

INFANTIL Y PRIMARIA

Programación



Ministerio de Educación y Ciencia





Ministerio de Educación y Ciencia

*Coordinación de la edición:*  
**CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR**  
DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES



**Ministerio de Educación y Ciencia**  
Secretaría de Estado de Educación  
Dirección General de Renovación Pedagógica  
Centro de Desarrollo Curricular  
Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica  
N.I.P.O.: 176-96-083-6  
I.S.B.N.: 84-369-2821-0  
Depósito Legal: M-8.801-1996  
Realiza: Solana e Hijos, A.G., S.A.



# Prólogo

**E**l nuevo modelo curricular apuesta decididamente por la autonomía pedagógica de los centros, con una finalidad prioritaria: ofrecer respuestas educativas adaptadas a las características de su entorno y a las peculiaridades del alumnado.

El ejercicio de la autonomía pedagógica supone que el equipo educativo participe activamente en la planificación del currículo que se desarrolla en su centro y para ello cada docente ha de tener posibilidad real de reflexionar sobre su práctica, revisándola y modificándola para ajustarla mejor a las características y necesidades de sus alumnos; debe poner en común sus conocimientos, sus criterios y su experiencia para lograr acuerdos compartidos que aseguren la coherencia y la adecuación de la intervención educativa.

En este contexto, es sin duda beneficioso disponer de apoyos, modelos u otras experiencias que ofrezcan respuestas alternativas o complementarias a las propias opciones y que pueden resultar una ayuda inestimable para los equipos educativos en este proceso.

Los profesores y las profesoras se han familiarizado con la elaboración del Proyecto curricular pero, en ocasiones, sigue habiendo un largo camino entre éste y la actividad propiamente del aula. Esta labor, que supone concretar en acciones reales las intenciones expresadas en el Proyecto curricular y acometer en el aula la secuencia de contenidos y objetivos en él recogida, remite básicamente a la tarea de programar, cuestión ésta tradicional entre el profesorado, por lo que, en principio, parece que no tendría por qué suponer un esfuerzo demasiado costoso.

Sin embargo, tanto las peculiaridades del marco curricular establecido en la LOGSE (en el que la flexibilidad de planteamientos y la autonomía pedagógica de los centros son principios básicos), como el peso de prácticas ya muy consolidadas en Educación Infantil y Primaria, han puesto de manifiesto que desarrollar programaciones de aula en coherencia con el Proyecto curricular no es tarea fácil.

Los diversos grados de concreción de los Proyectos curriculares y educativos, el peso metodológico de algunas prácticas, las variadas formas de organización de los equipos de ciclo o de etapa, la trayectoria seguida por los centros, o las propias características de las escuelas (completas, incom-

pletas, unitarias) han revelado que, a la hora de programar, el profesorado de Educación Infantil y Primaria parte de muy diferentes presupuestos y concreta sus programaciones de muy diversas formas. Por estas razones ofrecer un modelo uniforme de abordar la Programación con el que el profesorado pudiera identificarse, y que fuera de utilidad en cualquiera de las situaciones que pudieran darse, resulta poco oportuno. Consecuentemente, y siguiendo en la línea de proporcionar materiales curriculares orientativos para el profesorado, el MEC ha publicado diversas prácticas de Programación a las que se une el presente documento que pretende ofrecer pautas sobre el proceso de toma de decisiones que sería recomendable llevar a cabo a la hora de abordar la práctica en el aula.

Este documento no ha de interpretarse como una guía que se deba seguir al pie de la letra. Por el contrario, se trata de una aproximación a la tarea de programar en la que se han recogido los pasos que diferentes grupos de profesores y profesoras han considerado imprescindibles para que la actividad de aula resulte coherente y compartida. En este sentido, ha de interpretarse como un documento que puede propiciar la reflexión e invitar al trabajo conjunto.

Es importante destacar las valiosas sugerencias que el profesorado de algunos centros y los asesores de los Centros de Profesores y de Recursos han aportado, pues gracias a todos ellos se ha podido perfilar el presente documento y ofrecer algunas aclaraciones sobre el proceso que se sigue en Educación Infantil y Primaria para llegar desde el Proyecto curricular a la práctica de aula.

**Miguel Soler Gracia**

DIRECTOR DEL CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR

# Índice

	<u>Páginas</u>
Introducción .....	7
Características, funciones y estructura de la Programación .....	13
Aproximación al concepto de Programación .....	13
Características de la Programación .....	16
Funciones de la Programación .....	17
Estructura de la Programación .....	20
Decisiones generales de la Programación .....	29
Organización y secuencia de contenidos dentro del ciclo .....	30
Organización del aula .....	43
Evaluación .....	49
Planificación de las unidades didácticas .....	65
Selección y secuencia de unidades didácticas .....	65
Características y elementos de la Unidad didáctica .....	67
Algunas orientaciones para la elaboración de unidades didácticas .....	77
Las necesidades educativas especiales en el marco de la Programación .....	83
Somos iguales, somos diferentes .....	83
La respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales en la Programación .....	84
Las adaptaciones curriculares individualizadas .....	88
Bibliografía .....	97



# Introducción

Programar las actividades que se van a desarrollar en el aula a lo largo del curso es una tarea que el profesorado realiza habitualmente. La experiencia cotidiana pone de manifiesto que todo profesor o profesora entra en el aula cada día con una idea bastante clara sobre "lo que le toca" hacer con su grupo, al margen de que las actividades previstas no siempre las tenga recogidas por escrito, e independientemente también de que la tarea se haya realizado de forma más o menos compartida con los compañeros y las compañeras del mismo ciclo.

La Programación es pues un instrumento con el que suele contar el profesorado antes de ponerse a trabajar con su grupo. Por ello se puede afirmar, sin temor a equivocarse, que la tarea de programar forma parte de la tradición docente, aun cuando pueda haber diferentes estilos o concepciones acerca de cómo se deba llevar a cabo, e incluso acerca de qué aspectos fundamentales deban quedar recogidos en toda Programación.

En el actual sistema educativo la Programación cobra un nuevo significado en el marco de un modelo curricular abierto y flexible. Esto significa que son los propios centros escolares los que han de desarrollar y concretar el currículo oficial, a través de sus Proyectos educativos y curriculares, de las programaciones y de la propia práctica docente. Todo ello con la finalidad fundamental de ofrecer respuestas educativas adaptadas a las características y necesidades del alumnado de cada centro.



Desde este punto de vista, la Programación constituye el tercer nivel de concreción curricular<sup>1</sup>. Esto quiere decir que no debe concebirse ni elaborarse como algo independiente o al margen de los acuerdos generales que se adopten en el centro, sino que ha de entenderse como un eslabón más de la cadena de concreción del currículo en el centro, un eslabón que supone la culminación del proceso de planificación de la intervención educativa en su conjunto.

En estos últimos años, en los centros de Educación Infantil y Primaria se ha venido realizando un importante trabajo de elaboración y revisión de los Proyectos curriculares de etapa. Del mismo modo se ha iniciado el trabajo en relación con los Proyectos educativos y entre el profesorado surge también la necesidad de revisión y ajuste de las Programaciones a las demandas que establece el nuevo marco curricular. Con todo ello se ha comenzado un proceso que poco a poco ha de permitir llegar a acuerdos más sólidos entre los docentes y a propuestas más contrastadas y coherentes.

Ahora bien, en el camino han surgido también algunas dificultades. Ciertamente, en el ámbito concreto de la Programación, no es difícil encontrar equipos de trabajo, interesados en discutir o revisar sus Programaciones, a los que se les han planteado dudas sobre cómo llevar a cabo este proceso. Algo semejante sucede entre asesores y asesoras de Centros de Profesores y de Recursos que están tratando de orientar a los equipos educativos que trabajan en esta línea, o en cualquier otro servicio de apoyo que se plantea cómo ayudar al profesorado a resolver determinadas cuestiones que surgen cuando se trata de elaborar, modificar, completar, aplicar o evaluar sus Programaciones.

Los problemas que se detectan son de carácter muy distinto en función de las características del centro en que se trabaje (rural, urbano, periférico; completo, incompleto...), de la trayectoria de los equipos educativos, de la experiencia previa de trabajo en equipo o, in-

---

1 Esta expresión alude al proceso de desarrollo curricular, entendido como una concreción progresiva de los propósitos o intenciones educativas más generales, recogidas en el currículo oficial. El *primer nivel de concreción* sería el propio currículo oficial, que establece los objetivos generales de cada etapa y de las distintas áreas, así como sus grandes bloques de contenidos y los criterios de evaluación correspondientes.

El *segundo nivel de concreción* lo realizan los centros a través de su Proyecto educativo y de los Proyectos curriculares de las etapas

El *tercer nivel de concreción* corresponde determinarlo en las Programaciones de aula.

cluso, del grado de elaboración previa de la Programación. Sin embargo, hay algunas dudas que aparecen con bastante frecuencia al margen de las características del centro o del equipo concreto de que se trate, a las que convendría prestar atención prioritariamente.

Algunos de estos problemas están centrados en aspectos generales de la Programación y en sus relaciones con los Proyectos curriculares. En este sentido surgen preguntas del tipo: ¿qué debe contener la Programación?, ¿dónde empieza y dónde terminan el Proyecto curricular y la Programación?, ¿la Programación es una secuencia de unidades didácticas o es algo más?, ¿cómo se pasa del Proyecto curricular a la Programación? o ¿cómo asegurar la coherencia entre los Proyectos curriculares y las Programaciones? Junto a estas preguntas de carácter más general existen también dudas sobre otros aspectos más concretos: ¿cómo elaborar unidades didácticas?, ¿qué tipos de unidades didácticas hay?, ¿cómo seleccionar ejes organizadores que faciliten la globalización?, ¿cómo y cuándo adoptar medidas de atención a la diversidad en el marco de la Programación?, ¿cómo ofrecer desde la Programación la respuesta más adecuada para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales?, ¿cómo asegurar el tratamiento de los Temas transversales desde la Programación? y un largo etcétera.

Ante este conjunto de interrogantes parece necesario ofrecer algunas sugerencias que orienten la elaboración y revisión de las Programaciones. Será ésta la finalidad esencial de este documento. Su propósito no radica en presentar un modelo único, ni tampoco pretende legitimar o reprobear una determinada forma de abordar la Programación, ni siquiera aspira a dar pautas unívocas sobre cómo realizarla. Su objetivo es ayudar al profesorado a analizar el conjunto de decisiones que habitualmente se toman para la planificación de la actividad del aula, en coherencia con el Proyecto educativo y el Proyecto curricular.

En este sentido, es importante tener presente que la planificación de la intervención escolar en su conjunto tiene como objetivo fundamental dar la respuesta educativa más ajustada a la diversidad del alumnado, ofrecer, en definitiva, una propuesta curricular que se adecúe a las características, intereses y motivaciones de cada alumna y de cada alumno, incluidos aquellos que presentan necesidades educativas especiales. Pero, para lograr



esa meta -y siempre teniendo como referente el currículo ordinario-, no puede ser la Programación el único ámbito donde se tomen decisiones dirigidas a atender a la diversidad, sino que dichas decisiones han de estar presentes e impregnar los distintos niveles de concreción del currículo.

*Este documento se ha estructurado en cuatro capítulos:*

- El primer capítulo, **Características, funciones y estructura de la programación**, introduce el concepto de Programación y su importancia en el proceso de concreción del currículo. En él se presenta un somero análisis de las principales funciones que le corresponden y se proponen dos grandes ámbitos de decisión en torno a los que estructurar la Programación: Decisiones Generales de la Programación y Planificación de las Unidades Didácticas.
- El segundo capítulo, **Decisiones Generales de la Programación**, trata sobre aquellas medidas que en muchos casos es necesario adoptar para conectar los acuerdos del Proyecto curricular con las Unidades Didácticas; estas medidas hacen referencia a aspectos relacionados con la organización y secuencia de los contenidos dentro del ciclo, con el establecimiento de determinadas líneas y estrategias metodológicas, con la organización del aula y con la evaluación.
- El tercer capítulo, **Unidades Didácticas**, aborda el tema de la selección y secuencia de Unidades Didácticas. Se caracterizan y analizan sus elementos y se aportan orientaciones para su elaboración en el marco de la Programación.
- El cuarto capítulo, **Las necesidades educativas especiales en el marco de la Programación**, hace referencia a aquel alumnado que requiere actuaciones o ayudas educativas individuales de carácter extraordinario, a las implicaciones que ello supone en el ámbito de la Programación, así como a la elaboración de las adaptaciones curriculares individualizadas.

Buena parte de los contenidos abordados en este documento se ilustran con ejemplos prácticos de Programaciones que diferentes equipos de trabajo están llevando adelante. Estos ejemplos se han publicado recientemente por el Ministerio de Educación y



Ciencia en la colección *Del Currículo a la práctica del aula*. En concreto, se ha publicado un volumen con ejemplos de Programaciones de Educación Infantil, otro de Programaciones del área de Lenguas Extranjeras y dos volúmenes con ejemplos de Programaciones de Educación Primaria.



# Características, funciones y estructura de la Programación

## Aproximación al concepto de Programación

Aunque existen diferentes acepciones del término "programar", en su sentido más general puede entenderse como "idear y ordenar las acciones necesarias para realizar un proyecto"<sup>2</sup>.

En el contexto pedagógico, la Programación es el conjunto de acciones mediante las cuales se transforman las intenciones educativas en propuestas didácticas concretas que posibiliten la consecución de los objetivos previstos.

En ese proceso, la Programación se presenta como la fase en la que el profesorado de los distintos ciclos adapta y concreta las intenciones educativas, expresadas en los diferentes elementos del currículo, hasta transformarlas en una propuesta coherente de actividades de aula. Cada comunidad escolar a través del Proyecto educativo del centro, y el profesorado mediante el Proyecto curricular de etapa y las programaciones, contribuyen también a determinar los propósitos educativos a través de un proceso de concreción continuo de los diferentes elementos del currículo.

Así, cada centro, a partir de una reflexión sobre sus características particulares, debe ir tomando los acuerdos que considere más convenientes para ajustar las grandes finalidades de la edu-

---

2 REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.

---

cación a las peculiaridades de su entorno y de su alumnado. De este modo irá definiendo progresivamente sus "señas de identidad", las prioridades educativas que comparten el conjunto de personas que forman la comunidad escolar, la manera de organizarse y de contribuir, sus diferentes componentes, a la formación del alumnado; es decir, irá llenando de contenido su *Proyecto educativo*.

Asimismo, el claustro debe tomar decisiones más directamente relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje propios de cada etapa educativa. Los acuerdos que se adopten al respecto integrarán el *Proyecto curricular* de etapa y deben ser coherentes con las metas que se hayan establecido en el Proyecto educativo.

La *Programación*, como ya se mencionó en páginas anteriores, constituye un eslabón más en el proceso de concreción curricular que se viene describiendo, el eslabón más cercano a la práctica educativa propiamente dicha. Coincide con el Proyecto educativo y curricular en que *también es un instrumento de planificación*, pero lo que en este nivel de desarrollo del currículo se ha de planificar es la **actividad de aula**, el proceso de enseñanza y aprendizaje tal como se pretende poner en práctica.

Dicho de otra manera, cabe definir la Programación como el *proceso mediante el cual, a partir del currículo oficial y de las decisiones generales del Proyecto curricular de la etapa correspondiente, se planifica el trabajo que se va a desarrollar en el aula, dando lugar a un conjunto de unidades didácticas*<sup>3</sup> *secuenciadas para un ciclo determinado.*

Por tanto, en el concepto Programación subyacen dos significados íntimamente relacionados entre sí, el que hace alusión a su sentido dinámico (la Programación como proceso) y el que se refiere al resultado al que da lugar dicho proceso (la Programación como producto).

---

3 Entendemos aquí por "unidad didáctica" toda unidad de trabajo, de duración variable, que organiza un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje y responde, en su máximo nivel de concreción, a todos los elementos del currículo: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.

Ambas dimensiones deben ser tomadas en consideración, si se pretende comprender en qué consiste la tarea de programar la actividad docente, pues vienen a ser como las dos caras de una misma moneda; es decir, constituyen una única realidad, aun cuando analíticamente podamos diferenciarlas en aras de facilitar su comprensión.

Desde la perspectiva de la Programación como producto, se ha de analizar su estructura y sus distintos elementos, con independencia del proceso que se haya podido seguir para determinarlos. Por su parte, si se considera la Programación como proceso, habrá que poner el acento en los criterios o procedimientos que se utilicen para adoptar las decisiones que permiten ir concretándola y revisándola.

Una Programación, con mayor o menor grado de formalización, facilitará la tarea de afrontar el trabajo de aula siendo conscientes de lo que se pretende y de cómo se puede conseguir. Ahora bien, esto no debe llevar a pensar que la Programación, una vez elaborada, es un fin en sí misma, algo cerrado e inamovible que no pueda ser objeto de revisión o alteración a lo largo del curso. Debe concebirse, por el contrario, como un instrumento **flexible**, como un conjunto de propósitos o, si se prefiere, como una "hipótesis de trabajo" que ha de ser contrastada día a día a través de su aplicación.

No tendría sentido mantener, por ejemplo, los tiempos previstos para algunas unidades didácticas o para determinadas actividades, así como seguir utilizando unos materiales didácticos previamente seleccionados, o algunos instrumentos de evaluación, si se comprobase que el grupo de clase -de forma más o menos generalizada- no puede seguir el ritmo previsto, o no progresa con los recursos proporcionados, o si no se obtiene información relevante acerca de sus logros o dificultades con los instrumentos de evaluación utilizados.

Si se diese alguna de estas circunstancias (u otras similares), deberían revisarse aquellos aspectos de la Programación que no están resultando útiles para conseguir los objetivos propuestos, o incluso replantearse tales objetivos si se observa que no se ajustan a las características del grupo, o a las necesidades específicas de determinados alumnos o alumnas.



---

No se debe perder nunca de vista que la tarea docente cobra su auténtico significado cuando se pone al servicio de las diferentes capacidades, motivaciones e intereses del alumnado. En consecuencia, la Programación, como cualquier otro instrumento de planificación docente (sea el Proyecto educativo o el Proyecto curricular), ha de elaborarse y aplicarse con una finalidad fundamental: *ofrecer respuestas educativas adaptadas a las características del alumnado.*

## **Características de la Programación**

La programación, deberá reunir una serie de características generales, entre las que cabe destacar las siguientes:

### ***Adecuación***

La Programación debe adecuarse a un contexto determinado (entorno social y cultural del centro, características del alumnado), lo que implica tener en cuenta los aspectos más relevantes de dicho contexto que puedan incidir de forma significativa en alguno de los elementos que la componen. Ello permitirá atender a las necesidades específicas que puedan tener los niños y las niñas de cada grupo, en función de sus peculiaridades personales, sociales o culturales. Desde esta perspectiva, en la Programación también se deberá contemplar, en todos y en cada uno de sus elementos, la atención al alumnado que presente importantes dificultades de aprendizaje o determinadas necesidades educativas especiales, independientemente de que, además, sea necesario adoptar ciertas decisiones individuales, diferentes a las planificadas con carácter general para el conjunto del alumnado del aula.

### ***Concreción***

Para que resulte un instrumento realmente útil, la Programación debe llegar a concretar el plan de actuación que se pretende llevar a cabo en el aula; eso significa que deberá especificar la organización y secuencia de los objetivos y contenidos dentro del ciclo, las decisiones relativas a la organización de los tiempos, los espacios, los recursos y los agrupamientos del alumnado, así como la secuencia de las unidades didácticas que se van a desarrollar.

### ***Flexibilidad***

Aunque la Programación deba llegar a concretar los aspectos antes mencionados, no por ello tiene que ser considerada de forma cerrada y sin posibilidad de modificación a lo largo de su puesta en práctica. Por el contrario, ha de concebirse siempre como un plan de actuación **abierto**, como quedó apuntado anteriormente, que puede y debe ser revisado, parcialmente o en su conjunto, cuando se detecten problemas o situaciones que requieran introducir cambios "sobre la marcha".

### ***Viabilidad***

Para que la Programación pueda cumplir adecuadamente sus finalidades, es necesario que sea viable, es decir, que se cuente efectivamente con los espacios, tiempos y recursos previstos para llevar a cabo las actividades programadas, que la realización de las diferentes actividades esté al alcance de **todos** los alumnos y todas las alumnas a los que van dirigidas, etc. En este sentido, la experiencia docente y la revisión permanente de la propia práctica se convierten en referentes fundamentales para asegurar una planificación "realista".

## **Funciones de la Programación**

Dentro del proceso de concreción curricular, se ha presentado la Programación como la fase más cercana a la intervención educativa, a la práctica de aula. Conviene, no obstante, delimitar el importante papel que pueden desempeñar las programaciones en ese proceso. Las funciones específicas que corresponden a la Programación podrían resumirse en las siguientes:

### ***Planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en el aula***

Organizar y sistematizar, mediante un plan de actuación, el trabajo que se piensa llevar a cabo en el aula, en un período concreto, es una tarea necesaria para cualquier docente. Se evitan así actuaciones improvisadas o poco coherentes y, lo que es más importante, se cuenta con un instrumento de gran utilidad para introducir las modificaciones que se vean necesarias en alguno o

---

varios aspectos de la planificación: objetivos o contenidos seleccionados, temporalización de las actividades, recursos o procedimientos de evaluación previstos, etc.

En cualquier caso, el hecho de contar con un plan de actuación lo más perfilado posible facilita la detección y localización de posibles desajustes, caso de darse, entre lo que se ha planificado conscientemente y lo que se va consiguiendo.

### ***Asegurar la coherencia entre las intenciones educativas de un centro y la práctica docente***

La Programación es una pieza clave para lograr la continuidad y la coherencia entre las decisiones de carácter general (adoptadas en el Proyecto educativo y en el Proyecto curricular) y la práctica educativa.

Es en las programaciones donde los acuerdos o directrices generales del claustro, recogidas en el Proyecto curricular de la etapa correspondiente, se transforman en propuestas concretas de actuación docente; es en ellas donde "toman cuerpo" cuestiones como las medidas de atención a la diversidad o el tratamiento de los Temas transversales, o la utilización de procedimientos e instrumentos de evaluación que permitan conocer el progreso en el desarrollo de las capacidades de cada alumna o de cada alumno. De poco valdría plasmar un conjunto de "buenas intenciones" en el Proyecto educativo o en el Proyecto curricular, si las Programaciones no promueven actuaciones encaminadas a conseguirlas.

### ***Ofrecer el marco de referencia más próximo para las adaptaciones curriculares individualizadas***

El Proyecto educativo de centro, el Proyecto curricular y la Programación son niveles de concreción del currículo en los que es preciso adoptar decisiones que vayan encaminadas a ajustar lo más posible la respuesta educativa al alumnado, incluido el que presenta necesidades educativas especiales.

Pero bien es cierto que, por muchas adecuaciones que el profesorado haya realizado, no siempre todas las necesidades educativas especiales de un alumno quedan cubiertas desde la Programación de ciclo y, en consecuencia, es necesario, en esos casos, adoptar medidas específicas relativas a algunos elementos del



proceso de enseñanza y aprendizaje para llevar a cabo una adaptación curricular individualizada, que permita proporcionar una respuesta educativa adecuada a una alumna o alumno concreto.

La Programación, por tanto, se constituye en el referente más próximo a la hora de adoptar medidas de adaptación curricular individualizada, en el sentido de que debe incluir aquellas modificaciones de la Programación que sea preciso introducir para que un alumno o alumna determinado siga progresando aun cuando no adquiera las mismas capacidades (o no en el mismo grado) que el resto del grupo respecto a algunos contenidos o áreas determinadas.

### ***Proporcionar elementos para el análisis, revisión y evaluación del Proyecto educativo y Proyecto curricular***

En la medida en que las programaciones son el instrumento de planificación más cercano a la práctica, permiten conocer de manera más directa e inmediata el grado de adecuación y operatividad de los planes o acuerdos generales adoptados por cada centro en sus proyectos.

Por una parte, el *grado de cohesión* entre el Proyecto curricular, las Programaciones y la práctica educativa proporciona un indicador inestimable para evaluar el propio Proyecto curricular de etapa; por otra, el valor de dicho Proyecto se debe medir a través de *las prácticas educativas que promueve*, y estas prácticas se desarrollan a partir de las Programaciones.

Desde esta perspectiva, la aplicación de las Programaciones en el aula constituye en sí misma un instrumento privilegiado para revisar y evaluar, fundamentalmente, el Proyecto curricular aunque también, de forma más indirecta, para valorar el Proyecto educativo.

### ***Facilitar la reflexión sobre la propia práctica docente***

La elaboración y puesta en práctica de la Programación permite que el equipo de ciclo y, en concreto, cada profesor o profesora, se enfrenten a su tarea de una manera reflexiva, haciendo explícitas sus concepciones del aprendizaje y de la enseñanza, poniendo en común con su su equipo conocimientos, criterios y experiencias previas, revisando y evaluando resultados; apren-

diendo, en definitiva, de la propia práctica para mejorarla, para ajustarla más a las necesidades de su alumnado.

En este sentido, la tarea de programar se convierte en una vía de formación permanente, en un medio de investigación a través de la propia intervención educativa; entendida ésta como un ejercicio de comprobación permanente de una "hipótesis de trabajo" que se pone a prueba cada día en el aula.

### ***Facilitar la progresiva implicación de los alumnos y las alumnas en su propio proceso de aprendizaje***

Otra importante función de la Programación es la de posibilitar que los alumnos y las alumnas participen de forma más consciente en su propio proceso de aprendizaje, en la medida en que permite compartir de antemano qué van a aprender y para qué, cómo van a trabajar y con qué tipo de materiales o recursos, así como de qué modo van a ser evaluados y cuándo. Conocer todos estos aspectos antes de iniciar un proceso de aprendizaje, facilita que los alumnos y las alumnas encuentren sentido a lo que hacen, se sientan más seguros, trabajen con mayor grado de autonomía y participen en su propia evaluación.

## **Estructura de la Programación**

En las páginas anteriores se ha llamado la atención sobre las vinculaciones necesarias entre Programación y los acuerdos generales del centro, más aún cuando en todo el proceso de concreción del currículo los equipos docentes tienen que debatir y tomar decisiones sobre asuntos muy semejantes y que se refieren en última instancia a qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.

En efecto, la Programación es parte de un mismo proceso de planificación docente que se desarrolla de forma continuada e inseparable, en el que todas las decisiones están de hecho íntimamente relacionadas. Así pues, la Programación podría situarse en un continuo que va desde el Proyecto curricular a la práctica educativa en el aula, configurando un espacio de decisión y de planificación que se situaría entre los acuerdos adoptados en el Proyecto curricular y la práctica de aula (véase *Cuadro 1*).



— Cuadro 1 —

La dificultad para establecer la estructura de la Programación reside no sólo en asegurar las necesarias relaciones entre uno y otro nivel de concreción, sino también en tratar de caracterizar qué decisiones podrían ocupar en cada centro este espacio que hemos denominado *Programación*, cuando los procesos de elaboración de los Proyectos curriculares son tan diferentes en los centros.



---

Hay centros que han logrado plasmar en su Proyecto curricular acuerdos bastante concretos, que afectan muy directamente a la intervención en el aula. Al mismo tiempo, un buen número de centros ha llegado tan sólo a establecer acuerdos de carácter general, que sin duda tendrán una repercusión en la intervención en el aula, pero que todavía están alejados del proceso de enseñanza y aprendizaje tal como se pretende poner en práctica.

Por tanto, es difícil establecer un límite claro y común para todos los centros con respecto a qué debe abordarse en la Programación, ya que ello dependerá de lo decidido por el claustro en el Proyecto curricular.

Pueden citarse algunos ejemplos para ilustrar esta situación. Si se atiende a la *utilización de los espacios*, hay equipos que en su Proyecto curricular han llegado a acuerdos generales que afectan a las normas de uso de espacios comunes (biblioteca, gimnasio, laboratorios, aulas de usos múltiples...), a la distribución de aulas por cursos, etc., sin llegar a precisar la manera en que se va a organizar el espacio del aula (lugar de lectura y escritura, lugar para los materiales de desecho, para exponer trabajos, para almacenar materiales, lugar para los objetos personales...). Asimismo, hay centros que en su Proyecto curricular han acordado cuestiones muy precisas sobre la distribución y organización del espacio del aula.

Algo semejante sucede si se analiza la *organización y secuencia de contenidos*. Un buen número de centros, en su Proyecto curricular, han elaborado una secuencia de contenidos por ciclos que respeta la estructura de las áreas tal y como se presenta en el currículo oficial. Hay otros muchos que en su Proyecto curricular ya han adoptado formas de organización de los contenidos más vinculadas a la práctica de la clase en torno a proyectos de trabajo, talleres, centros de interés o cualquier otra forma de organización.

A través de estos y otros ejemplos se puede comprobar la diversidad de situaciones que se dan o pueden darse en los distintos centros, como consecuencia de su peculiar manera de concretar, configurar y desarrollar el currículo oficial. Por todo ello, no es posible delimitar con carácter general ese espacio que media entre el Proyecto curricular y la práctica de aula.

No parece, entonces, que deba hablarse de unos componentes de la Programación cerrados y comunes para todos los cen-

tros. En aquellos en los que en su Proyecto curricular haya recogido acuerdos muy concretos, muy próximos a la práctica de aula, el espacio de decisión que queda por abordar en el ámbito de la Programación será mucho más reducido. Mientras que en aquellos otros en los que las decisiones del Proyecto curricular sean de carácter más general, en el sentido de que están más alejadas de la práctica del aula, en la Programación deberán concretarse un mayor número de cuestiones.

### **Ámbitos de decisión de la Programación**

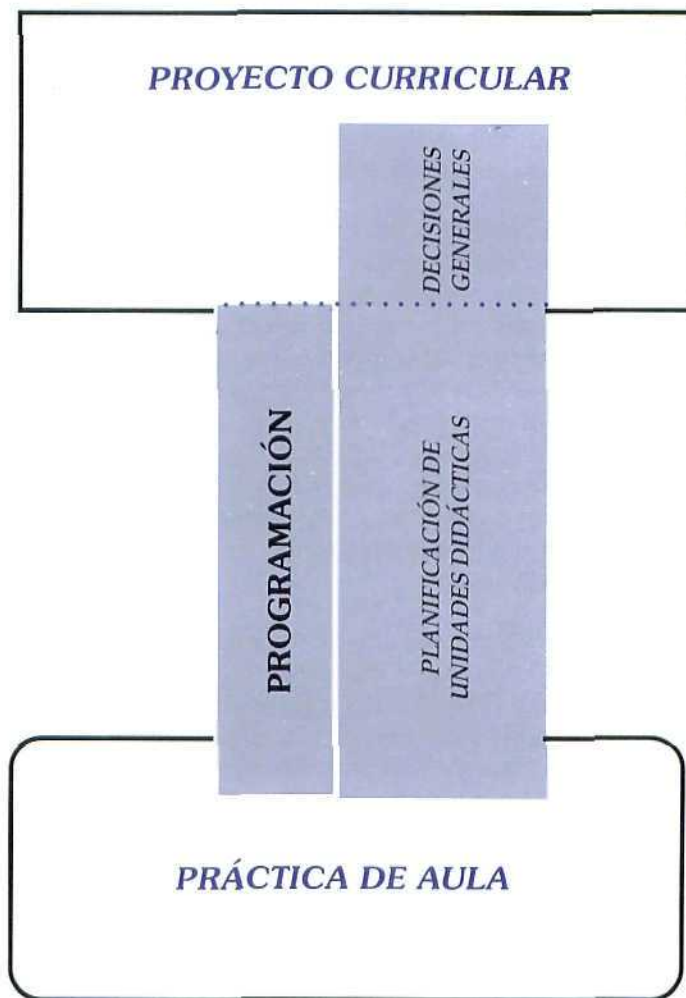
A pesar de que no se pueda establecer una estructura común para todos los centros, en este documento se van a distinguir dos ámbitos diferenciados en la Programación: **Decisiones Generales y Planificación de las Unidades Didácticas.**

En primer lugar, cabe considerar una serie de decisiones que afectan al conjunto de la Programación y que no se circunscriben a una u otra unidad concreta. Son decisiones que competen al funcionamiento global de la misma, por lo que se denominarán **Decisiones Generales de la Programación.** En este apartado se puede situar, por ejemplo, la distribución de los espacios y los materiales dentro del aula o la organización de los grupos de la clase, la secuencia de contenidos para el ciclo que se haya acordado en el Proyecto curricular de etapa, etc. Dicho en otros términos, son decisiones que pretenden garantizar el desarrollo de la Programación en su conjunto y aseguran la coherencia entre todas y cada una de las unidades didácticas.

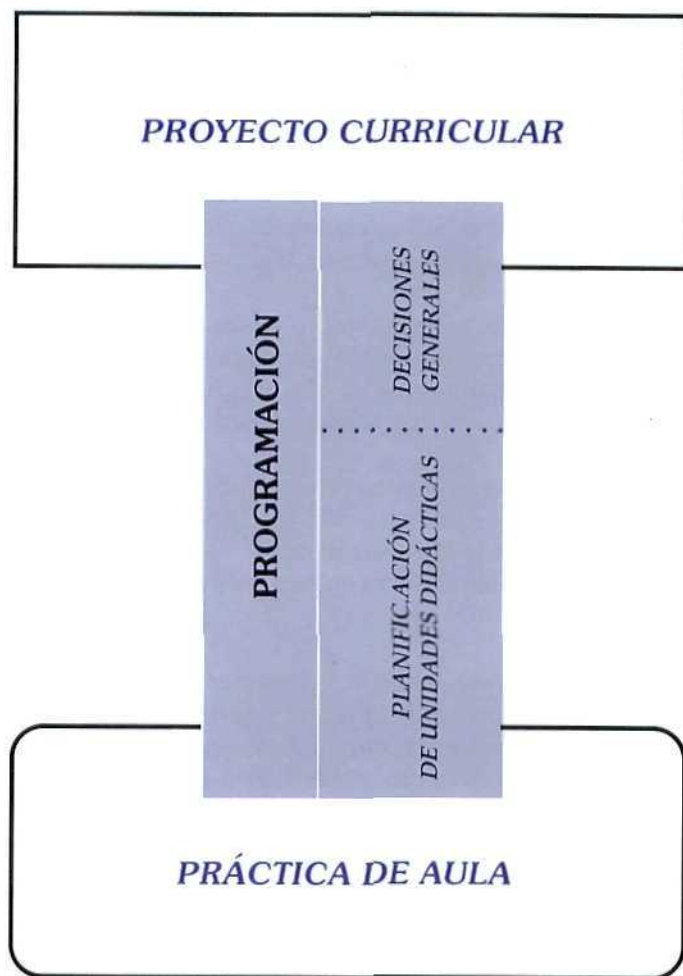
Por otra parte, hay un conjunto de decisiones vinculadas al diseño de cada una de las unidades didácticas, que se denominará **Planificación de las unidades didácticas.** Bajo este epígrafe se alude a tareas tales como: definir temas o proyectos de trabajo que conecten con los intereses del alumnado, seleccionar los objetivos y contenidos que pueden trabajarse en una unidad concreta, diseñar las actividades que permitan abordar estos contenidos, seleccionar los recursos necesarios para trabajar en el contexto de cada unidad, o los instrumentos precisos que se van a utilizar para el seguimiento y evaluación del alumnado y de la práctica docente.

De acuerdo con lo que se ha planteado previamente, habrá centros en los que las llamadas *Decisiones Generales de la Programación* estén discutidas y acordadas en el Proyecto curricular,

por lo que la Programación propiamente dicha queda reducida al diseño de todas y cada una de las unidades didácticas (véase Cuadro 2). También hay centros en los que estas Decisiones Generales —o parte de ellas— no están suficientemente perfiladas en el Proyecto curricular y será necesario entonces, discutir las y abordarlas en el momento de elaboración de las Programaciones (véase Cuadro 3).



— Cuadro 2 —



— Cuadro 3 —

### **Responsables de la elaboración**

Las *Decisiones Generales de la Programación* deberían ser acordadas por el equipo del ciclo que asumirá acuerdos y principios comunes para asegurar realmente una intervención coherente a lo largo del ciclo.



---

La *Planificación de unidades didácticas* debería abordarse de forma compartida en el equipo de ciclo ya que una buena distribución de la tarea permite simplificar notablemente el trabajo. Pero no siempre es posible perfilar con todo detalle todas las unidades entre el conjunto de las personas que forman parte del equipo. Hay ocasiones en las que la distribución de las tareas relacionadas con el diseño de las unidades didácticas se realiza entre el profesorado de un mismo nivel conjuntamente con el de apoyo; e incluso en otras situaciones es necesario que cada profesor, ya sea tutor o especialista, establezca ciertas cuestiones para un aula determinada en relación con el profesor de apoyo.

En cualquier caso, sería deseable avanzar en la adopción de decisiones compartidas por todo el profesorado que atiende a un mismo nivel y, especialmente al mismo grupo, para garantizar una mayor coherencia en la intervención educativa.

No cabe duda de que poner en común criterios, asumir de forma compartida ciertas decisiones difíciles o comprometidas y adoptar acuerdos en el ciclo irá siempre en beneficio de una intervención más coherente del conjunto del profesorado que interviene en una clase.

Así pues, la elaboración de la Programación de ciclo compete al conjunto del equipo educativo que interviene en él. En el trabajo en equipo los esfuerzos personales, las aportaciones individuales se potencian si se comparten. Por ello, es fundamental, previo a la toma de decisiones, articular una determinada **organización del equipo de ciclo**.

Para que esta organización sea realmente eficaz es necesario pever medidas que garanticen espacios, tiempos, reparto de responsabilidades, funcionamiento interno del equipo... sin las cuales los encuentros resultan difíciles y poco operativos. De ahí que la organización interna del equipo de ciclo se convierta en una cuestión clave y previa a cualquier otra decisión y, aunque, en sí mismas, no son la garantía de un trabajo fructífero, sí son un requisito que favorece el proceso de toma de decisiones compartidas.

A modo de resumen, en el cuadro siguiente se sintetizan los ámbitos y responsables de la Programación.



ÁMBITOS DE DECISIÓN		RESPONSABLES DE ELABORACIÓN
<p><b>DECISIONES GENERALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización y secuencia de contenidos a lo largo del ciclo.</li> <li>• Organización del aula (espacios, materiales, grupos, tiempos).</li> <li>• Evaluación</li> </ul>	<p>A T E N C I O N</p>	<p>Todo el profesorado que interviene con el alumnado de un ciclo</p>
<p><b>PLANIFICACIÓN DE UU.DD.</b></p> <p>En cada unidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos didácticos.</li> <li>• Contenidos.</li> <li>• Actividades.</li> <li>• Recursos, tiempos y espacios.</li> <li>• Evaluación.</li> </ul>	<p>A L A D I V E R S I D A D</p>	<p>Profesorado que atiende a un mismo nivel</p>

— Cuadro 4 —



# Decisiones generales de la Programación

Este primer ámbito de decisiones, unido directamente a las previamente adoptadas en el Proyecto curricular, es aquel que perfila las grandes líneas de la secuencia y organización de los contenidos para un período temporal largo que en Educación Infantil y Primaria coincide con el ciclo.

Por Decisiones generales de la Programación se entiende en este documento:

- La organización y secuencia de contenidos dentro del ciclo.
- La organización de los grupos, espacios, tiempos y materiales.
- La evaluación.

En el cuadro siguiente se resumen algunas de las preguntas que podrían plantearse en los equipos educativos en torno a cada una de estos ámbitos. Las decisiones que figuran en este cuadro suponen una concreción del Proyecto curricular en cada uno de los ciclos.

A continuación, se ofrecerán respuestas orientativas acerca de cada una de las cuestiones contenidas en el cuadro, atendiendo a criterios generales que pueden tenerse en cuenta a la hora de abordarlas. También se aportan ejemplos concretos sobre cómo se han resuelto en diferentes centros.

<b>Decisiones generales de la Programación</b>	
<b>Organización y secuencia de contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo están ordenados o cómo vamos a ordenar los contenidos a lo largo del ciclo?, ¿se respeta una secuencia coherente?</li> <li>• ¿Cómo vamos a organizar el trabajo en el aula?: ¿en torno a las áreas?, ¿a unidades globales?, ¿con enfoques mixtos?</li> <li>• ...</li> </ul>
<b>Organización del aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo distribuiremos el espacio del aula?</li> <li>• ¿Cómo organizaremos los materiales?</li> <li>• ¿Qué agrupamientos utilizaremos para los distintos tipos de actividades de enseñanza y aprendizaje?</li> <li>• ¿Cómo adecuaremos los espacios, los materiales, los tiempos y los agrupamientos para atender a la diversidad?</li> <li>• ¿Cómo se va a regir la convivencia en el aula?</li> <li>• ...</li> </ul>
<b>Decisiones de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo abordaremos la evaluación al inicio del curso o en el período de adaptación?</li> <li>• ¿Qué instrumentos comunes utilizaremos para el seguimiento de los alumnos y las alumnas y para la evaluación de sus resultados?</li> <li>• ¿Qué estrategias propiciaremos para que los alumnos se autoevalúen?</li> <li>• ¿Cómo evaluaremos nuestra práctica?</li> <li>• ...</li> </ul>

— Cuadro 5 —

## **Organización y secuencia de contenidos dentro del ciclo**

### **¿Qué significa organizar y secuenciar los contenidos?**

Quando se habla de *organizar los contenidos* se alude a la manera de relacionarlos, seleccionarlos y dotarlos de una estructura que establezca conexiones entre ellos.

En ocasiones, la organización de los contenidos obedece a una estructura en la que se integran aprendizajes procedentes de las diferentes áreas para favorecer aprendizajes significativos y globalizadores. Se puede optar por una organización más vinculada a las áreas, de modo que se establezcan unidades didácticas referidas a cada una de ellas; planificar formas de organización mixtas, en las que se combina el trabajo en torno a unidades globales, con un tratamiento específico de determinados contenidos propios de cada una de las áreas. Dicha organización puede establecerse en torno a centros de interés, proyectos de trabajo, temas, talleres, etc .

Resulta necesario que, en la Programación de cada ciclo, se adopte una forma de organización de los contenidos que se ajuste al modo en que van a ser presentados y trabajados con la clase. Esta tarea suele requerir reordenarlos a partir de la secuencia de contenidos interciclos del Proyecto curricular. En efecto, desde el punto de vista de la intervención en el aula, es necesario reorganizar y establecer mejores relaciones entre los contenidos. Más adelante se analizarán varios ejemplos de cómo se ha planteado esta organización en diversos centros.

Por su parte, cuando se utiliza la expresión *secuencia de contenidos dentro del ciclo* (a veces se habla de "secuencia intraciclo"), se hace referencia a la ordenación temporal de los contenidos a lo largo del ciclo, esto es, a su sucesión de forma que se garantice la continuidad y se eviten lagunas, solapamientos, repeticiones o saltos que dificulten el proceso de aprendizaje.

Aunque en principio se ha aludido a los dos términos de manera independiente, en la práctica las decisiones sobre organización y secuencia de contenidos en el ciclo suelen estar íntimamente relacionadas, por lo que no es fácil establecer una frontera entre unas y otras. De hecho, en los equipos las discusiones sobre organización y sobre el orden de presentación de los contenidos se producen de forma simultánea por lo que a partir de ahora se tratarán conjuntamente unas y otras.

En relación con la secuencia de contenidos del Proyecto curricular, en gran parte de los centros, los debates se han centrado prioritariamente en dejar claros los límites entre los ciclos, de modo que se eviten solapamientos innecesarios o lagunas importantes entre ellos. En el ámbito de la Programación, sin embargo, las decisiones sobre organización y secuencia de los contenidos



deberían estar centradas en asegurar una forma de presentación de los contenidos significativa para los alumnos, así como garantizar una secuencia de aprendizaje a lo largo del ciclo coherente, de tal forma que no se den procesos inacabados.

No es difícil encontrar Proyectos curriculares en los que se ha establecido una secuencia clara de los objetivos y los contenidos entre los ciclos respetando la estructura del currículo oficial (áreas, bloques y tipos de contenidos). Así formulado, este componente del Proyecto curricular cumple una función muy importante para los centros, en el sentido de que permite garantizar una secuencia coherente a lo largo de toda la etapa. Sin embargo, para proceder a la planificación de las unidades didácticas será necesario, además, reordenar los contenidos, establecer relaciones entre ellos, organizarlos desde la perspectiva de la intervención en el aula. Por tanto, en la Programación deberá decidirse el modo concreto en que se van a presentar los contenidos en el aula.

Desde esta perspectiva conviene destacar que las decisiones sobre secuencia y organización de contenidos son indisociables de las opciones metodológicas que el centro adopte en su Proyecto curricular y tienen en Educación Infantil y Primaria una importancia capital porque van a condicionar muchas otras: horarios, espacios, elección de materiales, distribución del aula, etc. Como se ha comentado anteriormente, habrá equipos que decidan, en su Proyecto curricular, trabajar integrando los contenidos de las diferentes áreas; otros, quizá opten por organizar los aprendizajes en torno a las áreas definiendo para cada una de ellas unidades didácticas o proyectos de trabajo más o menos independientes; otros muchos adoptarán enfoques mixtos en los que se proponen unidades globales, junto al tratamiento específico de ciertos contenidos de las áreas.

Al decidir la secuencia y organización de los contenidos hay muchas cuestiones que un centro (claustro, equipos de ciclo) debería debatir previamente, tales como:

- ¿Qué entendemos por globalización?
- ¿Todos los contenidos pueden o deben abordarse integrando diferentes áreas?

- ¿Hay contenidos que normalmente no se trabajan de forma integrada?, ¿cuáles?, ¿por qué?
- ...

Todas éstas son preguntas que aluden a la organización y secuencia de contenidos. Sería deseable que fuesen debatidas durante el proceso de elaboración o revisión de los Proyectos curriculares, puesto que su respuesta atañe al conjunto del equipo educativo e imprime al centro un estilo propio y, en cualquier caso, deben abordarse al elaborar la Programación del ciclo.

Parece oportuno que, en el marco de la organización y secuencia de los contenidos, se debata en los claustros y en los equipos de ciclo sobre qué se entiende por globalización. *La **globalización*** ha resultado ser como un paraguas a cuyo abrigo se han cobijado prácticas a veces discutibles y cuando menos variadas. Conviene compartir siempre en los equipos significados equivalentes para distintas palabras y, en este sentido, la globalización es sin duda un término que requiere clarificarse.

El tratamiento globalizador no debería asociarse a una forma concreta de organizar los contenidos, llámese ésta temas, unidades didácticas, problemas, proyectos de trabajo, centros de interés o cualquiera de las múltiples denominaciones que suelen utilizarse. El tratamiento globalizador hace referencia a la organización de secuencias didácticas que favorezcan la construcción del conocimiento por parte del alumnado.

En este sentido, globalizar supone que la persona que aprende incorpora los nuevos aprendizajes a su estructura cognitiva, enriqueciendo y diversificando sus esquemas de conocimiento. De este modo, se intenta conseguir que lo aprendido pueda ser utilizado en contextos diferentes a aquellos en que se produjo el aprendizaje. La globalización la realiza pues cada persona al aprender y le corresponde al docente organizar los aprendizajes para que esta globalización pueda producirse.

*Por ello, no se trata simplemente de trabajar interdisciplinariamente o de forma global los contenidos de las diferentes áreas, sino de organizarlos y presentarlos de manera que se ayude a los niños y a las niñas a establecer conexiones entre sus conocimientos previos y los nuevos aprendizajes, así como entre conocimientos procedentes de áreas diversas. Para ello, es preciso que los*

integren como consecuencia de que sean necesarios para dar respuesta a un determinado problema. Desde este punto de vista, la mayor parte de las unidades didácticas deberían integrar conceptos, procedimientos y actitudes de varias áreas, porque los problemas o situaciones reales, para ser comprendidos requieren la interrelación de contenidos relacionados con diversas áreas de conocimiento.

Este tipo de enfoque supone una organización de los contenidos en la que se opta por una manera de presentarlos que favorece el aprendizaje significativo, sin necesidad de someterse a una rígida estructuración en torno a las áreas. La lógica de las disciplinas es un referente fundamental para el profesorado, pero en ningún caso puede suponer un corsé que impida adoptar formas de organización de los contenidos más adecuadas para el desarrollo del alumnado de Educación Infantil y Primaria.

Se trata de propiciar una organización y secuencia de contenidos flexible y rica en posibilidades que conecte con las experiencias de los niños y las niñas, tanto las derivadas de su aprendizaje escolar previo como las que obtiene de su relación con el entorno en que se desenvuelve. De esta manera se favorece la atención a la diversidad del alumnado y resulta más sencillo modificar, cambiar, añadir o detenerse cuando sea necesario.

Naturalmente, cualquier decisión que adopte un centro, relativa a los ejes en torno a los cuales se organizan los contenidos, debe permitir al equipo educativo sentirse cómodo en función de su trayectoria, de sus opciones metodológicas, de su experiencia en las áreas y, naturalmente, al servicio de los niños y niñas del centro y del aula.

## **Algunos ejemplos de organización y secuencia de contenidos**

Se ofrecen a continuación tres ejemplos tomados de diferentes centros que pueden contribuir a clarificar el modo de acometer esta cuestión. A través de estos ejemplos, se muestran diversas maneras de abordar la organización de los contenidos.

Cada centro lo ha hecho de un modo diferente, pero todos ellos se atienen a unos principios generales que conviene destacar:



- Ofrecer una **visión global** de los aprendizajes del ciclo y del papel que juegan cada uno de ellos en la Programación, de modo que queden recogidos el conjunto de contenidos que se van a abordar en el ciclo.
- Asegurar una **planificación sistemática de todos los aprendizajes** en la que se atienda al conjunto de contenidos de todas las áreas, se observe un equilibrio entre los tres tipos de contenidos, se aborden adecuadamente los Temas transversales y se favorezca la atención a la diversidad.
- Integrar **aprendizajes de distintas áreas** en torno a diferentes tipos de organización (bien sea en centros de interés, proyectos de trabajo, desarrollo de temas...). No obstante, también resulta apropiado reservar espacios para el **trabajo sistemático de determinados contenidos de distintas áreas** en momentos específicamente destinados para ello.

En el primer ejemplo (A), se resume el proceso de trabajo seguido por un equipo de una Escuela Infantil.

Se llama la atención sobre las dificultades encontradas en la forma de programar que venían llevando a cabo y se presenta la organización de contenidos acordada después de un proceso de revisión y de sistematización de la Programación.

En cuanto al segundo ejemplo (B), se resume la organización de los contenidos de un equipo de primer ciclo de Educación Primaria.

Por último, se presenta un ejemplo (C) de organización de contenidos acordado por un equipo para toda la etapa de Educación Primaria.

## EJEMPLO A

### ESCUELA INFANTIL "EL BELÉN" (MADRID)<sup>4</sup>

La Programación de este centro partía del Decreto de currículo. De él se seleccionaban los objetivos y contenidos que podían abordarse en las unidades didácticas. Estas se desarrollaban en las distintas situaciones de aprendizaje.

Esta forma de programar no permitía tener una visión global de los contenidos que se abordaban, de las lagunas o repeticiones que de hecho se producían. La falta de visión de conjunto hacía que la tarea resultara difícil, pesada y reiterativa. Por otra parte, la estructura de áreas y bloques del currículo se encontraba demasiado alejada de la intervención en el aula.

A partir de estas dificultades el equipo de trabajo vio la necesidad de:

1. Reorganizar los contenidos del currículo: romper las áreas y los bloques, comenzar por los procedimientos para realizar la organización de contenidos, asegurar la continuidad y equilibrio de los distintos contenidos entre niveles. Como resultado de esta tarea se establecieron una serie de **ejes** en torno a los cuales se organizan los contenidos.
2. Establecer niveles educativos en primer ciclo, entendidos como períodos más ajustados a las diferencias evolutivas del alumnado de estas edades. Se definieron tres **niveles**: de 4 a 18 meses, de 18 a 30 y de 30 a 42 meses.
3. Seleccionar las **unidades didácticas** más adecuadas en cada eje y en cada nivel. Hay unidades didácticas que integran contenidos de diferentes ejes y muchas de las unidades se trabajan en diferentes tramos de edad con distinto nivel de complejidad.

En el cuadro adjunto se presenta la relación de ejes y unidades didácticas en cada uno de los niveles o períodos marcados para la etapa.

4 Véase MEC. (1995). Programaciones. Infantil. Madrid: MEC, Colección Del Currículo a la práctica del aula.

EJES	Unidades del primer nivel (4-18 meses)	Unidades del segundo nivel (18-30 meses)	Unidades del tercer nivel (30-48 meses)	Unidades del segundo ciclo (3-6 años)
<b>Creemos Sanos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Período de Adaptación</li> <li>— Rico, rico</li> <li>— Somos guapos, guapas</li> <li>— Pasito a pasito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Período de Adaptación</li> <li>— Rico, rico</li> <li>— Somos guapos, guapas</li> <li>— Érase una vez.....</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Período de adaptación</li> <li>— Rico, rico</li> <li>— Somos guapos, guapas</li> <li>— La Familia</li> <li>— Contamos nuestras cosas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Período de Adaptación (3 años)</li> <li>— Nuestra nueva clase</li> <li>— Rico, rico</li> <li>— Somos guapos, somos guapas</li> </ul>
<b>Juego Dirigido/ Pre-asamblea y Asamblea</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Período de Adaptación</li> <li>— Mis amigos y yo</li> <li>— Somos guapos, guapas</li> <li>— Cu-cú, Tras tras</li> <li>— Pasito a Pasito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Período de adaptación</li> <li>— Mis amigos y yo</li> <li>— Érase una vez...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Período de adaptación</li> <li>— Mis amigos y yo</li> <li>— Animales y Plantas</li> <li>— La Familia</li> <li>— Contamos nuestras cosas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Período de Adaptación (3 años)</li> <li>— Nuestra nueva clase</li> <li>— Rico, rico</li> <li>— Somos guapos, somos guapas</li> <li>— Fiestas (Cumpleaños, Navidad- Juguetes, Graduación, San Isidro).</li> <li>— Las vacaciones de verano</li> <li>— El patio del Cole</li> <li>— El Agua</li> <li>— La Familia</li> <li>— Los mayores de la escuela</li> <li>— Nuestros amigos los animales</li> <li>— La Granja</li> <li>— El Acuario</li> <li>— El Huerto</li> </ul>
<b>Juego Libre (0-6 años)/ Proyecto de Patio (3-6 años)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Mis amigos y yo</li> <li>— Cu-cú, tras-tras</li> <li>— Pasito a pasito</li> <li>— Rico, rico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Mis amigos y yo</li> <li>— Rico, rico</li> <li>— Somos guapos, guapas</li> <li>— Érase una vez...</li> <li>— Sube y baja</li> <li>— Cuántas cosas sé hacer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Mis amigos y yo</li> <li>— Rico, rico</li> <li>— Somos guapos, guapas</li> <li>— La Familia</li> <li>— Cuántas cosas sé hacer</li> <li>— Contamos nuestras cosas</li> <li>— Salto y brinco</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Nuestra nueva clase</li> <li>— El patio del Cole</li> <li>— El Agua</li> <li>— (Actividades periódicas en rincones y patio)</li> </ul>
<b>Fiestas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— (Actividades esporádicas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Mis amigos y yo</li> <li>— Rico, rico</li> <li>— Somos guapos, guapas</li> <li>— Érase una vez</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Actividades "Fiesta de Graduación"</li> <li>— Mis amigos y yo</li> <li>— Rico, rico</li> <li>— Somos guapos, guapas</li> <li>— Contamos nuestras cosas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Fiestas de Cumpleaños</li> <li>— Fiesta de la Navidad- Juguetes</li> <li>— Fiesta de San Isidro</li> <li>— Fiesta de Graduación</li> </ul>
<b>Psicomotricidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— (Actividades continuas en cada una de sus UU.DD.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Cuántas cosas sé hace</li> <li>— Sube y baja</li> <li>— (Actividades periódicas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Animales y Plantas.</li> <li>— Salto y brinco.</li> <li>— Cuántas cosas sé hacer</li> <li>— (Actividades periódicas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— La fiesta de San Isidro</li> <li>— (Actividades periódicas en el Sala de Psicomotricidad)</li> </ul>

<b>EJES</b>	<b>Unidades del primer nivel (4-18 meses)</b>	<b>Unidades del segundo nivel (18-30 meses)</b>	<b>Unidades del tercer nivel (30-48 meses)</b>	<b>Unidades del segundo ciclo (3-6 años)</b>
<b>Manipulación Mesa (0-3 años)/ Rincones (3-6 años).</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>— Cuántas cosas se hacer</li> <li>— Mis amigos y yo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Cuántas cosas se hacer</li> <li>— Mis amigos y yo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Nuestra nueva clase</li> <li>— Rico, rico</li> <li>— Somos guapos, somos guapas</li> <li>— Fiestas (Cumpleaños, Navidad- Juguetes, Graduación, San Isidro).</li> <li>— Las vacaciones de verano</li> <li>— El patio del Cole</li> <li>— El Agua</li> <li>— La Familia</li> <li>— Los mayores de la escuela</li> <li>— Nuestros amigos los animales</li> <li>— La Granja</li> <li>— El Acuario</li> <li>— El Huerto</li> </ul>
<b>Zona de Pintura- Taller de Plástica (0-3 años)/ Talleres (3-6 años)</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>— Cuántas cosas se hacer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Cuántas cosas se hacer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(Actividades periódicas en Talleres).</li> <li>— Rico, rico</li> </ul>
<b>Salidas</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>— (Actividades ocasionales)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Fiesta de la Navidad</li> <li>— Los mayores de la Escuela</li> <li>— Nuestros amigos los animales</li> <li>— La Granja</li> <li>— (Actividades ocasionales)</li> </ul>
<b>Música</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— (Actividades diarias relacionadas con las distintas UU.DD.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— (Actividades diarias relacionadas con las distintas UU.DD.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— (Actividades diarias relacionadas con las distintas UU.DD.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Fiesta de la Navidad- Juguetes</li> <li>— Actividades periódicas</li> </ul>
<b>Dramatización</b>				<ul style="list-style-type: none"> <li>— Somos guapos, somos guapas</li> <li>— La fiesta Navidad</li> <li>— Los mayores de la Escuela</li> <li>— Actividades periódicas</li> </ul>
<b>Proyectos de Huerto y Corral</b>				<ul style="list-style-type: none"> <li>— Nuestros amigos los animales</li> <li>— El Huerto</li> <li>— El Acuario</li> <li>— La Granja</li> <li>— Rico, rico</li> </ul>



## EJEMPLO B

### COLEGIO PÚBLICO "PABLO PICASSO" (PARLA, MADRID)<sup>5</sup> \_\_\_\_\_

Este es un ejemplo del primer ciclo de Primaria. En este centro en el Proyecto curricular los contenidos aparecen secuenciados por áreas a partir de los bloques de contenidos que figuran en el Currículo. El centro también ha decidido en su Proyecto curricular trabajar algunos contenidos en torno a talleres que se realizan una tarde a la semana en cada uno de los ciclos. Además, están planificadas una serie de actividades comunes al centro en las que participa toda la Comunidad educativa, estas actividades se vertebrarán a partir de algunos Temas transversales.

Aunque toda esta organización está recogida en el Proyecto curricular de la etapa, se veía insuficiente para estructurar la práctica del aula y requería de una mayor concreción en el ámbito del ciclo.

En el centro, los contenidos están organizados en torno a los siguientes ejes:

- Organización y comunicación en el aula
- Centros de interés
- Trabajo sistemático de destrezas de Lengua y Matemáticas
- Talleres.
- Biblioteca de aula
- Educación Artística (música) y Educación Física
- Actividades comunes del centro

La Música y la Educación Física están impartidas por especialistas.

El Cuadro siguiente puede ayudar a clarificar esta organización.

<sup>5</sup> Véase MEC. (1995). Programaciones (2). Primaria. Madrid: MEC. Colección Del Currículo a la práctica del aula.

EJES DE ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS	¿Qué es?	Ámbito de contenidos
La organización y la comunicación en el aula	El corro: momentos planificados para proponer ideas, hacer balance, contar con la audiencia del grupo...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La comunicación y la convivencia (relación con los otros, confianza en el grupo, normas de interacción verbal...).</li> <li>• La autonomía de los alumnos (responsabilidades en gestión, hábitos, planificación del propio trabajo...).</li> </ul>
Centros de interés	Forma de trabajo que permite abordar algunos de los contenidos de este ciclo en torno a temas, problemas y situaciones de interés (por ejemplo: "Cuida tu salud", "Bichos y bichitos", "Mi tiempo libre"...)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Búsqueda de soluciones a los problemas que el medio plantea a los alumnos.</li> <li>• Participación de los alumnos en su medio (hábitos sociales).</li> <li>• Autonomía de acción en el medio.</li> <li>• Instrumentos lingüísticos, matemáticos y plásticos necesarios para abordar el tema que se esté trabajando.</li> </ul>
Trabajo sistemático de destrezas (Lengua y Matemáticas)	Trabajo en paralelo a los centros de interés para ejercitar las destrezas en contextos diversos, no necesariamente relacionados con el tema abordado en el centro de interés correspondiente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procedimientos básicos de lectura y escritura (del texto oral al texto escrito, el sistema alfabético, producción escrita y comprensión de textos).</li> <li>• Procedimientos de cálculo y numeración y de resolución de problemas.</li> </ul>
Talleres	Modalidad de trabajo en torno a destrezas de diferente tipo. En este curso: cerámica cocina estampación imagen plástica titeres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo en grupo.</li> <li>• Hábitos de trabajo (limpieza, orden, manipulación de instrumentos...)</li> <li>• Técnicas específicas de cada taller.</li> </ul>
La biblioteca de aula	Espacio para fomentar hábitos de lectura y de consulta de información.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura como medio de entretenimiento (cuentos, fábulas, libros de imágenes...)</li> <li>• Lectura como medio de información en la realización de las tareas habituales (diccionarios, libros de consulta, folletos informativos...).</li> </ul>
Educación Artística (Música) y Educación física	Áreas impartidas por los especialistas en coordinación con el equipo de ciclo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contenidos de las áreas correspondientes.</li> </ul>
Actividades comunes del centro	Actividades en cuyo desarrollo está implicada toda la comunidad escolar simultáneamente. En este curso: Fiesta de la castaña, Semana de la Paz. Carnaval. Semana del libro. Semana cultural. Día del medio ambiente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convivencia y relación en el conjunto de la Comunidad Educativa.</li> <li>• Contenidos propios de cada actividad.</li> </ul>

## EJEMPLO C

### COLEGIO "MARTÍ SOROLLA" (VALENCIA)<sup>6</sup>

*Este ejemplo corresponde a las decisiones acordadas por el centro para el conjunto de la etapa. Entre los acuerdos tomados en el Proyecto curricular y las unidades didácticas había un espacio de decisión poco definido. Cada ciclo ha ido concretando el conjunto de decisiones que dan coherencia al Proyecto curricular con la práctica cotidiana. La Comisión de Coordinación Pedagógica organiza el proceso de discusión en los ciclos y, en la medida en que las propuestas de ciclo se aprueban por el Claustro, se incorporan al Proyecto curricular.*

*Este centro secuencia y organiza los contenidos en torno a:*

- *Proyectos de trabajo en torno a problemas.*
- *Talleres.*
- *Gestión de la convivencia y de la actividad en el aula. (asamblea de aula).*
- *Trabajos complementarios a partir de unidades de libros de texto.*

<sup>6</sup> Véase MEC. (1995). *Programaciones. Primaria*. Madrid: MEC, Colección Del Currículo a la práctica del aula.

ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS	¿EN QUÉ CONSISTEN?	ALGUNOS EJEMPLOS
<b>Proyectos de trabajo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidades estructuradas en torno a los contenidos secuenciados para cada ciclo.</li> <li>• Pueden abordar contenidos de una o varias áreas.               <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Unidades que parten de Conocimiento del Medio e integran varias áreas.</li> <li>b) Unidades que parten de un área.                   <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ed. Artística</li> <li>- Lengua</li> <li>- Matemáticas</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Los contenidos de distintas áreas se incorporan en la medida que contribuyen a explicar el "problema" planteado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "¿Por qué se queman nuestras montañas?"</li> <li>• "Los juguetes que pedimos a los Reyes"</li> <li>• "¡Qué calor!"</li> <li>• "El personaje"</li> <li>• "Hacemos una receta"</li> <li>• "Elaboramos una monografía"</li> <li>• "Cómo usamos la biblioteca"</li> <li>• "Nos vamos de excursión. ¿salen las cuentas?"</li> </ul>
<b>Talleres</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma de abordar determinados contenidos que necesitan repetición para su consolidación.</li> <li>• Organización de contenidos de <i>adquisición</i> de algunos hábitos, procedimientos...</li> <li>• Muchas veces se ubican en rincones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "El tangram", "Dominós"...</li> <li>• La biblioteca de aula:           <ul style="list-style-type: none"> <li>— espacio de consulta</li> <li>— espacio para fomentar hábitos de lectura</li> </ul> </li> </ul>
<b>Asamblea de aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoya intencionalmente contenidos que tienen que ver con la autonomía y socialización del alumnado:           <ul style="list-style-type: none"> <li>- La planificación del trabajo del aula</li> <li>- El reparto de responsabilidades. Solución de conflictos.</li> <li>- Contenidos relacionados con el intercambio comunicativo.</li> </ul> </li> </ul>	
<b>Libro de texto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se utiliza para completar algunos contenidos que nos quedan "suelos".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidades de plástica</li> <li>• Fichas de trabajo de matemáticas</li> </ul>



## Organización del aula

En este apartado se consideran aquellas decisiones que tienen que ver con distribuir los espacios, seleccionar los materiales, formar los grupos y organizar los tiempos dentro del aula.

Las posibilidades de organización son múltiples y están muy condicionadas por las posibilidades del centro y por las opciones metodológicas de los equipos. En cualquier caso las decisiones en este apartado deberían ir encaminadas a adoptar criterios acordes con el resto de medidas adoptadas en otros ámbitos de la propia Programación y sobre todo aquello que vaya encaminado a rentabilizar las posibilidades que ofrece el centro.

Sería importante que en las reuniones de los equipos de ciclo se discutieran cuestiones del siguiente tipo:

### ***Sobre los espacios***

- ¿Cómo organizar el espacio del aula y otros espacios del centro de modo que puedan desarrollarse los proyectos de trabajo, los talleres, las asambleas, etc.?
- ¿Cómo organizar el espacio para favorecer la interacción?
- ¿Cómo organizar el espacio para que puedan desarrollarse actividades de diferente tipo (trabajo individual, trabajo en pequeño grupo, en gran grupo, etc.)?
- ¿Cómo organizar el espacio para que resulte agradable y cómodo?
- ¿Cómo distribuir el espacio para adaptarlo a las necesidades educativas especiales de determinados alumnos o alumnas?
- ...

### ***Sobre los materiales***

- ¿Se han establecido unos determinados criterios de selección?
- ¿Cómo se van a organizar?
- ¿Está previsto un espacio para guardarlos?

- ¿Quién se va a encargar de su mantenimiento y reposición?
- ¿Qué materiales han de ser adaptados para atender a la diversidad (por ejemplo, para aquel alumnado que presenta necesidades educativas especiales)?
- ¿Se cuenta con materiales diversos?
- ...

### ***Sobre los tiempos***

- ¿La distribución del tiempo es coherente con otras decisiones adoptadas en la Programación?
- ¿La distribución horaria permite la atención a niñas y niños con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje?, es decir, ¿favorece la atención a la diversidad?
- ¿Existe una distribución horaria que permita, por parte del profesorado tutor, especialistas y profesorado de apoyo, una adecuada atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales?
- ...

### ***Sobre los grupos***

- ¿Los criterios para formar los grupos-clase contemplan que éstos sean equilibrados?
- ¿Los grupos-clase van a ser "cerrados" o se contempla la organización de "grupos flexibles".
- ¿Se van a establecer dentro de cada aula diferentes tipos de agrupamiento, en función de las actividades que se realicen: gran grupo, pequeños grupos y tareas individuales?
- ...

A continuación se presenta la organización que han adoptado algunos centros en concreto. En primer lugar se aporta una muestra de horarios. En segundo lugar se presentan diversas posibilidades de organización de los espacios y de los materiales dentro del aula.

## EJEMPLO 1

HORARIO DEL PRIMER NIVEL <sup>7</sup> (segundo ciclo)

MAÑANA	¿QUÉ HACEMOS?
Entrada (acogida)	Cálido recibimiento por parte de la maestra
"El encuentro"	Tiempo dedicado al "encuentro" entre niños y niñas (se saludan, hablan, se abrazan)
Asamblea	Actividad organizadora en torno a la que: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hablamos de "nuestras cosas" ...</li> <li>- Observamos el tiempo y lo registramos cada día</li> <li>- Establecemos las responsabilidades y tareas</li> <li>- Elegimos a "locomotora" (el/la responsable de cada día de que todo funcione)</li> <li>- Se trabajan Unidades didácticas (detección de conocimientos basados en el lenguaje oral)</li> </ul>
Psicomotricidad	Actividad colectiva que se realiza en la sala de psicomotricidad y que tiene su propia programación
Aseos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bebemos agua</li> <li>- Nos lavamos las manos</li> <li>- Control de esfínteres</li> </ul>
Patio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiempo de juego al aire libre</li> <li>- Bocadillo</li> </ul>
Alfombra	Puesta en común para presentar y elegir el trabajo de Rincones
Rincones	Trabajo en Rincones. Actividades de Unidades didácticas
Recogida de los materiales	Recogida - Clasificación de los materiales Guardamos los trabajos ... "Locomotora" ----> Supervisa
Salida	Despedida. Algunos de los niños y niñas se van a su casa a comer, otros pasan al comedor del colegio
TARDE	¿QUÉ HACEMOS?
Entrada	Recibimiento cálido y relajado
Reposo	Tiempo de reposo y música suave
"La hora mágica" de cuento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contamos un cuento (Guiñol)</li> <li>- "Leemos" un cuento</li> <li>- Vemos un cuento</li> </ul>
Aseos	Control de esfínteres Higiene
Patio	Tiempo de juego
Canciones Ritmo	Canciones y ritmos, colectivos para terminar alegres
Preparación para la salida	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "Evocación" de la Jornada</li> <li>- Abrigos</li> <li>- Despedida</li> </ul>

7 Horario facilitado por el C. P. San José (Guadalajara).

## ■ EJEMPLO 2

El tiempo lectivo en este centro<sup>8</sup> no está distribuido de forma rígida, sino que se flexibiliza atendiendo a las necesidades del grupo-clase, al ritmo individual de aprendizaje y al enfoque globalizador que se hace en las distintas áreas.

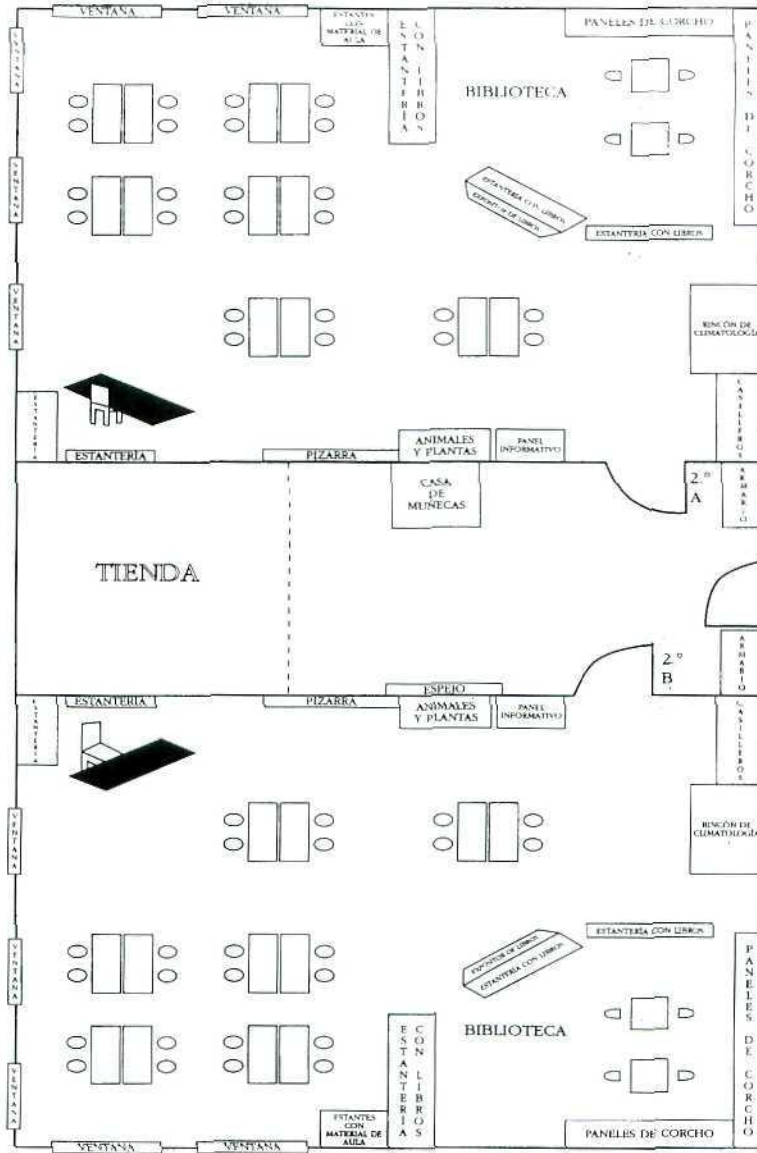
Para que sirva como ejemplo, el horario lectivo de una clase de 1<sup>er</sup> ciclo es el siguiente:

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

8 Ejemplo de VV.AA (1992) "Planificación del C.P. Cervantes, Poble de Farnals (Valencia)". En *Ejemplos de Planificación de ciclo*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia.

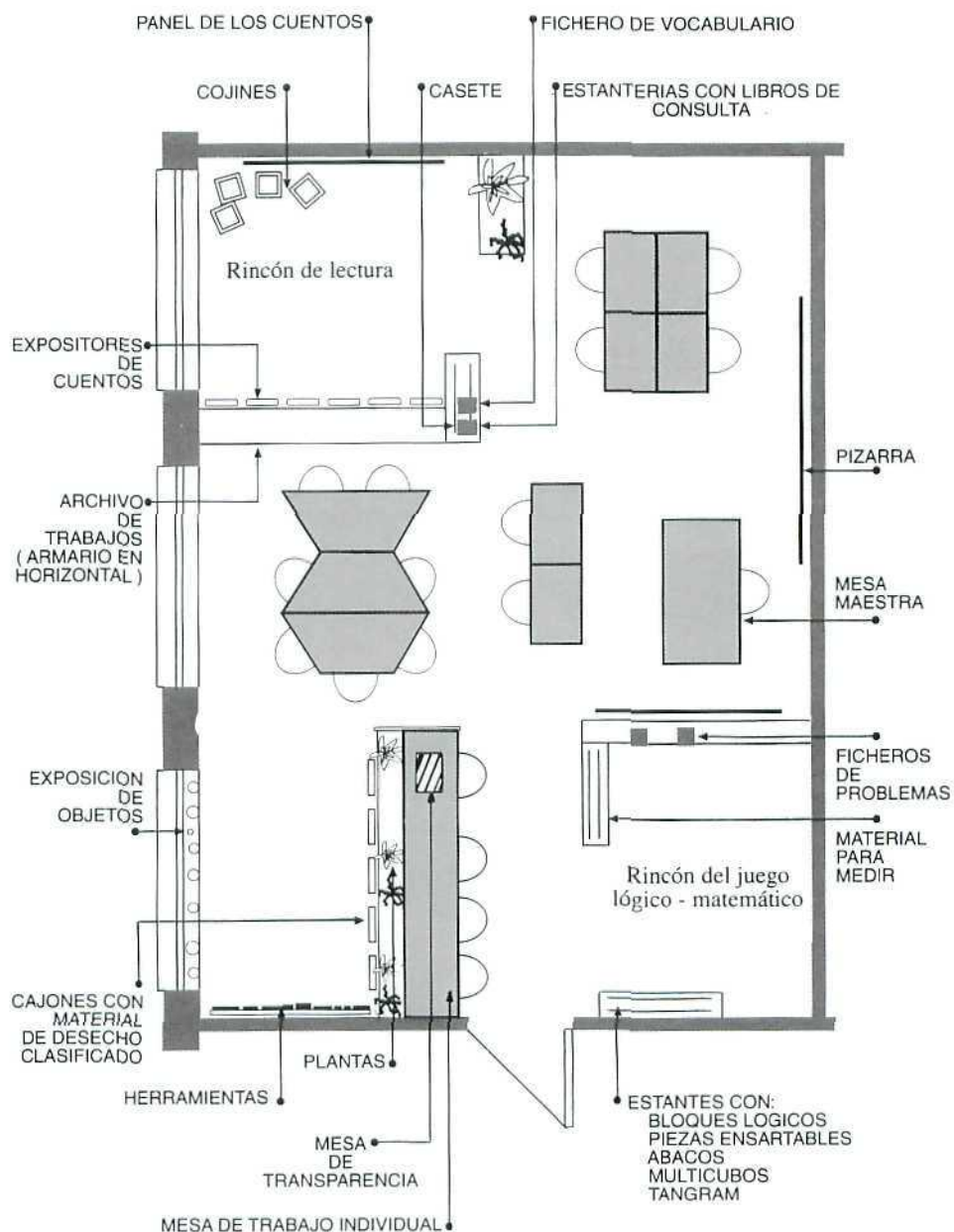


**EJEMPLO 3**



— Plano del aula del Colegio Martí Sorolla (Valencia) —

## EJEMPLO 4



— Plano del aula del C.P. San Cebrían de Mudá (Palencia) —

## Evaluación

Todas las decisiones que un centro aborda para planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje son importantes, pero pueden desvirtuarse si la evaluación no se integra en dicho proceso de manera que permita obtener información relevante sobre cómo se está desarrollando el mismo, y valorar tanto el grado de consecución de los objetivos educativos planteados como el nivel de adecuación de la práctica docente a las características y necesidades del alumnado. Emitir un juicio de valor al respecto posibilitará, en definitiva, introducir aquellos ajustes o modificaciones que favorezcan el desarrollo de todas las capacidades de todos los niños y las niñas.

En los Proyectos curriculares se han de adoptar decisiones sobre evaluación, pero normalmente se requiere su concreción en la Programación para valorar hasta qué punto lo planificado tiene su correlato en la práctica. En la inmensa mayoría de los centros se ha puesto de relieve la necesidad de hacer hincapié en analizar no sólo los productos sino también los procesos de enseñanza y aprendizaje, de tener muy en cuenta, además, el punto de partida del alumnado. Evaluación inicial, de proceso y final, evaluación formativa y sumativa son términos que con total seguridad están presentes en todos y cada uno de los Proyectos elaborados por los centros. La preocupación de muchos equipos educativos está en cómo se concreta todo ello a la hora de programar la práctica del aula.

Para llegar a tomar decisiones como las anteriormente mencionadas, hay ciertas cuestiones que conviene discutir por todo el equipo de ciclo, entre otras:

- ¿Cómo evaluar el grado de consecución de los objetivos?, o lo que es lo mismo ¿cómo evaluar el grado de desarrollo de las capacidades?
- ¿Qué información puede resultar relevante para valorar el grado de desarrollo de las capacidades?
- ¿Se pueden plantear tareas análogas desde diferentes áreas para comprobar el desarrollo de una misma capacidad?

- ¿Qué tareas utilizar como indicadores de que se han adquirido determinados contenidos?
- ¿Cómo plantearlas en el contexto de la actividad cotidiana?
- ¿Cómo hacer de una tarea de aprendizaje una tarea de evaluación?
- ¿Cómo hacemos para que el alumnado sea consciente de su proceso de aprendizaje y aprendan a autoevaluarse?
- ...

Estas y otras muchas preguntas deberían ser objeto de debate previo, pues si hay un aspecto que requiera ser intensamente discutido es el referido al tema de la evaluación. Y, una buena estrategia es abordarlo planteando preguntas que el equipo educativo tiene sin resolver e intentando avanzar con propuestas compartidas. La concreción última tiene mucho que ver con el desarrollo de las Unidades didácticas tal como se explica en el apartado correspondiente de este documento.

## **Enseñar y evaluar: dos aspectos de un mismo proceso**

Quizá la dificultad de abordar la evaluación sería menor si se partiera de la consideración de que evaluar no supone un proceso añadido a la acción didáctica, ya que cuando se adoptan acuerdos sobre el qué y cómo enseñar se está optando también implícitamente por una determinada manera de entender la evaluación. Es decir, si se decide organizar los contenidos en torno a proyectos de trabajo o si se acuerda utilizar una metodología de resolución de problemas, la evaluación debe ir en consonancia con estas opciones.

Evaluar implica emitir un juicio de valor sobre la acción educativa y supone conocer cuáles son los efectos de dicha acción. Por tanto, el acto de evaluar es indisoluble del de enseñar. Evaluar es, en última instancia, comprobar hasta qué punto la intervención educativa está sirviendo para que los niños y las niñas aprendan lo que hemos pretendido enseñarles. El juicio de valor que se desprende de esa comprobación debe permitir al profesor



rado reajustar su práctica para hacerla más acorde con las necesidades del grupo de alumnos o de alguno de ellos; pero también debe servir para que los escolares, de manera progresiva, tomen conciencia de lo que han aprendido, cómo lo han aprendido y, en su caso, qué dificultades han encontrado. De esta manera aprenden, en la medida de sus posibilidades, a implicarse en la regulación de su propio proceso.

## La implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje

La evaluación que realiza el maestro y la autoevaluación del alumnado deberían entenderse como procesos inseparables, pero la asociación de ambos procesos requiere un aprendizaje que conviene iniciar a edades tempranas. Son numerosos los docentes que están poniendo en práctica en sus programaciones tanto la asociación entre enseñanza y evaluación como entre evaluación del maestro y autoevaluación. Así por ejemplo el C.P. La Rioja ubicado en Vallecas (Madrid)<sup>9</sup>, ha organizado los contenidos en torno a "Aulas", una de ellas es la denominada "Aula del cuerpo". El centro relata su experiencia como sigue:

"Al terminar (cualquier) actividad, se realiza una puesta en común. Individualmente o en grupo contarán el trabajo que han realizado: quiénes, con qué, cómo, etc. Con ello se pretende:

- Favorecer la verbalización de sus experiencias
- Reflexionar en torno a la actividad realizada
- Descubrir las posibilidades que el aula les ofrece
- Conocer el trabajo realizado por los demás
- Revisar el uso y cuidado del material".

Otra experiencia interesante se ha llevado adelante en la Escuela Infantil Delta de Majadahonda (Madrid)<sup>10</sup> y puede ser útil para explicar cómo es posible hacer compatible la espontaneidad

9 C. P. La Rioja, Vallecas (Madrid): *El trabajo por rincones en aulas compartidas*. Colección Temas de Infancia. Congreso de Infancia, volumen I. MEC/Rosa Sensat. Barcelona, 1994.

10 Escuela Infantil Delta, Majadahonda (Madrid): *La investigación del medio social como proceso de aprendizaje: el proyecto de "Los amigos"*. Colección Temas de Infancia. Congreso de Infancia, volumen I. MEC/Rosa Sensat. Barcelona, 1994.

con la planificación, y sobre todo qué estrategias se utilizan para involucrar a los niños y a las niñas tanto en su proceso de aprendizaje como de evaluación, como dos caras de una misma moneda. Este centro estructura su Programación en torno a proyectos de trabajo y explican así su experiencia:

"Los temas de los Proyectos pueden ser muy variados y podríamos clasificarlos en cuatro grandes bloques:

- Proyectos de simulación, ligados a la fantasía y al juego simbólico.
- Proyectos de investigación del medio natural, del "yo" y del cuerpo, de sus posibilidades y necesidades.
- Proyectos cooperativos, que responden a la necesidad de conocer las interacciones, la amistad, las normas de convivencia, la comunidad a la que pertenecen los niños, etc.
- Proyectos tecnológicos de diseño y de planificación, de construcción de instrumentos, artefactos, juegos o juguetes".

El proceso de aprendizaje de estos proyectos es compartido con el alumnado desde el primer momento de manera que cada escolar aprenda a tomar conciencia de qué sabe sobre un aspecto y cómo va a regular su proceso de aprendizaje en interacción con sus compañeros.

Los proyectos necesitan una planificación y una organización. Los pasos o secuencias de la investigación tienen que estar claros para cada niño; cada proyecto tendrá su plan diferente, dependiendo de la hipótesis de la que se parta y, de igual manera, unos recursos y soportes específicos como paneles, murales, etc., para recordar los pasos o secuencias necesarios y las conclusiones... Las actividades se planifican y se secuencian según la edad del grupo de niños y según la dificultad... El desarrollo de un proyecto familiariza a los niños con el proceso del método científico; plantean hipótesis y las investigan, diseñan un plan para buscar datos, lo ponen en común, comprueban las conclusiones y se evalúa. Consiguen el objetivo más importante, que es aprender a aprender y aprender a vivir y convivir. De esta manera, el niño adquiere estrategias y procedimientos con los que puede plantearse nuevos interrogantes sobre su medio y planificar el proceso de descubrimiento".

Estos ejemplos tratan de poner de manifiesto como una interesante vía para abordar esta cuestión es partir de la base de que las decisiones sobre evaluación son indisolubles de las opciones metodológicas acordadas en el Proyecto curricular y en el ciclo. Si el papel del profesorado se reduce a transmitir el conocimiento, a contar cosas, sin implicar al alumnado en sus avances, sin compartir los objetivos educativos, sin que los niños sepan qué están aprendiendo, cómo, por qué y para qué, es difícil que pue-

da realizar una evaluación de sus alumnos verdaderamente formativa, que pueda revisar y reorientar la práctica educativa.

En los ejemplos anteriores también puede observarse cómo la evaluación debe constituirse además en un mecanismo de cesión del control en el aula y una apuesta decidida por la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje. Buena parte de la investigación educativa reciente, resalta la importancia de que el alumnado tome conciencia de su propio aprendizaje, es decir, de que se impliquen en su proceso educativo y, por tanto, también en su evaluación. La autoevaluación supone que cada niño y cada niña comparte y es consciente de qué va a aprender, por qué, para qué y cómo. Este proceso de autoevaluación, inseparable del proceso de enseñanza, varía mucho según el nivel educativo del alumnado. En efecto, el desarrollo de las habilidades metacognitivas supone un aprendizaje paulatino, que será muy diferente en Educación Infantil que en el tercer ciclo de Educación Primaria. Aunque todos los alumnos y las alumnas, de alguna manera, deben aprender a regular su propio proceso de aprendizaje.

## **El carácter formativo y continuo de la evaluación**

La evaluación en la Programación debe poner el punto de mira en intentar detectar cuáles son los conocimientos, intereses y motivaciones del alumnado concreto del ciclo y también de un aula. Dónde residen las mayores dificultades a la hora de enfrentarse a los aprendizajes, cuáles son los conocimientos previos que poseen los alumnos y las alumnas sobre un determinado tema, cómo interactúan entre sí, qué dificultades manifiestan en la resolución de problemas, son cuestiones sobre las que hay que recabar información para poder dar respuesta desde la Programación.

Para ello es importante reconocer la utilidad pedagógica de la evaluación, ya sea inicial, durante el proceso —formativa— o al final de un aprendizaje —sumativa—. Pues cada una de ellas debe permitir tomar diferentes decisiones y todas ellas se complementan. Compete al profesorado del centro en el Proyecto curricular y al de ciclo en las programaciones prever cómo se van a concretar estas tres dimensiones de la evaluación en el marco de la actividad del aula, dimensiones que, por otra parte, suelen estar recogidas en el Proyecto de etapa pero con un nivel de generalización que es necesario concretar.



La **evaluación inicial**, predictiva o diagnóstica, permitirá conocer cuál es el punto de partida de cada alumno al iniciar una unidad de trabajo o un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje. Su finalidad se centra en ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje para un grupo concreto, de acuerdo con sus características. Asimismo, conocer cuáles son las ideas previas que la investigación educativa nos señala como generalizables a un amplio conjunto de la población escolar de similares características, facilita en buena medida la tarea.

Por ejemplo, si se va a abordar el aprendizaje inicial de la lectoescritura conviene conocer qué saben los escolares acerca de la lectura y del lenguaje escrito, cómo se pueden interpretar sus producciones, qué tipo de actividades conviene proponer... Afortunadamente muchas de las ideas previas que tienen los escolares respecto a numerosos contenidos están ampliamente contrastadas en la investigación educativa y su conocimiento ayuda notablemente a planificar las actividades de aula.

La **evaluación a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje** es aquella que está integrada plenamente en la acción didáctica, su utilidad fundamental es ajustar el desarrollo de la enseñanza al proceso de construcción del conocimiento y de atribución de sentido que lleva a cabo el alumnado.

La **evaluación sumativa** la realiza el profesorado al término de una unidad didáctica o de un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje, su utilidad radica en hacer balance sobre qué han aprendido todos los niños y las niñas y valorar el grado de significatividad de los aprendizajes realizados en el transcurso de las actividades, en función de los objetivos marcados para el periodo objeto de evaluación.

En cualquier caso, los tres tipos de evaluación son indisolubles y han de programarse, sin perder de vista que toda evaluación puede tener un carácter diagnóstico (¿qué saben sobre este contenido?), que a su vez adquiere carácter formativo (¿cómo se debe ajustar el proceso?) y supone también la realización de un balance (¿qué han aprendido?).

En definitiva, estas y otras muchas cuestiones deberán ser debatidas por el conjunto del equipo educativo de ciclo, dado que normalmente los acuerdos adoptados en el Proyecto curricular tienen un nivel de generalización grande y frecuentemente deben



ser concretados en el ciclo y, por tanto, en el ámbito de la Programación<sup>11</sup>.

## Los criterios de evaluación

Los criterios de evaluación que aparecen en el currículo oficial, recogen los aprendizajes básicos que las niñas y los niños deben alcanzar al final de la etapa en cada una de las áreas de conocimiento.

La peculiaridad de los criterios de evaluación consiste en que asocian las capacidades que se pretenden desarrollar (explícitas en los objetivos generales) a los contenidos fundamentales que permiten dicho desarrollo, de modo que se indique con suficiente claridad el tipo y grado de aprendizaje que se desea que adquieran los alumnos.

En los Proyectos curriculares de etapa, cada centro ha de establecer los criterios de evaluación de ciclo, en cada área, de manera que queden explícitos los aprendizajes básicos que se pretende que consigan los niños y las niñas al finalizar cada ciclo. Esta tarea supone, como en el caso de otros elementos curriculares y en interrelación con ellos, elaborar una secuencia coherente

---

11 La normativa para Educación Infantil y Primaria se recoge en:

- Real Decreto 819/1993, de 28 de mayo, por el que se aprueba el reglamento de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria (BOE 19-6-93).
- Orden de 30 de octubre de 1992 por la que se establece los elementos básicos de los informes de evaluación de las enseñanzas de régimen general reguladas por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del Sistema educativo, así como los requisitos formales del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad de los alumnos (BOE de 11 de noviembre de 1992; corrección de errores BOE de 28 de noviembre de 1992).
- Orden de 2 de abril por la que se modifica la Orden de 30 de octubre (BOE de 15 de abril de 1993).
- Orden de 12 de noviembre de 1992 sobre evaluación en Educación Infantil (BOE de 21 de noviembre de 1992).
- Orden de 12 de noviembre de 1992 sobre evaluación en Educación Primaria (BOE de 21 de noviembre de 1992; corrección de errores BOE de 22 de diciembre de 1992).

de criterios de evaluación, a lo largo de la etapa, y una adecuación de los mismos a las características del alumnado del centro.

Sin embargo, es frecuente que los criterios de evaluación recogidos en los Proyectos curriculares no tengan el nivel de concreción necesario para que el profesorado pueda determinar, en todo momento, hasta qué punto un alumno ha alcanzado o no el aprendizaje recogido en un determinado criterio; dicho en otros términos, la aplicación de los mencionados criterios requiere que se establezcan unos *indicadores de logro* que permitan discernir con claridad si el alumnado ha logrado las metas educativas planificadas por el profesorado. Esto no debe entenderse en el sentido de que todos los criterios han de ser alcanzados con el mismo nivel por todo el alumnado, sino como un medio para comprobar el desarrollo de las capacidades, es decir, el grado de consecución de un criterio de evaluación. Tal comprobación sólo puede realizarse a través de tareas concretas que nos indiquen si una u otra capacidad se ha adquirido y en qué grado.

La tarea enunciada anteriormente, compleja ciertamente, puede clarificarse con el Ejemplo A que se muestra a continuación, en donde se ilustra *cómo un criterio que ya ha sido secuenciado para un ciclo recoge diferentes tareas cuyo logro progresivo puede orientar acerca del grado de desarrollo de las capacidades.*

#### ■ EJEMPLO A

##### LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA (primer ciclo)

7. **Captar el sentido global de los textos de uso habitual (carteles, notas, etiquetas, instrucciones, cuentos...) e identificar alguna información específica.**
- *Localizar datos concretos* (día, hora y lugar) en carteles y paneles informativos (cartel de circo o de una función de teatro infantil, programación de T.V...).
  - *Relacionar textos diferentes* (texto-imagen o texto-texto):
    - Pies de foto de noticias con la fotografía correspondiente.
    - Anuncios publicitarios con el logotipo correspondiente.
    - Nombres de animales, de objetos o de personas con la descripción correspondiente.
    - Titulares de noticias con la noticia correspondiente.
  - Reconstruir textos a partir de fragmentos sobre acontecimientos familiares a los alumnos (un cuento, una noticia reciente...).

Determinar criterios e indicadores de evaluación es una tarea complicada pero necesaria porque es lo que va a permitir al profesorado establecer, en definitiva, los referentes más cercanos de dicha evaluación; es decir, va a posibilitar conocer con rigor en qué medida el alumnado está alcanzado y de qué modo los objetivos planteados, y hasta qué punto la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje se está desarrollando de un modo adecuado.

A continuación se resume, a título de ejemplo, *la experiencia de un centro que ha optado por evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje, adecuando los criterios de evaluación y estableciendo determinados indicadores para cada uno de ellos.*

#### ■ EJEMPLO B

La pregunta previa que se hizo este centro fue: "*¿Cómo dotarnos de indicadores de evaluación pertinentes y útiles?*". El debate se estableció tomando como referente los criterios de evaluación y basándose en los datos que suministraba uno de los procedimientos fundamentales utilizados por este centro para llevar a cabo dicha evaluación: el análisis del cuaderno del alumno. Para este Centro, *el cuaderno del alumno se constituye en un elemento fundamental al servicio del desarrollo de las habilidades metacognitivas, de la autoevaluación del alumnado, de la regulación del propio proceso de aprendizaje. Y también, aunque en menor medida, del funcionamiento de la propia unidad didáctica.* En este centro, en el desarrollo de las unidades didácticas se sigue una secuencia de aprendizaje que favorece el aprendizaje significativo y la evaluación se produce de forma paralela al desarrollo de la Unidad, lo cual sirve al profesorado para valorar la pertinencia de la misma y el nivel de consecución de los objetivos didácticos, con una doble finalidad:

- ajustar la intervención educativa al tiempo que se desarrolla la Unidad y valorar la pertinencia de la propia Unidad;
- hacer copartícipe a cada escolar de su propio proceso de aprendizaje.

La opción por establecer indicadores ligados a las áreas se justifica especialmente en la medida en que en este centro la organización de los contenidos no responde a una estructura por áreas sino que se organizan en torno a Proyectos de trabajo (véase



pág. 41-42). Se establecen indicadores de área para poder constatar si efectivamente han conseguido los aprendizajes básicos programados en cada una de ellas.

Se ha procedido de la siguiente manera. En primer lugar se secuencian por ciclos los criterios de evaluación (en el Proyecto curricular). Después se asocian, en algunos casos, criterios que tienen que ver con aspectos similares (en el ejemplo de matemáticas los relacionados con la resolución de problemas) y a continuación se buscan indicadores para valorar, en diferentes actividades y momentos, si se están logrando esos aprendizajes.

<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE MATEMÁTICAS <sup>12</sup></b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>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.</li> <li>2. Resolver problemas sencillos de su entorno aplicando las cuatro operaciones con números naturales y utilizando estrategias personales de resolución.</li> <li>12. Expresar de forma ordenada y clara los datos y las operaciones realizadas en la resolución de problemas sencillos.</li> <li>13. Perseverar en la búsqueda de datos y soluciones precisas en la formulación y la resolución de un problema.</li> </ol>
<b><i>Adecuación para el primer ciclo</i></b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. En un contexto de resolución de problemas sencillos, anticipar una solución mínimamente razonada, buscar procedimientos matemáticos adecuados y expresar oralmente y de forma ordenada, los datos y los procesos realizados en la resolución.</li> <li>2. Resolver problemas sencillos (orales y escritos) de su entorno más inmediato aplicando la suma y resta con números naturales (hasta la centenas) y utilizando estrategias personales de resolución.</li> <li>12. Expresar de forma ordenada y clara los datos y las operaciones realizadas en la resolución de problemas sencillos.</li> <li>13. Perseverar en la búsqueda de datos y soluciones en la formulación y la resolución de un problema.</li> </ol> <p><i>Indicadores de evaluación relativos a los criterios anteriores:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Interpretan el enunciado:           <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escenificándolo</li> <li>• Utilizando grafías figurativas</li> <li>• Contándolo oralmente</li> </ul> </li> </ul> <p style="text-align: center;">/ ... /</p>

<sup>12</sup> Esta experiencia se está desarrollando en el Centro Martí Sorolla de Valencia.



/ ... /

- Verbalizan las acciones que van a realizar para resolver un problema, identificando los datos relevantes.
- Realizan las acciones propuestas para resolver un problema.
- Expresan oralmente el proceso seguido para resolver un problema.
- Revisan el proceso seguido en la resolución de problemas para comprobar si el resultado es el adecuado.
- Utilizan estrategias propias de la resolución de problemas
  - Representación gráfica
  - Ensayo y error
  - Búsqueda de regularidades
- Utilizan recursos para resolver problemas:
  - Calculadora
  - Ábaco
  - Tangram
  - Otros
- Asocian las operaciones de suma y de resta con situaciones de juntar y quitar.
- Identifican y utilizan los datos necesarios para resolver situaciones problemáticas.
- Estiman la solución numérica de un problema.
- Utilizan la/s operación/es correctamente.
- Tienen destrezas de cálculo de suma y resta.
- Formulan situaciones problemáticas donde intervienen la suma y la resta a partir de:
  - Dibujos, gráficos, objetos
  - Publicidad
  - Dando la solución
- Cuidan la presentación de todo el proceso de resolución de un problema.
- Justifican la solución encontrada usando un lenguaje apropiado.
- Disfrutan buscando soluciones a problemas y a pequeñas investigaciones.
- *Reconocen los errores como elementos positivos dentro de su propio aprendizaje.*
- Exponen oralmente y participan en las puestas en común sobre los procesos empleados en la resolución de un problema.
- Expresan la solución numérica con la unidad adecuada.

## CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS

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.**

### *Adecuación para el segundo ciclo:*

- **Reconocer y reproducir la pronunciación, el ritmo y la entonación de palabras y frases sencillas que aparezcan en situaciones comunicativas habituales de su entorno más próximo.**

*Indicadores de evaluación para el criterio anterior*

- Repiten con entonación y ritmo adecuados palabras y frases sencillas que aparezcan frecuentemente en situaciones habituales de clase (saludos, instrucciones, pedir permiso, pedir ayuda, felicitaciones, canciones breves y sencillas, rimas, etc.).
- Discriminan la pronunciación correcta de palabras sencillas previamente aprendidas frente a otra incorrecta que surja espontáneamente en situaciones comunicativas.
- Ayudan a otro compañero o compañera a mejorar la pronunciación de las palabras aprendidas, respetando la diversidad en el ritmo de aprendizaje.
- Discriminan el ritmo, entonación y pronunciación en general al enfrentar su propia forma de expresarse en lengua inglesa a la de un modelo correcto.
- Discriminan por su entonación las intenciones de expresiones sencillas (oraciones interrogativas, exclamativas, imperativas, que expresen estados de ánimo variados, etc.), aunque no capten el significado exacto de las palabras.

### *Adecuación para el tercer ciclo*

- **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.**

*Indicadores de evaluación para el criterio anterior:*

- Demuestran conocer el abecedario y deletrean palabras previamente aprendidas.
- Pronuncian palabras previamente aprendidas lo más correctamente posible.
- Identifican el mismo fonema o grupo de fonemas en diferentes palabras a pesar de que sus grafías son distintas. Este indicador se puede observar en actividades como buscar palabras que rimen.
- Identifican palabras en las que aparezca la misma letra sea en su parte inicial, central o final a pesar de que su pronunciación sea diferente (por ej.: elephant/eye). Este indicador se puede observar en actividades lúdicas como "veo, veo...".
- Se expresan con una pronunciación comprensible y lo más correctamente posible en intercambios orales de uso real o simulado, relacionados con la vida cotidiana del alumnado.
- Discriminan la pronunciación correcta de expresiones que ya conocen, frente a otra incorrecta que surja espontáneamente en situaciones comunicativas.

/ ... /

/ ... /

- Corrigen la pronunciación de sus compañeros/as respetuosamente.
- Autocorrigen sus errores en el rimo, la entonación y la pronunciación de su propia expresión oral al enfrentarse a un modelo correcto.
- Se expresan con entonación y ritmo adecuados en intercambios orales de uso real o simulado relacionados con la vida cotidiana del alumnado.
- Reconocen por su entonación y rimo las intenciones de mensajes diversos en situaciones comunicativas orales de uso real o simulado.

## La elección de procedimientos e instrumentos para realizar la evaluación

El tema de la evaluación de los aprendizajes y de la práctica docente ha sido el que siempre ha planteado mayores dificultades entre el profesorado; en unas ocasiones, porque se ha complicado en exceso, en otras porque se ha centrado casi exclusivamente en la evaluación de resultados del alumnado y no de la actividad educativa en su conjunto; en ocasiones, porque ha predominado un único procedimiento de evaluación para conocer si un determinado alumno o alumna ha adquirido los contenidos y alcanzado los objetivos planificados; y también en muchos casos, porque se viene utilizando un mismo procedimiento para evaluar a todos los alumnos y las alumnas, independientemente de cuáles sean sus características, capacidades o conocimientos previos.

El equipo de ciclo debe destinar un espacio y un tiempo para tomar decisiones acerca de qué y cómo se va a evaluar. Parte de dichas decisiones deberán ir encaminadas a establecer cuáles son los **procedimientos e instrumentos de evaluación** más acordes con la planificación educativa establecida por cada uno de ellos.

Por procedimientos e instrumentos de evaluación se entienden aquellos modos o maneras de proceder que van a permitir al profesorado conocer cómo se enfrenta el alumnado a los aprendizajes, cuál es el nivel de consecución de los objetivos educativos planteados, dónde tienen dificultades y también cuál es el grado de adecuación de la práctica docente a las necesidades del alumnado...; en definitiva, es aquello que debe servir para recabar información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo en la actividad del aula con el fin de comprobar qué es lo que está funcionando —y, por tanto, ha de mantenerse y potenciarse— y qué decisiones

han de ser replanteadas en aras de mejorar la práctica educativa, de ajustarla a las características y capacidades del alumnado.

Entre los procedimientos e instrumentos de evaluación cabe destacar los siguientes:

- *Observación sistemática del trabajo en el aula* (listas de control, diarios de clase, escalas de observación...).
- *Análisis de las producciones del alumnado* (orales, escritas, plásticas, dramáticas...).
- *Intercambios orales con los escolares* (debates, entrevistas, puestas en común...).
- *Pruebas específicas* (objetivas, abiertas, resolución de problemas...).
- *Cuestionarios* (de detección de conocimientos previos, de autoevaluación...).
- *Grabaciones* (en magnetófono o vídeo, para su posterior análisis).
- ...

En cualquier caso, entre los procedimientos previstos, deberán figurar algunos que específicamente permitan la **autoevaluación** y la **coevaluación**, que son en sí mismas objeto de aprendizaje, de manera que el alumnado participe y se implique en su propia evaluación.

Resulta muy conveniente utilizar **diversos** procedimientos e instrumentos de evaluación, pues no todo el alumnado se desenvuelve por igual ante unos u otros, aparte de que la información que se puede obtener utilizando diferentes vías es mucho más *rica y fiable*. Además, la existencia de distintos tipos de contenidos requiere, a su vez, la aplicación de distintas estrategias de evaluación. No cabe duda de que una "prueba objetiva", por ejemplo, puede ser muy útil para comprobar conocimientos de tipo conceptual, pero resultaría de escasa o de nula validez para evaluar procedimientos<sup>13</sup>

13 M.E.C. (1992): *Proyecto Curricular* (Cajas Rojas de Educación Primaria). En la página 60 de este documento aparece un cuadro que relaciona diferentes proce-



En el marco de la Programación es importante establecer acuerdos acerca de los procedimientos e instrumentos de evaluación que se van a utilizar en el ciclo. Se puede acordar en Educación Infantil la utilización de juegos simbólicos o representaciones plásticas para evaluar algunas preconcepciones relativas a determinados contenidos que verbalmente el alumnado no puede explicitar, esto ocurre también en otros niveles educativos sobre todo cuando no se es consciente de dichas ideas. Del mismo modo para la evaluación de determinados preceptos sobre muchos contenidos de actitudes relacionados con los Temas transversales conviene incluir en la Programación estrategias que permitan reconocer preconcepciones que en numerosas ocasiones es difícil que afloren, así la representación de roles o los dilemas morales pueden ser actividades idóneas para evaluar las actitudes y valores del alumnado y para ayudarle a que tome conciencia de ellos.

En consecuencia, el profesorado de cada ciclo deberá determinar cuáles son los procedimientos e instrumentos de evaluación más ajustados a las características del alumnado del ciclo, cuáles van a tener mayor peso específico, cuáles van a ser más idóneos para evaluar los aprendizajes del alumnado y cuáles para emitir un juicio de valor sobre la práctica docente, cuándo se van a utilizar distintos instrumentos para evaluar un mismo tipo de aprendizaje, qué procedimientos resultarían más adecuados para evaluar, en su caso, a los alumnos con necesidades educativas especiales, etc.

Se trata, en definitiva, de planificar la evaluación al igual que y en consonancia con la programación de objetivos, contenidos y metodología didáctica, pues la acción evaluadora forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje; es más, es un requisito indispensable del mismo, pues sólo mediante la evaluación (de los aprendizajes y de la práctica docente) se puede mejorar la intervención educativa, en el sentido de ajustarla progresivamente a las características y necesidades de los niños y las niñas concretos que son sus destinatarios.

---

dimientos e instrumentos de evaluación del proceso de aprendizaje con los tres tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes). Asimismo, en la página 64 del mismo documento otro cuadro recoge procedimientos e instrumentos de evaluación del proceso de enseñanza para trabajar en el aula, ciclo, etapa o centro.



# Planificación de las unidades didácticas

## Selección y secuencia de unidades didácticas

En el capítulo anterior se han explicado las decisiones que un centro debe tomar y que están a caballo entre el Proyecto curricular y la Programación. Se ha comentado que estos acuerdos relativos a la organización del equipo de ciclo, del aula, a las decisiones sobre evaluación y a la secuencia y organización de contenidos, pueden haberse recogido en el Proyecto curricular con mayor o menor grado de detalle. Pero, en cualquier caso, se debería garantizar su concreción para el ciclo, en el marco del equipo, previamente a la secuencia de unidades didácticas.

Así, tras consensuar los aspectos que se han venido denominando *Decisiones Generales de la Programación*, el paso siguiente es precisar la secuencia y el desarrollo de las diversas unidades didácticas, con un ámbito de aplicación referido a un período de tiempo determinado, normalmente a un ciclo o a un curso escolar, si bien ocurre con frecuencia que se programan para un período de tiempo menor, o que, una vez decididos los aspectos generales, las unidades se van completando a lo largo del curso, de manera que sería al final cuando se podría contar con esta secuencia completa.

El hecho de no contar de antemano con todo lo que se va a trabajar en un período de tiempo determinado no supone ningún problema de improvisación, siempre y cuando las decisiones anteriores hayan sido clarificadas, compartidas y sirvan de guía para ir progresivamente elaborando el conjunto de unidades didácticas. Su elaboración comporta el establecimiento de la secuencia de las unidades didácticas desarrolladas, es decir, perfilar los objetivos y contenidos que se abordan en cada una de ellas, las actividades de enseñanza y aprendizaje y evaluación, los recursos, etc.

En cualquier caso, tanto si se parte como si no de unidades de elaboración propia, hay que considerar:

- Si las unidades recogen las capacidades que se ha decidido desarrollar en el ciclo, es decir, si guardan coherencia con los objetivos.
- Si en las unidades se establece una secuencia de aprendizaje adecuada (se acota el tema, se parte de las ideas previas de los alumnos, se comparten los objetivos de aprendizaje, se realiza un plan de trabajo, se prevé la actividad reflexiva por parte del alumnado...).
- Si las actividades permiten distintos ritmos en su ejecución y por tanto grados diferentes de desarrollo de capacidades.
- Si los recursos didácticos y las situaciones de aprendizaje programadas (materiales elaborados por el profesorado, libros de texto, trabajo por talleres, en rincones, salidas extraescolares, etc.) guardan coherencia con los acuerdos de orden metodológico por los que se ha optado.
- Si existe una presencia equilibrada de los diferentes tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes).
- Si la unidad prevé instrumentos de evaluación que permitan al profesorado obtener información sobre el proceso de sus alumnos y alumnas y sobre el proceso de enseñanza, y al alumnado reflexionar sobre su propio aprendizaje.

La propuesta de unidades didácticas que finalmente componga la Programación promoverá, a través de un desarrollo planificado de las mismas, la construcción del conocimiento a partir de secuencias de aprendizaje que permitan ir adquiriendo hábitos,



consolidando destrezas, elaborando nociones, ampliando contextos..., para lograr, en definitiva, el desarrollo equilibrado de todas las capacidades del alumnado.

Cada unidad didáctica conviene que sea programada por el conjunto de profesores y profesoras que atiende a un mismo nivel, a partir de los acuerdos que se han tomado previamente en el equipo de ciclo. No obstante dichas unidades han de ser suficientemente flexibles para que, en su puesta en práctica, puedan realizarse las modificaciones necesarias que un determinado grupo demande.

## Características y elementos de la Unidad didáctica

Se entiende por Unidad didáctica, como se ha señalado, toda unidad de trabajo de duración variable, que organiza un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje y que responde, en su máximo nivel de concreción, a todos los elementos del currículo: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Por ello la Unidad didáctica supone una unidad de trabajo articulada y completa en la que se deben precisar los objetivos y contenidos, las actividades de enseñanza y aprendizaje y evaluación, los recursos materiales y la organización del espacio y el tiempo, así como todas aquellas decisiones encaminadas a ofrecer una más adecuada atención a la diversidad del alumnado.

En esta amplia definición se pueden incluir organizaciones de contenidos de muy diversa naturaleza que, aun precisando todos de una planificación que contemple los elementos que aquí se han citado se alejan, en ocasiones, de la configuración de unidades didácticas que habitualmente se ha manejado.

Por Unidad didáctica se puede entender un proyecto de trabajo, un taller, la programación de las rutinas, el seguimiento del tiempo atmosférico, la programación de la lectura recreativa, una salida, etc. siempre que supongan una planificación por parte del docente de un proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se incluye, por tanto, en esta definición la planificación de aprendizajes de carácter diferente. En algunos casos el desarrollo

---

de las unidades se lleva a cabo en un tiempo preciso (una quincena, un mes...) y en otros se prolonga a lo largo de amplios períodos de tiempo (un curso e, incluso, el ciclo completo). Así, el desarrollo de un proyecto de trabajo o de un centro de interés normalmente se aborda en un período acotado, con un principio y un fin claramente definidos, aunque se retomem contenidos semejantes con un grado de dificultad creciente; sin embargo, la programación de la lectura recreativa, de las rutinas o del seguimiento del tiempo atmosférico, necesitan ser desarrollados en períodos mucho más amplios.

Hasta ahora ha sido más frecuente emplear el término Unidad didáctica para designar las unidades de trabajo del primer tipo, es decir, aquellas que se concretan en períodos de tiempo precisos y relativamente cortos. No ha sido tan habitual, sin embargo, considerar que también son unidades didácticas aquellas en la que se programan aprendizajes que conllevan una temporalización más amplia.

En cualquier caso, es importante considerar que todos estos aprendizajes necesitan ser programados, en el sentido de que para abordarlos es preciso marcarse objetivos y contenidos, diseñar actividades de desarrollo y evaluación y prever los recursos necesarios. Las unidades didácticas, cualquiera que sea la organización que adopten, se configuran en torno a una serie de elementos que las definen. Dichos elementos deberían contemplar los siguientes aspectos: descripción, objetivos didácticos, contenidos, actividades, recursos materiales, organización del espacio y el tiempo, evaluación.

Establecer estos aspectos con el grado de elaboración que cada equipo juzgue necesario, es muy útil para el centro porque supone la confección de una especie de "banco de datos" que favorecerá sin duda la tarea de otros compañeros e impedirá la sensación, que con frecuencia se produce, de encontrarse siempre en el punto cero. Esta tarea rentabiliza los esfuerzos, incluso a corto y medio plazo.

En el cuadro que se ofrece a continuación, aparece un breve resumen de los elementos fundamentales que una Unidad didáctica puede recoger.

ELEMENTOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	
1. Descripción de la unidad didáctica.	<p>En este apartado se podrá indicar el tema específico o nombre de la unidad, los conocimientos previos que deben tener los alumnos para conseguirlos, las actividades de motivación, etc.</p> <p>Habría que hacer referencia, además, al número de sesiones de que consta la unidad, a su situación respecto al curso o ciclo, y al momento en que se va a poner en práctica.</p>
2. Objetivos Didácticos	<p>Los objetivos didácticos establecen qué es lo que, en concreto, se pretende que adquiera el alumnado durante el desarrollo de la unidad didáctica. Es interesante a la hora de concretar los objetivos didácticos tener presentes todos aquellos aspectos relacionados con los temas transversales.</p> <p>Hay que prever estrategias para hacer participe al alumnado de los objetivos didácticos.</p>
3. Contenidos de aprendizaje	<p>Al hacer explícitos los contenidos de aprendizaje sobre los que se va a trabajar a lo largo del desarrollo de la unidad, deben recogerse tanto los relativos a conceptos, como a procedimientos y actitudes.</p>
4. Secuencia de actividades	<p>En este apartado, es muy importante establecer una secuencia de aprendizaje, en la que las actividades estén íntimamente interrelacionadas. La secuencia de actividades no debe ser la mera suma de actividades más o menos relacionadas con los aprendizajes abordados en la unidad.</p> <p>Por otra parte, es importante tener presente la importancia de considerar la diversidad presente en el aula y ajustar las actividades a las diferentes necesidades educativas de los alumnos en el aula.</p>
5. Recursos materiales	<p>Conviene señalar los recursos específicos para el desarrollo de la unidad.</p>
6. Organización del espacio y el tiempo	<p>Se señalarán los aspectos específicos en torno a la organización del espacio y del tiempo que requiera la unidad.</p>
7. Evaluación	<p>Las actividades que van a permitir la valoración de los aprendizajes de los alumnos, de la práctica docente del profesor y los instrumentos que se van a utilizar para ello, deben ser situadas en el contexto general de la unidad, señalando cuáles van a ser los criterios e indicadores de valoración de dichos aspectos.</p> <p>Asimismo, es muy importante prever actividades de autoevaluación que desarrollen en los alumnos la reflexión sobre el propio aprendizaje.</p>

### Descripción de la Unidad

Aunque no suele ser muy frecuente que aparezca este apartado en todas las unidades didácticas, puede, en ocasiones, resultar pertinente establecerlo. En él podrían figurar aspectos como el motivo de su elección, su finalidad y relación con otras unidades didácticas;



---

puede ser adecuado, también, incluir los conocimientos que necesita el alumnado para abordarla, las ideas previas más comunes o las opciones didácticas que se asumen en su desarrollo.

### **Objetivos didácticos**

Los objetivos deben concretar al máximo los aprendizajes que se espera que adquieran los alumnos al término de la Unidad. Así pues, los objetivos didácticos de cada unidad no sólo serán un referente del qué enseñar sino también del qué evaluar.

En la formulación de los objetivos es preciso expresar las capacidades que el alumnado debe haber alcanzado al finalizar la Unidad, precisando el tipo y grado de aprendizaje previsto. Consecuentemente, los objetivos didácticos han de tener una mayor concreción que los objetivos generales de etapa, de área y de ciclo, al referirse a contenidos específicos y al aportar una información que indica el grado en que se desean desarrollar las capacidades indicadas en ellos. En definitiva, deben expresar con claridad qué es lo que se pretende que el alumnado haya aprendido al finalizar cada unidad didáctica.

Conviene asegurarse de que el conjunto de los objetivos de todas las unidades didácticas recogen y concretan los objetivos y contenidos establecidos para el ciclo, y de manera especial los aprendizajes expresados en los criterios de evaluación, dado que estos establecen los conocimientos básicos que todos los alumnos y alumnas deberían alcanzar al final del ciclo.

Los objetivos didácticos deben, en la medida de lo posible, compartirse con las alumnas y con los alumnos. Es importante implicarles en su proceso de aprendizaje y conviene empezar en Educación Infantil para hacer partícipe a cada alumno y a cada alumna de los objetivos que se pretenden en cada unidad. Buscar estrategias para que los escolares se representen, en la medida de sus posibilidades, qué se espera de ellos, qué van a aprender, por qué y cómo. La respuesta a estas cuestiones debe estar presente en la formulación de los objetivos didácticos.

Otro aspecto relevante que se debe considerar en la formulación de los objetivos didácticos es su adecuación a la diversidad del alumnado. Las unidades didácticas deben permitir distintos grados de adquisición de un contenido y la participación de todos



en una tarea común, para atender al conjunto del alumnado, en la medida de lo posible, en el marco ordinario. Este hecho requiere que, en el momento de formulación de los objetivos, se establezcan algunos que se podrían denominar básicos -y, por tanto, comunes para todos- junto a otros de profundización, ampliación y de refuerzo, para que todos los alumnos y todas las alumnas encuentren actividades en las que desarrollen sus capacidades. De modo que no haya que establecer permanentemente tareas complementarias paralelas al trabajo ordinario que se produce en el marco de la Unidad didáctica.

- *Ejemplo de objetivo didáctico para primer ciclo:*

Elaborar distintos tipos de textos escritos: carteles, señales icónicas, etc. que comuniquen diversas acciones del texto normativo sobre cuidados a los animales. Rellenar cuestionarios y descripciones sencillas tras la observación de un animal (en imágenes o de la realidad). Elaborar monografías sencillas sobre al menos uno de los cinco grupos de vertebrados (mamíferos, aves, reptiles, anfibios y peces).

## Contenidos

Este elemento de la Unidad didáctica comprende los contenidos concretos que van a ser objeto de aprendizaje. En su selección deberá cuidarse que estén recogidos contenidos de diferentes tipos (conceptos, procedimientos y actitudes), que exista un equilibrio entre ellos y asegurar la incorporación de los contenidos referidos a los Temas transversales. En este sentido, por ejemplo, en el caso de que en el centro estén escolarizados alumnos con necesidades educativas especiales, cobrará gran importancia la incorporación de aspectos tales como la aceptación y respeto a las diferencias de carácter personal.

Los contenidos que se seleccionen para ser trabajados en cada unidad deben contribuir a responder de manera adecuada a las diferencias individuales entre los alumnos. Así, junto a los contenidos básicos o nucleares de la Unidad, pueden incorporarse otros insuficientemente trabajados por algunos alumnos e, igualmente, pueden incluirse contenidos que se consideren de profundización o de ampliación.

Aunque éste es un elemento de la Unidad importante, hay ocasiones en que en la formulación de los objetivos didácticos se reconocen de forma clara los contenidos que van a ser abordados, por lo que enumerar de nuevo los contenidos puede resultar un tanto reiterativo. Así pues, objetivos didácticos y contenidos

---

son elementos que están estrechamente relacionados y que no siempre precisan de una formulación independiente.

Es conveniente organizar y distribuir los contenidos de forma que se interrelacionen contenidos de distintas áreas y que éstos, además, giren alrededor de temas o proyectos cercanos al alumnado, dado que contribuyen a comprender mejor las situaciones reales que encara el alumno.

### **Actividades**

La Unidad didáctica se materializa en el aula a través de un conjunto de actividades, canalizadoras de la interacción entre el docente y los escolares.

Al elaborar las actividades<sup>14</sup> conviene considerar que:

- ofrezcan contextos relevantes e interesantes;
- promuevan una actividad mental en el alumnado;
- presenten grados de dificultad ajustados y progresivos;
- estimulen la participación, solidaridad y no discriminación;
- integren contenidos de distinto tipo;
- puedan resolverse utilizando distintos enfoques;
- admitan niveles de respuesta y tipos de expresión diversos que propicien la participación de todos;
- admitan niveles diferentes de intervención del profesor y los iguales.
- admitan niveles diferentes de intervención del profesorado y de interacción en el aula.

---

14 En cuanto al tipo de actividades existe numerosa bibliografía al respecto, se recomienda la lectura del cap. III de las Orientaciones Didácticas para el 2.º ciclo de Educación Primaria, publicadas por el Ministerio de Educación y Ciencia, y enviadas a todos los centros de su ámbito de gestión.

Si estas consideraciones previas son tenidas en cuenta, probablemente las actividades programadas ofrezcan cauces adecuados para atender a la diversidad del alumnado del aula.

No obstante, es posible que, en ocasiones, sea preciso elaborar algunas actividades dirigidas de forma particular a un grupo de alumnos (por ejemplo, para reforzar algunos contenidos o para profundizar en otros), e incluso a uno en concreto. La organización del aula y la metodología deben permitir que, a veces, los alumnos puedan realizar actividades diferentes, aunque todas ellas respondan a planteamientos didácticos comunes.

Sea cual sea la selección de actividades es importante que todas ellas estén organizadas de acuerdo con una secuencia de aprendizaje en la que se den relaciones claras y pertinentes. Esta consideración es importante pues una mera suma de actividades no debe entenderse como una unidad didáctica.

### ***Recursos didácticos***

La puesta en práctica de las actividades supone la utilización de unos recursos cuyo detalle puede ser muy útil en la Programación.

Los recursos pueden ser de distinta naturaleza: bibliográficos (bien para el profesorado o para el alumnado), audiovisuales, informáticos, visitas de diferentes personas al aula, salidas del centro, etc.

En la selección de recursos es necesario tener en cuenta la gran diversidad de intereses y capacidades que siempre existen en el aula, de tal forma, que se puedan utilizar materiales diferentes en función estas motivaciones, intereses o capacidades de los alumnos. Así, un aula con recursos múltiples permite, por ejemplo, tener alumnos trabajando textos de distinta complejidad o funcionalidad; ofrecer materiales variados (manipulables o no) para aprender un procedimiento; recurrir a la imagen como apoyo al texto... en definitiva, acomodar los recursos y el desarrollo de la Unidad a las características del alumnado.

Es importante organizar los recursos materiales de forma que se favorezca su utilización por parte del alumnado de la manera más autónoma posible. Una buena selección y distribución de los materiales es fundamental para atender a la diversidad.



## ***Organización del espacio y del tiempo en el aula***

Las consideraciones sobre la organización espacio-temporal las decide cada equipo educativo en su Proyecto curricular, y deberían ser, como se ha indicado en el capítulo anterior, objeto de análisis en la primera fase de la Programación que se ha denominado *Decisiones Generales*. Por tanto, son estas las referencias que habría que tener en cuenta a lo largo del desarrollo de las distintas unidades. Ahora bien, cada Unidad concreta que se trabaja implica, a menudo, modificaciones o concreciones a estos acuerdos más generales, que comportan acudir a espacios diferentes de los habituales, modificar los tiempos establecidos o prever agrupamientos distintos. En estos casos, conviene hacer una mención específica a dichas correcciones.

*Será preciso, en ocasiones, reorganizar determinados espacios para dar una mejor respuesta a la diversidad del alumnado, ajustándolos a las características y necesidades de éstos (eliminación de barreras arquitectónicas, acondicionamiento de determinadas aulas, etc.). También será preciso tomar medidas al respecto que permitan hacer visible determinadas decisiones de carácter metodológico y organizativo (agrupamientos flexibles, talleres, etc.).*

## ***La evaluación. Estrategias e instrumentos de evaluación***

La evaluación se entiende como parte integrante del proceso de enseñanza y aprendizaje y tiene como función obtener información para tomar decisiones, reflexionar, planificar y reajustar la práctica educativa para mejorar el aprendizaje de *todos* los escolares. En este sentido, la evaluación no se centra en la medición *de rendimientos*, ni puede entenderse como responsabilidad exclusiva de cada maestro o de cada maestra. De ahí que sea tan importante adoptar, como se ha señalado anteriormente, en el Proyecto curricular acuerdos comunes para toda la etapa y concretarlos en el ciclo.

Estos acuerdos son un referente imprescindible que el profesorado habrá de considerar para garantizar que las actividades de evaluación incluidas en las unidades didácticas guarden coherencia con dichas decisiones.



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 aprendizaje, de modo que sean coherentes con el proceso de enseñanza y permitan informar al alumnado sobre su propio progreso. En este sentido, las actividades propuestas para el aprendizaje deben ser tomadas como referencia para la evaluación, siempre que en estos momentos se pongan en práctica estrategias e instrumentos de cuyo uso el profesorado pueda extraer datos y conclusiones.

También 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.

Al incorporar las actividades de evaluación de manera natural y sistemática a lo largo de todo el desarrollo de la unidad didáctica, se está evitando también cierta disociación que puede darse entre el qué enseñar y evaluar, ya que por medio de la evaluación quedan enfatizados ciertos contenidos que muchas veces están en la declaración de intenciones, pero sobre cuya adquisición no se devuelve al alumnado ningún tipo de información, como ocurre, en ocasiones, con los contenidos de actitudes.

La información que se deriva de la evaluación servirá al docente para reajustar el proceso de enseñanza y al niño para ir tomando conciencia de su progreso.

A continuación se indican algunas orientaciones que pueden ser útiles a la hora de caracterizar la evaluación durante el proceso de elaboración de las unidades didácticas:

- Es importante planificar actividades de evaluación que permitan al profesorado conocer cuáles son los conocimientos previos del alumnado en relación a los contenidos que se van a trabajar, lo cual servirá tanto para, a partir de este punto, comenzar a trabajar sobre la Unidad didáctica, como para cerciorarse de que es factible lograr los objetivos programados a partir de los mencionados conocimientos previos del alumnado o, en caso contrario, para reajustar la Programación.
- Es fundamental, de igual modo, que se determinen los requisitos previos para que el alumnado pueda trabajar ade-

cuadramente una determinada Unidad didáctica, requisitos que, en general, son de carácter muy funcional y conectan sobre todo con procedimientos y actitudes. En consecuencia, si el alumnado carece de ellos será preciso trabajarlos, diseñando actividades que se lo permitan.

- Al diseñar los instrumentos de evaluación hay que tener presente que éstos han de hacer referencia a los contenidos nucleares, incorporando sólo para determinados alumnos o alumnas otras actividades de carácter complementario. En cualquier caso, siempre habrán de estar directamente vinculados con aquellos aspectos de la unidad didáctica que han sido trabajados en el aula.
  
- El alumnado debe compartir y hacer suyos los criterios que el profesor utiliza para evaluar, porque eso les permitirá ajustarse más a aquello que, en realidad, supone emitir un juicio acerca de la consecución o no de los objetivos didácticos. Una estrategia para que el alumnado sepa cuáles son los mencionados criterios sería realizar actividades de evaluación conjunta, en general para toda la clase y en particular en pequeños grupos si se han trabajado contenidos diferentes.
  
- Las actividades e instrumentos de evaluación han de ser lo más diversos posibles y llevarse a cabo a lo largo del desarrollo y finalización de toda unidad didáctica, mediante recursos como: observación directa, cuaderno de trabajo, pruebas escritas (abiertas, cerradas y múltiples), etc.
  
- Por último, otra cuestión que hay que tener en cuenta a la hora de evaluar es la percepción del propio alumnado sobre los nuevos conocimientos adquiridos, sobre el esfuerzo empleado para ello. Programar y desarrollar actividades de autoevaluación no sólo le permitirá al profesorado realizar una evaluación más completa de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que, además, contribuirá a que el alumnado vaya adquiriendo recursos que le permitan la autocrítica y valoración de su actividad escolar, afianzando así la autonomía y la capacidad de aprender a aprender.

## Algunas orientaciones para la elaboración de unidades didácticas

Existen múltiples formas de abordar una Unidad didáctica. Gran parte de las que se trabajan en el aula no suelen ser fruto de elaboración original, pero normalmente se someten a revisión y reelaboración para su adecuación al contexto de la clase.

Las orientaciones que se ofrecen a continuación han de entenderse como sugerencias que pueden ayudar a su planificación y desarrollo, en ningún caso suponen axiomas irrefutables, ni conllevan un tratamiento uniforme y lineal. El orden en que se exponen los tipos de actividades señalan sólo los momentos que en cada fase de trabajo se consideran de forma más intencional y sistemática. Conviene que los tipos de actividades que se señalan en las páginas siguientes se den en gran parte de las unidades didácticas que se programen, de modo que en el planteamiento de la Unidad haya una reflexión acerca de qué se aprende, cómo y con qué finalidad.

El cuadro que aparece en la página siguiente esquematiza las ideas que, a continuación, se exponen.

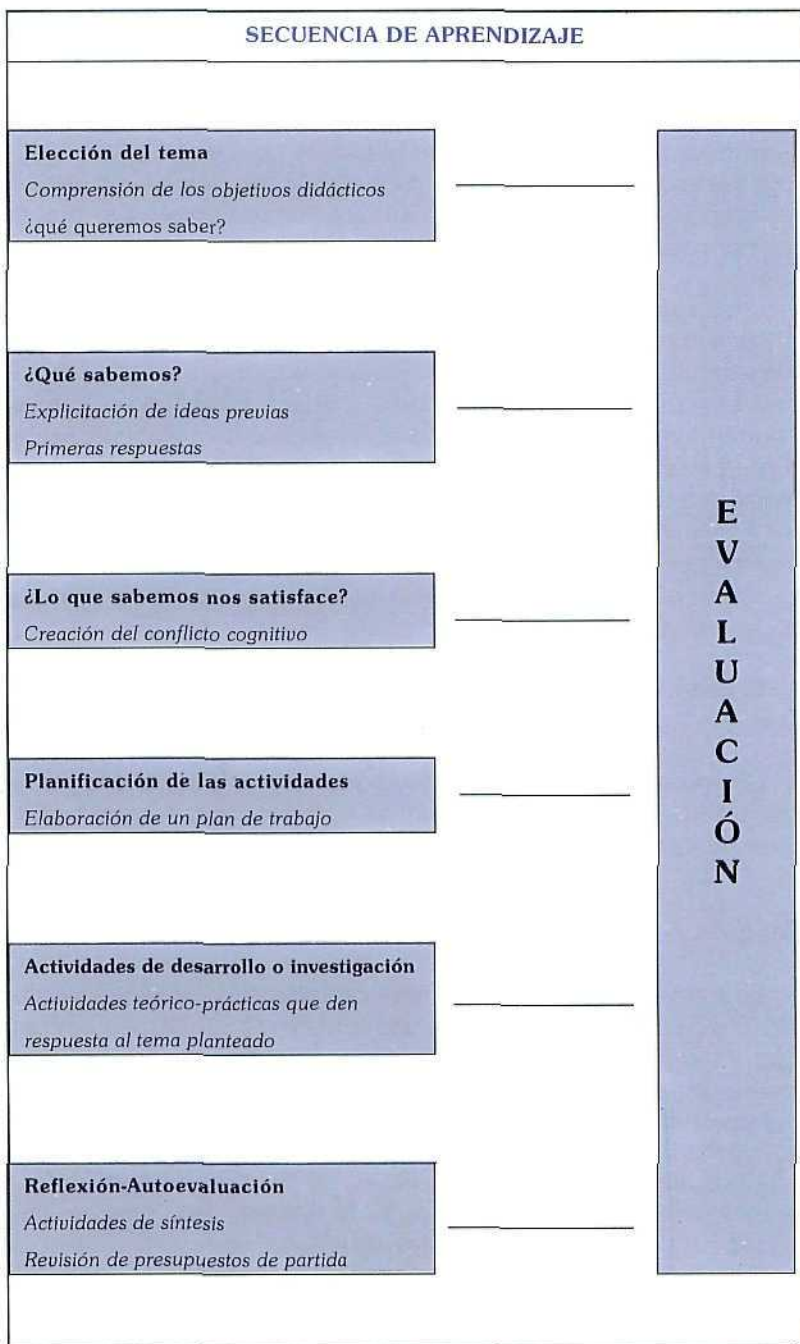
Los puntos claves, tal y como se muestran en este cuadro, y que sintetizan una determinada secuencia de aprendizaje y, por tanto, de desarrollo de una Unidad didáctica son los siguientes:

### ***Elección del tema***

Se trata de acotar una cuestión, de compartir los objetivos didácticos. Actividades para seleccionar una pequeña parcela del objeto de estudio que normalmente incorpora contenidos correspondientes a diferentes áreas, que confluyen como respuesta a la necesidad de dar explicación a la tarea planteada.

En Educación Infantil y en el primer ciclo de Educación Primaria los contenidos de procedimientos tienen una enorme importancia y, en un buen número de ocasiones, vehiculan el aprendizaje del resto de los contenidos, que deben organizarse de manera que propicien el desarrollo de los niños y las niñas a partir de necesidades de orden afectivo, emocional y social, abordadas desde aspectos muy experienciales.







En este primer momento de presentación de la Unidad, deben explicitarse los objetivos que se pretenden, para que los niños lleguen a hacerse una idea de qué van a trabajar y por qué. Muchas veces se somete a los niños y las niñas a ejecutar acciones, sin implicarles en la tarea, de manera que se dificulta enormemente la posibilidad de que pueden construirse —aunque sea de forma muy elemental— una idea de qué van a aprender y de la utilidad y finalidad del esfuerzo que van a tener que realizar. Es importante prever mecanismos que permitan al profesorado asegurarse de que el alumnado se ha representado correctamente los objetivos didácticos, ya que la mera comunicación de los objetivos no presupone su comprensión por parte del alumnado.

### ***¿Qué sabemos?***

Supone formular sencillas conjeturas, primeras respuestas o "hipótesis".

Una vez planteado el objeto de aprendizaje de la Unidad, hay que partir de lo que las alumnas y los alumnos ya saben.

Conocer sus representaciones sobre los contenidos que se están trabajando es una tarea fundamental, ya que las ideas previas sobre un determinado contenido suelen ser muy estables y difícilmente modificables sin una intervención planificada y sistemática. Se trata de ideas cuya base normalmente es experiencial e intuitiva, y, precisamente por ello, suelen estar muy consolidadas puesto que ofrecen explicaciones sobre la realidad con coherencia para quien las posee, aunque sean, en ocasiones, incorrectas y parciales.

Esta tarea puede realizarse, según las características del alumnado, con actividades diversas y que pueden ser muy motivadoras y creativas.

En esta fase conviene que el profesorado se centre en ayudar a los alumnos y las alumnas a recopilar y organizar, al nivel que sea posible, las ideas que van apareciendo. Sin embargo no es todavía el momento de abordarlas.

Existen muchos ejemplos de estrategias de explicitación de pre-conceptos como la verbalización, el dibujo, las representaciones dramáticas, las encuestas, etc. que se abordarán con mayor precisión según avance la edad y experiencia de los alumnos y las alumnas.

## ***¿Lo que sabemos nos satisface?***

Hacer ver que hay desacuerdo entre lo que se sabe y lo que se desconoce. A partir de estas primeras respuestas, hay que preparar actividades que pongan de manifiesto las lagunas o carencias y hacer ver a los alumnos que existen muchos aspectos que no están claros y cuestiones a las que no saben dar respuesta. Es lo que se denomina *crear un conflicto cognitivo*.

## ***Planificación de las actividades***

Concretar qué se quiere conocer, con un grado mayor de precisión. Conviene introducir desde muy temprana edad, al nivel que sea posible, el aprendizaje de estrategias de planificación del trabajo, aunque cuando los alumnos son pequeños la elaboración sea prácticamente del profesor.

## ***Actividades de desarrollo o de investigación***

Actividades muy guiadas por el maestro al principio, más autónomas después, y que tienen que ver con el aprendizaje de procedimientos tan importantes como la observación dirigida, la búsqueda de información, el tratamiento de la información, la contrastación, el ensayo, el tanteo, la experimentación y comprobación, en interacción con los compañeros.

El desarrollo de las tareas ha de promover una verdadera actividad en el alumnado, permitiendo, siempre que sea posible, distintas respuestas de modo que favorezca el desarrollo del pensamiento divergente.

## ***Reflexión-Autoevaluación***

Síntesis y comunicación de los resultados. Conclusiones finales. Es importante que a lo largo del desarrollo de toda la unidad didáctica se prevean actividades para compartir y tomar conciencia poco a poco, no sólo al final de la unidad didáctica, de los avances que se van produciendo.

Esta tarea se inicia en la representación de los objetivos de la unidad y continúa a lo largo de todo el proceso, de modo que las respuestas parciales han de ir sistematizándose según se va avan-

zando y esa sistematización debe producirse al tiempo que se reflexiona individualmente y se comunica a los compañeros.

La comunicación de resultados, que requerirá de una intervención muy directa del docente sobre todo con los más pequeños, deberá ser alentada paso a paso por el maestro. Es éste un procedimiento que precisa un trabajo sistemático que será de gran ayuda para el niño porque favorece la reestructuración del pensamiento, permitiendo el acceso a nuevas informaciones que amplían, completan u ofrecen una perspectiva diferente a la propia.


Además tiene un alto valor formativo porque de este modo se desarrollan las capacidades socioafectivas al favorecer una mayor comprensión de la representación que el niño posee de sí mismo, lo cual contribuye a ir consolidando su propia identidad, en la interacción con otros niños y con las personas adultas que le rodean.

Estas actividades de síntesis han de orientarse hacia la autoevaluación y la coevaluación, como tareas que hay que planificar sistemáticamente. Este tipo de prácticas evaluadoras tienen gran influencia en la toma de conciencia del alumno de su propio proceso de aprendizaje, permiten y apoyan la autorregulación y, en consecuencia, favorecen el desarrollo de la autonomía intelectual y social.

### ***Las conclusiones finales***

La reflexión al término de una Unidad didáctica sobre el sentido que tienen las actividades y sobre la secuencia seguida es de gran importancia, la metodología adoptada es también, como se ha señalado, un contenido de aprendizaje. Por ello es importante desarrollar a lo largo y al final de cada Unidad didáctica momentos de reflexión no sólo sobre si se ha aprendido, sino también para valorar sobre qué, para qué y cómo se ha aprendido.

Esta reflexión sobre lo que se sabía de la cuestión, tema o contenido, antes de comenzar su estudio y lo que se ha aprendido conviene realizarla primero de forma individual, para que cada persona aprenda a sistematizar sus propias ideas. Este es un momento clave en la reestructuración del pensamiento que se completará con la reflexión colectiva.



Esta forma de intervención didáctica debe conseguir que cada alumno y cada alumna se sienta en todo momento inmerso en un proceso activo de reflexión e investigación. Así se alcanza el mayor grado de motivación, haciendo que cada persona se involucre y se sienta protagonista de su aprendizaje. Además de ofrecer oportunidades para que cada alumno alcance el máximo de sus potencialidades, permite la incorporación de *todo* el grupo a la tarea que se está desarrollando, aunque se realice con distintos grados de profundización y aunque se obtengan resultados diferentes.



# Las necesidades educativas especiales en el marco de la Programación

## Somos iguales, somos diferentes

El profesorado es conocedor de que cualquier niño es diferente de otro y que, por tanto, no todo el alumnado del grupo-clase aprende de la misma forma ni al mismo ritmo; que hay alumnas y alumnos que tienen más dificultades en el desarrollo de determinados contenidos o en la realización de cierto tipo de actividades, que algunos necesitan una atención más personalizada del profesorado, un mayor apoyo, que existen alumnos y alumnas para quienes es preciso plantear, en unos casos, actividades de profundización y, en otros, de refuerzo.

Para dar respuesta a esta diversidad, los centros han de adoptar medidas en los distintos niveles de concreción del currículo, encaminadas a adecuar lo más posible la propuesta educativa que se desarrolla en el marco de la actividad del aula. Pero también es verdad que, para ciertos niños y ciertas niñas -y por muchos ajustes que se hayan realizado en el Proyecto educativo de centro, en los Proyectos curriculares de Etapa y en las Programaciones- no se puede dar respuesta adecuada a algunas de las necesidades educativas que presentan. Será en estos casos cuando el profesorado habrá de adoptar un conjunto de decisiones y medidas pedagógicas de carácter "extraordinario" e individual, complementarias a las establecidas en los anteriormente mencionados niveles de toma de decisiones curriculares.

---

Bajo estas circunstancias es sobre las que aparece el término "necesidades educativas especiales"; el cual contempla tanto a aquel alumnado que presenta algún tipo de discapacidad de origen motor, sensorial, psíquico o múltiple, como al que posee una alta capacidad intelectual o talento específico, en comparación con el resto de sus compañeras y compañeros.

Pero, asimismo, es preciso señalar que existen alumnos y alumnas que, aun no presentando necesidades educativas especiales en los términos anteriormente establecidos, precisan de esas ayudas o actuaciones pedagógicas "extraordinarias" debido a otro tipo de causas como, por ejemplo, una historia familiar, educativa o experiencial negativa para su desarrollo personal y social. También requerirán ese tipo de ayudas algunos alumnos y algunas alumnas provenientes de contextos en desventaja social, siendo, en este último caso, cuando cobra sentido el término *compensación educativa*, que no implica otra cosa que la puesta en marcha de una serie de actuaciones que incidan en el origen de las desigualdades y desventajas.

En cualquier caso, es importante señalar que las mencionadas ayudas o actuaciones pedagógicas "extraordinarias" pueden tener un carácter permanente o transitorio dependiendo, entre otros factores, de las características individuales del alumno o de la alumna, del origen de las necesidades especiales y del tipo de respuesta educativa que ofrezca el centro donde esté escolarizado.

El contenido de las páginas siguientes hace mención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, es decir, a aquellas alumnas y a aquellos alumnos que requieren actuaciones educativas "extraordinarias", independientemente de cuáles sean las causas o el origen de dichas necesidades, ya que, básicamente, las líneas directrices de la toma de decisiones en unos casos o en otros son similares, aunque las medidas que se adopten y la forma de ponerlas en práctica puedan, en ocasiones, diferir sustancialmente.

## **La respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales en la Programación**

La presencia de alumnado con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios, ha de tener implicaciones en los

diferentes niveles de concreción y planificación de la respuesta educativa. Es un hecho conocido y contrastado por el profesorado que cuantas más decisiones se adopten en el Proyecto educativo, en los Proyectos curriculares y en la Programación, relativas al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, encaminadas a ofrecer una más adecuada respuesta a la diversidad del alumnado, menor será el número de medidas de carácter extraordinario e individual que se deberán tomar para prestar una ajustada atención a determinados alumnos y alumnas del grupo clase.

Concretamente, en lo que concierne a la Programación, que es el tema objeto de este documento, ya se ha mencionado en páginas anteriores que aspectos tales como definir con precisión los objetivos didácticos, determinar qué contenidos son nucleares o básicos y cuáles complementarios o de refuerzo, plantear actividades diferentes para el desarrollo de un mismo contenido, utilizar diversos tipos de agrupamiento, adecuar los instrumentos de evaluación, disponer de recursos variados,.... son medidas que van a contribuir a que el alumnado pueda recibir la respuesta educativa más adecuada a sus características, capacidades, intereses y motivaciones.

El profesorado, cuando programa —es decir, cuando adopta ese conjunto de medidas que hemos denominado "Decisiones Generales de la Programación" y elabora las "unidades didácticas"— debe tener siempre presente que esa planificación de la práctica educativa ha de estar dirigida a todos y cada uno de los alumnos y de las alumnas del grupo clase. Dicho en otros términos, el profesorado debe programar intentando que ningún alumno o ninguna alumna pueda quedar excluido del planteamiento de la actividad del aula. Es por ello que, dado que no existe ningún niño que sea igual a otro, que tenga los mismos intereses, que parta de los mismos conocimientos previos o que tenga las mismas capacidades, será función del profesorado planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje adoptando en la Programación todas las medidas y ajustes necesarios para que el conjunto del alumnado, incluido el que presente necesidades educativas especiales, reciba la respuesta educativa más adecuada en el marco lo más ordinario posible.

Pero, bien es cierto, que no todas las necesidades especiales pueden quedar adecuadamente contempladas en los planteamientos comunes que el profesorado planifica para el conjunto



del grupo clase. Sería en estos casos en los que ha de elaborarse una propuesta curricular, de carácter individual, cuyo objetivo ha de ser dar respuesta a las necesidades educativas especiales de un determinado alumno o alumna.

Es preciso mencionar que, en ningún caso, dicha propuesta comporta la elaboración de una "programación paralela", ya que, por el contrario, sólo debe suponer una adecuación de aquellos aspectos curriculares que la alumna o el alumno en modo alguno puede compartir con el resto de sus compañeros y compañeras del grupo de referencia. Así, por ejemplo, es bien sabido por el profesorado que en el caso de una alumna con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica, por ejemplo, con Síndrome de Down, y escolarizada en Educación Infantil (donde la atención temprana es fundamental), se van a tener que efectuar muy pocos ajustes de carácter individual y, en bastantes casos, podrá compartir, básicamente, la mayor parte de lo programado para el conjunto del aula, y solamente según vaya promocionando a los correspondientes ciclos de la Educación Primaria y, sobre todo, cuando curse la Educación Secundaria Obligatoria, su probable progresivo distanciamiento, en términos de capacidades y competencia curricular respecto a sus compañeros y compañeras, puede hacer que la propuesta curricular para ella planteada en los últimos años de la escolaridad obligatoria difiera bastante de la correspondiente al resto de la clase.

En cualquier caso, debe quedar claro que el referente debe ser siempre el currículo ordinario y que, por tanto, sería erróneo que el profesorado concibiera esa atención más específica como algo que implica una actuación totalmente diferenciada de la programada para el resto del alumnado, y, en consecuencia, se planteara en tales casos una adaptación del currículo que poco o nada tiene que ver con la planificada para el grupo clase. Por el contrario, si a la hora de programar el profesorado ha tenido en cuenta las características de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, se encontrará con que un determinado niño que va a requerir ayudas "extraordinarias" (presente o no necesidades educativas especiales), no obstante, puede:

- trabajar determinadas unidades didácticas, alcanzando los correspondientes objetivos didácticos planteados para el grupo clase en su conjunto y, para ello, podría, desarrollar



idénticos contenidos y llevar a cabo las mismas o similares actividades;

- realizar ciertas actividades que se desarrollan en el grupo clase de referencia, alcanzando algunos de los objetivos didácticos, generalmente los más básicos o nucleares; y, también,
- participar, en la medida de sus posibilidades, en actividades de grupo, realizando, desde su nivel de competencia, determinadas aportaciones, por mínimas que éstas sean, y
- necesitar una propuesta totalmente diferenciada, en ciertos aspectos curriculares, a la programada para el resto del aula.

Si, por ejemplo, un niño de origen magrebí es escolarizado por primera vez en el tercer ciclo de la Educación Primaria y, obviamente, desconoce nuestra lengua, nuestra cultura y nuestras costumbres, inicialmente y con carácter transitorio, presentará ciertas necesidades educativas que se traducirán en dar prioridad a la enseñanza del castellano, de la lectura y la escritura, cuestiones éstas que el resto de sus compañeros y compañeras del grupo clase de referencia trabajarán a otros niveles muy distintos. Pero también es cierto que este alumno sí podrá participar en actividades de grupo que comporten el diseño y la construcción de una maqueta, la fabricación de papel reciclado, la resolución de determinados problemas matemáticos o la puesta en escena de una obra de teatro en la que represente un papel cuya interpretación no requiera un gran dominio del lenguaje. Y, evidentemente, en todo lo programado para el área de Educación Física podrá realizar las mismas actividades que el resto de sus compañeras y compañeros. El profesorado, por su parte, deberá tener en cuenta a la hora de programar para el conjunto del alumnado que sería conveniente introducir determinados contenidos relativos a la cultura y costumbres del país de origen del mencionado alumno, así como adecuar determinadas actividades y recursos para que se beneficie lo más posible de lo planificado para el desarrollo de la actividad educativa de la clase.

En conclusión, el profesorado se va a encontrar con situaciones muy diversas sobre las que tendrá que tomar decisiones para adecuar con carácter extraordinario algunos aspectos de la propuesta curricular y de la práctica educativa a las necesidades de determinados alumnos y alumnas. La mencionada toma de deci-

siones<sup>15</sup> requiere tener como referente el marco curricular ordinario y haber adoptado, previamente, cuantas medidas se consideren necesarias en los distintos niveles de concreción curricular para que, de esta forma, sea menos complejo llevar a cabo las adaptaciones de carácter individual, que, además, éstas sean menores en número, tipo y grado y, como consecuencia de todo ello, que el alumnado que presente necesidades educativas especiales no sea cada vez más "diferente".

Tomar medidas de atención a la diversidad en el Proyecto educativo y en los Proyectos curriculares de etapa e intentar que, en principio, ningún alumno quede excluido de lo que el profesorado programa para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje comporta, en definitiva, que el espacio en el que el alumno va a compartir la actividad ordinaria del aula va a ser mucho mayor que si, por el contrario, la mayoría de las decisiones se relegan a la elaboración de la propuesta curricular individualizada.

Nos encontramos, por tanto, con que, en términos generales, un alumno con necesidades educativas especiales o que requiere actuaciones pedagógicas "extraordinarias" podrá compartir, en mayor o menor medida, la programación del aula en función de sus características personales, de su nivel de competencia en las distintas áreas curriculares, etc., pero también en función de las características de dicha programación. Cuanto más rígida y uniforme sea ésta, menos margen de maniobra ofrecerá para atender a estos alumnos y, en general a otros muchos, aunque no presenten en principio necesidades educativas especiales.

## **Las adaptaciones curriculares individualizadas**

### **La evaluación previa a la toma de decisiones: la evaluación psicopedagógica**

A lo largo del quehacer diario en el aula, el profesorado va adquiriendo un conocimiento progresivo de las características, in-

<sup>15</sup> A la que el Decreto de Currículo se refiere como "propuesta curricular individualizada" y que recoge el Real Decreto 696/1995 de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

tereses, motivaciones y capacidades del alumnado. El saber cómo son todos y cada uno de sus alumnos y alumnas le permite, por una parte, ir diseñando y adecuando las unidades didácticas de forma que todos y todas puedan, de una u otra forma, beneficiarse de la propuesta educativa planteada y, por otra, detectar si hay algunos alumnos que, aún habiéndose adoptado posibles medidas de atención a la diversidad en los distintos niveles de concreción del currículo, no puede beneficiarse de parte de la mencionada propuesta educativa por presentar necesidades educativas especiales y, en consecuencia, es necesaria una adaptación individual en uno o varios elementos del currículo, así como el establecimiento de apoyos adicionales en determinados aspectos.

Un proceso de toma de decisiones de adaptación individual del currículo sólo puede realizarse sobre la base de una completa evaluación, tanto de las características personales del alumno en relación con el aprendizaje, como del contexto en el que este aprendizaje se va a llevar o se está llevando a cabo.

Existen varios documentos<sup>16</sup> que abordan de forma más extensa el proceso general de toma de decisiones de adaptación del currículo. Por ello, y en lo que hace referencia a la evaluación previa a dicha toma de decisiones, únicamente señalar que debe aportar datos acerca de las necesidades educativas del alumno en términos de las competencias en relación a los aprendizajes expresados en el currículo escolar, así como de aquellas condiciones del propio alumno y del contexto que pueden facilitar o dificultar su proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, debe precisar también qué tipo de actuaciones educativas se deben poner en marcha para responder adecuadamente a las necesidades del alumno; es decir, cuál es su ubicación escolar más idónea, qué propuesta curricular se considera más adecuada y cuáles son las ayudas curriculares, personales y materiales que precisa para compensar sus dificultades de aprendizaje y favorecer su progreso en relación con las capacidades que ha de desarrollar.

En definitiva, el objetivo de la evaluación psicopedagógica no es realizar un análisis pormenorizado del alumno de forma aisla-

16 Principalmente: M.E.C. (1992). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid: M.E.C.; M.E.C. (1992). *Adaptaciones curriculares*. En "Materiales para la Reforma de la Educación Primaria" ("Caja Roja -I"). Madrid: M.E.C.; M.E.C. (1992). *Individualización de la enseñanza*. En "Materiales para la Reforma de la Educación Infantil" ("Caja Roja") Madrid: M.E.C.



---

da, sino contextualizado en el ámbito donde se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje; es decir, poniendo el foco en la interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje, del profesor con los contenidos de aprendizaje, del alumno con el profesor y sus compañeros y, por último, pero no por ello menos importante, analizando también su contexto familiar de desarrollo.

La evaluación de todos estos aspectos ha de realizarse de forma conjunta entre los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (Generales, de Atención Temprana y/o Específicos) y el profesorado (profesorado tutor y, en su caso, profesorado de apoyo a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, o profesorado de educación compensatoria), aunque, ciertamente, la responsabilidad última sea de los mencionados profesionales de los Equipos.

Establecer cuáles son las necesidades educativas especiales que presenta un determinado alumno y determinar la toma de decisiones respecto al tipo de ayuda pedagógica que necesita deberá ser la consecuencia de este proceso de evaluación. A modo de compendio de las informaciones obtenidas y tratando de integrar diversos aspectos de la evaluación, los miembros del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, junto con el profesorado, deberán establecer las principales necesidades del alumno que no quedan suficientemente cubiertas con la oferta ordinaria y que, por ello, pueden dar lugar a la adaptación de una parte del currículo o de los medios que permiten acceder a él.

## **Principales decisiones de adaptación de acceso o curriculares**

El proceso de evaluación —que culmina en la identificación de las necesidades especiales de cada alumno— debe dar paso a la toma de decisiones sobre los medios que en cada contexto van a ponerse en juego para que estas necesidades tengan una adecuada respuesta y para que, en consecuencia, estos alumnos alcancen el máximo desarrollo de las capacidades que son propias de la etapa de la Educación Infantil o de la Educación Primaria.

Las adaptaciones que, en consecuencia, se pueden llevar a cabo podrán ser de dos tipos: adaptaciones de acceso al currículo y adaptaciones curriculares.



## **Adaptaciones de acceso al currículo**

En algunas ocasiones puede ser necesaria la provisión o la adaptación de espacios o de recursos para que los alumnos puedan acceder a los aprendizajes programados para el grupo: eliminación de barreras arquitectónicas, reordenación del mobiliario del aula, adaptación de utensilios para la escritura, sustitución del teclado del ordenador por conmutadores, incorporación de aparatos de frecuencia modulada para alumnos con discapacidad auditiva, etc.

Para algunos alumnos tal vez sea preciso, incluso, incorporar un sistema de comunicación complementario, alternativo o aumentativo del lenguaje oral (BLISS, SPC, para determinados alumnos con discapacidad motora, o Lengua de Signos Española, Bimodal, en el caso de alumnos y alumnas que presentan una discapacidad auditiva) que les permita comunicarse con los profesores y compañeros y que les posibilite igualmente el acceso al currículo.

Estas decisiones constituyen las adaptaciones de acceso al currículo. La relación de estas adaptaciones y las estrictamente curriculares es muy estrecha ya que, retomando el ejemplo anterior, la utilización de un sistema de comunicación distinto al oral requiere la incorporación del mismo como contenido de aprendizaje y, por tanto, la programación de determinadas actividades para desarrollarlo.

Pero, para muchos alumnos con necesidades educativas especiales, la provisión de medios de acceso al currículo no va a ser suficiente. El propio currículo deberá ser adaptado para adecuarlo a sus posibilidades, puestas de manifiesto a través del proceso previo de evaluación.

## **Las adaptaciones curriculares**

Las *adaptaciones curriculares* pueden afectar tanto a elementos del currículo relacionados con el **cómo enseñar y evaluar** como a los ligados al **qué y cuándo enseñar y evaluar**. Ambos tipos de adaptaciones están íntimamente relacionados.

En relación al **cómo enseñar y evaluar** puede ser necesario tomar decisiones que afecten a métodos, técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje: tal vez para un alumno deba utilizarse

---

una metodología distinta para el desarrollo de actividades de lecto-escritura; o utilizar técnicas de modelado para que llegue a comprender un proceso; puede que sea preciso proporcionarle un tipo de ayudas diferentes a las del resto del grupo, por ejemplo, presentando información gráfica para mejorar la comprensión del alumno en una exposición oral, etc.

También serán necesarias, probablemente, adaptaciones en las actividades. Habrá actividades que, como ya se mencionó en páginas anteriores, difícilmente podrá compartir con el grupo (a veces porque en ellas se trabajen contenidos que no han sido programados para él y a veces simplemente por la dificultad de incorporarse a alguna de ellas de un modo activo y beneficioso para el mencionado alumno), por ejemplo un alumno ciego en la proyección de determinadas películas. Algunas otras pueden ser adaptadas a las posibilidades del alumno, sin que tenga que quedar necesariamente excluido; por ejemplo en un grupo que elabora una maqueta a escala, una alumna con pocas nociones de medida puede desarrollar sólo algunas tareas, como recortar con un patrón, unir, colorear, etc. En muchos casos, será necesario programar actividades específicas para el alumno (o compartidas con un pequeño grupo con necesidades similares), que podrán ser desarrolladas dentro o fuera del aula ordinaria, en función de las decisiones organizativas y metodológicas que se hayan tomado a la hora de programar.

De igual forma, las técnicas, estrategias y procedimientos de evaluación pueden ser susceptibles de una adaptación individual. Habrá alumnas y alumnos que no podrán desarrollar un ejercicio escrito con la fluidez de sus compañeros y compañeras y, tal vez, necesiten un procedimiento distinto (oral, con preguntas de elección múltiple de respuestas, etc.), aun compartiendo los contenidos de la evaluación. Otros alumnos pueden precisar, también en la evaluación, las ayudas que requieren en el proceso de aprendizaje.

Además de proporcionarle los medios de acceso al currículo necesarios y de adaptar las estrategias de enseñanza y aprendizaje y de evaluación, el profesorado habrá de tomar, en bastantes ocasiones, decisiones de adaptación sobre el **qué y cuándo enseñar y evaluar**, es decir, sobre los objetivos, contenidos y criterios de evaluación programados para el grupo.

En todos los casos es necesario que estas decisiones tengan como finalidad el mayor desarrollo posible en el alumnado de las

capacidades propias de las etapas de Educación Infantil y Primaria. Los objetivos generales de cada una de estas etapas habrán de ser, por tanto, el referente último de este proceso de adaptación.

Estas adaptaciones pueden consistir en:

- Adecuar los objetivos y contenidos y los correspondientes criterios de evaluación con arreglo a las dificultades particulares del alumno (por ejemplo, en el modo de expresión: oral) o modificando, sin renunciar a ningún objetivo, el grado de aprendizaje expresado en los criterios de evaluación para el grupo.
- Establecer objetivos y contenidos prioritarios para el alumno o la alumna. De los objetivos y contenidos que forman parte de la programación de referencia es posible otorgar prioridad a algunos de ellos (por ejemplo, a la comprensión de textos escritos). También pueden considerarse prioritarios aprendizajes no compartidos por el grupo (por ejemplo, aprender Braille durante un período de tiempo).
- Cambiar la temporalización en la consecución de los objetivos. Los períodos establecidos sobre el grupo para alcanzar determinados objetivos y para el trabajo de los contenidos, puede ampliarse o acotarse para algunos alumnos con necesidades educativas especiales. Esta decisión está ligada al Proyecto curricular de etapa, pues probablemente afecte a más de un ciclo o un nivel educativo.
- Introducir objetivos, contenidos y los correspondientes criterios de evaluación. Puede que en el currículo de un alumno deba figurar de manera expresa el trabajo de contenidos y el desarrollo de capacidades más propios de una etapa anterior, algo frecuente cuando existen, por ejemplo, dificultades graves asociadas a discapacidades psíquicas. O aprendizajes más relacionados con una dificultad concreta, como la de manipular los materiales de escritura por parte de algunos alumnos con discapacidad motora, en cuyo caso puede ser necesario aprender a utilizar un ordenador y un procesador de textos. También puede suceder que estando en el aula un alumno con necesidades educativas especiales, derivadas de condiciones personales de superdotación intelectual, se considere necesario *enriquecer el currículo*, incorporando



objetivos y contenidos que permitan un grado de consecución y desarrollo diferente a los planificados para el resto de compañeras y compañeros del grupo clase (por ejemplo, un dominio más alto de la lengua extranjera o la adquisición de un determinado contenido matemático). Estas adaptaciones conllevan la necesidad de formular criterios de evaluación que permitan determinar si el alumno ha desarrollado las capacidades en el grado esperado.

- Eliminar objetivos y contenidos y los correspondientes criterios de evaluación. La decisión de eliminar objetivos y contenidos de los programados en cada ciclo o en cada curso para el conjunto de los alumnos es, sin duda, la que tiene unas consecuencias más evidentes en la propuesta curricular individual. Es, por ello, la decisión que con más precaución debe ser tomada y la que requiere un apoyo más importante en los procesos previos de evaluación del alumno en el contexto de aprendizaje.

Las decisiones curriculares que se adopten deberán consignarse por escrito en el Documento Individual de Adaptaciones Curriculares del alumno (D.I.A.C.)<sup>17</sup>. Es preciso mencionar que no existe un modelo "oficial" de D.I.A.C. y que su formato, características y mayor o menor extensión son aspectos que han de determinar, en cada caso, los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y los Centros.

El hecho de que las decisiones de adaptación curricular individualizada hayan de quedar por escrito no ha de entenderse, bajo ningún concepto, como algo que supone incrementar la burocracia de las instituciones y servicios educativos. Por el contrario, su objetivo es no dejar estas decisiones tan complejas a la **improvisación**, ya que ello iría en detrimento de la calidad de la enseñanza del alumnado con necesidades educativas especiales.

Este documento se debe adjuntar a la Programación y, tal y como se indica en las Ordenes de 12 de noviembre de 1992 sobre evaluación en Educación Infantil y en Educación Primaria,

17 El documento, citado anteriormente en este capítulo, Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares incorpora una propuesta de posible D.I.A.C., en la que se consignan los diversos elementos que puede contener un documento de estas características.



también debe ser parte integrante del expediente académico del alumno o de la alumna.

## **Modalidad de integración y apoyos**

Otro aspecto sobre el que hay que tomar decisiones es el relativo a la modalidad de integración y apoyos más idónea para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

Es preciso señalar que no existe un modelo único de apoyo y que adoptar uno u otro dependerá de varios factores, como por ejemplo el tipo de necesidades educativas especiales que presente un determinado alumno, el grado de coordinación y responsabilidad compartida entre el tutor, especialistas y profesorado de apoyo, la organización y metodologías de trabajo establecidas en el aula, etc.

En cualquier caso, es necesario hacer hincapié en que las decisiones sobre el lugar o lugares en los que se va a desarrollar el *proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales* y sobre la modalidad, el tipo y el contenido del apoyo que van a recibir deben ser tomadas sobre la base de los resultados de la evaluación psicopedagógica y en estrecha relación con su propuesta curricular; la cual, está constituida, como ya se ha comentado en otros momentos, por aquella parte de la Programación que una alumna o un alumno con necesidades educativas especiales puede compartir con su grupo-clase y por la adaptación curricular individualizada que se haya elaborado para dar respuesta a las necesidades educativas especiales que presente.

En ocasiones se ha establecido una relación directa entre adaptación curricular individualizada y apoyo fuera del aula, lo cual, en principio, no tiene por qué ser así. Ya se ha señalado que no existe un modelo único de apoyo y, por tanto, pueden producirse situaciones diversas en función de distintos factores. Así, por ejemplo, un alumno puede estar en el aula de referencia trabajando determinados contenidos relativos a la resolución de problemas en los que ha de aplicar la suma, mientras que sus compañeros están realizando otra tarea de mayor complejidad, y puede estar recibiendo la mediación del profesor de apoyo, mientras el tutor interviene con el resto de sus compañeros y compañeras; o, por el contrario, el profesorado ha decidido que para ese tipo de activi-

---

dades es más aconsejable que las lleve a cabo fuera del aula con otro pequeño grupo de alumnos que presenten similares dificultades, con el objetivo de rentabilizar los recursos humanos; o que el apoyo se realizará siempre dentro del aula en estrecha colaboración entre tutor y profesor de apoyo, y que únicamente se trabajará con él fuera de la clase y de forma individual para abordar aspectos muy puntuales (por ejemplo, relativos a la intervención sobre los trastornos del habla y del lenguaje que pueda presentar).

Las modalidades de apoyo, por tanto, hacen referencia al número de alumnos que las reciben (individual o en grupo), al lugar donde se lleva a cabo (dentro o fuera del aula ordinaria), al momento y contenido (previo, posterior o simultáneo) y al profesional que realiza el apoyo (el propio profesor de apoyo, otros profesores o especialistas).

En definitiva, ya que la casuística es muy amplia, será el propio centro quien determine, en los distintos niveles de decisión, cuál es la propuesta más adecuada para cada alumno o alumna que presente necesidades educativas especiales.

## Bibliografía

- ANTÚNEZ, S.; DEL CARMEN, L.M.; IMBERNON, F.F.; PARCERISA, A., y ZABALA, A. (1992). *Del Proyecto Educativo a la programación de aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*. Barcelona: Graó.
- ANTÚNEZ, S. (1992). "Necesidad de la planificación de centros escolares". *Aula*, 1.
- COLL, C.; POZO, J.J.; SARABIA, B., y VALLS, E. (1992). *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- CUBERO, R. (1993). *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*. Sevilla: Diada, Colección Investigación y Enseñanza.
- DEL CARMEN, L. (1993). "Una propuesta práctica para analizar y reelaborar las secuencias de contenidos". *Aula*, 10.
- DE PABLO, P., y VÉLEZ, R. (1993). *Unidades didácticas, proyectos y talleres*. Madrid: Alhambra Longman.
- ESCAMILLA, A. (1993). *Unidades didácticas: una propuesta de trabajo de aula*. Zaragoza: Edelvives.
- ETXARTE, A., y GARCÍA ARMENDÁRIZ M.V. (1994). "Reflexiones en torno a la programación didáctica". *Aula*, 32.
- GONZÁLEZ, R., y LATORRE, A. (1987). *El maestro investigador. La investigación en el aula*. Barcelona: Graó.

- HERNÁNDEZ, F., y VENTURA, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó.
- IMBERNON, F. (1992). "La programación en el aula, ayer y hoy". *Aula*, 1.
- JORBA, J., y SANMARTÍ, N. (1993). "La función pedagógica de la evaluación". *Aula*, 20.
- MARTÍNEZ CERÓN, G., y MARTÍNEZ SOTO, A.P. (1994). *La unidad didáctica en Educación Primaria*. En "Curso de actualización científica y didáctica. Educación Primaria". Madrid: M.E.C.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1992). *Adaptaciones curriculares*. En "Materiales para la Reforma de la Educación Primaria" ("Caja Roja - 1"). Madrid: M.E.C.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1992). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid: M.E.C.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1992). *Individualización de la enseñanza*. En "Materiales para la Reforma de la Educación Infantil" ("Caja Roja"). Madrid: M.E.C.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1995). *Programaciones. Infantil*. Madrid: M.E.C., Colección Del currículo a la práctica del aula.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1995). *Programaciones. Primaria*. Madrid: M.E.C., Colección Del Currículo a la práctica del aula.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1996). *Programaciones (2). Primaria*. Madrid: M.E.C., Colección Del Currículo a la práctica del aula.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1996). *Programaciones: Lenguas Extranjeras. Primaria*. Madrid: M.E.C., Colección Del Currículo a la práctica del aula.
- MORENO, J.M. (1989). *Organización de centros de enseñanza*. Zaragoza: Edelvives.



- ▣ NOVAK, J.D., y GOWIN, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez-Roca.
- ▣ PARCERISA, A. (1992). "La planificación de las actividades". *Aula*, 1.
- ▣ RODRÍGUEZ ROMERO, M.M. (1991). "Las unidades didácticas y el aprendizaje del profesor". *Signos*, 3.
- ▣ RUÉ, J. (1992). "La programación a examen". *Aula*, 1.
- ▣ TANN, C.S., y otros. (1990). *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*. Madrid: MEC/Morata.
- ▣ TORRES SANTOMÉ, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: MEC/Morata.
- ▣ ZABALA, A. (1992). "Los proyectos de investigación del medio. Los problemas reales como eje estructurador de los procesos de enseñanza-aprendizaje". *Aula*, 8.

















Ministerio de Educación y Ciencia