

2º Ciclo

PRIMARIA

Orientaciones
Didácticas



Ministerio de Educación y Ciencia



Ministerio de Educación y Ciencia



Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría de Estado de Educación

N. I. P. O.: 176-93-121-9
I. S. B. N.: 84-369-2377-4
Depósito legal: M-24602-1993
Realización: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Prólogo

En el documento sobre "Orientaciones Didácticas", que forma parte de los Materiales para la Reforma de la Educación Primaria, enviado a los centros en mayo de 1992, se ofrecían aquellas pautas de intervención didáctica que el Ministerio de Educación y Ciencia consideraba más adecuadas para orientar al profesorado de esta etapa en el momento de diseñar y planificar su intervención en el aula, y de debatir y elaborar un Proyecto curricular. Esos principios generales, válidos para el conjunto de la Etapa de Primaria, se concretan en este documento para el segundo ciclo. Para ello, en el primer capítulo se expone el avance que, con carácter general, se observa con respecto a las capacidades en los distintos ámbitos del desarrollo.

En el segundo capítulo se recogen aquellos objetivos y contenidos que se consideran más adecuados para favorecer el progreso de los alumnos y alumnas a través de los aprendizajes propios del segundo ciclo, así como los criterios de evaluación. La relación que se presenta reproduce la propuesta de secuencia que el Ministerio de Educación y Ciencia estableció, con carácter orientativo, en el Anexo de la Resolución de la Secretaría de Estado de Educación, 5 de marzo de 1992 ("B. O. E." del 24). Su inclusión en el presente texto pretende recordar al profesorado del segundo ciclo los criterios que sustentaban tal opción, resaltando su relación con el desarrollo de las capacidades descrito en el primer capítulo y con los principios metodológicos expuestos en el tercero.

El tercer capítulo, en efecto, ofrece una serie de orientaciones relativas al cómo enseñar, que ilustran cuál podría ser la forma de tomar decisiones de organización en el aula, partiendo de una concepción que considera la Educación Escolar como un proceso de construcción de significados en el que tanto el alumno como el profesor tienen un papel insustituible.

Finalmente, se ofrece al profesorado, desde las distintas áreas, una breve relación bibliográfica de textos valiosos para la intervención en el aula, en el segundo ciclo de Educación Primaria.

Índice

| | <u>Páginas</u> |
|---|----------------|
| CAPÍTULO I: | |
| CARACTERÍSTICAS PSICOPEDAGÓGICAS | |
| DEL ALUMNADO | 9 |
| El aprendizaje de las capacidades motrices.. | 11 |
| El aprendizaje de las capacidades cognitivas.. | 13 |
| Construcción de la realidad y abstracción | 13 |
| Lenguaje y comunicación..... | 16 |
| Memoria comprensiva y desarrollo de la atención..... | 18 |
| El aprendizaje de las capacidades socioafectivas | 21 |
| Conocimiento de sí mismo y de los otros | 21 |
| Características socioafectivas e interacción | 22 |
| Relaciones interpersonales..... | 23 |
| Actuación e inserción social | 24 |
| CAPÍTULO II: | |
| SECUENCIA PARA EL SEGUNDO CICLO..... | 27 |
| Conocimiento del Medio..... | 29 |
| Secuencia de los objetivos y contenidos | 29 |
| Criterios de evaluación | 55 |
| Educación Artística | 67 |
| Secuencia de los objetivos y contenidos | 67 |
| Criterios de evaluación | 89 |

| | |
|---|-----|
| Educación Física..... | 101 |
| Secuencia de los objetivos y contenidos | 101 |
| Criterios de evaluación | 119 |
| Lengua Castellana y Literatura | 129 |
| Secuencia de los objetivos y contenidos | 129 |
| Criterios de evaluación | 155 |
| Lenguas Extranjeras | 169 |
| Secuencia de los objetivos y contenidos | 169 |
| Criterios de evaluación | 195 |
| Matemáticas..... | 203 |
| Secuencia de los objetivos y contenidos | 203 |
| Criterios de evaluación | 219 |
| CAPÍTULO III: | |
| METODOLOGÍA Y ORGANIZACIÓN DEL AULA | 227 |
| El currículo oficial y las decisiones metodológicas | 229 |
| Los fines de la enseñanza y el proceso de enseñanza y aprendizaje..... | 229 |
| El papel del profesor..... | 233 |
| Desarrollo del currículo en el aula | 233 |
| Algunos principios de intervención en el aula .. | 234 |
| El enfoque globalizador y los métodos globalizados | 243 |
| Centros de interés..... | 245 |
| Tópicos | 246 |
| Proyectos de trabajo | 247 |
| Investigación del medio..... | 247 |
| Las actividades de enseñanza y aprendizaje .. | 249 |
| Criterios para diseñar actividades | 249 |
| Criterios para establecer una secuencia de actividades | 254 |

| | |
|---|---------|
| El aprendizaje cooperativo..... | 261 |
| La organización del aula | 267 |
| Agrupamientos..... | 267 |
| Espacios | 272 |
| Tiempos..... | 278 |
| Recursos..... | 281 |
| Organización del equipo de ciclo..... | 285 |
| Tutores y maestros especialistas | 285 |
| Relación con la familia..... | 289 |
| Intercambio de información | 289 |
| Relaciones de colaboración | 291 |
| BIBLIOGRAFÍA BÁSICA PARA LA INTERVENCIÓN EN EL AULA..... | 293 |

Características psicopedagógicas
del alumnado



La intención de este capítulo es hacer un recorrido por las características que, en términos generales, definirían el momento en el que se encuentran los alumnos y alumnas del segundo ciclo con respecto a su nivel de desarrollo y de los aprendizajes realizados hasta este momento. Se trata de plantear cuál es la situación de partida, teniendo en cuenta la etapa evolutiva en la que se encuentran y los aprendizajes que han podido adquirir a lo largo de la escolaridad del primer ciclo. Este análisis nos permitirá concretar las intenciones educativas de este segundo tramo de la Educación Primaria en términos de objetivos y contenidos de aprendizaje que se van a trabajar a lo largo del mismo.

Para organizar la información se ha optado por ir repasando las **capacidades** que se pretende desarrollar agrupadas en torno a los ámbitos motor, cognitivo, afectivo, de relación interpersonal y de actuación e inserción social, y alguno de los aprendizajes que a lo largo del ciclo son más relevantes para conseguirlo.

La referencia a las características de los alumnos y alumnas de este ciclo en términos generales, no debe ocultar **las diferencias** de grado en el desarrollo de las distintas capacidades y la necesidad de individualización que este hecho requiere en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El aprendizaje de las capacidades motrices

Los cambios corporales que los alumnos y alumnas van experimentando y que se consolidan en este ciclo (crecimiento de las piernas, diferenciación tórax-abdomen, desarrollo de la caja torácica, *pérdida de las almohadillas de grasa, sobre todo en las articulaciones*, y robustez del cuello) producen una mayor agilidad, destreza y operatividad en sus desplazamientos, saltos y giros. El mayor rendimiento corporal y de movimientos se realiza de forma económica, es decir, sin excesiva contracción y con ausencia de crispación, y se va superando en ejecuciones cada vez más correctas. Por todo lo cual, podríamos decir que pasa de “sufrir su propio movimiento” a dominar su motricidad.

A lo largo de este ciclo los niños tienen un crecimiento más lento que en años anteriores y posteriores, no gastando muchas energías en cambios estructurales, así que disfrutan de un excedente de energía. Por otra parte, es un período en el que no tienen gran incidencia las enfermedades infantiles y, unido a lo anterior, se traduce en **un aumento de vitalidad y en un afán infatigable de actividad**, aspectos que se deben tener en cuenta en el momento de la programación de las actividades y de su duración.

El mayor dominio de su motricidad está relacionado también con su capacidad de separar el pensamiento de la acción, de ahí que el niño pueda pasar con facilidad de la simple utilización de su cuerpo a su representación.

Continúa el **proceso de lateralización**, por lo que a lo largo de este ciclo debería incidirse en cualquier situación motriz planificada o espontánea que resulte propicia, en dos vertientes: afirmación del dominio de la propia lateralidad y proyección de la misma hacia per-

sonas y objetos. La adquisición de la noción de reversibilidad hace posible que el alumno se sitúe en el punto de vista del otro y que sea capaz de situar los objetos en relación unos con los otros. El alumno adquiere la posibilidad de coordinarse y realizar acciones en grupo que impliquen cooperación (juegos rítmicos, en espejo, coreografías sencillas...). También en este ciclo se constatará una mejora de los rendimientos en tareas de orientación espacial.

A lo largo del ciclo se va perfeccionando la coordinación entre los diferentes elementos corporales. El desarrollo de la **coordinación óculo-motriz** se enriquece con la práctica del alumno y la alumna en las tareas cotidianas de lanzar, recibir, golpear, manipular objetos, escribir, manejar diversos instrumentos, dirigir pelotas o balones con un instrumento o con la propia extremidad corporal. También alcanza una mayor concordancia izquierda-derecha y delante-detrás, consiguiendo una mejor apreciación de distancias, así como de las velocidades. Por tanto, el alumno afianza en este momento todo tipo de habilidades y destrezas que le plantean las tareas escolares en las diversas áreas.

El aprendizaje de las capacidades cognitivas

Construcción de la realidad y abstracción

Puede considerarse que el alumnado de este ciclo ha progresado en su **capacidad de representación de la realidad** mediante símbolos, ayudado por la iniciación del aprendizaje de diversos códigos (matemático, lingüístico, musical, corporal) en el ciclo anterior. En este ciclo está en condiciones de consolidar estos aprendizajes y utilizarlos para resolver algunas tareas sencillas.

No obstante, es necesario tener en cuenta que a pesar de utilizar representaciones sigue apegado a la realidad y es fundamental la experiencia directa para facilitar los aprendizajes y el desarrollo de la capacidad de abstracción.

La adquisición progresiva de los distintos códigos va a favorecer **la capacidad de representación** de la realidad, lo que va a influir en los siguientes aprendizajes:

- *Lengua escrita*. El mayor conocimiento del código va a permitir profundizar en las distintas estrategias que posibilitan la comprensión de los textos y la producción escrita.
- *Numeración*. La adquisición de la representación simbólica de los números y los procedimientos de cálculo (algoritmos de las operaciones básicas, cálculo mental, calculadora) va a facilitar su aplicación en resolución de problemas.
- *Representación espacial*. En este momento puede avanzar en la representación simbólica de los espacios conocidos, pudiendo pasar del dibujo de los objetos y espacios al croquis, la maqueta, el plano o la propia transformación del espacio realizando ambientaciones.

- *Representación gráfica.* En la recogida de información se puede pasar de una representación de los datos recogidos en forma de dibujo a la representación de los mismos mediante símbolos, lo que va a facilitar la posibilidad de ampliación de la recogida de datos y su utilización en gráficas. Del mismo modo se puede, en este momento, comenzar el diseño gráfico de las operaciones necesarias para la construcción de objetos y aparatos de índole diversa (juguetes, artefactos, instrumentos musicales).
- *Lectura de la imagen.* La capacidad de representación simbólica se va a ir incrementando con la interpretación de los símbolos gráficos estáticos y en movimiento, que ofrecen los múltiples ejemplos del entorno (señales de tráfico, anagramas, ilustraciones, carteles, fotografías, películas).

Por otra parte, durante este ciclo se incrementa **la capacidad de introspección** y el alumno puede adquirir cierto control sobre su pensamiento. Comienza la gestación de las habilidades metacognitivas, entendidas como la capacidad de reflexionar sobre el propio pensamiento. Es un buen momento para facilitar instrumentos de autoevaluación, que provoquen la reflexión sobre la propia actividad, y favorecer hábitos de trabajo personales.

La consolidación de la **noción de conservación**, se puede alcanzar en torno a los ocho años, le permite fijar las cualidades de los objetos con independencia de los cambios que sufran. Con el fin de consolidar este grado de desarrollo es conveniente brindar múltiples experiencias de aprendizaje para que compruebe la permanencia de las cualidades de los objetos a pesar de los cambios aparentes.

Se da, asimismo, un cambio cualitativo en **el modo de organizar la realidad**, se progresa desde un pensamiento animista, finalista y egocéntrico hacia un pensamiento causal natural. El alumno tiene en cuenta las consecuencias de las acciones y la intencionalidad de quien las realiza.

Se pasa de organizar la realidad en fragmentos no relacionados a establecer algunas relaciones y a aislar cualidades. El alumno progresa en su capacidad de observación y de controlar algunos aspectos de la realidad con la que interactúa, lo que le ayuda a diferenciar paulatinamente el mundo fantástico del mundo real. Se desarrollan y afianzan actitudes de curiosidad intelectual.

Para ayudar a incrementar y afianzar estas capacidades es importante plantear, en este ciclo, los siguientes aprendizajes:

- Observar cambios en situaciones y fenómenos del mundo físico y describirlos; comparar y establecer relaciones de diferencia y semejanza, de pertenencia; observar regularidades en distintos contextos, como pueden ser los ciclos naturales, el uso de determinadas grafías o elementos de ciertas formas y figuras geométricas; ordenar y clasificar explicitando los criterios de orden o clasificación, el aprendizaje de categorías y sus relaciones, por ejemplo, constatar que un elemento puede pertenecer a distintas categorías a la vez.
- Afianzar la diferencia entre los hechos y fenómenos físicos y los psicológicos, posibilitando el avance hacia un conocimiento más objetivo de la realidad. Para ello es conveniente desarrollar experiencias de aprendizaje que confronten su percepción subjetiva de hechos y situaciones con la observación real de los mismos. Es el momento de establecer conjeturas y realizar su comprobación experimental. El trabajo sobre la noción de azar y probabilidad o la realización de pequeñas investigaciones sobre el comportamiento de los animales domésticos, las plantas o los cambios de estado de los cuerpos, pueden ser algunos ejemplos.
- Explorar las características de los materiales que se utilizan en las acciones cotidianas y establecer relaciones de causalidad entre éstas y los usos que se hacen de ellas. Actividades como la selección de materiales para la construcción de juguetes o máscaras, para la elaboración de un "collage" o la escenificación de un cuento, pueden ser adecuadas.
- Con respecto al **tiempo** y para facilitar una construcción cada vez más objetiva de la realidad, es el momento de introducir la reflexión sobre aspectos ligados a la percepción del tiempo en la actividad cotidiana del aula, como pueden ser la hora de entrada y salida, fijar periodos de tiempo para una actividad, planes de trabajo con una duración de dos días a una semana, fechar los trabajos y ordenarlos temporalmente, recordar fechas significativas, prever tiempos para actividades, recordar en orden temporal hechos simultáneos recientes; utilizar el vocabulario temporal que refuerce las nociones de duración, sucesión y simultaneidad (mientras, a la vez que, durante, hasta, desde). Igualmente, en relación con esta capacidad, es posible trabajar nociones básicas del tiempo histórico (pasado-presente-futuro) ligadas a hechos relativos a la experiencia del alumnado.

- Con relación al **espacio**, y con la misma intención, se pueden introducir contenidos para desarrollar la capacidad de orientación y situación (posición de los objetos con relación a sí mismo y a otros puntos de referencia, tomar posesión del espacio disponible, moverse ocupando espacios delimitados previamente, representar un espacio conocido desde distintos puntos de vista).

Lenguaje y comunicación

Muchos de los procesos anteriormente mencionados en relación con el conocimiento del mundo y la construcción de la realidad se apoyan en el lenguaje. El desarrollo de las **capacidades lingüísticas** ofrece un medio esencial para ayudar al pensamiento a recordar, a analizar y organizar la información, a hacer planes, a organizar la propia actividad, etc. Asimismo, el lenguaje cumple una función social, es un instrumento fundamental en la regulación de los intercambios y en la comunicación. Una lengua es el depósito de la memoria colectiva de la comunidad o comunidades que la hablan y es, a la vez, el instrumento que permite integrar al niño en la comunidad que le acoge. El lenguaje ha de ser considerado como el instrumento con el que los interlocutores producen y negocian significados en el marco de una situación de comunicación.

A lo largo de estos años de escolaridad, las habilidades comunicativas son progresivamente más amplias. Las niñas y los niños son capaces de utilizar estrategias más sofisticadas para negociar y colaborar en la interacción verbal con diferentes interlocutores: pueden asumir los papeles de oyente y hablante de acuerdo con normas de intercambio previamente establecidas (realizar una entrevista sencilla, discutir y comunicar el resultado de un problema, exponer brevemente una investigación...) y de cooperar para que el intercambio se produzca. En este ciclo es conveniente tratar de diversificar lo más posible las situaciones comunicativas en las que los alumnos tengan que poner en práctica dichas estrategias (interlocutores conocidos y desconocidos, jóvenes y adultos...), así como considerar las situaciones de aprendizaje de cualquier área curricular como un recurso interesante desde el punto de vista lingüístico (elaboración de cuestionarios para recoger información, resolución de problemas matemáticos, preparación de planes para organizar una salida...).

Por otra parte, en estas edades los alumnos son capaces de manejar de forma más autónoma las diferentes estrategias implicadas en la lectura y escritura de los textos: harán hipótesis previas a la lectura, realizarán inferencias, emplearán diferentes procedimientos para resolver dudas en la lectura (diccionario, relectura...), podrán elaborar guiones en grupo para hacer un plan del texto que van a escribir, utilizarán textos de apoyo en la producción de sus escritos, etc.

En este conjunto de actividades en relación con la comprensión oral y escrita y la producción de textos de diverso tipo, las alumnas y los alumnos de estas edades van siendo progresivamente más capaces de reflexionar sobre algunos aspectos de la lengua que emplean. Así, por ejemplo, son capaces de adecuar su discurso a las características de diferentes interlocutores y situaciones de comunicación y, por tanto, pueden elegir más conscientemente las formas lingüísticas adecuadas para transmitir las intenciones que desean; por otra parte, son capaces de observar algunas regularidades en la construcción de los textos que manejan habitualmente (las normas que han de respetarse en una carta, en una receta de cocina, en una lista, en unas instrucciones de un juego, en un cuestionario...).

La adquisición de la primera lengua supone construir progresivamente una identidad social y, en ese marco, una identidad individual. Los alumnos y alumnas de ocho años, que están en este proceso, podrán construir esa identidad en un marco más amplio y plural al iniciar la adquisición de una **lengua extranjera**. En este primer contacto con la lengua extranjera se debería tender a que el alumno llegue a expresarse de forma verbal a través de un código diferente al de su lengua de origen y a aproximar al alumno a una cultura diferente.

En este ciclo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera debería permitir ir de la comprensión a la producción. Por ello, será necesario partir siempre de situaciones comunicativas que deberán presentarse de la manera más contextualizada posible apoyándose en vivencias y experiencias de los alumnos.

No debiera olvidarse que, además de los sistemas de comunicación verbales, los **lenguajes visual, gestual y musical** funcionan como magníficos vehículos de comunicación.

El segundo ciclo es un periodo en el que la acumulación de detalles en los dibujos, la coordinación en la respuesta corporal, la madurez en la entonación y emisión vocal, son exigencias expresivas que

el propio alumno se plantea para establecer una mejor relación con el mundo. El niño empieza a ser crítico con el entorno y consigo mismo, llegando a una valoración de su propio trabajo que le impide mostrarlo si no lo considera adecuado a sus intenciones iniciales.

Con respecto al lenguaje dramático, es el momento en que la representación grupal adquiere cohesión entre sus miembros y tiene como objetivo claro el ser mostrada ante los otros. El gesto, apoyando al discurso oral, o como acción dramática sin palabras, empieza a aquilatarse buscando la expresión que comunique con fidelidad aquello que se desea. El canto será especialmente gratificante si se hace en grupo y reviste cierto grado de complejidad, al igual que la expresión plástica y visual que puede alcanzar un alto grado de resolución gracias al uso continuado de las técnicas e instrumentos que van incorporando a su "saber hacer".

Memoria comprensiva y desarrollo de la atención

La intervención educativa debe promover las estrategias que potencien el **desarrollo de la memoria comprensiva**. Es el momento de trabajar los automatismos ligados a las operaciones de cálculo (las tablas de multiplicar), la memorización del alfabeto, de claves para recordar datos de uso frecuente, de hechos geográficos e históricos relevantes, de reglas ortográficas regulares. La realización de síntesis, esquemas, resúmenes, etc. facilita la memorización comprensiva de los contenidos trabajados. En cualquier caso estos aprendizajes deben introducirse de forma funcional, motivadora y lúdica. Existen múltiples actividades como pueden ser la memorización de poemas, trabalenguas, chistes, adivinanzas, canciones, que favorecen el desarrollo de la memoria auditiva y visual que adquieren especial importancia en estas edades. Estos aprendizajes facilitan también el trabajo de contenidos musicales y de lengua extranjera.

La atención, todavía no muy tenaz, se fortalece siempre que las tareas no se prolonguen excesivamente en el espacio y en el tiempo, sean motivadoras y próximas a los intereses del niño. Es un buen momento para satisfacer su curiosidad intelectual promoviendo pequeñas investigaciones sobre temas atrayentes, atendiendo con ello al progresivo aprendizaje de los procedimientos de observación y experimentación. El profesorado desarrollará estas capacidades,

propiciando tareas graduadas temporalmente, secuenciadas según su dificultad y atentas a **la diversidad del alumnado**.

Respecto a este último aspecto, habrá que considerar que no todos los alumnos atienden por igual, bien sea por el esfuerzo que les supone centrarse en una tarea, bien sea por la dificultad de persistir en ella. A fin de captar su atención, el maestro y la maestra deberán poner en marcha estrategias de refuerzo que conlleven una importante carga de motivación para animar al trabajo, pero que a su vez potencien la autonomía, pues se trata de afirmar la seguridad del alumno y fomentar su independencia, no de vincularlo constantemente al estímulo del profesor. La inclusión de materiales diversos adaptados a las diferentes necesidades, puede ser un buen recurso para captar la atención de los alumnos dispersos.

El aprendizaje de las capacidades socioafectivas

Conocimiento de sí mismo y de los otros

La representación que el niño se hace de sí mismo y de los demás está íntimamente relacionada con los cambios que se producen en su sistema de representación de la realidad, a los que ya hemos aludido.

Durante este ciclo, se va produciendo un cambio muy importante en la representación que tiene de sí mismo y de las personas que le rodean, tanto de los adultos como de los iguales con los que se compara. Va poco a poco consolidando **su propia identidad** y tomando conciencia de sus capacidades y limitaciones. Esto le permite valorar y criticar a los demás y percibir su propia situación en el medio social, a la vez que se va forjando una imagen cada vez más ajustada de sí mismo. La autoevaluación y la coevaluación son instrumentos adecuados para realizar este ajuste. También percibe **las diferencias** entre las personas y puede comprender que los otros poseen características físicas, psíquicas o socioculturales diversas, que poseen habilidades diferentes, lo que repercute en diferentes necesidades y posibilidades. Este es un aprendizaje básico para desarrollar el respeto y aceptación de los demás necesarios para la convivencia y la colaboración.

Los niños y niñas de esta edad tienen gran **capacidad de esfuerzo y entusiasmo**; ambas capacidades deben verse recompensadas, a menudo, con éxitos en las tareas relativas a aquellos aprendizajes que entrañan mayor dificultad. Deben percibir claramente la relación entre el esfuerzo que se les exige y los avances que consiguen. Necesitan todavía la aprobación del adulto para sentirse

seguros. Es un buen momento para darles elementos de autoevaluación que les vayan ayudando a pasar de esa dependencia a una mayor capacidad para valorar su propio trabajo y el de los otros. Asimismo, es importante tener en cuenta la dimensión positiva del error como medio para afianzar la autoestima y como instrumento de progreso en el aprendizaje.

También en este momento se debe reforzar la importancia de **la participación y la colaboración** de todos y cada uno según sus posibilidades, por encima de la perfección del resultado, en los trabajos de grupo. Con ello, se desarrollará la aceptación de las diferencias y se aprenderá a valorar las aportaciones individuales a un trabajo común. La elaboración de un mural colectivo, de una maqueta; la creación y montaje de un juego dramático; el desarrollo de un "gran juego"; la responsabilidad compartida en tareas cotidianas del aula, pueden ser actividades que favorezcan estas actitudes.

Características socioafectivas e interacción

El desarrollo de **la capacidad para adoptar el punto de vista de los demás**, es decir, la transición del pensamiento egocéntrico a una descentralización del propio punto de vista, supone un cambio evolutivo muy importante.

Este desarrollo les permite anticipar los pensamientos de los otros y comenzar a reflexionar sobre sus propios pensamientos y sentimientos, aunque aún de forma poco elaborada.

Esta capacidad de **descentrarse del propio punto de vista** debe favorecerse con experiencias de intercambio de opiniones, observaciones, conclusiones de trabajos, que les permitan contrastar su visión con la de los otros compañeros y compañeras. Actividades como asambleas para discutir situaciones de conflicto en el aula, para debatir posibles temas de trabajo; puestas en común de los trabajos de grupo; expresar opiniones sobre preferencias de lectura o de programas de televisión o sobre las impresiones de una visita, pueden ayudar a constatar las diferencias de punto de vista.

En cuanto al desarrollo moral, experimentan un cambio desde la **heteronomía moral** —aceptar las normas por el simple hecho de

que estén impuestas por una autoridad externa— a una cierta **autonomía**, desde la cual, consideran válidas aquellas normas establecidas a partir de acuerdos y exigen de forma “justiciera” su cumplimiento. Del mismo modo, se produce una evolución hacia la relatividad moral, es decir, comprenden que distintas personas pueden tener justificaciones distintas y válidas para actos semejantes y, al final del ciclo, comienzan a admitir justificaciones a los incumplimientos de las normas.

El paso de la heteronomía a la autonomía moral se refuerza con la elaboración de normas de forma conjunta entre maestro y alumnos, para regular la convivencia y la actividad cotidiana del aula. Las normas deben ser pocas y claras. Es un buen momento para aprovechar los juegos de reglas, para insistir en las normas que deben tener en cuenta en la realización de las tareas, hacer explícitas las normas que seguirá un grupo para realizar la tarea encomendada, establecer las normas de convivencia, y para asumir responsabilidades concretas.

Relaciones interpersonales

Los alumnos de este ciclo progresan hacia un conocimiento más objetivo de sí mismos y de los otros, compañeros, amigos o adultos.

En cuanto a sus relaciones con el adulto, le siguen necesitando, le aprecian y le imitan. La autoestima va desarrollándose a través de una interacción entre la propia valoración de sus trabajos, de sus actividades y resultados, y la aprobación o refuerzo del adulto. Se desenvuelven en una contradicción entre autoconfianza e inseguridad, suponiendo un refuerzo cualquier valoración positiva u orientativa del adulto. Su capacidad de observación y recuerdo les hace atender y tener en cuenta las actitudes, gestos, comportamientos e, incluso, expresiones del maestro y, a veces, utilizarlos como propios para justificar sus actitudes ante sus padres, hermanos o amigos. Dada su actitud de dependencia del maestro, son muy sensibles a cualquier trato de favor o injusticia que éste manifieste, siendo muy críticos con dichas actuaciones cuando se sienten postergados.

En este período se inicia el descubrimiento de **intereses comunes**. Es la edad de la pandilla en la que se comparten secretos, se hacen cosas juntos, se incrementan los juegos grupales de reglas y se tienen amigos inseparables que pueden dejar de serlo por una acción

incongruente con el propio interés. En definitiva, es un momento en el que la conciencia creciente de pertenecer a un grupo, de que es más provechoso hacer las cosas con otros que hacerlas solo, lleva a los niños y niñas a participar activamente en las propuestas que se generan en la escuela.

El profesorado deberá potenciar **la capacidad de interacción social**. A tal fin, se debe propiciar el trabajo en grupo, de manera que el alumno se sienta suficientemente estimulado para participar en él, y al mismo tiempo perciba que el resultado final que se obtiene es producto de la colaboración y sería difícil alcanzarlo en solitario. Habría que conseguir un clima suficientemente distendido y agradable para potenciar la comunicación, el interés por el otro y el deseo de compartir.

En este sentido, hay que considerar que el alumno aún no participa integradamente en el trabajo grupal, sino que su participación se yuxtapone a la de los otros. El maestro deberá potenciar actividades que le ayuden a reconocer que el producto de un trabajo integrado, es mejor que el de un trabajo inconexo.

Suelen preferir agruparse con los de su mismo sexo. Es conveniente tener en cuenta esta situación en el momento de decidir los criterios de agrupamiento para distintas actividades. En este ciclo, es necesario actuar para que los alumnos y alumnas conozcan los condicionantes sociales que provocan la discriminación y cuestionen los estereotipos de género, favoreciendo los grupos mixtos y el tipo de tareas que se les encomienda.

La situación de la escuela en las pequeñas localidades del medio rural favorece las relaciones entre el alumnado de distintas edades. Sin embargo, el contacto entre niños y niñas de la misma edad es, a menudo, difícil. Sería conveniente compensar esta situación organizando actividades entre las diferentes escuelas que ofrezcan la *posibilidad de trabajos, actividades lúdicas y contacto con otros niños y niñas*.

Actuación e inserción social

Los alumnos y alumnas de este ciclo se van incorporando de forma más participativa en las actividades de los grupos sociales con los que se relacionan. **La integración progresiva** en otros ambientes sociales no debe hacer olvidar que la familia sigue desem-

peñando un importante papel en la educación de los niños. Desde este punto de vista, conviene cuidar las relaciones con madres y padres con el fin de conocer en profundidad las características de cada alumno y el contexto socio-familiar en el que se desenvuelve, y con el objeto de establecer posibles pautas de intervención comunes de la escuela y la familia.

La capacidad para disfrutar que manifiestan ante diversos tipos de actividades que tengan un componente importante de acción se debe aprovechar para promover la participación en actividades variadas relacionadas con el entorno cultural (asistencia a espectáculos, fiestas populares, exposiciones, ferias). La motivación intrínseca de este tipo de actividades puede permitir avanzar en el análisis de algunos elementos cuyo aprendizaje aumente la capacidad de disfrute. Estudiar los personajes de una representación dramática, conocer el entronque histórico de una fiesta popular o averiguar la evolución de materiales o formas de vida con el paso del tiempo, son algunos ejemplos de este análisis.

Aumentan las posibilidades de participar en la **toma de decisiones conjuntas** con los otros. A través de actividades como la asamblea (para hablar de lo que ocurre en clase, establecer normas de convivencia, proponer trabajos, etc.), se promueven experiencias de participación que desarrollan actitudes de respeto a los demás, coordinación de intereses, realización conjunta de propuestas, toma de decisiones, razonamiento de sugerencias, representación del grupo, etc. En definitiva, los alumnos y alumnas van adquiriendo instrumentos cada vez más potentes de inserción y actuación social.

A lo largo del segundo ciclo, la asamblea pasa de ser una actividad más dirigida por el maestro a ser asumida por los niños en las diversas tareas de proponer orden del día, tomar nota de los acuerdos, moderar las intervenciones, dar cuenta del cumplimiento de los acuerdos. En estas acciones están implicados contenidos de procedimiento y actitudes muy relevantes.

El desarrollo de la capacidad de inserción social de los alumnos y alumnas de este ciclo se favorece mediante aprendizajes tales como el conocimiento de la función algunas instituciones próximas a su experiencia, el conocimiento y utilización de los servicios públicos; la identificación de hechos que relacionan la actividad humana con el deterioro del paisaje, la implicación activa en acciones de mejora del medio ambiente; la adopción de actitudes de diálogo en la resolución de los pequeños conflictos de convivencia en el aula.

Secuencia para el segundo ciclo



En este segundo capítulo se recogen del anexo de la Resolución de la Secretaría de Estado de Educación la parte correspondiente al segundo ciclo de cada una de las áreas. 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.

Estos documentos tienen dos partes claramente diferenciadas: unas indicaciones para la secuencia de los objetivos y contenidos en el ciclo y unos criterios de evaluación para el ciclo. 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.

Secuencia de los objetivos y contenidos

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

progresan 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.

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 cons-

trucción 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 tiempo 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.

Estos cuadros, que son un complemento de la secuencia de objetivos y contenidos para el segundo ciclo descrita anteriormente, facilitan al profesor una visión conjunta de la gradación que se ha establecido entre los ciclos. No sustituyen, sin embargo, 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.

- 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.

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...
- 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 observables 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 descripción 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.

El medio físico y sus relaciones

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.

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 (cómico, 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.

- 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.

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.

- 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.

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

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 dispositivo. 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 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.

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.

A continuación presentamos, en forma de cuadros, la progresión de los criterios de evaluación por ciclos, destacando la concreción en el segundo.

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.

Primer ciclo

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.
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

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. 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.
6. Establecer relaciones de complementariedad entre los distintos trabajos, públicos y domésticos, en el conjunto de la sociedad.
7. Utilizar operadores que transmiten o convierten movimientos para construir dispositivos y aparatos sencillos.
8. Identificar las repercusiones sobre la salud individual y colectiva de algunos hábitos de alimentación, higiene y descanso.

Tercer ciclo

4. Representar espacios mediante planos elementales y utilizar planos y mapas, con escala gráfica, para orientarse y desplazarse en lugares desconocidos.
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. Identificar y clasificar las principales actividades económicas del entorno asociándolas a los sectores de producción y a algunas características del medio natural.
7. Utilizar fuentes energéticas simples, operadores que convierten o transmiten movimientos y soportes sencillos para construir algunos aparatos con finalidad previa.
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.

Criterios de evaluación por ciclos

Primer ciclo

| |
|--|
| |
|--|

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.

Secuencia de los objetivos y contenidos

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.

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 mensajes 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 rela-

ciones 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, posturas, 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 audiovisuales (diapositivas, fotografía, etc.) y en el manejo correcto de aparatos sencillos (cámara 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 permi-

tirán 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 (casete, 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 si 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.

Estos cuadros, que son un complemento de la secuencia de objetivos y contenidos para el segundo ciclo descrita anteriormente, facilitan al profesor una visión conjunta de la gradación que se ha establecido entre los ciclos. No sustituyen, sin embargo, 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.

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

- Clasificación de sonidos.
- Diferenciación de variaciones de altura e intensidad, y de aspectos de duración y timbre.
- Reconocimiento y codificación de sonidos y timbres.
- Escucha activa: Silencio.
- Actitud crítica frente a los elementos sonoros de la imagen.
- Audición activa: relaciones entre los elementos de una pieza musical.
- Notación convencional y no convencional.

Tercer ciclo

- Análisis del entorno sonoro.
- Agresiones acústicas del entorno sonoro.
- Análisis de parámetros del sonido: altura, valores rítmicos, intensidad, timbre.
- Escucha activa y comprensiva.
- Actitud crítica frente a la música presente en los medios audiovisuales.
- Audición activa y analítica.
- Grafía convencional.

Dramatización

Primer ciclo

- 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 aparatos de forma autónoma.
- Proporciones, dimensiones, distribuciones.
- Elaboración de imágenes contextualizadas.

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

- Ampliación del repertorio de canciones.
- Confección de instrumentos.

- Expresión vocal e instrumental: emisión, tesitura, instrumentos de percusión sencilla, objetos sonoros.

- Sonorización de textos.
- Superposición de partes en esquemas de acompañamientos.
- Ajuste de la respuesta corporal al estímulo sonoro.

- Manejo del casete y del tocadiscos.

- Formas básicas de polifonía: ostinato, canon.

- Ejecuciones rítmicas.

Tercer ciclo

- Ampliación del repertorio. Juegos y danzas de otras culturas.
- Exigencia acústica en la construcción de instrumentos.

- Control vocal: respiración, dicción, entonación.

- Instrumentos: precisión rítmica, acompañamientos armónicos.

- Formas espaciales complejas, que exijan coordinación y ejecución rítmica precisas.

- Aplicación de los medios audiovisuales a la música.

- Formas polifónicas.

- Ejecuciones rítmicas complejas.

Dramatización**Primer ciclo**

- 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

- Control del gesto y del movimiento.
- Expresión de estados anímicos.
- Transformación de objetos.
- Utilización de procedimientos de improvisación.
- Representación de situaciones y personajes cotidianos e imaginarios, atendiendo a pautas.
- Títeres: transformación de voces.
- Sombras.
- Utilización del casete, la radio, el proyector de diapositivas.

Tercer ciclo

- Simetría, equilibrio, posturas, conciencia sensorial.
- Caracterización de personajes. Desarrollo de conflictos.
- Transformación de objetos y espacios.
- Técnicas de relajación: corporales y vocales.
- Elaboración de improvisaciones individuales y colectivas.
- Representación de conflictos, definiendo claramente el desarrollo de las situaciones.
- Sombras chinas.
- Gigantes y cabezudos.
- Utilización de medios audiovisuales.

Criterios de evaluación

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 valora-

rá 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.

A continuación presentamos, en forma de cuadros, la progresión de los criterios de evaluación por ciclos, destacando la concreción en el segundo.

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.

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

5. Cantar con buena emisión vocal cantos al unísono y obras con acompañamientos (ostinato, bordón, etc.).
6. Reproducir e improvisar a modo de pregunta-respuesta fórmulas rítmicas y melódicas sencillas utilizando la voz y los instrumentos.
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.
9. Utilizar algunos recursos dramáticos y expresivos básicos (títeres, marionetas, teatro de sombras, etc.) en la realización de representaciones colectivas junto a otros compañeros.

Tercer ciclo

7. Utilizar adecuadamente los recursos expresivos de la voz como instrumento para la improvisación y para el canto.
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.
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.
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.

Criterios de evaluación por ciclos

Primer ciclo

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.

Secuencia de los objetivos y contenidos

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 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.

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.

Estos cuadros, que son un complemento de la secuencia de objetivos y contenidos para el segundo ciclo descrita anteriormente, facilitan al profesor una visión conjunta de la gradación que se ha establecido entre los ciclos. No sustituyen, sin embargo, 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

- Toma de conciencia y valoración de las posibilidades y limitaciones del movimiento propio.
- Aceptación de las diferencias del propio cuerpo en relación al de los demás.
- Desarrollo de la autoestima, como consecuencia de su valoración y aceptación.
- Progresiva interiorización del esquema corporal.
- Discriminación y representación del cuerpo propio y del de los demás.
- 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.
- Reconocimiento de la izquierda y de la derecha de los demás.
- Vivencia de la relajación, diferenciando el binomio contracción-descontracción en los segmentos corporales.
- Experimentación de situaciones de equilibrio y desequilibrio más complejas, disminuyendo la base de sustentación, su estabilidad y elevando el centro de gravedad.

Tercer ciclo

- Valoración de la propia realidad corporal (cambios puberales, cuerpo sexuado) y las posibilidades y limitaciones del movimiento propio.
- Autoestima como consecuencia de un mayor conocimiento de su propio cuerpo.
- Estructuración mayor del esquema corporal.
- Discriminación y representación del cuerpo en movimiento.
- 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 estando en movimiento.
- Profundización de la respiración y relajación muscular, al tener un mejor conocimiento de los elementos orgánico-funcionales.
- 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.

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, muecas, 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 táctiles 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:
 - entendiéndolo 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

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.

A continuación presentamos, en forma de cuadros, la progresión de los criterios de evaluación por ciclos, destacando la concreción en el segundo.

Primer ciclo

1. Orientarse en el espacio, con relaci3n a uno mismo, utilizando las nociones topol3gicas b3sicas (izquierda-derecha, delante-detr3s, arriba-abajo, dentro-fuera, cerca-lejos).
2. Sincronizar el movimiento corporal a estructuras r3tmicas 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.

Crterios de evaluaci3n por ciclos**Primer ciclo**

5. Haber incrementado globalmente las capacidades f3sicas b3sicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor, acerc3ndose 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 realizaci3n de actividades f3sicas (lavarse las manos despu3s de jugar, cambiarse de ropa cuando est3 sucia o sudada), practic3ndolas 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.



Criterios de evaluación por ciclos**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

Tercer ciclo

8. Respetar las normas establecidas en los juegos reconociendo su necesidad para una correcta organización y desarrollo de los mismos.

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.

Secuencia de los objetivos y contenidos

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.

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.

Estos cuadros, que son un complemento de la secuencia de objetivos y contenidos para el segundo ciclo descrita anteriormente, facilitan al profesor una visión conjunta de la gradación que se ha establecido entre los ciclos. No sustituyen, sin embargo, al texto de la secuencia. Por el contrario, sólo pueden interpretarse correctamente acompañados de la lectura de la misma.

USO**Situaciones e intenciones comunicativas****Primer ciclo**

- 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 amplía 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.

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).

- 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).

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.

- 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.

REFLEXIÓN

Primer ciclo

- 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.

LECTURA**Propósitos
de la lectura
y tipos de textos****Primer ciclo**

- 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.

- 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.

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 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.).

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.

Interés y gusto por la lectura**Primer ciclo**

- 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.

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).

- 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).

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 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.).

Comunicación escrita

Proceso de composición

Primer ciclo

- 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.).

REFLEXIÓN

Primer ciclo

- 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

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 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).

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 procedi-

mientos 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...).

A continuación presentamos, en forma de cuadros, la progresión de los criterios de evaluación por ciclos, destacando la concreción en el segundo.

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).

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

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.
5. Identificar y resumir los elementos esenciales en los textos escritos de manejo habitual (textos literarios sencillos, textos informativos...).
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).

Tercer ciclo

7. Manifestar preferencias en la selección de lecturas y expresar las propias opiniones y gustos personales sobre los textos leídos.
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.
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.
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.

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 puntuaci3n —punto, interrogaci3n y exclamaci3n—, separaci3n de palabras, presentaci3n ordenada y clara).
10. En la producci3n de textos escritos, comenzar a organizar sus elementos de forma coherente (estructurar el texto de acuerdo con la secuencia temporal, establecer relaciones l3gicas 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,

Criterios de evaluación por ciclos

Primer ciclo

| |
|--|
| |
|--|

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.

Secuencia de los objetivos y contenidos

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.

Estos cuadros, que son un complemento de la secuencia de objetivos y contenidos del segundo ciclo descrita anteriormente, facilitan al profesor una visión conjunta de la gradación que se ha establecido entre los ciclos. No sustituyen, sin embargo, al texto de la secuencia. Por el contrario, sólo pueden interpretarse correctamente acompañados de la lectura de la misma.

Comprensión
oral

Segundo ciclo

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.

Comprensión oral**Segundo ciclo****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 comprensión
- 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.

Expresión oral

Segundo ciclo

- 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.

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.

Comprensión
escrita

Segundo ciclo

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

**Expresión
escrita****Segundo ciclo****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.

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.

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

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.

A continuación presentamos, en forma de cuadros, la progresión de los criterios de evaluación por ciclos, destacando la concreción en el segundo.

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 cancióncillas 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.

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 socio-culturales característicos de las comunidades de hablantes de la lengua extranjera que aparecen implícitos en las muestras de lengua trabajadas en clase.

Secuencia de los objetivos y contenidos

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.

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.

Estos cuadros, que son un complemento de la secuencia de objetivos y contenidos del segundo ciclo descrita anteriormente, facilitan al profesor una visión conjunta de la gradación que se ha establecido entre los ciclos. No sustituyen, sin embargo, 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.

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 (Km², m², cm²; área y Ha).
 - Capacidad (hl, dl, cl, m³).
 - 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.

- Reconocimiento 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.

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

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.

A continuación presentamos, en forma de cuadros, la progresión de los criterios de evaluación por ciclos, destacando la concreción en el segundo.

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 con 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.

Criterios de evaluación por ciclos

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 de 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.

Metodología y organización del aula



Este capítulo se configura con el fin de proponer algunas ideas para reflexionar sobre las decisiones que se toman habitualmente en el aula, al objeto de que éstas vayan siendo progresivamente más contrastadas y razonadas, y que obedezcan a criterios compartidos por el equipo docente.

*En los capítulos anteriores se han señalado las características básicas de las alumnas y los alumnos del segundo ciclo en cuanto a su desarrollo motor, cognitivo, social y afectivo; por otra parte, se ha presentado una propuesta de objetivos, contenidos y criterios de evaluación que parece pertinente para estos años de escolaridad, teniendo en cuenta dichas características. Sin embargo, quedan aún muchas decisiones por tomar hasta hacer posible en el aula esta forma de entender el proceso educativo. El objeto de este tercer capítulo será precisamente apuntar algunas sugerencias sobre distintos aspectos de la **intervención educativa en el aula** que deberían tenerse en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje, haciendo especial hincapié en lo que ello significa para el segundo ciclo: el papel del profesor, el enfoque globalizador, el tipo de actividades de enseñanza y aprendizaje, el aprendizaje cooperativo, los agrupamientos, la organización del espacio, la distribución del tiempo, los recursos didácticos que parecen más indicados, la organización del equipo de ciclo y la relación con las familias.*

Todas estas cuestiones forman parte de la actividad cotidiana en la escuela, por lo que en este texto no se pretende proponer ninguna fórmula definitiva ni única, sino más bien ofrecer criterios para analizar la propia práctica en el aula, para cuestionarse en qué aspectos podría ser mejorada o necesita adecuarse a nuevas demandas y en qué otros se confirma como la más indicada para llevar a cabo la labor educativa.

Se expondrán, a continuación, algunas de las ideas que pueden ser un punto de partida para acercarse a las reflexiones metodológicas; entre ellas se destacará la importancia de los fines de la educación escolar y las aportaciones de una concepción constructivista del aprendizaje. Posteriormente, se indicará en qué modo estas primeras reflexiones pueden incidir en la intervención en el aula.

El currículo oficial y las decisiones metodológicas

La necesidad de que los centros, como pieza clave del Sistema Educativo, cuenten con una gran autonomía, es uno de los principios básicos que ha de contribuir a la mejora del Sistema Educativo. En este sentido es posible y deseable que cada centro tome las decisiones metodológicas que considere más adecuadas en función de las peculiaridades del contexto educativo, del tipo de alumnado y de las opciones pedagógicas de los profesores y las profesoras del mismo. Sin embargo, ello no supone que todas las opciones metodológicas sean igualmente válidas. En última instancia, en el currículo oficial se han tomado unas opciones educativas y no otras, se ha entendido de cierta forma la educación escolar, lo cual debe repercutir en el funcionamiento de los centros y del aula.

Cabe, entonces, preguntarse en qué modo puede ayudar el currículo a adoptar las decisiones metodológicas en el aula, dado que en él no se opta por métodos específicos de enseñanza. Se verá, en efecto, que ofrece un marco amplio sobre el que fundamentar y tomar dichas decisiones, y analizar las condiciones que mejor pueden favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los fines de la enseñanza y el proceso de enseñanza y aprendizaje

Muchas de las decisiones que se adoptan en el aula están determinadas por las distintas concepciones educativas y por la experiencia profesional de los profesores. Así, por ejemplo, el mayor o menor grado de autonomía que se concede a los alumnos en la

clase, la mayor o menor participación de éstos en la organización del proceso de aprendizaje, la selección de actividades más o menos abiertas, la utilización de unos u otros recursos obedecen a concepciones que se han ido construyendo a través de la experiencia y que, en definitiva, condicionan unas u otras formas de intervención en la clase.

En concreto, hay dos cuestiones esenciales que en gran medida determinan las decisiones metodológicas: la primera de ellas alude a los **finés que se atribuyen a la educación escolar**, es decir: la dirección hacia la cual debe encaminarse la intervención educativa en la escuela; la segunda hace referencia a cómo se explican los **procesos de enseñanza y aprendizaje**, es decir: cómo aprenden los alumnos en la escuela, cómo se construye el conocimiento y cómo influye la intervención pedagógica en esa construcción. Conviene recordar que posiciones diferentes en estos aspectos marcan también diferencias importantes en la práctica cotidiana en el aula.

Así pues, si la educación escolar debe favorecer una formación integral, donde se atienda tanto al desarrollo cognitivo de los niños, como a su integración en una cultura más amplia, cambiante y cercana a su experiencia, así como a la formación de un pensamiento reflexivo y crítico, habrá que optar por metodologías que favorezcan que el alumno vaya formándose como ser autónomo y vaya planteándose interrogantes, donde participe y asuma responsabilidades.

Algo semejante sucede con las distintas opciones en relación con la explicación de los procesos de aprendizaje: reconocer en mayor o menor medida la actividad del alumno en la construcción del aprendizaje, atender a las diferencias, considerar la importancia de su bagaje de conocimientos y experiencias, dar relevancia a la interacción en dicho proceso, por ejemplo, van a suponer también diferencias desde el punto de vista metodológico.

Ahora bien, el currículo oficial es explícito en ambos sentidos. En él se ha optado por una educación escolar orientada a la **formación integral del alumnado** y en sus diferentes elementos es patente esta decisión. La presencia en sus objetivos de capacidades que atienden a diferentes ámbitos del desarrollo de la persona (cognitivo, afectivo, motor, de relación interpersonal y de inserción y actuación social) y la incorporación de conceptos, procedimientos y actitudes como contenidos de aprendizaje son muestras claras de tal intención educativa.

Por otra parte, y en relación con los procesos de aprendizaje, el currículo oficial refleja una **concepción constructivista del aprendizaje escolar** que no se corresponde con ningún marco teórico concreto, sino que es el fruto de un conjunto de teorías y explicaciones que confluyen en una serie de principios. Desde esta concepción, el esquema de que la enseñanza consiste fundamentalmente en transmitir conocimientos y el aprendizaje en recibirlos y asimilarlos parece ponerse en cuestión; por el contrario, se afianza la idea de que el alumno construye el conocimiento mediante un complejo proceso interactivo en el que intervienen tres elementos clave: el propio alumno, el contenido objeto de aprendizaje y el profesor, que actúa como mediador entre ambos. Aprender es, por tanto, construir significados compartidos a propósito de contenidos, y éstos se construyen gracias a la interacción que se establece con el profesor y con otros alumnos.

Compartir un modelo educativo basado en la formación integral de alumnas y alumnos y en una concepción constructivista del aprendizaje debe ayudar a reflexionar sobre ciertas prácticas y a entender mejor en qué modo tales prácticas favorecen o no el aprendizaje en la dirección deseada.

Se destacan a continuación algunos de los aspectos de la intervención que merecerían una reflexión en este sentido:

- El papel del profesor.
- El enfoque globalizador y los métodos globalizados.
- Las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- El aprendizaje cooperativo.
- La organización del aula: los agrupamientos, los espacios, los tiempos y los recursos.
- La organización del equipo de ciclo.
- La relación con las familias.

El papel del profesor

En una concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje se considera que el alumno es el artífice fundamental de su propio aprendizaje; pero para que éste se produzca es fundamental el papel que, como mediador y facilitador de dicho proceso, tiene el profesor.

La intervención educativa se realiza en dos planos o aspectos complementarios:

- Crear las condiciones adecuadas para que el alumno construya, modifique y enriquezca sus propios esquemas de conocimiento.
- Orientar el aprendizaje en una determinada dirección, definida o marcada por los objetivos y finalidades educativas.

La base que garantiza que estos dos aspectos se lleven a cabo radica en el desarrollo del currículo en el centro y en la consideración y puesta en práctica de algunos principios compartidos de intervención en el aula.

Desarrollo del currículo en el aula

Trasladar el currículo básico al aula supone, por una parte, definir para un ámbito determinado, en este caso para el segundo ciclo de Educación Primaria, el concepto de educación integral en el que se desarrollan los cinco ámbitos de capacidades a través de aprendizajes sobre los tres tipos de contenidos y, por otra, concretar dicha definición en una secuencia, organización y planificación de objetivos, contenidos y decisiones sobre metodología y evaluación de directa aplicación en el aula.

El desarrollo y la concreción curricular que se elabore para el segundo ciclo, a partir del Proyecto curricular, debería atender a las características de los niños y las niñas a quienes va dirigido.

Esta tarea se nutre de la experiencia del profesorado y precisa de un trabajo en equipo, en el que las ideas, matices y consideraciones de todos sean oídas, valoradas y recogidas en un clima de acuerdo, donde la flexibilidad en las posiciones se hace imprescindible. El consenso establecido para llegar a las decisiones y la seguridad de que el marco en que nos movemos es aceptado por todos hará más fácil la elección de unos u otros materiales curriculares (libros de texto, materiales en diferentes soportes, etc.), el planteamiento de unos ejes o núcleos de trabajo, la introducción de novedades o cambios en la programación, la alteración en el orden de contenidos para adaptarlos a los intereses y necesidades de un grupo de alumnos, la definición del modo de participación del alumnado o la organización de espacios y tiempos.

Esta coherencia de la práctica docente adquiere su máximo sentido en la interacción que se establece entre un profesor y su grupo de alumnos en el contexto de un aula. Las decisiones tomadas colectivamente se van materializando en cada una de las actividades de enseñanza y aprendizaje con las que se lleva a la práctica la programación de aula.

La planificación de la acción docente supone, pues, una continuidad en las decisiones para adecuar y concretar el currículo oficial al contexto del centro y ponerlo en práctica como una hipótesis de trabajo, que deberá ser contrastada a partir de la información que se produce durante y al final de la puesta en práctica del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este proceso adquiere connotaciones propias en cada etapa educativa, en cada ciclo, en cada área, en cada aula, en cada actividad; de ahí que las decisiones que en el Proyecto curricular se han abordado colectivamente se vayan concretando, con las matizaciones adecuadas, hasta hacerlas funcionales en el aula.

Algunos principios de intervención en el aula

■ *Ayudar al alumno a ser artífice de su aprendizaje*

Ayudar al alumno a convertirse en el protagonista de su propio aprendizaje supone, por un lado, crear las condiciones necesarias

para que se muestre activo y dé sentido a lo que hace y, por otro, prever el proceso que le ayude a establecer relaciones entre lo que ya sabía y los nuevos aprendizajes.

Los alumnos de estas edades incrementan su capacidad de atención y concentración hacia aquello que les interesa. Para que el alumno se implique activamente en el proceso, es fundamental que se sienta motivado, atraído hacia la tarea, que ésta despierte su interés, pues difícilmente la asumirá si no encuentra nada significativo en ella ni se siente implicado. No se trata de que los alumnos "hagan todo y sólo lo que quieran, sino de que quieran todo lo que hagan".

Una forma de contribuir a que "quieran lo que hacen" es utilizar aquellos recursos que, como el juego, la sorpresa, la participación en la elaboración de un proyecto, tienen una importante carga emocional y son incentivos por sí mismos.

Las relaciones que se logren establecer entre lo nuevo y lo que ya saben, desde el momento inicial de un proceso, favorecen que el alumno se implique activamente, se sienta protagonista e interesado, quiera participar. Así pues, la nueva tarea debe estimular un vínculo que promueva la necesidad de saber. La intervención educativa se ve favorecida con alumnos de este ciclo, ya que sienten gran curiosidad por todo lo que les rodea y son capaces de realizar esfuerzos y entusiasmarse por todo aquello que les motiva e interesa.

Así pues, todo proceso nuevo ha de partir de una situación concreta de aprendizaje, del conocimiento de lo que los alumnos saben y de la información que poseen. En este sentido, será útil, al comienzo del segundo ciclo, tomar como punto de partida los criterios de evaluación del primer ciclo, y comprobar cuál es el nivel de aprendizaje de cada alumno y alumna, en el momento de iniciar un nuevo proceso de enseñanza, en relación con los aprendizajes básicos que señalan dichos criterios. Esta revisión permitirá introducir las correcciones pertinentes en la programación y cimentar sólidamente los nuevos aprendizajes.

Así, si la secuencia de los criterios de evaluación nos indica que en primer ciclo los alumnos han de haber trabajado la orientación en el espacio con relación al propio cuerpo y que en segundo ciclo deben saber utilizar las nociones topológicas básicas con respecto a la posición de los otros y de los objetos, esta información será tomada como punto de partida para comprobar la capacidad que tienen los niños para orientarse en espacios familiares. De este modo, se

asegura el ajuste entre los criterios establecidos y la situación real de los alumnos, y esa información permitirá realizar una evaluación inicial con objeto de organizar los aprendizajes posteriores.

Esta evaluación inicial, además, ayuda a los escolares a tomar conciencia de lo que saben, y ello favorece una implicación más activa en su propio proceso de aprendizaje. De ahí que sea importante provocar la participación del alumno en conversaciones y debates o promover su opinión sobre determinados asuntos.

Todas éstas serán, en definitiva, acciones que brinden la oportunidad al maestro de conocer mejor a sus alumnos para ajustar la tarea a sus expectativas y al alumno a ir tomando conciencia de sus propias capacidades.

En esta misma línea, una estrategia muy adecuada para ayudar al alumno a ser artífice de su aprendizaje es la elaboración del **Plan de trabajo**. Si bien esta tarea se habrá iniciado muy someramente en primer ciclo, centrada en actividades cotidianas concretas y de realización diaria o semanal como máximo.

El segundo ciclo es el momento idóneo para profundizar en esta tarea, ya que tal como se explicaba en el *Capítulo I*, el alumno ha incrementado la capacidad de representación de la realidad y de introspección, lo que le va a permitir adquirir un cierto control sobre su pensamiento y sobre sus acciones. Una estrategia especialmente adecuada para el desarrollo de estas capacidades es la elaboración de Planes de trabajo. Conviene habituar a los alumnos a planificar su actividad de manera sistemática antes de iniciar un buen número de tareas, no sólo las cotidianas. Antes de ponerse a realizar una actividad es necesario que se secuencien los pasos que, en principio, se deben seguir para su ejecución. Es muy importante que el maestro ponga de manifiesto la funcionalidad de planificar el trabajo, comparando los resultados de las tareas programadas frente a las espontáneas. Se pueden poner también a los alumnos ejemplos de la necesidad de la planificación de cualquier tarea; una persona, cuando va a cocinar, si no planifica su trabajo puede olvidar sistemáticamente los ingredientes o desconocer el proceso de elaboración.

Conviene también intentar que, tras la ejecución de una tarea, los alumnos hagan explícitos los pasos que se han seguido para resolver algo, de modo que otros puedan utilizar su experiencia, pero sobre todo con el fin de que les sirva a ellos para reflexionar acerca de la importancia de dicha planificación.

La duración de los planes de trabajo, en este ciclo, puede extenderse desde una semana a la planificación de una programación completa, que puede tener una duración de dos o tres semanas hacia el final del ciclo.

La revisión que el propio alumno hace de su plan de trabajo le ayuda a ir controlando el trabajo realizado y el que le queda por hacer. De este modo, va siendo cada vez más capaz de planificar sus actividades y de ajustar los tiempos de las tareas que realiza individualmente.

■ **Ofrecer una ayuda individualizada**

Es aconsejable proponer tareas y proyectos en los que, mediante órdenes verbales y escritas, teniendo en cuenta el nivel de aprendizaje lingüístico, el alumno pueda comprender con claridad el quehacer que se le propone y encontrar sentido a la participación activa y autónoma. Al mismo tiempo, se procurará que las tareas propuestas hagan posible que los alumnos se enganchen a ellas desde diversos niveles de aprendizaje.

La presentación adecuada de las tareas no excluye, sino que también exige, la intervención del maestro en su desarrollo. La ayuda y dirección que ofrezca serán lo más individualizadas posible, de tal manera que el grado de su intervención sea 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 realizarlas. Esta intervención garantizará, a su vez, la progresiva autonomía del alumno; parece recomendable que el profesor dosifique sus intervenciones, procurando que éstas se conviertan en un recurso más dentro del proceso y no en el núcleo central del mismo.

Ante la dificultad del alumno, una buena estrategia es remitirle al grupo, al compañero, para que juntos y en interacción busquen respuesta a los problemas encontrados. Esta interacción le permite al alumno del segundo ciclo, en unos casos, descentrarse de su propio punto de vista, contrastar sus informaciones, sus opiniones y soluciones con las de los compañeros y, en otros, encontrar información o apoyo y siempre, en cualquier caso, compartir situaciones similares de aprendizaje.

El maestro, por tanto, no será el único recurso, y su intervención no debe basarse en dar la respuesta exacta a los interrogantes que se planteen los niños, sino en detectar cuál es su dificultad, ayudar a que la descubran y sean conscientes de ella y, a partir de esta asunción, plantear nuevos interrogantes o actividades que le lleven a la reflexión o sugerirles fuentes, recursos... donde puedan encontrar información para superarla. De ahí que la presencia del maestro como guía en el aprendizaje de sus alumnos tenga grados de manifestación diferentes. Cuando se introducen nuevos contenidos su intervención es más necesaria, porque debe utilizar estrategias que ayuden a los alumnos a exteriorizar sus ideas previas, proporcionar una ayuda diferenciada en función del momento en que se encuentre cada niño y estar muy atento a que los nuevos conocimientos se integren bien en la estructura cognoscitiva de los alumnos. Sin embargo, cuando se trata de aprendizajes de profundización o de consolidación de destrezas, su intervención, aunque igualmente sistemática y planificada, será menos perceptible.

En cualquier caso, las intervenciones deben hacerse siempre desde una actitud positiva, abriendo nuevas posibilidades, y no desde una actitud sancionadora —correcto/incorrecto, bien/mal—, porque la preocupación debe centrarse más en los procesos que en los resultados. Por otra parte, el alumno del segundo ciclo, una vez terminada su tarea o quehacer, busca la aprobación de los adultos, en este caso del maestro. Una expresión aprobadora, un gesto gratificante le reafirma la imagen positiva de sí mismo, le aporta seguridad y, como consecuencia, potencia la autoestima y la autonomía.

■ ***Mantener un equilibrio entre la estructuración y la flexibilidad de la programación***

El alumno de este ciclo se va haciendo más seguro, más independiente y, en consecuencia, más autónomo. La intervención educativa tiene como una de las finalidades fundamentales lograr la autonomía intelectual, moral y social del niño; de ahí que el maestro haya de mantener un equilibrio entre tener todo bien estructurado y programado y dar información y participación a sus alumnos; es decir, que éstos sepan cuál es el proceso y sientan que pueden participar en él. En definitiva, no darle ya hecho aquello que el alumno puede construir por sí mismo.

Algo que puede ayudar al niño a encontrar sentido y a participar activamente en el proceso de aprendizaje, como al profesor a conectar y partir del grupo y de cada uno, es proponer siempre temas, lecciones, tareas, proyectos o planes de trabajo en los que cada alumno pueda implicarse de diversas formas y en distintos niveles: ¿qué saben de ese tema?, ¿a quién pueden preguntar?, ¿qué materiales pueden traer?... Desde estas y otras preguntas, todos y cada uno de los alumnos tendrán la posibilidad de participar. Una manera de ayudar a definir tareas, en las que todos se sientan a gusto, consiste en observarles, escuchar sus propuestas, atender sus interrogantes y curiosidades, acordar entre todos formas de organización; en definitiva, proponer una organización flexible que haga a cada persona partícipe de su proceso de aprendizaje.

■ **Crear un clima acogedor y tranquilo**

El maestro tiene que promover un clima acogedor y tranquilo, en el que tanto él como los alumnos se sientan relajados y cómodos, para que surja la comunicación fácil y espontánea de lo que sucede cada día, para que, sin miedo, cada alumno se exprese, formule sus dudas y sus intereses, realice propuestas, defienda sus ideas...

La primera inquietud del profesorado ante un nuevo grupo de alumnos, que se incorpora al segundo ciclo, es obviamente conocerlos. Cada edad tiene características determinadas, pero cada grupo está formado por individuos diferentes con sus ambientes familiares y sociales peculiares; a su vez, el resultado de estas individualidades conforma grupos de características distintas y que requieren dinámicas variadas. Por esta razón, es recomendable que las programaciones sean flexibles, pensando que el grupo de alumnos va a plantear demandas no contempladas *a priori*, que exigirán ajustes y modificaciones no previstos inicialmente.

Conociendo los intereses y las necesidades de relacionarse que tienen los alumnos de este ciclo, el maestro intentará traducirlas en un saber hacer que les implique, para que el tiempo que van a pasar juntos sea provechoso y gratificante. Ello difícilmente se logrará si, en un principio, el maestro no se propone el conocimiento del grupo y de los individuos así como si no se da a conocer él mismo, desde una auténtica preocupación por manifestarse tal y como es. Con este mutuo conocimiento se establecen mejores relaciones y se propicia una mayor comprensión y aceptación por ambas partes.

Por último, las actitudes de “su” maestro de valoración y aceptación de cada alumno, así como de su diversidad, establecen un clima favorable y son un condicionante para que los alumnos tomen conciencia y valoren sus posibilidades y limitaciones, acepten las diferencias propias en relación con sus compañeros y desarrollen la autoestima y el respeto a los otros. 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.

■ **Establecer unas normas de funcionamiento en el aula**

El segundo ciclo es un momento idóneo para profundizar en el establecimiento de las normas de convivencia en el aula y en los lugares comunes del colegio. Una de las funciones del maestro será recordar frecuentemente las normas elaboradas con ellos, que serán pocas y concretas. Poco a poco las irán interiorizando, para lo cual son necesarios el recuerdo e insistencia sistemática por parte del profesor. El tema de la disciplina es conflictivo y preocupante para los maestros. La participación de los alumnos y la unificación de criterios de los maestros suelen ser buenas estrategias para abordar tan difícil tema.

A estas edades la asunción de las normas de funcionamiento requiere la implicación y la conciencia de su necesidad, porque los niños están superando la heteronomía moral, es decir, la aceptación de las normas impuestas sin cuestionarlas, y han de adquirir progresivamente una mayor autonomía, tal como se explicaba en el apartado relativo al aprendizaje de las capacidades socio-afectivas del *primer capítulo*.

Para contribuir al desarrollo de dichas capacidades conviene planificar intervenciones educativas orientadas a tal fin. Una buena estrategia es la **Asamblea de Aula**, entendida como actividad sistemática que permite estructurar algunos contenidos, fundamentalmente de actitudes, relativos a la tolerancia, el respeto a los puntos de vista diferentes al propio, asunción de responsabilidades, etc.; así como contenidos relacionados con el discurso interactivo para negociar, dar instrucciones o consignas, presentar algo...; y otros procedimientos muy relacionados con éste pero centrados en el conoci-

miento y utilización de las reglas de juego de las asambleas (establecer un orden del día, pedir el turno de palabra, escuchar las opiniones de los demás sin interrumpir, no burlarse de las intervenciones de los compañeros, rebatir opiniones o apoyarlas, etc.).

■ **Informar sobre el proceso de aprendizaje**

El segundo ciclo es un momento especialmente adecuado para iniciar de manera sistemática el desarrollo de las habilidades de aprender a aprender, como se ha explicado en el *primer capítulo*, al hilo del aumento de la capacidad de introspección, que se incrementa a estas edades y que tiene su correlación en la secuencia de contenidos para el segundo ciclo que se recoge en el *capítulo II*, muchos de ellos relativos a la reflexión sobre el propio pensamiento y la propia acción.

Para favorecer el desarrollo de esta capacidad los alumnos han de contar, en todo momento, con la información suficiente sobre el proceso de aprendizaje en el que están inmersos, lo que supone conocer el qué, por qué y para qué de las actividades. Desde este conocimiento podrá encauzar su plan de trabajo e identificar sus progresos y dificultades.

En cuanto a la *comunicación al alumno de los resultados de su acción*, el maestro estructurará un mensaje que, al menos, debería cumplir las siguientes condiciones:

- Propiciar una comunicación inmediata y fluida, dirigida a informar al alumno tanto de los éxitos como de los errores cometidos.
- Ofrecer una información motivadora que oriente positivamente para que el alumno afronte las sucesivas tareas con seguridad o retome las anteriores con la confianza de que puede alcanzar el éxito.
- Por último, presentar una información que suministre al alumno pistas o sugerencias para corregir los posibles errores de las acciones realizadas y avanzar de forma progresiva en su aprendizaje.

El enfoque globalizador y los métodos globalizados¹

De las opciones expuestas en relación con los fines que se atribuyen a la educación escolar y la concepción constructivista del aprendizaje, se extraen también algunas consecuencias sobre la forma en que pueden abordarse los contenidos en el ciclo.

Si la finalidad de esta etapa es la formación de alumnas y alumnos capaces de intervenir e integrarse en la sociedad de forma crítica y de resolver los problemas que su entorno les plantea, el objeto de aprendizaje en este ciclo será la realidad —es decir, los fenómenos, los hechos y los problemas que ésta plantea— y no las áreas de aprendizaje en sí mismas. En efecto, para conseguir los objetivos generales propuestos parece necesario que los alumnos conozcan y actúen sobre diversas situaciones y acontecimientos que se dan en su contexto contemplados en su globalidad.

Los alumnos y alumnas de este ciclo manifiestan un gran interés por saber cómo son y cómo funcionan las cosas, los seres y las personas que viven a su alrededor; interés por cómo viven y se organizan, cómo se divierten, por su hábitat, por su alimentación. En consecuencia, muchos de los contenidos seleccionados para este ciclo deberían organizarse en torno a vivencias y situaciones próximas a su experiencia. Así, por ejemplo, podría partirse de problemas con-

¹ Tomado de los documentos.

SÁNCHEZ INIESTA, T. (1993): "El enfoque globalizador", elaborado como materiales de apoyo a los cursos ACD-A organizados por la Subdirección General de Formación del Profesorado (documento no publicado).

ZABALA, T. (1993): "La globalización, una fórmula de aproximarse a la realidad", *Signos*, 8/9, 110-121.

cretos relacionados con su entorno social, natural y cultural (¿a qué jugaban mis abuelos?, ¿de qué se alimentan los animales?, ¿quién gobierna el municipio?, ¿de dónde viene Fátima?, ¿cómo construir un terrario?, ¿cómo distribuir el espacio del recreo?); problemas relacionados con las necesidades de expresar y comunicar (la elaboración de un texto, la realización de un juego dramático, el montaje de una exposición).

Por otra parte, el aprendizaje no se lleva a cabo por adición o acumulación de los conocimientos nuevos, sino a través de las relaciones que se establecen entre lo que se sabe y los contenidos objeto de aprendizaje. El aprendizaje se produce de acuerdo con una serie de condiciones: actitud favorable, presentación clara y no arbitraria de los contenidos, aprendizajes previos pertinentes, etc. Este modo de concebir el aprendizaje propicia una nueva manera de entender la relación entre los contenidos curriculares que supera enfoques didácticos exclusivamente centrados en las áreas.

Los llamados *enfoques globalizadores* pretenden poner de manifiesto las relaciones entre los contenidos curriculares organizándoles en torno a problemas o situaciones que tengan sentido para los alumnos. Para llevar a cabo un enfoque de este tipo sería necesario:

- Presentar los contenidos en torno a núcleos relacionados con aspectos de la realidad que conecten con las experiencias de los alumnos (temas, problemas, intereses...). Para ello será preciso establecer relaciones entre los contenidos, ya sean éstos de diferentes áreas o de una de ellas.
- No introducir forzosamente contenidos pertenecientes a todas las áreas del currículo, estableciendo relaciones artificiosas entre ellos.
- Utilizar formas complementarias de tratamiento de los contenidos para aquéllos que no están incorporados a las unidades globalizadas.
- Adoptar decisiones sobre organización del aula, distribución de espacios y tiempos, selección de materiales y recursos, organización del equipo docente, acordes con este modo de entender la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Adoptar enfoques globalizadores no presupone la aplicación de una técnica o un método determinado, sino diseñar las distintas condiciones que permitan cumplir con los requisitos antes expuestos. A continuación, se analizan algunos de los métodos más habituales que

tratan de plasmar un enfoque globalizador en el aula. No se deben considerar como estrategias de intervención contrapuestas sino complementarias, de forma que, en cada circunstancia, puedan aprovecharse las que mejor se adecuen a las características de los alumnos y al contenido de aprendizaje.

Centros de interés

Los *centros de interés* son temas en torno a los cuales se organizan los contenidos de una programación. El término "centros de interés" surge de las propuestas de Decroly, en las que sugería partir de las necesidades de los niños y niñas de estas edades para organizar el proceso educativo. El trabajo de Decroly surgió del análisis de las prácticas escolares de su tiempo, en las que constató la escasa relación que los contenidos escolares guardaban con los intereses de los niños. Para solventar la distancia que existía entre ambos, propuso programar las actividades escolares a partir de sus necesidades sociales, fisiológicas, intelectuales y afectivas.

Esta propuesta se articula en tres grandes fases: **observación, asociación y expresión**. La fase de observación supone una primera aproximación a los contenidos a través de la percepción y la experiencia directa. En la segunda fase, la asociación, los alumnos pueden establecer una cierta estructura lógica del contenido de aprendizaje. En cuanto a la fase de expresión, el alumno debe comunicar las relaciones establecidas a través de diferentes medios expresivos.

Es éste uno de los posibles métodos de globalización en el que los contenidos están relacionados en torno a necesidades naturales de los alumnos (alimentación e higiene, refugio y protección de la intemperie, defensa de los peligros buscando seguridad, relación con los demás, etc.). Para determinar los temas específicos que van a abordarse, es necesario hacer un análisis del contexto familiar y social de los alumnos.

Los centros de interés constituirían los ejes o directrices de una programación completa en la que irían incorporándose las diferentes necesidades a través de temas que se suscitarán (los alimentos, el vestido, etc.). Se requiere, por tanto, una cierta continuidad en la programación, de forma que no queden huecos en el tratamiento de estos distintos temas. Esto no quiere decir que todos los contenidos

se organicen en torno a los centros de interés, pues habrá algunos que serán abordados desde otras formas de organización (tópicos, proyectos de trabajo...).

Tópicos

Los *tópicos* son temas relacionados con sucesos o acontecimientos que surgen en el entorno inmediato de los alumnos. Debido a la vinculación con la realidad inmediata de los alumnos, son asuntos que surgen en momentos concretos y que no tienen una relación tan estable y permanente con la programación de aula como la mencionada en los centros de interés. Por ejemplo, en torno a una noticia de actualidad, o a cualquier otro hecho de interés para los alumnos, puede organizarse una Unidad didáctica en un momento preciso. Sin embargo, no tiene por qué elaborarse toda la programación de un ciclo en relación con los llamados tópicos.

Estos temas no tienen una relación tan estrecha con las necesidades básicas de los alumnos como ocurre con los centros de interés, y muestran un carácter menos estable y permanente en la programación. Su relación con la secuencia de contenidos también es distinta, ya que su carácter más concreto favorece que se contemplen con una mayor independencia unos de otros.

Por todo ello, no se suelen programar siguiendo una progresión de unos cursos a otros, sino que se abordan en un momento determinado de un curso, teniendo un principio y un fin en sí mismos. No obstante, cuando el tópico elegido tiene un interés para otros cursos o ciclos, se puede programar con un carácter más general en el conjunto del ciclo o de la etapa.

La utilización de centros de interés o tópicos en la organización y tratamiento de los contenidos no son incompatibles; conviene distinguir adecuadamente el concepto y el alcance de cada uno de ellos para utilizarlos de modo complementario. Así, sobre una secuencia basada en unos ejes de contenidos que responden a necesidades e intereses considerados más estables en los alumnos, se pueden planificar distintos centros de interés e introducir a la vez el tratamiento de tópicos en cuanto a temas concretos que ayuden en un momento dado al estudio de un acontecimiento de interés para los alumnos.

Proyectos de trabajo

El *proyecto de trabajo* es otro de los métodos de globalización en el que los contenidos se organizan en torno al estudio de una situación problemática para los alumnos. Se parte de esta situación, y los contenidos que se abordan están en relación con los interrogantes formulados por los alumnos. A través de los proyectos de trabajo se propicia una mayor participación de los alumnos en la planificación y desarrollo de la actividad. En el desarrollo de los proyectos destaca la importancia de los procedimientos para el tratamiento de la información.

Los proyectos de trabajo suelen organizarse en torno a las siguientes fases: **intención**, en la que se debate colectivamente lo que se quiere hacer y los objetivos que se pretenden alcanzar; **preparación**, en la que se planifican los medios que se utilizarán y los pasos y tiempos previstos para la realización del proyecto; **ejecución**, en la que se llevan a cabo las actividades según el plan diseñado; **evaluación**, en la que se valora la correspondencia entre los objetivos previstos y los que efectivamente se han alcanzado.

Investigación del medio

Consiste en una propuesta normalmente configurada como *proyectos de trabajo* y basada en la idea de que el conocimiento puede construirse de acuerdo con la siguiente secuencia: **motivación**, **planteamiento de preguntas**, **explicitación de ideas previas**, **planteamiento de suposiciones e hipótesis**, **establecimiento de las fuentes de información**, **búsqueda de información**, **selección y clasificación de datos**, **determinación de conclusiones y generalización**.

El proceso debe comenzar suscitando el interés de las niñas y los niños por el tema objeto de estudio, de forma que puedan plantearse interrogantes, dudas, cuestiones que les interesa conocer. Estas dudas deben ser ordenadas para que a lo largo del trabajo puedan ser respondidas de manera sistemática. A partir de estas cuestiones, debe invitarse a los alumnos a que formulen sus primeras respuestas intuitivas, lo que permitirá conocer sus ideas previas. A partir de ahí se buscarán los medios que les permitan indagar, confirmar o reformular sus suposiciones (materiales escritos, consulta a otras personas,

observación directa, realización de experiencias...). Una vez localizada la información, es preciso organizar y seleccionar los datos más relevantes que permitan dar respuesta a los interrogantes formulados inicialmente. Con esta información será posible extraer las conclusiones oportunas. Es aconsejable que éstas sean contrastadas en el grupo para llegar a acuerdos comunes y que se generalicen a otras situaciones diferentes a las que originaron las primeras preguntas.

Como se deduce a través de estas notas sobre posibles métodos globalizadores, ninguno de ellos ofrece una fórmula ideal ni exclusiva para abordar todos los contenidos de forma globalizada. Algunos de ellos, fundamentalmente ciertos procedimientos, necesitarán un trabajo específico e independiente, pero siempre motivados por necesidades derivadas de los problemas o situaciones que se están planteando en las unidades globalizadas.

Cada uno de estos métodos hace hincapié en aspectos parciales del aprendizaje, por lo cual deben emplearse de forma complementaria. Lo esencial dentro de un enfoque globalizador es entender que el objeto de aprendizaje es la realidad y que, por tanto, habrá que partir de situaciones, acontecimientos y hechos de esa realidad que tengan sentido para el alumnado. Desde el punto de vista de la programación, esto podrá abordarse tratando de entender qué aporta cada uno de estos métodos globalizadores al estudio de la realidad, en qué aspectos presentan limitaciones y cómo hacer uso de ellos para alcanzar los objetivos marcados.

Las actividades de enseñanza y aprendizaje

En este apartado se tratará de concretar en qué modo pueden tenerse en cuenta los principios expuestos anteriormente cuando se seleccionan, diseñan y secuencian las actividades de enseñanza y aprendizaje. En él se ofrecen orientaciones que pueden traducirse en el diseño de las actividades, porque los principios del aprendizaje no son algo alejado de la práctica en el aula, sino que, por el contrario, han de ser considerados en las actividades habituales de la clase.

Criterios para diseñar actividades

En términos generales, el diseño de actividades debería cumplir determinados criterios básicos:

- **Las actividades de aprendizaje deben implicar la posibilidad de disfrutar aprendiendo**

En estas edades son fundamentales el juego y las actividades lúdicas. Así, los juegos de simulación y los de roles facilitan la asimilación de contenidos diversos (conceptos, procedimientos y actitudes); la utilización del bingo, los cuadrados mágicos y los "códigos secretos" pueden hacer más atractivo el aprendizaje de las tablas de multiplicar o del cálculo mental. Los juegos ofrecen contextos muy adecuados para consolidar y ejercitar destrezas, existen muchos juegos que pueden utilizarse a tal fin, en segundo ciclo. Por ejemplo, una baraja permite proponer múltiples situaciones con el objeto de calcular mentalmente "restar cinco, sumar quince..." para ello se reparten varias cartas y, por turno, las van echando sobre la mesa, intentando

sumar o restar la cantidad que se ha pactado; quien lo consigue se lleva las cartas que hay sobre la mesa.

Pero, disfrutar aprendiendo no sólo se consigue mediante juegos. Esta edad es además un momento en el que los alumnos experimentan satisfacción por el hecho de aprender cosas nuevas e interesantes. *Por ejemplo, en Matemáticas los contenidos del bloque de Medida se inician en primer ciclo centrandó el trabajo en determinadas magnitudes como el tiempo, la longitud, la capacidad y la masa; sin embargo, la introducción del concepto de superficie parece conveniente realizarla en segundo ciclo, y una buena forma de iniciar estos contenidos es incluirlos en contextos funcionales más significativos para el alumno, que le permiten una mayor implicación y le ayudan, por tanto, a adquirir el gusto por aprender.*

Las unidades de medida, como tantos otros conceptos, adquieren significado en su uso y debe ser la necesidad de usarlas lo que motive su aprendizaje. Siempre que sea posible se aprovecharán tareas cotidianas para introducir estos y otros contenidos matemáticos o de otras áreas. Así, en el ejemplo anterior, para medir superficies hay que planificar actividades en donde se plantee la necesidad de utilizar esa magnitud. Por ejemplo, se va a montar una exposición y se necesita distribuir la *superficie* de la clase en partes proporcionales al número de equipos que hay en ella y es preciso ingeniar el modo de distribuir el espacio equitativamente y sin que queden huecos. Estos contextos funcionales son muy útiles para trabajar a su vez otros contenidos como la estimación, el cálculo de superficies utilizando planos, etc.; contenidos todos ellos especialmente indicados para segundo ciclo.

La reflexión con el alumno sobre dichas actividades promoverá aprendizajes funcionales en los que la motivación será requisito importante. Además, el carácter reflexivo que se introducirá en 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**

Esta familiarización llevará a la adquisición de un sentimiento de seguridad, basado en el conocimiento de los espacios y materiales y

en las normas para su uso adecuado. Estas mismas actividades serán empleadas para promover y facilitar una imagen positiva en los alumnos y alumnas de sus propias posibilidades.

El segundo ciclo es un periodo especialmente provechoso para realizar estudios de detalle que favorezcan un mayor conocimiento del entorno inmediato, como ha quedado reflejado en la secuencia de contenidos que se reproduce en el segundo capítulo.

Así, resulta pertinente a estas edades realizar estudios monográficos, por ejemplo, de un animal o una planta. Para ello se realizarán observaciones sistemáticas de los elementos que lo integren: vegetación, fauna, flora... y su relación entre sí y en función de los factores físicos de un mismo medio ambiente (relieve, clima...). Este tipo de estudios permite trabajar procedimientos como la observación, la clasificación, el registro, la localización en un mapa, la elaboración de informes sencillos, etc.. que sólo han recibido un tratamiento inicial en primer ciclo y que son especialmente adecuados para segundo ciclo.

Además, si estos procedimientos se han trabajado a fondo en segundo ciclo, en tercer ciclo se podrá profundizar en el conocimiento del medio físico, por ejemplo comparando dos ecosistemas a partir de informaciones diversas, analizando algunas relaciones entre los diversos elementos que lo integran y estableciendo relaciones sencillas entre un determinado paisaje y los efectos en él de la presencia humana.

Todos estos contenidos están encaminados a que el alumno se familiarice con su entorno, pues le proporcionan las claves de interpretación necesarias para lograr una comprensión cada vez mayor de la realidad en la que viven.

- **Las actividades han de permitir que el alumno aprecie su grado inicial de competencia en los contenidos objeto de aprendizaje y, al mismo tiempo, valore sus necesidades y posibilidades en orden a la adquisición de los mismos**

Ambas funciones llevan implícito, en muchos casos, el replanteamiento de los propios conocimientos y, como consecuencia, rectificaciones en los mismos que deberán ser razonadas con el propio alumno.

El maestro ha de prever estrategias de explicitación de las ideas previas que han de estar en la base de toda planificación didáctica, ya que el aprendizaje depende en gran manera de las conexiones que se logren establecer entre lo que el alumno ya sabe y lo que desconoce. Esta evaluación inicial y continua permitirá al profesor organizar el aprendizaje de acuerdo con lo que los alumnos ya saben, *al mismo tiempo que permite a éstos tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje*. Para ello se utilizarán tareas sistemáticas y específicas para ayudar a los alumnos a progresar en el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender que les vaya permitiendo valorar su punto de partida, calcular sus posibilidades y actuar en consecuencia.

○ **Las actividades han de adaptarse al ritmo de realización y aprendizaje propio de cada alumno**

El tratamiento de la diversidad en el aula supone dar a cada persona la posibilidad de seguir su propio ritmo; de ahí que la organización del tiempo y de los contenidos deba supeditarse a la consecución de los aprendizajes, lo que implica ofrecer a los alumnos oportunidades para dudar, errar, repetir, afianzar... Algunas formas de organización, como pueden ser los planes de trabajo, los rincones, los talleres, etc., permiten y favorecen la atención a los diferentes ritmos y, al mismo tiempo, propician en los alumnos el desarrollo de la autonomía y la actitud de responsabilizarse de las decisiones relativas a qué hacer y cómo y cuándo hacerlo.

○ **Las actividades han de permitir un desequilibrio en los conocimientos previos de los alumnos**

Como ya se ha indicado, la experiencia va conformando en los alumnos unas ideas que tienen su propia coherencia, aunque en ocasiones disten mucho del *saber objetivo*. En cualquier caso, gran parte de estas representaciones personales son bastante generalizables y, por tanto, se puede prever una adecuada intervención didáctica.

El segundo ciclo es un buen momento para realizar pequeñas investigaciones o juegos científicos que permitirán a los niños cuestionarse la realidad a partir de percepciones y sensaciones, que, al contrastarlas con otras informaciones, originarán en muchas ocasio-

nes lo que se denomina *conflicto cognoscitivo*, es decir: un desequilibrio en los conocimientos previos de los alumnos. Este conflicto podrá superarse mediante una metodología activa que sea capaz de enfrentar a cada alumno con situaciones de indagación o de experimentación para ofrecer explicaciones alternativas, para elaborar, mediante la reflexión personal y la interacción social, respuestas a los interrogantes planteados.

Así, por ejemplo, se podrían diseñar experiencias del tipo: "¿Cuáles son los factores de los que depende que un cuerpo flote?", en donde es probable que los alumnos asocien el peso a la flotación, pero que lo hagan al margen de la densidad. Esta actividad, u otras similares, posibilitan la realización de un buen trabajo de selección de variables que permitan crear un conflicto entre lo que piensan y lo que ocurre en verdad, con el fin de modificar los planteamientos de partida y lograr un conocimiento cada vez más objetivo de la realidad, aunque en segundo ciclo todavía no pueden llegar a entenderse estos conceptos totalmente. En este sentido, las actividades deben suponer un puente hacia el nuevo conocimiento y no un salto en el vacío.

○ **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. Es fundamental que los alumnos y las alumnas comprendan lo que se pretende con las sucesivas tareas que van a ir realizando, lo que les permitirá ser más autónomos.

○ **Las actividades han de permitir el desarrollo de los distintos tipos de contenidos del área de una manera interrelacionada**

El maestro tendrá clara la idea de que tanto los conceptos como los procedimientos y las actitudes están presentes, de alguna forma, en las actividades que se proponen; según esta idea podrá, de forma habitual, resaltar las relaciones entre ellos, así como destacar un tipo de contenido, en una tarea determinada.

Criterios para establecer una secuencia de actividades

En el marco de la programación de las unidades didácticas, es conveniente la presencia de diferentes tipos de actividades que, por su finalidad diferente, obedecen a distintos criterios. En concreto, parece aconsejable diseñar los tipos de actividades que se indican a continuación:

○ **Actividades de iniciación y motivación**

Estas actividades, de las que ya se ha hablado, permiten al profesor averiguar de qué punto parte el alumno y a éste reconocer lo que sabe al respecto. Estas actividades, además de ponernos al tanto de lo que el alumno sabe, de cómo lo ha aprendido, de lo que desconoce, de lo que quisiera conocer, de los errores que ha podido crearse, han de servir como estímulo incentivador que le saquen de la pasividad, que le sitúen como individuo activo interesado y curioso ante los nuevos aprendizajes. Ejemplos de actividades motivadoras podrían ser ver un vídeo, la visita a una fábrica, la charla de un padre o una madre sobre sus respectivas profesiones, la visita de un ilustrador, asistir a un acontecimiento deportivo, recoger preguntas, cuestiones y dudas que manifieste el alumnado, estrategias todas ellas que hay que adecuar a las características específicas de los alumnos.

Los datos e informaciones recibidos en estas actividades iniciales se han de estructurar conjuntamente por el profesor y los alumnos, de manera que éstos se sientan implicados en la organización del proceso, sabedores de que sus ideas, sus actitudes y sus conocimientos son valorados.

Este tipo de actividades suele hacerse al principio del proceso, pero ello no debe interpretarse como que la motivación sólo tiene sentido en momentos iniciales o introductorios de nuevas situaciones de aprendizaje; por el contrario, se ha de retomar constantemente, máxime cuando los alumnos de segundo ciclo no demuestran aún una atención muy tenaz y concienzuda y, sobre todo, con aquellos alumnos que tengan mayores dificultades de concentración.

○ **Actividades de desarrollo y aprendizaje**

Tienen como finalidad una acción encauzada que promueva en el alumno una intensa actividad creativa e intelectual, es decir: con un

fuerte componente constructivo (observar, buscar información, contrastar, confirmar, extraer conclusiones...). Estas actividades deben garantizar la funcionalidad del aprendizaje a través del afianzamiento de destrezas, habilidades, estrategias, en definitiva, modos de saber hacer y el planteamiento de situaciones en las que el alumno ponga en juego su autonomía.

Las actividades de desarrollo y aprendizaje pueden adoptar diversas formas. En primer lugar, se situarían aquellas actividades cuya función es la de *obtener, elaborar y tratar la información*. Obtener información puede hacerse mediante observaciones del entorno efectuadas en salidas y excursiones, manipulación y exploración de materiales, realización de experiencias, utilización de cuadernos de campo, consulta de textos impresos, visionado de películas, etc. En cuanto al tratamiento y la elaboración de la información, podría ser útil extraer las ideas principales de un texto utilizando subrayados, esquemas, bocetos, tablas de datos, clasificaciones, organización de prioridades.

La elaboración y el tratamiento de la información están en primer ciclo muy condicionados por el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, y el trabajo se centra bastante en el descubrimiento, por parte de los escolares, de las propiedades y las relaciones entre los elementos que componen la escritura, en las correspondencias sonoras entre el lenguaje verbal y el escrito, en las relaciones entre las grafías que se representan en un escrito y, en definitiva, en la recepción y en la producción de textos sencillos.

Sin embargo, en segundo ciclo la lectura se hace mucho más autónoma y permite que los alumnos utilicen estrategias de consulta de información para resolver dudas (consulta de diccionarios, enciclopedias, manuales escolares...).

El trabajo de tratamiento de la información requiere en este ciclo una atención especial que se centrará básicamente en tres aspectos, a saber:

- a) Búsqueda de información para trabajar contenidos de otras áreas y selección de textos informativos sencillos.
- b) Estrategias de comprensión de un texto: diferenciación entre ideas principales y secundarias, relaciones simples entre las ideas que aparecen en el texto, búsqueda de información concreta en un texto previamente seleccionado, subrayado, etc.

- c) Reelaboración de la información, es decir: el trabajo de producción de un texto a partir de otros textos y de experiencias educativas previas, atendiendo especialmente a la planificación del texto (estructuración, elaboración de guiones, utilización de modelos...) y a su cohesión interna (nexos, puntuación, ortografía).

Otro grupo lo constituyen las actividades en las que la información se utiliza para *formular sencillas conjeturas, plantearlas, verificarlas y extraer conclusiones*. Ejemplos de este tipo de actividades, que pueden llamarse de investigación y diseño, serían el análisis de resultados de una exploración, la contrastación de experiencias, las investigaciones comparadas y la elaboración de conclusiones. Naturalmente este tipo de tareas requiere todavía la intervención y el seguimiento muy cercano del maestro guiando todo el proceso.

También hay que considerar actividades que supongan *comunicar la información obtenida*. Esta transmisión puede hacerse oralmente (mediante debates, conferencias dadas por los propios niños, exposiciones en pequeño grupo), por escrito (mediante resúmenes, representaciones gráficas sencillas, murales, trabajos monográficos) o por medio de otros canales y soportes comunicativos (montajes audiovisuales, montajes plásticos, representaciones...). Estas tareas están especialmente indicadas para segundo ciclo, por lo que suponen de interacción en la comunicación. Así, en primer ciclo resulta muy difícil compartir un discurso, porque a esas edades los escolares no rebaten ni apoyan sus opiniones y, por el contrario, en tercer ciclo ya se puede trabajar a fondo la argumentación, que, sin embargo, resulta muy difícil en segundo ciclo.

En segundo ciclo, la programación de actividades, en las que se busca y recibe información, necesita delimitar claramente qué clase de información se va a recoger y dónde se puede encontrar; se cuidará que dicha información esté próxima a la capacidad de comprensión del grupo, y se intentará que sea reconocible por el alumno, pero que no sea tan familiar que impida el progreso hacia nuevos aprendizajes.

Otro bloque de actividades irá encaminado al *desarrollo de la memoria asociativa*. Ésta encuentra en el segundo ciclo el momento óptimo para ser trabajada, pues los alumnos cuentan con hábitos, técnicas y estrategias que le van a permitir fundamentar sólidamente la capacidad de memoria y recurrir a ella para apoyar otros aprendizajes. Memorizar en el segundo ciclo supone recordar hechos signifi-

cativos, accidentes geográficos, conocer las tablas de multiplicar o automatizar los pasos de un procedimiento.

Todas las actividades expuestas pueden programarse para que el alumno las elabore individualmente y las vaya aprendiendo de manera cada vez más autónoma, utilizando sus propios recursos, los conocimientos e informaciones que le llegan; y también pueden organizarse pensando en el concurso de los demás, profesores o compañeros, para ser resueltas.

○ **Actividades resumen o de síntesis**

Hacia el final del desarrollo de una unidad didáctica, parece conveniente el diseño de **actividades resumen o de síntesis**, con el fin de que alumnas y alumnos puedan observar, en su realización, el progreso obtenido respecto al punto de partida.

Estas actividades constituyen una oportunidad importante de poner en práctica, de forma global, los nuevos conocimientos adquiridos, constituyendo, por esta razón, una nueva referencia a la funcionalidad de los mismos. En este sentido, las actividades resumen servirán para reforzar la estructura de los esquemas adquiridos, para extraer síntesis o conclusiones, para establecer conexiones entre contenidos, para ayudar a memorizar algunos datos, para, en definitiva, dar significado a los nuevos aprendizajes, estableciendo relaciones con los anteriores. Desde el punto de vista del maestro son actividades sumamente útiles para obtener información sobre el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos y las alumnas, permitiendo así una evaluación plenamente integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, el segundo ciclo es un período especialmente adecuado para abordar estrategias de autoevaluación, que probablemente se hayan iniciado en primer ciclo, aunque de manera menos sistemática y asociada muchas veces a tareas cotidianas. Sin embargo, ahora se asocia a la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje debido al desarrollo que se produce en este ciclo de las habilidades de reflexión sobre el propio pensamiento de las que ya se ha hablado.

○ **Actividades de refuerzo y ampliación**

La necesidad de tener en cuenta la diversidad del alumnado en las actividades de desarrollo y aprendizaje, aconseja que, en atención

a las características individuales de cada niño, se diseñen **actividades de refuerzo o de ampliación**. La diferencia de ritmos de aprendizaje hace que éste no se pueda definir como lineal y uniforme para todos, sino que se plantea la necesidad de prever y diseñar actividades que tengan en cuenta los distintos estilos de aprendizaje. El profesorado, consciente de estas circunstancias, viene utilizando, como modo de atender a la variedad de su alumnado, fórmulas tales como algunos rincones o talleres, en los que el alumno pueda encontrar un medio satisfactorio de afianzar y progresar de forma individual en su aprendizaje.

La tarea en estos ámbitos puede organizarse a instancias del maestro, que establece lo que es más apropiado para cada alumno, pero, en el segundo ciclo, éste ya está en disposición de tomar algunas decisiones respecto a su plan de trabajo, razón que aconseja permitirle optar, en algunos casos, entre diferentes posibilidades.

○ **Actividades de evaluación**

Las **actividades de evaluación**, no deben diseñarse al margen del proceso, sino que se situarán en el mismo marco de referencia que las actividades de desarrollo y aprendizaje, dotándolas de una coherencia con ellas que será apreciada como tal por el alumno. En este sentido, muchas de las actividades propuestas para el aprendizaje pueden ser tomadas como referencia para la evaluación, siempre que en estos momentos se pongan en práctica estrategias e instrumentos de cuyo uso el maestro pueda extraer datos y conclusiones.

En otros casos, las actividades de evaluación supondrán una selección de algunas actividades resumen de la unidad didáctica o algunas variaciones de las mismas, que permitirán obtener una información más detallada sobre aspectos básicos.

Finalmente, se podrán establecer actividades específicas de evaluación cuando sea preciso obtener informaciones que, tal vez, quedan diluidas, o no suficientemente explícitas, en el resto de las actividades diseñadas. En cualquier caso, la evaluación ha de servir, tanto al profesor como al alumno o la alumna, para reflexionar sobre el proceso seguido y convenir sobre su provecho o necesaria rectificación.

Algunas de las actividades reseñadas en los diversos apartados pueden incluirse, dada su versatilidad, indistintamente en un

grupo u otro, dependiendo de la estructura del proceso de enseñanza y aprendizaje que el maestro pretenda seguir. En este sentido, por ejemplo, "una salida" puede servir tanto de motivación inicial como de síntesis, o evaluación, al igual que "una puesta en común" puede incluirse como una actividad de introducción, desarrollo o resumen. Por otro lado, estas actividades pueden constituir una unidad de trabajo en sí mismas, en cuyo caso, incluirán todos los elementos que una secuencia de aprendizaje supone, y que se han comentado anteriormente.

El aprendizaje cooperativo

La enseñanza con demasiada frecuencia parece ser una competición cuya finalidad es distinguir a los alumnos que aprenden más. Al hacerlo así, el aprendizaje se vivencia como una especie de escalera por la que se asciende hacia el éxito y a cuyo peldaño superior sólo pueden llegar unos pocos privilegiados². El problema de las organizaciones competitivas, tanto en la escuela como fuera de ella, es que inevitablemente cuando hay ganadores también hay perdedores. Sin duda los primeros se sentirán reforzados y motivados por la situación, pero los segundos tenderán a evitarla, tanto más, cuanto más se repita el hecho de perder. Cuando la competición se traslada a la escuela (y está presente cada vez que, por ejemplo, se plantean las tareas desde la perspectiva de quién las acaba primero, cuál es el mejor trabajo o quién resuelve más problemas), a los perdedores lo que la escuela les está enseñando es que son unos fracasados.

La utilización del aprendizaje cooperativo es un medio de subsanar este tipo de dificultades y es una estrategia especialmente significativa para los niños y niñas del segundo ciclo, dada su creciente capacidad de interacción social. Por su propia definición resulta, además, la estrategia privilegiada para crear lazos de ayuda, aceptación, respeto y comprensión de las diferencias, objetivo básico de toda la educación obligatoria. Por otra parte, el intercambio de puntos de vista favorece la construcción de aprendizajes significativos.

Con respecto al aprendizaje cooperativo, es muy importante resaltar que se trata de una estrategia instruccional que debe planificarse y desarrollarse atendiendo a unos principios básicos que inme-

² Basado en el trabajo de la UNESCO (1993): *Necesidades especiales en el aula*. París: UNESCO.

diatamente se comentarán. En cualquier caso, es mucho más que poner a los alumnos juntos alrededor de una mesa bajo la premisa imprecisa de que "hay que trabajar en equipo". Es cierto que el punto de partida de todos los métodos cooperativos es distribuir la clase en grupos heterogéneos de cuatro a seis miembros. Es importante que esos grupos representen en su heterogeneidad el "universo" de su propia clase; esto es, que en ellos haya niños y niñas, alumnos o alumnas con capacidades distintas o con necesidades educativas especiales, así como de otras étnias o culturas si los hubiera.

Una vez organizados por grupos el paso siguiente es crear una **interdependencia positiva** entre ellos, esto es, los miembros del grupo deben entender y aceptar que sólo podrán alcanzar sus objetivos si los demás alcanzan los suyos; dicho en otros términos, "no se puede tener éxito sin los demás". Esa interdependencia se puede crear de diferentes maneras:

1. Se puede pedir a los alumnos que trabajen en parejas en la preparación conjunta de un tema que presentarán al grupo clase.
2. Se puede proponer a un grupo una actividad o tema de estudio a modo de puzzle o "rompecabezas" donde cada alumno trabaja sobre una pieza, sobre una parte de la información o de la tarea, que posteriormente debe poner en común con sus compañeros para poder completarlo.
3. Se puede asignar a cada uno de los miembros de un grupo una función particular en el desarrollo de una tarea colectiva.

Un segundo y muy importante principio que hay que tener presente es que esa interdependencia positiva se crea y se mantiene si todos los componentes del grupo pueden contribuir en algo a la consecución de la tarea propuesta y al reconocimiento que de ello se derive. Esto es, si el esfuerzo de uno solo puede suplir todo el trabajo del grupo, no habrá cooperación. Para que todos puedan contribuir y todas las contribuciones se valoren igual (no más la del que más aporta), a cada cual se le debe valorar - y exigir-, en función de su propio progreso respecto a actuaciones anteriores.

Por último, es importante señalar que el trabajo cooperativo, como una de las posibles situaciones de interacción con otros, requiere de capacidades sociales, que no son ni mucho menos innatas, sino que han de enseñarse y practicarse por los alumnos y el profesorado. Saber escuchar, respetar el turno de palabra, ponerse

en el punto de vista del otros, aceptar ayuda o prestarla adecuadamente son todas ellas destrezas que, al mismo tiempo que son necesarias para el trabajo cooperativo, se aprenden practicándolas con motivo de la cooperación.

El trabajo cooperativo no es, por tanto, algo que pueda improvisarse, sino más bien lo contrario; requiere su planificación y por consiguiente su evaluación constante con objeto de ir comprobando que se llega a donde se quería llegar. Las ventajas de su aplicación, que lo son no sólo para el aprendizaje de actitudes o procedimientos, sino también para el aprendizaje de hechos y conceptos de todo tipo, compensan con creces todo el esfuerzo que se invierta en su planificación y adecuado desarrollo.

El aprendizaje cooperativo tiene claros efectos positivos sobre los procesos cognoscitivos de los alumnos, sobre su motivación para aprender y sobre los afectos y sentimientos que la actividad escolar genera en el alumnado y que tan importantes son a la hora de que ésta adquiera un "sentido" u otro para ellos. Las estrategias instruccionales cooperativas *obligan* continuamente a los alumnos que en ellas intervienen a ponerse en el punto de vista del otro y a tratar de resolver las controversias o los conflictos que de esos encuentros puedan derivarse. Al hacer esto, los alumnos y alumnas están una y otra vez obligados a utilizar el lenguaje en su importante función reguladora, bien sea para guiar las acciones de un compañero, para regular las propias, explicándose a sí mismo y a los demás el por qué tal cosa o tal otra.

La cooperación tiene un clarísimo efecto sobre la motivación para aprender y es al mismo tiempo una estrategia idónea para ayudar a cambiar las atribuciones que los alumnos se hacen frente a sus éxitos o fracasos o para hacerles plantear metas positivas. Ante el éxito o el fracaso frente a cualquier tarea, todos las personas buscan explicaciones y causas. Lo que está demostrado es que el efecto psicológico y motivacional que sobre esa persona tienen las distintas causas que puedan aducirse es bien distinto.

Cuando el éxito o el fracaso se atribuye a causas que se consideran no modificables y, por ello, fuera del control del alumno, éste empieza a desmotivarse al considerar que no conseguirá cambiar los resultados del aprendizaje. En este sentido, la inteligencia en ocasiones se considera como una capacidad que se tiene o no se tiene y pasa a desempeñar este papel de causa inmodificable. Por el contrario, cuando desde la escuela se atribuyen los éxitos y fracasos por

ejemplo al esfuerzo, si se está favoreciendo que los alumnos consideren el aprendizaje como un proceso susceptible de ser controlado por ellos mismos y se sientan más motivados.

Así, la alumna que recibe un elogio por un trabajo bien hecho y que se dice a sí misma algo así como "lo he hecho bien porque me considero capaz", está diciéndose también que la siguiente vez lo hará bien igualmente, porque la capacidad es algo que tiende a considerarse como estable. Si frente al mismo elogio, se dijera "he tenido suerte", se estaría colocando en una situación de mayor desconfianza hacia el futuro, porque la suerte por definición es algo variable y no controlable. Pero también resulta muy importante analizar el efecto psicológico del fracaso atribuido a las mismas causas; quien fracasó porque no sabía, pensará que la siguiente vez también lo tendrá difícil porque la capacidad se considera estable y no controlable. Si pensó que fue la suerte, tampoco se sentirá mucho mejor porque esa atribución da muy poca seguridad y confianza.

No es cuestión ahora de revisar el efecto de todas las situaciones de aprendizajes sobre el tipo de atribuciones. Es importante recordar, no obstante, que en la medida que las actividades escolares tienden a reforzar las atribuciones centradas en la capacidad -que es lo que ocurre cuando las actividades tienen un carácter competitivo-, se estará consiguiendo que unos pocos se sientan bien, pero muchos mal. Por el contrario, las estrategias cooperativas tienden a reforzar atribuciones, explicaciones, relacionadas con el esfuerzo, que resulta ser algo controlable por el alumno pero también variable ("nos esforzaremos más en el próximo trabajo"), lo cual resulta positivo no sólo para unos pocos sino para todos. Por último, vale la pena recordar que en un grupo cooperativo se manifiesta en toda su nitidez el principio de que la capacidad de un grupo es siempre mayor que la capacidad de cualquiera de sus componentes aislados.

Pero el efecto positivo de la cooperación, cuando ésta se organiza y desarrolla apropiadamente, traspasa las fronteras de la motivación o los procesos cognoscitivos y llega también a influir positivamente sobre los afectos y los sentimientos de los participantes, en tanto en cuanto es el medio idóneo para crear y mantener los sentimientos de pertenencia a un grupo, autoestima y colaboración y ayuda (sea para dar o recibir), contribuyendo así a que el alumnado atribuya a la actividad escolar un sentido que va más allá del de simplemente ir a la escuela.

Aprender en cooperación y cooperar para aprender aporta, entonces, claras ventajas sobre otras alternativas. Aprender implica

correr riesgos y quien más quien menos ha experimentado que compartir las decisiones y experiencias con otras personas da seguridad. La mayoría de los alumnos podrá reconocer que buena parte de las más importantes experiencias de aprendizaje se han producido cuando participaban en algún tipo de encuentro que permitía el debate, la discusión o la resolución de problemas en colaboración con otras personas. Por otra parte, desde un punto de vista práctico, el aprendizaje cooperativo puede ayudar a los alumnos a depender menos de sus profesores. En efecto, cuando el aprendizaje cooperativo empieza a funcionar, esta forma de trabajo deja tiempo a los profesores para concentrarse en otros aspectos importantes de la vida del aula o para prestar ayuda a quien más la necesite.

La organización del aula

Otro de los elementos de la intervención educativa en el aula que debe reflejar los principios expuestos en los capítulos iniciales es la organización de la clase; es decir, cómo se establecen los **grupos**, cómo se organiza el **espacio**, en qué modo se distribuye el **tiempo** y qué **materiales** deben utilizarse. Se analizarán, a continuación, algunas de las consideraciones que podrían tenerse en cuenta al tomar las decisiones en relación con estos distintos aspectos.

Agrupamientos

Para establecer los grupos, como para otras decisiones organizativas, se sugiere una actuación flexible que atienda a las características del alumnado y a otras condiciones que presentan, sobre todo, si se trata de centros situados en zonas rurales.

Sin embargo, la propuesta de objetivos y contenidos del currículo y las opciones metodológicas tomadas, determinan una organización y no otra en la mayor parte de los casos. Los tipos de contenidos son una de las variables que más influyen en la modalidad de agrupamiento. Véase, por ejemplo, los referentes a la solidaridad, la cooperación, el respeto a los demás, etc., que exigen necesariamente el trabajo en grupo; en otros casos, hay contenidos que se adquirirán en un nivel mayor de significatividad con el trabajo en pequeños grupos (es el caso de los conceptos y de algunos procedimientos).

Desde otra perspectiva, como ya se ha indicado en apartados anteriores, la interacción se presenta como un principio esencial de

los aprendizajes, por el cual los alumnos y alumnas se relacionan entre sí y con el maestro a través de las actividades que comparten y de las experiencias que se llevan a cabo en la escuela; esta interacción supone un factor importante en la dinámica del proceso de aprendizaje y en la dinámica de la clase en general, por la importancia que en este ciclo tiene el aprendizaje de las capacidades socioafectivas, como se explicó en el primer capítulo.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, la organización de los grupos debe estar orientada a favorecer esta interacción, al mismo tiempo que al aprendizaje de la cooperación y, a fin de cuentas, a la consecución de mayores niveles de autoestima y autovaloración. Parece importante recordar que con la cooperación se consigue mejorar el rendimiento académico, se enriquece la capacidad crítica, se favorece la motivación hacia el estudio, la actitud positiva hacia la escuela y hacia las distintas áreas y se hace disminuir los estereotipos; resulta más fácil promover a través de formas de aprendizaje cooperativas relaciones positivas entre niños y niñas, se facilita la integración de alumnos con necesidades educativas especiales y se favorecen las relaciones entre niños de diferentes orígenes culturales.

Para la **formación de grupos** es aconsejable manejar principios de homogeneidad y heterogeneidad dependiendo de las características del alumnado, de otros agentes y factores que influyen en el centro y en el aula, y de las actividades de enseñanza y aprendizaje. En general, el principio de heterogeneidad es más indicado para los agrupamientos porque facilita la interacción y la integración de los alumnos con diferentes necesidades educativas. Sin embargo, en algún caso los grupos homogéneos pueden ser interesantes, en ciertos momentos, para el aprendizaje de algunos contenidos que necesitan un estímulo y una atención más directa por parte del docente (por ejemplo, refuerzo de contenidos de lengua escrita o de operaciones de cálculo, inicio del aprendizaje de la lengua que se utiliza en la comunicación en el aula, para alumnos hijos de inmigrantes con una lengua diferente, etc.).

Los grupos-aula

La clase es el grupo de referencia de los alumnos durante el ciclo y en escuelas pequeñas durante varios ciclos e, incluso, etapas. Para la formación de **grupos-aula**, tanto en el caso de más de dos unidades por ciclo como en el caso de escuelas pequeñas, habría que prio-

rizar las opciones que atiendan a criterios pedagógicos, que faciliten una organización eficaz de los recursos escolares y educativos. En la distribución de alumnos y alumnas en las unidades/aulas escolares, no sólo habrá que considerar factores como el número de unidades/profesores tutores de la escuela, el número de alumnos y su distribución por edades, etc., sino que también habrá que contar con los marcos más idóneos de interacción de los alumnos, los niveles de desarrollo, las características de los espacios y los materiales habituales en la escuela, la intervención de profesorado especialista y de apoyo...

En las escuelas pequeñas del medio rural, la organización de los grupos es uno de los aspectos que presentan mayor complejidad, pues existen tipos de escuelas muy diferentes que requieren distintos tipos de agrupamiento de los alumnos (desde las unitarias a las de seis o siete unidades, pasando por organizaciones de tipo zonal - Colegios Rurales Agrupados (CRA) u otras- que en algunos casos implican determinados tipos de agrupamiento en un sector). En el caso de escuelas con un escaso número de unidades o de escuelas unitarias, la distribución de los alumnos supone agrupamientos que incluyen varios ciclos en una misma aula. No obstante, como referente curricular, la práctica debe organizarse en torno a los ciclos de la Educación Primaria, ya que éstos tienen sentido pedagógico propio. Así pues, los agrupamientos deberían evitar dividir alumnos de un mismo ciclo en unidades distintas, siempre que sea posible.

Diferentes agrupamientos dentro del aula

En las decisiones referentes a la organización de los alumnos **dentro del aula**, como otras que se toman en el proceso educativo, el docente deberá tener presente que existen unas formas de agrupamiento más idóneas que otras para realizar las distintas actividades diseñadas.

A continuación, se hace una descripción de los agrupamientos que pueden realizarse y se indica los que pueden ser más pertinentes en función de las distintas tareas.

Para la organización del trabajo en el aula hay que tener en cuenta el tipo de tareas que se van a realizar: en algunos casos es importante que todo el grupo-aula participe; en otros, que las actividades se realicen en grupos pequeños; y en ciertas tareas resulta indicado

el trabajo individual. Dependiendo de las actividades, y sobre todo en relación con algunos aprendizajes, debería ser posible crear grupos de distintas aulas, cursos o incluso ciclos; éste es el caso de algunas actividades organizadas por talleres.

Así, por ejemplo, se puede señalar algunas de las actividades indicadas para el **gran grupo**, de las que ya se ha hablado en este documento, como *la asamblea*, en la que pueden tratarse temas generales de la vida de la clase y del centro; *diferentes momentos del día* que sirvan para que el alumnado vaya tomando conciencia de la situación del proceso de enseñanza y aprendizaje y para la *planificación de actividades concretas*; *inicio del plan de trabajo o de las unidades didácticas* (presentación del tema y debate sobre el mismo, motivación del alumnado, detección de conocimientos previos), *presentación de los trabajos de pequeños grupos*, *actividades de generalización*; algunas *lecturas*, la *proyección de vídeos*, *juegos deportivos*; actividades de convivencia y socialización del alumnado en el caso de varias escuelas rurales de la misma zona...

La organización en **pequeños grupos** facilita la atención del profesor a necesidades concretas de los alumnos y la observación de lo que ocurre en el aula. Por parte de los alumnos, permite el intercambio de puntos de vista y ayuda a tomar en cuenta otras opiniones y a dar las propias, a dar explicaciones, a asumir responsabilidades, a participar en la organización de materiales y, en definitiva, promueve la autonomía de los alumnos.

Los pequeños grupos son los más idóneos para realizar actividades de equipo que atiendan a contenidos procedimentales como pueden ser los referidos a la *resolución de problemas*, a contenidos actitudinales relacionados con la *cooperación y ayuda mutua* e, incluso, a la *conceptualización* de algunos aprendizajes mediante la verbalización.

Atendiendo a esta organización, es aconsejable la formación de **grupos más estables** o de *referencia* que permitan crear relaciones interpersonales más consolidadas. En estos grupos suelen plantearse conflictos que se deben ir resolviendo en un clima de diálogo para contribuir a actitudes solidarias.

Por ejemplo, una posibilidad de agrupamientos dentro de la clase puede consistir en que, de forma más estable, el alumnado esté distribuido en grupos de aproximadamente cuatro alumnos en torno a

una mesa; éste sería el pequeño grupo, sin olvidar que para ciertas actividades cabría la posibilidad de hacer grupos de otro tamaño (parejas o grupos mayores). En la formación de estos pequeños grupos se opta por una composición heterogénea, atendiendo en cada uno de ellos a distintas variables de diversidad del alumnado (culturas, sexo, ritmos de aprendizaje...).

En estos grupos más estables se pueden realizar las siguientes actividades: *búsqueda de estrategias de resolución de problemas* (formulación de conjeturas, organización del trabajo, preparación de debates...); *búsqueda, selección y organización de la información* (consulta de documentos sencillos, elaboración de cuestionarios sencillos, trabajos de clasificación...); *tratamiento de la información mediante los procedimientos adecuados* (redactar los trabajos, utilizar los algoritmos de las operaciones necesarias...); *presentación y comunicación de resultados* (elaboración de murales, de gráficas sencillas, de trabajos monográficos, preparación de una exposición oral, de un montaje audiovisual...).

Sin embargo, habrá que ser flexibles en cuanto a estos grupos previendo **otras formas de agrupamiento** para realizar tareas concretas o para trabajar contenidos determinados. Los equipos fijos o estos otros que se formen podrían llevar a cabo de forma rotativa actividades que cubriesen las necesidades que surgen en la clase, tales como: *equipo de convivencia* para atender al cumplimiento de normas previamente establecidas; *equipo de orden, limpieza y decoración*; *equipo de naturaleza* (cuidado de plantas y animales de la clase); *equipo de biblioteca* (clasificación y orden de libros y trabajos de la clase), etc.

Por otra parte, para determinados contenidos (operaciones de cálculo, escritura...) podrían crearse, de forma temporal, **grupos homogéneos** de alumnos con necesidades concretas para tener el apoyo o los refuerzos específicos precisos (dentro de la clase y, en algunos casos, fuera de ella). En ocasiones, estas actividades pueden ser responsabilidad del profesor o profesora de apoyo.

Por último, las **tareas individuales** permiten adaptarse al estilo de aprendizaje de cada alumno y a sus características. Entre otras, podrían llevarse a cabo actividades para el aprendizaje y afianzamiento de ciertos contenidos conceptuales y procedimentales (algoritmos de las operaciones, memorización de textos, memorización de hechos...) y contenidos actitudinales (limpieza y orden en los trabajos, hábitos de salud e

higiene, preocupación estética...). Mediante estas tareas individuales el alumno progresa tanto en la consideración de aprendizajes instrumentales como en su autonomía para el aprendizaje.

Espacios

La distribución del espacio, la disposición de los materiales, la ambientación de la clase, la forma en que están agrupados los alumnos, la colocación de la mesa del profesor, son signos externos que expresan la concepción metodológica del maestro. Así, una clase organizada a partir de planes o proyectos de trabajo necesita que la disposición del mobiliario y de los materiales faciliten simultáneamente el trabajo en grupo e individual y el tratamiento de contenidos de áreas diferentes; esto permitirá responder a la demanda de autonomía que ha de tener el alumnado para decidir, en ocasiones, qué actividad realizará en cada momento y cómo realizarla. Sin duda, desde opciones metodológicas en las que no se dé tanta importancia a la interacción como instrumento necesario para el aprendizaje ni a la autonomía de los alumnos en la realización y elección de las actividades, la distribución espacial será diferente.

Es importante que en la escuela el espacio sea entendido como un elemento educativo en el que los alumnos puedan asumir responsabilidades y adoptar actitudes de respeto, limpieza, colaboración, etc.

¿Qué condiciones debe tener el espacio para que sea educativo?

Que sea entendido como algo propio

Los alumnos tienen que apropiarse del espacio escolar. Cuando todos los miembros lo sienten suyo y se ven reflejados en él, porque han podido proyectar su personalidad al utilizarlo para solucionar problemas, satisfacer sus necesidades y dar cabida a sus intereses, se está produciendo esta conquista del espacio. Por ello, el aula que acoge a un nuevo grupo debe estar limpia, procurando que no permanezcan en ella trabajos y decoraciones realizadas por otros alumnos; por otra parte, es importante que el espacio sea un reflejo del trabajo que se está haciendo, que las paredes sean utilizadas para la exposición de las normas que el grupo haya decidido, trabajos indivi-

duales o colectivos, dibujos, murales; es necesario, también, que los alumnos asuman responsabilidades en la decoración, orden y mantenimiento de la clase, etc.

Cuando el espacio ha sido "poseído" de esta manera, se siente como propio, se disfruta en y de él, se valora porque son muchos los esfuerzos invertidos y difícilmente se dan actitudes de pasividad o de destrucción.

Que los alumnos puedan participar en su organización

Una de las mejores formas en que puede ayudarse a los alumnos a que sientan el espacio escolar como algo propio es ofrecerles oportunidades reales de participar y asumir responsabilidades en su organización. Es importante que el alumno descubra el por qué y para qué de cada uno de los espacios y que pueda colaborar en el establecimiento de unas normas de funcionamiento. El avance que en este ciclo van consiguiendo los alumnos y alumnas en la capacidad de situarse en el espacio y de situar los elementos que lo configuran, junto con la mayor capacidad para elaborar normas de funcionamiento por sí mismos, puede fomentarse organizando actividades para que los alumnos tomen decisiones en:

- La decoración (aportando materiales, diseñando cómo aprovechar las paredes, los muebles, las ventanas, etc.).
- La limpieza (estableciendo normas, decidiendo quiénes asumen ciertas responsabilidades, etc.).
- La distribución del espacio (eligiendo cuál será el mejor sitio para la biblioteca, dónde pueden archivarse los trabajos, dónde poner el tablón de anuncios, qué lugar puede ser mejor para trabajar individualmente...)
- La distribución del mobiliario
- El mantenimiento (cuidando las plantas, renovando el tablón de anuncios, ordenando los materiales, cuidando las mesas y las sillas...).
- La aportación de materiales de casa para los rincones (cojines para el rincón de biblioteca, materiales de desecho...).

Que permita una organización flexible del trabajo en el aula

La disposición del espacio no tiene por qué ser siempre la misma sino que tiene que existir un nivel de flexibilidad que permita ritmos de aprendizaje y tipos de actividades diversos. Si se va a realizar una activi-

dad que concentra la atención sobre una persona o grupo (por ejemplo, comunicar a los demás el trabajo que ha realizado un grupo, contar una experiencia, realizar una asamblea, hacer una exposición, ver bien al resto del grupo si hubiera niños con deficiencias auditivas...) se dispondrá la clase en torno a ellos, con el fin de facilitar la atención y la interacción entre todos. Por otra parte, si algún alumno necesita aislarse para realizar su trabajo individualmente o con otro compañero, podrá hacerlo, si la flexibilidad en la distribución del espacio y del mobiliario está al servicio de las necesidades y ritmos de aprendizaje.

Más adelante, en el apartado de recursos se dan sugerencias sobre la distribución del espacio del aula en función de los tipos de actividades que se pueden realizar en ella.

Que sea funcional y agradable

Se tendrán en cuenta las características objetivas del espacio del aula, tratando de aprovecharlas de forma óptima:

- Se debe procurar que el *tamaño* de los espacios esté adaptado al grupo. Posiblemente el maestro no pueda cambiar el tamaño de los espacios, pero sí adecuarlos, hacerlos más acogedores. Para ello son aconsejables los rincones, las separaciones y el uso de los elementos decorativos.
- Dada la importancia que tiene el bienestar físico para el rendimiento en el trabajo, es importante cuidar las *condiciones de temperatura e iluminación del aula, así como las de orientación y el ruido*, con especial atención a niños con problemas auditivos y visuales. La escuela debe tener en cuenta todos estos aspectos evitando así problemas de salud relacionados con la vista y la postura.
- De nada serviría tratar de inculcar a los alumnos hábitos de limpieza e higiene personal y del medio si el espacio habitual está descuidado, desagradable y sucio. De ahí que la *limpieza* sea importante para crear espacios agradables, cómodos y sanos. Estos hábitos ya se iniciaron en el primer ciclo. A lo largo del segundo ciclo, la mayor capacidad de los alumnos para establecer relaciones entre lo que hace y el porqué lo hace, le permitirá comprender y utilizar los espacios de forma saludable.
- El tamaño, la proporción y la ubicación del mobiliario del aula son algunos de los factores que influyen en la realización de las tareas y en el clima que en ella se cree. Así, por ejemplo,

debe tenerse en cuenta: que los armarios, estanterías, pizarras, etc., estén al alcance de los niños, o que la ubicación de las mesas permita que puedan verse las caras y desplazarse con facilidad a los que tengan dificultades de movilidad, que la mesa del profesor sea una más y no esté presidiendo el aula, porque son todos ellos elementos educativos.

Que los espacios comunes también sean considerados como espacios educativos

La vida, el trabajo, los productos realizados no siempre tienen que quedarse dentro de las cuatro paredes del aula; su exposición en espacios comunes como los pasillos, cumplen un triple objetivo: es un modo de decorar y ambientar el centro, de servir de refuerzo a sus autores y de estimular al resto de los alumnos y las alumnas.

Es necesario iniciar la creación y desarrollo de hábitos sociales y de responsabilidad en esta edad, a partir de la actividad que el alumno realiza con el resto de sus compañeros en los espacios comunes. De ahí la importancia que adquiere, en este ciclo, que entienda y respete la distribución de los espacios de juego, la limpieza del patio, y su participación en la misma; el uso adecuado de lavabos y servicios, su colaboración en pequeñas tareas del comedor, etc.

Una de las funciones del educador es crear situaciones y actividades a través de las cuales los niños conozcan estos espacios comunes y las normas del colegio en relación a los mismos, y asuman tareas concretas (se puede abordar desde el ciclo la responsabilidad de observar el estado de los servicios y aseos, una vez al día, e informar al grupo: si hubiera plantas en el patio, responsabilizarse de algunas zonas...).

En otros casos, estos espacios comunes pueden constituirse en un importante recurso: se añade un nuevo espacio, en el que pueden trabajar grupos de alumnos solos (confeccionando un mural, ensayando una obra de teatro...) o con otro profesor (especialista, de apoyo,...).

A modo de ejemplo

Estos criterios pueden ser útiles para reflexionar y analizar en qué modo la distribución del espacio del aula responde a las condiciones coherentes con los principios expuestos anteriormente.

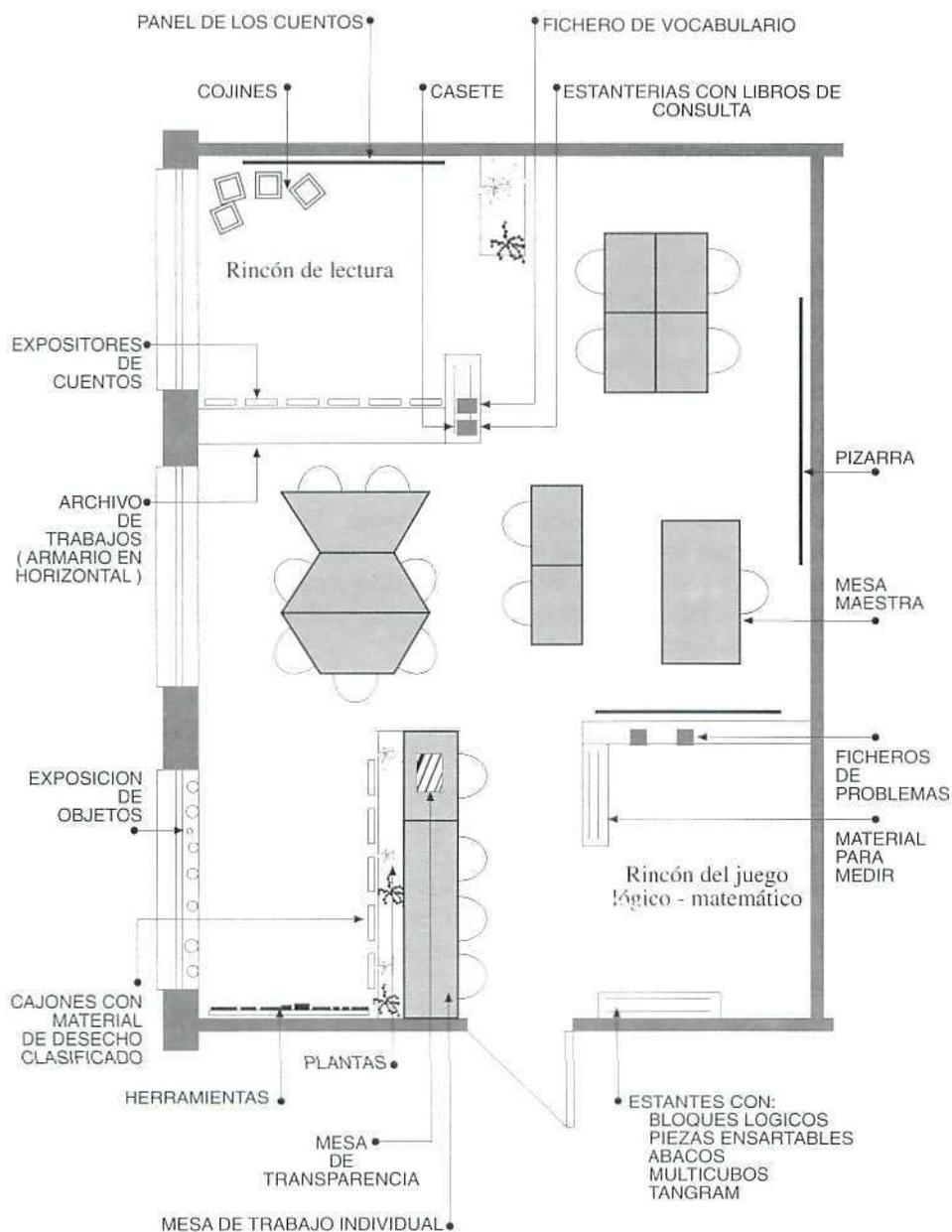
A continuación se incluye un ejemplo de distribución del espacio y el mobiliario acorde con una concepción curricular flexible, que

fomenta la interacción y facilita el desplazamiento de cada uno de los alumnos dentro del aula, que intenta rentabilizar los recursos de que se dispone, que contribuye a crear un ambiente más agradable...

EJEMPLO³

- Se favorece una organización flexible del trabajo (trabajo individual y en pequeños grupos simultáneamente).
- Se aprovecha el mobiliario disponible (colocación de muebles en posición horizontal para separar ambientes y para favorecer el acceso al material).
- Los niños y las niñas participan en la adecuación del mobiliario (expositores para libros con tabloncillos y gomas, mesa de transparencias...).
- Se aprovechan los puntos de luz (colocación de los Rincones de Lectura y de Inventos en los puntos más luminosos).
- Es un espacio agradable (plantas, limpieza, decoración...).
- Los niños y niñas asumen responsabilidades en mantenimiento y limpieza (plantas, decoración, tabloncillos de noticias y de cuentos...).
- Los materiales están al alcance de los alumnos (tablón de noticias y de correspondencia, cajones de herramientas, libros, corchera de los cuentos...).
- La mesa de la maestra y la pizarra son un elemento más en la clase y no el foco central de la actividad.

3. Ejemplo tomado del Colegio Público de San Cebrián de Mudá (Palencia).



Tiempos

La organización del tiempo y el desarrollo de la autonomía

El conocimiento y el inicio de participación de los alumnos en la organización temporal deben permitir y potenciar también el desarrollo de su autonomía. Lentamente y de forma progresiva el educador irá creando situaciones que permitan a los alumnos organizar y controlar sus tareas. El alumno de este ciclo va siendo capaz en distinta medida, dada una serie de tareas y un tiempo determinado, de organizarse y decidir qué hacer y cuándo hacerlo. Desde estas situaciones, desde sus aciertos y errores, se desarrolla la autonomía, se va ajustando lo que se hace con lo que se debe hacer, y se va tomando conciencia de las propias posibilidades. En estas situaciones de aprendizaje es donde el maestro puede constatar la diversidad de ritmos de trabajo como de niveles de autonomía, que constituyen elementos o aspectos que hay que evaluar en el proceso de aprendizaje y de enseñanza.

Estas situaciones de aprendizaje proporcionan al niño la posibilidad de planificar sus tareas escolares y actividades de ocio, teniendo en cuenta el tiempo de que dispone, la cantidad de tareas, sus preferencias en el orden y su propio ritmo de trabajo. A través de los ajustes y desajustes que experimenta, va afirmando su percepción de duración de las actividades y de sus propias posibilidades y limitaciones. Como consecuencia, modifica y enriquece sus conocimientos temporales de duración y sucesión e incrementa el conocimiento de sí mismo y su aceptación.

Va siendo frecuente observar en aulas, con diferentes metodologías, rincones o espacios a los que libremente o por orientación del maestro los alumnos pueden acudir. En ellas encuentran actividades diversas, diseñadas para que el alumno pueda resolverlas autónomamente. Esta es una forma de favorecer la realización de aprendizajes significativos por sí solos. En algunos de esos espacios se pueden ver listas de alumnos en las que anotan lo que han trabajado e, incluso, cómo lo han resuelto. En otros casos, los que llevan planes de trabajo de duración variable lo reflejan en un control individual.

La organización del tiempo y la función del profesorado

La maestra y el maestro de este ciclo tienen que desarrollar una doble función en relación con la organización del tiempo. Por un lado, desde su experiencia, tiene que **tener bien programadas la secuencia de actividades** (adaptar los métodos y los recursos de cada una de las actividades, teniendo en cuenta tanto al conjunto del grupo como a los alumnos que requieran una atención específica), así como la temporalización de las mismas. Por otra parte, también tiene que **hacer partícipes a los alumnos** de las decisiones relativas al tiempo en el que van a realizar algunas actividades y a la forma de organizarse para saber qué hacer antes y qué después, cómo desenvolverse en el espacio libremente, respetando el trabajo y decisiones de los demás, y dónde encontrar el material que cada actividad exige.

Las maestras y los maestros que potencian la autonomía de sus alumnos van comprobando que es necesario tener muy programadas las actividades, los recursos necesarios y la organización del aula, en relación tanto al espacio y al material como a las normas de funcionamiento convenido. También constatan que es posible atender y respetar los diversos ritmos de aprendizaje, ya que, en la medida en que, a lo largo del ciclo, un porcentaje elevado de los alumnos va siendo más autónomo en sus aprendizajes, el maestro puede seguir mejor el proceso del grupo autónomo y, al mismo tiempo, prestar mayor atención a aquéllos que tienen ciertas dificultades, sobre todo en las aulas que hay alumnos con necesidades educativas especiales.

¿Qué criterios pueden tenerse en cuenta para hacer un horario?

En la elaboración de los horarios, el profesorado debe tener en cuenta distintos factores:

- Las decisiones metodológicas (métodos globales, tratamiento disciplinar, experiencias puntuales de globalización, actividades de aulas abiertas...).
- La coordinación de los tiempos entre el tutor, los especialistas (E. Física, Lengua extranjera y Música) y los profesores de apoyo que realizan actividades con diversos grupos de alumnos.
- La flexibilidad para ajustarse a las circunstancias o necesidades del grupo o del tema de trabajo, evitando en todo caso provo-

car cortes artificiales en el desarrollo de las actividades programadas.

- El conocimiento de los horarios por parte de los alumnos, pues esto les permite ser más autónomos y responsables.
- La necesidad de que los alumnos puedan organizar parte de su tiempo con relativa autonomía. Es conveniente en este ciclo prever situaciones controladas por el profesor en las que el alumnado pueda organizar temporalmente sus actividades. La experiencia, si nunca se ha realizado, conviene comenzarla con tiempos breves y dos o tres actividades; poco a poco, podrán aumentarse tanto el tiempo como las actividades, hasta poder establecer planes de trabajo, proyectos, etc., en los que de forma sistemática alumnos y alumnas puedan colaborar en la organización de su tiempo.
- Garantizar la dedicación de los tiempos mínimos que establece la legislación vigente para cada una de las áreas de aprendizaje del currículo.

A continuación, se ofrece un ejemplo de horario⁴, en cuya elaboración se han tenido en cuenta, junto con la prescripción administrativa de los horarios mínimos para cada una de las áreas, criterios derivados de las decisiones metodológicas tomadas en su Proyecto curricular.

| | Tiempo | Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes |
|--------|--------|--|--------|------------------|----------|---------------------------|
| MAÑANA | 10' | Tiempo de organización y planificación | | | | |
| | 20' | Trabajo individual de desarrollo de destrezas | | | | |
| | 60' | Proyecto de trabajo Trabajo individual, Trabajo en equipo, Talleres | | | | |
| | 30' | Tiempo de esparcimiento | | | | |
| | 30' | Proyecto de trabajo | | | | |
| | 45' | Castellano (Proyecto de trabajo) | | | | |
| | TARDE | 45' | Música | Biblioteca | Música | Religión/ Estudio dir. |
| 45' | | Educación Física | Tienda | Educación Física | Asamblea | Asamblea |

⁴ Este ejemplo se ha tomado del documento *Ejemplos de planificaciones de ciclo*, de la colección "Orientaciones para el Desarrollo Curricular", de la Generalitat de València.

Recursos

Los materiales y los recursos didácticos son uno de los factores determinantes de la práctica educativa. Por ello, es importante hacer una **selección** de los que se van a utilizar teniendo en cuenta los criterios que se hayan adoptado en el Proyecto curricular, de modo que se garantice su uso, continuidad y gradación convenientes entre los distintos ciclos. Los materiales curriculares deben estar al servicio de la programación que el equipo de ciclo haya realizado y no ser un sustituto de ella.

En este momento de iniciación en un nuevo currículo puede ser difícil para muchos equipos docentes abordar la elaboración y/o selección idónea de todos y cada uno de los materiales que se van a utilizar en el aula. Por ello, y sin desestimar la posibilidad de comenzar a elaborar algunos materiales propios, parece necesario tener en cuenta criterios de selección de materiales que respondan a los principios metodológicos que informan el currículo. En el documento "Proyecto curricular" de los Materiales para la Reforma se pueden consultar unos criterios de análisis en este sentido.

Tan importante como la selección de los materiales y recursos didácticos es el uso y la **organización** de los mismos. La participación de los alumnos y alumnas en la organización de los materiales y recursos didácticos en el aula puede servir para iniciar y aplicar el aprendizaje de algunos procedimientos y actitudes básicos de este ciclo. Puede señalarse, por ejemplo, la clasificación, las seriaciones, la construcción de objetos, la responsabilidad en el cuidado y mantenimiento, la seguridad en el uso de herramientas. Para que esto sea posible, los materiales deben estar al alcance de los alumnos y éstos deben participar, en la medida de sus posibilidades, en las decisiones acerca de dónde se colocará cada cosa, con qué criterio, cómo se mantendrá ordenado y disponible, quién o quiénes serán los responsables; en definitiva, se establecerán entre todos las normas de uso y mantenimiento.

En este sentido es fundamental que se programen tiempos para la recogida y reposición de los materiales de forma periódica y después de cada uso, de modo que se adquieran hábitos de orden y mantenimiento. Es importante compartir con las familias la necesidad de abordar, a la vez en casa y en el colegio, estos aprendizajes para conseguir que se refuercen mutuamente. Al tiempo que en el aula se aprende a recoger y cuidar el material de todos, en casa se

deben abordar las responsabilidades compartidas en el cuidado de los objetos de uso personal y familiar. En este aspecto es necesario llamar la atención para que el reparto de tareas sea idéntico para los niños y las niñas.

Sería deseable que a comienzo del ciclo se estableciera la distribución de los diferentes materiales de uso común de que se dispone, con previsión de aquellos otros que puedan incorporarse al hilo del desarrollo de la propia actividad del aula. Un buen comienzo de curso puede ser que el maestro, con la colaboración de los alumnos, piense en:

- **Un lugar para leer y escribir**, en el que estaría la biblioteca de aula y el material para la escritura (papel de diferente tipo y tamaño, instrumentos diversos para la escritura, sobres, cartas y sellos, tampones para imprimir, imprentillas...).

En él se encontraría, además, todo el material de lectura como fuente de placer (cuentos, poesías, canciones, adivinanzas, trabalenguas, refranes), los libros de imágenes que sugieren cosas (colores, formas, ilustraciones), los textos de consulta (temáticos, diccionarios, ficheros de vocabulario, folletos y prospectos, prensa), libros que nos dicen cómo se construyen y funcionan las cosas, los de fiestas, costumbres, gastronomía, juegos e inventos, los que hablan de la vida de las personas, los que invitan a soñar con viajes, mundos desconocidos (mapas, material para maquetas, planos, folletos, atlas....). Por otra parte, sería aconsejable que este lugar sirviera de archivo de los textos de los propios alumnos o de los trabajos realizados (monografías, cuentos inventados, recopilaciones de chistes, adivinanzas o recetas...).

Es conveniente que este lugar tenga un ambiente agradable, bien iluminado, sin ruidos exteriores, en el que escribir y leer pueda hacerse a gusto (en cuanto a este último aspecto no hay por qué descartar las sillas, pero los niños suelen preferir sentarse a leer en un suelo cálido o en unos cojines), donde los materiales estén convenientemente clasificados y sean de fácil accesibilidad (revisteros, expositores, estanterías de construcción casera). Asimismo, es aconsejable colocar un tablón con normas de uso, lista de préstamo y recomendaciones de lectura.

- **Un lugar para los materiales de desecho** en el que no puede faltar cajas para clasificarlos (por tamaños, texturas, posibles usos), etiquetas que los identifiquen, instrumentos

para repararlos (agujas, hilo, pegamento) y materiales diversos: canutos, botes, frascos, tambores de detergente, lanas, telas, maderas, cartones, revistas y periódicos viejos, tubos, jabón, retales, cuerdas...

- **Un lugar para los materiales que producen sonidos:** tocadiscos, casete, radio, instrumentos musicales, discos, cintas. **Para los materiales que invitan al gesto corporal:** teatrillo, títeres, disfraces, máscaras, maquillaje, aros, pelotas, cuerdas, telas, globos... **Para los materiales que estimulan el gesto gráfico:** papeles de diferente grosor y tamaño (de embalar, folio, DIN A3, DIN A4, papel reciclado, cartulina) arcilla, plastilina, tempera, ceras, tizas...
- **Un lugar para exponer los trabajos** ya terminados o en curso, tanto individuales como colectivos: clasificaciones de plantas, herbarios, piezas de alfarería, murales...
- **Un lugar para los materiales de contar, medir, estimar y probar suerte,** donde no falten geoplanos, tangram, ábacos, policubos, juegos (bingos, lotos, dominós, puzzles) y bolas, chapas, cuentas, botones, metros, balanzas, espejos...
- **Un lugar para ordenar las herramientas** donde no faltarán seguetas, lijas, tijeras, punzones, brochas, y un espacio con la silueta marcada de cada instrumento así como un cartel con las normas de uso, cuidado, conservación y normas de seguridad.
- **Un lugar para los materiales de aseo y limpieza** con jabón, toalla, fregona, estropajos y bayetas.
- **Un lugar para los materiales de observar y experimentar** en los que cabría contar con acuarios, terrarios (de construcción casera), envases para distintos usos, materiales y restos encontrados en el entorno. Lupas, pinzas, termómetros, imanes...
- **Un lugar para un tablón de anuncios** con alguna noticia de interés, con un gráfico del tiempo, los avisos, el plan general de trabajo, el horario...
- **Un lugar para cuidar y desarrollar el cuerpo** donde se encuentre el material que facilite momentos de distensión en el aula y que permita pasar a un nuevo trabajo. En él podrán encontrarse pelotas de diversos tamaños y colores para realizar juegos de coordinación visomotriz, trapos para taparse los

ojos y realizar juegos sensoriales, globos para controlar la respiración prolongada, cuerdas para saltar....

- Finalmente, también es importante que cada niño o niña tengan **un lugar para dejar sus objetos personales** y de trabajo (abrigo, cartera...), para evitar que cargue cada día con un peso excesivo.

Es preciso llamar la atención sobre la necesidad de adaptar o **disponer de materiales adaptados y específicos** cuando se escolaricen en el centro alumnos con necesidades educativas especiales. Para algunos de esos niños, buena parte de sus necesidades especiales pueden derivarse de sus dificultades o incapacidad para "acceder" al currículo. Lógicamente, el niño o la niña que tiene dificultades de prensión o movilidad, debido por ejemplo a una lesión medular, tendrá serias dificultades para realizar ciertas experiencias de aprendizaje, desde las que requieran manipulación hasta las que requieran participación en actividades grupales de tipo físico. Por otra parte, la alumna o alumno ciego no podrá acceder a los textos escritos o a las imágenes, por lo que es imprescindible que los textos estén en Braille o contar con cuentos adaptados.

En uno y otro caso, habrá que prever que se necesita adaptar los materiales de uso común o proporcionar otros alternativos en función de las necesidades de los alumnos escolarizados. Muchas de esas adaptaciones pueden ser "caseras" y ser motivo además de un interesante trabajo de cooperación de todo un centro o de un grupo de alumnos. Otras son más sofisticadas y sólo se pueden adquirir comercialmente. El Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial⁵ ha elaborado una **Guía de Recursos Materiales para los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales** que se encuentra en todos los CEPs.

Una organización de los recursos de esta naturaleza está directamente vinculada con una distribución del espacio y con una actividad diversificada en el aula.

⁵ El Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial es un servicio de la Dirección General de Renovación Pedagógica, dependiente de la Subdirección General de Educación Especial, creado para colaborar al desarrollo de la Educación Especial. Para información dirigirse a: C. N. R. E. E. C/ General Oraa, n.º 55, Madrid 28006.

Organización del equipo de ciclo

El papel del profesorado que se desprende de las opciones educativas del actual currículo, y que se han abordado hasta aquí en su dimensión más individual, adquiere una importancia decisiva en su faceta de miembro de un equipo que tiene encomendada la no siempre sencilla tarea de compartir sus concepciones de la enseñanza, elaboradas a partir de su propia práctica docente, con las de los otros maestros. Y ello, con el objetivo de tomar decisiones conjuntas y coherentes dirigidas a intervenir en un mismo grupo de alumnos cuyo proceso de enseñanza y aprendizaje se comparte.

El equipo docente de ciclo, del que forman parte todos los maestros que intervienen en el mismo, es responsable de las decisiones del Proyecto Curricular que, a través del coordinador, se pondrán en común con los demás ciclos de la etapa.

Una función importante del equipo es organizar y mantener al día un archivo de recursos didácticos que se utilizan en el ciclo. Son muchos los equipos docentes cuyos trabajos de programación y acopio de recursos se pierden y se rehacen una y otra vez, por falta de atención a esta tarea. Y son muchos los esfuerzos individuales que se rentabilizan poco por no tener un espacio y un tiempo programado en las reuniones de ciclo para compartirlo o como mínimo conocerlo.

La línea educativa de un centro no sólo se plasma en los documentos generales. El archivo de los materiales y recursos de trabajo, así como de algunas producciones representativas del trabajo de los alumnos, debería ir conformando la memoria colectiva del centro.

Este archivo sería un recurso inestimable para los maestros que se incorporan al centro. Su lectura les permitiría hacerse una idea bastante concreta del tipo de programación y de actividades que se desarrollan en el centro y les serviría de orientación para incorporarse a un quehacer colectivo. Por otra parte, facilitaría la tarea de revisión y puesta al día de los materiales, después de haber sido experimentados en las aulas. Poco a poco, el equipo de ciclo y el conjunto del profesorado del centro podría disponer de un conjunto de materiales de uso y consulta.

Tutores y maestros especialistas

La incorporación de maestros y maestras especialistas, de Educación Física, Música y Lenguas Extranjeras al segundo ciclo de esta

etapa, y de maestros de apoyo al equipo docente de Educación Primaria, requiere una reflexión acerca de:

- Las funciones del maestro tutor y de los maestros especialistas.
- Las consecuencias que esta incorporación puede tener sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos a los que se dirigen
- Las necesidades organizativas del equipo de ciclo y las repercusiones en la organización espacial, temporal y de agrupamiento del alumnado.

El hecho de que un sólo maestro fuera responsable del desarrollo del currículo en la Educación Primaria garantizaba la coherencia de la práctica educativa que se dirigía a un grupo de alumnos determinado durante un período de tiempo, como mínimo un curso escolar. El equipo educativo debe planificar su actuación de tal modo que en ningún caso la incorporación de los maestros especialistas pudiera suponer retroceso en este aspecto tan decisivo para que los alumnos progresen en su aprendizaje.

Se puede optar por una práctica educativa coherente, por un enfoque globalizador de la acción educativa, por unas determinadas opciones metodológicas, incorporando maestros y maestras especialistas. Lo que esta opción exige, en todo caso, es la coordinación y consenso de las decisiones que se van a poner en práctica en el aula por parte de los que van a intervenir. De este modo, la incorporación de especialidades aumentará la competencia profesional de todo el equipo docente y garantizará la coherencia de la acción educativa en las aulas.

Para que las intenciones educativas que orientan la incorporación de especialistas puedan ser efectivas, deben articularse las funciones de cada uno de los miembros del equipo docente y sus relaciones. Es necesario pensar en un modelo de equipo docente diferente y de distribución de funciones de tutores, especialistas y apoyos, que permita racionalizar los recursos en función de las necesidades. Es especialmente importante reflexionar sobre las funciones de los maestros especialistas evitando caer en el mimetismo de los modelos de otros niveles educativos.

A continuación se comentan algunas posibilidades:

- Un profesor tutor que asume las funciones de generalista con su grupo de alumnos y que apoya al resto del profesorado en

la elaboración del Proyecto curricular y de las programaciones de ciclo en los aspectos relacionados con su especialidad, pero no imparte directamente clase del área.

- Un profesor especialista que asume en el centro todas las competencias relativas al área: programación, evaluación, impartición de clases...
- Un profesor especialista que apoya al resto del profesorado en la elaboración del Proyecto curricular, de las programaciones de ciclo y de las unidades didácticas, e imparte clase, ocasionalmente por acuerdo del equipo, a algún grupo de alumnos.
- Un profesor tutor que asume en una parte de su tiempo las funciones de generalista con su grupo de alumnos y otra parte del tiempo da clase a varios grupos sobre su especialidad en su mismo ciclo o en otros.

Las posibilidades enunciadas anteriormente, o cualquier otra fórmula mixta o nueva, plantean una serie de ventajas e inconvenientes que es preciso analizar desde varias vertientes: coherencia de la intervención educativa ante los alumnos, problemática profesional o laboral, posibilidades organizativas del centro.

Para efectuar este análisis, podemos utilizar algunos criterios:

- Grado de integración del especialista con el equipo docente y coherencia en la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Rentabilidad en la utilización de espacios y materiales comunes.
- Cómputo horario total de los tutores y los especialistas, supuesta igual dedicación horaria de cada profesor y semejanza en el conjunto de las tareas por realizar.
- Adecuación de las funciones a la formación del profesorado y a los intereses que manifiesta.
- Posibilidades reales de organización del modelo o modelos elegidos.

Relación con la familia

Las reflexiones y orientaciones que a continuación se ofrecen sobre la relación con las familias de los alumnos en este ciclo se deben situar, obviamente, en el continuo de las decisiones que con respecto a este tema se hayan tomado para el conjunto de la Etapa y el Centro. Se refieren a las posibilidades de relación y colaboración en el ámbito del ciclo y del aula entre las familias y el equipo docente del ciclo.

Tienen como objetivo el proceso de aprendizaje y enseñanza del grupo de alumnos concreto. No se aborda en este documento la participación institucional de los padres en el centro.

Es necesario mantener una relación permanente y fluida con la familia en torno al proceso de aprendizaje y enseñanza en los siguientes aspectos: intercambio de información y relaciones de colaboración.

Intercambio de información

Es preciso recabar información de los padres y madres acerca de cómo valoran el momento de aprendizaje de sus hijos, qué apreciación hacen de su trabajo escolar y de otras facetas como pueden ser sus intereses, aficiones, costumbres, participación en tareas, responsabilidad, relaciones con los hermanos y amigos, aspectos muy ligados al desarrollo de actitudes que van a necesitar un esfuerzo común de padres y profesores para que se adquieran y consoliden esos aprendizajes.

Por otra parte, se debe dar información a la familia al comienzo del ciclo acerca de las novedades que supone que sus hijos comiencen un nuevo tramo del sistema educativo, así como de los objetivos y contenidos que se van a abordar, sobre qué se espera que aprendan los alumnos, las expectativas que se tienen con respecto al grupo concreto, las estrategias metodológicas que, a grandes rasgos, se van a desarrollar y la programación de actividades generales que se prevén en el marco del centro, del ciclo y de cada aula.

Para llevar a cabo este proceso de información son necesarias actuaciones diferentes. En unos casos, cuando se trata de información sobre cada alumno o alumna se programarán entrevistas, y en otros, para las informaciones generales, se programarán reuniones conjuntas del ciclo y de aula.

Es conveniente que se celebren **entrevistas** con los padres o madres de todos los alumnos y alumnas, al menos una vez a comienzo de curso y al final del mismo, evitando realizarlas solamente como medida extraordinaria para abordar problemas. En principio, la responsabilidad de las entrevistas con los padres la tiene el tutor o tutora de cada grupo de alumnos. Por ello, debe recabar información de los demás maestros especialistas o de apoyo que intervengan en el aula antes de reunirse con los padres de cada alumno y transmitirles después de cada entrevista aquella información que pueda ser relevante para ellos. No obstante, cualquier maestro del grupo puede entrevistarse con los padres si se considera necesario.

Es importante realizar **reuniones** con los padres y madres a comienzo del ciclo y planificar alguna más que permita hacer un seguimiento de la actividad general. En estas reuniones deben abordarse, además de los aspectos referidos más arriba sobre programación, metodología y actividades, las posibilidades de colaboración que los maestros y los padres esperan que se produzcan a lo largo del ciclo. Es importante que se transmitan de forma conjunta por los maestros y maestras del ciclo aquellos aspectos que sean comunes y que después se pase a reuniones de maestros tutores con el grupo aula.

Del mismo modo que se considera necesario comunicar a los padres la programación general, en los casos de alumnos y alumnas que requieran una programación específica, ésta debe comunicarse y procurar con ello la colaboración máxima de los padres. En estos casos es imprescindible que la comunicación sea lo más fluida posible para conseguir aunar las expectativas de maestros y padres, con respecto al desarrollo integral de los alumnos.

Otro momento especialmente importante de comunicación con la familia es aquél en el que se da información sobre la evaluación del proceso de aprendizaje y de enseñanza. Sobre el proceso de aprendizaje, la normativa establece la pertinencia de dar informes individuales. Conviene que estos **informes** tengan un apartado que permita recoger también las apreciaciones que cada familia quiera hacer llegar al tutor. Una parte importante de este informe se debe dedicar a precisar las actuaciones acordadas de profesores y padres para ayudar a los alumnos y alumnas a seguir progresando en su aprendizaje, tanto para atender las dificultades como para congratularse de los avances. Además de la información individualizada, es conveniente mantener la información general de progreso del grupo de alumnos y de la actividad general programada.

Otro tipo de información acerca de temas más cotidianos (avisos, autorizaciones de salidas, etc.) puede hacerse por escrito. En este ciclo los alumnos tienen un dominio suficiente del lenguaje escrito para utilizar este tipo de textos como actividad en la que se redacta conjuntamente el comunicado y cada alumno lo escribe y se responsabiliza de llevarlo a casa. Es importante que los alumnos conozcan el contenido de las informaciones y no sean solamente "carteros"; esta última situación hace que olviden entregar los comunicados.

Relaciones de colaboración

Además de la información, es muy positivo mantener con las familias otro tipo de relación: la colaboración en algunas actividades. La posibilidad de participar, por ejemplo, en aspectos concretos del desarrollo de algún tema (un abuelo que cuenta cómo era el pueblo cuando era joven, una madre que explica cómo realiza su trabajo en un quirófano, ayudar a montar una exposición, etc.); la de participar de forma más sistemática en talleres, en salidas, en la preparación de fiestas; por último, se pueden realizar actividades con los padres que no impliquen la actuación directa con el alumnado, como la preparación de algunos materiales o actividades que requieran la colaboración de algunas personas voluntarias.

Los diferentes niveles en los que se pueden establecer las relaciones entre las familias y los maestros dependerá de la experiencia de cada centro y cada maestro o maestra. La elaboración del Proyecto educativo, en la que participan las familias, a través de sus represen-

tantes en el Consejo Escolar, debe ir configurando niveles de relaciones cada vez más consolidadas. En la medida que se avance y consoliden estas relaciones se mejorará de forma significativa

la colaboración e integración de los padres en la escuela y el proceso de aprendizaje y enseñanza.

Bibliografía básica para la intervención
en el aula



Se presenta en esta guía una selección de recursos para abordar los contenidos propios del segundo ciclo de la Educación Primaria. Aunque muchas de las referencias que se incluyen en ella podrían ser válidas para otros ciclos de la etapa, se ha procurado indicar en cada caso en qué aspectos concretos pueden ser útiles en este tramo de la escolaridad.

Por otra parte, se ha tenido especial cuidado en incluir textos que presenten sugerencias lo más concretas posible y que, por tanto, puedan ser una ayuda para la intervención educativa en el aula. Gran parte de los textos son recopilaciones de actividades y recursos que el maestro podrá emplear y adaptar fácilmente en su programación del ciclo; sin embargo, también se ha considerado importante que las actividades estén acompañadas de una sencilla fundamentación que ayude a entender el sentido de tales propuestas.

Con esta guía no se ha pretendido ofrecer una gama amplia de los materiales que existen en el mercado, sino exclusivamente una selección de los que sería importante manejar para abordar los aprendizajes básicos del ciclo en cada una de las áreas curriculares. En este sentido, es seguro que algunas inquietudes del profesorado en temas específicos no queden totalmente resueltas a través de esta propuesta, por lo que sería bueno que estas referencias fueran contrastadas y completadas con las ya recogidas de forma más exhaustiva en las Guías documentales y de recursos de cada una de las áreas. (Véase cada uno de los documentos de los Materiales para la Reforma de la Educación Primaria, M.E.C., 1992).

Conocimiento del Medio

- Colección "Descúbrelos". Toledo: Plaza Joven, 1991.

Esta colección incluye varios títulos: *Animales del zoo*, *Animales domésticos*, *Animales de granja*. Son textos con buenas ilustraciones, con dibujos y fotografías de tipo general y primeros planos. El texto es descriptivo, resulta sencillo y, al mismo tiempo, es riguroso en los contenidos científicos que presenta.

(Libros editados en cartóné, tamaño pequeño (cuartilla) y en color. Adecuados para el primero y el segundo ciclo, ya que hay poco texto y la letra es grande).

- Colección "Érase una vez...". Barcelona: Parramón, 1988.

Colección de seis libros (*La Prehistoria y el Antiguo Egipto*, *La Edad Antigua*, *La Edad Media*, *El Renacimiento*, *La Edad Moderna* y *La Edad Contemporánea*) 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.

(Libros editados en cartóné, formato cuadrado e ilustraciones en color. Adecuado para segundo y tercer ciclo).

- Colección "Un año en la vida de...". Barcelona: Molino, 1988.

En esta colección hay títulos dedicados a diferentes animales (elefante, tigre, cachalote, chimpancé). Cada uno de ellos es presentado en forma de cuento; pueden conocerse, de esta forma, sus características: cómo es, dónde vive, cómo le influyen las estaciones, etc.

(Libros presentados en cartóné, tamaño cuartilla, cuadrado y en color. Indicado a partir de segundo ciclo. Exceso de texto).

- Colección "Vivac". Barcelona: Teide, 1982.

En esta colección se presentan títulos como: *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 terrestres* (I y II). Todos los libros están centrados en cómo hacer trabajos

de campo: la preparación de una salida, la construcción de instrumentos para la recogida de muestras, el desarrollo de diversas técnicas de clasificación, etc. Se emplea un lenguaje muy accesible para los niños de estas edades y tiene ilustraciones muy claras.

- Colección "Cuadernos de la naturaleza". Barcelona: Blume, 1983.

Los libros de esta colección ofrecen información sobre la vida de los animales y las plantas, son interesantes para el estudio del paisaje y de las actividades que el hombre realiza en el medio. De esta colección cabe destacar los siguientes títulos: *Las plantas y el medio*, *Los animales y el medio*, *El descubrimiento del medio*, *El hombre y el medio*, *La interpretación del paisaje*. En ellos se presenta un conjunto de actividades para trabajar y adquirir procedimientos y técnicas de observación, recogida de datos, recogida y colección de plantas, animales, rocas, objetos, etc.

- FERNÁNDEZ CASTAÑÓN, M.º. L., et al. *La enseñanza por el entorno ambiental. Proyecto experimental área Ciencias de la Naturaleza (PEAC)*. M. E. C. Madrid, 1981.

Trabajo muy interesante sobre las posibilidades que ofrece el estudio del medio ambiente en la escuela. En él se presentan diferentes modelos de ficha y guiones de observación para realizar trabajos de campo y actividades de observación fuera del aula. Pueden encontrarse referencias sobre técnicas instrumentales (el equipo, la observación en la naturaleza, la realización de medidas en la naturaleza, la recogida de muestras, etc.) y sobre temas referidos a distintos campos (la orientación, la astronomía, la erosión, la contaminación, el clima, etc.). Se comentan, igualmente, las posibilidades didácticas de las visitas de trabajo (a zonas agrícolas y ganaderas, zonas mineras, zonas industriales, en la ciudad, etc.).

- ULLRICH, H., y KLANTE, D. *Iniciación tecnológica en el jardín de infantes y en los primeros grados de la escuela primaria*. Buenos Aires: Kapelusz, 1982.

El primer capítulo está dedicado al planteamiento didáctico general: objetivos, contenidos, metodología y evaluación del área. 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, posteriormente, se centra en la

resolución de problemas (máquinas simples provistas de manivela, eje y elementos de trabajo, transporte de cargas por medio de cables, etc.) con soluciones y ejemplos concretos. El texto se presenta a dos columnas y con múltiples ilustraciones.

- VILARRASA, A., y COLOMBO, F. *Mediodía*. Barcelona: GRAO, 1988.

El libro contiene una selección de ejercicios de dificultad progresiva agrupados en función de los conceptos básicos que se trabajan en ellos: situación, orientación, punto de vista, distancia y escala, y relieve.

Los autores parten del hecho de que cualquier acción transcurre siempre en un escenario —espacio que es posible representar en un esquema, un plano o un mapa— y presentan el aprendizaje de los cuatro aspectos señalados a través de actividades y temas sugestivos. Al final del libro se incluye, en forma de cuadro, un resumen de los conceptos trabajados, las actividades propuestas y las edades más indicadas para cada una de ellas.

- ZABALA, A. *Historia personal*. Madrid: M. E. C., 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 propone unos objetivos para este ciclo, unas orientaciones metodológicas, unas actividades y una evaluación.

Educación Artística

- ALONSO, A. *Expresión plástica en el ciclo medio. Proyecto ciclo medio*. Madrid: Narcea, 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 este ámbito.

- CATEURA, M. *Música para toda la enseñanza*. Barcelona: Ibis, 1988.

Material para la enseñanza de la música en los tres ciclos de Primaria, integrado por libros para el profesor y libros del alumno. En cada libro se abordan los contenidos del ciclo presentados por orden progresivo de dificultad y se sugieren actividades para el trabajo de los siguientes aspectos: ritmo, entonación, grafía, movimiento, audición y ejecución instrumental. Dado que la lectura y escritura musical es abordada de forma sistemática constituyéndose en un eje básico a lo largo de toda la obra, sugerimos la utilización de la misma en combinación con otras que abarquen y completen una visión global de la música.

- DENNIS, B. *Proyectos sonoros*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1991.

Este libro está dirigido a profesorado especialista en música o no. La palabra "proyecto" está utilizada para mostrar y sugerir la posibilidad de diseñar actividades musicales, y de otras áreas, a partir de un tema que sirve como eje. En esta obra, sumamente clara e interesante, el autor presenta doce proyectos para cada uno de los cuales sugiere actividades experimentales de audición de experimentación con sonidos y gráficos, obras musicales, producciones colectivas e individuales.

- LANCASTER, J. *Las artes en la Educación Primaria*. Madrid: Morata/M. E. C., 1991.

Libro dirigido a aquellos profesores y profesoras que no tienen un conocimiento muy profundo del lenguaje plástico. Pretende ser una guía teórica y práctica que les proporcione un marco general para planificar las distintas actividades artísticas, así como ofrecerles una reflexión sobre el propósito de estas enseñanzas.

El autor ofrece numerosas ideas sobre cómo llevar a cabo proyectos pedagógicos, así como para organizar el arte, la artesanía y el diseño en la Educación Primaria. Parte de una metodología de resolución de problemas, en la que el alumnado interviene desde su posición en el entorno o a través de objetos cercanos para modificarlos. Da ejemplos de proyectos concretos en los que a partir de un tema (el agua, las máquinas, etc.) se pueden integrar las distintas materias del currículo de Primaria.

- LORA RISCO, J. *La educación corporal*. Barcelona: Paidotribo, 1991.

Libro centrado en la educación corporal y el movimiento. Enfocado fundamentalmente hacia la psicomotricidad. Se organiza por años y tareas adecuadas para cada edad destacando los trabajos corporales y con objetos. Es un libro muy práctico y fácilmente asequible para el profesorado no iniciado.

- MARTÍNEZ, E., y DELGADO, J. *La afirmación de la expresión en niños de 8 a 11 años*. Madrid: Cincel, 1982.

Este texto 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 del ámbito en toda la etapa. Se describen las etapas expresivas de los niños y niñas y se ofrece una programación acompañada de materiales y técnicas.

- RIERA i PUJOL, C. *Sons en el temps*. Barcelona: Fundació "La Caixa", 1992.

Este libro es el fruto de una experiencia desarrollada por la Fundación "La Caixa" con alumnos de Escuelas Primarias. Está dividido en 21 "audiciones", cada una referida a un tema concreto para el que se sugiere la audición de diversas obras y algunas actividades que

ayuden al profesor a realizar su propia programación. La discografía es sumamente interesante y variada. Es un excelente material para todos aquellos maestros que se propongan despertar el interés de sus alumnos por la audición de obras de diferentes géneros y estilos. La propuesta no requiere del conocimiento del código de lecto-escritura musical. Próximamente se editará una versión en castellano y un segundo volumen de esta obra.

- SOLER FÍERREZ, E. *Educación Sensorial*. Madrid: Alhambra, 1989.

Libro que aborda los principales problemas de la educación sensorial y actualiza la pedagogía de todos los sentidos, incluidos aquellos que en la educación tradicional no suelen tener tratamiento: el gusto, el olfato y el tacto. En la primera parte se expone una fundamentación de la educación de los sentidos. La segunda parte tiene un carácter más práctico y analítico. En ella, el autor va desmenuzando el significado pedagógico y las actividades posibles para el desarrollo de cada uno de los sentidos.

- STOKOE, P. *La expresión corporal y el niño*. Buenos Aires: Ricordi, 1977.

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 3 a 6 y de 7 a 12 años, resumen e interrelación de los temas de la expresión corporal, ejemplos musicales y definición de términos.

Educación Física

- BUENO, M.^o. L., et al. *Educación Primaria. Educación Física. Segundo ciclo. 8-10 años*. Madrid: Gymnos, 1992.

Esta publicación consta de un libro acompañado de fichas que contienen ejercicios para trabajar todos los bloques de contenido. A estos materiales, desarrollados fundamentalmente para el maestro, se añaden unos cuadernos dirigidos específicamente al alumno en los que, tras unos ejemplos, éste debe responder a unos cuestionarios que intentan reflejar su nivel de comprensión y aprendizaje de la materia.

- CASTAÑER, M., y CAMERINO, O. *La Educación Física en la Enseñanza Primaria. Una propuesta curricular para la Reforma*. Barcelona: INDE, 1991.

El libro presenta un proyecto de diseño curricular para la Educación Primaria que pretende ser abierto, es decir, que la persona que lo utilice pueda organizar las programaciones, preparar sus propias sesiones a partir de las sugerencias y reflexiones que en él se hacen.

- CASTAÑER, BALCELLS, M., y CAMERINO FOGUET, O. *Unidades Didácticas para Primaria I*. Barcelona: Inde, 1992.

Los autores presentan en esta obra la programación de tres unidades didácticas: "Bailando en la escuela", "El cuerpo expresivo" y "Material alternativo y percepción".

Este material, como otros de la misma estructura, tiene como objetivo servir de guía, facilitar información y estimular al docente para que elabore otro similar adaptado a las características peculiares del centro donde él trabaja.

- KRONLUND, M., et al. *Carrera de Orientación. Deporte y aventura en la naturaleza*. Madrid: Penthalon, 1987.

Este libro ha sido escrito y pensado para todas aquellas personas que nunca han tenido contacto con la orientación. Es muy práctico, sencillo y adecuado para adquirir unos conocimientos que permitan la inclusión de esta actividad en las programaciones. Presenta ejerci-

cios prácticos (con soluciones) que serán muy útiles para desarrollar conceptos y procedimientos sobre las carreras de orientación.

- LLEIXA ARRIBAS, T., y TORRES BELTRÁN, A. (Comp.). *Manual. Fichero. Educación Física Primaria. Reforma (6-12 años)*. Barcelona: Paidotribo, 1993.

La obra objeto de comentario consta de dos apartados. El primero es un pequeño manual y el segundo consta de un grupo de fichas ordenadas por bloques de contenidos y por ciclos, que tienen por objeto facilitar al maestro la elección de tareas para sus clases. Previo al uso de este material, el maestro debe realizar o escoger una secuencia de objetivos y contenidos y es, a partir de ese momento, cuando puede hacer uso del presente fichero optando por aquellas fichas que mejor se adapten a sus necesidades.

Las fichas abarcan los cinco bloques de contenido propuestos en el Currículo Oficial y presentan actividades tanto de aprendizaje como de evaluación.

- (SIN AUTOR) *La Educación Física en el ciclo medio de E. G. B. (8 a 11 años) Guía del profesor*. Barcelona: Paidotribo, 1986.

En esta obra, presentada como una guía para la acción pedagógica del maestro, se trazan unas orientaciones que más que "modelos cerrados" ofrecen al docente ideas, sugerencias, planteamientos pedagógicos que pueden ayudarle a reflexionar sobre cómo intervenir en la práctica.

Se plantean actividades de orientación, mimo, danza, juegos con distintos materiales (raquetas, balones, tacos, bastones...), trabajo sobre las habilidades básicas, ejercicios gimnásticos, todo ello mediante situaciones en las que, tras los comportamientos observados, se proponen posibles intervenciones del maestro dirigidas a reconducir las respuestas infantiles en función de los objetivos marcados, siempre dejando un amplio margen a la creatividad.

Puede servir de ayuda en el desarrollo de contenidos pertenecientes a: Conocimiento del Cuerpo, Habilidades y Destrezas, y Expresión y Comunicación, siendo de especial interés los planteamientos pedagógicos que se proponen, en los que se fomenta la capacidad de iniciativa de los alumnos y su creatividad.

- VACA ESCRIBANO, M. *El cuerpo entra en la escuela*. Salamanca: I. C. E., 1987.

Presentación de las posibilidades educativas del desarrollo de conducta motriz en niños de 8 a 11 años. Como señala el autor en la introducción, el libro trata de dar respuesta a cómo prolongar los planteamientos de la Educación Psicomotriz.

Aunque el libro hace referencia al ciclo medio de E. G. B., hay que resaltar que su concepción pedagógica (constructivista) lo hace totalmente actual y adecuado a los postulados de la Reforma, teniendo siempre en cuenta que en él se relata una experiencia pedagógica contextualizada.

Lengua Castellana y Literatura

- CAIRNEY, T. H. *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata/M. E. C., 1990.

Texto en el que se ofrecen pautas concretas de intervención en el aula como alternativa a los supuestos tradicionales de la enseñanza de la comprensión lectora. Inicialmente, se exponen de forma muy sencilla los fundamentos de la propuesta, basados en los modelos explicativos del proceso lector en los que la lectura es entendida como un proceso de construcción de significado. A continuación, se sugieren estrategias para desarrollar la comprensión de diferentes tipos de texto: textos literarios, textos de consulta, prensa, etc.

- CAMPS, A., et al. *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Graó, 1990.

Pequeño libro sobre la enseñanza de la ortografía en la Educación Primaria. Comienza con unas consideraciones sobre cuál ha de ser el papel de la ortografía en la enseñanza de la escritura. A continuación, se sugiere un conjunto de actividades (para el aprendizaje sistemático y para la automatización, para la confección de instrumentos de apoyo a la escritura —diccionarios de clase, libretas de consulta ortográfica, murales...—, para la realización de diferentes tipos de dictados —con magnetófono, preparado, autodictado...—) y algunas propuestas para la evaluación.

- CAMPS MUNDÓ, A. *La gramàtica a l'escola bàsica entre els 5 i els 10 anys. Algunes reflexions i propostes*. Barcelona: Barcanova, 1986.

En este libro se delimita cuál es el papel de los contenidos gramaticales en la educación lingüística en la "escuela básica" (prácticamente coincidente con la actual Educación Primaria). Parece especialmente importante destacar el modo en que está concebida la reflexión lingüística, llamando la atención sobre la necesaria vinculación con el uso de la lengua en situaciones reales de comunicación y seleccionando exclusivamente los contenidos apropiados para estas edades. Inicialmente, se hacen explícitas las bases psicolingüísticas en las que se sustenta el texto. A continuación, se definen los objetivos y contenidos que parecen indicados para las diferentes edades de

este tramo de escolaridad y se sugieren actividades concretas para el trabajo en el aula. Es un texto muy claro y constituye una referencia imprescindible en un campo tan controvertido entre el profesorado de Primaria.

- GARCÍA CAEIRO, I., *et al.* *Expresión oral*. Madrid: Biblioteca de recursos didácticos Alhambra, 1986.

En este texto se presentan diferentes técnicas y recursos para el desarrollo de la expresión oral de forma sistemática. Se realizan sugerencias en torno a técnicas como la lectura expresiva, la descripción, la narración, el diálogo y el monólogo. Cada una de estas técnicas se introduce de forma progresiva mediante actividades de diferente complejidad, indicando en cada caso el objetivo concreto que se persigue y el procedimiento didáctico adecuado.

- GRAVES, D. H. *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata/M. E. C., 1991.

Graves presenta en este libro un conjunto de propuestas para el aprendizaje de la escritura. Coherente con los modelos psicológicos que describen los procesos implicados en la escritura y basado en una larga trayectoria experimental en este campo, aporta sugerencias para abordar diferentes aspectos implicados en las actividades de escritura (cómo organizar la clase para escribir, cómo escoger temas, cómo utilizar la ortografía para comunicarse, cómo registrar la evolución de cada niño...). Se presta especial atención al papel del profesor y al progreso de niñas y niños en el proceso de escritura.

- RECASENS, M. *Cómo estimular la expresión oral en clase*. Barcelona: CEAC, 1989.

Texto de recopilación de actividades para el trabajo de contenidos de lengua oral en relación con el gesto y el movimiento corporal. Se presentan sugerencias para desarrollar la percepción auditiva, para mejorar la pronunciación y la memoria auditiva, para trabajar conjuntamente el gesto y la voz y para la improvisación y la creación teatral.

- VENTURA, N. *Guía práctica para bibliotecas infantiles y escolares*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía/Laia, 1985.



En este libro se ofrece un conjunto de sugerencias prácticas para la organización de las bibliotecas escolares. Se abordan cuestiones relativas a: la ubicación del material (condiciones de luz, ambientación, etc.), la selección de textos, la catalogación y clasificación de los libros, el funcionamiento (normas, préstamos...), la animación lectora, etc.

Matemáticas

- CASCALLANA, M.ª. T. *Iniciación a las Matemáticas. Materiales y recursos*. Madrid: Santillana. Aula XXI, 1988.

En este libro se presentan los materiales más representativos: bloques lógicos, ábacos, bloques multibase, regletas Cuisnaire, geoplanos, tangram y otros relacionados con los números y sus operaciones, y con la medida. De todos ellos se hace una descripción, se señala su utilidad y se indica una serie de actividades.

- CASTRO, Ec.; RICO, L., y CASTRO, Er. *Números y operaciones*. Madrid: Síntesis. Matemática: Cultura y aprendizaje, 1987.

Partiendo de los planteamientos psicológicos actuales sobre la adquisición de los conceptos numéricos, se dan algunas sugerencias didácticas para abordar los contenidos relacionados con los números y sus operaciones. Muchas de las sugerencias son válidas para el segundo ciclo.

- DIKSON, L.; BROWN, M., y GIBSON, O. *El aprendizaje de las Matemáticas*. Madrid: Labor/M. E. C., 1991.

Los autores hacen una recopilación de las investigaciones más recientes en educación matemática y elaboran, a partir de ellas, información útil sobre la enseñanza/aprendizaje de los siguientes contenidos: medida, números, palabras y símbolos. La lectura del libro puede ayudar a corregir errores y obstáculos de los alumnos en estos temas.

- FERNÁNDEZ SUCASAS, J., y RODRÍGUEZ VELA, M.ª. I. *Juegos y pasatiempos para la enseñanza de la Matemática elemental*. Madrid: Síntesis. Matemática: Cultura y aprendizaje, 1989.

El libro ofrece una colección de juegos de contenido numérico, tanto individuales como colectivos, clasificados según el aspecto aritmético con el que se relacionen. Constituye una muestra de ejemplos prácticos que puede ser de gran ayuda para el trabajo en el aula.

-
- HERNÁN, F., y CARRILLO, E. *Recursos en el aula de Matemáticas*. Madrid: Síntesis. Matemáticas: Cultura y aprendizaje, 1988.

En este libro se presentan ideas y recursos para que la clase resulte agradable y divertida. Se proponen situaciones abiertas y materiales para trabajar los distintos contenidos matemáticos de: geometría, cálculo mental, uso de la calculadora... La mayor parte de las actividades propuestas son útiles para el segundo ciclo.

- SEGARRA, L. *La cuadratura del círculo. Matemática recreativa*. Barcelona: Graó, 1987.

Es una recopilación de actividades y juegos adecuados para los niños y niñas de estas edades. Están agrupados en apartados con los siguientes títulos: Curiosidades numéricas, Rompecabezas, Juegos de transmisión de pensamiento, Paradojas matemáticas, Cuadrados mágicos, Cerillas y Geometría. Para cada actividad se ofrecen indicadores sobre el grado de dificultad de la misma; todas las actividades llevan incluida la solución.

- SEGOVIA, I.; CASTRO, Er.; CASTRO, Ec., y RICO, L. *Estimación en cálculo y medida*. Madrid: Síntesis. Matemáticas: Cultura y aprendizaje, 1989.

En este libro se presenta una propuesta muy interesante para desarrollar la habilidad de estimar, tanto en cálculo como en medida.



Ministerio de Educación y Ciencia