Este segundo apartado hace referencia a distintos aspectos de los contenidos matemáticos. Contiene información sobre su relación con otras áreas de la etapa, sobre su organización en los distintos ciclos y en las unidades didácticas, sobre cómo están incluidos los temas transversales, los tipos de contenidos que aparecen en el currículo y, de forma más exhaustiva, sobre el tratamiento de algunos contenidos específicos.

Relación con otras áreas

El carácter distintivo de las Matemáticas es su enorme poder como instrumento de comunicación conciso y sin ambigüedades y, gracias a la amplia utilización de diferentes sistemas de notación simbólica (números, letras, tablas, gráficos, etc.), las Matemáticas son útiles para representar la realidad. Desde esta óptica, **el área de Matemáticas proporciona instrumentos para el estudio del medio** y, como consecuencia, contribuye a desenvolverse en él. Recíprocamente, en el trabajo matemático se necesita la aportación de otros contenidos curriculares para llevarlo a cabo.

Así pues, las Matemáticas se relacionan con otras áreas del currículo. Por un lado, **los contenidos matemáticos constituyen una herramienta necesaria para el estudio de otras áreas** (por ejemplo, el friso del tiempo necesita de la representación gráfica del número; la construcción de maquetas, de contenidos geométricos; algunas actividades de Educación Física exigen medidas de distancias y de tiempos...). Por ello, puede decirse que las Matemáticas

"se hablan", "se dibujan" y "se construyen" y que de esta manera se enriquece el lenguaje, la expresión artística, la tecnología...

Y por otro lado, **el aprendizaje de otras áreas contribuye a la adquisición de contenidos matemáticos.** Así, por ejemplo, puede decirse que el grado de dominio del lenguaje habitual condicionará el aprendizaje de los contenidos matemáticos, y que el estudio del entorno en el que el niño se mueve proporcionará situaciones idóneas y familiares para el trabajo de contar, medir, buscar formas, distancias, representar fenómenos y situaciones, etc.

Organización de contenidos

Como ya se ha indicado, en la **Secuencia por ciclos** se orienta sobre la distribución de los contenidos en los tres ciclos de la Educación Primaria, así como se indican pautas de temporalización de ciertos contenidos con respecto a otros. Este documento puede ser de gran utilidad en proyectos curriculares y programaciones; como trabajo previo a la actividad didáctica en el aula.

No obstante, en relación con la secuencia de contenidos y su organización en unidades didácticas, se sugieren algunas indicaciones que están en consonancia con la fundamentación que para el área de Matemáticas se hace en los Reales Decretos de Currículo.

Muchos contenidos matemáticos tienen una **ordenación jerárquica** debida a la propia naturaleza de las Matemáticas (la suma es anterior a la multiplicación, los números naturales anteriores a los fraccionarios...). Este carácter jerarquizado de los contenidos matemáticos indica que la posibilidad de pasar de un tema a otro depende con frecuencia de una buena comprensión de las cuestiones anteriores.

Las Matemáticas poseen una estructura particularmente rica y coherente en la que todos sus elementos están interrelacionados y resulta difícil entenderlos por separado. Así pues, aunque los contenidos del área están organizados en grandes bloques para una descripción más clara, esto no significa que los bloques deban tratarse por separado.

Por esta razón, las unidades de programación deberán **relacionar varios bloques** en torno a diferentes temas y, además, debe-

rán **relacionar distintos tipos de contenido**. Sería difícil imaginar el tratamiento de los números sin ligarlo a las operaciones que se pueden realizar con ellos en distintas situaciones y sin que el niño viera la importancia de su utilidad. Igualmente sería difícil, por poner otro ejemplo, abordar las formas geométricas sin los números, sin la medida, sin que los niños construyan, comparen y relacionen diferentes formas y sin que, además, se haya despertado en ellos curiosidad e interés.

En coherencia con todo lo anterior, las actividades de Matemáticas deben diseñarse de manera cíclica, de modo que **los mismos contenidos se trabajen varias veces** durante la Educación Primaria y algunos, incluso, después, en Secundaria Obligatoria, apareciendo bajo formas cada vez más elaboradas y complejas. Volviendo al ejemplo de los números, el campo numérico se amplía a través de la Educación Primaria y continúa ampliándose en Secundaria Obligatoria, así como las relaciones que se establecen entre ellos van siendo cada vez más complejas en el transcurso de la escolaridad.

Sería, sin embargo, un error interpretar las afirmaciones precedentes en el sentido de que la enseñanza de las Matemáticas tiene en la Educación Primaria un valor exclusivamente preparatorio, es decir, de introducción de conceptos y procedimientos básicos que han de ser posteriormente objeto de ampliación y profundización. Desde el inicio mismo de la Educación Primaria, el aprendizaje de contenidos matemáticos ha de vincularse al desarrollo y utilización de nuevos instrumentos y recursos de exploración, comprensión y actuación. De ahí la importancia que se concede al dominio funcional de determinados contenidos (algoritmos de cálculo, estrategias de conteo, estrategias básicas de cálculo mental, utilización de la calculadora, estimaciones de resultados, estimaciones de medidas, etc.) a los que no siempre se ha prestado la atención que merecen.

Tipos de contenidos

Los contenidos se asimilan casi siempre a un solo tipo: a los conceptuales. El uso y el abuso de contenidos de tipo conceptual va unido a una aproximación metodológica de tipo memorístico y transmisivo. En el currículo oficial, para evitar este error, se recogen los

contenidos culturales abordables desde varias ópticas (conceptuales, procedimentales, actitudinales). Esta división en los tres tipos de contenido es sobre todo de naturaleza pedagógica.

Todos los tipos de contenido deben ser objeto de aprendizaje y, consecuentemente, objeto de enseñanza. No hay que confundir un concepto, como contenido matemático de Educación Primaria, con un concepto científico acabado. La mayor parte de aprendizajes no suponen la adquisición de **conceptos** acabados, sino que progresivamente se irán haciendo más elaborados a medida que van modificando los esquemas mentales. El preconcepto inicial de número, por ejemplo, se va completando y elaborando a lo largo de la escolaridad, a medida que el campo numérico se amplía y que se va operando con esos números.

Se entiende por **procedimientos** el conjunto de acciones encaminadas a la consecución de una meta. A menudo se utilizan los términos de "destreza", "técnica", "estrategia" y "método" como sinónimos de procedimiento. En Matemáticas, la mayoría de los aprendizajes tienen una entrada procedimental; así, por ejemplo, para llegar al concepto de "número natural, necesidad y funciones" se hará a partir de contenidos procedimentales como: "utilización de códigos numéricos para representar objetos", "utilización de diferentes estrategias para contar de manera aproximada", "técnicas de recuento"...

Sin embargo, esto no debe interpretarse como que los procedimientos son una mera aproximación metodológica para la adquisición de conceptos, puesto que la mayoría de ellos son contenidos educativos transferibles a distintas situaciones útiles para desenvolverse en el medio.

En cuanto a las **actitudes,** son contenidos que hay que ir trabajando durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se considera indispensable que el profesorado sea consciente de la importancia de estos contenidos como aprendizajes propiamente dichos y para la adquisición de otros de tipo conceptual o procedimental. El gusto por las Matemáticas, la perseverancia en la búsqueda de soluciones, la flexibilidad necesaria para poder cambiar de punto de vista en el enfoque de una situación, el espíritu de colaboración, la concentración ante las tareas..., además del valor que puedan tener en sí mismos, son contenidos que contribuyen enormemente, y hasta cabe decir que son necesarios, para aprender otros contenidos matemáticos considerados hasta la actualidad más propiamente académicos.

Para terminar, conviene señalar que los contenidos actitudinales deben ocupar un lugar preferente en la enseñanza de las Matemáticas durante la Educación Primaria. En este sentido es importante considerar que las actitudes de ayuda y colaboración con los demás, especialmente adquiridas mediante el trabajo en grupos, contribuyen al aprendizaje matemático y, especialmente, a la superación de bloqueos e inhibiciones que algunos alumnos o alumnas poseen. Igualmente es importante que, al término de la Educación Primaria, los alumnos hayan adquirido una actitud positiva hacia las Matemáticas, sean capaces de valorar y comprender la utilidad del conocimiento matemático, que hayan experimentado el placer de su uso y que tengan un nivel aceptable de confianza en sí mismos en lo que concierne a su dominio. De todo ello depende, en gran parte, que puedan seguir progresando de forma satisfactoria en la construcción del conocimiento matemático durante la Educación Secundaria Obligatoria.

Temas transversales

Mediante la inclusión de los temas denominados transversales (*Educación para la Paz, Educación Moral y Cívica, Educación para la Salud, Educación Sexual, Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos, Educación del Consumidor, Educación Ambiental y Educación Vial*) se pretende contribuir a una formación completa y acorde con las necesidades de la sociedad, para que las personas puedan integrarse en ella de forma autónoma y solidaria.

Ha parecido oportuno señalar estos temas como transversales para que "impregnen" toda la actividad educativa. Así pues, en las distintas áreas de Educación Primaria se establecen contenidos vinculados a estos aspectos transversales, y en todas ellas, se indica la importancia de buscar estrategias didácticas que permitan un tratamiento adecuado.

Desde esta perspectiva, el currículo de Matemáticas contribuye a asegurar el desarrollo integral de alumnos y alumnas, no limitándose a los contenidos ligados a conocimientos tradicionalmente académicos, y aconseja diseñar las actividades de enseñanza y aprendizaje en unidades didácticas que faciliten esta formación.

Existen contenidos matemáticos, especialmente de tipo actitudinal, muy relacionados con varios de estos temas; son los contenidos referentes a actitudes de confianza, respeto y colaboración con los

demás. Mediante un trabajo continuo para la adquisición de estas actitudes positivas se contribuye a una **educación moral y cívica,** a una **educación para la paz,** etc., y, en definitiva, a la formación de las personas para una convivencia pacífica y solidaria.

Se trata, pues, de destacar este tipo de actitudes que favorecen el desarrollo equilibrado de todas las capacidades en niños y niñas, a través del trabajo en equipo, en los intercambios verbales y en la organización de todas las tareas a realizar. Estos contenidos pueden ser comunes a todos los temas transversales y, al mismo tiempo, con ellos se contribuye a la adquisición de otros propiamente matemáticos.

Del mismo modo, es conveniente organizar los contenidos en torno a temas de interés expuestos de forma sencilla y que contribuyan al mismo tiempo a la sensibilización del alumnado ante problemas de nuestra época y de nuestro entorno; es el caso del impacto de la actividad humana sobre el ambiente, de la información sobre problemas del pueblo o del barrio en el que viven, de la salud e higiene corporal, de la formación para una vida sana y equilibrada, de la formación ante el consumo, del conocimiento de normas de seguridad que pueden permitir desenvolverse en el entorno, etc.

El tratamiento de estos temas permite, además de la facilidad para interrelacionar contenidos de distintas áreas, numerosas posibilidades matemáticas. En estas situaciones prácticas se pueden emprender trabajos que requieren el empleo de una o varias destrezas matemáticas, como clasificar, contar, medir, calcular, estimar, representar en forma de tablas o gráficos, etc. Del mismo modo, contribuyen a la adquisición de hábitos y al desarrollo de actitudes de gran importancia en estas edades, como la higiene, el consumo moderado de golosinas, el respeto a normas de convivencia, colaboración y ayuda a los demás, solidaridad, actitud crítica. etc. Así, por ejemplo, en relación con la **Educación para la Salud,** pueden realizarse actividades como las siguientes: confección de menús calculando calorías, realización de encuestas y gráficos estadísticos sobre hábitos de higiene, consumo...

En cuanto a **la Educación Ambiental,** se sugiere realizar tareas del tipo siguiente: mediciones de superficies en las que el paisaje se ha modificado, cálculo de los metros cúbicos de agua que se consumen en la escuela, interpretación de datos estadísticos...

La Educación Vial es otro tema que para su atención es indicado relacionarlo con contenidos matemáticos, en particular de situación y orientación espacial. Por ejemplo, "puntos y sistemas de

referencia: situación de un objeto en el espacio, distancias, desplazamientos, ángulos y giros..."; "representación elemental del espacio: planos, mapas y maquetas, escalas...", etc.

Para este trabajo pueden sugerirse actividades del tipo siguiente: estimar distancias, dibujar y describir un itinerario, leer e interpretar planos, leer y reproducir mapas, indicar el camino más corto para desplazarse de casa a la escuela, indicar el camino menos peligroso, dar indicaciones orales precisas y apropiadas sobre un itinerario, realizar itinerarios usando señales de circulación...

Igualmente, existen contenidos matemáticos muy estrechamente vinculados con la **Educación del Consumidor** y que pueden trabajarse en torno a centros de interés motivadores para el alumnado. Así por ejemplo, pueden sugerirse actividades sobre cálculo y medida como las siguientes: administrar presupuestos pequeños, elaborar una lista de la compra y tener en cuenta el presupuesto antes de comprar, realizar una compra de acuerdo con el presupuesto dado, conocer el precio de los productos y establecer relaciones de cantidad y precio, comparar precios y analizar el ticket de caja, habituarse a comprobar el ticket de caja, comparar cantidades y precios del mismo producto en distintas marcas, redondeos de precios a fin de facilitar la comparación, calcular mentalmente el precio de una compra, cálculo de tantos por ciento y aplicación a los precios de rebajas...

Del mismo modo, puede aprovecharse este tema para realizar actividades de enseñanza y aprendizaje sobre la recogida, tratamiento y representación de datos sencillos.

En relación con la **Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos,** parece importante señalar con más detenimiento las aportaciones de la enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas, con el fin de modificar la idea, ampliamente extendida, sobre la escasa influencia del currículo de Matemáticas en este tema.

Como se ha indicado, las actitudes positivas ayudan al aprendizaje de las Matemáticas, mientras que las negativas no sólo lo inhiben, sino que suelen persistir durante toda la escolaridad y afectar a la elección de empleo. Por esto, es de vital importancia que en estas edades la educación no esté condicionada por estereotipos sexistas o de otra índole que impidan el desarrollo integral de niños y niñas.

La familia y toda la sociedad han fomentado actitudes diferentes para niños y niñas, mostrando distintas exigencias y expectativas y

creando situaciones y experiencias que marcan el conocimiento inicial y condicionan el aprendizaje de contenidos matemáticos.

A menudo, las niñas reciben más calor y afecto, están más protegidas, mientras que a los niños se les impulsa a que sean más independientes, se les estimula para "conquistar más espacio", se crean más ambiciones para ellos. La asociación de la identidad de niño o niña a una serie de creencias o comportamientos estereotipados condiciona el desarrollo de capacidades necesarias en Matemáticas.

Ya en estas edades, las situaciones o experiencias vividas no son las mismas (las actividades habituales relacionadas con una organización mínima de los espacios con el fin de poder orientarse en los mismos, la manipulación de los objetos en las que han podido explorar directamente algunas de sus propiedades para establecer relaciones entre las mismas, la elaboración de una amplia gama de estrategias personales para enfrentarse con tareas y situaciones problemáticas, etc.) son más enriquecedoras para los niños que para las niñas. La sencilla observación de sus juegos y juguetes, de otros objetos que manipulan, de los espacios en los que se mueven, etc., indica experiencias menos propicias para la formación del bagaje matemático en las niñas.

Aunque, aparentemente, en estas edades no se detecta menor nivel en la adquisición de contenidos matemáticos de las niñas, sin embargo, el escaso desarrollo de actitudes de confianza y de capacidades relacionadas especialmente con la orientación espacial van a sentirse en las etapas superiores y en la vida adulta.

Por estas razones, la educación escolar no debe limitarse a impartir una enseñanza igualitaria para niños y niñas, sino que debe corregir las desigualdades de partida compensando el escaso bagaje de los conocimientos matemáticos que las niñas poseen y reforzando la autoconfianza en el trabajo matemático.

Para ello hay que buscar situaciones cercanas enriquecedoras, que tengan en cuenta sus experiencias previas y los intereses diferentes, y encontrar actividades para su motivación y estímulo. Al mismo tiempo, habría que valorar deportes y juegos que potencien las capacidades de organización y orientación espacial, descuidadas en las niñas (ajedrez, damas, juegos de construcción en el plano y en el espacio...).

Si fuera necesario, habría que buscar estrategias concretas, puntuales (organización espacio-temporal flexible, diferentes recursos...),

para que las niñas superen bloqueos e inhibiciones que condicionan el aprendizaje de Matemáticas.

Para cada tema transversal existe un documento en el que se señalan algunas sugerencias didácticas para poner en práctica el proceso de enseñanza y aprendizaje en relación con estos aspectos.

Contenidos específicos

Parece oportuno hacer varias indicaciones sobre el tratamiento de algunos contenidos específicos del currículo de Matemáticas que aparecen a continuación: el cálculo mental, el lenguaje, la estimación, la resolución de problemas, la geometría, el azar y la probabilidad, y el uso de la calculadora.

Cálculo mental

Durante bastante tiempo se ha olvidado en las aulas el cálculo mental, aunque últimamente se haya hecho un esfuerzo por recuperarlo. Su olvido se ha debido, en parte, a la idea de que las calculadoras podían suplirlo, pero sobre todo a que no se reconoce la importancia que tiene en las Matemáticas de Educación Primaria. Sin embargo, es obvia su utilidad, dado que **la mayor parte de las operaciones que se necesitan en la vida diaria se hacen mentalmente** y que, además, el cálculo mental contribuye de una manera especial al desarrollo de algunas capacidades propias de esta etapa.

Por medio del cálculo mental se desarrollan: la concentración, la atención, el interés y la reflexión para decidir y elegir; la autoafirmación y la confianza en sí mismo, la flexibilidad en la búsqueda de soluciones, y la capacidad para relacionar, comparar, seleccionar o dar prioridad a unos datos frente a otros a la hora de operar.

Las bases del cálculo mental son el dominio de la secuencia contadora y de las combinaciones aritméticas básicas. Para conseguir un buen cálculo mental se hace necesario, además, el aprendizaje de una serie de métodos y estrategias que permitan al alumno operar tanto en el cálculo mental aditivo (conmutación, descomposición, redondeo, conteo, duplicado, etc.), como en el cálculo mental multiplicativo (distribución, factorización, etc.). Todo ello mediante un

proceso de exploración que permita no sólo conocer la existencia de determinadas estrategias, sino también reflexionar sobre ellas para elegir o utilizar la más adecuada en cada situación.

A medida que se avanza en la adquisición de estrategias de cálculo mental, se irá incrementando la dificultad en rapidez y en complejidad.

El aprendizaje del cálculo mental supone la reflexión y verbalización de diversas estrategias utilizadas en una determinada operación, mediante lo cual el profesor podrá detectar errores, evaluar y reconducir el proceso seguido.

El cálculo mental debe estar estrechamente ligado al aprendizaje de todos los contenidos del área de Matemáticas, y cualquier situación será buena para trabajarlo. Junto al cálculo mental expresado oralmente se realizarán una serie de actividades escritas que favorezcan y afiancen las estrategias y métodos que se utilizan (tablas de doble entrada, seriaciones, gráficos, etc.).

El lenguaje

Aunque ya en apartados anteriores se han señalado las estrechas vinculaciones que unen la Lengua y las Matemáticas, se cree importante hacer hincapié en esta interrelación por las siguientes consideraciones:

— El papel del lenguaje en las Matemáticas es importantísimo porque gran parte del trabajo en esta área se perderá si las actividades y los resultados obtenidos no son objeto de discusión con los alumnos.

— Las Matemáticas enriquecen el léxico y, especialmente, desarrollan la precisión y la sensibilidad en el uso de la lengua.

El trabajo oral en Matemáticas confiere significado a los conceptos mediante las relaciones que se pueden establecer con la propia experiencia de los alumnos y, especialmente, mediante las tareas que se hayan realizado con anterioridad (por ejemplo, asociación de contorno-perímetro), hace posibles los procedimientos basados en la verbalización (por ejemplo, "explicación oral de un problema numérico u operatorio y del proceso de resolución desarrollado"), contribuye a la adquisición y mejora de ciertas actitudes (por ejemplo, "valoración de la precisión del lenguaje matemático para comunicar situaciones"), y, además, con el lenguaje se suscita el inte-

rés por el conocimiento, se adquiere confianza en sí mismo, se favorece el espíritu de colaboración, etc.

Los niños cuando llegan a la escuela muestran diferencias en cuanto a las destrezas lingüísticas. Poseen un mayor o menor dominio de la lengua oral y, concretamente, cuentan con un bagaje de léxico matemático más o menos rico (mayor que, menor que, más, menos, recta, plana, etc.), en función de sus diversas experiencias cotidianas. A través de las actividades y de las discusiones en Matemáticas se va desarrollando la comprensión de expresiones y términos de este tipo y se va progresando en el **desarrollo del lenguaje matemático** en la etapa, enriqueciendo así su lenguaje habitual.

Muy a menudo, las indicaciones que se dan a los niños para realizar ciertas operaciones se presentan mediante formas lingüísticas variadas (por ejemplo, se puede expresar "cuatro y cinco", "cuatro más cinco", "a cuatro se le suma cinco"). Otras veces, con distintas palabras se expresa un mismo concepto (por ejemplo, superficie, área y extensión). El niño ha de interpretar estas expresiones, que son, sólo en apariencia, diferentes. En este sentido habrá que tener en cuenta que el alumno, si no está familiarizado con las muchas formas en que puede expresarse la misma idea matemática, experimentará dificultades al realizar ejercicios y al resolver problemas expresados verbalmente.

Estimación

Hasta ahora, la práctica habitual en la escuela es el trabajo, casi exclusivo, de los aspectos referentes a la exactitud en Matemáticas. Es corriente asociar el trabajo en Matemáticas a un tipo de actividades y preguntas como: "haz el cálculo exacto", "¿cuánto mide exactamente?", o "¿qué resultado te da?" (resultado entendido siempre como respuesta exacta).

Sin embargo, cabe observar que **en la vida cotidiana una gran parte de problemas se resuelven haciendo estimaciones** —"tardaré más o menos una hora", "había más de cien personas", "con este trozo de tela tendré suficiente"—. Igualmente, en estudios posteriores, muchos contenidos en Matemáticas están basados en la estimación (formulación de hipótesis, cálculos probabilísticos...).

Sin quitar la importancia debida a la búsqueda de la exactitud, sería útil darle el valor que se debe al desarrollo de la capacidad de

estimar, porque, además, la estimación puede ser el método más eficaz de llegar a la exactitud, cuando ésta se hace necesaria.

La estimación es útil antes de efectuar el cálculo o la medición, como una respuesta aproximada. Esto puede permitir verificar si el resultado de la operación es de un orden de magnitud correcto (por ejemplo, "26 + 60" dará un resultado "inferior a 90").

La estimación también es útil después de la operación para juzgar si el resultado parece razonable (por ejemplo, "3.000" no puede ser el resultado de "26 x 10"). Igualmente, es útil para seleccionar la unidad adecuada en situaciones concretas de medida (por ejemplo, no es adecuado medir la página de un libro en metros).

Para realizar estimaciones de medida y cálculo habría que adquirir ciertas habilidades que se consiguen con la práctica. A este respecto, se hacen a continuación las siguientes consideraciones:

— Por una parte, **la estimación está muy relacionada con el cálculo,** la resolución de problemas y, sobre todo, con el concepto de medida (longitud, áreas, capacidad, masa, etc.), por lo cual se trabajará vinculada a estos aspectos.

— Por otra parte, es imposible desarrollar la estimación si no se realizan, previa y paralelamente, mediciones de objetos reales. De este modo, el error cometido disminuye con el número de estimaciones realizadas. También será necesario practicarla con cada una de las unidades que se van presentando al niño, para favorecer la propia estimación y el aprendizaje sobre unidades que hay que usar en una medición concreta.

En la **estimación vinculada a la medida,** el niño comienza realizando comparaciones entre los objetos, atendiendo a su longitud; esto le permite interiorizar y clarificar los conceptos de "mayor que", "menor que"... Posteriormente, apoyado en la experiencia e interiorización del valor de las unidades corporales de medida (palmo, pie, paso, etc.), estima la medida de objetos cercanos (medida de la puerta, largo de la clase, etc.), después realiza la medida exacta de los mismos y compara los resultados para descubrir el error cometido en la estimación. Se repite el mismo proceso con unidades de medida convencionales.

Se ha de acostumbrar a los niños a que sepan la medida de su pie, palmo, etc., para que puedan utilizarlos como instrumentos de medida aproximada.

Es necesario realizar en voz alta muchos de estos cálculos, pensar, discutir y dialogar sobre los mismos, insistiendo en la comparación de los datos obtenidos por estimación y los obtenidos por medidas directas.

Existen algunas estrategias que facilitan la estimación: visualizar la unidad que se va a usar y repetirla mentalmente sobre el objeto que se va a medir, comparar la longitud que hay que medir con la de un objeto conocido, servirse de objetos iguales que aparecen en una longitud, hallar mitades, etc.

La estimación aplicada al cálculo está muy vinculada al cálculo mental y debe hacerse a partir del redondeo de cantidades como respuesta aproximada. Es conveniente que desde los primeros momentos se realicen actividades de suma de cantidades por redondeo (por ejemplo, "8 + 9" es "menos de 20", "24 + 23" es "menos de 50" o "entre 40 y 50"), y que se verbalicen muchos de estos cálculos relacionando la medida práctica realizada y la cantidad que la expresa.

Se habituará al niño a estimar resultados en los problemas antes de calcularlos y a comprobar la congruencia de los resultados después de haber realizado el problema; se favorecerá la estimación a través de técnicas de aproximación numérica y cálculo mental.

Es necesario trabajar la estimación desde los primeros momentos de la escolaridad, de forma progresiva e insistente. Se hará a partir de situaciones concretas vinculadas al cálculo y a la medida, desarrollando simultáneamente los dos aspectos de la estimación y estimulando a los niños a ejercitarla en longitudes, áreas, capacidades, masas y números. Igualmente, habrá que estimularles a conocer y comprender las estrategias para la estimación realizadas por compañeras y compañeros.

Resolución de problemas

La resolución de problemas dentro del currículo de Matemáticas es un contenido prioritario porque es un medio de aprendizaje y refuerzo de los demás contenidos, da sentido aplicativo al área y permite la relación entre los distintos bloques de Matemáticas y con las restantes áreas.

La resolución activa de problemas es considerada como el método más conveniente de aprender Matemáticas; es la

aplicación de las Matemáticas a diversas situaciones. Las situaciones-problema presentadas pueden ser más o menos complejas, pueden aparecer con datos completos o incompletos, pueden tener una solución o varias, estar presentados de forma gráfica o no, con datos numéricos o sin ellos...

Los problemas elegidos en la escuela deberán sacarse de situaciones que partan de la realidad de los alumnos, excluyendo enunciados que reproduzcan estereotipos sexistas (situaciones de la vida cotidiana del colegio, de la economía familiar, con juegos y juguetes, con deportes...), que provoquen su interés y que mantengan su atención, y de situaciones imaginadas que sean sugerentes y atractivas para el niño. Es interesante proponer problemas abiertos con dificultades crecientes, de manera que sea posible hacer conjeturas, buscar analogías y referirlos a situaciones más generales para que pueda encontrar respuesta a las nuevas situaciones-problema que se le plantean.

La dificultad que ha supuesto para los alumnos la resolución de problemas proviene, en general, de unos planteamientos metodológicos inadecuados y, especialmente, de la falta de motivación.

En los planteamientos metodológicos se ha de tener en cuenta que **el alumno debe desarrollar y perfeccionar sus propias estrategias, a la vez que adquiere otras generales y específicas** que le permiten enfrentarse a las nuevas situaciones con probabilidad de éxito. En este sentido, se brindará a los niños la oportunidad de familiarizarse con procesos que facilitan la exploración y resolución de problemas como: comprensión y expresión de la situación matemática (verbalización, dramatización, discusión en equipo), extracción de datos y análisis de los mismos, representación en forma gráfica del problema o situación, formulación de conjeturas y verificación de su validez o no, exploración mediante ensayo y error, formulaciones nuevas del problema, comprobación de resultados y comunicación de los mismos. Se hace necesario, asimismo, desarrollar la capacidad de persistir en la exploración de un problema.

La motivación se puede conseguir con problemas bien seleccionados por el maestro, con enunciados sencillos, tomados todos ellos en diferentes situaciones y contextos que faciliten la adquisición de los contenidos. No habrá que olvidar que tienen que estar formulados en términos familiares, y que habrá que buscar diversos apoyos manipulativos y gráficos. En cuanto a la formulación, el maestro deberá cuidar que pueda comprenderse fácilmente, no solamente el vocabulario

matemático, sino también las expresiones usuales, aparentemente sencillas, pero a veces difíciles de entender por el alumno.

Como conclusión, si al niño no se le permite abordar problemas de un nivel adecuado a sus conocimientos y su esfuerzo no se ve compensado por el éxito, sus capacidades de resolución de problemas no se desarrollan de forma satisfactoria.

Geometría

Los contenidos geométricos contribuyen, especialmente, al **desarrollo de capacidades de organización y orientación espacial,** de gran importancia para el alumnado desde el comienzo de la escolaridad. Por esta razón, y para considerar las posibilidades de su tratamiento, parece indicado señalar la Geometría como uno de estos puntos concretos de las Orientaciones Didácticas.

El estudio de la Geometría se ha dejado casi siempre para el final de los programas de todos los niveles y no se le ha dado la importancia que merece, a pesar del interés que pueden despertar en los niños los temas geométricos, de la facilidad manipulativa a la que se prestan, del carácter lúdico que se les puede impregnar y de la interrelación de estos contenidos con otros matemáticos y de otras áreas. A menudo, los aprendizajes de Geometría se han basado, casi exclusivamente, en un estudio memorístico de áreas, volúmenes, definiciones geométricas, y en construcciones de tipo mecanicista y completamente descontextualizadas.

El entorno del niño está lleno de formas geométricas: en su casa, en la escuela y en otros espacios en los que se mueve hay multitud de objetos con formas geométricas (paredes, puertas, ventanas, mesas, libros, lápices, etc.); sus juegos están relacionados con figuras y cuerpos geométricos (balones, tres en raya, parchís, ajedrez, etc.), y se mueve en el plano y en el espacio describiendo líneas.

Este entorno próximo y familiar para el niño facilita el estudio de la Geometría desde el comienzo de la escolaridad, por la motivación e interés que puede despertar y por ser fuente inagotable de objetos susceptibles de observación y manipulación.

Los contenidos geométricos deberán tratarse desde el comienzo de la etapa a partir de la curiosidad que el niño tiene por descubrir los objetos que le rodean y las relaciones que existen entre ellos. El

maestro deberá buscar situaciones reales o imaginarias que sean familiares para el niño (recorrido más corto, instrucciones de desplazamiento, formas de objetos conocidos...). En el estudio de elementos del plano, polígonos y cuerpos geométricos, las actividades serán de reconocimiento en el espacio y manipulativas, como plegado, recorte y modelado, sin entrar en la formalización de los conocimientos o en fórmulas matemáticas, con alguna excepción al final de la etapa (por ejemplo, el área del rectángulo).

Los contenidos geométricos interrelacionan los diferentes contenidos matemáticos y están en estrecha relación con las demás áreas de la Educación Primaria, especialmente con el "Conocimiento del Medio" y con el área de "Educación Artística". A través de las actividades propias de este apartado, el maestro podrá verificar el grado de adquisición de ciertos contenidos, no solamente geométricos, sino también de medida, de operativa, etc., así como de otras áreas del currículo.

Azar y probabilidad

Desde los primeros ciclos de la escolaridad es conveniente introducir al alumnado en los conceptos de azar y probabilidad. Se trata de una iniciación a estos aprendizajes.

En estas edades los alumnos ya pueden **apreciar el carácter aleatorio de un suceso** mediante la observación de fenómenos de la vida cotidiana (resultado de un partido, la estatura que se va a alcanzar, el peso al nacer, la duración de la lluvia, los días soleados...) y mediante la realización de juegos y actividades (lanzamiento de dados y monedas, reparto de cartas, extracción de bolas...).

Igualmente, los niños pueden **decidir de forma sencilla e *imprecisa el grado de probabilidad de un suceso.*** *Esto significa* que tras haber realizado experiencias y juegos como los señalados, los alumnos pueden indicar si el fenómeno es imposible, posible o seguro; e incluso, dentro del resultado posible, pueden expresar cuándo es más o menos probable que el hecho o fenómeno ocurra.

Las actividades que se proponen para el tratamiento de estos contenidos son en su mayoría lúdicas y motivadoras, y suponen el trabajo con objetos concretos y conocidos, por lo cual no ofrecen gran dificultad para la enseñanza y aprendizaje.

Esta iniciación al azar y a la probabilidad puede favorecer en gran medida aprendizajes posteriores que no siempre se realizan con facilidad.

El uso de la calculadora

El uso de las máquinas simples de cuatro operaciones amplía y modifica la lista de contenidos de Matemáticas en Educación Primaria. Igualmente, la calculadora puede considerarse como un **instrumento de cálculo que mejora la enseñanza actual de las Matemáticas** y que abre nuevas posibilidades educativas (dominio funcional de medios tecnológicos).

Hasta ahora, ciertos padres y educadores han manifestado resistencia al uso de la calculadora por creer que su introducción hace descuidar ciertos contenidos básicos (algoritmos, cálculo mental...).

Sin embargo, este temor no parece justificado; fundamentalmente, porque la calculadora contribuye al desarrollo de las capacidades de los objetivos de Matemáticas (comprobar resultados, operar...), y porque, además, la calculadora es un buen instrumento motivador para **realizar tareas exploratorias y de investigación, verificar los resultados y en la corrección de errores** (instrumento de autoevaluación).

Para el maestro es un recurso didáctico de gran utilidad que le **permite simplificar las tareas de cálculo,** motivar a los alumnos...

Sin embargo, es necesario determinar cómo debe incluirse este aprendizaje para un uso válido, sin suscitar este tema de estudio de forma aislada. Puede introducirse como instrumento de exploración para despertar la curiosidad del alumnado y para la revisión de resultados en los cálculos, hasta conseguir un manejo completo de las calculadoras sencillas. Habría que incorporar las calculadoras entre los aprendizajes matemáticos, de forma que los niños las utilicen razonablemente.

Orientaciones para la evaluación

Como se ha indicado en las *Orientaciones Didácticas para la etapa* y como se infiere de los principios metodológicos referidos al currículo de Matemáticas, y expresados en el apartado Orientaciones Generales de este documento, la evaluación es parte integrante del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación consiste en **realizar un seguimiento del proceso que permita obtener información para reajustar la intervención educativa** en relación a los datos obtenidos. En consecuencia, el principal agente evaluador es el docente: es quien necesita conocer de forma continua el proceso en el que lleva a cabo su intervención.

En estas orientaciones para la evaluación de Matemáticas se expresan algunas sugerencias con el propósito de guiar al profesorado en la tarea de evaluar las principales variables que intervienen en la enseñanza y aprendizaje.

En Matemáticas es tal vez más importante que en otras áreas revisar el proceso en sus dos vertientes de aprendizaje y enseñanza, debido esto a la estructura jerarquizada de los contenidos matemáticos.

Como ya se ha señalado en la Introducción al área de Matemáticas (en los Reales Decretos de enseñanzas mínimas y currículo) y en algún apartado de este documento de Orientaciones Didácticas, el aprendizaje de muchos contenidos se ve condicionado por la adquisición de los anteriores, por lo cual la planificación docente requiere una revisión constante.

A continuación se presentan los indicadores que arrojan información sobre el aprendizaje de los alumnos y se informa sobre cómo y

cuándo llevar a cabo la evaluación. Seguidamente se exponen otros factores relacionados con la práctica docente en el aula y en el ámbito del Centro.

Qué hay que evaluar del aprendizaje

Mediante la evaluación de alumnos y alumnas, el profesorado recoge información sobre el grado de adquisición de los aprendizajes. Esto significa conocer **los progresos y dificultades del alumnado** en relación con los objetivos educativos del currículo, con la consiguiente posibilidad de ampliar y modificar las actividades previamente diseñadas.

Así pues, se hace necesaria una evaluación continua que informe sobre la situación en la que se encuentran todos y cada uno de los alumnos.

Se trata de una evaluación diferente a la que comúnmente se ha utilizado. Esencialmente, se pretende con ella hacer un seguimiento en el proceso de aprendizaje, que conlleve apoyo y estímulo y que en ningún caso origine sentimiento de fracaso.

Como es obvio, la respuesta al qué evaluar del aprendizaje vendría dada por los Objetivos Generales de Matemáticas. Sin embargo, al estar expresados en términos de capacidades, no son directa ni unívocamente evaluables. Evaluarlos exige diseñar objetivos didácticos en los que se señale el grado de aprendizaje que se espera encontrar a lo largo del proceso educativo.

Por tanto, la evaluación propuesta cumple una función **formativa** en tanto que ofrece al profesorado indicadores sobre los sucesivos niveles de aprendizaje de los alumnos, con la consiguiente aplicación de correctores.

Igualmente, como referentes para la **evaluación sumativa,** los Objetivos Generales, expresados en términos de capacidades interrelacionadas, pueden resultar ambiguos y de difícil evaluación.

Para salvar esta dificultad se han formulado los Criterios de Evaluación de etapa. Estos criterios establecen el tipo y el grado de aprendizaje que, se espera, hayan alcanzado los alumnos en relación con las capacidades indicadas en los Objetivos Generales.

Así pues, los Criterios de Evaluación orientan al profesorado a este respecto. Sin embargo, se cree importante señalar que no son los únicos aprendizajes evaluables, sino que más bien son los necesarios e imprescindibles para el paso a la siguiente etapa.

En los proyectos curriculares será necesario concretar los criterios de evaluación de etapa en criterios de evaluación por ciclos, adecuados a las características específicas del centro y del alumnado. Al final de cada uno de estos períodos, los criterios pueden ser indicadores para la promoción al ciclo siguiente, pero, esencialmente, cumplen una función formativa.

Para facilitar al profesorado la tarea de secuenciar los criterios de evaluación por ciclos, en la Resolución de la Secretaría de Estado se propone, con carácter orientador, una posible secuencia.

Así por ejemplo, en relación con números y operaciones, los criterios seleccionados para el primero y segundo ciclos son los siguientes:

1. Resolver problemas sencillos relacionados con objetos, hechos y situaciones de la vida cotidiana, *seleccionando las operaciones de suma y resta* y utilizando los algoritmos básicos correspondientes u otros procedimientos de resolución.
2. Resolver problemas sencillos relacionados con el entorno *aplicando las operaciones de cálculo (las cuatro operaciones con números naturales de hasta cinco cifras)* y utilizando estrategias personales de resolución.

Estos criterios por ciclos resultan más cercanos a la actividad en el aula. El tipo y el grado de capacidad está dado por los contenidos concretos indicados para cada uno de los ciclos. Sin embargo, no hay que entender que deben plantearse al finalizar un ciclo, sino que deberán atenderse mediante las múltiples actividades o tareas que se irán realizando durante dicho período.

Alguna de las actividades en relación con los criterios indicados anteriormente podrían ser las siguientes:

1. Calcular los cubiertos que hay que traer de la cocina para poner la mesa.
2. Calcular el presupuesto para la compra diaria de una familia de cuatro personas, conociendo el precio de los alimentos básicos y el menú. Estimar el gasto de un mes.

En los criterios, sin embargo, no aparecen todos los contenidos. Habrá que llevar a cabo actividades que permitan realizar una evaluación completa del alumnado y que, a su vez, permitan un seguimiento continuo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este proceso de desarrollo y concreción curricular, y más directamente relacionado con el trabajo en el aula, se establecen las unidades didácticas que forman la programación y que contienen actividades y tareas que permitan la evaluación de todos los objetivos y contenidos desarrollados.

En Matemáticas es importante recordar aspectos que hasta ahora no se han tenido en cuenta en la evaluación y a los que el currículo concede un papel relevante. Nos referimos especialmente a los contenidos actitudinales y a los referentes a la estimación. Tenerlos en cuenta supone seleccionar procedimientos e instrumentos distintos a los que habitualmente se han utilizado.

Así pues, hay que verificar **no solamente la adquisición de conceptos y destrezas, sino también todos los contenidos actitudinales** que aparecen en el área (colaboración, respeto a los demás, interés y perseverancia, etc.). Por otra parte, hay que comprobar no solamente los resultados exactos de las operaciones, sino también las medidas y cálculos estimativos que se realizan al inicio o al final de cualquier actividad en Matemáticas y el razonamiento lógico en los procesos seguidos.

Igualmente, con respecto a los problemas, es necesario fijarse en el proceso de resolución. No sería coherente con los principios psicopedagógicos del currículo de Matemáticas limitarse a una evaluación de resultados.

Cómo evaluar el aprendizaje

Una evaluación continua y diferenciada para cada uno de los alumnos y alumnas hace necesarios procedimientos e instrumentos de evaluación que, con carácter cualitativo, permitan al maestro comprobar la adquisición de los diferentes contenidos.

Los procedimientos e instrumentos para llevar a cabo esta evaluación serán variados, con el fin de recoger una información lo más completa posible.

El procedimiento más indicado para averiguar logros y dificultades es **la observación sistemática.** Quiere esto decir un seguimiento directo de las actividades, dentro y fuera del aula, relacionadas con todos los contenidos propuestos. El profesor o la profesora deberá precisar para ello qué interesa observar.

En la evaluación, como parte intrínseca del aprendizaje, habrá que tener en cuenta especialmente los momentos de discusión del grupo con el maestro cuando los niños manifiestan —implícita o explícitamente— certezas, dudas y errores. El profesor deberá analizar y aprovechar estas intervenciones para verificar adquisiciones, descubrir errores y encontrar la forma de rectificarlos. Estos momentos brindan al maestro la oportunidad de seguir el proceso realizado por el niño, para reorientarlo —si hace falta— aprovechando los errores cometidos.

De lo anterior se desprende una visión nueva, por parte del maestro, de los errores de los alumnos, no como faltas que hay que sancionar, sino como medio de acceso a otros conocimientos o a la rectificación de algunos. Esta visión es menos traumatizadora y más estimulante para el niño.

Mediante la observación, el profesor podrá comprobar el grado de adquisición del aprendizaje, y especialmente podrá ver las actitudes y los hábitos ante el trabajo escolar, las características del grupo y las interrelaciones que se establecen. La observación hecha por el maestro y la **recogida de elementos concretos a observar en fichas o plantillas individuales o de grupo** es una de las piezas clave en el proceso de la evaluación propuesta.

Igualmente, los cuadernos de problemas y ejercicios, la exposición de los trabajos realizados individualmente o en grupo, las pruebas escritas, etc., pueden informar al profesorado sobre la situación en la que se encuentran sus alumnos.

Durante los primeros meses de la escolaridad no tiene mucho sentido hacer pruebas escritas para recoger información sobre los avances de los alumnos; como es natural, el alumnado en esta edad tiene dificultad para plasmar por escrito los conocimientos que posee. Más bien, y aún más detenidamente que en otros momentos, habrá que fijarse en el trabajo que los alumnos realizan en la manipulación de objetos, en la expresión gráfica, y en comentarios, dudas y pequeñas conclusiones que manifiestan oralmente.

De forma progresiva, y sin olvidar la información valiosísima que aporta la **verbalización de las acciones realizadas,** se podrá pensar en trabajos con fichas y otras pruebas escritas. Estas pruebas más formales pueden ser muy útiles, pero nunca deben ser las únicas.

En relación con las consideraciones hechas anteriormente, no se entenderán las pruebas como exámenes tradicionales, sino más bien como actividades prácticas y pruebas abiertas que no supongan una barrera selectiva. Por todo ello, la evaluación sumativa no se limitará a recoger información en momentos terminales, sino que será el conjunto de datos que el profesor posee al finalizar un período escolar.

En coherencia con lo anterior, las correcciones del maestro no se limitarán a tachar faltas y errores cometidos. Y, como es obvio, una puntuación convevcional no reflejaría el proceso de aprendizaje del alumno ni le ayudaría a él o al profesor a optimizar el trabajo. Por todo lo cual, no se debería hacer una simple valoración numérica y menos aún observaciones infravaloradoras.

Cuándo evaluar el aprendizaje

El rendimiento en Matemáticas varía enormemente en cada niño. Teniendo en cuenta que el aprendizaje de ciertos contenidos va a estar condicionado por el grado en que se han adquirido otros previamente, habrá que tener presente que es inútil avanzar si no se poseen ciertos conocimientos que permitan progresar en la adquisición de otros nuevos.

Todo ello exige, en primer lugar, saber el punto de partida de los alumnos al comienzo de cada momento de aprendizaje, bien sea **al empezar la escolaridad, un ciclo o una unidad didáctica.** Es necesario, en este momento inicial, comprobar que los alumnos tienen adquiridos y activados los conocimientos previos necesarios para los aprendizajes que se proponen.

En el desarrollo de la actividad educativa debe mantenerse este seguimiento para ayudar, orientar y ofrecer la ayuda pertinente. Es la tarea básica de esta evaluación formativa.

Finalmente, la evaluación sumativa pretende precisar el grado de los contenidos trabajados **al finalizar una unidad didáctica, un ciclo o la etapa.** Como ya se ha indicado, los criterios de evalua-

ción serán la referencia en la evaluación sumativa de ciclo y etapa; para las unidades de programación, lo serán los objetivos didácticos que previamente se hayan marcado.

Evaluación de la intervención educativa

La evaluación educativa se refiere igualmente a otras variables que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas, y que repercuten positiva o negativamente en él.

Muy directamente influye la intervención docente, considerada ésta en su sentido amplio **de planificación y desarrollo (elección de materiales y espacios, formación de grupos y otras decisiones tomadas en los proyectos curriculares y en las programaciones),** e indirectamente, pero de enorme importancia para el aprendizaje de Matemáticas de algunas alumnas y alumnos, es la influencia que puede ejercer **el clima creado en el Centro** (valoración y estímulo del alumnado, valores de solidaridad, apertura al barrio o localidad...).

Se trataría de constatar en qué medida los logros o dificultades observadas en el alumnado se deben a su situación particular, o se deben al acierto o no de los proyectos curriculares o de las programaciones que se han puesto en práctica.

Son varios aspectos los que el profesor debe comprobar para saber si están adaptados a las características del grupo de alumnos a quien va dirigido el proceso de enseñanza y aprendizaje. Puede suceder que la actividad práctica en el aula responda a los principios señalados sobre el aprendizaje e intervención didáctica, pero que la planificación en el diseño del proyecto curricular y de la programación no se adecue, en alguno de sus elementos, a la situación concreta.

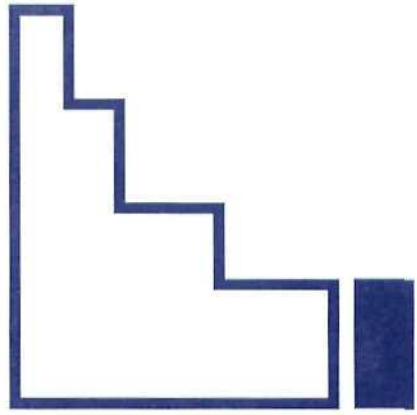
Esta revisión, aparentemente larga y compleja, no conlleva tanta dificultad, habida cuenta que el docente ha tomado parte activa en dicha planificación. La reflexión y la toma de decisiones en el equipo e individualmente (proyecto curricular y programación) le permiten conocer, y por ello detectar fácilmente, los posibles fallos.

Así, por ejemplo, puede detectarse que ciertas opciones en la secuencia de contenidos hayan sido la causa de posibles fallos; una sobrecarga de contenidos en los primeros ciclos puede ser inadecua-

da (colocar la suma, resta y multiplicación en el primer ciclo; trabajar estas operaciones con un campo numérico excesivamente grande; pretender utilizar la calculadora, con todas sus posibilidades, en el primer ciclo, etc.). Igualmente, puede ser inadecuada la dificultad de las actividades propuestas, la metodología específica para el trabajo de ciertos contenidos, los recursos materiales, los agrupamientos, etc.

Sería conveniente que el profesorado esté vigilante ante su propia intervención, no solamente en la actuación anteriormente señalada, sino también en cuanto al clima escolar en el que conviven alumnas y alumnos como aspecto esencial en su formación integral.

Matemáticas



Guía Documental y de Recursos

Autoras: Montserrat Torra Biitlloch
Encarnación Castro Martínez
Isabel Batlle Agell

Coordinación: Elisa Núñez Mateos del Servicio de Innovación

En esta guía se pretende facilitar al profesorado la posibilidad de una autoformación para dar respuesta a las necesidades que le vayan surgiendo.

Consta de referencias sobre material impreso, audiovisual e informático y de otros recursos materiales que pueden ser de utilidad.

Igualmente, se incluyen direcciones sobre colectivos y centros conocidos por su experiencia en este campo.

Indice

Páginas

MATERIAL IMPRESO 109

Contenido disciplinar 109

Enseñanza y aprendizaje del área 110

Materiales para el aula 118

Revistas 122

RECURSOS MATERIALES 123

Materiales didácticos 123

Cálculo y numeración 123
Medida 127
Geometría 131
Probabilidad 134
Ludoteca matemática 135

Materiales audiovisuales 137

Materiales informáticos 137

OTROS DATOS DE INTERÉS 141

Grupos de renovación pedagógica y sociedades de profesores 141

Bases de datos 142

Organizaciones internacionales 142

Material impreso

En este primer apartado se hace una relación de material impreso en general. En él se incluyen libros sobre el contenido disciplinar del área para una actualización en los conocimientos matemáticos.

A continuación aparece una selección de libros sobre la enseñanza y el aprendizaje del área. Se organizan en torno a aspectos generales; a otros más específicos (geometría, medida, problemas, números, nuevas tecnologías y tratamiento de la información, recursos y materiales...); y a la evaluación. En todos estos materiales hay una parte más teórica sobre la didáctica y otra con propuestas prácticas.

Seguidamente se hace una relación de materiales para el aula, unos para uso del profesor y otros para un uso más autónomo por parte de los alumnos.

Finalmente se indican algunas revistas que pueden ser útiles para una actualización sobre la didáctica de las Matemáticas.

Contenido disciplinar

- BERTHOLD, G., *et al. Pequeña enciclopedia de Matemáticas*, 1.ª ed. en español. Atenas: Pagoulatos, 1981.

Se presenta un desarrollo de las Matemáticas teniendo en cuenta sus distintos aspectos y la relación que éstos tienen entre sí.

Es un libro útil para consulta y ampliación de conocimientos matemáticos.

SÁINZ, M. A. *Matemáticas.* Barcelona: Editorial Crítica, 1987.

Pertenece a una colección de manuales destinados a los profesores/as de Enseñanza Primaria y Secundaria. Este número trata de Lógica, Conjuntos, Geometría y Estadística. Presenta una bibliografía comentada que amplía la información que en este texto se incluye.

SKEMP, R. *Psicología del aprendizaje de las Matemáticas.* Matemáticas y Pedagogía. Madrid: Morata, 1980.

La primera parte del libro es un estudio del proceso de aprendizaje de las Matemáticas desde un punto de vista psicológico. La segunda parte está dedicada al desarrollo de algunos temas matemáticos aplicando las ideas expuestas en la primera.

Enseñanza y aprendizaje del área

ALSINA, C.; BURGUÉS, C., y FORTUNY, J. María. *Materiales para construir la Geometría.* Matemáticas: Cultura y Aprendizaje. Madrid: Síntesis, 1988.

Después de una reflexión sobre el concepto y uso del material didáctico en la enseñanza/aprendizaje de la Geometría y de su interés didáctico, se presenta el espacio desde cinco ópticas distintas: visualizado, construido, dibujado, medido y lúdico.

En todos estos casos se sugiere el material adecuado, describiéndolo de forma que pueda ser realizado fácilmente e indicando los conceptos que se pueden trabajar con estos materiales.

ALSINA, C.; BURGUÉS, C., y FORTUNY, J. María. *Invitación a la didáctica de la Geometría.* Matemáticas: Cultura y Aprendizaje. Madrid: Síntesis, 1987.

Desarrollo de cuestiones que tienen relación con la enseñanza/aprendizaje de la Geometría, como son: intuición, percepción, entorno natural, razonamiento, representación, reflexiones históricas y de tipo curricular. Se incluyen propuestas de actividades para realizar en el aula indicando los niveles para las que son adecuadas.

- BAROODY, A. *El pensamiento matemático de los niños.* Aprendizaje. Madrid: Visor-M. E. C., 1988.

Sobre un marco de referencia construido a partir de enfoques teóricos del aprendizaje, puntos de vista sobre el currículo, la evaluación y la enseñanza de apoyo; se contempla la aritmética formal de manera significativa, las técnicas de contar y el desarrollo del número. En el desarrollo de estos puntos van apareciendo una serie de juegos y actividades.

- BRIALES, Francisco J., y JIMÉNEZ, M. *Matemática viva.* Biblioteca de Recursos Didácticos. Madrid: Alhambra, 1988.

Este libro está dedicado a la exposición de los siguientes temas: posición relativa, números enteros, fracciones, ecuaciones, proposiciones, matemática comercial, producto cartesiano y sistemas numéricos. Todos ellos reciben un tratamiento común, que consiste en una introducción y en una presentación de situaciones de la vida real que tienen relación con el tema. Estas situaciones aportan ideas para plantear problemas. Un último apartado está dedicado a las soluciones.

- CAJARAVILLE PEGITO, J. A. Ordenadores y educación matemática. Matemáticas: Cultura y Aprendizaje. Madrid: Síntesis, 1989.

Obra dirigida fundamentalmente al profesorado de Primaria. Está dividida en tres apartados. En el primero se hace una presentación de la metodología de la programación; el segundo trata de las posibilidades que presenta el ordenador en la enseñanza de las Matemáticas, y en el tercero se analiza su potencialidad en la enseñanza de la Geometría.

- CASCALLANA, M. T. *Iniciación a las Matemáticas. Materiales y recursos.* Aula XXI. Madrid: Santillana, 1988.

Se presentan los materiales más representativos: bloques lógicos, ábacos, bloques multibase, regletas Cuisnaire, geoplanos y tangram. Igualmente, se presentan otros relacionados con los números y sus operaciones, y con la medida. De cada uno de ellos se hace una descripción, se señala su utilidad y se indican actividades a realizar.

- CASTELNUOVO, E. *La matemática. La Geometría.* Traducido del italiano al catalán. Barcelona: Ketres, 1981.

El texto lo consideramos muy apropiado para la bibioteca del profesor. Trata la geometría del plano y del espacio con gran sencillez y claridad, y presenta gran riqueza de situaciones, lo cual ayudará al profesor en su tarea de la enseñanza de la Geometría.

Gran parte del libro se dedica a la recopilación de ejercicios sobre los temas expuestos. Al final, una colección de fotografías muestra la relación de la Geometría con el arte.

- CASTRO, Ec.; RICO, L., y CASTRO, Er. *Números y operaciones.* Matemáticas: Cultura y Aprendizaje. Madrid: Síntesis, 1987.

Partiendo de los planteamientos psicológicos actuales sobre la comprensión y adquisición de los conceptos numéricos, se dan distintos enfoques didácticos con los que el profesorado de Primaria puede abordar el tema de los números y sus operaciones.

- CENTENO PÉREZ, J. *Números decimales, ¿por qué? y ¿para qué?* Matemáticas: Cultura y Aprendizaje. Madrid: Síntesis, 1988.

La autora hace en esta obra una presentación de los números racionales desde los puntos de vista social, histórico y curricular para pasar a realizar un análisis didáctico, y a presentar situaciones y propuestas didácticas de los números decimales.

- CHAMORRO, C., y BELMONTE, J. *El problema de la medida.* Matemáticas: Cultura y Aprendizaje. Madrid: Síntesis, 1988.

El concepto de magnitud y medida, así como el desarrollo psicológico de los niños constituyen la base para el desarrollo didáctico del tema. Se lleva a cabo una reflexión sobre el tema y se incluye una serie de actividades atendiendo a todas las magnitudes y a los distintos niveles.

- DE GUZMÁN, M. *Para pensar mejor.* Barcelona: Labor, 1991.

Dos citas del autor en este libro describen perfectamente su contenido. "Está dirigido a todos aquellos que tienen interés por mejorar

los procesos de su pensamiento en el enfrentamiento con problemas de tipo general", y "La intención de esta obra es utilizar la actividad propia y la de otros alrededores de algunos de estos juegos y problemas para poner de manifiesto cuáles son los modos adecuados de pensar para desentrañar los misterios que proponen".

- DEL OLMO, María A.; MORENO, M., y GIL, F. *Superficie y volumen. Algo más que un trabajo con fórmulas.* Matemáticas: Cultura y Aprendizaje. Madrid: Síntesis, 1989.

Presentación de una metodología novedosa sobre los contenidos de área y volumen. Todas las ideas y actividades están avaladas por la investigaciones realizadas sobre el tema.

- DÍAZ, J.; BATANERO, M.ª C., y CAÑIZARES, M.ª J. *Azar y probabilidad.* Matemáticas: Cultura y Aprendizaje. Madrid: Síntesis, 1987.

Partiendo del estudio de las últimas investigaciones realizadas sobre el tema se presentan aquí los aspectos psicológicos y conceptuales del azar y la probabilidad. Se hace además una recopilación de los modelos concretos que facilitan el tratamiento del tema en los niveles obligatorios.

- DIKSON, L.; BROWN, M., y GIBSON, O. *El aprendizaje de las Matemáticas.* Madrid: Labor-M. E. C., 1991.

Es una recopilación de las investigaciones más recientes en educación matemática. A partir de ellas se elabora información útil a los docentes sobre la enseñanza/aprendizaje de los aspectos matemáticos siguientes: medida, número, palabras y símbolos. La lectura del libro puede ayudar a comprender y a corregir errores y obstáculos de los alumnos en estos temas.

- FERRERO, L. *Plantear y resolver problemas.* Papeles de Acción Educativa. Madrid: Alameda, 1982.

Presenta una serie de consideraciones didácticas y metodológicas en cuanto a la organización de la enseñanza a través de la resolución de problemas, y de las distintas formas en que pueden presentarse.

Se incluyen ejemplos de situaciones problemáticas y de formas de aprovechar una salida o visita para resolver problemas.

- GETE-ALONSO, J., y DEL BARRIO, V. *Medida y realidad*. Biblioteca de Recursos Didácticos. Madrid: Alhambra, 1988.

Es el resultado de un trabajo experimental referente a la enseñanza/aprendizaje de las magnitudes y su medida. Los dos primeros capítulos están dedicados a sistemas de numeración y a los números decimales; los siete restantes tratan las magnitudes: longitud, superficie, volumen, capacidad, masa, densidad, tiempo, temperatura y ángulos. Todas ellas se trabajan mediante actividades sacadas de la vida cotidiana.

- GUILLÉN SOLER, G. *Poliedros*. Matemáticas: Cultura y Aprendizaje. Madrid: Síntesis, 1991.

Texto dedicado al estudio de los poliedros. Entre otros, se tratan los aspectos siguientes: ideas generales y posibles clasificaciones, poliedros regulares, convexos, regularidades, truncamiento, despliegue y dualidad, poliedros arquimedianos y estrellados, el desarrollo de los caleidoscopios, poliedros y retículas espaciales.

En la exposición de estos contenidos no se olvida la utilización de recursos y la resolución de problemas.

- GROS SALVAT, B. *Aprender mediante el ordenador. Posibilidades pedagógicas de la informática en la escuela*. Barcelona: Biblioteca universitaria de Pedagogía, 1987.

Análisis de las posibilidades de la informática como medio y recurso de aprendizaje.

- HERNÁN, F., y CARRILLO, E. *Recursos en el aula de Matemáticas*. Matemáticas: Cultura y Aprendizaje. Madrid: Síntesis, 1988.

Son ideas y recursos para que la clase resulte agradable y divertida. Los autores proponen situaciones abiertas y materiales a utilizar en el trabajo sobre contenidos geométricos. Se completa el libro con un capítulo dedicado al cálculo mental y al uso de la calculadora en el aula.

- KAMII, C. K. *El niño reinventa la aritmética.* Aprendizaje. Madrid: Visor, 1985.

Utilizando e interpretando la teoría de Piaget se hace una presentación de la enseñanza de la aritmética a través de juegos y situaciones de la vida del niño. El libro tiene cuatro partes: la primera se dedica a los fundamentos teóricos; la segunda, a los objetivos del primer curso; la tercera es una recopilación de actividades a partir de situaciones cotidianas y de juegos, y la última es una reflexión de una maestra que ha desarrollado un programa basado en los juegos.

- KIELKER, D. *Usando las calculadoras con niños de diez años.* Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura Educación y Ciencia, 1986.

El libro es fruto de una investigación en la que se pretendía conocer los resultados obtenidos por los estudiantes en su aprendizaje aritmético usando calculadoras. Se exponen los diálogos mantenidos en situaciones didácticas "vividas" en el aula, referidas a operaciones aritméticas y resolución de problemas numéricos.

- LOVELL, K. *Desarrollo de los conceptos básicos matemáticos y científicos de los niños.* 3.ª ed. Madrid: Morata, 1977.

Las investigaciones que Lovell y sus colaboradores realizaron sobre la formación de conceptos matemáticos, la lógica y la intuición, entre otros, dan lugar a este libro. Pretende, según el autor, estimular a los docentes a reflexionar sobre su actividad profesional.

- MARTINEZ RECIO, A., y JUAN RIVALLA, F. *Una metodología activa y lúdica en la enseñanza de la Geometría.* Matemáticas: Cultura y Aprendizaje. Madrid: Síntesis, 1989.

Se expone una metodología para la enseñanza de la Geometría basada en la psicomotricidad; es una metodología de aprendizaje por descubrimiento, donde el juego tiene un papel relevante.

- M. E. C. *La enseñanza de las Matemáticas a debate.* Madrid: M. E. C. Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado, 1985.

Actas de un simposio celebrado en Madrid en 1984, en el que participó un amplio colectivo de profesionales de la enseñanza. Por la importancia de los temas tratados, este documento merece ser conocido por todos los enseñantes de educación obligatoria.

- M. E. C. *Las Matemáticas sí cuentan. Informe Cockroft.* Madrid: M. E. C. Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado, 1985.

Informe realizado en el Reino Unido sobre la enseñanza de las Matemáticas por una comisión de expertos. En muchos casos, la problemática presentada es similar a lo que ocurre en nuestro país.

Se indica, de forma novedosa, el tratamiento de los contenidos matemáticos en la escolaridad obligatoria.

- MORRISON, P. *Potencias de diez. Sobre el tamaño de los objetos del Universo.* Barcelona: Labor, Prensa Científica, 1984.

Las sucesivas potencias de diez facilitan la toma de contacto con los grandes números. La presentación de la información a través de ilustraciones tomadas de la realidad hace que el lector tome conciencia de lo que significa añadir un cero a la derecha de un número. *Este libro tiene su origen en una película del mismo título.*

- N. C. T. M. *Estándares curriculares y de evaluación para la educación matemática.* Sevilla: S. A. E. M. Thales, 1991. Traducido al español.

Documento elaborado con el fin de servir de ayuda a los profesores de Matemáticas norteamericanos para mejorar la calidad de enseñanza. Por su contenido, visión de la enseñanza y sus sugerencias es un material especialmente útil para los profesionales implicados en la reforma.

- NORTES CHECA, A. *Encuestas y precios.* Matemáticas: Cultura y Aprendizaje. Madrid: Síntesis, 1987.

Estudio detallado de una encuesta desde su realización hasta la puesta en práctica, así como de las herramientas necesarias para la interpretación de los resultados. Todos los capítulos contienen propuestas para el aula y ejercicios de autoevaluación.

- ORTHON, A. *Didáctica de las Matemáticas*. Pedagogía. Educación Infantil y Primaria. Madrid: Morata-M. E. C., 1988.

Cada uno de los nueve capítulos del libro se plantea a partir de una pregunta que, durante el desarrollo del mismo, se trata de responder. Se relacionan con el desarrollo cognitivo del niño o con los procedimientos utilizados en la enseñanza.

- POLYA, G. *Cómo plantear y resolver problemas*. Serie de Matemáticas, 8.ª ed. México: Trillas, 1979.

Un estudio sobre los métodos de resolución de problemas realizado por el autor dio origen a este libro, el cual ha servido de base a otros autores en muchas investigaciones posteriores. Está dividido en cuatro partes: en el salón de clase, cómo resolver problemas, breve diccionario de heurística, problemas, sugerencias y soluciones. Las respuestas a las preguntas que se van planteando en el desarrollo de la obra dan lugar a las nociones fundamentales.

- PUIG, L., y CERDÁN, F. *Problemas aritméticos escolares*. Matemáticas: Cultura y Aprendizaje. Madrid: Síntesis, 1988.

Tomando como marco de referencia las investigaciones realizadas en los últimos años sobre resolución de problemas, los autores realizan un análisis de los problemas que se resuelven en la escuela, señalan las dificultades más frecuentes con que se encuentran los alumnos/as y las estrategias que utilizan. Las sugerencias para los profesionales de la enseñanza completan el texto.

- ROTGER AMENGUAL, B. *Nuevas tecnologías y enseñanza*. Barcelona: Graó-I. C. E. Universidad de Barcelona, 1989.

Estudio y exposición de las aplicaciones y utilidad que pueden tener los progresos tecnológicos, realizados en los últimos tiempos, para la enseñanza. El contenido está basado en experiencias realizadas por el autor y va dirigido a los enseñantes.

- SANZ, I.; ARRIETA, M., y PARDO, E. *Por los caminos de la lógica. Lógica y conjuntos en la E. G. B.* Matemáticas: Cultura y Aprendizaje. Madrid: Síntesis, 1988.

Desde una fundamentación teórica psicológica y curricular se presentan unas propuestas didácticas en el campo del pensamiento lógico-matemático, y una serie de recursos y materiales que ayuden a su desarrollo.

- SEGOVIA, I.; CASTRO, Er.; CASTRO Ec., y RICO L. *Estimación en cálculo y medida*. Matemáticas: Cultura y Aprendizaje. Madrid: Síntesis, 1989.

Después de dar respuestas a las preguntas de qué es la estimación y qué y por qué hay que enseñar a los niños/as a estimar se presenta una propuesta curricular para desarrolar esta habilidad, tanto en cálculo como en medida.

- UDINA I., y ABELLÓ, F. *Aritmética y calculadoras*. Matemáticas: Cultura y Aprendizaje. Madrid: Síntesis, 1989.

Se presentan las calculadoras como herramientas potentes para el aprendizaje de cuestiones relacionadas con los números, así como un auxiliar y ayuda en los cálculos tediosos.

Materiales para el aula

- AGOSTINI, Francos. *Juegos de lógica y matemática*. Madrid: Pirámide, 1985.

Recopilación de juegos lógico-matemáticos relacionados con: números, figuras, probabilidades, paradojas y antinomias, todos ellos de gran interés didáctico. De este mismo autor y colección se pueden encontrar los títulos: *Juegos de la inteligencia* y *Juegos de la mente*.

- BOLT, Brian. *Divertimentos matemáticos*. Barcelona: Labor, 1984.

Colección de pasatiempos y rompecabezas matemáticos. En algunos casos las acciones que se proponen son para realizar con cerillas o monedas, en otros se trata de cuadros mágicos y paradojas matemáticas. En cualquier caso, el objetivo es presentar formas de hacer Matemáticas de una manera divertida. La segunda parte del libro expone las soluciones comentadas.

- CALABRIA GARCÍA, M. *Juegos matemáticos*. El Mochuelo Pensativo. Madrid: Akal, 1990.

Colección de juegos y actividades para realizar individualmente o en grupo. Los problemas a resolver aparecen después de una breve exposición que siempre va acompañada de una ilustración. Los temas son variados. Tiene un apartado dedicado a soluciones.

- CARLAVILLA FERNÁNDEZ, J. L., y FERNÁNDEZ GARCÍA, G. *Historia de la Matemática*. Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. C. E. C., 1988.

Historia de la Matemática realizada en divertidas ilustraciones. El recorrido comprende las Matemáticas prehistóricas, la Antigüedad (Egipto, Mesopotamia, Grecia), Oriente (China, India), Edad Media y los siglos XVII, XVIII y XIX. A lo largo del libro van apareciendo sencillos problemas y acertijos que lo hacen más ameno.

- ELFFERS, J. *El tangram. Juego de formas chino*. Barcelona: Labor, 1989.

Se presenta una introducción histórica de este juego y una descripción de las posibilidades de formar figuras combinando las distintas piezas. El libro también presenta una reproducción gráfica de 1.600 figuras para realizar y un apartado con las soluciones. Se acompaña de un tangram de material plástico resistente.

- FERNÁNDEZ BRAVO, J. A. *Los números en color de G. Cuisnaire*. Madrid: Seco Olea, 1989.

Manual muy amplio sobre el uso de los números en color, también llamados regletas. Después de una descripción general del material y sus características se presentan una progresión de actividades para trabajar sobre: las cuatro operaciones, la base de un sistema de numeración, fracciones, potencias, divisibilidad, logaritmos y combinatoria.

- FERNÁNDEZ SUCASAS, J., y RODRÍGUEZ VELA, M.ª I. *Juegos y pasatiempos para la enseñanza de la Matemática elemental*. Matemática: Cultura y Aprendizaje. Madrid: Síntesis, 1989.

El libro ofrece una colección de juegos de contenido arimético, algunos individuales y otros colectivos, clasificados según el aspecto aritmético con el que se relacionen. Constituye una muestra de ejemplos prácticos para llevar al aula.

- FISCHER, R., y VINCE, A. *Investigando las Matemáticas*. Madrid: Akal, 1990.

Colección de cuatro libros, que presentan una serie de actividades para que los niños/as investiguen y resuelvan problemas. Los dos primeros pueden ser útiles entre los seis y diez años, los dos restantes entre ocho y doce. Su encuadernación permite realizar copias para que el alumnado trabaje con ellas.

- GARDNER, M. *Matemáticas para divertirse*. Barcelona: Granica, S. A., 1988.

Libro de acertijos agrupados por secciones (aritméticos, con dinero, sobre velocidad, geometría, de probabilidad, topológicos); cada sección incluye una breve explicación de la Matemática relacionada con su contenido.

- GUTIÉRREZ, A., y FERNÁNDEZ, A. *Actividades en el geoplano para E. G. B.* Valencia: Escuela Universitaria del Profesorado de E. G. B. Universidad de Valencia, 1985.

Se hace una descripción del geoplano y de los diversos formatos existentes. A continuación se presenta una serie de actividades, clasificadas por temas, para realizar con la ayuda del geoplano.

- KARL, H. PARAQUIN. *Juegos visuales*. Bolsillo Juvenil. Barcelona: Labor, 1975. Edición española, 1978.

Se presenta una colección interesante de problemas de ilusión óptica y una serie de juegos relacionados con la percepción.

- LANDER, I. *Magia matemática*. Bolsillo Juvenil. Barcelona: Labor, 1985.

El libro tiene seis capítulos; todos ellos hacen referencia a los números y están diseñados para que las Matemáticas sean objeto de entretenimiento de juego y de magia.

- LANGDON, N., y Cook, J. *Introducción a las Matemáticas.* Madrid: Plesa-S. M., 1987.

Gran variedad de conceptos matemáticos: números, geometría, probabilidad, estadística, conjuntos, medida van apareciendo a través de informaciones, juegos, adivinanzas, puzzles y experimentos. La presentación a través de viñetas y dibujos es apropiada para los niños/as de estas edades.

- MABBA, T. *El hombre que calculaba.* 5.ª ed. Barcelona: Aedo, 1986.

El objetivo del autor fue enseñar deleitando. El libro presenta un relato que transcurre en los pueblos orientales, y a través de él y de interesantes leyendas e historias que va contando introduce al lector en el mundo del cálculo.

- MARCOLINI, P. *Signos, símbolos, códigos secretos.* Madrid: Montena, 1987.

El lenguje simbólico es el tema central del libro, especialmente el de los números. Se narra, a modo de libro de aventuras, cómo los hombres han utilizado los símbolos para comunicarse sin usar las palabras.

- Museo de la Ciencia. *Breve viaje al mundo de las Matemáticas.* Barcelona: Fundación Caja de Pensiones, 1983.

Sa da una visión de cómo las Matemáticas están presentes en el mundo que nos rodea y han influido en los grandes progresos realizados por el hombre. El libro recoge el contenido de una exposición con el mismo título del Museo de la Ciencia.

- PONTS-LAJUS, S., y DAVOT, F. *Robots y ordenadores.* Explorer. Madrid: Larousse, 1990.

La obra introduce a los niños en el mundo de los ordenadores y les proporciona una visión de las posibilidades actuales. Los temas son tratados de forma sencilla y con una presentación atractiva para los niños/as.

- SEGARRA, L. *La cuadratura del círculo. Matemática recreativa.* Barcelona: Graó, 1987.

Serie de juegos y actividades que pueden realizar los niños/as. Están agrupados en siete apartados con los títulos: Curiosidades

numéricas, Rompecabezas, Juegos de transmisión de pensamiento, Paradojas matemáticas, Cuadrados mágicos, Cerillas y Geometría. Unos indicadores en cada actividad dan información sobre el grado de dificultad de la misma. Incluyen la solución.

- SOFIO, Andrés. *La base de las Matemáticas*. El Búho Viajero. Penthalon Contacto, 1989.

Se trata de una historia de la Matemática contada de una forma amena y sencilla. La lectura de algunos capítulos es adecuada para el alumnado de Primaria; sin embargo, otros referidos a trigonometría y funciones tan sólo son indicados para alumnos de mayor desarrollo cognitivo.

- TYLER, Jenny. *Puzzles de números. Para pensar*. Madrid: Cesma. Comercial de S. M., 1980.

A modo de un cuento con formato de viñetas se presentan laberintos, números mágicos, fotos mezcladas y rompecabezas. Las últimas páginas están dedicadas a las soluciones. En esta misma colección: Puzzles de Ingenio, Puzzles Gráficos.

Revistas

- *Enseñanza de las Ciencias*. I. C. E. de la Universidad Autónoma. Edificio del Rectorado. 08193 Bellaterra. Barcelona.

- *Épsilon*. Sociedad Andaluza de Educación Matemática "Talhes". Facultad de Matemáticas. Apdo. 1160. 41080 Sevilla.

- *Números*. Sociedad Canaria de Profesores de Matemáticas. Apdo. 329. La Laguna. Santa Cruz de Tenerife.

- *Suma*. Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas. Apdo. 1304. 21080 Huelva.

Recursos materiales

En ese apartado se presenta una selección de recursos materiales. Aparecen en primer lugar materiales didácticos, los cuales permiten materializar y manipular aspectos matemáticos que, sin esta ayuda, podrían resultar excesivamente abstractos; se presentan agrupados por bloques de contenidos, el último de los cuales incluye aquellos que ayudan a automatizar aprendizajes por medio del juego.

Igualmente se indican algunos recursos de interés con soporte audiovisual e informático.

Materiales didácticos

Cálculo y numeración

Regletas

Material ideado por G. CUISNAIRE y divulgado básicamente por C. GATEGNO; también es conocido por el nombre "números en color".

Consiste en unas barritas o reglas pequeñas de un centímetro de sección y de longitudes que van desde uno a diez centímetros. Cada longitud se presenta pintada de un color característico.

Permiten representar los números y muchas de sus propiedades y operaciones, y trabajar aspectos como: ordenación, descomposición aditiva y factorial, divisibilidad, operaciones aritméticas, bases de numeración, potencias, fracciones, combinatoria, etc.

Es útil desde final de parvulario y durante toda la etapa primaria. Se pueden encontrar comercializados en madera o plástico y en cantidades adecuadas para uso individual o de grupo.

Existen guías que sugieren ejercicios y situaciones de aprendizaje con este material.

Fabricado por Cuisnaire de España y Schubi, entre otros.

Cubos encajables

Consiste en cubos de 1 cm. de lado que pueden encajarse por cualquiera de sus caras y permiten representar las unidades de orden de la numeración decimal (la unidad con un cubo; la decena con una barra de 10; la centena con una placa de 10 x 10, y el millar con un cubo de 10 x 10 x 10). Algunas marcas además presentan otra propiedad: cada cubo de 1 cm^3 pesa exactamente 1 gr., lo cual permite establecer equivalencia entre masa y volumen.

El mismo material sirve para representar la numeración en otras bases y para representar números y fracciones decimales, así como para iniciar las potencias (cuadrados, cubos, etc.).

Es un material útil durante toda la etapa.

Fabricantes: Ascó, Jergo, Philip & Tracey, Tauvi, Arnold y Osmiroid, entre otros.

Ábaco

Es uno de los instrumentos de cálculo más antiguos que se conocen. Consiste en varias columnas en las que hay diez bolas o anillas enhebradas. Cada columna representa una unidad de orden, y diez piezas de una columna equivalen a una de la columna anterior. También se pueden encontrar ábacos presentados en filas horizontales en lugar de columnas.

Con el ábaco se pueden representar cantidades indicando el número de las unidades de orden, observar las equivalencias entre ellas y realizar operaciones, básicamente la suma y la resta.

Puede ser útil durante toda la etapa, en el primero y segundo ciclo para trabajar los números naturales, y en el tercero para representar números decimales, así como múltiplos y divisores del Sistema Métrico Decimal.

Es un instrumento fácil de conseguir y del que se ha comercializado una gran variedad de formas y calidades.

Números y signos aritméticos

Números y signos aritméticos, grabados en placas o recortados en siluetas, realizados en material plástico, cartón o madera.

Son útiles para expresar cantidades, realizar juegos, comparar, escribir operaciones, etc.

Adecuados en el primer ciclo para suplir la falta de dominio del grafismo que todavía tienen muchos niños.

Se comercializan materiales de este tipo en una gran variedad de modelos, materiales, tamaños y calidades.

Calculadora

Máquina calculadora de bolsillo. Las más simples son las más adecuadas para la etapa primaria.

Es importante que las teclas tengan un tamaño aproximado de 1 cm^2 y que funcionen con energía solar, ya que éstas no precisan pilas de repuesto, ni hay que abrirlas y cerrarlas.

Sirven para realizar comprobaciones de cálculos aproximados, deducir propiedades de las operaciones, buscar estrategias de cálculo, redondear resultados, realizar cálculos difíciles o tediosos, etc.

Se puede usar durante toda la etapa, aprendiendo en primer lugar su funcionamiento (localización de las teclas, aparición de los números en la pantalla, etc.).

Casi todas las marcas disponen de un modelo que se adapta a estas características.

Juegos electrónicos de cálculo

Con un formato parecido al de las calculadoras, se han comercializado juegos que ayudan a adquirir habilidades de cálculo de una manera atractiva. Algunos de los juegos que presentan son:

- Encontrar por tanteo un número entre 0 y 100.
- Encontrar series de cuatro operaciones (suma, resta, multiplicación o división). La máquina propone la operación, y el

niño debe marcar el resultado; si es correcto le felicita, de lo contrario le da una nueva oportunidad.

- Juegos para mecanizar las descomposiciones del número 10, etcétera.

Pueden ser útiles durante toda la etapa, graduando la dificultad del juego y la del manejo del aparato.

Texas Instruments y Canon son las casas que han comercializado este tipo de juegos en nuestro país hasta el momento; sin embargo, éste es un campo en el que cada día se producen novedades.

Spirograf

Material formado por ruedas dentadas de plástico, de número de dientes y tamaños variados y encajables entre sí. Cada rueda tiene un agujero en el centro que permite, colocando un lápiz en él y moviendo el mecanismo, describir dibujos de formas periódicas, distintas según el número de dientes y el tamaño de las mismas. El material viene acompañado de algunos modelos.

Permite relacionar geometría y numeración a través de los problemas de divisibilidad que surgen de la relación entre el número de dientes y los dibujos resultantes.

Es adecuado para tercer ciclo.

Fabricado por Arnold.

Fracciones

Para representar las fracciones de una forma concreta existen distintos materiales:

- Plantillas que representan la unidad con la superficie de una figura, círculo, cuadrado, rectángulo..., dividida en partes iguales y encajables.
- El tangram y el geoplano se pueden usar también con este objetivo.
- Dominós con expresiones y representaciones de fracciones para buscar equivalencias.

Estos materiales permiten la identificación de un número fraccionario con una o varias representaciones geométricas, la relación entre fracciones equivalentes, la ordenación de varias fracciones, operaciones de suma y resta de números fraccionarios, etc.

Son adecuados para el segundo y tercer ciclos.

Se puede encontrar material fabricado por Taskmaster, Schubi.

Medida

Longitud

Cinta métrica, regla, metro

Instrumentos para medir longitudes: el metro de carpintero, la cinta métrica y reglas de distintos tamaños.

El metro de carpintero y la cinta métrica son utilizables desde el primer ciclo, ya que permiten desplegar tan sólo la parte necesaria para medir un objeto determinado, proporcionando así —en la medida de lo posible— un instrumento adaptado a la magnitud a medir.

A partir del segundo ciclo, en cambio, es importante presentar variedad de instrumentos a fin de desarrollar la capacidad del niño para seleccionar la unidad y el instrumento más adecuados para la magnitud a medir.

Rueda de un metro

Rueda de un metro de perímetro, con un mango largo para sujetarla. Indica con un sonido la realización de una vuelta completa; permite medir grandes distancias.

Es adecuada a partir del segundo ciclo.

Está comercializada por las casas Invicta y Schubi.

Calibradores

Instrumentos para realizar mediciones de precisión.

Para utilizar en el tercer ciclo cuando se dominan ya las descomposiciones del Sistema Métrico Decimal.

Se pueden encontrar en ferreterías, aunque también se comercializan en plástico como material didáctico.

Masa

Juego de percepción de pesos

Material consistente en seis bolas con una misma apariencia: volumen, color, etc., y con pesos distintos.

Permiten ordenar pesos, ya sea con las manos o con las balanzas.

Adecuado a partir del primer ciclo.

Fabricado por Bagul Verd.

Balanzas

Instrumentos para comparar pesos y medirlos. Las balanzas más adecuadas en la etapa primaria son las de dos platos, que muestran la igualdad a través del equilibrio horizontal.

Para experimentar comparando el peso de dos objetos, equilibrando la balanza, valorando el peso de un objeto, etc.

Para utilizar durante toda la etapa.

Se pueden encontrar distintas variedades, comercializadas como material didáctico.

Pesas

Material para confeccionar un juego de pesas con los múltiplos y submúltiplos: cubos encajables de 1 cm^3 y un gramo de peso.

Permiten componer las pesas a partir del gramo y comprender mejor las equivalencias.

Útil a partir del segundo ciclo.

Se encuentran comercializados con el nombre "Números en peso".

Capacidad

Juego de medidas de capacidad

Consta de cuatro recipientes de capacidades correspondientes al litro y sus principales submúltiplos.

Para experimentar equivalencias comparando la capacidad de recipientes diversos con la medida convencional.

Utilizable desde el primer ciclo. En el tercer ciclo se pueden usar recipientes graduados.

Comercializados por distintas casas de material didáctico.

Tiempo

Relojes

Reloj de agujas, preferentemente despertador y con los números grandes.

También puede ser práctico disponer de un reloj de ensayo, que permita mover las agujas manualmente.

Para realizar la traducción de reloj de agujas al digital, existen juegos con sellos de goma que representan las esferas del reloj analógicos y las casillas de numeración del reloj digital.

Necesario para aprender a realizar la lectura del reloj en las dos notaciones, analógica y digital.

Útil en los tres ciclos.

Sistema monetario

Simulación de monedas y billetes reales

Juegos con reproducciones de monedas y billetes imitando las de curso legal; algunos de estos juegos, además, incluyen letras de cambio, tarjetas de crédito, cheques, etc.

Muy útil para trabajar equivalencias dentro del sistema monetario, buscando distintas maneras de conseguir la misma cantidad, jugando a comprar y vender, pagando y devolviendo cambio, etc.

Se pueden usar durante toda la etapa, limitando la cantidad de las monedas y billetes al conocimiento numérico de los niños.

Superficie

Tramados

Parrillas cuadriculadas de 1 x 1 cm., sobre plástico transparente, para sobreponer a cualquier figura plana y calcular el área y, en formas poligonales, el perímetro.

Para utilizar en el tercer ciclo.

Fabricado por Invicta, Taskmaster y Anrold, entre otros.

Pentaminos, tetraminos, etc.

Material en plástico o madera, compuesto de piezas planas de forma distinta y de superficie equivalente; formadas por la unión de un número determinado de cuadrados (pentamino: 5, tetramino: 3, hexamino: 6, etc.).

Permite cubrir una superficie combinando las distintas formas, así como buscar equivalencia de superficie entre formas de apariencias distintas.

Utilizable a partir del segundo ciclo.

Se puede encontrar comercializado por distintas marcas.

Medida de ángulos

Transportador de ángulos y clinómetro

El transportador de ángulos es un instrumento para medir ángulos sobre superficies planas; el clinómetro, en cambio, es para medir ángulos de inclinación o declinación, la pendiente de una calle, de una montaña, etc.

Ambos instrumentos son adecuados durante el tercer ciclo para realizar la medida de ángulos.

Fabricado pro Invicta y Schubi, entre otros.

Brújula

Instrumento para la aplicación de la medida de ángulos a situaciones reales.

Para realizar juegos de orientación sobre un mapa o un plano, descubrir un recorrido descrito a partir de distancias y ángulos, etc.

Utilizable a partir del tercer ciclo.

Geometría

Tiras de mecano, geotiras

Tiras metálicas o de plástico, de distintas longitudes, con perforaciones equidistantes que pueden unirse con tornillos y roscas o botones de plástico.

Permite la construcción de polígonos, ángulos y figuras planas en general. Facilita el estudio de polígonos, su clasificación y transformación, las diagonales, la rigidez del triángulo, los polígonos estrellados, etc.

Útil durante toda la etapa.

Fabricado por Taskmaster, entre otros.

Cañas y nudos de unión

Juego de cañas o varillas huecas de distintas longitudes, que se unen por medio de nudos múltiples.

Permite la construcción de poliedros y cuerpos geométricos en el espacio. Si las varillas son flexibles, pueden construirse también cuerpos cilíndricos y esféricos.

La figura, sin embargo, viene determinada únicamente por las aristas y los vértices; si se sumerge en una solución jabonosa se puede visualizar la superficie de las caras.

Puede usarse desde el primer ciclo para experimentar; sin embargo, un análisis detallado es más propio del segundo y tercer ciclos.

Fabricado por Philip and Tacey.

Geoplano

Consiste en una placa de madera o plástico con unos pivotes a los que se sujetan gomas elásticas tensadas. Los más conocidos son cuadrados con pivotes distribuidos en filas de 3 x 3, 4 x 4, o 5 x 5, aunque también pueden ser triangulares o circulares.

Es indicado para trabajar las formas poligonales en el plano, ángulos, superficies, áreas, movimientos, simetrías y fracciones.

En los circulares se pueden trabajar polígonos inscritos, circunscritos y estrellados.

La principal utilidad de este material es que permite conseguir un dibujo preciso sin necesidad de tomar medidas ni utilizar instrumentos de dibujo, y con una gran rapidez.

Existen libros con propuestas para realizar con este material.

Adecuado durante toda la etapa.

Fabricado por Invicta, Bagul Verd y Arnold, entre otros.

Polydrón

Piezas de plástico encajables para ensamblarlas y construir figuras en dos y tres dimensiones.

Indicado para la construcción y estudio de poliedros: clasificación en cóncavos y convexos, número de caras, regularidades, estrellados o no, simetrías, etc.

Se puede usar desde primer ciclo de forma experimental; sin embargo, un estudio más a fondo es propio de segundo y tercer ciclos.

Fabricado por Taskmaster.

Plantillas geométricas

Material de plástico o madera con la principales formas planas, poligonales y no poligonales.

Para identificar las principales formas geométricas, reconocerlas por su nombre, dibujarlas usando las plantillas, clasificarlas según diversas características, etc.

Recomendado a partir del primer ciclo.

Fabricado por Creative Productions, Arnold y Taskmaster.

Plantillas para la construcción de poliedros

Plantillas con descomposiciones planas de los principales poliedros.

Es útil para reconocer el desarrollo plano de los distintos poliedros y para construirlos.

Adecuado a partir del segundo ciclo.

Papiroflexia

No es un material, sino una técnica que consiste en obtener figuras a partir del plegado de papel.

Muy útil para experimentar, a través de la realización de ángulos, particiones, figuras en tres dimensiones, etc.

Es adecuado a partir del segundo ciclo.

Existen libros que explican las bases de esta técnica y sugieren atractivas realizaciones en papel.

Tangram

Juego chino compuesto de siete piezas que, convencionalmente colocadas, forman un cuadrado.

Actualmente existen también tangrams en formas de huevo, rectángulo, triángulo, etc.

Su práctica obliga a realizar un estudio de las formas, sus posibles descomposiciones, áreas, equivalencias, perímetros, fracciones, etc. Es considerado un juego recreativo.

Adecuado desde el primer ciclo.

Existen libros que sugieren juegos y utilizaciones didácticas de este material.

Fabricados por Diset y Didacta, entre otros.

Mosaicos y teselas

Juegos compuestos por polígonos regulares (triángulos, cuadrados, pentágonos y hexágonos) de lados iguales, y formas encajables, poligonales o curvas. Realizados en madera, plástico o cartón grueso.

Sirven para componer mosaicos, analizar superfices, ángulos, simetrías, traslaciones y giros.

Es apropiado desde el primer ciclo para experimentar, aunque un trabajo de análisis más profundo no puede realizarse hasta el segundo y tercer ciclos.

Fabricado por Arnold y Taskmaster, entre otros.

Espejos irrompibles

Material de plástico reflectante que sirve de espejo. Se presenta en varios formatos, sueltos, unidos formando ángulo, cóncavos, convexos, deformables... y con dibujos para su reproducción, así como libros de actividades.

Es adecuado para realizar actividades relacionadas con la simetría axial y especular.

Se puede presentar en el primer ciclo para realizar trabajos de tipo perceptivo; en el segundo y tercer ciclos ya es posible realizar con él un trabajo de análisis.

Fabricado por Didacta, Arnold, Creative Productions, Taskmaster, Osmiroid...

Probabilidad

Probability kit y caja varga

Cajas con material variado (dados, bolas, cubiletes, etc.).

Para experimentar la probabilidad e iniciar el registro y la estimación de la misma.

Para usar a partir de segundo ciclo.

Dados y ruletas

Existen en el mercado dados de formas plásticas poliédricas y series numéricas variadas, ruletas no convencionales, cartas, peonzas, fichas de colores, etc.

Se pueden utilizar también estos materiales para el estudio de la probabilidad.

Útiles desde el primer ciclo.

Fabricados por Arnold, entre muchas otras marcas.

Ludoteca matemática

El juego es una estrategia didáctica muy adecuada para conseguir la repetición necesaria en algunos aprendizajes hasta alcanzar la mecanización.

A través del juego se pueden desarrollar habilidades, sin acusar el cansancio que a menudo provocan las repeticiones.

Relacionamos aquí algunos materiales que pueden servir para practicar matemáticas, en forma de juego, con el fin de conseguir un mayor dominio.

Dominós

El juego del dominó propone siempre una comparación y búsqueda de semejanzas.

Existen dominós comercializados para relacionar:

— Una cantidad y su descomposición.

— Una operación y su resultado.

— Una fracción y su representación en área.

— Una fracción y un número decimal.

— Expresiones equivalentes en unidades del sistema métrico decimal, etc.

La mayoría de dominós siguen la forma clásica, con fichas rectangulares y ensamblaje lineal; sin embargo, algunos tienen las fichas triangulares y crecen en forma de estrella.

Utilizables en todos los ciclos, siempre que el tema del dominó sea adecuado.

Taskmaster fabrica muchas variedades de dominós didácticos, aunque existen muchas otras marcas.

Cartas

Las barajas de cartas permiten realizar agrupaciones con criterios distintos: relacionar las semejantes, buscar las complementarias, ordenar, seguir una serie, etc.

Además de las barajas de cartas de uso habitual en juegos de sociedad se comercializan algunas con finalidades didácticas, con áreas de polígonos, fracciones, operaciones aritméticas, etcétera.

Utilizables en todos los ciclos, si el tema es adecuado.

Fabricado por Mat y Taskmaster, entre otros.

Juegos de sobremesa

Parchís, oca, loterías, ajedrez, Reversi, Mastermind, etc.

Cada uno de ellos fomenta unas estrategias y habilidades que, en algún momento del aprendizaje, pueden resultar especialmente útiles. Por ejemplo, jugar al parchís utilizando dos dados puede fomentar un gran dominio en cálculo mental.

Algunos de estos juegos desarrollan habilidades lógicas y estratégicas.

La posibilidad de utilizar dados no convencionales (con otros números y más caras) ofrece un campo de expansión para muchos de los juegos convencionales que vale la pena explorar.

Utilizables durante toda la etapa.

Materiales audiovisuales*

Razonar es fácil (14')

— Producción: VIPE, S. A. (1987).

— Distribución: Vídeo Didáctico, S. A.

— Tercer ciclo de Primaria.

— Diversos juegos lógicos: series, desplazamientos, palillos, intercambio de posiciones, enunciados, paradójicos.

— Imagen fija: dibujos, gráficas generadas por ordenador.

Donald en el país de las matemágicas

— Producción: Walt Disney.

— Distribución: Filmayer Vídeo.

— Segundo y tercer ciclos de Primaria.

— Vídeo adecuado para motivar, dar información, modificar actitudes y estimular la imaginación. Puede ser fuente de gran cantidad de actividades complementarias.

La aventura del cuadrado (29')

— Producción: Film 7.

— Distribución: Mare Nostrum.

— Segundo y tercer ciclos de Primaria.

— Vídeo motivador que relaciona la topología con la plástica. Se trabaja el cuadrado, el cubo, cuadrados mágicos, etc.

Materiales informáticos*

Logo

— Todos los ciclos de Primaria.

* La información de estos apartados ha sido realizada con la colaboración del Programa de Nuevas Tecnologías de la información y de la comunicación.
La mayor parte de los materiales que en ellos se citan, se pueden encontrar en los Centros de profesores y han sido utilizados y evaluados por el Porgrama de Nuevas Tecnologías.

— Lenguaje de programación en castellano diseñado especialmente para la enseñanza. Permite el aprendizaje por descubrimiento. El alumnado puede explorar y desarrollar conceptos abstractos a través de realizaciones concretas. Al ser un lenguaje formalizado, es en sí mismo una estructura matemática, y expresarse en este lenguaje ayuda a adquirir un modo matemático de pensamiento.

Picsou, cazador del tesoro

— Distribución: Sytem 4 de España (1990).

— Segundo y tercer ciclos de Primaria.

— Trabaja el cálculo, la descomposición numérica, el sistema métrico, el sistema monetario e inicia al conocimiento de coordenadas geográficas.

Se presenta en forma de juego en el que hay que seguir un itinerario que se puede elegir libremente y en el que lo fundamental es realizar actividades de compraventa. Principalmente aporta conocimientos de Matemáticas y permite ser utilizado en actividades de globalización.

Cálculo intuitivo

— Distribución: EDICINCO (1990).

— Primer ciclo de Primaria.

— Este programa trabaja reconocimiento de cantidades, suma y resta hasta el 20. Relaciona cantidades con conjuntos de objetos. Permite graduar el nivel de ayuda, activar o desactivar el sonido, determinar la duración de la sesión.

La sencillez de utilización corresponde con el nivel al que va dirigido.

Lógica I (Autos locos)

— Distribución: Alea (1986).

— Tercer ciclo de Primaria.

— Juegos y ejercicios para pensar. Permite la manipulación de objetos de un universo delimitado, a partir del cual se pueden

inferir las reglas generales que lo rigen, que son las reglas precisas de la lógica simbólica. El planteamiento es fundamentalmente gráfico, lo que evita las dificultades inherentes a la ambivalencia del lenguaje.

Aventura matemática en Mesopotamia

— Distribución: Grupo Anaya, S. A. (1989).

— Tercer ciclo de Primaria.

— Programa en forma de juego que exige la realización de ejercicios, de dificultad graduada, para acceder a distintas etapas de un itinerario. Se debe contestar a cuestiones con varias alternativas, eligiendo una respuesta entre ellas. Presenta cuatro bloques de contenidos (número natural, número decimal, introducción a fracciones, general) con tres niveles de dificultad cada uno.

Lógica matemática

— Distribución: CNREE y PNTIC-MEC (1990).

— Primer ciclo de Primaria.

— Secuencias temporales y espaciales, ordenaciones... Son aplicaciones que pueden utilizar los niños de forma sencilla.

Otros datos de interés

En este apartado, se pueden encontrar direcciones útiles. En primer lugar, direcciones de grupos de renovación pedagógica y sociedes de profesores. Se mencionan solamente los que hacen pública su dirección. A continuación, bases de datos donde poder conseguir informaciones sobre temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas y, finalmente, algunas direcciones de organizaciones internacionales.

Grupos de renovación pedagógica y sociedades de profesores

Acción Educativa. Príncipe, 35, 2.°. 28012 Madrid.

Grup Almosta. Associació de Mestres "Rosa Sensat". Córcega, 271. 08008 Barcelona

Grup Zero. Escola de Mestres "San Cugat". Universitat Autónoma de Barcelona. 08193 Bellaterra

Sociedad Andaluza de Educación Matemática "Thales". Facultad de Matemáticas. Apartado de Correos 1160. 41080 Sevilla.

Sociedad Aragonesa de Profesores de Matemáticas "Pedro Sánchez Ciruelo". ICE Ciudad Universitaria. 50006 Zaragoza.

Sociedad Canaria de Profesores de Matemáticas "Isaac Newton". Apartado de Correos 329. 38080 La Laguna (Tenerife).

Sociedad Castellonenca de Matemáticas. Calle Mayor, 89. 12001 Castellón.

Sociedad Navarra de Profesores de Matemáticas "Tornamira". Matematika Iraskasleen Nafar Elkartea. Departamento de Matemáticas EUPEGB: Plaza de San José, s/n. 31001 Pamplona.

Bases de datos

Centro de Documentación en Didáctica de la Matemática "Thales". Facultad de Ciencias. Profesora responsable: Inmaculada Serrano Gómez. Polígono del Río San Pedro, s/n. Apartado de Correos 82. 11510 Puerto Real (Cádiz)

Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE). Ciudad Universitaria, s/n. 28040 Madrid.

Fichero de las publicaciones de los CEP. Madrid. Dirección General de Renovación Pedagógica. Subdirección General de Formación del Profesorado. 1991.

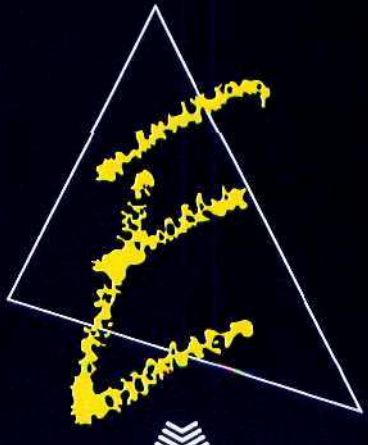
En este fichero se recogen las publicaciones realizadas por los CEP. En ellas se pueden encontrar experiencias de muy distinta naturaleza (experiencias de aula, unidades didácticas, programaciones, innovaciones y propuestas curriculares...) elaboradas por equipos de profesores. Las referencias concretas de los equipos que han realizado los trabajos pueden permitir ponerse en contacto a profesores que sienten las mismas preocupaciones y trabajan en un mismo campo de investigación o reflexión. Es una publicación abierta a la que se irán incorporando nuevas fichas.

Organizaciones internacionales

Citation Index del Institute for Scientific Information (ISI). 131 High Street. Uxbridge, Middlesex UB8 1DP (Gran Bretaña).

ICME (Comisión Internacional de Educación Matemática). Claudi Alsina. Secció Matemàtiques ETSAB. Universidad Politécnica de Cataluña. Diagonal, 649. 08028 Barcelona.

National Council of Teachers of Mathematics (N. C. T. M.). Reston VA 22091 (Estados Unidos).



Ministerio de Educación y Ciencia