2º Ciclo

PRIMARIA

Orientaciones Didácticas

Ministerio de Educación y Ciencia

2.º Ciclo

PRIMARIA

Orientaciones Didácticas



Ministerio de Educación y Ciencia



Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría de Estado de Educación

N. I. P. O.: 176-93-121-9
I. S. B. N.: 84-369-2377-4
Depósito legal: M-24002-1993
Realización: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Prólogo

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

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

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

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

Índice

Páginas

CAPÍTULO I:
CARACTERÍSTICAS PSICOPEDAGÓGICAS
DEL ALUMNADO 9

El aprendizaje de las capacidades motrices.. 11

El aprendizaje de las capacidades cognitivas. 13

Construcción de la realidad y abstracción 13
Lenguaje y comunicación 16
Memoria comprensiva y desarrollo de la atención 18

El aprendizaje de las capacidades socioafectivas 21

Conocimiento de sí mismo y de los otros 21
Características socioafectivas e interacción 22
Relaciones interpersonales 23
Actuación e inserción social 24

CAPÍTULO II:
SECUENCIA PARA EL SEGUNDO CICLO 27

Conocimiento del Medio 29

Secuencia de los objetivos y contenidos 29
Criterios de evaluación 55

Educación Artística 67

Secuencia de los objetivos y contenidos 67
Criterios de evaluación 89

Páginas

Educación Física 101
Secuencia de los objetivos y contenidos 101
Criterios de evaluación 119

Lengua Castellana y Literatura 129
Secuencia de los objetivos y contenidos 129
Criterios de evaluación 155

Lenguas Extranjeras 169
Secuencia de los objetivos y contenidos 169
Criterios de evaluación 195

Matemáticas 203
Secuencia de los objetivos y contenidos 203
Criterios de evaluación 219

CAPÍTULO III:
METODOLOGÍA Y ORGANIZACIÓN DEL AULA 227

El currículo oficial y las decisiones metodológicas 229
Los fines de la enseñanza y el proceso de enseñanza y aprendizaje 229

El papel del profesor 233
Desarrollo del currículo en el aula 233
Algunos principios de intervención en el aula .. 234

El enfoque globalizador y los métodos globalizados 243
Centros de interés 245
Tópicos 246
Proyectos de trabajo 247
Investigación del medio 247

Las actividades de enseñanza y aprendizaje .. 249
Criterios para diseñar actividades 249
Criterios para establecer una secuencia de actividades 254

Páginas

El aprendizaje cooperativo 261

La organización del aula 267

Agrupamientos 267
Espacios 272
Tiempos 278
Recursos 281

Organización del equipo de ciclo 285

Tutores y maestros especialistas 285

Relación con la familia 289

Intercambio de información 289
Relaciones de colaboración 291

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA PARA LA INTERVENCIÓN EN EL AULA 293

Capítulo I

Características psicopedagógicas del alumnado

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

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

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

El aprendizaje de las capacidades motrices

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

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

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

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

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

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

El aprendizaje de las capacidades cognitivas

Construcción de la realidad y abstracción

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

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

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

— *Lengua escrita*. El mayor conocimiento del código va a permitir profundizar en las distintas estrategias que posibilitan la comprensión de los textos y la producción escrita.

— *Numeración*. La adquisición de la representación simbólica de los números y los procedimientos de cálculo (algoritmos de las operaciones básicas, cálculo mental, calculadora) va a facilitar su aplicación en resolución de problemas.

— *Representación espacial*. En este momento puede avanzar en la representación simbólica de los espacios conocidos, pudiendo pasar del dibujo de los objetos y espacios al croquis, la maqueta, el plano o la propia transformación del espacio realizando ambientaciones.

— *Representación gráfica*. En la recogida de información se puede pasar de una representación de los datos recogidos en forma de dibujo a la representación de los mismos mediante símbolos, lo que va a facilitar la posibilidad de ampliación de la recogida de datos y su utilización en gráficas. Del mismo modo se puede, en este momento, comenzar el diseño gráfico de las operaciones necesarias para la construcción de objetos y aparatos de índole diversa (juguetes, artefactos, instrumentos musicales).

— *Lectura de la imagen*. La capacidad de representación simbólica se va a ir incrementando con la interpretación de los símbolos gráficos estáticos y en movimiento, que ofrecen los múltiples ejemplos del entorno (señales de tráfico, anagramas, ilustraciones, carteles, fotografías, películas).

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

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

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

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

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

— Observar cambios en situaciones y fenómenos del mundo físico y describirlos; comparar y establecer relaciones de diferencia y semejanza, de pertenencia; observar regularidades en distintos contextos, como pueden ser los ciclos naturales, el uso de determinadas grafías o elementos de ciertas formas y figuras geométricas; ordenar y clasificar explicitando los criterios de orden o clasificación, el aprendizaje de categorías y sus relaciones, por ejemplo, constatar que un elemento puede pertenecer a distintas categorías a la vez.

— Afianzar la diferencia entre los hechos y fenómenos físicos y los psicológicos, posibilitando el avance hacia un conocimiento más objetivo de la realidad. Para ello es conveniente desarrollar experiencias de aprendizaje que confronten su percepción subjetiva de hechos y situaciones con la observación real de los mismos. Es el momento de establecer conjeturas y realizar su comprobación experimental. El trabajo sobre la noción de azar y probabilidad o la realización de pequeñas investigaciones sobre el comportamiento de los animales domésticos, las plantas o los cambios de estado de los cuerpos, pueden ser algunos ejemplos.

— Explorar las características de los materiales que se utilizan en las acciones cotidianas y establecer relaciones de causalidad entre éstas y los usos que se hacen de ellas. Actividades como la selección de materiales para la construcción de juguetes o máscaras, para la elaboración de un "collage" o la escenificación de un cuento, pueden ser adecuadas.

— Con respecto al **tiempo** y para facilitar una construcción cada vez más objetiva de la realidad, es el momento de introducir la reflexión sobre aspectos ligados a la percepción del tiempo en la actividad cotidiana del aula, como pueden ser la hora de entrada y salida, fijar periodos de tiempo para una actividad, planes de trabajo con una duración de dos días a una semana, fechar los trabajos y ordenarlos temporalmente, recordar fechas significativas, prever tiempos para actividades, recordar en orden temporal hechos simultáneos recientes; utilizar el vocabulario temporal que refuerce las nociones de duración, sucesión y simultaneidad (mientras, a la vez que, durante, hasta, desde). Igualmente, en relación con esta capacidad, es posible trabajar nociones básicas del tiempo histórico (pasado-presente-futuro) ligadas a hechos relativos a la experiencia del alumnado.

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

Lenguaje y comunicación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Memoria comprensiva y desarrollo de la atención

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

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

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

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

El aprendizaje de las capacidades socioafectivas

Conocimiento de sí mismo y de los otros

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

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

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

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

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

Características socioafectivas e interacción

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

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

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

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

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

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

Relaciones interpersonales

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

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

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

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

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

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

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

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

Actuación e inserción social

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

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

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

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

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

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

Capítulo II

Secuencia para el segundo ciclo

En este segundo capítulo se recogen del anexo de la Resolución de la Secretaría de Estado de Educación la parte correspondiente al segundo ciclo de cada una de las áreas. Para facilitar el trabajo de los profesores en esa concreción y desarrollo curricular a partir de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación establecidos, dicha Resolución ha concretado, con carácter orientador, una posible secuencia de contenidos por ciclos, así como posibles criterios de evaluación también por ciclos, para todas y cada una de las áreas.

Como elemento de juicio, al elaborar los proyectos y programaciones curriculares, puede ser útil tomar en cuenta esta propuesta de secuencia que, en todo caso, les servirá para su propia reflexión. Por otro lado, en la hipótesis de que, por cualquier razón, un equipo docente no llegue a diseñar su propio proyecto curricular, o no llegue a hacerlo en todos sus elementos, la secuencia y organización de contenidos y criterios de evaluación de la Resolución adquieren automáticamente valor normativo en suplencia del proyecto inexistente o incompleto.

Estos documentos tienen dos partes claramente diferenciadas: unas indicaciones para la secuencia de los objetivos y contenidos en el ciclo y unos criterios de evaluación para el ciclo. En cada caso, un cuadro resumen presenta, en esquema, los elementos más destacados de la secuencia y permite comparar los ciclos con mayor comodidad. El cuadro, de todas formas, ha de leerse como un resumen esquemático del texto completo y en ninguna manera lo sustituye.

Secuencia de los objetivos y contenidos

La secuencia de los objetivos y contenidos del área de Conocimiento del Medio natural, social y cultural supone caracterizar cada ciclo graduando y matizando el desarrollo de las capacidades y seleccionando los contenidos que parecen más adecuados para dicho desarrollo.

Para realizar esta secuencia el profesor tendrá en cuenta, por un lado, criterios propios del ámbito de conocimiento del área y, de otra, criterios psicopedagógicos relacionados con el momento de aprendizaje de los alumnos y con la experiencia de la práctica docente. La progresiva adquisición de las nociones espacio-temporales, la complejidad de las nociones de organización social y la dificultad de las interrelaciones entre el medio físico y social son elementos básicos para organizar los contenidos en cada ciclo.

A partir de la reflexión anterior se fijan los **criterios** que ayuden a realizar la secuencia; en este caso concreto se han utilizado los criterios que se citan a continuación:

— La progresión en la *orientación respecto al tiempo* y su representación parte de las nociones temporales más sencillas para ir progresando hasta la introducción del tiempo histórico, la sucesión de acontecimientos y las primeras nociones de cronología; desde el registro sistemático de sucesos que cambian con el paso del tiempo hasta representación de personas y acontecimientos históricos en la línea del tiempo o en ejes cronológicos. En los *aspectos espaciales* el recorrido es semejante: de las nociones elementales sobre el espacio y los procedimientos más simples de localización y representación de los objetos en él hasta los procedimientos de orientación personal y localización de los objetos del entorno o la interpretación de planos y mapas.

— Junto a la progresiva ampliación de las escalas espacial y temporal, se ha tenido en cuenta que *los conceptos menos manipulables cuya adquisición encierra más dificultad sean trabajados a partir de lo más próximo*, lo que cumple con la doble finalidad de proporcionar un mejor conocimiento del entorno y de permitir después su generalización y aplicación a otros ámbitos más alejados en el tiempo y en el espacio, lo cual no excluye el trabajo de aquellos aspectos que no siendo próximos en el espacio-tiempo, sean significativos para el alumno.

— La complejidad de *la organización social* aconseja trabajar en el primer ciclo los contenidos referidos a los grupos sociales cercanos a la experiencia del niño, para ampliarlos progresivamente a otros grupos sociales e instituciones más complejas como las asociaciones culturales y las instituciones de participación o gobierno.

— En cuanto a los *contenidos relativos al cuerpo y la salud* se trabajan en cada ciclo los aspectos más relacionados con su propio crecimiento, potenciando las posibilidades que tiene el cuerpo como instrumento de exploración de la realidad y de adquisición de la propia autonomía e identidad personal, hasta los aspectos más relacionados con la salud colectiva o social.

— Los contenidos relacionados con el *conocimiento del medio físico y de sus interacciones con el medio social* se abordan en un primer momento mediante la exploración sensorial y el estudio descriptivo de sus elementos, contextualizado en el espacio y el tiempo próximos a la experiencia del alumnado, que evite un planteamiento excesivamente formal. De forma progresiva se introducen las relaciones que se establecen entre estos elementos y la intervención humana, analizando sus consecuencias a través de la investigación de problemas presentes en la realidad cotidiana.

— Por último, la opción de un tratamiento cíclico ha llevado a que algunas capacidades y contenidos, fundamentalmente procedimientos y actitudes, se repitan a lo largo de los tres ciclos bien con diferente nivel de profundidad en función de las capacidades del alumnado o aplicándolos a momentos o realidades diferentes, yendo siempre de lo conocido a lo desconocido, de lo global a lo específico, de lo espontáneo a lo estructurado, de lo simple a lo complejo.

— En la secuencia de los *procedimientos*, contenidos muy importantes en esta etapa y especialmente en los primeros ciclos, se

progresa de los más simples y generales, que contienen menor número de pasos y acciones y al mismo tiempo se aplican a una gama más amplia de situaciones, hacia procedimientos más complejos y específicos, que comportan mayor número de pasos o acciones y se aplican sólo en determinadas circunstancias.

— Los contenidos de *actitudes* se han secuenciado teniendo en cuenta que, en primer lugar, el niño debe descubrir y constatar la existencia de situaciones y problemas para poder llegar a sensibilizarse y desarrollar posteriormente actitudes positivas, críticas, de respeto y de solidaridad.

Teniendo en cuenta todo lo anterior son múltiples las posibles agrupaciones de contenidos y capacidades que el profesorado puede hacer en función de las características concretas del centro y del grupo de alumnos a los que van dirigidas. En este caso concreto, y con carácter de ejemplo, se han agrupado en torno a cuatro ámbitos:

— Los referidos al conocimiento de sí mismo y su relación con la salud.

— Los relativos al medio físico y sus relaciones.

— Los relacionados con el medio social y sus interacciones con el medio físico.

— Por último, los que hacen referencia al paso del tiempo.

Segundo ciclo

1. Conocimiento de sí mismo y su relación con la salud

Identificadas las principales partes del cuerpo y afianzada la lateralización en el primer ciclo, es propio del segundo ciclo de Educación Primaria, en relación con el conocimiento de sí mismo, desarrollar la capacidad para identificar y localizar los principales órganos del cuerpo, relacionarlos con la función que desarrollan y conocer y practicar algunos hábitos relacionados con su higiene.

La relación con los otros alumnos y alumnas le ayuda a construir una imagen cada vez más ajustada de sus posibilidades y limitaciones personales. En este sentido deben favorecerse aquellos procedimientos que permiten expresar sus iniciativas y acoger las de los otros, contrastar puntos de vista, etc., de forma que progresen en la cons-

trucción de su autoestima basada en el conocimiento cada vez más objetivo de sí mismo y de los otros.

Es característico de este ciclo cuidar con autonomía de la limpieza de su cuerpo (baño, dientes, uñas, cabeza...), conocer la existencia de algunas enfermedades más frecuentes en esta edad y habituarse a pedir ayuda en caso de accidente o enfermedad. Los alumnos y alumnas de este ciclo comprenden los riesgos y peligros que supone el uso de algunos aparatos y materiales y son capaces de respetar y practicar algunas normas para protegerse de ellos.

La autonomía personal se promoverá trabajando la organización de sus tiempos de estudio, ocio y descanso. De igual forma, las tareas de cuidado personal y otras, en el ámbito de la vida privada, pueden hacerse ya con mayor grado de autonomía.

La actitud crítica frente al consumo inadecuado de alimentos se puede favorecer con la iniciación en el valor nutritivo de los mismos y de las necesidades que tiene su cuerpo de una alimentación equilibrada para crecer y desarrollarse de forma saludable. La recogida y valoración de informaciones, sobre prácticas sociales y costumbres de alimentación y su repercusión sobre la salud individual y colectiva, parecen los procedimientos idóneos para la adquisición y valoración de algunos hábitos de alimentación sana y para iniciarle en los aspectos sociales de la salud.

2. El medio físico y sus relaciones

El medio físico de referencia se amplía a la localidad y a la comarca, cuyo relieve, clima, aguas, vegetación y fauna configuran un paisaje que ya son capaces de interiorizar y reconocer de forma comprensiva. La recogida de datos comenzará a ser sistemática; sin embargo, ha de hacerse todavía con la guía del profesor, lo cual compensa la falta de perseverancia en la búsqueda de soluciones propia de esta edad y facilita la utilización de resúmenes y gráficas para comunicar la información y los resultados.

Los alumnos y alumnas de este ciclo pueden clasificar los minerales y rocas por sus propiedades observables e identificar las rocas más frecuentes en su entorno y relacionarlas con los materiales usados en la construcción o en otras actividades. La observación directa del cielo, la sucesión de las estaciones del año, la iniciación en el estudio de los cambios de estado y el ciclo del agua en la naturaleza son otros contenidos que se inician en este ciclo.

La observación de aparatos y máquinas de uso doméstico puede ser adecuada para la introducción de contenidos como energías más utilizadas, fuentes que las producen y sus limitaciones. Estos procedimientos permiten al alumnado ir construyendo progresivamente el concepto de energía.

La observación, descripción e identificación de los animales y plantas del entorno, con la utilización de lupas, pinzas y cuadros o tablas, permiten en este ciclo diferenciar los animales en vertebrados e invertebrados y las plantas en hierbas, arbustos y árboles, y desarrollar el respeto hacia ellos y la responsabilidad en su cuidado. Esto favorece el reconocimiento de los espacios naturales como necesarios para la vida y como fuentes de salud. La observación en cualquier caso habrá de ser directa, evitando la toma indiscriminada de muestras.

La capacidad de situar objetos en el espacio y de situarse y desplazarse en él se puede apoyar ya en la referencia a los puntos cardinales. En la elaboración e interpretación de planos sencillos parece adecuado emplear la proporcionalidad gráfica y la direccionalidad. El entorno rural o urbano en el que se mueven los alumnos nos permitirá trabajar, en estas edades, planos que representen espacios de mayor o menor amplitud, que expresen la percepción que tienen respecto a un medio conocido.

El conocimiento de recursos tecnológicos es posible ampliarlo a algunos operadores parciales como el eje, la rueda, el cable o la palanca, con los que se pueden construir aparatos sencillos. Se busca fundamentalmente el desarrollo de la capacidad de seleccionar el operador y colocarlo en el lugar adecuado. Las herramientas, a cuyo uso debe asociarse la idea de seguridad en el trabajo, son en este ciclo las que permiten actividades tales como coser, clavar, moldear y atornillar.

3. *Medio social y sus interacciones con el medio físico*

El conocimiento de los grupos sociales se amplía en este ciclo al conjunto de la comunidad escolar y a los grupos sociales presentes en el ámbito espacial de la localidad (barrio o pueblo).

La complejidad que supone el conocimiento de la organización social y el reconocimiento de pertenencia a un grupo aconseja, para este ciclo, consolidar los contenidos trabajados en el ciclo anterior

(identificación de grupos, conocimiento de su organización y respeto de las normas en las que está implicado personalmente) y referidos ahora a los nuevos grupos con los que se relaciona. Se inicia el conocimiento de las instituciones de participación y de gobierno locales: organizaciones ciudadanas, recreativas, Ayuntamiento y sus órganos de gobierno, Juzgados y Policía Municipal.

La relación interpersonal se incrementa con la adquisición de un mayor dominio de las normas que rigen el intercambio comunicativo: propuesta de temas de discusión, escuchar y dar opiniones, contrastar las propias con las de los otros, llegar a conclusiones y respetarlas. Sin olvidar que los contenidos más sencillos abordados en el primer ciclo deben seguir trabajándose también en éste.

Su participación en grupos se amplia con la intervención en debates sobre temas relacionados con aquellas actividades y acontecimientos sobre los cuales puede disponer de información comprensible y próxima a sus intereses. En relación con esta capacidad es conveniente trabajar los diversos papeles que pueden asumirse en el debate: exponer, moderar, intervenir desde el público, la toma de notas, el guión de intervención, el control de los tiempos. La participación en debates y asambleas permite descentrarse de su punto de vista y progresar en la capacidad de objetivación.

El desarrollo de la capacidad de interacción se favorece con la atención a actitudes de participación activa, colaboración y ayuda en el trabajo de grupo. El trabajo en equipo progresa ahora en la identificación de las tareas necesarias para conseguir un fin propuesto, la participación en su distribución y asumir una responsabilidad concreta en el ámbito de los grupos familiar, escolar y de iguales. En este ciclo es posible abordar la aceptación y reconocimiento de las diferencias entre las personas y pedir una actitud de no rechazo en función de las mismas.

La capacidad para comprender las interacciones que se dan entre las personas y el medio físico se amplían con la identificación y clasificación de las actividades laborales más relevantes de su localidad y alguno de los problemas asociados a ellas. En este momento es posible iniciarles en la valoración de la función complementaria de los distintos trabajos públicos y domésticos en el conjunto de la sociedad. Se puede abordar el análisis de procesos sencillos de elaboración de un producto, así como el papel de los sectores de producción en el recorrido que va desde el productor al consumidor.

Es posible trabajar en estas edades algunos hechos y situaciones de la vida diaria que ponen de relieve la relación entre los usos que las personas hacen de los recursos naturales (agua, aire y suelo) y algunos de los problemas ambientales que se generan. En torno a ellos se abordan las actitudes de respeto y participación para proponer posibles soluciones y llevar a cabo aquellas actuaciones que estén a su alcance.

En este ciclo, la utilización de grandes titulares de prensa o pequeños comentarios sobre artículos muy concretos seleccionados por el profesor y bajo su orientación permite iniciarles en la valoración de las informaciones. De igual forma, los comentarios sobre *spots* publicitarios o programas de televisión le ayudarán a descubrir la influencia que ejerce la publicidad en nuestros hábitos y a adquirir sentido crítico.

El estudio de la infraestructura de transporte, la preparación y realización de salidas y el uso y consulta de guías de viaje, folletos, mapas de carreteras o ferrocarriles para la planificación de viajes, simulados o reales, con distintos itinerarios y diferentes medios de transporte, son otros contenidos importantes para estas edades.

4. El paso del tiempo

Es propio de este ciclo continuar en el desarrollo de la capacidad de comprensión temporal, trabajando las nociones básicas del tiempo histórico (pasado-presente-futuro) ligadas a la experiencia personal del alumno y ampliando su ámbito a la historia familiar y, por extensión, hasta el siglo. Para progresar en la comprensión de las nociones temporales es conveniente incorporar, junto a la historia familiar, otros acontecimientos y personas que no tengan relación directa con ella.

Se desarrolla la capacidad de reconstruir el pasado iniciándolo en la utilización de fuentes escritas, siendo característico de estas edades el iniciarse en el manejo de libros de consulta y de otros materiales escritos sencillos que completen la fuente del testimonio oral propia del primer ciclo.

En la capacidad de representación y medida del tiempo se progresa en este ciclo al localizar y representar en el friso del tiempo hechos y personas relevantes de su historia familiar y los acontecimientos más importantes ocurridos en España a lo largo del último siglo.

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

Conocimiento del cuerpo y su relación con la salud

Primer ciclo

— Conocimiento global de su cuerpo y afianzamiento de la lateralidad que le ayuda a situarse y desplazarse en el espacio y a desarrollar su autonomía.

— Percepción multisensorial.

— Adquisición de hábitos de salud y cuidado corporal.

— Consolidación de ritmos de actividad y descanso.

— Sensibilidad hacia la limpieza y respeto en el uso de espacios comunes.

Segundo ciclo

- Identificación y localización de los principales órganos del cuerpo, relacionándolos con la función que desarrollan.
- Conocimiento de algunas enfermedades frecuentes (gripe, sarampión...).
- Conocimiento de sí mismo y de los otros valorando y aceptando las diferencias.

Tercer ciclo

- Percepción y organización de su cuerpo y autoestima mediante el conocimiento y aceptación de los cambios corporales propios de la pubertad.
- Descubrimiento de sus sentimientos y afectos.
- Aspectos básicos de las funciones de nutrición, relación y reproducción.
- Aplicación del conocimiento que tiene de los alimentos y de su aportación al organismo para elaborar dietas alimenticias adecuadas a las necesidades que cada uno tiene en función de la edad, actividad...

- Hábitos autónomos de higiene, cuidado corporal y salud.
- Adquisición de algunos hábitos relacionados con la higiene de los principales órganos del cuerpo.
- Respeto y práctica de algunas normas en el uso de aparatos y materiales para protegerse de riesgos y peligros.
- Conocimiento, adquisición y valoración de costumbres y hábitos sociales de alimentación sana.

- Conocimiento y práctica de cuidados y medidas de higiene relacionadas con los diferentes sistemas (locomotor, digestivo, respiratorio, circulatorio, excretor y reproductor).
- Adecuación de la actividad a sus posibilidades y limitaciones.
- Conocimiento de los Servicios de Sanidad a nivel provincial y de algunos usos y costumbres sociales que favorecen la salud.
- Valoración de la presencia o ausencia de indicadores sobre nivel de bienestar y calidad de vida.

Primer ciclo

- Referencia al entorno físico inmediato.
- Centrado en las características observables del paisaje y elementos que lo constituyen.
- Sencillas observaciones guiadas sobre fenómenos atmosféricos, características de los materiales de uso frecuente, sobre el agua y su uso en la vida cotidiana.
- Reflexión sobre los datos observados: comparación, semejanzas y diferencias, clasificaciones sencillas.
- Observación y discripción de animales y plantas. Diferencias entre unos y otros.
- Identificación de las características básicas de los seres vivos.

Segundo ciclo	Tercer ciclo
— Medio físico referido a la localidad y la comarca.	— Medio físico referido a la Comunidad Autónoma y a España.
— Reconocimiento e interiorización comprensiva de los elementos del paisaje: relieve, clima, aguas, vegetación y fauna.	— Observación y descripción de los elementos del paisaje de la propia Comunidad Autónoma y de España.
— Observación sistemática y guiada.	— Observación sistemática y progresivamente más autónoma.
— Utilización de resúmenes y gráficas para recoger y comunicar la información y resultados de las observaciones.	— Formulación de conjeturas e hipótesis verificables para establecer relaciones entre los elementos del medio y explicarlas.
— Clasificación de minerales y rocas por sus propiedades observables.	— Profundización en la clasificación de minerales y rocas y en los efectos que sobre ellos producen el calor y algunos agentes físicos.
— Identificación de las rocas más frecuentes, relacionándolo con los materiales más usados en su entorno.	— Comparación de dos paisajes a partir de informaciones diversas y descubrimiento de algunas relaciones entre los diversos elementos que forman el paisaje de una zona.
— Observación directa del cielo. Sucesión de las estaciones del año.	— Manejo de aparatos sencillos para la observación del cielo y la realización de experiencias para el estudio de propiedades y características físicas del agua, el aire, las rocas y los minerales.
— Cambios de estado. Ciclo del agua en la Naturaleza.	
— Observación, descripción e identificación de los animales y plantas del entorno utilizando para ello lupas, pinzas y cuadros o tablas.	— Clasificación de seres vivos utilizando guías sencillas y claves adaptadas.
— Diferenciación de vertebrados e invertebrados y de árboles, arbustos y hierbas.	— Relaciones alimentarias entre animales y plantas. Importancia del equilibrio de los ecosistemas.
	— Relaciones entre animales y plantas y el medio físico.

Continúa

Continúa

El medio físico y sus relaciones

Primer ciclo

- Interés y curiosidad por los elementos del medio.
- Sensibilidad y respeto hacia animales y plantas.

- Consolidación de las nociones topológicas (dentro-fuera, abierto-cerrado...).
- Realización de dibujos y croquis sencillos de objetos y espacios observados.

- Exploración y manipulación de materiales y objetos mecánicos sencillos.
- Construcción de dispositivos elementales.
- Utilización adecuada de instrumentos y técnicas para cortar, coser, perforar, enroscar, desenroscar, pegar y plegar.
- Iniciarle en las normas de uso, seguridad y mantenimiento de herramientas y aparatos.

Segundo ciclo	Tercer ciclo
— Reconocimiento de los espacios naturales como necesarios para la vida y como fuentes de salud. — Respeto hacia animales y plantas y responsabilidad en su cuidado.	— Conocimiento y respeto de las normas más generales de calidad ambiental.
— Situación de objetos en el espacio y situarse y desplazarse en él haciendo referencia a los puntos cardinales. — Elaboración e interpretación de planos sencillos, empleando proporcionalidad gráfica y la direccionalidad.	— Interpretación de planos y mapas para obtener información. — Interpretación y utilización de planos y mapas para orientarse y desplazarse en lugares desconocidos.
— Identificación y utilización de algunos operadores parciales: eje, rueda, cable y palanca. — Construcción de aparatos sencillos utilizando y colocando adecuadamente los operadores anteriores. — Utilización adecuada de herramientas para coser, clavar, moldear y atornillar.	— Conocimiento y utilización de fuentes energéticas simples y operadores más complejos (polea, engranaje, manivela) para construir dispositivos y aparatos sencillos que permitan encadenar causas y efectos. — Relaciones entre el fin que se persigue y las distintas soluciones técnicas que se van adoptando. — Manipulación y análisis de aparatos y circuitos eléctricos. — Utilización de herramientas para serrar, limar o lijar. — Relaciones entre tecnología y calidad de vida o limitación de recursos energéticos.

Primer ciclo

- Grupos sociales del ámbito familiar, grupo de aula y equipo de trabajo.

- Identificación de los grupos sociales a los que pertenece, conocimiento de su organización y respeto de las normas en las que está implicado.
- Interiorización de comportamientos y rasgos culturales.

- Conocimiento y respeto de algunas normas del intercambio comunicativo en grupo: turnos de palabras, respetar las decisiones y acuerdos tomados.
- Participación y colaboración en el grupo aportando ideas y asumiendo tareas concretas y compartidas.

Segundo ciclo	Tercer ciclo
— Grupos sociales referidos al conjunto de la comunidad escolar y a los presentes en el ámbito espacial de la localidad.	— Grupos sociales del ámbito de la Comunidad Autónoma y del Estado.
— Consolidación de lo del primer ciclo y referidos ahora a nuevos grupos con los que se relaciona. — Se inicia el conocimiento de las instituciones de participación y de gobierno locales.	— Conocimiento de las diferencias y diversidad cultural de los pueblos de España. — Valoración y respeto de las diferentes lenguas, costumbres, valores e intereses de los distintos grupos. — Semejanzas y diferencias entre las características de los distintos grupos y clasificación de otros grupos en función de ellas.
— Mayor dominio de las normas que rigen el intercambio comunicativo: escuchar y dar opiniones, contrastar las propias con las de otros, llegar a conclusiones y respetarlas. — Intervención en debates sobre temas de actividades y acontecimientos próximos a su interés y *sobre los que puede manejar información* comprensible, asumiendo diversos papeles: exponer, moderar, intervenir... — En el trabajo de grupo participa, colabora y ayuda. Identificación de las tareas necesarias para conseguir un fin; participa en su distribución y asume responsabilidades concretas.	— Progreso en los procedimientos de planificación del trabajo de grupo: establecer objetivos, prever recursos necesarios, distribuir tareas, fijar normas de funcionamiento. — Intervención en las asambleas de clase y en el Consejo Escolar del centro. — Conocimiento de las funciones de los órganos de gobierno del centro, así como los deberes y derechos de los alumnos. — Colaboración en el trabajo de grupo, asumiendo con responsabilidad la tarea asignada y realizándola.

Continúa

Continua

El medio social y sus interacciones con el medio físico

Primer ciclo

- Identificación de las profesiones más habituales en su entorno.
- Seguimiento del proceso de extracción, transformación y comercialización de algún producto básico (el pan...).
- Iniciación en procedimientos para recoger datos del mundo social *(cuestionarios, entrevistas...)*.
- Dramatización o simulación de situaciones grupales.
- Iniciación en el manejo de aparatos sencillos de comunicación (teléfono, magnetófono...).
- Utilización de distintas técnicas de expresión (cómic, mural...).
- Iniciación a la lectura de imágenes de televisión y fotografías de prensa.

Segundo ciclo

- Identificación y clasificación de actividades relevantes de la localidad y problemas asociados a ellas.
- Valoración de la función complementaria de los diversos trabajos.
- Análisis de procesos sencillos de la elaboración de un producto y el papel de los sectores de producción en el recorrido que va desde el productor al consumidor.

Tercer ciclo

- Conocimiento de los procesos de producción más relevantes en el ámbito autonómico y su relación con los sectores de producción.
- Procedimientos de investigación sobre algún proceso de producción o acontecimiento.
- Constatación de hechos que ayuden a la comprensión de las interacciones hombre-medio.

- Iniciarles en la valoración de las informaciones (grandes titulares de prensa, pequeños comentarios de artículos seleccionados y muy concretos) bajo la orientación del profesor.
- Análisis de la publicidad y el consumo de algún producto.
- Sentido crítico ante la publicidad (comentarios sobre *spots* publicitarios o programas de televisión) y su influencia en nuestros hábitos.

- Procedimientos sobre recogida de información utilizando distintos medios.
- Elaboración de informes y análisis de problemas estudiados a partir de datos obtenidos.
- Elaboración y análisis de informaciones utilizando diferentes medios de comunicación (prensa, televisión, audiovisuales, etc.).
- Valoración de la influencia que las modernas técnicas de publicidad y consumo de productos ejercen sobre las personas.
- Avanzar en la lectura de la imagen y de los mensajes que a través de ella se transmiten.
- Iniciación en el tratamiento de la información con técnicas informáticas.

Continúa

Segundo ciclo

— Localización y representación en el friso del tiempo de hechos y personas importantes en su historia familiar y de los acontecimientos más importantes ocurridos en España en el último siglo.

— Iniciación en la utilización de fuentes escritas (libros de consulta, otros materiales escritos sencillos).

— Sensibilidad hacia el mantenimiento y conservación de los restos artístico-culturales presentes en el medio.

Tercer ciclo

— Utilización de ejes cronológicos para situar sociedades, personas y hechos históricos.

— Localización en mapas de lugares relativos a acontecimientos o personas estudiadas.

— Situación de acontecimientos históricos sobre ejes temporales, respetando la secuencia temporal y reforzando el concepto de proporcionalidad espacio-tiempo.

— Reconocimiento, valoración y conservación del patrimonio artístico-cultural.

— Responsabilidad y cuidado en el uso y consulta de documentos históricos.

— Valoración, respeto y tolerancia hacia las manifestaciones y riqueza cultural de los distintos pueblos del Estado español.

— Importancia de las personas como sujetos activos de la Historia.

Criterios de evaluación

Segundo ciclo

1. Recoger información, siguiendo criterios y pautas de observación sistemática, sobre las características observables y regulares de los objetos, animales y plantas del entorno.

Respecto a este criterio de evaluación lo más importante es la capacidad de observación del alumno, el uso que hace de todos los sentidos para reconocer las características observables en los objetos o en los grupos sociales, así como su capacidad para comparar, contrastar y clasificar la información aportada por las características observadas.

Las comparaciones se realizarán por contraste y se establecerán relaciones de semejanzas y diferencias. En la clasificación de seres vivos se emplearán siempre claves dicotómicas, muy adaptadas y por contraste (vivo-no vivo, vertebrado-invertebrado, hoja caduca-hoja perenne). Para realizar las observaciones puede utilizarse algún instrumento sencillo: lupas, tablas, etc. Un último aspecto a considerar es la mayor o menor adecuación de los criterios que utiliza en la clasificación en relación a la pregunta inicial que motivó la observación.

2. Ordenar temporalmente algunos hechos históricos relevantes y otros hechos referidos a la evolución de la vivienda, el trabajo, el transporte y los medios de comunicación ocurridos en el último siglo, utilizando para ello las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad (antes de, después de, al mismo tiempo que, mientras).

En este criterio se pretende evaluar si el alumno tiene adquiridas las nociones básicas del tiempo histórico: presente-pasado-futuro, duración, anterior-posterior, si las utiliza adecuadamente al referirse a personas o hechos relevantes de la historia familiar y por extensión a hechos históricos muy importantes que han acaecido en nuestro siglo.

Se dará más importancia a las relaciones de antes y después que a la situación exacta (del hecho o persona) en el friso de la historia de nuestro siglo.

3. Utilizar las nociones espaciales y la referencia a los puntos cardinales para situarse a sí mismo y localizar o describir la situación de los objetos en espacios delimitados.

Con este criterio de evaluación se trata de comprobar si el alumno ha interiorizado las nociones espaciales, si sabe localizar la situación de los puntos cardinales y si es capaz de situarse y desplazarse en el espacio haciendo referencia a ellos. Cuando se trate de situarse a sí mismo o de describir la situación de los objetos con referencia a los puntos cardinales, se procurará que los puntos de referencia no impliquen cambio de perspectiva.

4. Utilizar las nociones espaciales para representar, mediante planos elementales, espacios próximos a la experiencia personal y reconocer, en planos sencillos de la localidad, lugares y edificios muy destacados.

Con este criterio se pretende detectar si el alumno es capaz de realizar e interpretar croquis y planos sencillos (de su calle, barrio o localidad), situando y localizando en ellos objetos, lugares y rutas. En el trabajo con planos puede hacerse referencia a la direccionalidad y a la proporcionalidad gráfica.

La amplitud del plano sobre el que se trabaja dependerá del entorno en que se mueven los alumnos y las alumnas. En el medio urbano puede ser muy difícil o imposible trabajar el plano de la localidad, mientras que puede ser asequible en el medio rural.

5. Aplicar los criterios que, ante la presencia de un ser vivo, permiten diferenciar si es animal vertebrado o invertebrado o si se trata de un árbol, un arbusto o una hierba.

Con este criterio se trataría de comprobar, por una parte, que el alumno conoce los rasgos que diferencian los animales de los vegetales y, de otra, que percibe en un animal la presencia o no de esqueleto interno y que, por la forma de crecer las ramas, la naturaleza leñosa o no del tallo y por la altura que alcanza la planta, es capaz de distinguir un árbol de un arbusto y de una hierba.

La evaluación se realizará sobre animales y plantas frecuentes en el entorno y siempre que sea posible a partir de la observación directa.

6. Establecer relaciones de complementariedad entre los distintos trabajos, públicos y domésticos, en el conjunto de la sociedad.

Con este criterio de evaluación se trata de comprobar que el alumno reconoce diversidad de trabajos en el conjunto de la actividad humana, que los identifica por sus características o por la función que realizan en la sociedad y que descubre que todos ellos contribuyen a la organización de la sociedad y son necesarios.

Es importante que las situaciones de evaluación incluyan las actividades domésticas (cuidado de los ancianos, de los niños, preparar la comida) como actividad humana necesaria para el buen funcionamiento de la sociedad.

7. Utilizar operadores que transmiten o convierten movimientos para construir dispositivos y aparatos sencillos.

Este criterio de evaluación está dirigido principalmente a comprobar que el alumnado sabe identificar qué operador es más adecuado para resolver el problema planteado en la construcción del dispositivo. La evaluación se realizará sobre los operadores que se trabajan en este ciclo: eje, rueda, polea y palanca.

8. Identificar las repercusiones sobre la salud individual y colectiva de algunos hábitos de alimentación, higiene y descanso.

Este criterio de evaluación pretende detectar que el alumno ha comprendido, en un nivel básico, cómo la práctica de ciertos hábitos mejoran su salud y que descubre hechos y prácticas sociales que favorecen o perturban el desarrollo del cuerpo y su salud.

9. Participar en actividades de grupo (familia y escuela) respetando las normas de funcionamiento, realizando con responsabilidad las tareas encomendadas y asumiendo los derechos y deberes que le corresponden como miembro del mismo.

Con este criterio de evaluación se quiere saber si el alumno participa activamente en las tareas colectivas, respeta las ideas de los otros, colabora con los demás miembros del grupo en la planificación y realización de trabajos comunes y compartidos, busca soluciones nuevas y asume responsabilidades. Se valorará también el respeto hacia las normas de funcionamiento y el uso que hace de ellas.

10. Describir la organización, funciones y forma de elección de los órganos de gobierno de su Centro escolar y del Municipio para conocer los cauces de representación y participación ciudadana.

Este criterio de evaluación está dirigido a comprobar si el alumno conoce las principales instituciones locales, su organización, las funciones que cumplen y los cauces de representación y participación ciudadana.

La organización del Municipio se conocerá de forma muy general, sin entrar en toda su complejidad, por la dificultad que supone para estas edades. En las grandes ciudades se puede sustituir el Municipio por otras instituciones más próximas y significativas para el alumno, como Juntas de Distrito u otras similares.

11. Reconocer y localizar los elementos que configuran el paisaje de la comarca natural y de la Comunidad Autónoma (relieve, clima, vegetación, fauna, vías de comunicación y agrupaciones de población) para usarlos como puntos de referencia al situarse en ella o localizar y situar hechos y acontecimientos.

Con este criterio de evaluación se quiere comprobar que el alumno ha interiorizado los elementos que configuran un paisaje, que los reconoce de forma comprensiva y que es capaz de identificar los nombres de los principales elementos presentes en el paisaje de la comarca natural en la que vive y de su Comunidad Autónoma, y de localizarlos en el espacio.

12. Identificar, a partir de ejemplos de la vida diaria, algunos de los principales usos que las personas hacen de los recursos naturales (aire, suelo, agua), señalando algunas ventajas e inconvenientes que se derivan de su uso.

Con este criterio se trata de comprobar que el alumno identifica el agua, el aire y el suelo como elementos necesarios para satisfacer las necesidades básicas de la vida de las personas y que valora la importancia de promover un uso racional de dichos recursos en su casa, en el centro y en la comunidad donde se desenvuelve, y las consecuencias que se derivan de su mal uso para el individuo y la sociedad.

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

Primer ciclo

1. Realizar observaciones, siguiendo un guión previamente elaborado por el profesor y utilizando los diferentes sentidos, para describir las características observables que se manifiestan de forma regular en los elementos de su entorno físico y social.

2. Usar adecuadamente las nociones temporales que expresan duración, sucesión y simultaneidad (ayer, hoy, mañana, antes de, después de, mientras, al mismo tiempo que) para situar en la línea del tiempo los hechos y transformaciones relacionados con su experiencia personal.

Segundo ciclo

1. Recoger información, siguiendo criterios y pautas de observación sistemática, sobre las características observables y regulares de los objetos, animales y plantas del entorno.

2. Ordenar temporalmente algunos hechos históricos relevantes y otros hechos referidos a la evolución de la vivienda, el trabajo, el transporte y los medios de comunicación, ocurridos en el último siglo, utilizando para ello las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad (antes de, después de, al mismo tiempo que, mientras).

Tercer ciclo

1. Obtener información concreta y relevante sobre hechos o fenómenos previamente delimitados a partir de la consulta de documentos diversos (imágenes, planos, mapas, textos descriptivos y tablas estadísticas sencillas) seleccionados por el profesor.

13. Abordar problemas sencillos, extraídos del entorno inmediato recogiendo información de diversas fuentes (encuestas, cuestionarios, imágenes, documentos escritos), elaborando la información recogida (tablas, gráficos, resúmenes), sacando conclusiones y formulando posibles soluciones.

2. Ordenar temporalmente algunos hechos históricos relevantes, y otros hechos referidos a la evolución de la vivienda, el trabajo, el transporte y los medios de comunicación, a lo largo de la historia de la humanidad, utilizando para ello las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad (antes de, después de, al mismo tiempo que, mientras).

3. Describir la evolución de algunos aspectos característicos de la vida cotidiana de las personas (vestido, vivienda, trabajo, herramientas, medios de transporte, armamento) en las principales etapas históricas de la humanidad.

Continúa

Primer ciclo

3. Usar adecuadamente las nociones espaciales (arriba-abajo, delante-detrás, encima-debajo, izquierda-derecha, dentro-fuera, cerca-lejos) para describir, localizar y relacionar su situación en el espacio y la de los objetos que hay en él.

4. Aplicar los criterios que permiten diferenciar entre seres vivos y no vivos.

5. Describir los trabajos o profesiones más habituales de las personas del entorno en el ámbito familiar, escolar y profesional.

6. Realizar con soltura, empleando los materiales y las herramientas adecuadas, las operaciones de cortar, coser, perforar, enroscar, desenroscar, pegar y plegar para explorar, manipular y construir objetos.

7. Practicar hábitos elementales de alimentación, posturas correctas, higiene y descanso que favorecen la salud.

Segundo ciclo	Tercer ciclo
3. Utilizar las nociones espaciales y la referencia a los puntos cardinales para situarse a sí mismo y localizar o describir la situación de los objetos en espacios delimitados.	4. Representar espacios mediante planos elementales y utilizar planos y mapas, con escala gráfica, para orientarse y desplazarse en lugares desconocidos.
4. Utilizar las nociones espaciales para representar, mediante planos elementales, espacios próximos a la experiencia personal y reconocer, en planos sencillos de la localidad, lugares y edificios muy destacados.	
5. Aplicar los criterios que, ante la presencia de un ser vivo, permiten diferenciar si es animal vertebrado o invertebrado o si se trata de un árbol, un arbusto o una hierba.	5. Identificar, comparar y clasificar los principales animales y plantas del entorno aplicando el conocimiento que tiene de su morfología, alimentación, desplazamiento y reproducción.
6. Establecer relaciones de complementariedad entre los distintos trabajos, públicos y domésticos, en el conjunto de la sociedad.	6. Identificar y clasificar las principales actividades económicas del entorno asociándolas a los sectores de producción y a algunas características del medio natural.
7. Utilizar operadores que transmiten o convierten movimientos para construir dispositivos y aparatos sencillos.	7. Utilizar fuentes energéticas simples, operadores que convierten o transmiten movimientos y soportes sencillos para construir algunos aparatos con finalidad previa.
8. Identificar las repercusiones sobre la salud individual y colectiva de algunos hábitos de alimentación, higiene y descanso.	8. Identificar y localizar los principales órganos implicados en el desarrollo de las funciones vitales del cuerpo humano, estableciendo algunas relaciones fundamentales entre éstas y determinados hábitos de alimentación, de higiene y de salud.

Continúa

Segundo ciclo

9. Participar en actividades de grupo (familia y escuela) respetando las normas de funcionamiento, realizando con responsabilidad las tareas encomendadas y asumiendo los derechos y deberes que le corresponden como miembro del mismo.

10. Describir la organización, funciones y forma de elección de los órganos de gobierno de su centro escolar y del Municipio para conocer los cauces de representación y participación ciudadana.

11. Reconocer y localizar los elementos que configuran el paisaje de la comarca natural y de la Comunidad Autónoma (relieve, clima, vegetación, fauna, vías de comunicación y agrupaciones de población) para usarlos como puntos de referencia al situarse en ella o localizar y situar hechos y acontecimientos.

12. Identificar, a partir de ejemplos de la vida diaria, algunos de los principales usos que las personas hacen de los recursos naturales (aire, suelo, agua) señalando algunas ventajas e inconvenientes que se derivan de su uso.

Tercer ciclo

9. Conocer las características más importantes de los grupos sociales a los que pertenece para establecer semejanzas y diferencias entre ellos y clasificarlos.

10. Describir la organización, funciones y forma de elección de algunos órganos de gobierno de las Comunidades Autónomas y del Estado.

11. Utilizar el conocimiento de los elementos característicos (paisaje, actividades humanas, población) de las distintas regiones españolas para establecer semejanzas y diferencias entre ellas y valorar la diversidad y riqueza del conjunto del país.

12. Formular conjeturas para explicar las relaciones entre algunos factores del medio físico (luz, temperatura y humedad) y algunas características de los seres vivos.

14. Utilizar el diálogo para superar los conflictos y mostrar, en la conducta habitual y en el uso del lenguaje, el respeto hacia las personas y los grupos de diferente edad, sexo, raza y origen social, así como hacia las personas y grupos con creencias y opiniones distintas a las propias.

Secuencia de los objetivos y contenidos

Para contextualizar por ciclos el área de Educación Artística se ha partido del análisis de los objetivos generales del área, graduando las capacidades en cada uno de los ciclos y teniendo en cuenta la secuencia de los contenidos que parecen más adecuados para el desarrollo de dichas capacidades.

En la realización de esta secuencia se han considerado varios criterios; por un lado, el psicopedagógico relacionado con el momento del proceso de aprendizaje de los alumnos y con la experiencia docente, por otro, la priorización de procedimientos y actitudes desde los que es conveniente partir, pues, dadas las características del área, al profesorado le será más fácil abordar la secuencia desde estas capacidades y contenidos. Por último, el criterio de continuidad y progresión aconseja retomar en cada ciclo los contenidos fundamentales del anterior y desarrollarlos con una mayor profundidad siguiendo un tratamiento cíclico. Esto permite que el alumnado pueda relacionar los nuevos contenidos con los ya adquiridos, y facilita una progresión en su aprendizaje.

La percepción y la expresión se presentan como los ejes en torno a los que se organiza la secuencia de capacidades y contenidos. Del análisis de los contenidos del currículo, el profesorado podrá extraer los núcleos o ejes que según las circunstancias sean más apropiados.

La percepción permite captar, partiendo de una exploración sensorial y lúdica en los primeros ciclos, los elementos plásticos, visuales, musicales y dramáticos del entorno, pasando de una observación espontánea y asistemática a una observación autónoma que recoja aspectos de la realidad que acerquen al alumnado, al finalizar la

etapa, a un enfoque cada vez más objetivo de la misma, a un análisis sensible del entorno y del hecho artístico y a tener una representación interiorizada de los conceptos vividos y experimentados. Un aspecto relevante es el de aquellos contenidos culturales que pretenden estimular la percepción y el interés por las manifestaciones artísticas de la comunidad y por las ajenas a nuestro entorno. Los criterios para elaborar la secuencia de estos contenidos se establecen teniendo en cuenta la mayor o menor influencia del medio socio-cultural que rodea al niño y su significatividad, yendo de lo conocido y cercano a lo lejano en el espacio y distante en el tiempo (partir del contexto más próximo para llegar a ámbitos desconocidos, de lo actual a lo pasado).

En cuanto al eje expresivo, se parte de la expresión espontánea del niño y la niña, y del conocimiento que tienen de los elementos de los distintos lenguajes artísticos para llegar, a través del descubrimiento de las técnicas y de la manipulación de materiales e instrumentos realizada en el primer ciclo, a un conocimiento y dominio progresivo de los mismos que les permitan realizar experiencias artísticas personales y gratificantes.

En los primeros ciclos, los procesos y fases de creación artística estarán guiados por el profesor, para conseguir al finalizar la etapa, un cierto grado de autonomía en la planificación del proceso y en la utilización de recursos variados, que permita al alumno y a la alumna dotar a sus producciones de una mayor capacidad expresiva.

Es importante señalar el lugar privilegiado que tienen los contenidos de actitudes, especialmente los referidos a la creatividad, la participación activa y la valoración del trabajo colectivo. Respecto a los primeros, se partirá de la utilización que el alumnado hace de los distintos elementos artísticos, para buscar formas nuevas de realización plástica, musical y dramática que superen caminos ya establecidos y le alejen progresivamente de los estereotipos dominantes. En cuanto a la participación activa y el trabajo colectivo, se secuenciarán a partir de la aportación espontánea del alumnado en las actividades expresivas y lúdicas, hasta llegar a sistematizar y coordinar las aportaciones individuales con la participación en distintos proyectos artísticos colectivos, y desarrollar la sensibilidad y fomentar actitudes críticas respecto a su propio trabajo y el de los demás.

Segundo ciclo

Percepción

En el segundo ciclo se ha de avanzar en el desarrollo de la capacidad de percepción de los elementos naturales y de las manifestaciones artísticas del entorno, mediante observaciones orientadas y sistemáticas de situaciones y objetos del medio próximo al alumno, y el acercamiento progresivo a una percepción sensible de la realidad.

Asimismo se ha de brindar la posibilidad de desarrollar la capacidad de distinguir y relacionar los diferentes elementos visuales, sonoros y dramáticos que puede percibir del entorno. En las imágenes de su entorno los niños y las niñas reconocerán las formas, texturas, colores, etc. pudiendo clasificar y ordenar las principales características (peso, flexibilidad, brillo, etc.) de los elementos y objetos de su medio conocido y desarrollar la capacidad de comprensión de mensajes visuales (carteles, diapositivas, señales de tráfico, televisión, etc.). Es conveniente dotar a las niñas y niños de estrategias de lectura de la imagen, que vayan de lo más general al detalle, que conecten con su propia experiencia y permitan anticipar cierta organización de los elementos de la composición, e impidan una actitud de recepción pasiva ante la información visual.

Respecto a la representación espacial, es característico de este ciclo la estructuración de las relaciones proyectivas básicas (derecha/izquierda, delante/detrás, encima/debajo) y el inicio en la estructura de la composición plástica (nociones de orden, medida, agrupamiento).

En cuanto al entorno musical y sonoro se puede trabajar, partiendo de situaciones de juego, la clasificación de sonidos según su material y el modo de acción para ejecutarlos, diferenciando variaciones continuas y graduales de altura e intensidad, y aspectos de duración y timbre y desarrollando la capacidad de reconocer y codificar los sonidos y ritmos. En este ciclo los alumnos y alumnas desarrollarán la capacidad de escucha activa ante el espacio sonoro que les rodea. Es conveniente habituarles a percibir y jugar con los sonidos y saber seleccionar sonidos adecuados para las experiencias musicales que lleven a cabo. Otro aspecto importante que conviene trabajar en el aula sería la audición breve de fragmentos y obras seleccionadas, que permitirá al alumnado encontrar efectos y rela-

ciones que en la grabación resulten claramente identificables, así como la apreciación de las características de una pieza musical comparándolas con sus propias experiencias musicales.

Se trataría, asimismo, de fomentar en el alumnado una actitud de atención ante la abundancia de sonidos presentes en la vida cotidiana y en aquellos utilizados para "ilustrar" imágenes visuales (cine, televisión, etc.). Sería interesante comentar con los niños y niñas el papel de la música y los sonidos como refuerzo a la imagen, en dibujos animados, programas infantiles, etc.

La aproximación al reconocimiento de los elementos convencionales y no convencionales de la notación musical, se realizará utilizando estas últimas exclusivamente para actividades de lectura de esquemas sencillos.

En el campo dramático, el desarrollo de la capacidad de observación ha de ser guiada por el profesor, quien la encaminará hacia los elementos gestuales y dramáticos más significativos (gestos, posturas, acciones, etc.) del entorno (fiestas y juegos populares, grabaciones de televisión, determinados oficios, etc.), a fin de que los alumnos y alumnas utilicen estos hallazgos para captar así mejor los mensajes corporales que allí se transmiten y como excelente recurso para la improvisación en el juego dramático. Se puede avanzar en la búsqueda de un espacio gestual de relación mediante juegos que propicien un contacto corporal y faciliten una relación afectiva.

Se ha de seguir progresando en este ciclo en el conocimiento del propio cuerpo y el de los demás (progresiva interiorización del esquema corporal, percepción segmentada del movimiento, afianzamiento de la lateralidad cruzada, coordinación del propio movimiento con el de los otros, etc.) como medio especialmente válido de exploración y percepción del niño y la niña, pasando progresivamente del movimiento espontáneo a una actividad motriz más controlada, sin perder por ello expresividad.

Expresión

En el segundo ciclo se afianza el conocimiento de los lenguajes plástico, musical y dramático iniciado en el ciclo anterior, que facilitará a los niños y niñas la expresión de mensajes sencillos referidos a su mundo afectivo y social.

Es importante insistir en la utilización personal de los elementos artísticos básicos en la elaboración de producciones propias, superando estereotipos mediante la transformación de los elementos del modelo conocido. Parece indicado fomentar en los alumnos y alumnas la necesidad de ensayar nuevas formas de representación dramática, plástica y musical de una idea, objeto o situación, y valorar la paciencia y el interés en la búsqueda de soluciones nuevas.

Conviene que el alumno y la alumna apliquen los resultados de la experimentación con materiales e instrumentos diversos presentes en su medio conocido (materiales de desecho, fotografías, materiales de la naturaleza, instrumentos de percusión...), y el conocimiento de los lenguajes artísticos y de las técnicas adquiridas en la elaboración de sus propias producciones, dotándolas de esta forma de una mayor capacidad expresiva.

En este ciclo se ha de promover la coordinación de la aportación individual, aunque asistemática todavía, en la realización de un trabajo en común (identificación de tareas, distribución del trabajo y asunción de responsabilidades). Es importante que los alumnos y alumnas acepten y reconozcan los diferentes puntos de vista dentro del grupo y que desarrollen una actitud de respeto y de no discriminación hacia los demás.

En el ámbito plástico y visual es importante facilitar al alumnado las ocasiones necesarias para experimentar los gestos adecuados (gestos amplios, controlados, libres, etc.), a fin de conseguir una mayor expresividad en el trazado que le permita expresar con fluidez y precisión los aspectos de la realidad o de la imaginación que quiere dar a conocer. Se continuará el trabajo con los distintos elementos del lenguaje plástico y visual mediante juegos sencillos y exploraciones sensoriales con los distintos elementos, proporcionando al alumnado una comprensión intuitiva de los mismos: trabajo expresivo con líneas, distinción de diferentes tipos de texturas mediante la vista y el tacto, trabajo con distintas formas atendiendo a su dimensión, tamaño, etc. y realización de combinaciones y mezclas de colores. De igual forma, en este ciclo se iniciará a los niños y niñas en las diferentes reglas que integran una composición: agrupamiento, orden, medida, etc. posibilitándoles la realización de composiciones de marcado carácter expresivo.

Los alumnos y alumnas tendrán que reconocer los distintos tratamientos de las imágenes según los contextos en los que se desarrollan (ambientes cotidianos, medios de comunicación, publicidad,

espectáculos, imágenes de otras épocas, etc.), y comprender la función comunicativa que tienen.

Respecto a las técnicas, se seguirá profundizando en su utilización y en el aumento progresivo, en el grado de dificultad de las mismas (dibujo, pintura, collage, estampación, modelado, construcciones), y se iniciará al alumnado en las técnicas audiviosuales (diapositivas, fotografía, etc.) y en el manejo correcto de aparatos sencillos (camára fotográfica, proyector de diapositivas, etc.). Los niños y las niñas trabajarán con distintos tipos de materiales y soportes que les facilitarán la expresión y estimularán la sensibilidad. Se tendrá en cuenta la utilización correcta de los instrumentos, así como el hábito de cuidado y limpieza de los mismos.

En música es conveniente trabajar la sonorización de textos, poesías y canciones y las ejecuciones rítmicas y esquemas de acompañamientos más complejos que incluyan la superposición de partes. Se mejorará la expresión vocal (emisión, tesitura, etc.), mediante el trabajo con onomatopeyas, textos recitados, cantados, imitaciones melódicas, etc., e instrumental (instrumentos de percusión sencilla, objetos sonoros, etc.). En este ciclo se ampliará el repertorio de canciones, incluyendo canciones al unísono de mayor dificultad en los aspectos técnicos (intervalos, ámbito, rítmica, duración, etc.), así como formas básicas de polifonía (canciones con ostinato, canon, etc.). Respecto al repertorio de juegos y danzas españoles, se continuará profundizando, ampliándolo al de otros países y culturas. Se utilizará el casete, como medio ideal para la audición y crítica, tanto de sus propias grabaciones como de las de otros.

El movimiento corporal es de gran importancia como forma de representación de aspectos musicales como la forma, la velocidad, el ritmo, etc., incluyendo la traducción corporal de formas polifónicas básicas trabajadas en el ciclo. La respuesta corporal en cuanto al grado de ajuste con respecto al estímulo sonoro, será más precisa incluyendo la coordinación de dos movimientos simultáneos (ej. pies y manos) para la ejecución de diferentes valores rítmicos o elementos del ritmo relacionado con la pulsación (ej. pulso + acento, pulso + subdivisión, etc.).

En dramatización se abordará la profundización en el esquema corporal, la utilización de distintos procedimientos básicos para la improvisación de patrones rítmicos, espaciales y de estados anímicos, la realización de juegos de expresión oral y corporal que permi-

tirán al alumnado representar situaciones y personajes cotidianos e imaginarios con una mayor expresividad y riqueza lingüística (entonación, vocalización, etc.) y gestual (postura, gesto, etc.).

Respecto a la representación de historias y situaciones cotidianas, éstas partirán de elementos conocidos (imagen, palabra, sonido, etc.), podrán tener consignas modificables (realizar un personaje o una situación a diferentes ritmos, en distintos momentos), y utilizar sólo el gesto sin necesidad de la palabra (juegos de pantomima). Los alumnos y alumnas captarán el sentido general de la historia o situación dramatizada diferenciando los personajes principales de los secundarios y respetando, en mayor o menor grado, la secuencia de acción.

En cuanto a otros recursos expresivos, los niños y niñas manipularán objetos que ofrezcan un amplio abanico de posibilidades dramáticas (telas, palos, papeles, cuerdas, etc.) inventando diferentes maneras de utilización, transformándolos e incorporándolos a los personajes o situaciones representados.

Respecto a los títeres y marionetas, deberán ofrecer distintas posibilidades de manipulación y de caracterización por parte del alumnado, a través de juegos que transformen la voz. Su utilización les permitirá un trabajo global y lúdico, muy relacionado con el ámbito plástico y con los intereses del alumnado a estas edades constituyendo una posibilidad de plasmación de la realidad a través de formas volumétricas que representan situaciones que suceden en un tiempo y en un espacio determinado. Jugarán con su propia sombra y con las de sus compañeros a través de una sencilla pantalla de sombras, utilizarán habitualmente aparatos de reproducción de sonido e imagen (casete, radio, proyector de diapositivas, etc.) y los incorporarán progresivamente a sus producciones, consiguiendo un juego dramático más expresivo que les permitirá ir alejándose cada vez más de los estereotipos (sexuales, raciales, sociales, etc.).

Lo anteriormente expuesto contribuirá a que el alumno y la alumna creen una imagen positiva de sí mismos, acepten sus posibilidades y limitaciones, y desarrollen una actitud de respeto hacia las producciones de sus compañeros, o del patrimonio cultural de su entorno, aunque no siempre estén de acuerdo con sus gustos.

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

Primer ciclo

Exploración sensorial y lúdica del entorno.

Plástica

- Observación de imágenes del entorno.
- Cualidades de los elementos plásticos y visuales de las imágenes.
- Iniciación a la lectura simple de imágenes.
- Identificación de formas, colores, texturas y medidas.
- Consolidación del espacio topológico.
- Iniciación a aspectos proyectivos.

Segundo ciclo	Tercer ciclo
Observaciones orientadas y sistemáticas del entorno. Relaciones de los diferentes elementos visuales, sonoros y dramáticos.	**Observación sistemática y autónoma. Actitud sensible frente al hecho artístico.**
— Comprensión de mensajes visuales.	— Comprensión y análisis de la imagen.
— Estrategias de lectura de la imagen. — Actitud activa ante la información visual.	— Contextos y funciones de la imagen. — Actitud crítica ante la información visual.
— Organización de los elementos de composición. — Estructuración de la composición plástica.	— Reglas compositivas.
— Estructuración de relaciones proyectivas.	— Perspectiva: acercamiento intuitivo.

Continúa

Continúa

Percepción

Primer ciclo

Música

- Satisfacción por la escucha y producción de sonidos próximos al entorno.
- Reconocimiento de altura, duración, intensidad y timbre en los sonidos del entorno y en piezas musicales.
- Atención y curiosidad ante los sonidos del entorno.
- Vivencia del sonido como medio de relación.
- Audiciones breves.
- Diferenciación entre sonido y silencio.
- Sincronización corporal a estructuras rítmicas.
- Grafías no convencionales.

Segundo ciclo	Tercer ciclo
— Clasificación de sonidos.	— Análisis del entorno sonoro. — Agresiones acústicas del entorno sonoro.
— Diferenciación de variaciones de altura e intensidad, y de aspectos de duración y timbre. — Reconocimiento y codificación de sonidos y timbres.	— Análisis de parámetros del sonido: altura, valores rítmicos, intensidad, timbre.
— Escucha activa: Silencio. — Actitud crítica frente a los elementos sonoros de la imagen.	— Escucha activa y comprensiva. — Actitud crítica frente a la música presente en los medios audiovisuales.
— Audición activa: relaciones entre los elementos de una pieza musical.	— Audición activa y analítica.
— Notación convencional y no convencional.	— Grafía convencional.

Continúa

Primer ciclo

Dramatización

- Observación del entorno gestual y corporal.
- Invención de escenas de la vida diaria.
- Creación de situaciones cargadas de "juego simbólico".
- Interiorización del esquema corporal.
- Desplazamientos espaciales.
- Movimiento espontáneo.
- Situación de los objetos con relación al cuerpo.
- Iniciación en aspectos proyectivos.
- Espacio topológico.
- Apreciaciones sensoriales.

Segundo ciclo	Tercer ciclo
— Observación orientada de elementos gestuales y dramáticos del entorno.	— Selección de situaciones y de acciones corporales susceptibles de representación.
— Uso de los elementos presentes en el entorno en la improvisación del juego dramático.	— Reconocimiento de elementos dramáticos en producciones escénicas.
— Consolidación del esquema corporal. — Percepción segmentada del movimiento. — Afianzamiento de la lateralidad. — Coordinación motriz.	— Profundización en el esquema corporal: percepción global. — Flexibilización de la columna vertebral. — Desplazamientos individuales y colectivos
— Paso del movimiento espontáneo a la actividad controlada — Desplazamientos en relación con otros y con los objetos.	— Preparación y entrenamientos corporales. — Adaptación corporal a distintos espacios escénicos.
— Experimentación sensorial.	— Ampliación del campo sensorial: relaciones. — Elementos del juego dramático: personajes, conflicto, trama, espacio, tiempo.

Primer ciclo

Exploración de la posibilidades expresivas del cuerpo y el movimiento.

Plástica

- Expresión espontánea del gesto gráfico.
- Coordinación visomotriz del gesto y del trazo.
- La huella.
- Exploración sensorial.
- Utilización de materiales del entorno, y convencionales.
- Dibujo, pintura, collage, modelado, técnicas de impresión y estampación. Manipulaciones.
- Hábitos de seguridad y limpieza en el manejo de materiales y aparatos.

Segundo ciclo	Tercer ciclo
Expresión de mensajes sencillos referidos al entorno. Utilización expresiva de lenguajes artísticos, aplicando la experimentación con materiales e instrumentos.	**Utilización autónoma de los elementos artísticos básicos. Incorporación del lenguaje artístico a las formas habituales de expresión.**
— Expresión fluida y precisa del gesto gráfico.	— Precisión y expresividad del gesto gráfico: sentido espacial.
— Relaciones sensoriales. Utilización de todo tipo de materiales.	— Texturas. Utilización de todo tipo de materiales.
— Profundización en las técnicas del primer ciclo e iniciación en técnicas audiovisuales.	— Profundización en las técnicas anteriores. Profundización en la fotografía.
— Manejo correcto de aparatos.	— Uso de técnicas y aparatos de forma autónoma.
— Iniciación a las reglas de composición. — Comprensión intuitiva de los elementos del lenguaje plástico.	— Proporciones, dimensiones, distribuciones.
— Tratamiento de la imagen según contextos.	— Elaboración de imágenes contextualizadas.

Continúa

Primer ciclo

Música

- Canciones, juegos infantiles y populares. Baile libre.
- Utilización de materiales del entorno como fuente sonora.
- Expresión de variaciones de altura, de duración, de intensidad, de sonido-silencio, a través del cuerpo y el movimiento.
- Exploración de recursos vocales, de posibilidades sonoras corporales, de objetos e instrumentos.
- Exploración sensorial.
- Técnicas de improvisación.
- Manejo del casete.
- Pulso y acento.

Segundo ciclo	Tercer ciclo
— Ampliación del repertorio de canciones.	— Ampliación del repertorio. Juegos y danzas de otras culturas.
— Confección de instrumentos.	— Exigencia acústica en la construcción de instrumentos.
	— Control vocal: respiración, dicción, entonación.
— Expresión vocal e instrumental: emisión, tesitura, instrumentos de percusión sencilla, objetos sonoros.	— Instrumentos: precisión rítmica, acompañamientos armónicos.
— Sonorización de textos. — Superposición de partes en esquemas de acompañamientos. — Ajuste de la respuesta corporal al estímulo sonoro.	— Formas espaciales complejas, que exijan coordinación y ejecución rítmica precisas.
— Manejo del casete y del tocadiscos.	— Aplicación de los medios audiovisuales a la música.
— Formas básicas de polifonía: ostinato, canon.	— Formas polifónicas.
— Ejecuciones rítmicas.	— Ejecuciones rítmicas complejas.

Continúa

Continúa

Primer ciclo

Dramatización

- Movimiento y espacio.
- Posibilidades de transformación del cuerpo.
- Relaciones con los otros.
- Juego expresivo: comprensión y manifestación de mensajes corporales.
- Representaciones simples.
- Títeres.
- Utilización del casete, la radio.

Segundo ciclo	Tercer ciclo
— Control del gesto y del movimiento.	— Simetría, equilibrio, posturas, conciencia sensorial.
— Expresión de estados anímicos. — Transformación de objetos.	— Caracterización de personajes. Desarrollo de conflictos. — Transformación de objetos y espacios.
	— Técnicas de relajación: corporales y vocales.
— Utilización de procedimientos de improvisación.	— Elaboración de improvisaciones individuales y colectivas.
— Representación de situaciones y personajes cotidianos e imaginarios, atendiendo a pautas.	— Representación de conflictos, definiendo claramente el desarrollo de las situaciones.
— Títeres: transformación de voces. — Sombras.	— Sombras chinas. — Gigantes y cabezudos.
— Utilización del casete, la radio, el proyector de diapositivas.	— Utilización de medios audiovisuales.

Criterios de evaluación

Segundo ciclo

1. Identificar algunas características plásticas y visuales observables (color, forma, textura, medida) en elementos naturales y en manifestaciones artísticas presentes en el entorno y establecer relaciones de semejanza y diferencia con las propias producciones.

En este criterio hay que prestar especial importancia a la observación. Ésta se dirigirá a reconocer algunos elementos observables presentes en las manifestaciones artísticas del entorno (fiestas populares, naturaleza, artesanía) y relacionarlos con sus producciones, descubriendo semejanzas o diferencias que le permitirán ir iniciando la sensibilidad y el gusto hacia el hecho artístico.

2. Utilizar instrumentos de fácil manejo (tijeras, pinceles, ceras, punzones, etc.) para transformar materiales diversos (papel, telas, lanas, material de desecho, etc.) e incorporarlos a las producciones plásticas y gráficas.

Con este criterio se quiere comprobar si el alumno y la alumna son capaces de utilizar los instrumentos y material de uso normal en el aula, adecuados a las distintas técnicas expresivas con corrección y cuidado, guardando unas normas mínimas de limpieza y conservación. Se valorará la incorporación de materiales y el empleo de instrumentos en la realización de las actividades de libre expresión, así como la variedad de soportes utilizados.

3. Realizar composiciones plásticas en las que se represente de forma completa la figura humana en distintas posiciones y movimientos y en relación con otros elementos del entorno.

En este criterio se quiere observar si los alumnos y las alumnas tienen una imagen interiorizada de sí mismos y son capaces de representar la figura humana en el plano, con expresividad en el gesto gráfico y el máximo de detalles posible, en diferentes posiciones y movimientos, formando parte del conjunto con otros elementos u objetos. Se valorará asimismo el interés y el esfuerzo por crear composiciones más personales, alejadas de los estereotipos y modelos dominantes.

4. Identificar distintos aspectos de los parámetros del sonido (agudo-grave, largo-corto, fuerte-piano, timbre) de forma aislada y en interrelación.

En este criterio se trata de comprobar si el alumno conoce principios y relaciones relativos al lenguaje musical, a través de la identificación de los parámetros del sonido aisladamente, en relaciones de hasta dos aspectos (duración-intensidad, duración-altura, etc.) y en audiciones cortas de fragmentos musicales. La evaluación se realizará en actividades de juego que remitan a situaciones del entorno familiar.

5. Cantar con buena emisión vocal cantos al unísono y obras con acompañamientos (ostinato, bordón, etc.).

En este criterio, además de las habilidades propias del canto (afinación, emisión, respiración, etc.) se tendrá en cuenta el grado de ajuste obtenido por el alumno para participar en ejecuciones musicales de conjunto en las que hay que coordinar dos o más partes diferentes.

6. Reproducir e improvisar a modo de pregunta-respuesta fórmulas rítmicas y melódicas sencillas utilizando la voz y los instrumentos.

Con este criterio se quiere evaluar si el alumnado memoriza y es capaz de imitar e improvisar fórmulas rítmicas y melódicas muy sencillas, valiéndose para ello de la voz o de los instrumentos. Se valora-

rá asimismo el grado de atención con que el alumnado participa en las actividades que se proponen.

7. Desplazarse en un espacio conocido, siguiendo un ritmo marcado, coordinando los movimientos propios con los de los compañeros y teniendo en cuenta la posición de los objetos.

Se quiere comprobar si los alumnos y alumnas se orientan a través del desplazamiento en espacios conocidos, acomodando su ritmo personal a la situación en la que se desenvuelve, teniendo en cuenta la referencia topológica de los objetos y moviéndose en relación a ellos.

8. Coordinar la acción propia con la de otros para improvisar personajes e historias sencillas utilizando el cuerpo, el movimiento y los objetos.

Este criterio quiere evaluar si el alumno y la alumna descubren las posibilidades expresivas del cuerpo, coordina sus movimientos con el de los compañeros y compañeras en la realización de acciones improvisadas y se familiariza con el mundo de los objetos incorporándolos a la representación y al juego.

Se tendrá en cuenta la exploración y descubrimiento sensorial de personas y objetos, así como la experimentación de diferentes recursos vocales, que el alumnado realiza.

9. Utilizar algunos recursos dramáticos y expresivos básicos (títeres, marionetas, teatro de sombras, etc.) en la realización de representaciones colectivas junto a otros compañeros.

Se trata de que el alumnado conozca y utilice algunas de las técnicas expresivas que forman parte del proceso dramático, cercanas al ámbito escolar y a los intereses del alumnado, para enriquecer su creación.

Se valorará la espontaneidad y el uso personal de los recursos utilizados, la coordinación de la acción en el grupo, el respeto por las normas que rigen la improvisación y la originalidad en el tratamiento de las historias.

10. Incorporar a la producción artística las posibilidades descubiertas en materiales, objetos e instrumentos presentes en el medio, y combinarlas para obtener un producto personal.

Se trata de comprobar si el alumno y la alumna descubren, mediante la exploración sensorial, nuevas posibilidades y distintas propiedades de los materiales, objetos e instrumentos presentes en el entorno.

La evaluación se realizará no sólo sobre materiales e instrumentos de uso corriente en el aula, sino también sobre aquellos no convencionales (material de desecho, material gráfico y sonoro, tejidos, plásticos...).

Se valorará preferentemente la incorporación a las producciones de los materiales y objetos experimentados, antes que la perfección del resultado obtenido. Se tendrá en cuenta la utilización personal y el uso creativo que de los mismos se realiza, así como el respeto y cuidado de los aparatos e instrumentos de uso colectivo.

11. Participar de forma desinhibida en la realización de actividades artísticas y lúdicas colectivas, proponiendo los temas, respetando las normas establecidas por el grupo, realizando las tareas encomendadas y buscando soluciones personales.

Con este criterio se trata de comprobar si el alumno y la alumna colabora activamente en la realización de actividades expresivas y de juego colectivo. Se valorará el interés y responsabilidad en las tareas, las ideas personales, el respeto por las normas que el grupo establezca y la participación desinhibida en las actividades artísticas colectivas. Igualmente se tendrá en cuenta la dinámica y comunicación que se establece en el grupo y la constancia en la búsqueda de soluciones más que el resultado del trabajo final.

12. Mostrar iniciativa en la realización de producciones artísticas personales y descubrir las posibilidades de relación interpersonal que proporcionan.

Con este criterio se quiere evaluar la capacidad de autonomía y de libertad expresiva con que el alumnado se enfrenta a la realización de actividades artísticas y el grado de desarrollo de la capacidad creadora e imaginativa al combinar, suprimir o transformar los diferentes elementos artísticos en una producción. Asimismo se tendrá en cuenta el grado de empatía alcanzada en las relaciones interpersonales.

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

Primer ciclo

1. Describir algunas cualidades (tamaño, forma, color, peso, textura) de materiales y objetos manipulables presentes en el entorno, como resultado de una exploración multisensorial y lúdica.

2. Realizar composiciones gráficas cuya elaboración ponga a prueba el control de la motricidad fina (giros, trazado y presión de la mano).

3. Representar por medio de una secuencia corta de imágenes (antes, ahora, después) personajes o acciones familiares y significativas para el alumno.

4. Identificar algunas cualidades del sonido presentes en el medio (objetos sonoros, instrumentos musicales, sonido del ambiente, etc.), como resultado de una exploración sensorial y lúdica.

Segundo ciclo

1. Identificar algunas características plásticas y visuales observables (color, forma, textura, medida) en elementos naturales y en manifestaciones artísticas presentes en el entorno y establecer relaciones de semejanza y diferencia con las propias producciones.

2. Utilizar instrumentos de fácil manejo (tijeras, pinceles, ceras, punzones, etc.) para transformar materiales diversos (papel, telas, lanas, material de desecho, etc.) e incorporarlos a las producciones plásticas y gráficas.

3. Realizar composiciones plásticas en las que se represente de forma completa la figura humana en distintas posiciones y movimientos y en relación con otros elementos del entorno.

4. Identificar distintos aspectos de los parámetros del sonido (agudo-grave, largo-corto, fuerte-piano, timbre) de forma aislada y en interrelación.

Tercer ciclo

1. Describir alguno de los elementos constitutivos (signos, punto de vista del observador, amplitud de plano, contenido, etc.) de un mensaje visual presente en el entorno.

2. Realizar representaciones plásticas en las que se tenga en cuenta la distribución de masas, la proporción y la utilización de diferentes texturas como elementos modificadores de la composición.

3. Representar por medio de imágenes secuenciadas (cómic, diapositivas, historieta) personajes, objetos y acciones que aparecen en un determinado orden espacial y temporal.

4. Identificar algunos elementos del lenguaje musical (timbre, ritmo, velocidad, dinámica, etc.) en la audición de obras musicales sencillas trabajadas habitualmente en el aula.

Continúa

Primer ciclo

5. Interpretar canciones y/o melodías sencillas al unísono, prestando atención al carácter, la expresión, la dicción y la dinámica.

6. Utilizar instrumentos de fácil manejo (pandero, cascabeles, caja china, claves, etc.) para utilizar acompañamientos muy sencillos de canciones y melodías.

7. Situarse y moverse en espacios conocidos, utilizando diferentes formas de desplazamiento (andar, correr, saltar) y teniendo en cuenta la velocidad (lento-rápido) y la proximidad (cerca-lejos).

8. Responder corporalmente (desplazamientos, movimiento expresivo, inmovilidad, gesto) a percepciones auditivas y visuales que recibe del entorno.

9. Representar diferentes roles y escenas de la vida cotidiana mediante el juego colectivo, utilizando los recursos expresivos del cuerpo (gestos, actitudes, movimiento).

Segundo ciclo

5. Cantar con buena emisión vocal cantos al unísono y obras con acompañamientos (ostinato, bordón, etc.).

6. Reproducir e improvisar a modo de pregunta-respuesta fórmulas rítmicas y melódicas sencillas utilizando la voz y los instrumentos.

7. Desplazarse en un espacio conocido, siguiendo un ritmo marcado, coordinando los movimientos propios con los de los compañeros y teniendo en cuenta la posición de los objetos.

8. Coordinar la acción propia con la de otros para improvisar personajes e historias sencillas, utilizando el cuerpo, el movimiento y los objetos.

9. Utilizar algunos recursos dramáticos y expresivos básicos (títeres, marionetas, teatro de sombras, etc.) en la realización de representaciones colectivas junto a otros compañeros.

Tercer ciclo

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

5. Responder, en situaciones de improvisación, a fórmulas rítmicas y melódicas sencillas, utilizando alguno de los recursos expresivos musicales (movimiento y danza, voz, instrumentos).

6. Utilizar la notación musical para la lectura de esquemas rítmicos y melódicos sencillos trabajados habitualmente en el aula.

8. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo, los objetos, la luz y el sonido para representar personajes y situaciones dramáticas sencillas y para comunicar ideas, sentimientos y vivencias.

10. Imitar mediante pantomima personajes o acciones cotidianas, incorporando a la representación ruidos y onomatopeyas y adecuando el ritmo y la velocidad en los movimientos a las características del personaje o acción representados.

Continúa

Segundo ciclo	Tercer ciclo
	9. Identificar los elementos básicos del juego dramático (personajes, conflicto, trama, espacio, tiempo) y realizar improvisaciones a partir de ellos.
10. Incorporar a la producción artística las posibilidades descubiertas en materiales, objetos e instrumentos presentes en el medio, y combinarlas para obtener un producto personal.	
11. Participar de forma desinhibida en la realización de actividades artísticas y lúdicas colectivas, proponiendo los temas, respetando las normas establecidas por el grupo, realizando las tareas encomendadas y buscando soluciones personales.	11. Realizar individualmente o en grupo producciones artísticas sencillas donde se integren los diferentes lenguajes artísticos y expresivos (corporal, plástico, icónico y musical).
12. Mostrar iniciativa en la realización de producciones artísticas personales y descubrir las posibilidades de relación interpersonal que proporcionan.	
	12. Comentar de forma razonada alguna de las manifestaciones artísticas a las que el alumno y la alumna tienen acceso, relacionando los elementos presentes en la obra con la experiencia y gustos personales.

Secuencia de los objetivos y contenidos

Para secuenciar en el área de Educación Física de Primaria el proceso de enseñanza y aprendizaje, el maestro tendrá que tener en cuenta, en primer lugar, el tratamiento cíclico e integrado que han de tener los diferentes contenidos del área a lo largo de la etapa. Pero también ha de considerar dos criterios, más generales aún: el nivel del alumno, en lo que se refiere a sus aprendizajes previos y a su desarrollo motor y afectivo; y las características de los contenidos, atendiendo a los principios de aprendizaje significativo.

Las capacidades deben graduarse de manera que su desarrollo se produzca progresivamente, sin lagunas en el aspecto cualitativo o cuantitativo. Por ello, la gradación de los contenidos debe ir de lo global a lo específico, partiendo de aquellos que involucren la totalidad de la persona, para continuar con otros que tengan un carácter más segmentario o especializado, sin por ello caer en análisis carentes de significado para el alumno o cuya utilidad no alcance a establecer.

En el proceso de conformación de las habilidades motrices se ha partido del movimiento natural y espontáneo, explorando todas las posibilidades y variantes de ese movimiento, para ir comprobando progresivamente cuáles de estos movimientos y gestos son los más eficaces o económicos. Las habilidades más básicas y polivalentes han de conducir hacia las habilidades y destrezas más específicas y concretas; por ello, los movimientos que supongan un control y coordinación neuromuscular más simple han de preceder a movimientos que exijan coordinaciones más complejas.

En el tratamiento de las posibilidades expresivas se ha ido evolucionando desde el movimiento expresivo de carácter espontáneo a

formas más elaboradas, que convierten el movimiento en un instrumento con el que comunicarse, expresarse o realizar creaciones plásticas y estéticas. Igualmente, en la evolución de los juegos a lo largo de la etapa, se comienza desde las formas más espontáneas o *menos regladas en el primer ciclo, para acabar con formas más* estructuradas y especializadas en el último ciclo.

Con el fin de establecer una secuencia concreta, las capacidades más características de cada ciclo se han organizado alrededor de cuatro ámbitos:

— Las referidas al conocimiento del cuerpo, incluyendo las relaciones entre la salud y el ejercicio físico.

— Las relacionadas con las habilidades y destrezas.

— Las que permiten utilizar el cuerpo y el movimiento como medio de expresión y comunicación.

— Por último, las que hacen referencia al ámbito de los juegos.

El conocimiento del propio cuerpo tiene mayor importancia en los primeros ciclos de la etapa y progresivamente cede protagonismo a otros contenidos. Por el contrario los contenidos referidos a la salud corporal van tomando mayor importancia a medida que se avanza en los ciclos, porque es cuando el alumno va tomando conciencia de su cuerpo, de sus posibilidades y capacidades y va comprendiendo las relaciones entre la salud y su forma de utilizar el cuerpo (*actitudes posturales, hábitos, actividad física...*).

Las habilidades básicas se fundamentan en conocimientos del ámbito anterior, y, por ello, su secuencia está determinada por los avances conseguidos en él. Las transformaciones del aparato locomotor y cardiovascular que se producen al final de la etapa permiten esperar del alumno mejores rendimientos.

La importancia de la expresión corporal, dentro del conjunto de los contenidos, no varía sustancialmente a lo largo de los ciclos de la etapa. El tratamiento de la expresión corporal ha de integrarse con el resto de los aprendizajes, utilizando en la expresión y en la comunicación los recursos motrices adquiridos, relacionando el aumento de la competencia motriz con una mayor riqueza expresiva.

La dedicación al ámbito de los juegos permanece igual a lo largo de la etapa, variando el tratamiento que se hace de los mismos.

También evoluciona el contenido de aprendizaje social, ya que los juegos progresivamente van adoptando más reglas y consecuentemente haciendo que el alumno adopte otros puntos de vista, respete unas normas establecidas para todos y someta sus intereses personales a los intereses como grupo.

Segundo ciclo

1. Conocimiento del cuerpo

En este ciclo la capacidad de conocer su cuerpo se manifiesta mediante la progresiva interiorización del esquema corporal, la estructuración del espacio de acción, la aceptación de las diferencias del propio cuerpo con el de los demás y la toma de conciencia de las posibilidades y limitaciones del movimiento. El desarrollo de la autoestima se basa en la valoración de las posibilidades del movimiento y el esfuerzo que cada uno realiza.

Al ser más conscientes de la movilidad de la columna y de la independencia de los segmentos corporales, el conocimiento de los elementos orgánico-funcionales adquiere un carácter más específico. La relajación progresa mediante la diferenciación del binomio contracción-descontracción en los segmentos corporales.

En la estructuración espacio-temporal es propio de estos alumnos reconocer la izquierda y la derecha de los demás y orientarse con relación a los objetos y las personas. La reproducción de estructuras rítmicas conocidas, con el cuerpo o con instrumentos, son contenidos importantes en estas edades.

Se continuará con el trabajo de equilibrio-desequilibrio, incrementando el nivel de complejidad al disminuir la base de sustentación y al elevar el centro de gravedad.

En estas edades se pueden practicar de forma autónoma los hábitos de cuidado externo del cuerpo (higiene diaria, cambio de ropa y calzado, baño o ducha) y las normas de alimentación relacionadas con la práctica de actividades físicas (tiempo de la digestión, necesidad de alimentos energéticos). También es conveniente reconocer e identificar algunos factores o prácticas que favorecen el desarrollo del cuerpo (ejercicio físico, alimentación equilibrada...) y diferenciarlas de otras prácticas no saludables (tabaco, drogas...). El

conocimiento del propio cuerpo, que se produce al terminar el ciclo, conlleva la posibilidad de practicar con seguridad los juegos habituales.

2. *Habilidades y destrezas*

Durante este ciclo se continúa con el desarrollo global de las capacidades físicas y se amplía el trabajo iniciado en el ciclo anterior sobre las habilidades motrices básicas, en situaciones de juego y en espacios conocidos.

La adaptación del movimiento a las circunstancias y condiciones de la actividad progresa con el control de los movimientos en diferentes entornos, la utilización de formas de desplazarse no habituales y la adecuación a la distancia, sentido y velocidad de los desplazamientos de los demás.

En este ciclo se progresa en el desarrollo de la capacidad de resolver problemas motrices, siendo propio del mismo que los niños y las niñas propongan varias estrategias para resolver un mismo problema. Asimismo se continúa asimilando esquemas motores, introduciendo otros nuevos (rodar, trepar, transportar) y aplicando los ya conocidos.

3. *El cuerpo y el movimiento como medios de expresión y comunicación*

En estas edades es importante profundizar en la capacidad de utilizar los recursos expresivos del cuerpo mediante la exploración y experimentación de sus posibilidades. Mediante la observación de los gestos y movimientos de los otros se puede empezar a conocer los mensajes que quieren transmitir, pero se ha de procurar valorar críticamente estas manifestaciones para que no resulten discriminativas o estereotipadas. También es propio del ciclo la exploración de algún elemento sencillo de las diferentes manifestaciones expresivas asociadas al movimiento (alguna técnica sencilla de mímica, los primeros pasos locomotores de danza, una pequeña escenificación en dramatización).

En este ciclo se utiliza el gesto y el movimiento para representar objetos, personajes, etc., en situaciones de juego. Asimismo se reconocen las posibilidades comunicativas del cuerpo y se utilizan en la expresión las calidades básicas del movimiento (pesado, liviano, fuerte, flojo....).

Es conveniente continuar el trabajo de asociar el movimiento y el ritmo, mediante la práctica de danzas sencillas, introduciendo los bailes por parejas y coordinando el movimiento propio con el de los demás.

4. Los juegos

A lo largo de este ciclo se han de conocer y utilizar las estrategias básicas de cooperación, oposición y cooperación/oposición. Se continúa empleando los juegos como un medio de disfrute, de relación y de empleo del tiempo libre y utilizando en sus momentos de ocio los juegos populares y tradicionales.

La relación a través de los juegos progresa en este ciclo mediante el respeto de sus normas, la aceptación de los otros, con independencia de sus características personales o sociales, y reconociendo el hecho de ganar o perder y la oposición como elementos propios del juego.

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

Primer ciclo

- Exploración de las posibilidades y limitaciones del movimiento propio.
- Interiorización del esquema corporal.
- Discriminación y representación del propio cuerpo iniciadas en etapas anteriores.
- Conocimiento global de los elementos orgánico-funcionales del cuerpo.
- Iniciación en la toma de conciencia de las diferentes partes del cuerpo implicadas en un movimiento.
- Afirmación de la lateralidad.
- Vivencia de la relajación como un estado de quietud o de falta de movimiento.
- Experimentación de situaciones de equilibrio y desequilibrio con una base de sustentación amplia, estable y cercana al suelo.

Segundo ciclo	Tercer ciclo
— Toma de conciencia y valoración de las posibilidades y limitaciones del movimiento propio.	— Valoración de la propia realidad corporal (cambios puberales, cuerpo sexuado) y las posibilidades y limitaciones del movimiento propio.
— Aceptación de las diferencias del propio cuerpo en relación al de los demás.	— Autoestima como consecuencia de un mayor conocimiento de su propio cuerpo.
— Desarrollo de la autoestima, como consecuencia de su valoración y aceptación.	
— Progresiva interiorización del esquema corporal.	— Estructuración mayor del esquema corporal.
— Discriminación y representación del cuerpo propio y del de los demás.	— Discriminación y representación del cuerpo en movimiento.
— Conocimiento más específico de los elementos orgánico-funcionales, al ser más conscientes de la movilidad de la columna y de la independencia de los segmentos corporales.	— Percepción del cuerpo como globalidad formada por un conjunto de partes independientes entre sí, pero relacionadas en cuanto a su funcionamiento.
— Reconocimiento de la izquierda y de la derecha de los demás.	— Reconocimiento de la izquierda y de la derecha de los demás estando en movimiento.
— Vivencia de la relajación, diferenciando el binomio contracción-descontracción en los segmentos corporales.	— Profundización de la respiración y relajación muscular, al tener un mejor conocimiento de los elementos orgánico-funcionales.
— Experimentación de situaciones de equilibrio y desequilibrio más complejas, disminuyendo la base de sustentación, su estabilidad y elevando el centro de gravedad.	— Experimentación de situaciones y problemas de equilibrio y desequilibrio en los que deban de utilizar posiciones inestables, incluidos los equilibrios invertidos, que no planteen riesgo alguno.

Continúa

Continúa

Conocimiento del cuerpo

Primer ciclo

— Orientación espacial, situando los objetos en relación al propio cuerpo y apreciando las distancia y sentido de los desplazamientos propios.

— Sincronización del movimiento corporal con estructuras rítmicas sencillas, diferenciando en ellas los sonidos por su duración y por su intensidad.

Segundo ciclo	Tercer ciclo
— Orientación espacial con relación a los objetos y a las personas.	— Orientación espacial en movimiento, situando los objetos con relación a otros objetos y a los demás.
— Reproducción de estructuras rítmicas conocidas, corporalmente o con instrumentos.	— Creación de estructuras rítmicas, mediante la combinación de las conocidas.

Primer ciclo

- Desarrollo global de las capacidades físicas y de las habilidades motrices en situaciones de juego y en el entorno próximo.
- Exploración de las posibilidades y limitaciones del movimiento, atendiendo a los desplazamientos, saltos y giros, así como a la flexibilidad.
- Adaptación del movimiento a las circunstancias y condiciones de cada actividad:
  - controlando los movimientos en espacios conocidos,
  - desplazándose de diferentes formas y
  - adecuando los movimientos a los estímulos externos (visuales y auditivos).
- Resolución de problemas motores, variando alguna condición de las que ya sabe resolver.
- Elaboración de esquemas motores nuevos (golpear, tirar, reptar).
- Aplicación de esquemas ya conocidos (gatear, correr, saltar).

Segundo ciclo

— Continuación del desarrollo global de las capacidades físicas y ampliación de las habilidades motrices básicas en situaciones de juego y en espacios conocidos.

— Progreso de la adaptación del movimiento a las circunstancias y condiciones de la actividad:
- controlando los movimientos en diferentes entornos cercanos y conocidos;
- utilizando formas de desplazarse no habituales, y
- adecuando los movimientos a la distancia, sentido y velocidad de los desplazamientos de los demás.

— Progreso en la resolución de problemas motores, siendo los propios alumnos y alumnas quienes propongan varias estrategias para resolver un mismo problema.

— Elaboración de nuevos esquemas motores (rodar, trepar, transportar).

Tercer ciclo

— Continuación del desarrollo global de las capacidades físicas y ampliación de las habilidades motrices (botes, desplazamientos, recepciones, lanzamientos), con todo tipo de móviles (balones, pelotas, picas, discos voladores) e iniciando la velocidad de reacción en situaciones de juego.

— Adaptación del movimiento a las circunstancias y condiciones en distintos medios (acuático, montaña), empleando distintos materiales y adecuándose a los estímulos externos.

— Resolución de problemas motrices, seleccionando estrategias de resolución en función de diferentes criterios (economía, originalidad, eficacia).

Primer ciclo

— Exploración de las posibilidades que tiene el gesto y el movimiento para la expresión, partiendo de acciones espontáneas y de la imitación o simulación motriz.

— Observación en el entorno para poder percibir diferentes posiciones, muescas, posturas, etc., tanto en uno mismo como en los demás.

— Utilización del gesto y el movimiento en situaciones de juego y de forma espontánea, respondiendo a informaciones visuales, sonoras y táctiles que provengan del entorno próximo (no necesariamente con intención comunicativa).

— Comprensión de sencillos mensajes corporales y representación o descripción de situaciones simples.

— Realización de diferentes tipos de danza y bailes sencillos para desarrollar la capacidad de asociar el movimiento con el ritmo.

Segundo ciclo

- Profundización en la capacidad de utilizar los recursos expresivos del cuerpo mediante la exploración y experimentación de sus posibilidades.
- Observación de los gestos y movimientos de los otros para comenzar a conocer los mensajes que quieren transmitir.
- Valoración crítica de las manifestaciones corporales para que no resulten discriminativas o estereotipadas.
- Exploración de algún elemento sencillo de las diferentes manifestaciones expresivas asociadas al movimiento (alguna técnica sencilla de mímica, los primeros pasos locomotores de danza, una pequeña escenificación en dramatización).
- Utilización del gesto y el movimiento para representar objetos, personajes, etc., en situaciones de juego.
- Valoración y reconocimiento de las posibilidades comunicativas del cuerpo, así como utilización en la expresión de las calidades básicas del movimiento (pesado, liviano, fuerte, flojo...).
- Continuación del trabajo de asociar movimiento y ritmo, mediante la práctica de danzas y bailes sencillos, introduciendo el baile por parejas y coordinando el movimiento propio con el de los demás.

Tercer ciclo

- Valoración de los aspectos expresivos del movimiento de uno mismo y de los demás, realizando una utilización no estereotipada de los mismos.
- Observación de los gestos y movimientos de los otros para conocer los mensajes que quieren transmitir.
- Identificación y diferenciación entre sí de las diversas manifestaciones expresivas asociadas al movimiento (mímica, danza, dramatización), profundizando en los elementos ya trabajados.
- Utilización del gesto y el movimiento para expresar sensaciones, vivencias, sentimientos e ideas, y comprender mensajes expresados a través del cuerpo.
- Improvisación de situaciones de comunicación mediante la evocación de experiencias anteriores, o partir de imágenes, textos, música, etc.
- Realización de danzas y bailes individuales, por parejas o en grupos.
- Improvisación de algunos pasos mediante la adaptación de los ya conocidos.
- Creación de coreografías, asignando movimientos a melodías y canciones conocidas.

Primer ciclo

— Vivencia y reconocimiento del juego como forma fundamental de realizar la actividad física y como medio de disfrute, de relación y de empleo del tiempo libre.

— Utilización de estrategias de cooperación en juegos populares y tradicionales.

— La relación a través del juego:

- entendiendo las normas como algo externo e impuesto al grupo;
- aceptando poco a poco la existencia de diferentes niveles de destreza, en uno mismo y en los demás;
- disfrutando en el juego, con independencia del resultado, y
- superando las pequeñas frustraciones que la práctica de los juegos puede producir y evitando las inhibiciones ante ciertos juegos.

Segundo ciclo

— Continuación del empleo de los juegos como medio de disfrute, como relación y empleo del tiempo libre y utilizando los juegos en su ocio.

— Conocimiento y utilización de las estrategias básicas de cooperación, oposición y cooperación/oposición en el juego.

— La relación a través del juego progresa:
- respetando las reglas del juego;
- aceptando a los otros, con independencia de sus características personales o sociales, y
- reconociendo el hecho de ganar o perder y la oposición como elementos del propio juego.

Tercer ciclo

— Valoración de los contenidos de los juegos.

— Comienzo de las actividades de iniciación deportiva adaptadas, teniendo las mismas un carácter más multifuncional y de recreación que de aprendizaje de una disciplina deportiva concreta.

— Organización y participación, en su tiempo libre, de diferentes tipos de juegos y actividades recreativas o deportivas.

— Conocimiento y utilización de las estrategias básicas de cooperación, oposición y cooperación/oposición en el juego.

— La relación a través del juego se consolida:
- reconociendo el carácter arbitrario de las normas y la posibilidad de adaptación de las mismas por parte del grupo;
- aceptando el papel que le corresponde como jugador dentro del equipo;
- integrando a los demás, evitando la discriminación y controlando sus conductas agresivas en los juegos de oposición, y
- valoración de su esfuerzo y de las relaciones personales que suponen las actividades lúdicas.

Criterios de evaluación

Segundo ciclo

1. Utilizar las nociones topológicas para orientarse en el espacio con relación a la posición de los otros y de los objetos.

Para observar si se domina el espacio de acción se evaluará la capacidad de orientarse situando a los objetos, las personas y él mismo con relación a la posición que ocupan respecto a otros objetos o personas. Es importante constatar si el alumno es capaz de organizar un espacio dinámico en el que los objetos cambian su posición relativa y él no ocupa el centro referencial.

2. Reproducir estructuras rítmicas conocidas mediante el movimiento corporal o con instrumentos.

En este ciclo es necesario evaluar la capacidad de los alumnos y las alumnas para interpretar individualmente una estructura rítmica que han trabajado anteriormente y ya conocen suficientemente. La reproducción puede hacerse mediante el movimiento corporal (saltos, palmas, pateos, balanceos, giros) o con instrumentos de percusión (panderetas, crótalos, platillos).

3. Saltar coordinadamente batiendo con una o ambas piernas en función de las características de la acción que se va a realizar.

En este ciclo se evaluará el desarrollo obtenido en la habilidad de saltar. Lo importante no será el aumento cuantitativo de la habilidad, sino la mejora cualitativa de la misma. En este criterio es importante

observar el gesto que se ejecuta en la batida y el adecuado ajuste de los brazos con las piernas en el vuelo, así como la utilización que se hace de los saltos (como mantenimiento de un esquema rítmico en los juegos o como medio de expresión).

4. Lanzar con una mano un objeto conocido componiendo un gesto coordinado (adelantar la pierna contraria al brazo de lanzar).

En el campo de los lanzamientos es importante comprobar la coordinación en el gesto y la utilización que hace de los mismos en las situaciones de juego (ante contrarios, pases largos o cortos, objetos grandes o pequeños). No se incluyen en este nivel los aspectos relativos a la fuerza y precisión de los lanzamientos.

5. Haber incrementado globalmente las capacidades físicas básicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor acercándose a los valores normales del grupo de edad en el entorno de referencia.

Este criterio pretende evaluar si los alumnos y las alumnas han desarrollado las capacidades físicas a lo largo del ciclo. Para ello será necesario realizar sucesivas observaciones comparando los resultados y comprobando los progresos. Conviene subrayar que en la aplicación de este criterio interviene tanto la comparación con un estándar previamente establecido como el progreso comprobado para cada alumno en las sucesivas observaciones realizadas.

Aunque el desarrollo de las capacidades se hace globalmente, en este ciclo pondremos especial atención a la resistencia aeróbica debido al desarrollo de los sistemas respiratorio, circulatorio y muscular.

6. Representar, mediante escenificaciones o imitaciones, a personajes, objetos o acciones cotidianas, utilizando el cuerpo y el movimiento como medios de expresión.

Con este criterio queremos comprobar en los alumnos y alumnas la capacidad de utilizar los recursos expresivos del cuerpo (el gesto y el movimiento) para expresarse mediante situaciones de juego en las que deba escenificar o imitar. En este ciclo será importante observar la naturalidad y espontaneidad de los gestos y movimientos y la exploración y experimentación que se haga de ellos en diferentes situaciones.

7. Participar en las actividades físicas ajustando su actuación al conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones corporales y de movimiento.

Este criterio pretende evaluar el conocimiento que tienen los niños y las niñas de sus capacidades para practicar los juegos y actividades físicas con seguridad, para ellos y sus compañeros. Igualmente es necesario observar si la participación en estas actividades se produce habitualmente.

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

Este criterio se dirige a comprobar si los alumnos y las alumnas son capaces de respetar las reglas que el propio grupo ha establecido para organizar y realizar sus juegos. Las normas pueden ser las tradicionales de los juegos u otras modificadas o inventadas.

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

Primer ciclo

1. Orientarse en el espacio, con relación a uno mismo, utilizando las nociones topológicas básicas (izquierda-derecha, delante-detrás, arriba-abajo, dentro-fuera, cerca-lejos).

2. Sincronizar el movimiento corporal a estructuras rítmicas sencillas y conocidas.

3. Desplazarse, en cualquier tipo de juego, mediante una carrera coordinada con alternancia brazo-pierna y un apoyo adecuado y activo del pie.

4. Utilizar en la actividad corporal la habilidad de girar sobre el eje longitudinal y transversal para aumentar la competencia motriz.

Segundo ciclo

1. Utilizar las nociones topológicas para orientarse en el espacio con relación a la posición de los otros y de los objetos.

2. Reproducir estructuras rítmicas conocidas mediante el movimiento corporal o con instrumentos.

3. Saltar coordinadamente batiendo con una o ambas piernas en función de las características de la acción que se va a realizar.

4. Lanzar con una mano un objeto conocido componiendo un gesto coordinado (adelantar la pierna contraria al brazo de lanzar).

Tercer ciclo

1. Ajustar los movimientos corporales a diferentes cambios de las condiciones de una actividad tales como su duración y el espacio donde se realiza.

2. Proponer estructuras rítmicas sencillas y reproducirlas corporalmente o con instrumentos.

3. Anticiparse a la trayectoria de un objeto realizando los movimientos adecuados para cogerlo o golpearlo.

Continúa

Primer ciclo

5. Haber incrementado globalmente las capacidades físicas básicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor, acercándose a los valores normales del grupo de edad en el entorno de referencia.

6. Reaccionar ante las informaciones auditivas o visuales que llegan del entorno empleando el movimiento o los gestos (patrones motores, movimientos expresivos, gestos, inmovilidad).

7. Identificar como acciones saludables las normas de higiene personal asociadas con la realización de actividades físicas (lavarse las manos después de jugar, cambiarse de ropa cuando está sucia o sudada), practicándolas habitualmente.

Segundo ciclo	Tercer ciclo
	4. Botar pelotas de manera coordinada, alternativamente con ambas manos, desplazándose por un espacio conocido.
5. Haber incrementado globalmente las capacidades físicas básicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor acercándose a los valores normales del grupo de edad en el entorno de referencia.	5. Haber incrementado globalmente las capacidades físicas básicas de acuerdo con el momento de desarrollo motor, acercándose a los valores normales del grupo de edad en el entorno de referencia.
6. Representar, mediante escenificaciones o imitaciones, a personajes, objetos o acciones cotidianas, utilizando el cuerpo y el movimiento como medios de expresión.	6. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo para comunicar ideas y sentimientos y representar personajes o historias reales e imaginarias.
7. Participar en las actividades físicas ajustando su actuación al conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones corporales y de movimiento.	
	7. Señalar algunas de las relaciones que se establecen entre la práctica correcta y habitual de ejercicio físico y la mejora de la salud individual y colectiva.

Continúa

Primer ciclo

8. Colaborar activamente en el desarrollo de los juegos de grupo mostrando una actitud de aceptación hacia los demás y de superación de las pequeñas frustraciones que se pueden producir.

Segundo ciclo

Tercer ciclo

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

8. Identificar, como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades de iniciación deportiva, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo, dándoles más importancia que a otros aspectos de la competición.

Secuencia de los objetivos y contenidos

El establecimiento de una secuencia de capacidades y contenidos en Lengua y Literatura parte de los principios que se derivan de la propuesta comunicativa del área y de una concepción constructivista del aprendizaje.

De acuerdo con estos criterios se aconseja un tratamiento cíclico de los contenidos. El desarrollo de las capacidades y la adquisición de los contenidos en esta área se realiza de forma recurrente, pues la mayor parte de ellos han de ser tratados en los diferentes ciclos de la etapa con distinto grado de amplitud y profundidad. Este planteamiento ha de permitir avanzar desde lo espontáneo, simple y concreto hacia lo complejo y abstracto.

En este sentido, a lo largo de la etapa se consideran capacidades y contenidos similares que han sido matizados para cada ciclo teniendo presentes diversas variables. Cabe destacar algunas de ellas: las necesidades expresivas del alumnado de cada ciclo; las situaciones comunicativas en las que ha de desenvolverse (tipo de personas que intervienen u otras variables del contexto de la comunicación, nivel de formalización de la situación, etc.) y el grado de adecuación a cada una de ellas; el tipo de texto (narración, descripción, argumentación, etc.) y las características propias del texto (extensión, vocabulario, complejidad, etc.); y la corrección gramatical de los enunciados (normas de estructuración de las oraciones, normas ortográficas, etc.).

Se presentan a continuación algunas consideraciones sobre el desarrollo de las capacidades propias del área en cada uno de los ciclos, destacando los aspectos más relevantes que pueden ser tenidos en cuenta en cada caso. La secuencia de capacidades y contenidos se presenta en torno a los siguientes apartados:

— El uso de la lengua en situaciones de comunicación oral y escrita (incorporando el tratamiento del texto literario y los mensajes que emplean sistemas de comunicación verbal y no verbal conjuntamente).

— La reflexión sobre la propia lengua como medio para la mejora de la comprensión y expresión en diversas situaciones de comunicación.

Segundo ciclo

Comunicación oral

Es propio de este ciclo profundizar en el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión oral en diferentes situaciones de comunicación. El alumnado es capaz de actuar de una forma más flexible, amplía sus centros de interés y va más allá de lo inmediato y explícito. La variedad de situaciones aumenta y las intenciones comunicativas son diversas.

En estas edades parece apropiado iniciar la diferenciación de distintas situaciones de comunicación (en función de las personas que intervienen, otras variables del contexto en que se encuentran y la intención pretendida). Esta distinción se ha de realizar sobre situaciones cercanas, partiendo de las más espontáneas e informales hacia situaciones progresivamente más formalizadas (recreo, juego, conversación informal..., frente a exposición en grupo, realización de una encuesta o un cuestionario sencillo...).

La capacidad de participación y de intercambio comunicativo irá adecuándose paulatinamente a las diferentes situaciones en que se produce. Se ha de procurar un mejor conocimiento de las normas que rigen estas situaciones y el respeto hacia ellas en favor de un intercambio fluido y claro. Del mismo modo, se pretende la utilización de las producciones orales en la organización de la propia actividad: el empleo de diálogos, conversaciones, cuestionarios y encuestas sencillas como medio para planificar experiencias, recoger y organizar información, anticipar soluciones, etc.

Junto con los aprendizajes referentes a las situaciones de intercambio comunicativo conviene progresar en el desarrollo de la capacidad de escucha y comprensión de diversos textos orales (textos literarios

de tradición oral, relatos de distintos tipos, programas de radio y televisión, etc.). El alumnado de este ciclo ha de ser capaz de mantener la atención en la escucha de textos progresivamente más extensos y complejos, ha de captar el sentido general del texto y diferenciar los elementos esenciales de los accesorios. Es aconsejable iniciar el trabajo sobre el resumen de las ideas fundamentales de los textos escuchados. Al mismo tiempo, resulta pertinente incidir en el análisis de aspectos sencillos de estos textos (vocabulario, formas de organización del texto, etc.) que permita apreciar y explorar las diversas posibilidades expresivas que ofrece la lengua oral. Igualmente, la memorización, recitación y reproducción de textos orales diversos resultan contenidos indicados para el desarrollo de la comunicación oral.

En relación con la expresión oral se ha de continuar en la dirección sugerida para el primer ciclo; se profundizará en la organización de las ideas, en el empleo de las formas que permiten construir un texto coherente y en la selección de formas adecuadas a la situación y a la intención comunicativa. Parece pertinente el trabajo sobre narraciones y descripciones más completas, exposiciones breves, etc., teniendo presente que estos contenidos pueden plantearse en relación con cualquier área de aprendizaje.

Asimismo es aconsejable prestar atención a la identificación de usos de la lengua que denotan alguna discriminación (sexual, racial, social, etc.), tratando de fomentar la valoración crítica de estas formas lingüísticas y de ponerlas en relación con los valores que transmiten. Es posible, también, propiciar la búsqueda de expresiones alternativas que intenten corregir estos usos.

Por su parte, parece conveniente que el tratamiento de la diversidad lingüística en este ciclo parta de la constatación de cómo formas diferentes satisfacen las mismas necesidades comunicativas y del desarrollo de actitudes positivas hacia la existencia de diversas lenguas que posibilitan la comunicación. La presencia de distintas lenguas en el entorno próximo y la iniciación a una lengua extranjera en estas edades son hechos de especial relevancia que la intervención educativa ha de aprovechar para trabajar estos contenidos.

Comunicación escrita

Con respecto a la comunicación escrita, a lo largo de este ciclo se han de desarrollar las capacidades de comprensión y expresión

iniciadas en el ciclo anterior. Se ampliarán las situaciones y las intenciones para las que el alumnado es capaz de emplear de forma significativa sus conocimientos sobre la lengua escrita, así como se completarán contenidos relativos al código.

En cuanto a la lectura de textos, es característico de estas edades el desarrollo de estrategias progresivamente más completas que faciliten la comprensión de textos escritos. En relación con esto, parece indicada la utilización de los procedimientos propios de este proceso y que hacen más eficaz la lectura: la formulación de conjeturas sobre el contenido a partir de índices del texto y la resolución de dudas en la comprensión a través de estrategias como releer, avanzar o acudir al diccionario. En muchos casos el empleo de estas estrategias en las situaciones de comunicación escrita está todavía guiado por el profesorado. Estos aprendizajes irán encaminados a desarrollar en niñas y niños la capacidad para comprender variedad de textos (textos literarios adecuados, textos de uso en otras áreas, folletos, prospectos...); han de ser capaces de captar las ideas que en ellos están expresadas y de iniciarse en el resumen de sus elementos esenciales.

Junto con el desarrollo de estas destrezas, se afianzan los conocimientos relativos al código escrito que fueron propuestos para el primer ciclo, incluyendo algunos casos de aparición frecuente, pero menos regulares que los contemplados anteriormente (correspondencias en las que no existe relación directa fonema-grafía, mayúsculas y minúsculas, inicio a la acentuación, tipografías diferentes...). Contenidos como la entonación y la pronunciación en la lectura de textos ligados a su comprensión, y la ausencia de silabeo, saltos de palabras, etc., en la lectura en voz alta, son importantes en este ciclo. La adquisición de estos aprendizajes permitirá la interpretación de los elementos que constituyen la escritura y el acceso a diversidad de textos de uso habitual por el alumnado.

Se ha de procurar que el aprendizaje de la lengua escrita esté vinculado al desarrollo del gusto por la lectura; niños y niñas irán desarrollando preferencias en la elección de libros, serán capaces de contrastar los propios puntos de vista y de compartir la experiencia de la lectura. Es conveniente que la intervención pedagógica esté encaminada a fomentar el placer en la lectura y el aprecio por los textos literarios.

En cuanto a la producción de textos escritos, parece indicado, en estas edades, trabajar sobre textos narrativos y descriptivos en los

que se expresen vivencias personales o experiencias relacionadas con otras áreas curriculares. Igualmente han de abordarse otro tipo de textos necesarios en la actividad escolar (guiones y esquemas sencillos, notas, etc.). Es importante centrar la atención sobre la forma en que están ordenadas las ideas y en el empleo de procedimientos sencillos que den cohesión al texto (enlaces pertinentes que relacionen las ideas y signos de puntuación: punto, interrogación y exclamación). Se incidirá, asimismo, en el uso de las normas ortográficas de la palabra y de la oración de aparición más frecuente y constante en la lengua que el alumnado utiliza habitualmente (mayúsculas y minúsculas, prefijos y sufijos usuales, división de palabras, etc.). Los contenidos referentes al código han de estar vinculados a situaciones y necesidades de comunicación concretas, pues en ellas estos aprendizajes adquieren plena significación.

En el proceso de producción de un texto es preciso trabajar contenidos relativos a la planificación de los propios escritos, partiendo de notas y guiones sugeridos o realizados en grupo. Del mismo modo, se practicará la revisión de los propios textos, mediante el contraste con otros compañeros y la utilización del diccionario. En la mayor parte de los casos estos aprendizajes estarán orientados por el profesorado, pues en este ciclo tan sólo se pretende la iniciación a contenidos que posteriormente serán empleados de forma más autónoma y sistemática.

Reflexión sobre la propia lengua

Los comentarios precedentes ponen de manifiesto la importancia que adquiere el desarrollo de la capacidad para usar la lengua oral y escrita en diferentes situaciones y con distintas intenciones comunicativas. El uso de la lengua es, pues, el eje fundamental sobre el cual se plantearán todos los contenidos en este ciclo. Al mismo tiempo se ha de tener presente que la mejora de las capacidades de comprensión y expresión oral y escrita requiere de una reflexión, todavía muy simple, sobre el propio uso de la lengua.

Anteriormente se mencionaba la necesidad de trabajar contenidos relativos a la adecuación de la propia expresión a diferentes situaciones de comunicación; se trata de iniciar al alumnado en la diferenciación de distintas situaciones y en el reconocimiento de ciertas formas adecuadas a cada una de ellas.

Por otra parte, se ha citado el trabajo sobre la estructuración de los textos, sobre todo narrativos y descriptivos, y de la cohesión entre sus diferentes elementos; como propios de este ciclo se indicaban contenidos simples que han de ser ampliados y sistematizados posteriormente.

Asimismo, se han de considerar contenidos relativos a la corrección gramatical. En continuidad con los contenidos iniciados en el primer ciclo, se ha de profundizar en las normas que rigen la construcción de oraciones (concordancias, orden de los elementos, etc.) y la identificación de diversos tipos de palabras y la forma en que están constituidas (reconocimiento del nombre y de sus variaciones de género y número, identificación del adjetivo, etc.). Igualmente han de tratarse los contenidos ortográficos sugeridos para este ciclo. Otro aspecto especialmente relevante en relación con el trabajo con diferentes textos es el vocabulario: contenidos como las familias léxicas y campos semánticos, los sinónimos, antónimos, etc., parecen indicados para estas edades.

El conjunto de aprendizajes relacionados con el desarrollo de la capacidad de reflexión sobre la propia lengua se basa en un proceso de observación y experimentación sobre las producciones que permita hacer explícitos algunos de los conocimientos que, de forma implícita, el alumnado posee sobre la lengua que usa. Los contenidos propios de este ciclo para el desarrollo de esta capacidad, tal como se indicaba anteriormente, son elementales y deberán estar vinculados a la lengua de empleo más frecuente. La iniciación a estos aprendizajes ha de favorecer la mejora de la capacidad para usar la lengua de forma progresivamente más adecuada a las diferentes situaciones de comunicación.

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

Primer ciclo

USO

Situaciones e intenciones comunicativas

- Situaciones reales y simuladas; contextos próximos; interlocutores conocidos, niños y adultos.
- Intenciones: relatar experiencias, imaginar situaciones, anticipar y predecir hechos, pedir y dar información, responder a consignas, etc.
- Relación con otras áreas curriculares.

Intercambio verbal: estrategias y normas de interacción

- Participación como hablante y como oyente (formular y responder preguntas, proponer temas, aportar opiniones, etc.) en situaciones de intercambio (conversaciones en gran grupo, diálogos, etc.).
- Respeto de normas elementales: atención y escucha, turnos de palabra y respeto de opiniones diferentes de la propia.
- Interés y gusto en la participación en estas situaciones.

Segundo ciclo	Tercer ciclo
— Situaciones formales e informales; ampliación de contextos; interlocutores conocidos y desconocidos. — Se amplían las intenciones: relatar con detalle experiencias presentes y pasadas, planificar experiencias, recoger y organizar información, *discutir resultados, etc.* — Relación con otras áreas curriculares (preparar una salida, discutir un problema de matemáticas, etc.).	— Se amplía diversidad de situaciones. — Se amplían intenciones: exponer, justificar juicios y acciones, extraer consecuencias, etc. — Relación con otras áreas curriculares.
— Participación más planificada en situaciones de intercambio (elaboración de cuestionarios, realización de encuestas, intervención en conversaciones organizadas, etc.). — Respeto de las normas que rigen las situaciones indicadas para el ciclo. — Empleo de estas situaciones en la organización de la propia actividad.	— Participación más reflexiva y constructiva en situaciones de intercambio. — Empleo de estrategias más elaboradas en la intervención: coherencia en el punto de vista mantenido a lo largo de la interacción, aportación de opiniones razonadas, empleo de procedimientos que permitan llegar a un acuerdo, preparación previa de las intervenciones, etc. — Respeto de las normas que rigen las situaciones indicadas para el ciclo.

Continúa

Continua

Comunicación oral

Primer ciclo

Comprensión

— Textos orales: textos breves; vocabulario asequible; contenido relacionado con experiencias del alumnado. Textos literarios de tradición oral; relatos, canciones, grabaciones de distinto tipo.

— Escucha atenta de diversos textos orales.

— Comprensión del sentido general del texto y de sus elementos directos y explícitos.

— Reconocimiento de las relaciones que se establecen entre los elementos del texto (relaciones espaciales y temporales, aspectos sencillos de la secuencia lógica).

Expresión

— Expresión de sentimientos, experiencias y opiniones de forma ordenada y clara.

— Narración de hechos reales e imaginados y descripción de objetos, personas y situaciones directamente vinculados al alumnado.

— Memorización y reproducción de textos orales (recitación, dramatización).

— Pronunciación, entonación y ritmo.

Segundo ciclo	Tercer ciclo
— Textos orales: textos más extensos y complejos; ampliación de temas de interés. Textos de los medios de comunicación.	— Textos orales diversos. Articulación de sistemas verbales y no verbales de comunicación.
— Mantenimiento de la atención en la escucha de textos orales.	— Interpretación de mensajes no explícitos (hechos comprobables y opiniones, doble sentido, sentido humorístico, mensajes que denotan discriminación, etc.).
— Diferenciación de ideas esenciales y accesorias.	— Análisis de textos (estructura del discurso, vocabulario, articulación de elementos lingüísticos y no lingüísticos, etc.).
— Análisis de aspectos sencillos del texto (estructura del discurso, vocabulario).	— Actitud crítica ante los mensajes, mostrando especial sensibilidad hacia los que suponen una discriminación social, racial, sexual, etc.
— Producción de textos orales más completos en la organización del discurso, selección de información relevante al tema, empleo de vocabulario indicado, etc.	— Se profundiza en la organización de diferentes tipos de texto (exposiciones, explicaciones, narraciones, etc.).
— Elección de formas adecuadas a la situación e intención comunicativa.	— Se profundiza en la adecuación del texto a las situaciones e intenciones comunicativas indicadas para este ciclo.
— Producción de textos sencillos (dramatizaciones, simulaciones de programas de radio y televisión, etc.), empleando sistemas verbales y no verbales de comunicación (gesto y movimiento corporal; sonido).	— Producción de textos utilizando sistemas verbales y no verbales de comunicación. Se hacen más complejos los textos (montajes audiovisuales, etc.); se articulan diferentes recursos de estos lenguajes.

Continúa

Primer ciclo

REFLEXIÓN

- Se comienza a tomar conciencia de cómo se usa la lengua y de la necesidad de expresarse claramente para que el interlocutor pueda entender lo que se comunica.
- Se constata la existencia de diversas lenguas en el entorno próximo (escuela, barrio, familia, etc.).

Segundo ciclo

— Se comprende que las formas lingüísticas son distintas en función de las situaciones e intenciones comunicativas.

— Se constata la existencia de diversas lenguas en un contexto más amplio (iniciación al aprendizaje de una lengua extranjera; acercamiento a una cultura diferente).

Tercer ciclo

— Se comprende la necesidad de adecuar la propia expresión a la situación concreta de comunicación, identificando los elementos que distinguen unas situaciones de otras.

— Se reconoce la diversidad lingüística en España a través de los diferentes medios de comunicación u otras manifestaciones próximas al alumnado. Se constata la existencia de diversas lenguas en contextos más amplios.

— Se analizan diferentes elementos de comunicación no verbal (gesto y movimiento corporal, sonido e imagen) y la forma en que contribuyen a dotar de sentido al mensaje.

Continúa

Primer ciclo

LECTURA

Propósitos de la lectura y tipos de textos

— Propósitos: comprender el sentido global, localizar alguna información específica, leer por placer.

— Textos: breves; sencillos en cuanto a estructura y vocabulario; temas próximos al alumnado; apoyados en imágenes. Textos literarios (poemas, cuentos, etc.); otros textos (notas, listas, carteles, etiquetas, recetas, etc.).

Relaciones lengua oral y lengua escrita

— Establecer relaciones básicas entre lengua oral y lengua escrita:

- correspondencia entre fonemas y grafías y sus agrupaciones;
- signos de puntuación: punto, interrogación y exclamación;
- otros aspectos del texto escrito: dirección de la lectura, función de las ilustraciones.

Segundo ciclo

— Se amplían propósitos: discernir ideas esenciales y accesorias.

— Textos: más extensos; estructuras más complejas; se amplían temas de interés. Textos literarios; textos de uso en otras áreas.

Tercer ciclo

— Se amplían propósitos: buscar información, seleccionar datos relevantes, etc.

— Textos: más complejos; articulación de elementos lingüísticos y no lingüísticos. Textos literarios; otros textos (libros de consulta, prensa, folletos, prospectos, diversas fuentes de información escrita, etc.).

— Interpretación de elementos más complejos del texto escrito:
  - diferentes tipografías;
  - signos de puntuación (coma, guiones, dos puntos);
  - formas de organización del texto (divisiones en capítulos).

— Lectura en voz alta fluida (sin silabeo, saltos de palabras, etc.), con entonación y ritmo adecuados.

— Interpretación adecuada de los diferentes elementos del texto escrito:
  - signos de puntuación (punto y coma, paréntesis, comillas);
  - características tipográficas del texto (subrayados, negrita, etc.);
  - formas de organización del texto (*apartados, subapartados, etc.*).

Continúa

Primer ciclo

Estrategias de comprensión

- Comprensión del sentido global del texto y localización de alguna información específica.
- Formulación de conjeturas a partir de indicadores sencillos del texto y sugeridos por el profesor (título, ilustraciones, sucesión de acontecimientos).
- Empleo de estrategias para resolver dudas en la comprensión (consulta al profesor o a otros compañeros, formulación de un significado hipotético).

Estrategias de búsqueda y selección de información

Segundo ciclo

- Diferenciación de ideas esenciales y accesorias.
- Formulación de conjeturas a partir de distintos indicadores del texto (sucesión de acontecimientos, disposición del texto en el papel, división en capítulos, etc.).
- Empleo de estrategias más complejas para resolver dudas en la comprensión (ignorar el problema, deducirlo del contexto, consultar un diccionario).

Tercer ciclo

- Resumen de textos mediante distintos procedimientos.
- Interpretación de mensajes no explícitos (doble sentido, sentido humorístico, mensajes que denotan discriminación, etc.).
- Análisis de aspectos sencillos propios de los diferentes tipos de texto (estructura del texto, vocabulario, articulación de elementos lingüísticos y no lingüísticos, etc.).
- Mayor autonomía en la formulación de conjeturas a partir de indicadores más complejos (tipo de texto, aspectos formales, sucesión de acontecimientos).
- Elección de la estrategia que resulte más adecuada para resolver distintos problemas de comprensión.

- Funcionamiento y uso de la biblioteca. Otras fuentes de información escrita (folletos, libros de consulta, medios de comunicación).
- Búsqueda y utilización de diferentes fuentes de información de uso habitual en la actividad escolar para satisfacer necesidades de información y de aprendizaje.
- Actitud crítica ante los mensajes, mostrando especial sensibilidad hacia los que denotan discriminación social, racial, sexual, etc.

Continúa

Continúa

Comunicación escrita

Primer ciclo

Interés y gusto por la lectura

— Curiosidad e interés por la lectura de textos literarios sencillos (cuentos, poemas, etc.).

ESCRITURA **Situaciones e intenciones comunicativas y tipos de textos**

— Situaciones vinculadas a la actividad cotidiana; reales y simuladas; interlocutores conocidos, niños y adultos.

— Intenciones: anotar para recordar, dejar recados, pedir una información, narrar experiencias, imaginar situaciones, etc.

— Tipo de texto:

- Textos breves; pueden apoyarse en imágenes.
- Estructura: secuencia temporal (diálogos, narraciones); otras estructuras (descripciones, poemas, notas, recados, felicitaciones, listas, etc.).

Segundo ciclo

— Tomar la iniciativa para leer textos literarios y manifestar las propias preferencias.

Tercer ciclo

— Formación de criterios y gustos personales en la selección de libros de lectura. Autonomía y voluntariedad en la lectura.

— Situaciones formales e informales; interlocutores conocidos y desconocidos.

— Se amplían intenciones: relatar experiencias con detalle, etc.

— Se amplían tipos de textos:
  - Textos más extensos; relación elementos lingüísticos y no lingüísticos.
  - Estructura narrativa y descriptiva en sus elementos esenciales; otras estructuras.

— Se amplía diversidad de situaciones.

— Se amplían intenciones: organizar la información, extraer consecuencias, justificar juicios y acciones, etcétera.

— Se amplían tipos de texto:
  - Articulación de elementos lingüísticos y no lingüísticos para conseguir efectos determinados.
  - Estructura: narraciones y descripciones más complejas; exposiciones y explicaciones sencillas; otras estructuras.

Continúa

Continúa

Comunicación escrita

Primer ciclo

Normas de la escritura y aspectos gráficos

— Respeto de algunas convenciones de la escritura:
- correspondencias fonema-grafía;
- separación de palabras;
- mayúsculas en posición inicial y nombres propios, *m* antes de *p* o *b*;
- signos de puntuación (punto, interrogación y exclamación).

— Presentación clara y ordenada (linealidad, trazado de letras, disposición en el papel).

— Valoración de las normas de la escritura como necesarias para lograr la comunicación.

Organización del texto

— Orden en la presentación de las ideas (secuencia temporal, otras estructuras indicadas para el ciclo).

— Empleo de los enlaces pertinentes.

Segundo ciclo	Tercer ciclo
— Respeto de convenciones de la escritura: • normas ortográficas en casos frecuentes y constantes (mayúsculas y minúsculas, prefijos y sufijos usuales, separación de sílabas, etc.); • signos de puntuación (en casos sencillos: dos puntos, guiones y coma).	— Respeto de convenciones más complejas de la escritura: • ortografía de la palabra (b/v, h..., acentuación); • signos de puntuación (en casos sencillos: paréntesis, punto y coma, comillas); • distribución en párrafos.
— Organización de ideas de acuerdo con normas básicas de la estructura textual correspondiente (narración, descripción, otras estructuras). — Empleo de procedimientos de cohesión sencillos (enlaces y signos de puntuación).	— Organización de ideas de acuerdo con la estructura textual correspondiente (narración, descripción, exposición, otras estructuras). — Empleo de procedimientos de cohesión más completos (enlaces, sustituciones léxicas, mantenimiento de tiempo verbal, puntuación, etc.).

Continúa

Primer ciclo

Proceso de composición

- Planificación del texto con ayuda del profesor (sugerir ideas, preparar vocabulario y ortografía, etc.).
- Revisión del texto con ayuda del profesor o de compañeros.

Segundo ciclo

— Preparación del texto a partir de un plan previo elaborado en grupo o dado por el profesor.

— Revisión del texto mediante la discusión en grupo o con el profesor, y empleando el diccionario u otros apoyos ortográficos.

Tercer ciclo

— Preparación del texto a partir de un plan establecido por el alumno, el profesor o un grupo de alumnos.

— Valoración de la adecuación e incorporación de las modificaciones oportunas.

— Empleo de diversos apoyos en el proceso de producción de un texto (diccionario, textos modelo, libros de consulta, etc.).

Continúa

Primer ciclo

REFLEXIÓN

- Se comienza a ser consciente del funcionamiento de la oración. Manipulación de la oración mediante la realización de diversos cambios (expansiones, supresiones, cambios de orden, coordinaciones, etc.).
- Ortografía (contenidos indicados para el ciclo).
- Vocabulario (familias de palabras; sinónimos y contrarios).

Segundo ciclo

— Se comienza a tomar la lengua como objeto de observación.

— Se inicia la diferenciación de distintas situaciones de comunicación escrita y la búsqueda de formas adecuadas a cada una de ellas.

— Trabajo sobre elementos fundamentales de las estructuras textuales sugeridas para el ciclo.

— *Observación de regularidades sintácticas*, morfológicas y ortográficas:

- observación de normas básicas de construcción de oraciones (orden de los elementos, concordancias, etc.);
- reconocimiento de diversos tipos de palabras y forma en que están constituidas (nombre, adjetivo, etcétera). Prefijos y sufijos usuales (relación con ortografía);
- ortografía (contenidos indicados para el ciclo).

— Terminología básica en relación con los contenidos propuestos para el ciclo.

— Vocabulario (campos semánticos, polisemia, etc.).

— Uso del diccionario.

Tercer ciclo

— Valoración de la forma como medio para lograr un mejor uso de la lengua.

— Diferenciación de situaciones de comunicación escrita y búsqueda de formas adecuadas a sus características.

— Trabajo sobre estructuras textuales sugeridas para el ciclo.

— Formulación y comprobación de conjeturas sencillas sobre el funcionamiento de estructuras básicas de la lengua:

- elementos básicos de la oración simple (sujeto y predicado);
- tipos de palabras y su formación;
- ortografía (contenidos indicados para el ciclo).

— Terminología básica en relación con los contenidos indicados para el ciclo.

— Vocabulario (frases hechas, locuciones...; arcaísmos, neologismos, extranjerismos, etc.).

— Empleo de estos conocimientos en la revisión y mejora de las propias producciones.

Criterios de evaluación

Segundo ciclo

1. Participar en las situaciones de intercambio comunicativo (diálogos, conversaciones, entrevistas sencillas...), adecuando la expresión a la intención deseada (expresar una opinión, pedir una información, planificar una experiencia...) y al contexto de la comunicación.

En este criterio se trata de comprobar que alumnos y alumnas comienzan a establecer diferencias entre distintas situaciones de intercambio comunicativo en función de la intención y el contexto en que se produce el intercambio. Han de tener presente el interlocutor a que se dirigen, el tipo de relación que mantienen con él, etc., y entender que cada situación requiere formas distintas en función de estas variables.

2. Distinguir ideas principales y secundarias de textos *orales sencillos (cuentos, grabaciones de radio y televisión,* textos de tradición oral...) y resumir las más importantes estableciendo las principales relaciones entre ellas.

En este criterio se ha de comprobar que el alumnado es capaz de seleccionar los elementos más relevantes presentes en los textos orales que maneja habitualmente. Se trata, por tanto, de un paso más en la competencia genérica de comprensión de textos, pues se pretende que sea capaz de captar el sentido del texto, de constatar las principales relaciones que se establecen entre sus ideas y de identificar los aspectos más importantes.

3. Presentar oralmente hechos y experiencias próximos atendiendo a diferentes intenciones comunicativas (narrar, *describir, informar, predecir, imaginar...) y usando formas* adecuadas a la intención y al contexto de la comunicación (pronunciación, entonación y ritmo; vocabulario, estructuras básicas de la oración y del texto).

Este criterio de evaluación pretende constatar el desarrollo de la capacidad de expresión oral atendiendo a diferentes intenciones comunicativas y contextos. Resulta importante incidir sobre la capacidad para adecuar la propia expresión a las diferentes situaciones de comunicación mediante el uso de formas pertinentes (utilización de una entonación apropiada, elección del vocabulario que resulta indicado, presentación organizada de las ideas...).

4. Emplear los conocimientos sobre la lengua escrita (correspondencias fonema-grafía y signos de puntuación) para interpretar los textos escritos de uso habitual y dar una entonación adecuada a la lectura de textos.

En este criterio de evaluación se ha de poner de manifiesto el dominio de las estrategias de descodificación en la lectura de textos al servicio de la comprensión de su contenido. Se prestará especial atención a la capacidad para construir sentido a partir de los propios conocimientos sobre el código de la lengua escrita, pues la utilización de estas estrategias ha de estar supeditada a la interpretación del texto. En este sentido, este criterio de evaluación está íntimamente relacionado con el 5 y 6 propuestos para este ciclo. Asimismo, en estas edades se pretende el uso de una entonación adecuada en la lectura en voz alta.

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

Este criterio de evaluación pretende constatar la capacidad para seleccionar y resumir los elementos más relevantes en los textos escritos. Se trata de profundizar en la capacidad de comprensión escrita iniciada en el ciclo anterior y de ampliar el tipo de textos que el alumnado de estas edades puede manejar.

6. Utilizar estrategias sencillas en la lectura de textos: reconocer y emplear indicadores del texto para formular y

probar conjeturas, y resolver dudas en la comprensión utilizando procedimientos elementales (avanzar y retroceder, consultar un diccionario).

En este criterio de evaluación se pretende comprobar que, en el proceso de lectura, niños y niñas utilizan estrategias que facilitan la comprensión del texto. La capacidad fundamental es la de emplear estas estrategias que, en la mayor parte de los casos, serán sugeridas y orientadas por el profesorado. Por una parte, han de ser capaces de reconocer y emplear ciertos indicadores del texto para formular hipótesis sobre su contenido. Asimismo, deberán emplear estrategias elementales para resolver las dudas de comprensión que se planteen.

7. Emplear conocimientos básicos sobre la lengua escrita (ortografía de la palabra en casos frecuentes y constantes; ortografía de la oración: punto, interrogación y exclamación; disposición del texto en el papel) para satisfacer necesidades concretas de comunicación escrita.

En este criterio de evaluación se pone la atención sobre la utilización de las normas de la lengua escrita al servicio de la comunicación. Se trata de constatar que el alumnado tiene un dominio básico de la escritura para satisfacer necesidades concretas de comunicación escrita (comunicarse con un amigo o amiga por carta, anotar observaciones realizadas en una salida, dejar constancia de las conclusiones de una discusión en grupo...). Es necesario plantear situaciones de evaluación que respondan a necesidades comunicativas reales para el alumnado de estas edades; de esta forma será posible apreciar cómo niñas y niños valoran estos aprendizajes como imprescindibles para lograr comunicarse a través de sus textos. Este criterio de evaluación está íntimamente relacionado con el número 8 y 9 propuestos para este mismo ciclo.

8. Producir textos escritos, atendiendo a diferentes intenciones comunicativas, en los que se estructuren sus elementos (aspectos básicos de la estructura narrativa y descriptiva) y se empleen procedimientos sencillos que den cohesión al texto (utilización de nexos y signos de puntuación).

Este criterio de evaluación trata de constatar la capacidad para organizar los textos de forma coherente. Este ciclo se centra en los elementos esenciales de la estructura propia del texto narrativo y descriptivo. Asimismo, se presta atención a la utilización de procedi-

mientos sencillos que den cohesión al texto: el empleo de un rango más amplio de nexos que expresen las relaciones entre los diferentes elementos y la utilización de los signos de puntuación (punto, interrogación y exclamación) para la separación de unidades con sentido y para dotar de expresividad al texto.

9. En la producción de textos escritos, planificar el texto partiendo de planes previos dados o realizados colectivamente, y revisarlos a través de la discusión en grupo o con el profesor y con la ayuda del diccionario u otros apoyos ortográficos.

Mediante este criterio de evaluación se trata de constatar que niños y niñas elaboran sus textos escritos siguiendo los pasos propios del proceso de la escritura: planificación, revisión e incorporación de las modificaciones pertinentes. Este proceso es muy dependiente, todavía, de las orientaciones del profesorado.

10. Realizar textos sencillos (carteles, viñetas acompañadas de texto...) en los que se emplee la lengua escrita y la imagen para expresar intenciones de comunicación concretas.

En este criterio se pretende constatar la capacidad para expresarse mediante el uso de la lengua escrita y de la imagen conjuntamente. Se trata de incidir en la articulación de ambos lenguajes y en las posibilidades que ofrecen para comunicar diferentes intenciones (anunciar algún acontecimiento escolar, narrar hechos, describir procesos...).

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

Primer ciclo

1. Participar en las situaciones de comunicación de la actividad cotidiana (proponer temas, dar opiniones, formular preguntas...) y respetar las normas elementales que hacen posible el intercambio (turnos de palabra, escuchar y respetar las opiniones de los demás...).
2. Captar el sentido de textos orales sencillos (relatos, grabaciones de radio y televisión, instrucciones, canciones, cuentos, otros textos literarios de tradición oral...) y las principales relaciones que se establecen entre sus elementos (relaciones espaciales y temporales, aspectos simples de la secuencia lógica).
3. Memorizar, reproducir y representar textos orales sencillos (poemas, canciones, trabalenguas, otros textos literarios de tradición oral...), empleando la pronunciación, el ritmo y la entonación adecuados al contenido del texto.
4. Presentar oralmente hechos y experiencias próximos, atendiendo a diferentes intenciones comunicativas (narrar, describir, imaginar...) y empleando las formas básicas de la lengua oral (pronunciación, ritmo y entonación; vocabulario y presentación ordenada de las ideas).

Segundo ciclo	Tercer ciclo
1. Participar en las situaciones de intercambio comunicativo (diálogos, conversaciones, entrevistas sencillas...), adecuando la expresión a la intención deseada (expresar una opinión, pedir una información, planificar una experiencia...) y al contexto de la comunicación.	1. Participar de forma constructiva (escuchar, respetar las opiniones ajenas, llegar a acuerdos, aportar opiniones razonadas...) en situaciones de comunicación relacionadas con la actividad escolar (trabajo en grupo, debates, asambleas de clase, exposiciones de los compañeros o del profesor, etc.) respetando las normas que hacen posible el intercambio en estas situaciones.
2. Distinguir ideas principales y secundarias de textos orales sencillos (cuentos, grabaciones de radio y televisión, textos de tradición oral...) y resumir las más importantes estableciendo las principales relaciones entre ellas.	2. Captar el sentido de textos orales de uso habitual mediante la comprensión de las ideas expresadas y de las relaciones que se establecen entre ellas y la interpretación de algunos elementos no explícitos presentes en los mismos (doble sentido, sentido humorístico, etc.).
3. Presentar oralmente hechos y experiencias próximos atendiendo a diferentes intenciones comunicativas (narrar, describir, informar, predecir, imaginar...) y usando formas adecuadas a la intención y al contexto de la comunicación (pronunciación, entonación y ritmo; vocabulario, estructuras básicas de la oración y del texto).	3. Producir textos orales (cuentos, relatos de diverso tipo, exposiciones y explicaciones sencillas...) en los que se presenten de forma organizada los hechos, ideas o vivencias y se empleen adecuadamente las formas de la lengua oral (pronunciación, entonación y ritmo; vocabulario, estructuras de la oración y del texto).

Continúa

Primer ciclo

5. Manifestar curiosidad e interés por comprender los textos escritos del entorno próximo (carteles, notas, etiquetas, instrucciones, cuentos...).
6. Emplear conocimientos elementales sobre la lengua escrita (correspondencias directas fonema-grafía y signos de puntuación: punto, interrogación y exclamación) para interpretar textos escritos de la vida cotidiana.
7. Captar el sentido global de los textos escritos de uso habitual (carteles, notas, etiquetas, instrucciones, cuentos...) e identificar alguna información específica.
8. En la lectura de textos, utilizar indicadores del texto sencillos y sugeridos por el profesor (ilustraciones, títulos...) para formular conjeturas sobre su contenido.

Segundo ciclo	Tercer ciclo
	7. Manifestar preferencias en la selección de lecturas y expresar las propias opiniones y gustos personales sobre los textos leídos.
4. Emplear los conocimientos sobre la lengua escrita (correspondencias fonema-grafía y signos de puntuación) para interpretar los textos escritos de uso habitual y dar una entonación adecuada a la lectura de textos.	6. Leer textos de diverso tipo con fluidez (sin titubeos, repeticiones o saltos de palabras) empleando la pronunciación, la entonación y el ritmo adecuados a su contenido.
5. Identificar y resumir los elementos esenciales en los textos escritos de manejo habitual (textos literarios sencillos, textos informativos...).	4. Captar el sentido global de los textos escritos de su uso habitual, resumir las principales ideas expresadas y las relaciones que se establecen entre ellas, y analizar algunos aspectos sencillos propios de los diferentes tipos de texto.
6. Utilizar estrategias sencillas en la lectura de textos: reconocer y emplear indicadores del texto para formular y probar conjeturas, y resolver dudas en la comprensión utilizando procedimientos elementales (avanzar y retroceder, consultar un diccionario).	5. En la lectura de textos, utilizar estrategias que facilitan la comprensión (ser conscientes del propósito de la lectura, utilizar indicadores textuales y contextuales para formular y probar conjeturas) y utilizar estrategias adecuadas para resolver las dudas que se presenten (ignorar momentáneamente el problema, avanzar y retroceder, consultar un diccionario, buscar información complementaria).
	8. Localizar y utilizar diferentes recursos y fuentes de información de uso habitual en la actividad escolar (biblioteca; folletos, libros de consulta, medios de comunicación) para satisfacer necesidades concretas de información y aprendizaje.

Continúa

Primer ciclo

9. Producir textos escritos breves y sencillos (notas, recados, cuentos...), empleando oraciones con sentido completo y respetando las normas elementales de la escritura (correspondencias directas fonema-grafía, signos de puntuación —punto, interrogación y exclamación—, separación de palabras, presentación ordenada y clara).
10. En la producción de textos escritos, comenzar a organizar sus elementos de forma coherente (estructurar el texto de acuerdo con la secuencia temporal, establecer relaciones lógicas elementales, respetar relaciones espaciales...).

Segundo ciclo

7. Emplear conocimientos básicos sobre la lengua escrita (ortografía de la palabra en casos frecuentes y constantes; ortografía de la oración: punto, interrogación y exclamación; disposición del texto en el papel) para satisfacer necesidades concretas de comunicación escrita.

8. Producir textos escritos, atendiendo a diferentes intenciones comunicativas, en los que se estructuren sus elementos (aspectos básicos de la estructura narrativa y descriptiva) y se empleen procedimientos sencillos que den cohesión al texto (utilización de nexos y signos de puntuación).

9. En la producción de textos escritos, planificar el texto partiendo de planes previos dados o realizados colectivamente, y revisarlos a través de la discusión en grupo o con el profesor y con la ayuda del diccionario u otros apoyos ortográficos.

10. Realizar textos sencillos (carteles, viñetas acompañadas de texto...) en los que se emplee la lengua escrita y la imagen para expresar intenciones de comunicación concretas.

Tercer ciclo

10. Incorporar a las propias producciones las normas ortográficas y emplear apoyos que, en el proceso de producción de un texto, permitan resolver dudas ortográficas (diccionario, fichas de consulta, libretas de palabras...).

9. Elaborar textos escritos de diferente tipo (narraciones, descripciones, informes sencillos, etc.) empleando la estructura textual correspondiente y utilizando los procedimientos básicos que dan cohesión al texto (sar nexos, mantener el tiempo verbal, puntuar adecuadamente, etc.).

11. Producir textos escritos de acuerdo con un guión o plan previamente establecido, evaluar la adecuación del producto al plan inicial mediante una discusión en grupo o con el profesor e introducir las modificaciones oportunas correspondientes.

12. Utilizar producciones escritas propias y ajenas (notas, listas, guiones sencillos, resúmenes, etc.) para organizar y llevar a cabo tareas concretas individuales o colectivas.

15. Producir textos empleando articuladamente la imagen y el lenguaje verbal (carteles, cómics...) y utilizando elementos sencillos de estos lenguajes (disposición en el espacio, contraste, color,

Continúa



Segundo ciclo

Tercer ciclo

tamaño...) para expresar intenciones concretas de comunicación.

13. Utilizar las formas lingüísticas más adecuadas a las características de la situación de comunicación (intención comunicativa y contexto) en las producciones propias.

14. Identificar en los textos de uso habitual los elementos básicos que constituyen la oración simple (sujeto y predicado), conocer las principales clases de palabras y su formación, y emplear estos conocimientos en la producción y revisión de los propios textos.

16. Identificar, en textos orales y escritos de uso habitual, planteamientos de determinados temas y usos de la lengua que denotan una discriminación social, racial, sexual, etc. y tender a la autocorrección.

17. Identificar en textos orales y escritos de uso habitual (textos de los medios de comunicación, carteles, canciones...) las distintas lenguas de España y diversas manifestaciones de la propia.

Secuencia de los objetivos y contenidos

Secuenciar capacidades y contenidos en una lengua extranjera, en la que se ha definido como **finalidad** la adquisición de una **competencia comunicativa** en su sentido más amplio, es una tarea que obliga a poner alternativamente el peso en las capacidades de comprensión y expresión tanto oral como escrita con el fin de lograr su desarrollo armonioso relacionándolas con el mundo y la experiencia de aquellos a quienes va dirigida. Esto implica un tratamiento coordinado de todas las capacidades, pues se dan de modo interrelacionado en el acto de la comunicación.

Para secuenciar los contenidos puede ser útil al maestro elegir como **contenido organizador**, es decir, aquel con respecto al cual se sitúan los demás, el de **los procedimientos**. En este caso, **los criterios** que se pueden tener en cuenta para establecer una gradación de la dificultad se definen según los parámetros siguientes:

— **El tipo de texto**. Su extensión, vocabulario, exponentes lingüísticos y discursivos.

— **El canal**. Comunicación cara a cara, texto grabado, escrito...

— **El tipo de comprensión**: global, de los elementos más relevantes, específica.

— **El interlocutor**: Conocido/desconocido, perteneciente o no al contexto escolar...

— **El grado** de corrección, coherencia y adecuación en la comprensión y en la expresión.

— **El uso de estrategias comunicativas** verbales y no verbales.

— **La necesidad de ayuda** por parte del profesor, de otros compañeros, del diccionario, de libros de consulta...

Además de estos criterios que pertenecen a la lógica de la disciplina, el maestro tendrá en cuenta otros que se relacionan con el momento evolutivo de los alumnos, con la articulación de los distintos tipos de contenidos y con el tratamiento de temas transversales al currículo, y que podrían ser los siguientes:

— **Los conocimientos previos**: cercanía o familiaridad con el tema, concreto/abstracto...

— **La** mayor o menor **dependencia del contexto**, es decir, la mayor o menor necesidad de utilizar claves contextuales (gestos, objetos, dibujos...) para la comprensión o la expresión.

— **Las necesidades expresivas**. El universo discursivo de los adolescentes es más complejo que el de los niños.

— **La madurez del alumno** con respecto a la adquisición de determinadas actitudes y el nivel de desarrollo de las actitudes necesarias para aprender eficazmente una lengua extranjera (interés, comprensión, colaboración...).

— La paulatina introducción de conceptos, procedimientos y actitudes relacionados con **temas de formación general** del alumno.

En la etapa de Primaria parece indicado optar por **primar** decididamente **la comunicación oral** sobre la escrita.

Como en todos los casos la comprensión precede a la producción, el eje sobre el que se hace girar la intervención educativa en **el segundo ciclo** va en el sentido de poner mayor énfasis en el desarrollo de **la capacidad de comprender** mensajes orales sencillos. En **el tercer ciclo** se pretende que los alumnos vayan accediendo a la producción y, entonces, el eje basculará dándole un peso mayor al desarrollo de **la capacidad de expresión**.

Este mayor peso no implica, por supuesto, relegar el progresivo desarrollo de las demás capacidades expresadas en los objetivos generales del área, sino que estas últimas se irán configurando en torno a los ejes que aquí se establecen como básicos.

Segundo ciclo

La comunicación oral

En este segundo ciclo de Primaria se produce **el primer contacto institucional** con la lengua extranjera. Es un momento fundamental que es bueno aprovechar para que el alumno adquiera una actitud favorable hacia su aprendizaje y pueda tomar conciencia de su capacidad personal y sus posibilidades de éxito en una tarea que ahora empieza. Pero este primer contacto no significa que el alumno no tenga ya algunos conocimientos de, y sobre la lengua extranjera que, al explicitarse, van a servir de base al aprendizaje de la comunicación.

Lo característico de este ciclo es el constituir un momento de **sensibilización a la lengua y a la cultura**, y de **familiarización con los sonidos y las pautas de ritmo y entonación** de la misma. De aquí la importancia de todas las actividades receptivas y, en la línea que va de la recepción a la producción, de insistir más en la primera parte del eje, reforzando la capacidad de reconocer y discriminar la lengua extranjera de otras lenguas y afianzando en los alumnos una actitud receptiva y respetuosa ante las personas que hablan una lengua distinta de la propia.

La capacidad de comprender los mensajes orales es la que ha de ser privilegiada en este segundo ciclo. Esta capacidad se centra en informaciones sencillas y concretas, con estructura y vocabulario simple y, en su caso, acompañadas de apoyo mímico, gestual o gráfico, referidas al entorno más inmediato del alumno y a su vida cotidiana o relacionadas con sus intereses (la clase, el colegio, la familia, la casa, los juegos, las canciones...) Es propio de este ciclo trabajar la comprensión global de los mensajes y la comprensión específica de datos sencillos en situaciones muy contextualizadas. Esta comprensión se puede demostrar, en un primer momento, con respuestas no necesariamente lingüísticas y se puede ligar a la realización de determinadas tareas que impliquen una participación activa del alumno (dibujar, recortar, realizar ciertos movimientos, representar de forma mímica...).

En cuanto a **la utilización de la lengua oral**, es conveniente tener en cuenta que, si bien al final del ciclo todos los alumnos habrán llegado a reproducir según los modelos proporcionados, el

ritmo de acceso a la expresión puede ser muy diferente en función de las distintas individualidades y, por lo tanto, es importante respetar al máximo y no forzar el ritmo de producción de cada uno de los alumnos. Es interesante que, para ello, el alumno tenga a su disposición los aspectos de la lengua con mayor poder comunicativo, es decir, los que son aplicables al mayor número de situaciones posibles, y que vaya progresivamente empleándolos en situaciones cada vez más diversas. Estas **situaciones** pueden ser por un lado las **habituales de clase** (saludar, identificarse, pedir permiso, pedir ayuda cuando no se entiende utilizando frases hechas, etc.), y, por otro, las **que el profesor establezca para favorecer el aprendizaje** (identificar y localizar objetos; describir objetos, personas y lugares simples; expresar cantidades; expresar gustos y preferencias en términos sencillos; dar instrucciones elementales). En estos contextos, se puede trabajar el gusto por expresarse oralmente en una lengua extranjera mediante la participación en actividades de grupo (juegos, representaciones, trabajos en equipo...) que promuevan actitudes de participación solidaria.

La comunicación escrita

Las características de este ciclo, más centrado en lo oral y en su aspecto receptivo, aconsejan un acercamiento más que prudente al texto escrito. Sin embargo, **el código escrito está presente desde el primer momento de acceso a la lengua extranjera**, máxime en alumnos de ocho años que están adquiriéndolo en su lengua materna y que habrán desarrollado la curiosidad por el mismo. Por lo tanto, es conveniente empezar a desarrollar la capacidad lectora en la lengua extranjera a través de textos sencillos y redundantes, descripciones y narraciones breves, instrucciones de clase, canciones infantiles y populares, cuentos..., empezando a inculcar el gusto por la interpretación de textos escritos y el disfrute con la lectura.

Con respecto a **la escritura**, las necesidades de los niños y niñas de estas edades son todavía muy reducidas en su propia lengua. Conviene, pues, ligar íntimamente su aprendizaje a la satisfacción de dichas necesidades y a la realización de tareas concretas. Esto significa que los textos que se trabajen en este ciclo consistirán en descripciones muy breves, listas para realizar alguna tarea, breves notas entre compañeros, felicitaciones, invitaciones y, en cualquier caso, se tenderá a que respeten los rasgos propios del

código escrito y guarden una presentación adecuada. Se pueden prever actividades de escritura colectiva que fomenten el trabajo en equipo y la colaboración entre los niños y niñas del grupo poniendo las bases para una valoración positiva y un respeto por las aportaciones de los demás.

Los aspectos socioculturales de la lengua

En este ciclo, **los aspectos socioculturales** van naturalmente ligados a los contenidos orales, en el sentido de que el alumno pueda reconocer algunas expresiones, mímica y gestos que son los propios de los intercambios verbales en la lengua extranjera y, en cualquier caso, es conveniente **que partan de la propia realidad de los niños** y de las estrategias que ellos utilizan habitualmente para comunicarse.

El favorecer la introducción al mundo cultural de los países en los que se habla la lengua extranjera y a los aspectos más cotidianos de la vida en ellos, que permitirá una comparación con los propios, se centra, ya desde este ciclo, en **la utilización de materiales auténticos variados** (etiquetas de productos, canciones infantiles, vídeos, fotografías, cuentos utilizados por los niños de esos países...).

Lo interesante es despertar en los alumnos la curiosidad por conocer estos aspectos que serán tratados a lo largo de toda la etapa y con mayor profundización en el ciclo siguiente. Es conveniente que **los contenidos culturales** de este ciclo sean, fundamentalmente, **los más cercanos a la vida de los niños de esta edad y los que estén relacionados con los hábitos de los niños de edades correspondientes de esos países**: horarios, fiestas más relevantes (cumpleaños, Navidad...), tiendas y productos que ofrecen...

El hecho de que exista una diversidad lingüística y de que sea posible expresarse de maneras diferentes es un elemento importante que el alumno de este ciclo irá paulatinamente descubriendo y así será posible despertar su **interés por conocer y respetar a gentes distintas** que utilizan otro código para comunicarse y se fomentará una **actitud de comprensión hacia otras formas de entender y organizar la realidad**. Esto puede constituir una base para establecer en cursos posteriores correspondencia con niños y niñas de los países cuya lengua estudia.

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

Segundo ciclo

Comprensión oral

Emisor:

- Fuentes directas
- Comunicación cara a cara

Tipos de textos:

- Información sencilla, concreta y elemental, con una estructura simple y un vocabulario limitado en contextos muy familiares que verse sobre:
  - — Instrucciones simples.
  - — La vida cotidiana del alumno, la clase, el colegio, la familia, los amigos, animales, familiares, el cuerpo humano, la casa etc.,
  - — Juegos y canciones infantiles y populares.

Los mensajes se realizarán, en un primer momento, con gran apoyo mímico o gráfico y a velocidad más lenta de lo normal. Con gran frecuencia serán necesarias algunas repeticiones.

Tercer ciclo

Emisor:

- Profesor hablando a velocidad normal
- Compañeros
- Medios de reproducción mecánica: cintas de vídeo, casetes, discos.

Tipos de textos:

- Familiares para el alumno, con una estructura simple y un vocabulario limitado que verse sobre:
  - — La vida cotidiana del alumno, la vivienda, la alimentación, las actividades diarias, los animales, los deportes, el tiempo libre, las vacaciones, la salud, el bienestar personal.
  - — Gustos y preferencias.
  - — Opiniones y experiencias personales relacionadas con hechos habituales en la vida de los alumnos.
  - — Canciones de lenguaje sencillo en consonancia con sus gustos.

Los mensajes se realizarán con apoyo gráfico y con algunas repeticiones cuando sea necesario. Se empleará una velocidad más lenta de lo normal cuando la dificultad de comprensión de los alumnos así lo requiera.

Continúa

Continúa

Segundo ciclo

Comprensión oral

Grado de comprensión:

- Reconocimiento de los sonidos característicos de la lengua extranjera y de las pautas de ritmo y entonación de las mismas.
- Diferenciación de palabras y frases.
- Comprensión global de los mensajes.
- Comprensión específica de datos en situaciones muy contextualizadas.

Actitudes:

- Actitud receptiva para las personas que hablan una lengua distinta a la propia.

Expresión oral

Procedimientos:

- Utilización de estrategias no verbales para transmitir el significado (expresión corporal, dibujos...)
- Respuestas no lingüísticas a mensajes orales (seguir indicaciones)
- Petición de ayuda para la comprensión
- Escucha atenta a lo que se dice y contestación utilizando respuestas cortas
- Respuesta a instrucciones sencillas en el contexto del aula dadas con soporte visual y/o repetición
- Participación en intercambios lingüísticos sencillos y breves con fines lúdicos (representaciones, juegos de rol).

Tercer ciclo

Grado de comprensión:

- Global y específica de los mensajes emitidos por el profesor y los compañeros.
- Global y específica de datos en situaciones contextualizadas en el caso de medios de reproducción mecánica.

Actitudes:

- Actitud respetuosa para las personas que hablan una lengua distinta de la propia.

Procedimientos:

- Utilización de estrategias verbales y no verbales para transmitir el significado.
- Utilización de mensajes básicos previamente aprendidos (fórmulas de cortesía, expresiones habituales) adecuándolos a las características específicas de las situaciones de comunicación.
- Participación activa en intercambios orales para expresar las necesidades de comunicación más inmediatas dentro del aula y en contextos próximos al alumno.
- Participación en intercambios lingüísticos con fines lúdicos: simulaciones, juegos de rol, improvisaciones.

Continúa

Segundo ciclo

Expresión oral

- Producción de expresiones cotidianas destinadas a satisfacer necesidades simples de comunicación.
- Utilización de fórmulas de relación social previamente aprendidas, imprescindibles para una interacción adecuada.

Situaciones:

A. Habituales de clase: saludar, identificarse, pedir permiso para realizar acciones simples (abrir la ventana, salir del aula, cambiarse de sitio...), pedir ayuda cuando no entiende utilizando frases hechas.

B. Creadas por el profesor: identificar y localizar objetos; describir personas, objetos, lugares y acciones simples; expresar cantidades; expresar gustos y preferencias en términos sencillos; dar instrucciones elementales.

Grado de ejecución:

La actuación del alumno será muy variable en función de factores individuales. Es importante no forzar la producción. Los mensajes producidos por los alumnos se centrarán en los aspectos con mayor poder comunicativo y podrán realizar a velocidad más lenta de lo normal y con incorrecciones y omisiones tanto desde el punto de vista sintáctico como léxico.

Tercer ciclo

- Utilización de las estrategias de comunicación que permiten sacar el máximo provecho de los conocimientos de la lengua extranjera.

Situaciones:

A. Habituales de clase: dar y pedir información sobre las actividades del aula; expresar necesidades y peticiones; pedir ayuda cuando no entiende por medio de estrategias variadas.

B. Creadas por el profesor: describir y narrar; dar y pedir información; expresar necesidades y peticiones; expresar algunas relaciones temporales y acciones cotidianas referidas al presente, al pasado y al futuro.

Grado de ejecución:

Los mensajes producidos por los alumnos se adecuarán a las situaciones de comunicación contextualizadas y familiares para ellos. La velocidad seguirá siendo más lenta de lo normal, con titubeos, errores morfosintácticos y léxico reducido, pero el mensaje será comprensible.

Continúa

Segundo ciclo

Expresión oral

Actitudes:

- Atención y respeto a las intervenciones de los interlocutores
- Desarrollo de una actitud positiva y optimista ante la propia capacidad para aprender a hablar en una lengua extranjera.

Tercer ciclo

Actitudes:

- Tendencia a utilizar de forma imaginativa y creativa mensajes orales previamente aprendidos en distintas situaciones de comunicación.
- Reconocimiento de la importancia de las estructuras lingüísticas como medio para transmitir significados.
- Disposición a superar las dificultades que surgen habitualmente en la comunicación en una lengua extranjera debido a un dominio imperfecto de la misma, utilizando las estrategias de comunicación de la lengua materna que ya poseen.
- Aceptación del error como parte integrante del proceso de aprendizaje y actitud de superarlo para llegar a producciones cada vez más correctas.
- Esfuerzo por utilizar todos los recursos disponibles para transmitir el mensaje y evitar que se rompa la comunicación.

Segundo ciclo

Comprensión escrita

Tipos de textos:

- Instrucciones sencillas para realizar una tarea.
- Felicitaciones, invitaciones informales, mensajes entre compañeros.
- Canciones y retahílas.
- Textos breves con apoyo gráfico redundante.

Grado de comprensión:

- Elementos relevantes del mensaje aunque se desconozcan palabras o estructuras del mismo.

Actitudes:

- Interés y curiosidad hacia el texto escrito y valoración del papel que juega en la satisfacción de las necesidades de comunicación.

Tercer ciclo

Tipos de textos:

- Graduados o "auténticos" con estructura lineal, vocabulario limitado y apoyo gráfico, referidos a aspectos concretos y habituales para el alumno: etiquetas, anuncios públicos, letreros, folletos, tebeos, historietas...
- Descripciones y narraciones infantiles muy breves: cuentos, letras de canciones, poemas concretos.
- Mensajes de carácter interpersonal: cartas de amigos, instrucciones, comentarios sencillos del profesor, notas de los compañeros.

Grados de comprensión:

- Global y de los elementos relevantes del mensaje.
- Reconocimiento de elementos específicos, previamente identificados, en textos que contienen palabras y estructuras desconocidas (entresacar datos relativos a horarios, a fechas...) en textos "auténticos".

Actitudes:

- Aprecio por la corrección en la interpretación de textos escritos sencillos.
- Reconocimiento y valoración de la importancia de saber leer en una lengua extranjera

Continúa

Segundo ciclo

Expresión escrita

Procedimientos:

- Grafía de los principales fonemas de la lengua extranjera.
- Utilización de las correspondencias gráfico-fónicas para escribir, deletreados por otra persona, el nombre y apellidos, fecha de nacimiento, algunos datos personales, en situaciones lúdicas.
- Transferencia al código escrito de informaciones recibidas oral o visualmente: réplicas de diálogos, descripciones muy breves.
- Resolución de pasatiempos, crucigramas, sopas de letras, que requieran el vocabulario y la ortografía trabajados en clase.
- Utilizar el conocimiento de la lengua materna para predecir el significado de palabras.
- Predecir significados a través del uso del contexto visual o gráfico.

Grado de ejecución:

- Presentación ordenada y cuidada.
- La transcripción al código escrito del vocabulario trabajado en clase será correcta.

Tercer ciclo

Procedimientos:

- Producción de textos escritos en respuesta a estímulos orales o escritos dirigidos a distintos tipos de lectores: tarjetas postales, breves cartas dirigidas a compañeros, datos personales, breves descripciones y narraciones, invitaciones.
- Producción de textos escritos adecuándolos a la situación de comunicación: saludar, identificarse, dar datos personales, identificar y localizar objetos, expresar necesidades y peticiones sencillas.
- Reconocimiento en textos escritos de estructuras gramaticales que sirven para preguntar, afirmar, negar, expresar la posesión, cuantificar, expresar hechos en presente, pasado y futuro y utilización de las mismas para lograr una comunicación eficaz.
- Apoyarse en las nociones que posee del tipo de palabras en la lengua materna para facilitar el acceso a las categorías correspondientes en la lengua extranjera.

Grado de ejecución:

- Los textos serán comprensibles, breves, de estructura clara y sencilla y con el léxico trabajado en clase.
- Contendrán elementos de coordinación elemental.

Continúa

Segundo ciclo

Expresión escrita

Actitudes:

- Reconocimiento de la importancia de saber escribir en una lengua extranjera.

Tercer ciclo

- Pueden presentar incorrecciones ortográficas y morfosintácticas que no impidan la transmisión del mensaje.

Actitudes:

- Aprecio por la corrección en la confección de textos escritos sencillos.

Segundo ciclo

Procedimientos:

- Reconocimiento de la existencia de distintas lenguas y distintas formas de expresar la realidad.
- Reconocimiento del valor de la comunicación humana.
- Reconocimiento y utilización de algunas estrategias básicas de comunicación de tipo extralingüístico: mímica, postura corporal, gestos, dibujo, que permiten sortear obstáculos y dificultades en la propia comunicación.
- Reconocimiento de ciertos aspectos socioculturales de los países donde se habla la lengua extranjera, relacionados con los intereses y el mundo de los alumnos.
- Comparación de los aspectos más relevantes de la vida cotidiana de los países en que se habla la lengua extranjera con los correspondientes en el país propio, relacionados con temas familiares para los alumnos: la casa, la familia, las comidas, el colegio, los juegos, las canciones, el deporte.
- Toma de conciencia de los elementos ya conocidos de la lengua extranjera (palabras, expresiones muy usuales, aspectos culturales).

Tercer ciclo

Procedimientos:

- Reconocimiento de que existen distintas formas de aprender lenguas de acuerdo con las distintas personalidades.
- Reconocimiento de las características personales para aprender lenguas.
- Comparación de los aspectos más relevantes de la vida cotidiana de los países donde se habla la lengua extranjera con los correspondientes en el país propio, relacionados con temas de interés para los alumnos.
- Utilización contextualizada de algunas reglas y hábitos de conducta de los países cuya lengua se estudia, en situaciones con las que el alumno haya tenido contacto.
- Utilización de materiales auténticos procedentes de distintas fuentes próximas con el fin de obtener las informaciones deseadas.

Continúa

Continúa

Segundo ciclo

Actitudes:

- Sensibilidad ante la importancia de la comunicación cara a cara en una lengua distinta de la propia.
- Actitud receptiva y respetuosa ante las personas que hablan una lengua distinta de la propia.
- Desarrollo de una actitud positiva y optimista ante la propia capacidad para aprender a hablar en una lengua extranjera.

Tercer ciclo

Actitudes:

- Interés por conocer gentes de otros países (correspondencia con niños y niñas de otros países, etc.).
- Gusto por expresarse oralmente en una lengua extranjera mediante la participación en actividades de grupo.
- Valoración de los comportamientos sociolingüísticos que facilitan las relaciones de convivencia en las situaciones estudiadas.
- Seguridad en la propia capacidad para aprender lenguas extranjeras.

Criterios de evaluación

Segundo ciclo

1. Captar el sentido global de textos orales breves, en los que aparezcan elementos previamente aprendidos, producidos por el profesor de manera sencilla, concreta, contextualizada y con las repeticiones, la mímica y los gestos necesarios, sobre la vida cotidiana del alumno y su entorno más inmediato.

Se trata de que el alumno pueda entender globalmente al profesor cuando habla sobre los siguientes temas: la clase, el colegio, la familia, la casa, el cuerpo humano, las comidas y cualquier otro que guarde una estrecha relación con su grupo de alumnos y sea de interés para ellos.

2. Identificar detalles simples, previamente solicitados, en textos orales referidos a temas trabajados en clase, y llevar a cabo, en el marco de las actividades del aula, *instrucciones sencillas dadas por el profesor.*

Este criterio pretende demostrar la comprensión específica. Se trata de que el alumno extraiga de un mensaje oral breve algunos detalles concretos relativos al aspecto físico de personas, el tamaño, el color, la localización en el espacio, en el tiempo (horas, días, meses, estaciones), aunque haya otras partes del mensaje que no capte con precisión.

Además, que pueda comprender las instrucciones necesarias para el desarrollo de la clase. Estas se referirán tanto al campo específica-

mente escolar ("coged el cuaderno", "página cinco") como al de las actividades lúdicas o de representación realizadas para favorecer el aprendizaje (reparto de roles, reglas de un juego). Para algunas instrucciones pueden ser necesarias varias repeticiones.

3. Reproducir rimas, retahílas y cancioncillas infantiles muy breves, entendiendo el sentido de las mismas.

Mediante este criterio se pretende evaluar si la pronunciación, ritmo y entonación del alumno se van acercando a modelos aceptables y comprensibles. La reproducción no será puramente mecánica sino que es fundamental que siempre comprenda lo que reproduce.

4. Producir, en el ámbito de la clase, mensajes orales breves relacionados con la identificación propia y de otras personas, y la descripción sencilla de objetos, lugares y personas, utilizando adecuadamente el léxico más elemental.

Este criterio evalúa si el alumno es capaz de presentarse, aportando los datos personales más básicos (edad, aspecto físico, familia y su lugar en ella, nacionalidad, cumpleaños), así como de describir brevemente objetos, lugares y personas familiares utilizando un léxico muy elemental: números, colores, días de la semana, meses del año, partes del cuerpo...

5. Utilizar las expresiones de relación social más habituales y elementales (saludar, despedirse, agradecer, pedir por favor, pedir permiso, pedir perdón...) de forma adecuada a la situación de comunicación.

A través de este criterio se trata de comprobar si el alumno maneja las formas más simples y frecuentes de cada una de las expresiones. Siempre se hará de forma contextualizada y al hilo de las distintas necesidades de comunicación.

Se pretende que el alumno haya automatizado dichas fórmulas al finalizar este ciclo.

6. Relacionar la experiencia propia a partir de contenidos trabajados en clase (canciones, rimas, juegos, costumbres significativas en la vida de los niños...) con la experiencia de los niños de los países en los que se habla la lengua estudiada.

Este criterio pretende comprobar si los alumnos son capaces de relacionar los materiales trabajados en clase con el medio social y cultural de los países en que han sido producidos. Las costumbres mencionadas en el enunciado se refieren a acontecimientos y celebraciones como cumpleaños, Navidad, vacaciones o costumbres cotidianas de los niños y las personas de su entorno.

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

Segundo ciclo

1. Captar el sentido global de textos orales breves, en los que aparezcan elementos previamente aprendidos, producidos por el profesor de manera sencilla, concreta, contextualizada y con las repeticiones, la mímica y los gestos necesarios, sobre la vida cotidiana del alumno y su entorno más inmediato.

2. Identificar detalles simples, previamente solicitados, en textos orales referidos a temas trabajados en clase, y llevar a cabo, en el marco de las actividades del aula, instrucciones sencillas dadas por el profesor.

3. Reproducir rimas, retahílas y cancioncillas infantiles muy breves, entendiendo el sentido de las mismas.

4. Producir, en el ámbito de la clase, mensajes orales breves relacionados con la identificación propia y de otras personas, y la descripción sencilla de objetos, lugares y personas, utilizando adecuadamente el léxico más elemental.

5. Utilizar las expresiones de relación social más habituales y elementales (saludar, despedirse, agradecer, pedir por favor, pedir permiso, pedir perdón...) de forma adecuada a la situación de comunicación.

Tercer ciclo

2. Captar el sentido global de textos orales emitidos en situaciones de comunicación cara a cara, con apoyo gestual y mímico y las repeticiones necesarias, en los que aparezcan combinaciones de elementos previamente aprendidos y que versen sobre temas familiares y conocidos por el alumno.

3. Extraer informaciones específicas, previamente requeridas, de textos orales con una estructura y vocabulario sencillos que traten temas familiares para el alumno y de interés para él (la vida cotidiana, gustos, preferencias y opiniones y experiencias personales).

1. Reconocer y reproducir los fonemas característicos de la lengua extranjera, así como las pautas básicas de ritmo y entonación, en palabras y oraciones que aparezcan en el contexto de un uso real de la lengua.

4. Participar en intercambios orales breves relativos a actividades habituales de clase produciendo un discurso comprensible y adaptado a las características de la situación y a la intención comunicativa.

5. Participar en situaciones de comunicación interactiva simuladas que se hayan trabajado previamente en clase, utilizando con propiedad las fórmulas de relación social más habituales en la lengua extranjera.

Continua

6. Relacionar la experiencia propia a partir de contenidos trabajados en clase (canciones, rimas, juegos, costumbres significativas en la vida de los niños...) con la experiencia de los niños de los países en los que se habla la lengua estudiada.

Tercer ciclo

6. Extraer el sentido global y algunas informaciones específicas de textos escritos breves con un desarrollo lineal, unas estructuras y un vocabulario sencillos en los que se traten temas familiares y de interés para el alumno.

7. Leer individualmente, con la ayuda del profesor o del diccionario, libros sencillos para niños con apoyo visual redundante, escritos en la lengua extranjera, y mostrar la comprensión alcanzada mediante una tarea específica.

8. Producir textos escritos muy breves, comprensibles y adaptados a las características de la situación y a la intención comunicativa, en los que se reflejen contenidos trabajados en clase.

9. Reconocer algunos rasgos socioculturales característicos de las comunidades de hablantes de la lengua extranjera que aparecen implícitos en las muestras de lengua trabajadas en clase.

Secuencia de los objetivos y contenidos

En Matemáticas, ciertas capacidades necesitan un largo desarrollo, su graduación por ciclos vendrá dada por las matizaciones que se hacen de dichas capacidades y, especialmente, por la secuencia de los contenidos propuestos para cada uno de los ciclos.

Esta secuencia se establece atendiendo a criterios propios de la naturaleza de las Matemáticas, relativos a la jerarquía que ordena muchos de los contenidos (la suma es anterior a la multiplicación, los números naturales anteriores a los fraccionarios...) y a criterios psicopedagógicos relacionados con los aprendizajes previos, las características psicoevolutivas del alumnado de estos ciclos y con la experiencia de equipos docentes.

En la pormenorización o matización de algunas capacidades y en la secuencia de algunos contenidos cabe señalar el criterio pedagógico que se deriva del tratamiento cíclico. Por ello, muchos de los contenidos que han podido ser objeto de aprendizaje en un ciclo se retoman en los ciclos siguientes, aumentando la complejidad y completando así su aprendizaje.

La secuencia de capacidades y contenidos que se apunta se presenta en torno a los siguientes grupos:

— Lo que se refiere a números y operaciones, incluyendo el cálculo mental y la estimación de resultados.

— Lo relacionado con las unidades e instrumentos de medida.

— Lo que permite situarse en el espacio y reconocer las formas de los objetos que están en él.

— Lo que ayuda a organizar la información.

— Lo relacionado con el proceso de resolución de problemas.

Segundo ciclo

Conocer y utilizar los procedimientos de cálculo numérico siguen siendo capacidades que merecen una atención prioritaria en este ciclo, puesto que son necesarias para el trabajo con otros contenidos de esta área y, en general, para la resolución de problemas planteados en distintos ámbitos.

El conocimiento del número natural puede ampliarse hasta las cinco cifras y en la realización de operaciones de cálculo se puede incluir la división. Es necesario consolidar el contenido de la resta en cualquiera de las situaciones en las que se hace necesario su uso; de la misma manera, y aunque también ya se haya iniciado su aprendizaje en el ciclo anterior, se procurará completar la adquisición de la operación de multiplicar con cantidades del campo numérico propuesto para este ciclo. Es conveniente poner de manifiesto la relación de operación inversa suma-resta y multiplicación-división.

De la misma manera, es aconsejable desarrollar en el alumnado estrategias personales para efectuar cálculos mentales mediante composición y descomposición de números. La calculadora puede utilizarse como instrumento de exploración y de revisión de resultados.

Igualmente, parece indicado el manejo y trabajo gráfico de números fraccionarios y decimales muy sencillos, sin que sea necesario en este ciclo realizar operaciones de cálculo con ellos. A medida que se va aumentando el número de cifras con los naturales y en la inclusión de los decimales se procurará el dominio en la comprensión de su valor posicional.

En este ciclo hay que fomentar un mayor desarrollo de la capacidad de medir, utilizando con más seguridad los instrumentos de medida indicados para el primer ciclo y expresando los resultados en unidades de medida más ajustadas.

En algunos casos es conveniente utilizar instrumentos más precisos o que suponen mayor dificultad en el manejo que en años anteriores (regla milimetrada y más larga, reloj con minutos...), y en otros casos se inicia el uso de instrumentos y unidades de medida convencionales no utilizados hasta el momento. Es importante que se comprenda la necesidad de medir y de expresar la medición en unidades convencionales.

Las unidades de medida utilizadas serán algunos múltiplos y submúltiplos usuales de las magnitudes consideradas para el primer ciclo. Las unidades de medida de longitud (Km, dm, mm), masa (medio Kg, cuarto Kg, g), capacidad (medio l, cuarto l) y tiempo (media h, cuarto de h, minutos, semana, mes, siglo) contribuyen a expresar con más precisión el resultado de las mediciones. La medida de superficie podría iniciarse en este ciclo con unidades no convencionales. La estimación de resultados debería formar parte del proceso de medición y habría que procurar realizarla en todos los casos.

La descripción de la situación de un objeto y los desplazamientos ya pueden realizarse desde un punto de vista distinto al propio, la representación gana en precisión y el mayor dominio de los instrumentos de dibujo contribuye a realizar croquis más exactos y a realizar planos y maquetas. De esta manera se contribuye a desarrollar la capacidad de orientación espacial y de transmisión a los demás de informaciones sobre situaciones en el espacio. Con el mismo fin, es conveniente el conocimiento de la simetría de una figura y de figuras entre sí.

El análisis de formas planas y espaciales se realiza de forma más completa y la descripción atenderá a los elementos geométricos más importantes (vértices, ángulos y lados o caras). Con todo esto, y mediante el trabajo manipulativo de composición y descomposición de polígonos, se desarrolla la capacidad de identificación de formas geométricas y de la noción de ángulo.

En la recogida de información los datos son más numerosos que en el primer ciclo y las técnicas de recogida más elaboradas; la multiplicación, por ejemplo, ayuda en el recuento. Parece indicada la utilización de tablas de recogida de datos con dos criterios. La representación mediante diagramas de barras se hará más compleja en cuanto al número y diversidad de valores.

Es conveniente el desarrollo progresivo de la lectura e interpretación de las representaciones gráficas de manera que se expliquen con más detalle las semejanzas y diferencias existentes. En este ciclo ya se pueden interpretar gráficos en los que no se ha participado en su elaboración. Igualmente se puede iniciar en la comprensión de la media y la moda en casos muy sencillos.

En estos años de escolaridad se debería perfeccionar el desarrollo de las estrategias personales de resolución e iniciar algunas más

generales que permitan enfrentarse a otras situaciones-problema con más probabilidad de éxito.

En este sentido se brindará al alumnado la oportunidad de familiarizarse con procesos progresivamente más rigurosos que faciliten la exploración y resolución de problemas (mayor comprensión, estimación de resultados, elección de las operaciones más indicadas, expresión adecuada del resultado, comprobación, explicación del proceso seguido...).

Al mismo tiempo que se procura un mayor desarrollo de las actitudes expresadas para el primer ciclo, se tratará de despertar la curiosidad por explorar diferentes formas de resolución. En relación con esto, se puede presentar la calculadora como instrumento que permite desarrollar esta curiosidad.

Por último, mediante la resolución de problemas en pequeños grupos, se pretende desarrollar actitudes de cooperación que, a su vez, mejoren la confianza en las propias capacidades.

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

Primer ciclo

— Naturales (3 cifras):
  - Unidades, decenas y centenas.
  - Valor posicional.

— Suma y resta.
  - Algoritmos:
    - Suma.
    - Resta "sin llevadas".

— Iniciación a la multiplicación

— Cálculo mental (suma y resta).
  - Estrategias personales.

— Estimación de resultados y cálculo aproximado.

Segundo ciclo

— Naturales (5 cifras).

— Representación gráfica de fracciones y decimales:
  • Valor posicional de decimales.

— Completar la resta.
  • Algoritmos:
    – Resta "con llevadas".

— Multiplicación y división.
  • Algoritmos:
    – Multiplicación.
    – División.
  • Operaciones inversas: (+ -; x :).

— Cálculo mental (composición y descomposición).
  • Estrategias personales.

— Estimación de resultados.

— Calculadora (exploración y revisión de resultados).

Tercer ciclo

— Naturales.

— Números decimales y fraccionarios.

— Correspondencia:
  • Números decimales - fraccionarios.

— Leer, escribir, comparar, ordenar, fracciones.

— Operaciones con fracciones y decimales.

— Cálculo mental (uso de las propiedades numéricas y dominio de operaciones).
  • Estrategias personales.

— *Estimación de resultados.*

— Dominio en el uso de la calculadora.

Instrumentos y unidades de medida

Primer ciclo

— Instrumentos de medida.
  - No convencionales.
  - Convencionales:
    - Regla.
    - Reloj.
    - Balanza.

— Unidades de medida.
  - Tiempo (año, día, hora).
  - Longitud (m., cm.).
  - Capacidad (l.).
  - Masa (Kg.).

— Elección de unidades e instrumentos adecuados.

— Estimación de resultados.

Segundo ciclo

— Instrumentos de medida.
- No convencionales.
- Convencionales:
  - Regla milimetrada.
  - Reloj con minutos.

— Unidades de medida.
- Tiempo (1/2 y 1/4 h. mn., semana, mes, siglo).
- Longitud (Km., dm., mm.).
- Superficie (no convencionales).
- Capacidad (1/2 y 1/4 l.).
- Masa (1/2 y 1/4 Kg., g.).

— Elección de unidades e instrumentos adecuados.

— Estimación sistemática de resultados.

Tercer ciclo

— Instrumentos de medida:
- Convencionales:
  - Cinta métrica larga.
  - Cronómetro.
  - Balanza de pesas.

— Unidades de medida:
- Tiempo (segundo).
- Longitud (Km).
- Superficie (Km^2, m^2, cm^2; área y Ha).
- Capacidad (Hl, dl, cl, m^3).
- Masa (Tm).

— Transformación de unidades de la misma magnitud.

— Pertinencia en el uso de instrumentos y de unidades y estrategias personales en la medición.

— Estimación sistemática de resultados.

Primer ciclo

— Situación con respecto a un punto de referencia propio.
  - Izquierda/derecha, giro, distancia, desplazamientos.

— Recoconocimiento de cuerpos y formas geométricas:
  - Esfera, cubo, cilindro, círculo, rectángulo, triángulo.

Segundo ciclo

- Situación con respecto a puntos de vista distintos al propio:
  - Croquis más exactos, planos y maquetas.
- Simetría de una figura.
- Simetría de figuras entre sí.
- Descripción y análisis de formas y cuerpos geométricos:
  - Vértices, ángulos, lados, caras.
- Composición y descomposición de polígonos.
- Noción de ángulo.

Tercer ciclo

- Representación mediante coordenadas cartesianas.
  - Croquis, planos, maquetas más ajustadas, y reproducción e interpretación de mapas.
- Paralelismo, intersección de rectas.
- Clasificación de cuerpos y figuras planas.

Primer ciclo

— Registro de un suceso:

- Recuento, agrupación.

— Representación:

- Tablas de una entrada, gráficos sencillos.

— Lectura, comprensión y expresión de tablas y gráficos realizados por los alumnos.

Segundo ciclo

— Registro de un suceso con mayor número de datos y mayor detalle:
  • Recuento con la multiplicación.

— Representación:
  • Tablas de dos criterios, diagramas más complejos, con más datos.

— Lectura, comprensión y expresión de gráficos no elaborados por el alumno e interpretación.

— Iniciación media y moda.

Tercer ciclo

— Mayor número de datos.

— Representación:
  • Tablas más complejas y rigurosas.

— Análisis crítico de la información.

— Obtención e interpretación de media y moda.

— Iniciación a la probabilidad.
  • Diferenciar un suceso (impreciso, posible, imposible, seguro).

Primer ciclo

- Persistencia en la resolución.
- Confianza en sí mismo.
- Interés y curiosidad.
- Orden y limpieza en la presentación del proceso y del resultado.
- Respeto y colaboración con los demás.

Segundo ciclo	Tercer ciclo
— Mayor desarrollo de las actitudes del primer ciclo.	— Mayor desarrollo de las actitudes del segundo ciclo.
	— Rigor y precisión en la expresión de resultados y en su estimación.
— Iniciación de estrategias generales de resolución.	— Plan de resolución: • Anticipar soluciones. • Operaciones de cálculo. • Procedimientos. • Revisión de resultados. — Comunicación del resultado. — Contraste con compañeros. — Explicación del proceso.

Criterios de evaluación

Segundo ciclo

1. Resolver problemas sencillos relacionados con el entorno aplicando las operaciones de cálculo (las cuatro operaciones con números naturales de hasta cinco cifras) y utilizando estrategias personales de resolución.

En este criterio se pretende evaluar que el alumnado sabe seleccionar y aplicar debidamente las operaciones de cálculo en situaciones reales. Se debe atender a que sean capaces de transferir los aprendizajes sobre los problemas propuestos en el aula a situaciones fuera de ella.

2. Leer y escribir correctamente números naturales de hasta cinco cifras, interpretando el valor posicional de cada una de ellas.

Este criterio trata de comprobar que el alumno sabe leer y escribir cantidades de cinco cifras y que conoce el valor de cada una de ellas. En este criterio, como en los restantes de este ciclo, se buscarán situaciones reales o de fácil comprensión para los alumnos.

3. Realizar cálculos mentalmente y por escrito con números naturales sencillos, utilizando la composición y descomposición aditiva de números, y efectuar comprobaciones con ayuda de la calculadora.

Con este criterio se pretende detectar la capacidad para calcular con agilidad utilizando estrategias sencillas de cálculo. Se trata de

que realicen cálculos de forma exacta o aproximada dependiendo de la complejidad del cálculo. Es preciso que los alumnos sean capaces de emplear la calculadora para verificar resultados. Los cálculos se harán con números de hasta cinco cifras.

4. Realizar estimaciones y mediciones escogiendo, entre las unidades e instrumentos de medida más usuales, los que se ajusten mejor al tamaño y naturaleza del objeto a medir.

En este criterio se pretende que los alumnos demuestren su conocimiento sobre las unidades más usuales del SMD y sobre los instrumentos de medida más comunes. También se pretende detectar si saben escoger el instrumento y la unidad más pertinente en cada caso, y si saben estimar la medida de magnitudes de longitud, superficie, capacidad, masa y tiempo. En cuanto a las estimaciones, se pretende que hagan previsiones razonables.

5. Reconocer y describir formas y cuerpos geométricos del espacio en el que se mueve (polígonos, círculos, cubos, prismas, pirámides, cilindros y esferas).

Este criterio pretende comprobar que el alumnado describe las formas y los cuerpos geométricos utilizando los elementos básicos (lado, ángulo, vértice...) y que realiza comparaciones de semejanza y diferencia entre ellos y con los objetos del entorno.

6. Realizar e interpretar una representación espacial (croquis de un itinerario, plano, maqueta) tomando como referencia elementos familiares y estableciendo relaciones entre ellos.

Este criterio pretende evaluar el desarrollo de las capacidades espaciales topológicas en relación con puntos de referencia, distancias, desplazamientos y ejes de coordenadas. La evaluación deberá llevarse a cabo mediante representaciones de espacios conocidos (casa, escuela, barrio) o mediante juegos (barcos, en busca del tesoro...).

7. Recoger datos sobre hechos y objetos de la vida cotidiana utilizando técnicas sencillas de recuento, ordenar estos datos atendiendo a un criterio de clasificación, y expresar el resultado de forma gráfica (tabla de datos o bloques de barras).

En este criterio la capacidad fundamental es la de recoger y registrar información que se puede cuantificar. Los recursos gráficos que realicen no son en sí tan importantes como el que sean capaces de utilizarlos para registrar datos.

8. Expresar de forma ordenada y clara los datos y las operaciones realizadas en la resolución de problemas sencillos.

Este criterio trata de comprobar que el alumno o la alumna comprende la importancia que el orden y la claridad tienen en la presentación de los datos de un problema, para la búsqueda de una buena solución, para detectar los posibles errores y para explicar el razonamiento seguido. Igualmente, trata de verificar que comprende la importancia que tiene el cuidado en la disposición correcta de las cifras al realizar los algoritmos de las operaciones propuestas. Mediante cualquiera de los ejercicios realizados sobre el papel se puede comprobar la adquisición de estas actitudes para el desarrollo de la capacidad expuesta en el criterio.

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

Primer ciclo

1. Resolver problemas sencillos relacionados con objetos, hechos y situaciones de la vida cotidiana, seleccionando las operaciones de suma y resta, y utilizando los algoritmos básicos correspondientes u otros procedimientos de resolución.

2. Contar, leer y escribir números *hasta el 100 utilizando el conocimiento* sobre el valor que indica la posición de la cifra.

3. Comparar cantidades pequeñas tanto estimando como contando, así como interpretar y expresar los resultados de la comparación.

4. Medir objetos, espacios y tiempos familiares con unidades de medida no convencionales (palmos, pasos, baldosas...) y convencionales (kilo; metro y centímetro; litro; día y hora), utilizando para ello los instrumentos a su alcance más pertinentes en cada caso.

5. Reconocer en el entorno, objetos y espacios copn formas rectangulares, triangulares, circulares, cúbicas y esféricas.

Segundo ciclo	Tercer ciclo
1. Resolver problemas sencillos relacionados con el entorno aplicando las operaciones de cálculo (las cuatro operaciones con números naturales de hasta 5 cifras) y utilizando estrategias personales de resolución.	1. En un contexto de resolución de problemas sencillos, anticipar una solución razonable y buscar los procedimientos matemáticos más adecuados para abordar el proceso de resolución.
2. Leer y escribir correctamente números naturales de hasta cinco cifras, interpretando el valor posicional de cada una de ellas.	2. Leer, escribir y ordenar números decimales, interpretando el valor de cada una de sus cifras (hasta las centésimas), y realizar operaciones sencillas con estos números.
3. Realizar cálculos mentalmente y por escrito con números naturales sencillos, utilizando la composición y descomposición aditiva de números, y efectuar comprobaciones con ayuda de la calculadora.	3. Realizar cálculos numéricos mediante diferentes procedimientos (mentales, calculadora, tanteo, algoritmos), utilizando el conocimiento sobre el sistema de numeración decimal.
4. Realizar estimaciones y mediciones escogiendo, entre las unidades e instrumentos de medida más usuales, lo que se ajusten mejor al tamaño y naturaleza del objeto a medir.	4. Expresar con precisión medidas de longitud, superficie, masa, capacidad y tiempo, utilizando múltiplos y submúltiplos usuales y convirtiendo unas unidades en otras cuando sea necesario.
5. Reconocer y describir formas y cuerpos geométricos del espacio en el que se mueve (polígonos, círculos, cubos, prismas, pirámides, cilindros y esferas).	5. Clasificar formas y cuerpos geométricos dando razones del modo de clasificación.

Continua

Primer ciclo

6. Definir la situación de un objeto en el espacio y de un desplazamiento en relación a sí mismo, utilizando los conceptos de izquierda-derecha, delante-detrás, arriba-abajo y proximidad-lejanía.

Segundo ciclo

6. Realizar e interpretar una representación espacial (croquis de un itinerario, plano, maqueta) tomando como referencia elementos familiares y estableciendo relaciones entre ellos.

7. Recoger datos sobre hechos y objetos de la vida cotidiana, utilizando técnicas sencillas de recuento, ordenar estos datos, atendiendo a un criterio de clasificación, y expresar el resultado de forma gráfica (tabla de datos o bloques de barras).

8. Expresar de forma ordenada y clara los datos y las operaciones realizadas en la resolución de problemas sencillos.

Tercer ciclo

6. Utilizar las nociones geométricas de simetría, paralelismo, perpendicularidad, perímetro y superficie para describir y comprender situaciones de la vida cotidiana.

7. Realizar, leer e interpretar representaciones gráficas de un conjunto datos relativos al entorno inmediato.

8. Hacer estimaciones basadas en la experiencia sobre el resultado (posible, imposible, seguro, más o menos probable) de pequeños juegos de azar, y comprobar dicho resultado.

9. Perseverar en la búsqueda de datos y soluciones precisas en la resolución de un problema.

Capítulo III

Metodología y organización del aula

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

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

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

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

El currículo oficial y las decisiones metodológicas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

— El papel del profesor.

— El enfoque globalizador y los métodos globalizados.

— Las actividades de enseñanza y aprendizaje.

— El aprendizaje cooperativo.

— La organización del aula: los agrupamientos, los espacios, los tiempos y los recursos.

— La organización del equipo de ciclo.

— La relación con las familias.

El papel del profesor

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

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

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

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

Desarrollo del currículo en el aula

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

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

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

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

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

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

Algunos principios de intervención en el aula

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ofrecer una ayuda individualizada

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

La presentación adecuada de las tareas no excluye, sino que también exige, la intervención del maestro en su desarrollo. La ayuda y dirección que ofrezca serán lo más individualizadas posible, de tal manera que el grado de su intervención sea directamente proporcional a la dificultad de cada alumno para llevarla a cabo. En este sentido, la mediación del maestro entre el conocimiento y el alumno oscilará hacia una mayor o menor intervención, en función de la relación entre la dificultad de las tareas y la dificultad o facilidad del alumno para realizarlas. Esta intervención garantizará, a su vez, la progresiva autonomía del alumno; parece recomendable que el profesor dosifique sus intervenciones, procurando que éstas se conviertan en un recurso más dentro del proceso y no en el núcleo central del mismo.

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

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

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

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

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

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

Crear un clima acogedor y tranquilo

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

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

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

Por último, las actitudes de "su" maestro de valoración y aceptación de cada alumno, así como de su diversidad, establecen un clima favorable y son un condicionante para que los alumnos tomen conciencia y valoren sus posibilidades y limitaciones, acepten las diferencias propias en relación con sus compañeros y desarrollen la autoestima y el respeto a los otros. El maestro tiene que creerse y practicar las actitudes de valoración y consideración de los diferentes ritmos de aprendizaje, así como de los esfuerzos y progresos individuales, las actitudes de diálogo y flexibilidad, las de ecuanimidad y trato igualitario para con sus alumnos, si es que quiere dinamizar estas actitudes en ellos.

■ *Establecer unas normas de funcionamiento en el aula*

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

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

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

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

Informar sobre el proceso de aprendizaje

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

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

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

— Propiciar una comunicación inmediata y fluida, dirigida a informar al alumno tanto de los éxitos como de los errores cometidos.

— Ofrecer una información motivadora que oriente positivamente para que el alumno afronte las sucesivas tareas con seguridad o retome las anteriores con la confianza de que puede alcanzar el éxito.

— Por último, presentar una información que suministre al alumno pistas o sugerencias para corregir los posibles errores de las acciones realizadas y avanzar de forma progresiva en su aprendizaje.

El enfoque globalizador y los métodos globalizados[1]

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

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

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

1 Tomado de los documentos:

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

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

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

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

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

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

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

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

Centros de interés

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

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

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

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

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

Tópicos

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

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

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

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

Proyectos de trabajo

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

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

Investigación del medio

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

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

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

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

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

Las actividades de enseñanza y aprendizaje

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

Criterios para diseñar actividades

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

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

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

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

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

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

La reflexión con el alumno sobre dichas actividades promoverá aprendizajes funcionales en los que la motivación será requisito importante. Además, el carácter reflexivo que se introducirá en estas actividades permitirá que el alumno comprenda principios generales de actuación que podrá, posteriormente, utilizar en la programación de las suyas propias y en la resolución de problemas habituales que se le planteen.

❍ Las actividades deben promover la familiarización del alumno con el entorno

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- **Las actividades que se proponen deben presentar una coherencia interna capaz de ser apreciada por el propio alumno**

Esta coherencia, en numerosos casos, vendrá dada por la creciente y progresiva complejidad de las mismas y su marcada orientación hacia un objetivo claro y definido. Es fundamental que los alumnos y las alumnas comprendan lo que se pretende con las sucesivas tareas que van a ir realizando, lo que les permitirá ser más autónomos.

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

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

Criterios para establecer una secuencia de actividades

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

❍ Actividades de iniciación y motivación

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

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

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

❍ Actividades de desarrollo y aprendizaje

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

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

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

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

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

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

a) Búsqueda de información para trabajar contenidos de otras áreas y selección de textos informativos sencillos.

b) Estrategias de comprensión de un texto: diferenciación entre ideas principales y secundarias, relaciones simples entre las ideas que aparecen en el texto, búsqueda de información concreta en un texto previamente seleccionado, subrayado, etc.

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

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

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

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

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

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

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

Actividades resumen o de síntesis

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

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

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

Actividades de refuerzo y ampliación

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

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

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

Actividades de evaluación

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

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

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

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

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

El aprendizaje cooperativo

La enseñanza con demasiada frecuencia parece ser una competición cuya finalidad es distinguir a los alumnos que aprenden más. Al hacerlo así, el aprendizaje se vivencia como una especie de escalera por la que se asciende hacia el éxito y a cuyo peldaño superior sólo pueden llegar unos pocos privilegiados[2]. El problema de las organizaciones competitivas, tanto en la escuela como fuera de ella, es que inevitablemente cuando hay ganadores también hay perdedores. Sin duda los primeros se sentirán reforzados y motivados por la situación, pero los segundos tenderán a evitarla, tanto más, cuanto más se repita el hecho de perder. Cuando la competición se traslada a la escuela (y está presente cada vez que, por ejemplo, se plantean las tareas desde la perspectiva de quién las acaba primero, cuál es el mejor trabajo o quién resuelve más problemas), a los perdedores lo que la escuela les está enseñando es que son unos fracasados.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La organización del aula

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

Agrupamientos

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

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

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

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

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

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

Los grupos-aula

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

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

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

Diferentes agrupamientos dentro del aula

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Espacios

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

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

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

Que sea entendido como algo propio

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

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

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

Que los alumnos puedan participar en su organización

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

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

Que permita una organización flexible del trabajo en el aula

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

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

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

Que sea funcional y agradable

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

— Se debe procurar que el *tamaño* de los espacios esté adaptado al grupo. Posiblemente el maestro no pueda cambiar el tamaño de los espacios, pero sí adecuarlos, hacerlos más acogedores. Para ello son aconsejables los rincones, las separaciones y el uso de los elementos decorativos.

— Dada la importancia que tiene el bienestar físico para el rendimiento en el trabajo, es importante cuidar las *condiciones de temperatura e iluminación del aula, así como las de orientación y el ruido*, con especial atención a niños con problemas auditivos y visuales. La escuela debe tener en cuenta todos estos aspectos evitando así problemas de salud relacionados con la vista y la postura.

— De nada serviría tratar de inculcar a los alumnos hábitos de limpieza e higiene personal y del medio si el espacio habitual está descuidado, desagradable y sucio. De ahí que la *limpieza* sea importante para crear espacios agradables, cómodos y sanos. Estos hábitos ya se iniciaron en el primer ciclo. A lo largo del segundo ciclo, la mayor capacidad de los alumnos para establecer relaciones entre lo que hace y el porqué lo hace, le permitirá comprender y utilizar los espacios de forma saludable.

— El tamaño, la proporción y la ubicación del mobiliario del aula son algunos de los factores que influyen en la realización de las tareas y en el clima que en ella se cree. Así, por ejemplo,

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

Que los espacios comunes también sean considerados como espacios educativos

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

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

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

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

A modo de ejemplo

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

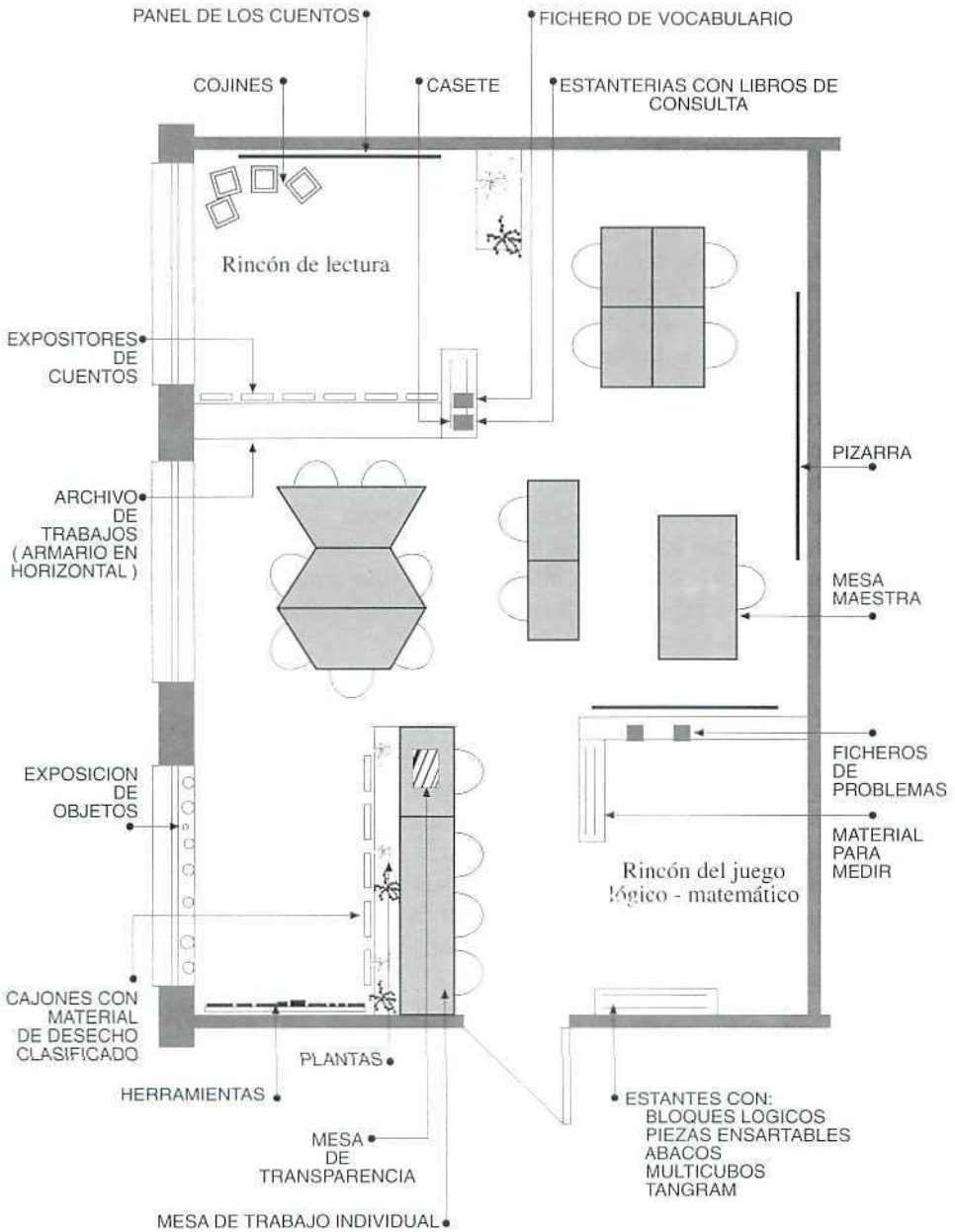
A continuación se incluye un ejemplo de distribución del espacio y el mobiliario acorde con una concepción curricular flexible, que

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

EJEMPLO[3]

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

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


PANEL DE LOS CUENTOS
FICHERO DE VOCABULARIO
COJINES
CASETE
ESTANTERIAS CON LIBROS DE CONSULTA
Rincón de lectura
EXPOSITORES DE CUENTOS
PIZARRA
ARCHIVO DE TRABAJOS (ARMARIO EN HORIZONTAL)
MESA MAESTRA
FICHEROS DE PROBLEMAS
EXPOSICION DE OBJETOS
MATERIAL PARA MEDIR
Rincón del juego lógico - matemático
CAJONES CON MATERIAL DE DESECHO CLASIFICADO
PLANTAS
HERRAMIENTAS
ESTANTES CON: BLOQUES LOGICOS PIEZAS ENSARTABLES ABACOS MULTICUBOS TANGRAM
MESA DE TRANSPARENCIA
MESA DE TRABAJO INDIVIDUAL

Tiempos

La organización del tiempo y el desarrollo de la autonomía

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

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

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

La organización del tiempo y la función del profesorado

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

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

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

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

— Las decisiones metodológicas (métodos globales, tratamiento disciplinar, experiencias puntuales de globalización, actividades de aulas abiertas...).

— La coordinación de los tiempos entre el tutor, los especialistas (E. Física, Lengua extranjera y Música) y los profesores de apoyo que realizan actividades con diversos grupos de alumnos.

— La flexibilidad para ajustarse a las circunstancias o necesidades del grupo o del tema de trabajo, evitando en todo caso provo-

car cortes artificiales en el desarrollo de las actividades programadas.

— El conocimiento de los horarios por parte de los alumnos, pues esto les permite ser más autónomos y responsables.

— La necesidad de que los alumnos puedan organizar parte de su tiempo con relativa autonomía. Es conveniente en este ciclo prever situaciones controladas por el profesor en las que el alumnado pueda organizar temporalmente sus actividades. La experiencia, si nunca se ha realizado, conviene comenzarla con tiempos breves y dos o tres actividades; poco a poco, podrán aumentarse tanto el tiempo como las actividades, hasta poder establecer planes de trabajo, proyectos, etc., en los que de forma sistemática alumnos y alumnas puedan colaborar en la organización de su tiempo.

— Garantizar la dedicación de los tiempos mínimos que establece la legislación vigente para cada una de las áreas de aprendizaje del currículo.

A continuación, se ofrece un ejemplo de horario[4], en cuya elaboración se han tenido en cuenta, junto con la prescripción administrativa de los horarios mínimos para cada una de las áreas, criterios derivados de las decisiones metodológicas tomadas en su Proyecto curricular.

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

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

Recursos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En uno y otro caso, habrá que prever que se necesita adaptar los materiales de uso común o proporcionar otros alternativos en función de las necesidades de los alumnos escolarizados. Muchas de esas adaptaciones pueden ser "caseras" y ser motivo además de un interesante trabajo de cooperación de todo un centro o de un grupo de alumnos. Otras son más sofisticadas y sólo se pueden adquirir comercialmente. El Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial[5] ha elaborado una **Guía de Recursos Materiales para los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales** que se encuentra en todos los CEPs.

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

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

Organización del equipo de ciclo

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

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

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

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

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

Tutores y maestros especialistas

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

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

— Las funciones del maestro tutor y de los maestros especialistas.

— Las consecuencias que esta incorporación puede tener sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos a los que se dirigen

— Las necesidades organizativas del equipo de ciclo y las repercusiones en la organización espacial, temporal y de agrupamiento del alumnado.

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

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

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

A continuación se comentan algunas posibilidades:

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

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

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

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

Para efectuar este análisis, podemos utilizar algunos criterios:

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

Relación con la familia

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

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

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

Intercambio de información

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

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

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

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

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

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

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

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

Relaciones de colaboración

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

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

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

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

Bibliografía básica para la intervención en el aula

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

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

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

Conocimiento del Medio

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

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

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

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

Colección de seis libros (*La Prehistoria y el Antiguo Egipto, La Edad Antigua, La Edad Media, El Renacimiento, La Edad Moderna y La Edad Contemporánea*) que presenta los diferentes momentos históricos a través de un texto sencillo, en forma de diálogos, y unas ilustraciones grandes y agradables, que reflejan la vestimenta, construcción y actividades de cada época.

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

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

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

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

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

En esta colección se presentan títulos como: *Investigando en el bosque, La vida en el bosque, La vida en las aguas dulces, La vida en el suelo, Cómo criar y cuidar pequeños animales terrestres* (I y II). Todos los libros están centrados en cómo hacer trabajos

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

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

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

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

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

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

El primer capítulo está dedicado al planteamiento didáctico general: objetivos, contenidos, metodología y evaluación del área. A continuación, se desarrollan capítulos específicos sobre las máquinas, la arquitectura y las herramientas. Cada uno de estos capítulos se inicia con un planteamiento didáctico y, posteriormente, se centra en la

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

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

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

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

- ZABALA, A. *Historia personal*. Madrid: M. E. C., 1987.

Libro pensado para ilustrar al profesorado del ciclo medio de E. G. B. en la preparación de una Unidad didáctica sobre la Historia. A partir de unas reflexiones sobre el concepto de tiempo histórico y sus dificultades de aprendizaje, el autor propone unos objetivos para este ciclo, unas orientaciones metodológicas, unas actividades y una evaluación.

Educación Artística

ALONSO, A. *Expresión plástica en el ciclo medio. Proyecto ciclo medio*. Madrid: Narcea, 1982.

Partiendo del desarrollo evolutivo de los alumnos y alumnas de estas edades, se analizan distintos aspectos que intervienen en la composición plástica y se sugieren pautas metodológicas para potenciar y favorecer el pensamiento divergente. Se indica cómo utilizar el material y se detallan las técnicas más características para las edades de este ciclo. Válido para el profesorado con poca experiencia en este ámbito.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Este texto forma parte de una obra más extensa que aborda la Expresión Plástica del niño desde los tres hasta los catorce años. Es un material de consulta útil para el profesorado ya que ofrece una visión global del ámbito en toda la etapa. Se describen las etapas expresivas de los niños y niñas y se ofrece una programación acompañada de materiales y técnicas.

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

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

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

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

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

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

Una guía para el maestro que contiene una definición de la materia y su aplicación en Escuela Infantil y Primaria, temas de enseñanza y su didáctica. Incluye un apéndice de acompañamiento musical para clases de expresión corporal, planes tipo de trabajo con niños de 3 a 6 y de 7 a 12 años, resumen e interrelación de los temas de la expresión corporal, ejemplos musicales y definición de términos.

Educación Física

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lengua Castellana y Literatura

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Matemáticas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Ministerio de Educación y Ciencia

TRANSVERSALES

Temas Transversales y Desarrollo Curricular

Ministerio de Educación y Ciencia



Temas Transversales y Desarrollo Curricular

Ministerio de Educación y Ciencia



Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría de Estado de Educación

N. I. P. O.: 176-93-121-9
I. S. B. N.: 84-369-2380-4
Depósito legal: M-23999-1993
Realización: MARÍN ALVAREZ HNOS.

Prólogo

Los Temas transversales constituyen un aspecto clave de las intenciones educativas que se recogen en los currículos oficiales de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria, ya que se refieren a determinadas necesidades sociales ante las cuales la institución escolar no puede dejar de dar respuesta.

No obstante, a pesar de que la sociedad en general y la Comunidad Educativa en particular puedan coincidir en la valoración del relevante papel que deben desempeñar estas enseñanzas, la escasa tradición docente que existe en este ámbito educativo puede plantear dificultades a los centros a la hora de incorporarlas al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ésta es la razón por la que el Ministerio de Educación y Ciencia ha considerado pertinente elaborar un nuevo documento sobre los Temas transversales, de manera que complete lo que ya se ha planteado en los textos que, sobre cada uno de ellos, se incluyeron en los "Materiales para la Reforma", enviados a los centros en mayo de 1992.

La aportación de este nuevo libro persigue una doble finalidad. En primer lugar, la de hacer una reflexión acerca de la naturaleza de estas enseñanzas, de aquellos rasgos comunes que todos los Temas transversales comparten y que justifican claramente su presencia en el currículo. Se trata de identificar "la transversalidad" de los Temas transversales, con el fin de ayudar a entender al profesorado la función que deben desempeñar en la educación integral de los alumnos y alumnas.

Por otra parte, el documento pretende facilitar a los centros la introducción de los Temas transversales en los distintos momentos de planificación de la práctica escolar: el Proyecto educativo, el Proyecto curricular y las programaciones de aula. El presente documento intenta, pues, orientar este proceso recordando cómo se pueden incorporar estos temas en cada una de las decisiones del desarrollo curricular. En este sentido, el libro recoge ideas que, en gran medida, ya estaban expresadas en los textos anteriores sobre cada uno de los Temas transversales, pero aparecen aquí reorganizadas, haciendo de nuevo hincapié en los aspectos claves y, sobre todo, ilustrándolos con ejemplos concretos y detallados de las distintas etapas para que ayuden a poner en práctica las orientaciones formuladas.

Índice

Páginas

CAPÍTULO I:
¿POR QUÉ LOS TEMAS TRANSVERSALES? 7

La Educación Moral y Cívica 13
La Educación para la Paz 14
La Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos 15
La Educación Ambiental 16
La Educación para la Salud, la Educación Sexual y la Educación Vial 17
La Educación del Consumidor 18

CAPÍTULO II:
LOS TEMAS TRANSVERSALES Y LA EDUCACIÓN EN VALORES 21

La dimensión moral de los Temas transversales 23

La Educación en valores en el marco de la Reforma 25

Estrategias para la Educación en valores 33

CAPÍTULO III:
LOS TEMAS TRANSVERSALES EN EL DESARROLLO CURRICULAR 43

Consideraciones previas 45

Páginas

Proyecto educativo 49

Proyecto curricular 55

Programación didáctica 65

RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS 67

ANEXOS 81

Anexo I 83

Anexo II 91

Anexo III 133

Capítulo I

¿Por qué los Temas transversales?

La educación escolar, fundamentalmente en su etapa obligatoria, tiene la finalidad básica de contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas aquellas capacidades que se consideran necesarias para desenvolverse como ciudadanos con plenos derechos y deberes en la sociedad en la que viven.

Estas capacidades tienen, desde luego, que ver con los conocimientos de las diversas disciplinas que conforman el saber en nuestros días, pero no se agotan en ellos. Hay ciertas cuestiones de una gran trascendencia en la época actual sobre las cuales nuestra sociedad reclama una atención prioritaria. Son cuestiones en las que se repara fácilmente cuando se analizan los grandes conflictos del mundo actual y los retos irrenunciables que su resolución plantea: la violencia, la escasa presencia de valores éticos básicos, las discriminaciones y desigualdades, el consumismo y el despilfarro frente al hambre en el mundo, la degradación del medio ambiente, los hábitos de vida que atentan contra una existencia saludable...

La educación debe posibilitar que los alumnos y las alumnas lleguen a entender estos problemas cruciales y a elaborar un juicio crítico respecto a ellos, siendo capaces de adoptar actitudes y comportamientos basados en valores racional y libremente asumidos.

Esta reflexión es la que ha llevado al Ministerio de Educación y Ciencia a introducir en los Decretos de Currículo de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria un tipo de enseñanzas que responden a estos problemas sociales y que, por su presencia en el conjunto de las áreas curriculares, se han denominado Temas transversales. Bajo este concepto se han agrupado la Educación moral y cívica, la Educación para la paz, para la igualdad de oportu-

nidades de ambos sexos, para la salud, la Educación sexual, la Educación ambiental, la Educación del consumidor y la Educación vial.

¿Quiere ello decir que sólo estas enseñanzas responden a exigencias sociales? y, por otra parte, ¿responden todas ellas en igual medida a este rasgo distintivo? Es importante reflexionar sobre estas cuestiones con el fin de ayudar a que el profesorado, y la comunidad educativa en su conjunto, tengan las claves necesarias para comprender la especial naturaleza de estos contenidos educativos y sus repercusiones a la hora de incorporarlos a la práctica docente.

A su vez, contestar a esas preguntas supone identificar aquellos rasgos que definen este tipo de enseñanzas y revisar en qué medida se manifiestan en los Temas transversales que han sido recogidos en el planteamiento curricular de la Reforma. Este primer capítulo tiene esta función, como paso previo a la exposición sobre su presencia en las sucesivas fases del desarrollo del currículo.

Aquello que en mayor medida caracteriza esta dimensión curricular es su intención de **establecer un modelo de persona desde una concepción profundamente humanista**. En efecto, la incorporación de los problemas sociales antes mencionados, a través de los Temas transversales, supone en la práctica la asunción por parte del sistema educativo de una función ético-moral de la educación que complementa la científica. El reconocimiento, en definitiva, de que todo diseño educativo ha de incluir un componente ético que debe adaptarse a las nuevas condiciones sociales y que debe dar sentido al resto de los conocimientos.

Este modelo de persona se dibuja a partir de aquellos rasgos que concitan un amplio acuerdo social, ya que responden a una ética y una moral propia de una sociedad democrática y pluralista. No hacen, en este sentido, sino recoger los valores reflejados en la Constitución y que, a su vez, se han recogido en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.

Entre estos rasgos, por otra parte, los hay claramente permanentes en tanto en cuanto responden a lo más valioso de la condición humana, como sería el caso de la Educación moral y cívica, y los hay que responden a capacidades que deben desarrollar los ciudadanos para enfrentarse a problemas que han ido adquiriendo entidad en la sociedad actual, como por ejemplo la Educación del consumidor o la Educación ambiental. En muchas ocasiones, pues, los Temas transversales **vienen determinados por situaciones socialmente**

problématicas sobre las cuales se ha venido tomando conciencia hasta llegar a convertirse en ámbitos prioritarios de preocupación social.

En este sentido, los Temas transversales **se refieren al para qué de la educación**. No sólo señalan aquellos contenidos educativos que se consideran necesarios, sino que hablan fundamentalmente del sentido y de la intención que a través de esos aprendizajes quiere conseguirse. Resulta completamente distinto introducir conocimientos relativos a los paisajes agrícolas o el tema de la "renta per cápita", en un contexto tradicional de enseñanza de la Geografía, que hacerlo desde un enfoque de Educación ambiental en el que se destaquen las repercusiones que ello tiene para la degradación del medio o las relaciones Norte-Sur. La intención educativa que en uno y otro caso se transmite es netamente diferente.

Todo lo anteriormente dicho lleva necesariamente a otra de las características básicas de estos temas, que es su contribución al **desarrollo integral de la persona**. La formación en cualquiera de estas enseñanzas supone atender no sólo a las capacidades intelectuales de los alumnos y alumnas, sino también, y fundamentalmente, a sus capacidades afectivas, motrices, de relación interpersonal y de inserción y actuación social. Trabajar, por ejemplo, el conflicto de los Balcanes en el aula exige, desde luego, que los alumnos tengan una determinada capacidad de comprensión de los aspectos históricos, geográficos, económicos y culturales que están influyendo en el conflicto. Pero esto no es suficiente. Una vez alcanzado un cierto nivel de comprensión, es fundamental que los alumnos elaboren un juicio crítico sobre lo que está sucediendo y que, dentro de sus posibilidades, actúen en consecuencia. Esta suma de objetivos remite a una formación que incide en el conjunto de los ámbitos de desarrollo de la persona, contribuyendo a su educación integral.

Unas enseñanzas dirigidas a desarrollar en los alumnos una dimensión ético-moral y una formación integral están lógicamente **apostando por una educación en valores**. Llegar a adquirir estos valores supone, desde luego, entender determinados conceptos y actuar conforme a determinadas maneras de saber hacer, pero finalmente se trata de capacidades articuladas en torno a un determinado sistema de valores que podría resumirse en una actitud democrática, responsable, tolerante, que favorezca la participación activa y solidaria en la sociedad con el fin de asegurar niveles cada vez más altos de libertad, igualdad y justicia social. Educar en valores es una tarea de enorme complejidad a la que, sin embargo, la escuela no

puede renunciar. En el segundo capítulo del documento se aborda este tema con más detalle.

El modelo ético que se promueve desde los Temas transversales tiene que ser asumido por el conjunto de la institución educativa para que finalmente cada alumno o alumna lo interiorice y haga suyo, dado que estos aprendizajes se producen a través de la práctica personal y diaria. Por tanto, las enseñanzas transversales deben **ayudar a definir las señas de identidad de un centro** en función de su personal visión de la tarea educativa. Se trata de contenidos escolares de una trascendencia tal, que es preciso que sean debatidos y asumidos por todos los colectivos que intervienen en la escuela, ya que es a través de ello como se pueden formular más claramente las intenciones educativas de cada centro.

Los Temas transversales requieren para su desarrollo una colaboración con el medio y, por tanto, mantener, en mayor medida que el resto de los aprendizajes escolares, una **relación de la escuela con el entorno**. En primer lugar, por la estrecha vinculación con la realidad social que ya se ha comentado y, en segundo lugar, porque, dada su trascendencia social, existen numerosas instituciones y organismos nacionales e internacionales que trabajan en ellas, y que se plantean colaborar con los centros escolares desde un convencimiento claro de que la educación es un camino básico para conseguir mejoras sociales.

Finalmente, es propio de estos temas, como su nombre indica, **estar presentes en el conjunto del proceso educativo**. Este carácter transversal se refiere a diferentes aspectos. En primer lugar, la mayor parte de los Temas transversales abarcan contenidos de varias disciplinas y sólo pueden abordarse desde su complementariedad. Por otra parte, son transversales en tanto en cuanto no pueden plantearse como programas paralelos al resto del desarrollo del currículo, como hasta ahora venía sucediendo, ya que, como se ha comentado, resultan nucleares para las intenciones educativas que el sistema ha establecido, y ello requiere que sean asumidas por el conjunto de los enseñantes y que estén presentes en gran parte de los contenidos escolares. Por último, son transversales porque trascienden el estricto marco curricular y deben impregnar la totalidad de las actividades del centro. De hecho no vale de nada "predicar" en las aulas ciertos valores y, en cambio, organizar el centro u ofrecer modelos de actuación, tanto por parte del profesorado como por los padres, que den un mensaje claramente contradictorio. Cuando esto sucede, el "currículo oculto" acaba imponiéndose, anulando el discurso teórico.

Las características que hasta aquí se han analizado apuntan ellas mismas hacia una última que se refiere a que los Temas transversales están, por definición, **abiertos a incorporar nuevas enseñanzas**. La evolución de la sociedad obliga a estar permanentemente atentos a los problemas sociales que pueden exigir, en un momento dado, la intervención de la institución escolar. Si el conjunto del currículo debe ser revisado con una cierta periodicidad por parte de la Administración, los Temas transversales, por su carácter dinámico, necesitan más claramente esta revisión, que puede muy probablemente llevar a reformular las enseñanzas de este ámbito.

Una vez identificados los rasgos definitorios de estas enseñanzas, resulta más sencillo entender por qué son estos temas y no otros los que se han incluido en el currículo del nuevo sistema educativo. Una breve reflexión acerca del sentido de cada uno de ellos puede ayudar a completar esta panorámica de lo que se podría denominar "la transversalidad" de los Temas transversales.

La Educación Moral y Cívica

La Educación moral y cívica es sin duda el eje y el paradigma referencial en torno al cual se articulan el resto de los Temas transversales, ya que sus dos dimensiones engloban el conjunto de los rasgos básicos del modelo de persona al que se ha aludido anteriormente. La dimensión moral promueve el juicio o postura ética, conscientemente asumida y acorde con unos valores democráticos, solidarios y participativos, y la cívica incide sobre estos mismos valores en el ámbito de la vida ciudadana.

Las finalidades de la Educación moral y cívica, recogidas en el documento correspondiente de los Materiales para la Reforma, constituyen los pilares del resto de los Temas transversales y apuntan hacia el tipo de personalidad que se pretende formar. Dichas finalidades son:

— Detectar y criticar los aspectos injustos de la realidad cotidiana y de las normas sociales vigentes.

— Construir formas de vida más justas tanto en los ámbitos interpersonales como en los colectivos.

— Elaborar autónoma, racional y dialógicamente principios generales de valor que ayuden a enjuiciar críticamente la realidad.

— Conseguir que los jóvenes hagan suyo aquel tipo de comportamientos coherente con los principios y normas que personalmente hayan construido.

— Lograr que adquieran también aquellas normas que la sociedad, de modo democrático y buscando la justicia y el bienestar colectivo, se ha dado.

Los objetivos y contenidos de la Educación moral y cívica se dirigen, pues, a fomentar actitudes de respeto hacia todas las personas sea cual sea su condición social, sexual, racial o sus creencias, la solidaridad con los colectivos discriminados, y, en fin, de valoración del pluralismo y la diversidad. Favorecen asimismo el respeto hacia el propio cuerpo, promoviendo la salud en sus dimensiones biológica, psicológica y social e impulsan a la conservación del medio. Fomentan el rechazo hacia todo tipo de injusticias sociales, hacia el consumismo abusivo y favorecen las relaciones de convivencia, de comunicación y diálogo.

La Educación para la Paz

Este Tema transversal entronca claramente con los valores subyacentes a la Educación moral y cívica, de la que en cierto sentido forma parte, y supone una atención específica a algunos de ellos. En concreto se centra en los valores de solidaridad, tolerancia, respeto a la diversidad, y capacidad de diálogo y de participación social. Se basa asimismo en el desarrollo de la autonomía y la autoafirmación tanto individual como colectiva.

A través de estos aprendizajes se pretende que los alumnos y las alumnas comprendan que el concepto de paz no es meramente la ausencia de guerra, sino que se opone al concepto de violencia, entendida ésta como aquellas situaciones en las que los seres humanos se desenvuelven en unas condiciones tales que les impiden llegar a realizar todas sus potencialidades. Evidentemente la guerra es un tipo de violencia, en concreto una situación de violencia organizada, pero no es la única. A veces la violencia estructural, la injusticia social, es mucho más destructiva que la violencia directa.

Por otra parte, se trata de ayudar a que los alumnos tomen conciencia de que el conflicto no es necesariamente un hecho negativo, sino que, por el contrario, es un proceso natural y consustancial a la

existencia humana que, bien encauzado, ayuda a clarificar intereses y valores, convirtiéndose entonces en un proceso creativo.

Sin duda, colaborar a que el alumnado desarrolle estas capacidades es una de las tareas irrenunciables de cualquier institución educativa en el momento actual.

Dentro de la Educación para la paz hay varios componentes: la Educación para la comprensión internacional, para los derechos humanos, para el desarme, la Educación mundialista y multicultural, la Educación para el conflicto y la Educación para el desarrollo. Esta última se refiere a la solidaridad entre los pueblos, a través del estudio y valoración de los desequilibrios socioculturales y económicos dentro de un Estado y entre Estados, haciendo especial hincapié en la situación del denominado Tercer Mundo. Hay quienes consideran la Educación para el desarrollo como un tema transversal diferente de la Educación para la paz, con entidad propia[1]. Este hecho es un buen ejemplo de la relatividad que la identificación de los Temas transversales, como toda conceptualización, necesariamente tiene. Lo importante no es tanto si son independientes entre sí o constituyen distintos aspectos de un mismo tema. De lo que se trata es de decidir si esos contenidos son necesarios para la formación de los futuros ciudadanos y ciudadanas, y, si es así, incorporarlos al currículo.

La Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos

También en este caso se reconoce claramente el sentido de este tema transversal como un caso concreto de valores enunciados en el tema de Educación moral y cívica: el rechazo a las desigualdades y discriminaciones derivadas de la pertenencia a un determinado sexo. Siendo uno de los casos de la aplicación de un valor más general, como es el respeto y la valoración de la diversidad, su alcance es de tal envergadura, que justifica plenamente su entidad como tema independiente con ámbito propio.

La vigencia social de modelos diferentes para las mujeres y los hombres requiere actuaciones específicas en la educación que con-

1 En el currículo oficial del País Vasco, por ejemplo, la Educación para el desarrollo se plantea como un Tema transversal independiente de la Educación para la paz.

trarresten la desigualdad y el desequilibrio que aún perviven en nuestra cultura.

Sin ninguna duda, uno de los retos principales de la sociedad actual es convertir en realidad la igualdad de oportunidades de ambos sexos, que, aunque en el discurso teórico nadie cuestiona, está lejos de haberse alcanzado en la práctica.

Para ello, la educación escolar debe contribuir a que los alumnos y las alumnas sean capaces de identificar situaciones en las que se produce este tipo de discriminación por el género, de analizar sus causas y de actuar ellos mismos a su vez de acuerdo con estos valores igualitarios.

En la Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos se pretende, en definitiva, que las mujeres dejen de estar en los márgenes y pasen a ocupar el centro en igualdad de condiciones con los hombres. Esto supone un cambio que se producirá en la medida en que todas las personas sean educadas para ello.

La Educación Ambiental

Otro de los problemas con los que se enfrenta en este momento la Humanidad es, como se ha señalado más arriba, la degradación que ha venido y viene sufriendo el medio, consecuencia de un desajuste creciente entre el sistema social, o Socioesfera, y la Biosfera, que es donde más claramente se manifiestan los impactos.

La anterior relación justifica también la ampliación del concepto de medio ambiente, que se concibe como algo más que la mera realidad física y natural, extendiéndose fundamentalmente a las actividades humanas y su repercusión sobre la Naturaleza. Esta nueva dimensión del concepto de medio resulta esencial y está en la base de la Educación ambiental.

El medio ambiente así concebido remite a la Sociología, la Antropología, la Economía y las Ciencias de la Naturaleza, entre otras, facilitando en suma la permeabilidad entre distintos campos del saber, así como el tratamiento integrado de la realidad ambiental, a través de la incorporación de las aportaciones que provienen no sólo de las Ciencias de la Naturaleza, sino también de las Ciencias Humanas.

La Educación ambiental pretende que los alumnos y las alumnas entiendan el medio en toda su complejidad de manera que puedan identificar y analizar problemas ambientales. Pero no sólo se trata de desarrollar estas capacidades de tipo intelectual, sino que es fundamental contribuir también a que el alumnado desarrolle ciertas actitudes relacionadas con la valoración y el interés por el medio ambiente y la participación activa en su conservación y mejora.

Tal como la comunidad científica y otros colectivos sociales han venido anunciando últimamente, la supervivencia de la especie humana depende en gran parte de las actitudes que se tomen ante el problema de la degradación del Planeta.

La Educación para la Salud, la Educación Sexual y la Educación Vial

La Educación para la salud se plantea como todas aquellas actuaciones encaminadas a favorecer en las personas una manera de pensar, de sentir y de comportarse que desarrolle al máximo su capacidad de vivir —individual y colectivamente— en equilibrio con su entorno físico, biológico y sociocultural.

En un sentido amplio, se considera que la Educación para la salud es una educación para la vida de los individuos y de los grupos humanos. Es el aprendizaje de las formas que permitan hacer más positivas las relaciones con todo aquello que se encuentra en el entorno, así como de las maneras en que se puede mejorar el funcionamiento del propio organismo.

La Educación sexual, como parte de este concepto de salud, es parte integrante de este tema transversal. La Educación sexual se concibe en un sentido amplio, no sólo como información sobre los aspectos biológicos, sino también como información, orientación y educación sobre los aspectos afectivos, emocionales y sociales, todo ello con la finalidad de que los alumnos y las alumnas lleguen a conocer y apreciar los papeles sexuales femeninos y masculinos, y el ejercicio de la sexualidad como actividad de plena comunicación entre las personas.

La Educación para la salud, y la Educación sexual como parte de ella, pretenden capacitar a los alumnos para adquirir las pautas de

comportamiento que conduzcan al bienestar físico y mental. Su finalidad es favorecer hábitos y costumbres sanos y conseguir que los alumnos valoren la salud como uno de los aspectos básicos de la calidad de vida.

La Educación vial se puede entender igualmente como un aspecto de la Educación para la salud que, dadas las negativas consecuencias de una deficiente formación al respecto puede llegar a producir, se ha considerado conveniente estructurar como tema transversal independiente, con el fin de destacar más su importancia. En último término, la Educación vial contribuye a promover la autoestima y el cuidado del propio cuerpo desde la responsabilidad para prevenir accidentes tanto propios como ajenos, lo cual la sitúa claramente dentro del sentido general de la Educación para la salud.

La Educación del Consumidor

Finalmente, la Educación del consumidor se enfrenta con uno de los mayores problemas de nuestra sociedad: el consumo desenfrenado y acrítico.

En la sociedad en que vivimos, los consumidores, individualmente considerados, se ven indefensos e incapaces de hacer frente a toda una serie de problemas que esta sociedad les plantea. Ello les lleva a consumir de manera autómata, creándose falsas necesidades, al deseo de acumular productos que no necesitan y a cosechar frustraciones.

Por ello, la Educación del consumidor se dirige a desarrollar en el alumnado capacidades relativas a la comprensión de su propia condición de consumidor, de sus derechos y deberes y del funcionamiento de la propia sociedad de consumo. Asimismo, favorece la resolución de problemas relacionados con el consumo, y la autonomía de actuación y de criterio.

La Educación del consumidor, al igual que el resto de los Temas transversales, se sustenta en una serie de valores: la responsabilidad como consumidor, la solidaridad hacia el resto de los consumidores, el respeto hacia las normas que rigen la convivencia de los consumidores, el rechazo del consumismo y de la degradación del medio ambiente.

En definitiva, la Educación del consumidor debe contribuir al desarrollo integral de los alumnos y alumnas, dotándoles de conceptos, procedimientos, actitudes y valores que posibiliten la construcción de una sociedad cada vez más justa, solidaria y responsable, capaz de mejorar la calidad de vida de todos sus ciudadanos, sin deteriorar el entorno.

Además de su vinculación con la Educación moral y cívica, por los valores en que se fundamenta, la Educación del consumidor guarda una estrecha relación con la Educación para la salud y la Educación ambiental, de tal manera que alguno de sus contenidos se recogen igualmente en los otros dos Temas transversales.

Por otra parte, un apartado sumamente importante que debe abordar la Educación del consumidor es el de los medios de comunicación de masas. La evolución de estos medios ha derivado hacia una mercantilización cada vez mayor de la información, una creciente homogeneización de los productos culturales y una amenaza real al pluralismo y a la libertad de información.

Resulta, pues, imprescindible dotar al alumnado de unos conocimientos básicos que le permitan afrontar con actitud crítica y selectiva tan amplia oferta, presentada a través de la publicidad y las campañas de *marketing* como algo de gran atractivo. Es necesario educar a los alumnos para que sepan discernir entre la información útil que ofrecen los medios de comunicación a través de la publicidad y los peligros que conllevan de manipulación, masificación, desinformación y aislamiento social.

Hacer de ellos y de ellas receptores críticos y activos, y, por tanto, consumidores selectivos de los productos que presentan los medios de comunicación, supone enseñarles, entre otras muchas cosas, a descodificar y codificar correctamente mensajes periodísticos y publicitarios, a descifrar los nuevos códigos audiovisuales y a utilizar los nuevos medios técnicos.

Es necesario desarrollar en los alumnos la capacidad de analizar críticamente los contenidos de los distintos medios con el fin de que puedan detectar la calidad o falta de calidad de los mismos, sus limitaciones, la difusión de determinados valores, la posible manipulación y la función de estos medios en la sociedad y en su vida personal.

La educación de los ciudadanos y ciudadanas en esta faceta de consumidor crítico de información es uno de los pilares de una sociedad democrática y pluralista.

Capítulo II

Los Temas transversales y la Educación en valores

Buena parte de los contenidos que aquí se tratan han sido desarrollados por Josep M.ª Puig Rovira en el volumen sobre "Educación Moral y Cívica", que forma parte de los Materiales para la Reforma publicados por el Ministerio de Educación y Ciencia.

La dimensión moral de los Temas transversales

Una de las características esenciales de los Temas transversales, si no la esencial, es la fuerte carga valorativa que su tratamiento conlleva. Esto significa que con ellos no se persigue sólo que el alumnado tenga la oportunidad de plantearse y analizar problemas de gran relevancia para nuestro mundo, sino sobre todo que llegue a adquirir, respecto a dichas cuestiones, actitudes y comportamientos basados en opciones de valor libremente asumidas.

En efecto, los problemas relacionados con la conservación de la Naturaleza o con la salud y las relaciones sexuales, así como los derivados de la ausencia de una efectiva igualdad de oportunidades entre los sexos o de las situaciones de conflicto y violencia que se dan en el mundo —por citar algunos de los que forman parte de los Temas transversales—, no sólo han de ser objeto de análisis y reflexión en torno a las causas que los producen o los factores que contribuyen a perpetuarlos, sino que ese análisis —imprescindible, por otra parte— debe servir para que alumnos y alumnas lleguen a tomar conciencia de la necesidad de remover los obstáculos que impiden alcanzar soluciones justas y, en consecuencia, adopten actitudes y hagan suyas conductas y hábitos coherentes con los principios y normas que hayan asumido consciente y libremente.

Los Temas transversales, por tanto, **contribuyen de manera especial a la educación en valores morales y cívicos**, entendida ésta como una educación al servicio de la formación de personas capaces de construir racional y autónomamente su propio sistema de valores y, a partir de ellos, capaces también de enjuiciar críticamente la realidad que les ha tocado vivir e intervenir para transformarla y mejorarla.

La Educación en valores en el marco de la Reforma

Sentido de la Educación moral

Los valores morales —como los estéticos o cualesquiera otros— y las normas que los expresan forman parte del bagaje cultural de los pueblos, junto con las creencias, los saberes o los patrones sociales de conducta. El conjunto de elementos que configura la cultura de un época determinada se transmite a través de los llamados "agentes socializadores", es decir, a través del funcionamiento y la intervención de instituciones o grupos que facilitan la socialización de los individuos de la especie humana o, lo que es lo mismo, su asimilación de la cultura en la que nacen y se desarrollan, a la vez que su incorporación a la misma.

Son agentes socializadores la familia, la escuela o, en nuestra época, los medios de comunicación de masas, especialmente la televisión, cuyo protagonismo en el proceso de socialización es cada vez mayor. No obstante, **la institución escolar sigue desempeñando un papel indiscutible como agente transmisor de cultura y, en consecuencia, de valores**. Todo sistema educativo, en efecto, transmite valores y normas de carácter moral y cívico, entre otros, con independencia de que eso se lleve a cabo de manera más o menos intencionada.

El modelo educativo que sustenta la Reforma ha optado decididamente por fomentar **que cada centro escolar haga explícitas sus intenciones educativas, incluyendo las relacionadas con la formación en valores, actitudes y normas**. De ahí que en todos los elementos del currículo básico (objetivos generales de etapa y de las diferentes áreas, así como contenidos y criterios de evalua-

ción de las mismas) aparezcan formulaciones tendentes a asegurar la educación en valores de todos los alumnos y alumnas.

Esto no cabe entenderlo como un intento de "adoctrinar" al alumnado, pues no se pretende imponer o inculcar determinadas normas frente a otras igualmente legítimas, sino de crear las condiciones para que cada comunidad educativa, en el desarrollo y adecuación del currículo prescrito, tenga la oportunidad de reflexionar y tomar decisiones sobre cómo se plantean la formación en valores de su alumnado. Todo ello en aras de una educación integral, que ha de incluir, como una de sus dimensiones fundamentales, el desarrollo de capacidades que permitan a cada alumno y alumna construir y asumir libremente sus propios valores morales, siempre en el marco del "*respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia*" (LOGSE, Art. 1.°, *b*).

En este planteamiento educativo hay que situar el aprendizaje y la enseñanza de los Temas transversales, en la medida que —como se ha apuntado anteriormente— no sólo destacan la existencia de determinadas situaciones o problemas, sino que señalan aspectos de la realidad sobre los que gravitan opciones morales. Los Temas transversales, en efecto, deben cumplir un papel fundamental en la formación de ciudadanos críticos que participen activamente en la construcción de un mundo más solidario, más tolerante, más saludable, más respetuoso con el medio ambiente, más combativo contra todo tipo de discriminaciones... En suma, más acorde con valores como la justicia, la solidaridad, la igualdad o la libertad, reconocidos hoy día como principios reguladores de las formas más justas y respetables de convivencia humana.

Una propuesta de Educación moral como la que se plantea exige, *en primer lugar*, el abandono de modelos basados en una concepción **absoluta e inmutable** de los valores, pues estos modelos tienden a imponer las normas y los valores que las sustentan de forma autoritaria y, en no pocas ocasiones, coactiva, impidiendo u obstaculizando la autonomía moral de los alumnos y alumnas, su libre adscripción a las opciones que estimen más justas.

En *segundo lugar*, se aleja también de una concepción **relativista** de los valores, según la cual no hay ninguna opción preferible en sí misma, sino que todas ellas dependen de criterios puramente subjetivos e individuales. Desde este punto de vista sería imposible afirmar que una actitud, una norma o un comportamiento determinado

sea mejor que otro, por lo que la tarea de educar moralmente carecería de sentido o quedaría enormemente limitada.

Frente a ambas posiciones antagónicas, cabe una concepción de la Educación moral entendida como **un conjunto de acciones intencionadas tendentes a que los alumnos construyan racional y autónomamente sus propios valores y normas, adopten actitudes coherentes con los mismos y se comporten de manera consecuente**. Este modelo no defiende valores absolutos o inmutables, pero tampoco se inclina por el puro relativismo subjetivista. Propugna que "no todo vale igual", sino que existen posibilidades, basadas en la **razón**, el **diálogo** y la **voluntad de valor**, que nos pueden permitir determinar algunos principios generales, pero suficientemente útiles para servir de guías del juicio y la conducta humana.

Esta concepción de la Educación moral toma en consideración simultáneamente dos principios:

— El **respeto a la autonomía** de cada sujeto, que se opone a toda imposición exterior que niegue la conciencia libre y voluntaria.

— El **diálogo racional**, como superación de las posiciones puramente individualistas y como vía de solución de conflictos de valor.

Todo ello nos lleva a concluir que la Educación moral, en tanto que educación en valores libremente asumidos, es una dimensión ineludible de una educación integral de las personas. Por tanto, cada centro escolar, de acuerdo con las peculiaridades de su alumnado, debe planificar y determinar criterios y medidas para que la Educación moral de los estudiantes forme parte del proceso de enseñanza y aprendizaje **de manera consciente y explícita**. En este marco la enseñanza de los Temas transversales ha de desempeñar un papel *destacado, dada su ineludible dimensión valorativa*.

La transmisión de valores a través del "currículo oculto"

Lo que se enseña y aprende en la institución escolar no sólo responde al **currículo explícito**, es decir, a lo que aparece claramente

reflejado en las intenciones educativas respecto al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Se producen también otros "aprendizajes" derivados de las actitudes o preconcepciones pedagógicas y sociales del profesorado (no siempre explícitas), así como del propio funcionamiento de la institución escolar.

Ello se debe a que en la escuela se genera todo un sistema de **roles e interacciones** que, de un modo u otro, condicionan —tanto o más que la propia intervención educativa planificada— el proceso de enseñanza y aprendizaje. En efecto, múltiples investigaciones recientes[2] han puesto de manifiesto que el conjunto de relaciones formales o informales entre los diferentes miembros de una comunidad educativa influyen sobre la vida diaria del centro y sobre las prácticas de enseñanza. Y ello da lugar a lo que se ha dado en llamar **el currículo oculto**, expresión que hace referencia a todo aquello que se enseña y aprende en la escuela de manera **implícita** y que pasa, en gran medida, inadvertido por su propia cotidianeidad y ausencia de intencionalidad.

El currículo oculto se refiere, pues, a aquellas **experiencias** que proporciona el medio educativo por el mero hecho de ser un sistema jerarquizado de relaciones en el que se desempeñan unos u otros papeles sociales fuertemente predeterminados. A través de esas experiencias el alumnado "aprende" que determinados comportamientos se reprimen o se fomentan, o que existen normas (aunque no estén claramente establecidas) a las que hay que atenerse; asimismo van averiguando qué se espera de ellos o de ellas, qué actitudes o manifestaciones resultan convenientes o inconvenientes... Y todo ello de un modo espontáneo, "intuitivo", mediante la simple observación o imitación de lo que hacen o dicen los demás, especialmente sus profesores o profesoras, que aparecen como "modelo" de lo que debe hacerse o evitarse.

Es importante saber que el currículo oculto tiene una gran incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y especialmente sobre la adquisición de actitudes, valores y normas. En este sentido, una de las tareas de la comunidad educativa ha de consistir en **desvelar** todos aquellos aspectos que lo configuran, es decir, **hacer explícitos y analizar** los sistemas de valores o de contravalores que están operando en el centro, las posibles contradicciones entre los objetivos que se pretenden alcanzar y las actitudes o conductas

2 Cfr. J. TORRES: *El currículo oculto*, Morata, Madrid, 1991.

que se desarrollan o se fomentan, el tipo de relaciones que se propician... Se trata en definitiva de **planificar la acción educativa** siendo conscientes de que lo que no se enseña de manera intencional puede, no obstante, ser "enseñado" (y aprendido) de forma que produzca efectos no previstos ni deseados en la formación de los alumnos y alumnas.

La Educación en valores y la intervención educativa

La formación de personas moralmente autónomas, dialogantes y consecuentes exige que la actividad educativa se plantee de forma que los escolares puedan construir su personalidad moral mediante:

- El **desarrollo del juicio moral**, es decir, de las capacidades cognitivas que les permitan reflexionar sobre situaciones que presenten un conflicto de valores o puedan presentarlo, a fin de dilucidar mediante razones lo que se considera correcto o incorrecto respecto a la situación planteada.
- La **adquisición de los conocimientos necesarios para poder enjuiciar críticamente** aquellos aspectos de su sociedad que consideren reprobables, así como para proponer y comprometerse con alternativas más justas.
- La **formación en las habilidades necesarias para hacer coherente el juicio y la acción moral**, para adquirir hábitos de conducta personales y deseados.

¿Cómo se puede intervenir desde el medio escolar para lograr que los alumnos y alumnas lleguen a construir su personalidad moral en el sentido indicado?

Sin duda alguna se trata de una tarea compleja que ha de desarrollarse a lo largo de las distintas etapas educativas. No obstante, cabe hacer algunas consideraciones acerca del tipo de experiencias de enseñanza y aprendizaje que cada centro debería propiciar para contribuir a formar la personalidad moral de su alumnado:

a) *El centro como comunidad democrática*

La participación democrática de profesores y alumnos en la vida del centro y del grupo aula, de forma que se creen foros de diálogo

donde puedan plantearse los problemas de convivencia y de trabajo, es el telón de fondo imprescindible de cualquier planteamiento de Educación moral, así como una fuente privilegiada de experiencias morales significativas. La discusión objetiva de conflictos, de manera que los alumnos sean capaces de ponerse en el lugar de sus compañeros o profesores y adquirir habilidades dialógicas; la creación de situaciones que desarrollen hábitos de autogobierno que requieran el logro de acuerdos compartidos; la exigencia de responsabilidad y coherencia en el cumplimiento de los acuerdos libremente adoptados... son ejemplos todos ellos de tipos de experiencias de participación democrática que sin duda favorecen el desarrollo de una personalidad moral autónoma.

b) *Carácter transversal y sistemático de las actividades de Educación moral*

Las actividades de Educación moral deben ser el resultado de la concreción en **todas las áreas** de los planteamientos educativos que se hayan recogido en el Proyecto educativo del centro y en los Proyectos curriculares. Esto significa que la educación en valores ha de entenderse como una **responsabilidad compartida** por el conjunto del profesorado, puesto que es una dimensión más de la educación. Y debe formar parte **explícitamente** de sus programaciones didácticas: en todas ellas deben quedar definidos los objetivos relacionados con el aprendizaje de las actitudes, valores y normas que se pretende que alcancen los alumnos, a través de los contenidos específicos de las distintas áreas o materias.

En este punto conviene destacar que **las actitudes o los valores no se adquieren sin el concurso imprescindible de los conocimientos relacionados con hechos o conceptos y procedimientos**. Tales conocimientos resultan necesarios para analizar situaciones o problemas, comprender y contrastar informaciones, sopesar juicios o posiciones contrarias...; capacidades todas ellas estrechamente relacionadas con la progresiva construcción de juicios de valor libremente asumidos.

Estas consideraciones resultan bastante patentes en lo que se refiere a los Temas transversales. La formación de actitudes al respecto suele requerir una toma de conciencia previa, y ésta depende en gran medida del conocimiento de las causas que producen o reproducen problemas como los relacionados con el deterioro del medioambiente, o con la discriminación por razón de sexo, o con la violencia, etc.

Por otra parte, para que la Educación moral, como Educación en valores, se ajuste a las intenciones educativas que cada centro establezca, ha de ser **planificada**, como el resto de los elementos del currículo. Es decir, exige estrategias propias y pensadas de antemano para fomentar el desarrollo de la personalidad moral del alumnado. La discusión de dilemas morales, las actividades de clarificación de valores, las de comprensión crítica o los juegos de simulación son, entre otros, procedimientos específicos de Educación moral, a los que nos referiremos más adelante.

Además, las actividades de Educación moral deben ser **sistemáticas**, es decir, no deben ser algo ocasional o esporádico, ligado exclusivamente a una efemérides o una "campaña" de sensibilización, sino un conjunto de actuaciones organizadas desde los objetivos y contenidos seleccionados en las programaciones de las diferentes áreas.

c) *Experiencias de preparación para la participación social*

La Educación moral en el medio escolar no ha de reducirse a fomentar el componente cognitivo de la personalidad moral, sino que debe aspirar a conseguir que los estudiantes se comporten, **en el ámbito escolar y fuera de él**, de acuerdo con los principios de valor que libremente vayan asumiendo. En este sentido, el papel de la escuela consiste en facilitar a sus alumnos la posibilidad de implicarse personalmente en algún tipo de experiencias de participación social que suponga comprometerse y responsabilizarse de actuaciones concretas coherentes con los principios morales que defiendan. La gama de actividades, socialmente necesarias, que pueden contribuir a consolidar la personalidad moral de los alumnos es enorme: la colaboración con instituciones o grupos que persigan fines sociales o humanitarios, la organización de actividades que de manera continuada eviten el despilfarro de materias primas (recogida de papel usado, utilización de papel reciclado...) son algunos ejemplos, entre otros, de participación social desde posiciones morales.

No obstante, sean cuales sean las experiencias de este tipo que se propicien o escojan, la implicación en ellas por parte de los alumnos y alumnas siempre debe ser el resultado de una decisión voluntaria, y estar acompañada de una reflexión sobre el sentido personal y social de lo que se realice.

Estrategias para la Educación en valores

El planteamiento sostenido hasta el momento permite comprender que las estrategias de Educación en valores que se van a exponer a continuación tengan un denominador común, a saber, **que contribuyan al desarrollo de la autonomía personal y moral, y que capaciten para la participación social responsable**.

Ambas finalidades exigen que los métodos o técnicas que se utilicen en el aula tengan otro rasgo común: **que su aplicación implique la interacción y cooperación de los alumnos y alumnas entre sí y con sus profesores**. En efecto, para desarrollar el propio juicio moral, y para llegar a adquirir actitudes y hábitos de conducta acordes con principios o normas libremente asumidos, resulta imprescindible crear situaciones de aprendizaje en las que el alumnado tenga la oportunidad de plantearse y analizar problemas o acontecimientos que entrañen conflictos de valor; de debatir libre y racionalmente acerca de ellos, manifestando las propias opiniones y respetando las de los demás, y de adoptar, en fin, la posición que consideren más justa y convincente.

Se trata, en definitiva, de **utilizar procedimientos que en sí mismos requieran ejercer las competencias que se pretende desarrollar**. A continuación se presentan algunos de los que pueden resultar más adecuados para la finalidad que nos ocupa.

Discusión de dilemas morales

Se trata de una técnica de Educación moral, derivada de los trabajos de Kohlberg[3], para promover el desarrollo del juicio moral. Diversos estudios sobre el tema han puesto de manifiesto que si las personas no experimentan un conflicto cognitivo que las obligue a cuestionar las creencias, convicciones o razonamientos aceptados acríticamente, no logran desarrollar un juicio moral propio. La discusión de dilemas morales pretende provocar ese conflicto cognitivo en los alumnos, ayudándoles a restablecer el equilibrio en un nivel superior de juicio moral.

Los dilemas morales son breves narraciones de situaciones que presentan un conflicto de valor, es decir, tratan de personas que se encuentran en una situación difícil y tienen que elegir, por lo general, entre dos alternativas moralmente equiparables. El conflicto cognitivo no sólo se produce mediante la presentación del dilema moral, sino que la interacción con los iguales y con los adultos —que pueden defender posiciones diferentes—, así como la consideración de los problemas morales desde diversos puntos de vista, contribuyen también a crear el conflicto.

Kohlberg ha podido constatar que mediante la discusión de dilemas morales los alumnos desarrollan su capacidad de razonar, su juicio moral, sobre situaciones problemáticas. Asimismo la interacción con otras personas (compañeros y profesora o profesor), confrontando opiniones y perspectivas, contribuye a replantearse las propias posiciones y permite iniciar un proceso de reestructuración del modo de razonar sobre opciones de valor.

Esta técnica consiste, pues, en proponer a los alumnos situaciones de conflicto que susciten su interés, preguntándoles directamente cuál sería la mejor solución para el dilema. Cada alumno y alumna debe pensar cuál es la decisión correcta y fundamentarla mediante razonamientos moral y lógicamente válidos.

---

3 L. Kohlberg es uno de los principales investigadores del tema. Su obra es considerada como el intento más profundo de comprender el desarrollo moral desde un enfoque socio-cognitivo. Considera que los individuos pasan por estadios morales, avanzando desde el nivel más bajo (estadio 1: moralidad totalmente heterónoma) hasta el más alto (estadio 6: moralidad totalmente autónoma). El estadio moral se relaciona con el desarrollo cognitivo, condición necesaria para el desarrollo moral, y con la conducta moral.

Al proponer un dilema moral, la profesora o el profesor ha de tener muy en cuenta la edad y experiencias de sus alumnos, de forma que se planteen conflictos motivadores y controvertidos. Por otra parte, ha de propiciar el debate y la participación creando la atmósfera adecuada, es decir, un clima de confianza y respeto mutuo en el intercambio de opiniones, sin obligar a nadie a expresar las suyas si no lo desea, ni dominar la discusión en detrimento de la interacción entre los propios alumnos. Asimismo debe favorecer que en el diálogo se valoren las consecuencias de las distintas alternativas, se establezcan relaciones con situaciones de la vida real de los alumnos...

Ejemplo de dilema moral para el primer ciclo de Educación Primaria[4]

El alcalde de mi ciudad ha de tomar una decisión muy difícil. En medio de la ciudad hay una fábrica muy vieja que va a ser destruida y debe decidir qué se va a hacer en el lugar que ocupa la fábrica.

Un grupo de vecinos dice que se debería construir un aparcamiento porque en la ciudad hay muchos coches y nunca hay sitio para aparcar. Los niños y los abuelos quieren que se haga un parque porque no hay ninguno, y así tendrían un sitio para ir a jugar o a pasear. Además, quedaría muy bonito.

— *¿Qué debería hacer el alcalde? ¿Por qué?*

Ejemplo de dilema moral para el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria

El Ayuntamiento de un municipio de la periferia de Madrid ha promovido la construcción de 100 viviendas para adjudicarlas, en régimen de alquiler, a personas con bajos recursos que vivan en la localidad y no cuenten con vivienda propia ni con medios para adquirirla o alquilarla en el mercado libre. Se calcula que en esa situación se encuentran alrededor de 500 personas con cargas familiares.

Entre las personas más necesitadas se encuentra un colectivo de marroquíes que viven en chabolas y no consiguen alquilar una vivien-

4 Adaptación de una actividad forma parte del proyecto de *Materiales curriculares para el desarrollo moral y la educación ética*, en fase de elaboración. Sus autores son: M.ª Rosa Buxarrais, Miquel Martínez Martín, José M.ª Puig Rovira y Jaume Trilla.

da a algún particular porque todos ellos se niegan a facilitársela, a pesar de que estarían dispuestos a pagar varias mensualidades por adelantado.

Cuando esas personas se han dirigido al Ayuntamiento para solicitar una vivienda de propiedad municipal, se les ha comunicado que no pueden optar a ellas por no estar empadronados, requisito imprescindible que han de cumplir todos los solicitantes. Ahora bien, estos marroquíes, que trabajan y residen en el municipio desde hace muchos años y lo pueden acreditar, no figuran como empadronados debido a que, cuando han intentado inscribirse en el padrón, no se les ha permitido por no habitar en un domicilio reconocido como tal oficialmente. Es decir, vivir en una chabola les ha impedido empadronarse.

Este colectivo, apoyado por determinadas asociaciones, reclama su derecho a solicitar esas viviendas, aunque no cumplan formalmente un requisito exigido. Por su parte, los servicios jurídicos municipales plantean que eso supondría un agravio comparativo por violar normas establecidas para todos.

Imagínate que formas parte de la Corporación municipal y tienes que tomar una decisión al respecto:

— *¿Qué harías?*

— *¿Atenderías la reclamación o seguirías la norma establecida a rajatabla?*

— *¿Qué valores entran en conflicto?*

— *¿Crees que se habría llegado a esta situación si no se tratara de inmigrantes marroquíes?*

Comprensión crítica

Este tipo de métodos pretenden impulsar el debate, la crítica y la autocrítica, así como el entendimiento mutuo entre los posibles implicados en el problema objeto de análisis, bien entendido que se trata siempre de problemas, personales o sociales, que entrañan también conflictos de valor.

A diferencia del método anterior, éste persigue **recabar información** sobre la situación de que se trate para comprenderla en toda su complejidad, **enjuiciarla** y **tomar posición** ante ella. Se pretende sobre todo huir de visiones parciales o simplistas buscando, *seleccionando y contrastando informaciones diversas. De este modo* se favorece la madurez personal y moral del alumno.

Ejemplo de una actividad de comprensión crítica para el segundo ciclo de Primaria

Esta actividad pretende que los alumnos y alumnas obtengan y contrasten informaciones acerca de la situación de las mujeres en los últimos cincuenta años. La actividad se puede realizar incorporándola al desarrollo del bloque de contenidos número 10 del área de *Conocimiento del Medio*, en relación con el punto "Aspectos de la vida cotidiana en el último siglo: evolución de la situación de las mujeres".

Se les pedirá que recaben la información en su entorno más cercano (familia, vecindario...) mediante la realización de sencillas entrevistas a personas de distintas generaciones (abuelos y abuelas, padres y madres, hermanos y hermanas mayores...). Interesa que se dirijan al menos a tres generaciones para que puedan observar las diferencias y transformaciones que se han producido en el modo de vida de las mujeres.

Para realizar las entrevistas pueden utilizar un cuestionario como el siguiente o, mejor aún, prepararlo en clase con la participación de todo el grupo.

CUESTIONARIO

— ¿Qué tipo de estudios hiciste o hacían las mujeres en tu época? ¿Iban al colegio juntos los niños y las niñas? ¿Podían estudiar las mismas cosas y ejercer las mismas profesiones?

— ¿Cómo eran las relaciones entre chicos y chicas (o novios y novias) en tu época? ¿Podían salir juntos por las noches? ¿Y viajar?

— ¿Quién hacía las cosas de la casa? ¿Había electrodomésticos? ¿Cuáles?

— ¿Cuántos hijos tenía normalmente una familia? ¿Los niños nacían en casa o en hospitales?

— ¿Trabajaban bastantes mujeres fuera de casa en tu época? ¿En qué tipo de trabajos? ¿Quién cuidaba a los niños pequeños cuando el padre y la madre trabajaban fuera de casa?

— ¿Conocías a alguna mujer que fuera ingeniera o dirigiera una empresa o un Ministerio? ¿Recuerdas a alguna mujer famosa de tu época que destacase en el deporte, la literatura, el arte o la política?

— ¿Podían divorciarse las mujeres si no deseaban seguir viviendo con sus maridos? Si la respuesta es negativa, ¿por qué no podían hacerlo?

— ...

Ejemplo de una actividad de comprensión crítica para el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria

Mediante esta actividad los alumnos deberán documentarse de forma sistemática acerca de las causas y consecuencias fundamentales que producen el fenómeno de la inmigración en la actualidad.

La actividad puede integrarse en el área de Ciencias Sociales, de manera que se utilicen los conocimientos correspondientes del bloque "Economía y trabajo en el mundo actual", para que los alumnos comprendan la relación existente entre el fenómeno de la inmigración y la problemática económica y política que genera el conflicto Norte-Sur y sus secuelas. También se deberá tener en cuenta el planteamiento de los Gobiernos de los países desarrollados que ponen restricciones a la llegada de inmigrantes arguyendo razones que los alumnos deben conocer y enjuiciar.

En cualquier caso, lo que se pide que realicen los alumnos es un trabajo de documentación que permita organizar un **debate sobre la inmigración** en el que, partiendo de la información obtenida para comprender el problema globalmente, formulen un juicio crítico sobre los conflictos de valores que genera, así como propuestas de vías de solución desde la perspectiva de la solidaridad internacional.

Diálogo a partir de un texto

En este caso se trata de partir de alguna producción humana que tenga sentido y sea comunicable, cuyo soporte material puede ser gráfico (fragmento de un autor, artículo de prensa, poema...), icónico (dibujo, cómic, película...) o auditivo (canción, grabación de entrevista, encuesta...).

Una vez seleccionado el texto o textos sobre los que se va a dialogar, el alumno analizará e interpretará su contenido, que deberá referirse explícita o implícitamente a problemas de índole moral o ética. Posteriormente el conjunto de la clase, de manera ordenada, establece un diálogo abierto que permita el intercambio de puntos de vista, así como el ejercicio del respeto mutuo y la tolerancia.

Ejemplo de una actividad de diálogo sobre un texto

El cómic que se propone a continuación puede ser utilizado con alumnos y alumnas de distintos niveles educativos. Será, pues, la edad media del grupo y su grado de sensibilidad respecto al problema que se plantea lo que permita entablar un diálogo más o menos profundo sobre el tema.



Ficha de "Sistema sexo-género". Edita Asociación Pro Derechos Humanos

Clarificación de valores

Esta técnica engloba un conjunto de procedimientos cuya finalidad es ayudar a los alumnos y alumnas a realizar una reflexión orientada a tomar conciencia de sus valoraciones, opiniones y sentimientos. Se trata, pues, de promover el autoconocimiento y la expresión de los propios valores, de forma que niños, niñas y jóvenes adquieran más seguridad y confianza en sí mismos, y aprendan a enfrentarse constructiva y autónomamente a las situaciones conflictivas.

El método propicia la realización de análisis introspectivos que permitan reflexionar sobre la propia personalidad, las propias actitudes y los propios comportamientos. Dicho análisis, basado en el uso de la razón y el diálogo con uno mismo, pretende facilitar la clarificación personal como requisito para regular y controlar la propia conducta.

Dado que los valores fundamentan las normas morales y éstas funcionan como "guías" de actuación, la clarificación de los mismos favorece conductas más orientadas (autoorientadas) y más coherentes, facilitando además la toma de decisiones consciente y autónoma.

La clarificación de valores puede realizarse a través de diversos tipos de actividades, entre las que cabe destacar las relacionadas con **frases inacabadas** y **preguntas clarificadoras**. En ambos casos el alumno tiene que "definirse", es decir, se le ofrece la oportunidad de reflexionar sobre sus creencias, opiniones, valores, actitudes... respecto a un tema de carácter ético. Es importante que, previamente a la realización de este tipo de actividades, se haya abordado el tema desde otras perspectivas, en concreto desde las que aportan información y comprensión de conceptos o hechos relacionados con el tema en cuestión.

Para realizar este tipo de ejercicios, el profesor o la profesora ha de seleccionar un tema relevante desde el punto de vista moral y que —como se acaba de indicar— esté relacionado con contenidos conceptuales y/o procedimientos trabajados con anterioridad. Su papel consiste en motivar a los alumnos para que sean sinceros en sus respuestas, proponiendo temas por los que estén altamente interesados y haciéndoles comprender la finalidad de la actividad: conocerse mejor, comportarse de forma más consciente y consecuente, y por ello mejorar también su relación con los demás.

Ejemplo de una actividad de clarificación de valores para el tercer ciclo de Educación Primaria[5]

EJERCICIO DE PREGUNTAS CLARIFICADORAS

1. ¿Estás de acuerdo con que los niños ciegos vayan a los mismos colegios que los que pueden ver?
2. ¿Crees que los niños sordos deben ir a colegios especiales a los que asistan únicamente otros niños y niñas como ellos?
3. ¿Qué piensas o haces cuando coincides con una persona ciega en un "paso de cebra"?
4. ¿Te parecería bien que una persona que va en silla de ruedas fuera tu maestro?
5. Si fueras presidente del Gobierno, ¿qué harías para solucionar los problemas de las personas que tienen alguna disminución física o psíquica?
6. Cuando juegas al fútbol o al baloncesto, ¿aceptas que en tu equipo se integre un niño o una niña que corre con dificultad?
7. ¿Cómo te gustaría que te tratasen si no pudieses andar o ver u oír?

El ejercicio lo realizará cada alumno individualmente, en un primer momento. Conviene motivar al grupo previamente planteando algún caso que haga referencia al tema. Posteriormente pueden comentarse las respuestas en pequeños grupos o con toda la clase. Conviene que la maestra o el maestro introduzca cuestiones nuevas que ayuden a los niños a percibir matices o aspectos diferentes. Por ejemplo: ¿cómo te sentirías si no pudieses ir al mismo colegio que tus hermanos y amigos del barrio?

5 Adaptación de una actividad que forma parte del proyecto de *Materiales para el desarrollo moral y la educación ética*, antes citado.

Capítulo III

Los Temas transversales en el desarrollo curricular

Consideraciones previas

Las intenciones educativas expuestas en los capítulos anteriores se han plasmado en el currículo y en cada uno de los elementos que lo componen. Así, los Temas transversales aparecen en los objetivos generales de la etapa y en cada una de las áreas curriculares, desde la misma concepción del área, los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de cada una de ellas[6].

Por tanto, los Temas transversales forman parte del conjunto del currículo de las diferentes áreas, y su tratamiento educativo, como el de las otras dimensiones curriculares, debe reflejarse en los diferentes momentos o niveles de concreción del currículo. En este sentido, cabe destacar que la presencia de los Temas transversales no implica un cúmulo de contenidos añadido a los de las áreas, sino una perspectiva diferente que impregna gran parte de ellos.

Así pues, en el currículo hay objetivos, contenidos y criterios de evaluación claramente seleccionados desde el punto de vista de los Temas transversales. Por ejemplo, un contenido de procedimiento dentro del bloque "Población y actividades humanas", correspondiente al área de Conocimiento del Medio, dice textualmente: "*Análisis de los mensajes publicitarios ofrecidos por distintos medios de comunicación y su incidencia en el consumo*". Este contenido, así formulado, no estaría presente si no se hubiera considerado la importancia de la educación del alumno como consumidor crítico. A su vez, el hecho de que figure de forma explícita supone que todos los centros deben tratarlo.

---

6 En las Guías de cada uno de los Temas transversales de los Materiales para la Reforma, enviados a los centros en mayo de 1992, se recogen de forma explícita su presencia en cada uno de los elementos del currículo.

En otros casos, existen objetivos que permiten, aunque no aseguran, que se desarrollen contenidos transversales. Así el objetivo del área de Conocimiento del Medio natural, social y cultural, "*Reconocer en los elementos del medio social los cambios y transformaciones relacionados con el paso del tiempo...*", posibilita la inclusión de los Temas transversales de varias maneras. Se puede trabajar sobre la evolución del papel de la mujer en relación con las formas de vida cotidiana de las grandes épocas históricas; o incidir en la evolución de algún aspecto de la vida cotidiana en el último siglo —trabajo, vestido, paisaje, transporte...—; o bien tratar el cambio que ha supuesto en el paisaje la construcción de vías de comunicación.

De este modo, a la vez que se trabaja el objetivo básico del desarrollo de la noción de cambio con el paso del tiempo, se adquiere también un contenido fundamental para la valoración de la discriminación por razón de sexo; o se hace hincapié en el impacto ambiental que está produciendo la actuación del ser humano sobre el paisaje.

En cualquier caso, los contenidos transversales, presentes en todas las áreas, deberán desarrollarse, como el resto de ellos, interrelacionando conceptos, procedimientos y actitudes.

Por ello, muchos procedimientos se trabajan conjuntamente con los conceptos, fundamentalmente si un determinado procedimiento lleva a la adquisición del concepto y ambos son indisociables del desarrollo de determinadas actitudes. Así, conocer las costumbres del pueblo gitano, sus tradiciones y su cultura, saber de la marginación que han sufrido a lo largo del tiempo, supone el desarrollo de procedimientos como el manejo de la información, la formulación de hipótesis explicativas o la consulta de materiales específicos, y de este modo se pueden adquirir actitudes como la participación y colaboración en actividades grupales, la constatación de que las opiniones propias y las de los demás están sujetas a cambios o la valoración del enriquecimiento que supone la ampliación del punto de vista propio con otras aportaciones fundamentadas.

Asimismo, se adquieren actitudes de respeto hacia otras formas de vida.

Por otra parte, el hecho de que los Temas transversales estén presentes en el currículo es condición necesaria, pero no suficiente para que impregnen la acción educativa de un centro en su conjunto. Para que así sea, se requiere una reflexión de la comunidad educativa acerca de lo que significa abordar estos temas como parte

integrante del desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas, en el contexto concreto del centro educativo. Y es necesario también que esta reflexión informe las decisiones que se tomen en el Proyecto educativo, en el Proyecto curricular y en las Programaciones de aula.

El carácter predominante de opciones de valor de los Temas transversales demanda una actuación conjunta de la comunidad educativa, que garantice el aprendizaje de los valores que subyacen en todos ellos, ofreciendo modelos coherentes de actuación de cada uno de sus miembros que eviten posibles contradicciones entre las intenciones educativas que se han hecho explícitas y las actuaciones reales en el propio centro. No sería admisible, por ejemplo, que un centro formulase en su proyecto la intención de fomentar la resolución de los conflictos por la vía del diálogo y en la práctica real manifestara posturas intransigentes y un continuo enfrentamiento entre algunos de sus miembros.

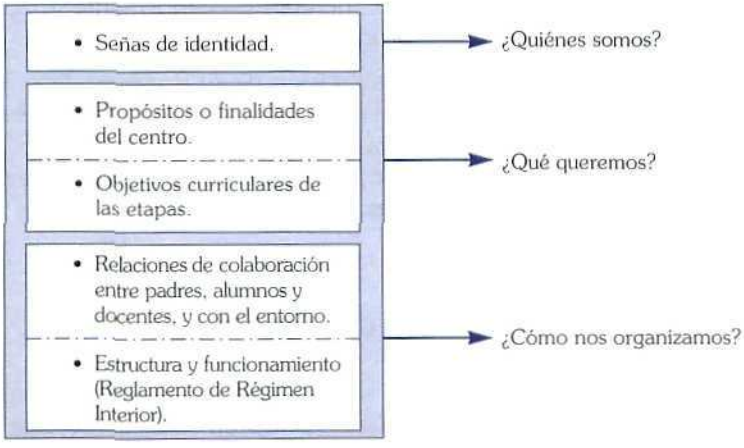
A continuación se abordan las implicaciones que tiene la presencia de los Temas transversales en las decisiones del Proyecto educativo, del Proyecto curricular y de las Programaciones de aula.

Proyecto educativo

La comunidad educativa, a partir del análisis del contexto y de sus propias características, debe fijar los objetivos educativos prioritarios que guíen y orienten las decisiones y responsabilidades de sus miembros y las formas organizativas más eficaces para llevarlos a la práctica. Para realizar este análisis puede ser de gran utilidad hacer una revisión de las finalidades educativas propuestas en la L.O.G.S.E. y de la concreción de las mismas que suponen los objetivos de las etapas educativas. Este análisis permitirá, dada la presencia de los Temas transversales en ambos textos, hacer una valoración para establecer prioridades sobre aquellos cuya problemática tenga mayor incidencia en el contexto del centro.

En el siguiente cuadro se recogen las decisiones del Proyecto educativo en las que se debe reflejar la presencia de los Temas transversales.

DECISIONES DEL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO



La reflexión sobre los Temas transversales debe estar presente en cada una de estas decisiones, de forma que no sea una decisión aislada, sino un criterio permanente de actuación que impregne el conjunto de las mismas.

A continuación analizaremos:

¿De qué forma pueden integrarse los Temas transversales en cada una de las decisiones del Proyecto educativo?

El análisis del contexto

Las necesidades educativas de los alumnos que la comunidad escolar deberá tener presente al tomar sus decisiones vendrán definidas en gran parte por las características sociales, económicas y culturales del medio en que se ubica el centro. Así, serán muy diferentes las necesidades educativas en un medio rural, urbano, deprimido o privilegiado económica o culturalmente. En definitiva, el análisis del contexto aportará los datos para definir las intenciones educativas del centro y dar en ellas prioridad a unos temas transversales sobre otros.

En la definición de las intenciones educativas que conforma las señas de identidad del centro no se trata de agotar todos los elementos de una posible concepción educativa, sino de destacar los que se comparten por el conjunto de las personas que forman la comunidad escolar y que son prioritarias en función del análisis del contexto.

Las principales opciones educativas que se consideran básicas para el conjunto del alumnado, en coherencia con los valores de la Constitución y de la L.O.D.E., se concretan posteriormente en la L.O.G.S.E., en donde aparecen recogidas en el artículo 2.°.

La comunidad educativa en la elaboración de su Proyecto deberá reflexionar sobre estas opciones, así como sobre aquellas que en su contexto puedan resultar significativas para recoger los temas transversales y dar prioridad, en su caso, a aquellos más relevantes en función de las necesidades detectadas.

Propósitos o finalidades del centro

Para que las señas de identidad sean operativas es preciso concretarlas en finalidades educativas que el centro en su conjunto quie-

re conseguir. En estas finalidades se recogerán los propósitos de la comunidad educativa en cuanto a aquellos valores que subyacen en los Temas transversales. Se deberá, por tanto, incorporar la concepción ambiental y saludable del centro; las opciones frente a la discriminación sexual, étnica, social, religiosa o cultural; las relaciones de participación, colaboración y solidaridad entre sus miembros y con el entorno del centro, entre otros.

Cada centro, en función de sus necesidades y experiencia, podría dar prioridad a alguno de estos temas y centrar sus esfuerzos en ir favoreciendo el desarrollo de aquellos valores que tengan mayor relevancia para su contexto.

Por ejemplo, podemos encontrar una escuela donde se han observado serias deficiencias en la alimentación del alumnado, por consumir exceso de grasas y proteínas. Tras discutir este problema, y llegar a un acuerdo acerca de la necesidad de intervenir educativamente sobre él, el Proyecto educativo podría establecer el siguiente objetivo prioritario:

> "Desarrollar hábitos saludables respecto a la alimentación y al consumo de sustancias nocivas para la salud."

Objetivos generales de las etapas

La lectura detenida de los Objetivos de las etapas que se imparten en el centro permitirá reflexionar sobre cómo las finalidades del centro se concretan en los distintos tipos de capacidades que se pretenden desarrollar en el alumnado. Una vez más, se tomarán decisiones para adecuar estos objetivos al contexto del centro y a las finalidades por las que se ha optado.

Siguiendo con el ejemplo anterior, en este centro, al revisar el objetivo de Educación Primaria:

> *"Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo, adoptando hábitos de salud y bienestar y valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida".*

se podrían recoger las siguientes matizaciones:

> — "En nuestro centro se impulsarán sobre todo las acciones encaminadas a:

- que los alumnos y alumnas conozcan los alimentos y su poder nutritivo;
- que sepan elaborar dietas equilibradas;
- que, mediante talleres conjuntos con las familias, se revisen los hábitos de alimentación y se vayan introduciendo variaciones en los menús caseros".

Organización y funcionamiento del centro

Llegar a conseguir los propósitos que un centro se ha planteado supone establecer las responsabilidades de cada uno de los miembros y las relaciones de colaboración que, entre ellos y con el entorno, se van a establecer. Así, los padres pueden asumir la responsabilidad de recoger las opiniones de todas las familias del centro para la elaboración del proyecto y la difusión de los acuerdos adoptados, así como de las actuaciones que aconsejen la mayor implicación de las familias en la educación compartida de sus hijos. El equipo docente deberá organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje atendiendo a las finalidades establecidas y la Administración deberá facilitar los recursos de su competencia.

En el ejemplo que nos ocupa podrían establecerse los siguientes acuerdos:

Los padres

- Se responsabilizarán, buscando la colaboración que estimen oportuna, dentro y fuera del centro, de promover acciones para que padres y madres conozcan el valor nutritivo de los alimentos y los riesgos que entraña para la salud una dieta desequilibrada.
- Colaborarán con los profesores en la organización de los talleres de salud.
- Aportarán su experiencia para mejorar los hábitos de alimentación en casa.

El equipo docente

- Se responsabilizará de transformar estas intenciones en decisiones del Proyecto curricular y de programación de aula.
- Organizará los talleres en colaboración con las familias y los alumnos.

Los representantes de la Administración local

- Se responsabilizarán, obviamente, del mantenimiento de las instalaciones desde el punto de vista de la condición saludable del centro.
- Facilitarán la colaboración y aprovechamiento de los servicios sanitarios locales.

Un paso más e imprescindible es la organización de los recursos humanos y materiales al servicio de las intenciones compartidas. Éste será el momento de concretar qué suponen para el centro las opciones tomadas y los recursos que está dispuesto a dedicar para lograrlas. Aspectos como establecer horarios compatibles para realizar actividades fuera de las aulas que exigen abordar trabajos sobre el medio o sobre consumo, la utilización del espacio escolar como lugar de encuentro y comunicación de los miembros de la comunidad escolar, la adquisición de materiales, los gastos del centro en consumo de energía, la distribución de responsabilidades para llevar a cabo las iniciativas consensuadas, etc., deberán acordarse para orientar y facilitar otras decisiones curriculares más concretas.

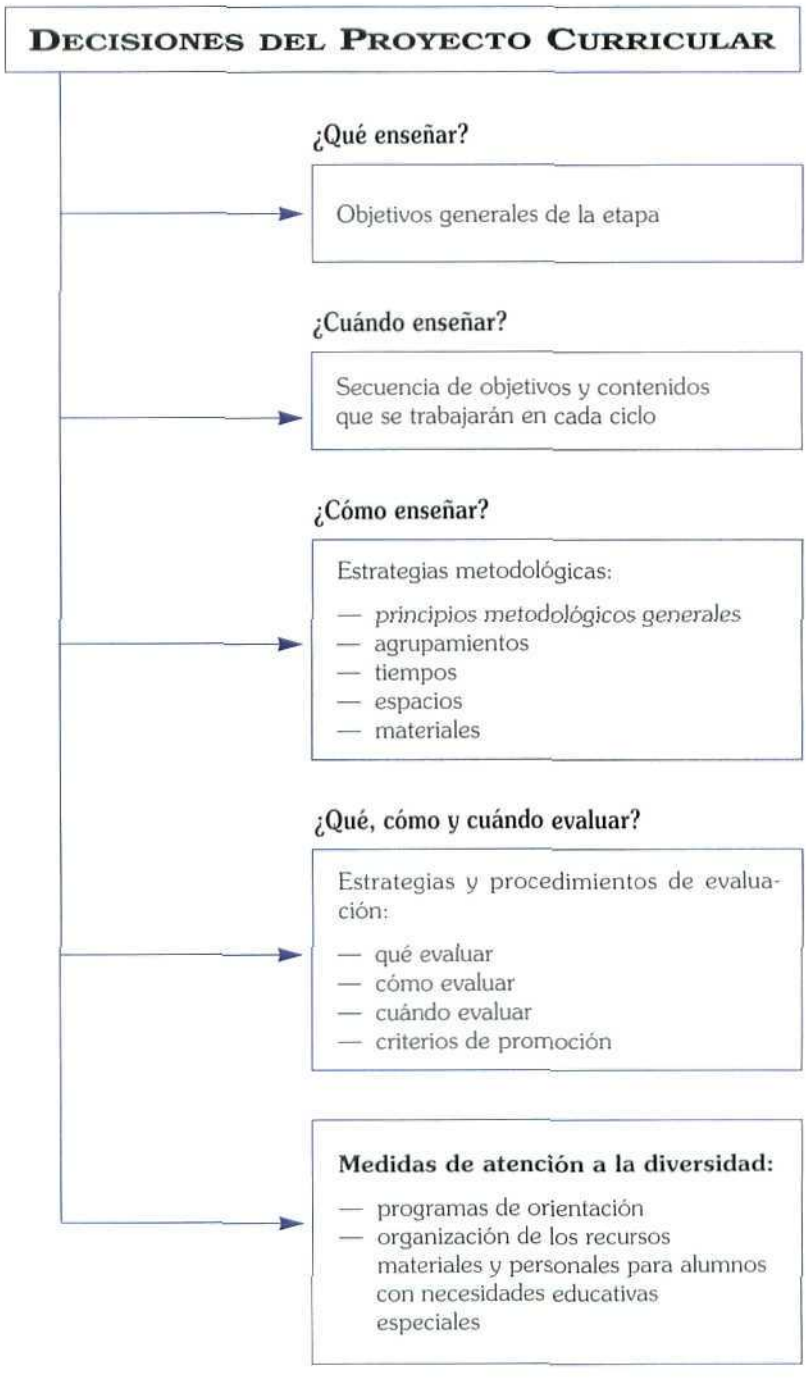
Volviendo al caso que nos ocupa, difícilmente se podrá cumplir el objetivo de realizar talleres con padres si no se prevén tiempos de coincidencia de éstos con profesores y alumnos.

Proyecto curricular

El Proyecto curricular es el proceso de toma de decisiones por el cual el equipo docente de una etapa educativa determinada establece, tomando como referencia el currículo básico, el Proyecto educativo del centro y la propia práctica docente, una serie de acuerdos para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma coherente.

Como ya se ha apuntado en el Proyecto educativo, el tratamiento de los Temas transversales no debe ser una decisión aislada, sino que será en cada una de las decisiones donde se tendrán presentes para adoptar las medidas que promuevan su desarrollo.

DECISIONES DEL PROYECTO CURRICULAR



A continuación analizaremos:

¿De qué forma pueden incorporarse los Temas transversales en las decisiones del Proyecto curricular?

Adecuación de los objetivos generales

En el Proyecto educativo ya se ha hecho una lectura y adaptación al contexto de los objetivos de las etapas. El equipo docente deberá ahora retomar esta decisión y completarla. En relación con los Temas transversales procede realizar una adecuación al contexto de los objetivos de las áreas, dando prioridad, matizando o destacando las capacidades que tienen mayor grado de implicación con el enfoque de cada uno de dichos Temas.

Un ejemplo de estas decisiones podría ser el siguiente:

- En un centro se ha decidido dar prioridad al Tema transversal de Educación ambiental como respuesta a la problemática suscitada por la ubicación de un vertedero de residuos en las proximidades de su municipio. A partir de esta decisión el equipo docente revisó los objetivos de las distintas áreas para decidir sobre qué enseñar.

Así, tomando del área de Conocimiento del Medio el objetivo general:

> *"Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorar críticamente la necesidad y alcance de las mismas y adoptar un comportamiento en la vida cotidiana acorde con la postura de defensa y recuperación del equilibrio ecológico y de conservación del patrimonio cultural."*

Teniendo en cuenta el problema planteado, se pueden concretar en otras capacidades más precisas, tales como:

— Tomar conciencia de los residuos y basuras que se generan desde los hogares, y de la responsabilidad individual y colectiva de intervenir en su control.

— Reconocer la relación existente entre nuestro modo de vida y los residuos que generamos.

— Identificar los componentes más comunes de los residuos y basuras, junto a las posibilidades para su aprovechamiento.

— Identificar, reconocer y apreciar nuevos hábitos de consumo que ayuden a disminuir la producción de residuos o colaboren en su tratamiento y reutilización.

— Participar en actividades grupales que mejoren las condiciones del centro escolar desde el punto de vista de la utilización y aprovechamiento de los recursos materiales.

A partir de estos objetivos se seleccionarían contenidos que contribuyesen a desarrollar las capacidades citadas.

Secuencia y organización de los objetivos y contenidos

Los contenidos relativos a los Temas transversales, como se ha dicho al comienzo de este capítulo, se han recogido en el conjunto de las áreas curriculares. Por tanto, para tomar decisiones de organización y secuencia de los mismos, los criterios no serán diferentes de los contemplados para las áreas. Es decir, tener en cuenta el desarrollo evolutivo y los aprendizajes previos de los alumnos, fruto de su historia educativa, la coherencia lógica de los contenidos y la continuidad y progresión. Ahora bien, las características propias de los Temas transversales y el peso ponderado que en cada Proyecto curricular se les haya dado pueden ser tenidos en cuenta al establecer los criterios para organizar y hacer la secuencia de los objetivos y contenidos.

Algunas de las consideraciones en este sentido son las siguientes:

- *El carácter global de las situaciones objeto de conocimiento.* Por ejemplo, un problema ambiental, como puede ser la instalación de una planta de reciclado de basuras en un determinado lugar, no puede analizarse sin acudir a diferentes ámbitos de conocimiento para obtener datos que, desde perspectivas diversas, permitan, una vez considerados los distintos puntos de vista e intereses, tomar opciones personales acerca del problema e implicarse en su posible solución.

  Esta reflexión lleva a considerar los Temas transversales como posibles ejes de organización globales de la secuencia.

- *La complejidad de estos Temas.* Es preciso analizar las dificultades de comprensión que entrañan para hacer una

secuencia ajustada del distinto grado en que se pueden ir desarrollando en los diferentes ciclos educativos las capacidades y los contenidos a que hacen referencia. Es importante considerar, por ejemplo, el peso que tiene la explicación multicausal para la comprensión de los fenómenos y hechos sociales que representan muchos de los Temas transversales, así como las opciones de valor que suponen y la interrelación de hechos y situaciones. Es preciso, pues, considerar el criterio del desarrollo evolutivo y momento de aprendizaje de los alumnos.

Otro criterio para atender a la complejidad sería el de abordar la secuencia de *forma cíclica o en espiral*. De este modo se irían introduciendo los contenidos desde los primeros ciclos, en sus aspectos más generales y simples, para avanzar hacia mayores niveles de especificidad y complejidad.

En definitiva, los Temas transversales pueden utilizarse bien como eje vertebrador para organizar los contenidos, bien incluidos dentro de otros ejes. Lo importante es que se tengan presentes en cada decisión.

En el *Anexo III* se ofrece un ejemplo de organización de los contenidos del área de Conocimiento del Medio, tomando como eje el Tema transversal de Educación ambiental.

Criterios metodológicos

Las decisiones en torno a las opciones metodológicas han de ser coherentes con las intenciones educativas, los tipos de contenido y la concepción de cómo se aprende.

La opción educativa que representa la presencia de los Temas transversales apuesta por una formación integral donde se atienda al desarrollo cognitivo del alumnado, a su integración en una cultura más amplia, cambiante y cercana a su experiencia y a la formación en valores de solidaridad, cooperación y participación. En consonancia con esta opción, habrá que optar por metodologías donde el alumnado vaya formándose como ser autónomo y crítico, donde participe y asuma responsabilidades, se plantee y resuelva interrogantes, etc.

El aprendizaje de la participación no puede adquirirse con métodos expositivos que comuniquen las excelencias de participar, pero

no den ocasión a los alumnos de hacerlo en el plan de trabajo diario, en la organización del aula, en la elaboración de normas, en la propuesta de actividades, etc. Por simple que pueda parecer, a participar se aprende participando; a responsabilizarse se aprende asumiendo tareas, cuidando de los objetos personales y colectivos, ayudando a otros compañeros; a dialogar se aprende afrontando, de forma constructiva, los pequeños conflictos que se presentan en las relaciones entre iguales y con los adultos; a cooperar se aprende colaborando en el trabajo colectivo en pequeños grupos, aceptando y proporcionando la ayuda necesaria para resolver problemas comunes; a ser solidario, conociendo situaciones de injusticia y discriminación, analizando sus causas, e implicándose, según las propias posibilidades, en proponer soluciones.

De modo más concreto, podría decirse que el aprendizaje de los objetivos y contenidos de los Temas transversales requiere que el equipo docente adopte unos criterios metodológicos básicos que tengan en cuenta los siguientes principios:

— Los conocimientos y experiencias previas de los alumnos y alumnas como punto de partida para el aprendizaje.

— El conflicto cognitivo y social favorecedor del aprendizaje.

— La interacción entre iguales.

— La cooperación y participación en el aula y en el centro.

— La globalidad e interdependencia en la forma de abordar los contenidos.

— La responsabilidad e implicación personal en tareas diversas.

— El planteamiento y resolución de problemas como procedimiento de trabajo.

Organización de espacios, tiempos y agrupamientos

En muchas ocasiones, los aspectos organizativos relativos a la distribución de espacios y a la consideración de éstos como elemento educativo, a la distribución de tiempos y a la forma de agruparse alumnos y profesores, son factores que promueven o dificultan el desarrollo de la acción educativa.

Las propuestas de trabajo sobre la temática transversal exigen a menudo períodos dilatados de tiempo, salidas del espacio escolar, actividades en pequeño y gran grupo. Por ello, es necesario que el

equipo docente debata y llegue a acuerdos para organizar la etapa y el aula con criterios flexibles y adaptables a la riqueza y diversidad de las propuestas de trabajo.

Selección de materiales y recursos didácticos

Es importante que el equipo docente cuente con criterios para seleccionar los materiales curriculares con los que va a desarrollar su actividad en el aula. Entre éstos debe tener especial relevancia el tratamiento que se haga de los Temas transversales y especialmente de los valores que promueven. En muchos casos será preciso **un análisis detenido de los materiales curriculares para detectar los valores** que subyacen acerca de la salud, el medio ambiente, la resolución de conflictos, la igualdad de oportunidades, el consumo de productos e informaciones, la sexualidad o la seguridad vial. Este análisis atenderá tanto a la forma como al contenido. Es frecuente encontrar materiales que formalmente "recogen" los Temas transversales y en el discurso general vierten una y otra vez mensajes contradictorios, o bien dejan escapar conceptos erróneos en los dibujos, fotografías o imágenes que apoyan los textos.

La selección y uso de los materiales y recursos didácticos es otra de las decisiones que a veces contradicen en la práctica las intenciones educativas. Es frecuente encontrar centros en los que, junto con objetivos que dan prioridad al desarrollo de capacidades ligadas al uso racional de los recursos y la conciencia crítica frente al consumo de bienes superfluos, deciden la compra de materiales injustificadamente sofisticados o no se ponen en funcionamiento normas de ahorro de papel, uso de papel reciclado, etc.

Especial importancia tiene **el uso del entorno como recurso didáctico**, tanto para extraer experiencias reales sobre las que programar secuencias de aprendizaje, como para utilizar los recursos naturales y sociales que el entorno ofrece. Campañas ambientales o de salud organizadas por el municipio, actos culturales, la construcción de una planta depuradora, la utilización de insecticidas para los productos agrícolas, una situación de marginación, etc., pueden ser temas para organizar algunos aprendizajes presentes en el currículo. Por otra parte, la existencia de los servicios de salud locales, las oficinas del consumidor, las organizaciones ecológicas, las O.N.G. (organizaciones no gubernamentales), etc., pueden ayudar y ofrecer materiales y recursos humanos para apoyar las opciones del Proyecto curricular y la Programación que los profesores hagan para sus aulas.

Por ejemplo, podrían utilizarse los materiales que diversos organismos ofrecen en torno a la celebración internacional de "el día de ...". Este tipo de actividades puede aprovecharse para resaltar la idea de que muchas personas y grupos en todas las partes del planeta sienten y comparten las mismas inquietudes y defienden los mismos derechos, por encima de fronteras, etnias y culturas.

Decisiones sobre evaluación

Es preciso evaluar tanto el proceso de aprendizaje de los alumnos como el proceso de enseñanza que los profesores han puesto en marcha para que los alumnos aprendan. A continuación se exponen algunos aspectos de la evaluación del aprendizaje especialmente relevantes en el caso de los Temas transversales.

Una de las dificultades que se detecta en el proceso de enseñanza y aprendizaje es **la evaluación de las actitudes y los valores** que, en relación con los Temas transversales, han adquirido los alumnos y alumnas. Esta dificultad se ve acrecentada por la constatación del peso que en el aprendizaje de estos contenidos tiene el entorno social y, particularmente, los medios de comunicación. Éstos actúan, a menudo, difundiendo mensajes contradictorios con los valores que desde la comunidad educativa se pretenden desarrollar. Esta influencia se deberá tener en cuenta para programar las actividades de enseñanza, por ejemplo, tomando como objeto de estudio mensajes publicitarios para analizar la imagen que transmiten de hombre y mujer, o la promoción de consumo de productos innecesarios. En otros casos, programando actividades encaminadas a la clarificación de valores, al planteamiento de dilemas morales sobre situaciones y hechos en los que alumnos y alumnas puedan sentirse implicados. Estas mismas actividades pueden servir para evaluar la adquisición de valores.

La evaluación debe plantearse sobre los objetivos y contenidos que se han planificado en el centro educativo. Sobre el progreso que se va consiguiendo en los alumnos en relación a las capacidades y contenidos programados como objeto de aprendizaje y las estrategias que se han puesto en marcha para conseguirlo. Por tanto, en relación con el aprendizaje de valores y actitudes, se adoptará este mismo criterio: observar y recoger datos de la progresión que alumnos y alumnas muestran en el comportamiento diario, en la realiza-

ción de sus tareas, en sus formas de resolver conflictos, en definitiva, en su manera de ser y actuar en el espacio educativo que puede ser observado por los profesores, y en relación con los aprendizajes que se han programado e intentado enseñar.

En la escuela no tendría sentido **pretender evaluar aquello que no ha sido objeto de enseñanza**. Aunque se sea consciente, obviamente, de que los alumnos aprenden más cosas que las que se enseñan en la escuela, la evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza, cuya finalidad es obtener datos para dar la ayuda necesaria, debe ajustarse a los objetivos de enseñanza y aprendizaje programados.

Los **criterios de evaluación** recogen los objetivos y contenidos que se consideran básicos para que los alumnos y alumnas progresen en los niveles posteriores de aprendizaje. Entre ellos aparecen algunos relativos a aprendizajes transversales. El equipo educativo tendrá que revisarlos para hacer la adecuación pertinente a los objetivos y prioridades que se han establecido.

Muchos docentes se preguntan, en relación con estos criterios y en general con la evaluación de actitudes, si se puede decidir suspender a un alumno o alumna porque su comportamiento no es adecuado a los valores que se han pretendido enseñar. Cabría preguntarse si se está hablando de evaluación, como proceso de toma de datos para ajustar la ayuda pedagógica o de calificación, dar una nota que sitúa al alumno en un baremo. La aplicación de los criterios de evaluación debe cumplir la función de informar al profesorado y al alumnado de los progresos que se han conseguido en la adquisición de los objetivos y contenidos básicos, entre ellos los valores, y de aquellos otros que no se han adquirido y para los que es preciso arbitrar otros modos de enseñarlos para conseguir su aprendizaje. Se trata de **evaluar en qué medida las actitudes de los alumnos se han ido consolidando como consecuencia del proceso de enseñanza que se ha organizado de forma sistemática.**

El siguiente caso puede servir de ejemplo:

> Un alumno que sigue defendiendo que el papel de la mujer es el cuidado de la familia, por tanto debe permanecer en casa, etc., ¿se le debe suspender? Los criterios de evaluación mínimos con respecto a la adquisición de actitudes debería situarse en: *a*) que sea capaz de argumentar su postura, y *b*) que respete otras opciones.

Instrumentos adecuados a cada tipo de contenido

Los contenidos relativos a los Temas transversales son de conceptos, procedimientos y actitudes; por tanto, los instrumentos de

evaluación deben seleccionarse atendiendo a los diferentes tipos de contenido, ya que unos instrumentos son adecuados para evaluar conceptos y, sin embargo, no lo son para los procedimientos o las actitudes.

Parte de las dificultades para evaluar el aprendizaje y la enseñanza de los valores y las actitudes tiene que ver con **los instrumentos, estrategias y situaciones** que se utilizan para tomar datos. Muchos de ellos no son adecuados a este tipo de contenidos. Una prueba escrita que puede resultar útil para evaluar el aprendizaje de hechos no lo es para evaluar el aprendizaje de actitudes. Un alumno puede describir cuál sería su actitud ante determinado suceso y comportarse realmente de otro modo cuando se encuentra en esa situación, puede decir lo que supone que el profesor quiere oír y hacer lo que ha interiorizado.

Es preciso acordar qué instrumentos y situaciones pueden ser las más adecuadas para evaluar estos aprendizajes. La observación sistemática es quizá el más eficaz cuando se aplica sobre situaciones de aprendizaje en las que se manifiestan las actitudes como pueden ser las asambleas, los trabajos de equipo, las salidas, las dramatizaciones, los recreos. Las actividades de aprendizaje que se describen en el capítulo segundo pueden servir, igualmente, para evaluar el progreso en la adquisición de los valores.

Resultan especialmente valiosos para la evaluación de actitudes los instrumentos de **autoevaluación del alumnado y de coevaluación**, que, entre otras capacidades, favorecen el desarrollo de la reflexión sobre el propio aprendizaje, de la autonomía, de la autoestima y la formación de una imagen cada vez más ajustada de sí mismo.

Evaluación de la enseñanza

Del mismo modo que se ha evaluado el aprendizaje es necesario evaluar las decisiones del proceso de enseñanza y el desarrollo curricular. Así, será preciso revisar en qué medida se han alcanzado las intenciones educativas expresadas en el Proyecto educativo en relación con los Temas transversales y las responsabilidades a las que se comprometió cada uno de los miembros de la comunidad escolar.

El equipo docente, por su parte, deberá revisar en qué medida las decisiones del Proyecto curricular y las programaciones de aula han servido para hacer progresar al alumnado en el aprendizaje de las capacidades y los contenidos vinculados a los Temas transversales.

Programación didáctica

La programación didáctica es un conjunto de Unidades didácticas ordenadas y secuenciadas. Cada Unidad supone, a su vez, la articulación de actividades en torno a los objetivos didácticos que precisan el tipo y grado de aprendizaje sobre unos contenidos concretos, y la previsión de los recursos y estrategias para su realización. Los Temas transversales pueden estar presentes en la programación con distinto grado de implicación. Según sea el grado de reflexión sobre estos temas y la práctica educativa de cada equipo docente, se pueden integrar de una u otra forma. La integración puede ir desde la organización de una o varias áreas tomando como eje vertebrador un Tema transversal, a utilizar éste como eje temático de algunas Unidades didácticas, o más sencillamente a introducir algunos contenidos transversales en el desarrollo de las Unidades didácticas.

En los anexos de este documento se presentan tres ejemplos relativos a cada una de estas posibilidades:

- Unidades didácticas articuladas en torno a un tema de carácter más general en el que se destacan los aspectos transversales; por ejemplo, "Jugaban, jugamos, jugaremos...". (*Anexo I*).
- Unidades didácticas que se articulan en torno a algún contenido transversal; por ejemplo, la Unidad didáctica "Cuídate", en torno a la Educación para la salud. (*Anexo II*).
- Programar un área tomando como eje organizador un Tema transversal; en este caso, la Educación ambiental. (*Anexo III*).

Tipos de actividades

Dentro de las opciones metodológicas generales, para el estudio de los contenidos relacionados con los Temas transversales, cabe

destacar el método de planteamiento y resolución de problemas como el más adecuado y cuya secuencia de actividades desemboca en la implicación personal característica del aprendizaje de valores.

El conjunto de actividades que se contemplan en esta metodología son:

- De detección de conocimientos previos.
- De motivación y elección del problema o situación de estudio.
- De implicación afectiva.
- Recogida de información.
- Elaboración de la información.
- Cuestionamiento de la información.
- Elaboración de conclusiones.
- Comunicación.
- De implicación personal y acción en el medio.

El tipo de actividades de esta secuencia que pueden tener mayor incidencia para estos aprendizajes son **el propio planteamiento de problemas, la implicación afectiva, el cuestionamiento de la información y la implicación personal y de acción en el medio.**

Las estrategias de aprendizaje y enseñanza de valores que se recogen en el capítulo segundo pueden orientar el diseño de actividades seleccionando diferentes situaciones relacionadas con los diversos temas transversales.

Asimismo, se puede encontrar información sobre actividades para el desarrollo de cada uno de los Temas transversales en las Guías correspondientes de los Materiales para la Reforma enviados a los centros en mayo de 1992.

Recursos bibliográficos

A continuación se recogen algunas informaciones bibliográficas de carácter general sobre los Temas transversales.

Se han incluido aquellos libros o artículos de interés que han sido editados a partir de 1991, o que no se reseñaron en su día en la Guía documental correspondiente a cada una de los documentos de los Temas transversales que forman parte de los Materiales para la Reforma.

Temas generales sobre transversalidad y educación en valores

- AA. VV. y C. I. D. E. *Educación y valores en España*. Actas del Seminario Comisión Española de la UNESCO. Ministerio de Educación y Ciencia. 1991.

El libro recoge las actas del Seminario organizado por el Grupo de Trabajo de Educación de la Comisión Española de la UNESCO, en Cádiz, 1991. Su lectura puede ser interesante para reflexionar sobre la sociedad actual y su desorientación respecto a la pérdida de valores; en él se analiza la situación española en comparación con la europea.

- AA. VV. y UNESCO. *Didáctica sobre cuestiones universales de hoy*. Barcelona: Editorial Teide, 1986.

El libro es fruto de un proyecto conjunto de la UNESCO y de la Confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza; en él se recogen diversos artículos sobre las cuestiones importantes con las que se enfrenta el mundo de hoy: paz, desarme, desarrollo, etc. Se describen objetivos y métodos educativos sobre estos temas para la Enseñanza Primaria y Secundaria.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Guías para los 'Temas transversales*. Materiales para la Reforma. Madrid, 1992.

Las guías ofrecen orientaciones metodológicas sobre cómo abordar cada uno de los Temas transversales; también se recogen en ellas numerosas actividades y una amplia guía documental que incluye recursos didácticos y direcciones de interés.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Por una educación intercultural*. Madrid, 1993.

El documento está concebido como una guía para el profesorado; en él se pasa revisión al concepto y consecuencias de la interculturalidad y se ofrecen orientaciones para trabajarlo en el Proyecto educativo y curricular; también se indica cómo desarrollar este tema en el aula.

La bibliografía incluye libros, revistas, material didáctico y orientaciones respecto a literatura infantil y juvenil. Esta selección de material es muy útil para los Temas transversales de Educación moral y cívica y Educación para la paz.

- BORREGO DE DIOS, Concepción., y otros. *Curriculum y Desarrollo Socio-Personal*. Sevilla: Ediciones Alfar, 1992.

El libro recoge diversos artículos del Primer Seminario Estatal en torno a "La inserción del desarrollo socio-personal en el curriculum escolar" celebrado en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, en 1991.

Está estructurado en tres bloques: el primero, de carácter más teórico, trata aspectos del ámbito socio-personal; el segundo aborda programas de intervención concreta sobre desarrollo socio-personal y moral en diversas etapas educativas, y el tercero incide más directamente sobre la interdisciplinariedad y la transversalidad en relación al desarrollo personal, exponiéndose orientaciones y programas concretos sobre algunos de los Temas transversales (salud, consumo, paz, igualdad de oportunidades entre los sexos...).

- BOLÍVAR BOITIA, Antonio. *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma. Problemas y propuestas*. Madrid: Editorial Escuela Española. *De la Reforma educativa al Aula, 1992*.

En el libro se hace una revisión de los tres tipos de contenidos y sus interrelaciones. Interesan especialmente aquellos capítulos referidos al desarrollo social y moral, y a la educación de valores y actitudes, en relación al Proyecto educativo y curricular. El texto ofrece diversos ejemplos e indicadores para la mediación de actitudes, aunque es básicamente un trabajo de índole teórica.

- GONZÁLEZ LUCINI, Fernando. *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Editorial Alhambra Longman. Documentos para la Reforma, Documento 2, 1990.

Este pequeño libro aborda el tema de la Educación en valores y consecuencias pedagógicas. Hay un capítulo dedicado a la Reforma educativa y la Educación en valores en el que se analiza su relación con los objetivos generales, los contenidos curriculares y los ejes transversales.

- MORENO, Montserrat, y otros. *Los temas transversales, claves de la Formación Integral*. Madrid: Santillana, Colección Aula 21, 1993.

- PUIG, J. M.ª. *Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*. Materiales para la educación ética y moral (Educación Secundaria). Madrid: Editorial Didácticas CL & E, 1993.

- TORRES JURJO. *El currículo oculto*. Madrid: Morata, 1991.

Este libro puede orientar las reflexiones en torno a los procesos que configuran el currículo oculto y sus implicaciones en el ámbito educativo. Merecen especial atención los apartados dedicados a las discriminaciones de carácter racista o sexista que, a menudo, suelen pasar inadvertidas en las aulas.

Revistas

Aula de Innovación Educativa. Barcelona

Esta revista ha dedicado, especialmente en la sección de Aula Material, varios números a diversos Temas transversales.

- N.º 8. Noviembre 1992.

  — Aula Material: *El embalse: agua y paisaje*. Javier de Prado, José Luis Ortega, Luis Gabriel Naranjo.

Unidad didáctica para la Secundaria Obligatoria. La Unidad es de carácter interdisciplinar, abordándose desde las áreas de Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

- N.º 15. Junio 1993

  — Aula Material: *Pantanos y térmicas*. Carlos María Guallart.

Unidad didáctica para la Secundaria Obligatoria enmarcada en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En su diseño se abordan temas relativos a la energía, la producción de la electricidad en

España, las centrales hidroeléctricas, etc. Incluye actividades para el alumnado, orientaciones metodológicas y elementos para la evaluación.

■ N.° 16-17. Julio-agosto 1993

El tema de la sección *Centro* está dedicado a "Contenidos actitudinales en el Proyecto de Centro". En él se abordan las actitudes, valores y normas a través de diversos artículos que analizan la naturaleza de los contenidos de valor, cómo se desarrollan y aprenden las actitudes y los valores, qué procedimientos pueden emplearse para trabajar la Educación Moral... También se incluye una selección bibliográfica comentada sobre estos temas.

Cuadernos de Pedagogía. Barcelona

También ha dedicado varias monografías a diversos Temas transversales.

■ N.° 201. Marzo 1992

Educación moral

Diversos artículos que abordan el sentido de la Educación moral; sus objetivos y orientaciones metodológicas; sus contenidos, determinados a partir de un proceso de investigación, que señalan las principales diferencias entre el currículo de Primaria y Secundaria; sus métodos y técnicas. Al finalizar se incluye una bibliografía comentada, así como una reseña sobre materiales y propuestas curriculares de Educación moral.

■ N.° 202. Abril 1992

La Biosfera

Unidad temática de interesante aplicación dirigida a Primaria y Secundaria.

■ N.° 204. Junio 1992

Educación ambiental

Este tema monográfico se aborda desde diversos artículos que analizan lo realizado respecto a este tema en los últimos diez años,

proponiendo futuras líneas de actuación; proponen opciones curriculares de Educación ambiental; revisan los equipamientos escolares y los modelos de formación del profesorado. Al finalizar existe una bibliografía comentada y referencias sobre centros de documentación especializados en cada Comunidad Autónoma.

■ N.° 212. Marzo 1993

Consumidores, entorno y envases

Reseña del material didáctico centrado en el hecho cotidiano de la compra de productos y el impacto ambiental asociado. El material es concebido como soporte de un taller didáctico, de treinta horas de duración, para alumnos y alumnas de doce a dieciséis años.

■ N.° 214. Mayo 1993

Educación para la salud

Este tema monográfico analiza cómo la escuela puede ser considerada como un ámbito de promoción de la salud; cuáles son los estilos de vida de los escolares; cómo la Reforma educativa ha recogido este tema en su diseño; qué actitudes mantiene el profesorado respecto a la Educación para la salud... También se recogen diversas experiencias realizadas en los centros escolares: con niños gitanos escolarizados, en Zaragoza; para el cuidado dental, en Jerez de la Frontera; mediante la colaboración con un municipio, en Santa Coloma de Gramanet (Barcelona). Al finalizar se indican direcciones útiles y una descripción de materiales de ámbito nacional e internacional.

Guix. Barcelona

La revista *Guix* ha publicado diversos monográficos sobre experiencias didácticas en torno a determinados temas transversales.

■ N.° 161. Marzo 1991

L'Educació no sexista

Contiene diversas propuestas para la intervención en el centro desde una perspectiva coeducativa y no sexista para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria; una bibliografía comentada e indica-

ciones pedagógicas para áreas concretas: Matemáticas (Infantil), Ciencias Sociales (Primaria) y Ciencias de la Naturaleza (Secundaria).

■ N.° 170. Diciembre 1991

El tractement dels conflictes bél.lics

Plantea diversos trabajos para abordar el tratamiento de los conflictos en la escuela, desde cómo trabajar estos temas en la Geografía hasta una propuesta concreta sobre el caso de la Guerra del Golfo. Se ofrecen orientaciones sobre la didáctica de los conflictos contemporáneos para la Enseñanza Secundaria Obligatoria y se indica un ejemplo sobre la dimensión europea en el ámbito de las Ciencias Sociales.

■ N.° 172. Febrero 1992

Educació viaria

Se exponen diversas experiencias realizadas en escuelas de Cataluña para la etapa de Primaria y orientaciones metodológicas de carácter general.

■ N.° 188. Junio 1993

Educació ambiental

Se exponen diversos proyectos sobre "residuos mínimos", analizando sus repercusiones en la educación. Ofrece indicaciones sobre cómo realizar un proyecto educativo de Educación ambiental para la etapa de Primaria y una guía bibliográfica de recursos.

Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos

SUBIRATS, Marina; TOMÉ, Amparo. *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Cuadernos para la Coeducación, n.° 2. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona, 1993.

El Instituto de Ciencias de la Educación de Barcelona ha iniciado esta colección para ofrecer al profesorado orientaciones sobre cómo trabajar en el aula la igualdad de oportunidades educativas de ambos sexos. Esta colección está destinada a producir materiales, investigaciones y experimentaciones sobre este tema en los centros escolares.

El primer cuaderno recogía un resumen sobre el marco legislativo e institucional relativo a la igualdad de oportunidades. Este segundo cuaderno ofrece pautas de observación para detectar el sexismo en el ámbito educativo. Los siguientes números versarán sobre diversas áreas del conocimiento en relación con la igualdad de oportunidades.

- AA. VV. *¿Cómo consumen? Sociología del consumo infantil y experiencias educativas*. Comunidad de Madrid. Consejería de Economía. Dirección General de Comercio y Consumo. Madrid, 1992.

El libro se compone de dos partes: en la primera se recogen diversos artículos sobre las actitudes de las familias y de la infancia respecto al consumo, y en la segunda se resumen experiencias educativas realizadas en diferentes Comunidades Autónomas y en el extranjero.

- AA. VV. *La educación del consumidor*. Serie de monografías editadas por el Instituto Nacional de Consumo y las Comunidades Autónomas.

Hasta el momento han aparecido: *El ocio*, *El juego y el juguete*, *La alimentación*. Próximamente está prevista la publicación de los siguientes títulos: *Seguridad infantil*, *Publicidad*, *Medios de comunicación*, *Medio ambiente*, *Dinero y sistema económico*, *Bienes duraderos*, *La compra*, *Organismos públicos* y *Movimiento asociativo*.

Cada monográfico ofrece una información general sobre el tema, objetivos y modelos de actividades para Infantil, Primaria, Secundaria y personas adultas, pautas de coordinación con las familias, orientaciones para la evaluación y referencias documentales.

- Olivares Jiménez, E. *La alimentación, actividad del ser humano*. M. E. C. y Narcea. Colección Materiales 12-16 para Educación Secundaria. Madrid, 1993.

El libro ofrece guías para el profesorado y para el alumnado. Las actividades se enmarcan en las Ciencias de la Naturaleza y abordan temáticas relacionadas con la salud y el consumo.

- Unión General de Trabajadores (U. G. T.). A través del área de Consumo ha publicado una Unidad didáctica sobre "Seguridad Infantil", en colaboración con la C. E. E. Madrid, 1993.

La Unidad contiene una guía del profesor, un cuento y diversos juegos. En ella se abordan temas relacionados con el consumo y la seguridad vial.

Educación para la Salud

- Dirección Provincial del M. E. C. y Dirección General de Salud de la Región de Murcia. *Educación para la Salud en Enseñanza Secundaria: SIDA. Guía del educador*. Sección de Educación para la Salud y Unidad de Programas Educativos. Murcia, 1992.

Interesante material curricular que puede ser de gran utilidad para la elaboración y desarrollo de Unidades didácticas sobre el SIDA. Está dirigido al segundo ciclo de la E. S. O. y al Bachillerato, desde un enfoque de transversalidad.

- Dirección Provincial del M. E. C. y Dirección General de Salud de la Región de Murcia. *Educación para la Salud en Educación Infantil y Primaria: Guía de Higiene*. Sección de Educación para la Salud y Unidad de Programas Educativos. Murcia, 1992.

Material de apoyo al desarrollo curricular de la Higiene, desde la perspectiva de la Educación para la Salud y como tema transversal.

- Dirección Provincial del M. E. C. y Dirección General de Salud de la Región de Murcia. *Guía de salud bucodental para maestros*. Sección de Educación para la Salud y Unidad de Programas Educativos. Murcia, 1992.

Material de apoyo al profesorado para el desarrollo curricular de la salud bucodental en el marco de la Educación para la Salud.

- Ministerio de Educación y Ciencia y Ministerio de Sanidad y Consumo. *Tabaquismo y Alcoholismo: un problema social*. Colección de materiales didácticos de Educación para la Salud. Madrid, 1993.

Ejemplificaciones de Unidades didácticas sobre tabaquismo y alcoholismo, desde un planteamiento global de la Educación para la Salud, y diseñados para favorecer el trabajo en equipo en los centros educativos. Están dirigidas a la E. S. O.

- CONSEJERÍA DE SALUD DE LA COMUNIDAD DE MADRID. *SIDA y escuela: prevención en convivencia*. Documentos de Salud Pública, n.° 2. Dirección General de Prevención y Promoción de la Salud. Madrid, 1992.

Informe sanitario sobre la dinámica de la infección por el VIH/SIDA en la Comunidad Escolar, que pretende actualizar de forma asequible los aspectos sanitarios más relevantes en torno al tema.

Dando respuesta a las múltiples cuestiones que en torno al SIDA se plantean en la Comunidad Educativa, contribuye al desarrollo de unas actitudes sociales más preventivas e informadas, desde el respeto a los derechos humanos y a los principios de la convivencia democrática.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA Y DIPUTACIÓN GENERAL DE ARAGÓN. *Educación para la Salud: propuestas para su integración en la escuela*. Zaragoza: D. G. A., 1991. (12 cuadernos).

Orientaciones y propuestas para la integración de la Educación para la Salud en los centros educativos.

Educación Ambiental

- ALONSO VELASCO, Ester, y otros. *Cuenta con tu planeta*. Madrid: Animación y Promoción del Medio, S. A., 1993.

Programa educativo compuesto por cuatro Unidades didácticas. (¿Qué es eso de los productos verdes?; ¿Qué nos comemos?; Una casa verde, una ciudad verde; ¿A qué dedicas tu ocio?) y dos juegos educativos en torno a la Salud, Consumo y Medio Ambiente, que proponen descubrir las consecuencias que para el medio ambiente y la salud tienen nuestras acciones cotidianas de consumo.

- CADUTO, Michael. *Guía para la Enseñanza de Valores Ambientales*. Madrid: Libros de la Catarata, Ed., 1982. (Serie de Educación Ambiental n.° 13 del Programa Internacional de Educación Ambiental UNESCO-PNUMA).

La primera parte esboza los fundamentos de la enseñanza de valores y las principales estrategias metodológicas. En la segunda parte se dan ejemplos concretos de actividades que se pueden realizar en los centros.

- CUELLO GIJÓN, Agustín, y otros. *Orientaciones Didácticas para la Educación Ambiental en Enseñanza Primaria*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla, 1992.

El objetivo de esta publicación es orientar a los profesores y profesoras en la integración curricular de la educación ambiental, partiendo de pautas y criterios de tratamiento de contenidos y de objetos de estudio, descendiendo hasta diversas ejemplificaciones, estrategias metodológicas y actividades, pero sin caer en un recetario.

- GARCÍA PÉREZ, Francisco, y GARCÍA DÍAZ, José Eduardo. *Orientaciones Didácticas para la Educación Ambiental en la Enseñanza Secundaria*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla, 1992.

El documento parte de una reflexión acerca de la integración de la educación ambiental en esta etapa, formula unos objetivos y propone, a partir de una hipótesis sobre cómo los alumnos pueden ir

conociendo progresivamente el medio, unos contenidos articulados en torno a una serie de objetos de estudio que puedan ser desarrollados por el profesorado. Ofrece también unas ejemplificaciones útiles.

- INTERMON. *Medio Ambiente y Desarrollo*. Barcelona: Intermon, Ed., 1992.

Paquete didáctico integrado por diversos materiales, como carpetas, vídeos y otros documentos, que ponen de manifiesto las relaciones entre el medio ambiente, la gestión de los recursos y, en general, las relaciones económicas y de dependencia de los países, de las que muchos salen perjudicados.

- RICO VERCHER, Manuel. *El aprendizaje de valores en Educación Ambiental*. Secretaría de Estado para las Políticas del Agua y del Medio Ambiente. Ed. Madrid, 1992 (Serie Unidades Temáticas Ambientales).

La adquisición de valores relativos al medio ambiente es crucial para resolver la crisis en la que nos desenvolvemos. En esta obra se explican las principales estrategias metodológicas que se pueden abordar.

Anexos

LOS TEMAS TRANSVERSALES EN LA UNIDAD DIDÁCTICA "JUGABAN, JUGAMOS, JUGAREMOS..."

La Unidad didáctica "Jugaban, jugamos, jugaremos..."[1] que aquí se expone ofrece la posibilidad de que el alumnado integre los nuevos conocimientos mediante el trabajo de contenidos, que corresponden fundamentalmente a las áreas de Lengua y Conocimiento del Medio, y los aborde de modo que permita una reflexión sistemática sobre otros contenidos que son propios de los Temas transversales.

Esta Unidad didáctica se ha elegido porque se relaciona directamente con la problemática, bastante generalizada, que presenta el uso de los juguetes a los niños y las niñas en la actualidad:

— Exceso de juguetes frente a su carencia en determinados contextos sociales.

— Roles masculino y femenino estereotipados que transmiten determinados juguetes.

— Adquisición de los juguetes según criterios muy condicionados por la publicidad.

— ...

Se trata, pues, de un contexto especialmente cercano al alumnado y que introduce de manera natural contenidos relevantes para el segundo ciclo.

1 Este texto resume y explica la Unidad didáctica "Jugaban, jugamos, jugaremos", elaborada por A. Puga y A. Rocamora, en la Colección "Materiales para el desarrollo curricular", Generalitat de Valencia, Valencia 1992. Se ha optado por explicar las razones de la importancia de trabajar estos contenidos y el modo de abordarlos en vez de reproducir la Unidad, con el objetivo de ilustrar mejor el modo en que se pueden introducir los Temas transversales en el tratamiento de otros contenidos del currículo. En cualquier caso, se ofrecen numerosas sugerencias para que el profesorado de segundo ciclo pueda abordar esta Unidad adecuándola a su realidad específica.

La planificación de la Unidad se basa en el siguiente esquema:

— Se toma como punto de partida la secuencia de contenidos de la etapa por ciclos y una previsión temática que se desprende tanto de los contenidos de las áreas como del análisis de los diversos Temas transversales del currículo.

— Se delimitan los contenidos de las áreas que se desean abordar en esta Unidad.

— Se deciden los ámbitos o macroactividades cuyo desarrollo permitirá la introducción de los contenidos programados.

— De acuerdo con estas tareas se prevé el tiempo que va a dedicarse al tratamiento de la Unidad, así como a los condicionantes que conlleva en la organización del espacio.

Evidentemente todo ello está supeditado a las decisiones de orden didáctico y metodológico que el equipo educativo ha decidido en el Proyecto curricular, y en concreto a los acuerdos relativos al ciclo.

Los contenidos

La Unidad didáctica está elaborada con la finalidad de trabajar fundamentalmente contenidos del área de Conocimiento del Medio, natural, social y cultural, y en su desarrollo se abordan muchos contenidos que serían propios del área de Lengua y Literatura, porque se planifica el aprendizaje lingüístico en contextos de uso de acuerdo con la concepción del área.

Esta concepción funcional de la lengua incide muy directamente en el proceso de trabajo, de modo que colabora en la construcción del conocimiento al ofrecer la posibilidad de aprender a obtener, reelaborar y comunicar la información, contenidos todos ellos que en el segundo ciclo deben ser prioritarios.

Asimismo se introducen de manera natural contenidos de Educación Artística, así como otros que se refieren a la Educación del consumidor y a la Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos.

Con este fin, el maestro ha de tener en cuenta los contenidos señalados a continuación:

— Reflexión sobre el mundo de los juguetes para, desde una mirada lúdica, establecer nuevas posibilidades, desarrollar la imaginación de los niños y las niñas, así como su capacidad de trabajar y jugar cooperativamente (Conocimiento del Medio).

— Aproximación al mundo de las exposiciones, como una de las formas de organizar y comunicar conocimientos elaborados (Conocimiento del Medio, Lengua y Educación Artística).

— Reconocimiento de las funciones informativas, publicitarias y artísticas utilizadas en imágenes especialmente dirigidas a captar la atención de los niños, valoración crítica de dichas imágenes e interés por analizar los diferentes elementos contenidos en su composición (Educación Artística).

— Utilización reflexiva de diferentes géneros de texto, sobre todo aquellos que sirven para informarse, reelaborar informaciones y comunicarlas, tanto en la recepción como en la producción (Lengua).

— Aproximación global al proceso de producción textual: planificación, textualización y revisión de los escritos (Lengua).

— Planificación de la construcción y reparación de juguetes, al tiempo que se conocen las herramientas y operadores tecnológicos, mejoran sus habilidades motrices y desarrollan el sentido de la estética (Conocimiento del Medio, Lengua y Educación Artística).

— Iniciación en la búsqueda y contraste de informaciones orales y escritas, en el rastreo de los vestigios del pasado y en la interpretación de algunos aspectos del pasado relacionados con el juego y el juguete (Conocimiento del Medio y Lengua).

— Aproximación empática a la vida cotidiana de las generaciones inmediatamente anteriores en el tiempo (Conocimiento del Medio).

— Reflexión sobre el mundo de la publicidad y del consumo, desvelando algunos de sus mecanismos e intenciones y definiendo criterios para tomar decisiones conscientes (Conocimiento del Medio —*Educación del consumidor*—).

— Recogida e interpretación de información acerca de los juguetes preferidos por cada sexo (Conocimiento del Medio —*Educación del consumidor. Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos*—).

— Análisis de las diferencias observadas en función del sexo, así como ante la influencia que ejercen los medios de comunicación en la formación de opiniones y la pervivencia de estereotipos (Conocimiento del Medio —*Educación del consumidor, Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos*—).

La organización de los contenidos

Para organizar el tratamiento de los contenidos citados se ha previsto parcelar la Unidad didáctica en cuatro grandes bloques o macroactividades, a saber:

— Contextualización del trabajo.

— Taller de reparación y construcción de juguetes.

— Análisis de publicidad audiovisual y escrita. Estudio acerca de la existencia de ludotecas.

— Realización de una exposición de juguetes "antiguos", pertenecientes a los abuelos, las abuelas, las madres y los padres de los escolares. Presentación en dicha exposición de las conclusiones sobre el estudio de dichos juguetes. Exposición de juguetes elaborados o reparados por los niños.

En estos cuatro bloques se pretende organizar un gran número de actividades que consigan hacer reflexionar a los niños sobre la problemática actual en torno a la compra y al uso de los juguetes.

Breve descripción de los bloques

Contextualización del trabajo

Es el momento de plantear *qué vamos a trabajar y por qué*.

Se partirá en este primer bloque de las ideas de los niños sobre el consumo de juguetes: uso-abuso, necesidad-exceso, selección-imposición publicitaria, sexismo en los juguetes... El interés está asegurado a priori por la misma naturaleza del tema[2].

2 Conviene trabajar esta Unidad en fechas próximas a la Navidad por la facilidad para encontrar información, por la evidencia y el abuso de los mensajes publicitarios en esas fechas y porque ofrece un contexto idóneo para trabajar los contenidos de actitudes señalados.

Para ello habrá que obtener información, organizarla y aventurar unas primeras conclusiones sobre la problemática que encierra el uso actual de los juguetes.

Se sugieren las siguientes *actividades*:

— Preparación de entrevistas y cuestionarios[3] para obtener información, oral y escrita, acerca de los juguetes que tenían sus abuelas y abuelos, sus padres y sus madres, la cantidad de juguetes, la elección de dichos juguetes...

— Creación de un archivo de información para el trabajo de la Unidad y toma de decisiones acerca del modo en que se registra el material reunido (clasificación, etiquetado, numeración...).

— Organización de la información, reflexionando sobre:

- ¿De qué cosas hemos obtenido información?
- ¿Qué hemos hecho para buscarla?
- ¿Dónde y cómo la hemos archivado?
- ¿Podemos llegar a alguna conclusión?[4]

Es decir, una vez obtenida la información hay que reelaborarla mediante, por ejemplo, el uso de ficheros y estudios estadísticos sencillos y decidir, finalmente, el modo de comunicar los resultados de la investigación.

Taller de reparación y construcción de juguetes

Entre los propósitos de este taller destaca la educación de actitudes. Conviene enfocar el taller como un lugar en que se desarrollen actitudes como la solidaridad y la participación, ya que arreglando juguetes estropeados o construyendo los propios se frena el consumo y se pueden utilizar esos juguetes en la ludoteca del centro, para regalar a los amigos o para uso propio. Asimismo se desarrolla la capacidad artística y creativa de los niños que se pondrá de manifiesto en la exposición.

---

3 En la preparación de entrevistas se debe insistir en las estructuras propias de los diferentes tipos de texto, en la corrección ortográfica y en una adecuada presentación, tarea que requiere la consulta de modelos.

4 La intención aquí es sólo que aparezcan las primeras aproximaciones a las problemáticas que encierra el uso actual de los juguetes.

En el taller de reparación/construcción se ha de planificar el trabajo con cada juguete: ver la "avería", las posibilidades de reutilización, decidir el material necesario para el trabajo, planificar los pasos que hay que seguir en la reconstrucción, etc. Todo ello se aplica de manera semejante a la construcción de juguetes nuevos de funcionamiento sencillo.

Análisis de la publicidad

Uno de los objetivos de la educación formal es desarrollar en los alumnos las capacidades que les posibiliten la comprensión de su entorno. Estas capacidades que la escuela puede desarrollar en los alumnos son: capacidad de análisis crítico, capacidad de seleccionar la información y capacidad de utilizarla de forma adecuada.

En este sentido, el análisis de la publicidad pretende, mediante la observación de sus mensajes y la comparación con la realidad (*¿qué dice el anuncio "x"?, ¿cómo es el juguete "x"?, ¿cuánto cuesta ese juguete?, ¿cuántas cosas de primera necesidad se pueden comprar con ese dinero?...*), que los alumnos tengan sus propios criterios en la elección de juegos y juguetes y conozcan la influencia enorme de las campañas publicitarias.

Realización de una exposición de juguetes

La exposición conlleva varias actividades previas: la visita a un museo para observar su organización y funcionamiento, la recogida del material que se va a exponer, así como su identificación, clasificación y comparación con los juguetes actuales, con el fin de preparar la propia exposición. Para ello se ha de prever el lugar de la exposición, el título que se le va a dar, la forma de exponer allí los resultados obtenidos...

Asimismo hay que tener en cuenta otros muchos aspectos relacionados con la organización del espacio aula u otros lugares del centro, preferiblemente no de paso; mesas, estanterías y otros soportes; la decoración y ambientación musical; la distribución de responsabilidades como turnos de vigilancia y mantenimiento; la colaboración de familias, de otros alumnos y maestros del centro; los medios para dar publicidad a la exposición (confección de carteles, invitaciones, notas en la prensa local), etc.

La metodología

Se ha optado por enfocar el trabajo de la Unidad dando una gran importancia a la investigación de los niños sobre los problemas que se les plantean relacionados con el uso de los juguetes.

Las actividades que se realicen han de ser los alumnos quienes presenten sus propias conclusiones y discutan la posible toma de decisiones al respecto de los aspectos que van surgiendo en la propia investigación.

Por ejemplo, el montaje de la exposición supone la visita previa a un museo o a una exposición para analizar su organización y los elementos que intervienen: objetos expuestos, clasificación, disposición espacial, existencia de catálogos, presencia de personas que ofrecen información suplementaria, rotulaciones y carteles informativos, etc. A partir de dicho análisis, los alumnos propondrán una posible organización de la exposición.

Por otro lado, la comparación de sus juguetes con los de las generaciones anteriores y la realización de encuestas a sus mayores, a partir de las hipótesis de los escolares sobre cuáles eran los juegos y juguetes "antiguamente", lleva a conclusiones sobre la pervivencia de algunos (aunque cambien de forma) y favorece la reflexión sobre los estereotipos sexistas que se potencian mediante determinados juegos y juguetes. Ello habría de favorecer, junto con otras reflexiones sobre el consumo, que los niños se plantearan la elección de juguetes de manera reflexiva, teniendo en cuenta el tipo de valores que se encierran en algo aparentemente tan inocente como la elección de un juguete.

La presencia de los Temas transversales

De la lectura anterior se desprende que en el planteamiento de las actividades hay una decisión previa sobre el tratamiento de los Temas transversales. En esta Unidad se han seleccionado aquellos que se refieren a la transmisión de estereotipos sexistas y al consumismo en la compra de juguetes.

Los problemas que se han detectado y en torno a los que se han planificado acciones didácticas son:

— Los juguetes como transmisores de estereotipos sexistas, a partir de las diferencias entre los juguetes y juegos de las abuelas, madres y niñas con los de abuelos, padres y niños.

— La potenciación del dinamismo en el sexo masculino frente a la receptividad en el femenino, a través de los juguetes.

— El rol materno en el juego de las niñas.

— La permanencia de determinados juegos relacionada con la permanencia de los roles.

— La sobreabundancia en la posesión de los juguetes, en la actualidad, frente al escaso uso de muchos de ellos.

— La elección de juguetes condicionada por factores absolutamente ajenos a la calidad y a la implicación de los escolares en el juego.

— El sexismo en la publicidad dirigida a los niños.

— El falseamiento de la realidad en determinados mensajes publicitarios.

— La dificultad de compartir juguetes que conlleva el modo de vida actual.

Todo ello se trabaja en las macroactividades explicadas, insistiendo especialmente en momentos de reflexión como son las conclusiones y las puestas en común de los diversos procesos de investigación que se plantean. En cualquier caso, esta reflexión debe aparecer de manera explícita en la comunicación de información al realizar el montaje de la exposición; quedará patente en los criterios de clasificación de los materiales, en el título de la exposición, en los murales que la acompañan, en la publicidad que se ofrece de su montaje, etc.

Esta forma de trabajar permite conjugar el desarrollo de los contenidos del currículo de cada una de las áreas con el trabajo de los Temas transversales, para contribuir a la educación integral de los alumnos.

UNIDAD DIDÁCTICA "CUÍDATE", ORGANIZADA EN TORNO A LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD

Sumario

Introducción 92

I. Reflexiones en torno a la Educación para la Salud. 97

II. Biografía sanitaria 102

III. ¿Quién cuida a quién? 109

IV. Análisis de la salubridad del entorno (físico y afectivo). Casa, escuela y calle 114

V. Enfermedades 127

VI. Los medicamentos y remedios caseros 129

VII. Vivir en salud 132

Introducción

Justificación de la propuesta, objetivos y contenidos

Este conjunto de materiales pretende ser un instrumento para el desarrollo de una Educación para la salud que implique la construcción de estilos de vida saludables. Se trata de plantear un concepto de salud que va más allá del tratamiento o la prevención de las enfermedades y que enfatiza la importancia de la reflexión sobre el entorno (físico y afectivo), con el fin de actuar sobre éste y transformarlo.

Con este enfoque, en el contexto del estudio de la salud y las enfermedades se produce una integración de contenidos, desde las diferentes perspectivas (natural y social), del área de Conocimiento del Medio. Al mismo tiempo se ha hecho un tratamiento de la lengua desde la perspectiva marcada en el Decreto por el que se establece el currículo en Educación Primaria respecto a la utilización de textos (interpretación y producción) y el enfoque comunicativo.

Los ámbitos de conocimiento donde se desarrolla el contenido de "Cuídate" son los llamados en el Decreto:

— El entorno y la situación en el espacio.

— El ser humano y la salud.

— Relaciones humanas y cultura.

— El cambio en el tiempo.

Los contenidos de la propuesta están organizados en seis bloques básicos, que forman la estructura de la Unidad "Cuídate":

I. Reflexiones sobre la Educación para la Salud

Plantea al equipo educativo de cada centro unos puntos de reflexión sobre el ambiente escolar.

II. Biografía sanitaria

A través de la reconstrucción de la propia trayectoria personal, con la utilización de fuentes diversas, se realiza una aproximación al conocimiento de algunas enfermedades comunes en la infancia.

III. ¿Quién cuida a quién?

Plantea una reflexión sobre las relaciones familiares, centrada en la prevención y curación de las enfermedades, así como sobre las propias responsabilidades a la hora de fomentar la salud personal y la del entorno familiar.

IV. Análisis de la salubridad del entorno (físico y afectivo). Casa, escuela y calle

Partiendo de la percepción de los espacios, se trata de influir en el proceso de construcción personal del entorno, favoreciendo también las reflexiones que puedan contribuir a crear un ambiente sano y seguro y unas relaciones personales afectuosas y solidarias.

V. Las enfermedades

Supone una forma de acercarse al conocimiento de su propio cuerpo, problematizando una situación. Como técnica de trabajo se propone la confección de un fichero de enfermedades, con las tareas que supone el registro y clasificación de datos.

VI. Los medicamentos y remedios caseros

Introduce el estudio de algunas plantas medicionales de nuestro entorno.

VII. Vivir en salud

Plantea la reflexión sobre la prevención de la enfermedad y la creación de estilos de vida saludables. Este apartado se puede considerar como síntesis de todo el trabajo realizado a lo largo de la Unidad temática.

El primer apartado (Reflexiones sobre la Educación para la Salud) va dirigido exclusivamente al equipo educativo. Los seis restantes suponen una propuesta de intervención en el aula y van acompañados de materiales para el alumnado.

Todos los apartados han sido concebidos como *proyectos de trabajo*, de manera que cada uno de ellos trata de configurar con una estructura interna del tipo de:

a) Investigación y exposición de ideas previas.

b) Concreción del objeto de aprendizaje. Proyecto de trabajo:

— Finalidades.

— Desarrollo (guión).

c) Realización del trabajo propuesto.

d) Síntesis:

— Individual.

— Colectiva.

e) Reflexión metodológica:

— Qué y cómo he aprendido.

— Valoración.

Debemos tener en cuenta que la interpretación de este proceso no tendría que ser rígida. Ideas previas aparecen a lo largo de todo el trabajo, así como la reflexión de lo que se aprenda no se ha de hacer únicamente al final de cada bloque. El orden que terminamos de exponer señala únicamente los momentos que en cada fase del trabajo se consideran de forma más intencionada y sistemática.

El hecho de que cada bloque tenga su estructura interna no se tendría que interpretar como que es irrelevante en el orden de tratamiento o la supresión de algún bloque. No se trata de materiales separados: todos los bloques configuran la Unidad.

Temporalización

El conjunto de material ha sido pensado para una duración de cincuenta horas de trabajo en la escuela. La distribución temporal de cada bloque pensamos que debería realizarla cada centro atendiendo a sus especificaciones, intentando, no obstante, mantener un cierto equilibrio entre el tiempo destinado a cada bloque.

En cada bloque, pensemos que se tendría que distribuir el tiempo dando bastante duración a las actividades de síntesis y valoración, sin caer en una preocupación excesiva por la "cantidad" de trabajo realizado por los alumnos.

Como cada alumno desarrollará su proyecto de trabajo individual (compartiéndolo con el resto del grupo y siendo consciente de la participación en un proyecto de toda la clase), aconsejamos llevar cuidado con las diferentes posibilidades, respecto al ritmo de trabajo, bajando el nivel cuanto sea necesario, atendiendo más a la calidad —es decir, al esfuerzo intelectual que le ha supuesto al individuo— que a la cantidad de material que ha realizado. De esta manera se produce la adecuación del ritmo y términos, necesarios para llevar a cabo la experiencia cooperativa dentro de la clase.

En la misma línea, dentro de la planificación temporal de cada equipo docente, se ha de tener en cuenta incluir el tiempo necesario para la actuación del profesorado, procurando equilibrar el trabajo que generan los alumnos con el que los maestros pueden atender y analizar.

Tratamiento de la diversidad

El planteamiento de este proyecto de trabajo habrá de ser adaptado a las circunstancias especiales que se darán en algún grupo de alumnos, más o menos numeroso, en la mayoría de los colegios. Nos referimos a aquellos niños y niñas que viven situaciones familiares muy inestables o que pertenecen a grupos sociales que, culturalmente, no regulen su vida cotidiana en general, y los aspectos sanitarios en particular, de acuerdo con los usos y valores mayoritarios.

— Por ejemplo, estos alumnos verán muy reducida la ayuda familiar en la búsqueda de testimonios para la elaboración de la biografía sanitaria y seguramente no dispondrán de objetos y documentos que puedan identificar como testimonios, por ser diferentes de los que aportará la mayoría de niños.

Además, su conciencia difusa de marginación puede conducirlos a una especie de autoodio que los hará especialmente reservados cuando se trate de compartir experiencias vitales.

La conciencia de las dificultades derivadas de una situación de marginación social, algunas de las cuales se acaban de exponer muy sumariamente, será el primer paso para un tratamiento de la diversidad, que el profesorado ha de llevar a cabo en cada circunstancia concreta. A grandes trazos, cabría remarcar que la mediación ha de hacerse de forma más individualizada con estos estudiantes, ayudándoles a establecer diálogos que faciliten la comunicación y supliendo,

en la medida de lo posible, la falta de ayuda familiar, así como tratando de adecuar los proyectos de trabajo de estos alumnos a las peculiaridades derivadas de su situación social.

Evaluación

En el diario del profesor se deberían reflejar las observaciones en torno a: motivación, participación, cantidad y calidad del trabajo realizado, así como las incidencias más significativas. Todo ello teniendo en cuenta al grupo de la clase y la diversidad de situaciones grupales o individuales que puedan detectarse.

Con esta especie de análisis del proceso nos proponemos sacar ideas sobre cómo reorientar las actividades, adaptándolas a las necesidades detectadas.

El proceso de reflexión de los escolares en torno a cuestiones como "¿he trabajado con interés?", "¿qué trabajos he hecho mejor?", "¿me ha gustado hacer el trabajo?", "¿qué cosas han sido más difíciles?", "¿he ayudado?", "¿he sabido tomar ideas de los demás?"... también debería reflejarse en el diario de cada escolar, como una forma de autoevaluación.

I. Reflexiones en torno a la Educación para la Salud

Presentación de la Unidad al equipo educativo: expectativas, intereses e ideas previas

El concepto de salud ha sido tradicionalmente relacionado únicamente con la ausencia de enfermedades, pero en los últimos años el término ha ido adquiriendo otra dimensión como fruto de las intenciones de divulgación y de fomento de un modelo de vida en salud. De esta manera, se ha llegado a entender que *la salud es la capacidad de desplegar el propio potencial personal y de responder a los retos del ambiente de forma positiva* y que, de acuerdo con ello, cualquier persona o colectivo ha de poder discernir y realizar sus aspiraciones, satisfacer sus necesidades y evolucionar con su entorno.

De acuerdo con esta nueva definición de salud[1], se sugieren a continuación, como un instrumento útil para el tratamiento de la Unidad ejemplificadora "Cuídate", unos puntos de reflexión previa a la puesta en práctica de la propuesta. La intención no es tanto hacer una extracción cuantificada de datos cuanto aprovechar la ocasión para que el equipo educativo de cada centro comience una tarea de discusión colectiva sobre el ambiente escolar favorecedor de una buena Educación para la salud. Una profundización posterior, centrada sobre todo en el cuarto capítulo —*Análisis de la salubridad del entorno (físico y afectivo). Casa, escuela y calle*—, mediante la investigación compartida con los alumnos y el personal sanitario —siempre que sea factible—, proveerá de datos aproximativos o más exactos sobre los ámbitos que trabajamos.

La organización del debate entre vosotros, el establecimiento de las estrategias de trabajo, la recogida de datos, la confección de un informe en el que se reflejen las condiciones iniciales del centro son aspectos, entre otros, que podéis decidir los maestros en la adaptación necesaria a vuestra realidad. La plasmación explícita de todas

1 Cuando utilizamos el plural genérico no queremos ocultar en ningún momento la identidad femenina; nuestra intención es la de economizar la dificultad de lectura. Por tanto, siempre que encontremos expresiones de tipo "los maestros", "los niños", etc., la referencia implícita quiere serlo a ambos géneros.

estas intenciones nos puede servir de gran ayuda para entender los tratamientos peculiares a la hora de incorporar la propuesta y facilitará la propuesta común posterior.

La finalidad última la podemos establecer en relación con el conocimiento preciso de las condiciones del centro y con el establecimiento de estrategias de búsqueda de soluciones y mejoras.

La reflexión está formulada en torno a los siguientes objetivos:

— Un ambiente escolar sano y seguro.

— Una vida escolar sana.

— Unas relaciones personales afectuosas y solidarias.

— Unos servicios médicos y psicológicos escolares.

Los puntos que figuran a continuación en los cuatro apartados no están redactados en forma de preguntas, porque no se pretende dar a los maestros ninguna imagen de interrogadores, ni tampoco ha de entenderse como un intento de inmiscuirnos en la ejecución de las propias responsabilidades, sino que quieren servir como elemento de reflexión previa para el equipo de maestros y de posible guión para el estudio y el debate de las condiciones de salud en el centro escolar. Se ha de entender como un material flexible, del que se pueden hacer adaptaciones y modificaciones siempre que se considere conveniente.

La ubicación de la Unidad "Cuídate" en la realidad particular de cada centro supone decidir unas matizaciones pertinentes, como prever sobre qué aspectos habría que enfocar una atención más cuidadosa, o qué problemática es sentida de manera intensa y apremiante, o qué estrategias convendría seguir para poder colaborar toda la escuela en la mejora de las condiciones de salud, o qué tipo de participación puede conseguirse por parte del personal sanitario y de las personas del ámbito familiar, etc.

El tránsito por los diferentes apartados, aun conservando la *atmósfera integradora, no ha de ser necesariamente unidireccional* —en el sentido de ir desplegando un recorrido estricto de principio a fin—, sino que ha de funcionar más bien como un material recurrente, que se puede abandonar o retomar cuando convenga.

Un ambiente sano y seguro

La escuela dispone de unas instalaciones y de unos materiales saludables y seguros:

— Unos edificios con ventilación, iluminación, grado de humedad, calefacción, etc., adecuados.

— Unas aulas amplias, de superficie apropiada al número de alumnos que las ocupan.

— Retretes y lavabos suficientes, que disponen de papel higiénico y de jabón.

— Unos servicios de limpieza eficaces y frecuentes.

— Mesas y sillas móviles, adecuadas a la altura de los alumnos.

— Materiales, juguetes y recursos didácticos sanos (no tóxicos ni construidos de manera que puedan surgir astillas de madera, o clavos, etc.).

— Botiquines suficientes, dotados de materiales para las primeras curas y siempre al alcance del personal educativo.

— Balcones y ventanas con cristales de seguridad y protegidos por barandillas.

— Vallas alrededor de la escuela, terrenos de juego nivelados, sin piedras, igual que los campos de deportes.

— Accesos a la escuela vigilados, con pasos de cebra, semáforos o asistencia de guardias municipales cuando haya peligro de accidente de tráfico.

— Todos respetan un nivel de ruido ambiental de baja intensidad, que aporta serenidad al aula, al comedor y a los demás espacios.

— Si la escuela tiene servicio de comedor, éste dispone de un local específico que nunca se utiliza como clase.

— El comedor está limpio, como la cocina, y dispone de lavabos cercanos, y los retretes están separados.

— El personal que trabaja en la cocina tiene el pelo protegido y limpias las manos.

— Los depósitos de combustible y las calderas están en el exterior, debidamente protegidos por barandas, jaulas y puertas metálicas.

Una vida escolar sana

Se ha de procurar que la Educación para la salud no forme parte de una materia que se estudia y se profundiza en un horario determi-

nado; al contrario, todo programa requiere que se involucre en la vida de la escuela y a lo largo de la jornada escolar.

— Los educadores y los maestros confeccionan los programas de manera que posibilitan una vida sana.

— La distribución horaria es adecuada a las necesidades físicas y psíquicas de los escolares, con un ritmo de vida que ofrece alternancia entre actividades físicas, intelectuales y manuales.

— La organización de actividades no conduce a la fatiga ni al estrés de los alumnos, lo cual supone respetar los ritmos de aprendizaje de cada uno, potenciar una escuela dinámica en la que cada estudiante puede disfrutar de las investigaciones personales y colectivas, descartar exámenes angustiosos, etc.

— La promoción de hábitos higiénicos —higiene mental, del cuerpo y del vestido, de los alimentos, ejercicio físico y descanso, higiene de los sentidos, higiene medioambiental y otras— es puesta en práctica.

— La escuela cuida de facilitar una alimentación saludable, con dietas que se ajusten a las necesidades de cada escolar.

— Los maestros tienen un comportamiento ejemplar, manifestando un modelo de vida sana.

Unas relaciones personales afectuosas y solidarias

— La escuela potencia las buenas relaciones entre alumnos y profesores.

— Trabajamos para conseguir un clima socialmente saludable que favorezca la compañía, la solidaridad, la amistad..., es decir, la comunicación y la relación.

— Las buenas relaciones personales hacen de la clase un lugar de ambiente cordial y agradable, donde cada niña y cada niño sienten que forman parte de un grupo donde se les quiere y donde se cuenta con ellos, sin agresividades ni angustias.

— Desde el punto de vista coeducativo, abordamos, cuando se considera pertinente, los conflictos de relación entre niñas y niños, con la intención de conseguir un conocimiento mutuo y un trato de justicia.

— Llevamos adelante una educación sexual y afectiva favorecedora de la salud mental.

— La escuela intenta evitar los desórdenes emocionales y afectivos, así como la marginación infantil.

— Los maestros velan por ser en todo momento ecuánimes, afectuosos, no autoritarios, equilibrados y buenos conocedores de la psicología infantil.

Unos servicios médicos y psicológicos escolares

— En la escuela se realizan pruebas y revisiones de salud y se ejerce una acción preventiva, detectando anormalidades y enfermedades crónicas, quizá desconocidas por la familia.

— Los educadores y el personal sanitario explican a los padres el sentido de los exámenes escolares de salud y establecen con las familias estrategias conjuntas para su seguimiento.

— Las revisiones son siempre respetuosas, dignas con el cuerpo de los niños, con el fin de que éstos las comprendan y acepten.

— La escuela puede acudir fácilmente con los alumnos enfermos o accidentados a un centro médico de urgencia.

— La escuela dispone de servicios de asistencia y de orientación psicopedagógica que atienden a los alumnos en cualquier momento de la vida escolar.

— El centro facilita la integración de niños con deficiencias.

— Para más información, véase en el Anexo el apartado *Condiciones ambientales*.

II. Biografía sanitaria

En el contexto del estudio de la salud y de las enfermedades se propone una aproximación a la elaboración de *la propia biografía sanitaria*.

Enlazando con los contenidos establecidos en el Decreto antes citado, la realización de la biografía sanitaria se encuentra en el bloque de contenidos denominado **El cambio en el tiempo**, pues se centrará el trabajo en dos aspectos fundamentales para la iniciación en la conceptualización del tiempo histórico y en la reconstrucción de representaciones del pasado:

a) La localización y ordenación cronológica de los hechos. En el período transcurrido de la propia vida se han de ir situando las enfermedades de las que queda constancia a través de recuerdos, documentos, objetos, etc.; ello supone un trabajo de sistematización de datos en la línea temporal y el uso de conceptos temporales sobre acciones y hechos vividos en el pasado.

b) La iniciación en el tratamiento de las fuentes y en el método de trabajo que se utiliza para la obtención del conocimiento histórico. Los escolares harán una reconstrucción de algunos aspectos del transcurso de la propia vida, y aunque sea impropia la utilización del término "historia" para referirse a conocimientos que no constituyen su objeto de estudio (aun teniendo una vertiente temporal referida al pasado), se dan ciertas pautas de trabajo que pueden servir como iniciación a la historia. Se plantea un trabajo de búsqueda, reconocimiento y tratamiento de testimonios: fuentes orales, documentos gráficos, objetos... para obtener conocimientos de hechos del pasado, de los que sólo se conservan recuerdos confusos, fragmentarios, inestables, o incluso desaparecidos de la memoria.

Desde la debida atención a la diversidad se ha de prever la posibilidad de que algún o algunos alumnos presenten objeciones a explicitar datos de su propia biografía sanitaria. La confidencialidad en esta materia es un derecho inalienable que se debe respetar. En cualquier caso, es más interesante trabajar a partir de las informaciones colectivas que sobre la investigación en particular de cada una de las personas del grupo.

GUIÓN DE TRABAJO

1. Explicitación de nociones por parte de los estudiantes.
2. Negociación del proyecto de trabajo: elaboración de la biografía sanitaria:
   - — Ideas previas.
   - — Finalidades.
   - — Haremos nuestra biografía sanitaria.
3. Búsqueda y tratamiento de testimonios:
   - — Entrevistas.
   - — Objetos personales.
   - — Documentos oficiales.
4. Sistematización de datos.
5. Síntesis individual.
6. Síntesis colectiva:
   - — Consulta de trabajos y recogida de datos.
   - — Comunicación.
7. Reflexión metodológica:
   - — Qué he aprendido y cómo he aprendido.

Desarrollo del guión

Motivación y explicitación de nociones por parte de los estudiantes

Enlazando con cualquier circunstancia vivida por los escolares, como, por ejemplo, la enfermedad de alguno, la visita médica, la enfermedad de alguno de los animales que se crían en la escuela..., en gran grupo, se podría hablar de las siguientes cuestiones:

— "¿Has estado enfermo?, ¿cuándo?, ¿cómo lo notabas?, ¿cómo estabas?..."

— "¿Crees que te acuerdas de todas las enfermedades que has tenido?, ¿quién puede saber alguna más?, ¿por qué?"

— "Cuando estás enfermo, ¿utilizas algunas cosas diferentes?, ¿cuáles?, ¿aún las tienes en casa?, ¿dónde?, ¿te pueden decir alguna cosa sobre las enfermedades que has tenido?..."

Negociación del proyecto de trabajo: elaboración de la biografía sanitaria

- *Ideas previas sobre la biografía sanitaria.*

Partiendo de experiencias vividas por los niños —sus visitas al médico, experiencias hospitalarias suyas o de familiares y amigos o bien películas...— se hablará de las fichas que hace el médico de cada enfermo.

Se puede iniciar el debate en gran grupo, lanzando algunas preguntas claves como:

"¿Sabes cómo se llama tu médico?, cuando vas al médico, ¿te llaman por tu nombre?, ¿sabe el médico quién eres?, ¿tiene el médico cosas anotadas?, ¿saca algún papel?, ¿qué hace con él?, ¿qué cosas te pregunta y anota?, ¿qué cosas crees que ya tiene anotadas?, ¿por qué crees que pregunta estas cosas?, ¿por qué tiene que saber el médico quién eres?"

Debemos tener en cuenta que no es igual la experiencia que tiene la persona que acude regularmente al mismo médico que la que no tiene ninguna relación personal con él.

El muchos colegios las aportaciones que harán los niños serán reducidas. Por lo que hemos podido detectar en la fase de investigación clínica, las niñas y los niños entrevistados no suelen conocer el nombre de su médico o bien no los atiende siempre el mismo. Por eso es aconsejable tener modelos de fichas médicas para enseñárselas si es necesario. Otra posibilidad sería la colaboración de personal sanitario, que tendría que actuar siempre orientada por los docentes.

- *Finalidades de la biografía sanitaria.*

Partiendo de los conocimientos que tengan sobre la historia clínica, que han surgido en el debate anterior, los escolares pueden sacar conclusiones sobre la finalidad médica de la historia clínica o biografía sanitaria.

Si la actividad desarrollada en el apartado anterior no ha resultado bastante enriquecedora, se podría empezar ésta con una representación con títeres de una cita y visita médica.

Pensamos que es un buen momento para la creación de un rincón de juegos simbólicos donde se puedan explicar más espontáneamente las ideas de los escolares. A partir de las actividades de este rincón, tal vez se podría plantear alguna dramatización.

Como síntesis, se propone la realización de la ficha que se hace en la biografía sanitaria individualmente y en grupos pequeños.

- *Haremos nuestra biografía sanitaria.*

En el apartado anterior se han podido ver finalidades médicas de la biografía sanitaria. En éste se pondrá de relieve el interés de reconstruir cada uno su historia clínica personal: curiosidad para saber cosas de su propia vida y para tenerla guardada en casa y poder utilizarla en un momento determinado.

El resultado de esta actividad debería ser el de mejorar la disposición de los estudiantes para empezar el trabajo de rebuscar y reconstruir su biografía sanitaria.

A continuación se propone trabajar sobre el modelo de las fichas *Biografía sanitaria 1* y *Biografía sanitaria 3*. Se trata de modelos de uso real elaborados recientemente por el Servei Valencià de Salud.

Insistimos en la importancia que tiene el comentario de estos modelos con los niños: el significado global de las fichas en uso real, las partes que intentaremos rellenar, procurando la mayor comprensión posible de los textos de aquellas partes de las fichas que los escolares se proponen rellenar, el tipo de información necesaria y la forma de rellenarlas. En todo este proceso consideraremos muy importante la intervención docente, necesaria para hacer comprensible el mensaje de los textos.

A continuación se puede pasar a concretar ideas sobre la forma de encontrar información.

"¿Qué personas pueden darme información?, y, si no se acuerdan, ¿dónde puedo encontrarla?; ¿qué cosas, que hay en casa, pueden ayudarnos a recordar?; fuera de mi casa, ¿quién puede tener datos?"

La ficha *¿Dónde encontrar información?* está pensada para sistematizar las ideas sobre la forma de encontrar información (se propone utilizar las técnicas de la "puesta en común"). Y la ficha *guión de trabajo*, para tener una referencia a la hora de desarrollar ordenadamente el proyecto de trabajo, de manera que los escolares puedan tener claro en qué momento del trabajo se encuentran y las labores pendientes, así como para facilitar posteriormente la reflexión sobre qué y cómo lo han aprendido.

Pensamos que el guión debería seguir el proceso que va desde la búsqueda de testimonios hasta la reconstrucción de la historia clínica, pasando por el tratamiento y sistematización de datos. Es decir:

— Buscar testimonios y organizarlos.

— Rellenar las fichas de la biografía sanitaria.

— Explicar la propia biografía sanitaria o historia clínica personal.

Búsqueda y tratamiento de testimonios

- *Entrevistas.*

Los niños recogerán de la ficha 6 las personas a las que pueden preguntar y dónde pueden encontrarlas. Prepararán las entrevistas, que consistirán en dos o tres preguntas sencillas que deberían escribir con anterioridad.

La ficha *Entrevista* da un modelo para registrar las entrevistas.

- *Objetos personales.*

Entre los testimonios pueden encontrar fotografías, medicinas, muletas... que les den datos para la historia clínica.

Si un objeto es relevante como testimonio, se debe explicitar en las fichas del modelo *Testimonio*, indicando toda la información que aporta.

Esta actividad podría servir también para ampliar el fichero de vocabulario, incorporando palabras nuevas en las fichas apropiadas.

- *Documentos oficiales.*

Pueden encontrar, como documentos, las fichas de vacunación, radiografías, recetas y prescripciones del médico, análisis, datos de

peso y estatura, "libretas de salud"..., ya estén guardadas en casa o archivadas en la escuela o en el Ayuntamiento.

La misma ficha *Testimonio* proporciona un modelo para registrar los datos.

Sistematización de datos

Una vez organizados los testimonios y separada la información adecuada, los escolares pueden rellenar las fichas de la biografía sanitaria, y, si han obtenido alguna información colateral que se considere interesante, se plasmará de manera más oportuna: dibujo, relato, ficha...

Con cartulina, cada grupo hará copias de sus fichas, y estas copias, junto con las del resto de la clase, quedarán ordenadas alfabéticamente en el fichero, para ser utilizadas posteriormente. Aunque los escolares no dominen la ordenación alfabética, pueden utilizarla ayudándose, por ejemplo, de una "lista" de los alumnos de la clase.

Síntesis individual

Cada alumno "leerá" (es decir, explicará) su ficha en voz alta, construyendo el relato de su historia clínica. Este relato podría ir anotándose en la pizarra para que cada alumno pueda copiarlo posteriormente.

Si es necesario, esta actividad se puede hacer más sencilla confeccionando una ficha para "rellenar" con el fin de confeccionar el relato.

De una o de otra manera, el resultado podría ser la composición de un libro con las biografías sanitarias (relatadas) de todos los niños de la clase.

Síntesis colectiva

- *Consulta de trabajos y recogida de datos.*

El libro mencionado anteriormente, el fichero y los otros posibles trabajos serán consultados por los escolares para buscar las respuestas a preguntas del tipo de:

"¿Qué enfermedades hemos tenido?, ¿cuáles han sido las más frecuentes?, ¿y las más graves?, ¿qué remedios hemos utilizado?..."

Previamente tendríamos que determinar las técnicas de registro apropiadas: listas, contabilización, gráficos de barras... que sirvan para trabajar el apartado siguiente.

- *Comunicación.*

Una vez contrastados los trabajos, se propone componer, oral y colectivamente, la comunicación, bajo forma de texto expositivo (recordamos que para los escolares del primer ciclo, una frase puede tener valor textual). El texto irá anotándose en la pizarra, para que cada alumno lo pueda copiar en su cuaderno.

Reflexión metodológica

- *Qué he aprendido y cómo lo he aprendido.*

Cada alumno reflexionará sobre lo que sabía sobre su historia clínica y lo que sabe después del trabajo desarrollado. Igualmente sobre la salud y las enfermedades de los niños. La ficha *Qué he aprendido y cómo lo he aprendido* puede servir para sistematizar estas ideas.

La autoevaluación se tendría que completar con una reflexión sobre el grado de satisfacción por el trabajo realizado y el grado de desarrollo de las propias posibilidades.

Sobre todo esto se podría hablar en pequeños grupos, y, después de la puesta en común, cada niño podría hacer un texto para confeccionar un mural de autoevaluación.

El modelo de este mural colectivo podría ser: **"Nos felicitamos por.../podríamos mejorar en...".**

III. ¿Quién cuida a quién?: profesiones y "roles" sobre la salud

Objetivos

Este bloque se inserta en el ámbito de conocimiento llamado en el Decreto **Relaciones humanas y cultura**, ya que trata de centrar el trabajo en la búsqueda de las respuestas a la pregunta ¿quién cuida a quién?; es decir, se tratan aspectos como:

a) Personal sanitario. Profesiones directamente relacionadas con la sanidad.

b) El "rol" dentro del grupo familiar respecto a los aspectos de la salud.

c) Actitudes. Prevención y enfrentamiento con la enfermedad de una manera saludable.

Toda la actividad está relacionada estrechamente con el bloque siguiente, de análisis de la salubridad del entorno, sobre todo en lo que hace referencia al ámbito familiar.

Consideramos importante desarrollar en los niños actitudes positivas frente al tratamiento de las enfermedades y establecer buenas relaciones con las personas que intentan curarlos: seguir las prescripciones y perder o superar el miedo a determinados tratamientos, al médico... Y, además, tendrían que llegar a la conclusión de que cada persona debe ser la principal cuidadora de su salud.

Guión de trabajo

1. Explicitación de ideas previas sobre el bloque.
2. Negociación del proyecto de trabajo: "Quién cuida a quién":
   - Finalidades.
   - Guión.
3. El personal sanitario.

4. *La familia y la salud.*
5. Mi salud y yo.
6. Síntesis:
   - Individual.
   - Colectiva.
7. Reflexión metodológica:
   - Qué y cómo he aprendido.
   - Autoevaluación.

Desarrollo del guión

Explicitación de ideas previas sobre el bloque

Podríamos empezar el debate de la pregunta "¿quién cuida a quién?" bastante abierto para desclasificar el lugar que ocupan, en la mente de los escolares, los tres apartados básicos de lo que será el proyecto de trabajo: el personal sanitario, la familia y ellos mismos.

Las ideas previas serán probablemente abundantes y muy influidas por el ambiente familiar: explicaciones sobre las causas de las enfermedades y las situaciones de peligro, o los remedios relacionados con ellas, forman parte de la vida cotidiana. Incluso llegan a darles informaciones deformadas para presionarles hacia determinados comportamientos deseados por los adultos.

En la medida en que los escolares tienen configurados esquemas muy influyentes, se habrá de poner mucho cuidado en su explicitación, para reorientar todo el trabajo del bloque, adaptando la actividad, *en tiempo y profundidad, hasta aquellos aspectos que se consideren* más necesarios.

Negociación del proyecto de trabajo: "¿Quién cuida a quién?"

- *Finalidades.*

Se explicitarán las finalidades del trabajo:

"Queremos saber qué personas contribuyen a mejorar nuestra salud, cómo lo hacen y qué debemos hacer nosotros."

- *Guión.*

El guión del trabajo se puede configurar sobre estos tres apartados:

a) El personal sanitario.

b) La familia y la salud.

c) Mi salud y yo.

El personal sanitario

Recuperando las ideas expresadas en el apartado 1, podríamos hacer una lista diferenciando el ámbito privado del profesional e indicando, en este segundo grupo, cuál es la función de cada profesional.

Los grandes grupos serían médicos y enfermeros y se podrían introducir los auxiliares de clínica, enlazando con experiencias hospitalarias.

Respecto a los médicos, podemos iniciar una clasificación en función de las diferentes especialidades: medicina general, pediatría, traumatología, odontología... y otras que puedan ser reconocidas por los alumnos, identificando su ámbito de trabajo.

La ficha *¿Qué hacen?* puede servir para suscitar el debate, y la ficha *Personal sanitario*, para el trabajo de clasificación y explicación de funciones.

Se verá la posibilidad de hacer algunas entrevistas a diferentes personas que trabajan en la sanidad, aprovechando relaciones familiares o bien la visita médica en la escuela.

Los niños lo harán habiendo preparado previamente dos o tres preguntas. Después se comentará la entrevista y se archivará.

La ficha *Entrevista* puede servir de soporte en esta actividad.

La familia y la salud

"¿Qué hago cuando me encuentro mal?" podría ser la pregunta que iniciara este apartado.

Cada niño puede hacer un dibujo, comentándolo con su grupo, con la intención de realizar un mural donde la primera secuencia sería la que hace referencia al inicio de las enfermedades: a quién comunican que se encuentran mal, qué se hace en casa, si van al médico, cuáles son las primeras recomendaciones y las primeras curas...

"¿Quién y cómo me cuida?" sería la segunda secuencia del mural. Se pedirá a cada niño que haga un dibujo con cada una de las personas de la familia (o amigos y vecinos) que le cuidan cuando está enfermo.

Los dibujos los colocaríamos en el mural y los comentaríamos.

Mi salud y yo

Con este título se configuraría la tercera secuencia del mural.

Cada niño haría un dibujo con una recomendación diferente (después de haberla comentado). Podríamos hacer dos grandes grupos en clase: los que aconsejan cómo comportarse adecuadamente cuando están enfermos (con el título "Lo que conviene hacer cuando se está enfermo") y los que se encargan de los consejos para una vida saludable (con el título "Lo que conviene hacer para vivir sanos").

Síntesis

- *Individual.*

Se trata de propiciar la reestructuración de los nuevos conocimientos a partir de lo que queríamos saber (apartado 2) y los sacados de las síntesis parciales de las actividades realizadas. Cada alumno explicará lo que ha aprendido sobre: los profesionales que se ocupan de la salud (personal sanitario), las atenciones domésticas, las actitudes personales para una vida sana...

Éste es un momento clave en el proceso evaluador respecto al análisis del grado de incorporación de los contenidos de aprendizaje. Cada escolar puede hacer su síntesis con la ayuda de la ficha *Lo que he aprendido*.

- *Colectiva.*

Como se han realizado actividades de síntesis colectiva parcial, se trata de comentarlas oralmente, repasando las actividades expuestas

en la clase: con qué finalidad las haremos, qué información nos aportan, de qué manera las haremos...

Este momento es importante para valorar el proceso de aprendizaje del grupo de la clase.

Reflexión metodológica

- *Qué y cómo he aprendido.*

En la ficha *Los trabajos que he hecho/lo que he aprendido haciéndolos*, cada niño puede exponer su reflexión sobre el trabajo realizado.

- *Valoración del trabajo.*

Podríamos proponer la autoevaluación del proceso con una reflexión del tipo de: "¿me gusta hacer los trabajos?, ¿por qué?, ¿he colaborado con mi grupo y con el resto de la clase?, ¿he aprendido bastantes cosas?, ¿de qué trabajo estoy más satisfecho?, ¿pór qué?, ¿qué trabajo me ha salido peor?, ¿por qué?... Todo esto podría reflejarse en el mural **"Nos felicitamos por.../podríamos mejorar en..."**.

IV. Análisis de la salubridad del entorno (físico y afectivo)

Casa, escuela y calle

Dentro del análisis de la salubridad del entorno, planteamos una reflexión sobre los espacios familiares (casa, escuela y calle) a partir de actividades de percepción del entorno, tanto en el aspecto material como en el de las relaciones personales.

El tratamiento de esta parte de la Unidad con los alumnos será más efectivo si antes el equipo de maestros se ha formulado los puntos de reflexión que figuran en el cuestionario "Reflexiones sobre la Educación para la salud", en el apartado primero del índice de esta Unidad, y así puede acercarse a un análisis más detallado.

Como guión de trabajo con los alumnos proponemos el siguiente:

1. Explicación de nociones por parte de los estudiantes: actividades de percepción del espacio doméstico, de la calle y de la escuela.
2. Negociación del proyecto de trabajo: cómo podemos vivir en una casa, en un barrio y en una escuela más sana:
   - Ideas previas sobre la salubridad de los ambientes.
   - Selección de una problemática concreta.
3. Análisis de un espacio: el dormitorio:
   - Planificación.
   - Desarrollo.
   - Conclusiones.
4. Análisis de un problema: el exceso de humedad ambiental en la clase:
   - Planificación.
   - Desarrollo.
   - Conclusiones.
5. Análisis de una situación: los juegos en la calle:
   - Planificación.
   - Desarrollo.
   - Conclusiones.

6. Los ambientes de salud y las situaciones de peligro: utilización de los espacios en casa y en la escuela.
7. Síntesis.
8. Reflexión metodológica.

El guión puede desarrollarse de diferentes maneras:

a) Seguir la ordenación indicada en el guión. En este caso se puede optar por:
   — Trabajar todos los puntos del guión con todo el grupo de alumnos.
   — Hacer tres grupos para desarrollar tres proyectos de trabajo diferentes: los correspondientes a los apartados 3, 4 y 5 del guión.

b) Trabajar por separado cada uno de los espacios con todo el grupo de alumnos, seguido o en diferentes momentos a lo largo del ciclo.

1. *Explicitación de nociones por parte de los estudiantes*

Proponemos comenzar con una reflexión sobre los usos de los espacios doméstico y escolar, en función de las necesidades de sus ocupantes y de las actividades que desarrollan. Concretamente, intentamos que los escolares piensen cómo es la casa, la calle y la escuela, quién vive, qué se hace, las necesidades y los espacios propios.

En las ocho primeras fichas —1: *Mi casa*, 2: *Mi calle*, 3: *Mi escuela*, 4: *Las personas que vivimos en casa*, 5: *Las personas que circulan por la calle*, 6: *Las personas que trabajan en la escuela*, 7: *Las personas de mi familia dentro de casa*, 8: *Las personas en el trabajo de clase*— deberá hacerse una delimitación de los espacios en los que cada escolar se siente ubicado y de aquellos donde sitúa a cada miembro del grupo doméstico y de la comunidad escolar.

En las fichas 9: *Lo que hago un día en casa*, 10: *Lo que hago un día en la calle* y 11: *Lo que hago un día en la escuela* se desarrolla el proceso de objetivación del espacio a partir de la rememoración de las actividades cotidianas en unos lugares determinados. La ordenación temporal servirá para recordar las acciones usuales, y la comunicación de las diferentes secuencias se puede hacer en forma de viñetas. De estos hechos diarios se derivan unas necesidades que se satisfacen, o se tratan de satisfacer, en la escuela o en el hogar.

2. *Negociación del proyecto de trabajo: cómo podemos vivir en una casa, en un barrio (o pueblo) y en una escuela más sanos*

- *Ideas previas sobre la salubridad de los ambientes.*

En primer lugar, quizá conviniera determinar el vocablo "sano/sana" comentando con el grupo-clase cuestiones como:

"¿Qué quiere decir que una cosa es sana?, ¿sabéis si hay lugares que son sanos?, ¿pensáis que unos sitios pueden ser más sanos que otros?, ¿cuáles son los más sanos?..."

Después, centrando la atención en cada medio concreto y con un trato especial en lo referente a las diversas situaciones familiares, habrá que reflexionar sobre aspectos como:

Ficha: "*¿Cómo es una casa y una escuela sanas?*, ¿qué cosas son más importantes?, ¿es sana nuestra escuela?, ¿por qué?..."

Ficha: "*¿Cómo es una calle sana?*, ¿qué cosas son más importantes?, ¿son sanas las calles de mi barrio?..."

- *Selección de una problemática concreta.*

De los resultados del debate anterior sobre la salubridad de los ambientes extraeremos algunos problemas del entorno para estudiarlos más detenidamente.

Proponemos el análisis de un espacio: el dormitorio (punto 3 del guión), el análisis de un problema: el exceso de humedad ambiental en el aula, y el análisis de una situación: los juegos posibles y más adecuados a las peculiaridades de cada centro es posible hacerlos adaptando el modelo ofrecido.

3. *Análisis de un espacio: el dormitorio*

En este apartado centraremos el estudio en la percepción y organización de uno de los espacios de la **casa** con el que los escolares pueden sentirse más identificados.

Proponemos trabajar sobre el dormitorio porque, al ser un espacio más peculiar, ofrece más posibilidades de organización personal

y, por tanto, de cambios. Pretendemos reflexionar sobre cómo cambia la percepción del espacio y la disposición de los objetos en función de las preferencias o necesidades de uso. A partir de esta reflexión pensamos que los escolares contarán con más ideas sobre cómo organizar mejor su espacio. Aunque, seguramente, en la mayoría de los casos no se les permitirá cambiar la disposición del mobiliario fundamental, tal vez los niños puedan hacer algunas adaptaciones, y, probablemente, los intentos de ordenar mejor las cosas serán bien aceptados por la familia.

Hay que tener en cuenta, no obstante, el derecho de los alumnos a reservarse la información sobre un espacio privado.

Del mismo modo, se puede considerar la conveniencia de realizar el trabajo sobre alguna otra dependencia de la casa.

- *Planificación.*

Los escolares deberían tener claro el trabajo que se piensa realizar y su finalidad: "Vamos a estudiar cómo tenemos organizado el dormitorio y qué podemos hacer para tenerlo mejor organizado."

En primer lugar se puede plantear cuál es la parte de la casa que cada uno considera "más suya", con la intención de que esta conversación dé lugar al comentario de las actividades previstas en este bloque:

— Cómo es mi dormitorio.

— Qué hago en mi dormitorio.

— Cómo organizo mi dormitorio.

- *Desarrollo.*

Se comienza por reflexionar sobre el espacio a partir de planos y dibujos. Si los escolares ya han empezado a trabajar el material de *planos y rutas* (sería muy conveniente haberlo hecho), la actividad de realización del plano será más rica y quizá se plantee la necesidad de medir (por ejemplo, contando ladrillos). Convendría advertirles de que hay cosas que no deben dibujar en un plano y hacer que se fijen en los planos profesionales.

Además de emplear las fichas *Mi dormitorio* y *El plano de mi dormitorio* puede sugerirse hacer fotografías. Es importante la verbalización de las representaciones gráficas; el comentario más o menos

informal, en pequeño grupo, puede nacer de manera casi espontánea, dirigiéndose la mediación docente hacia los niños más introvertidos.

La segunda reflexión se dirige a comprender cómo la organización del espacio cambia con los diferentes usos, relacionados a su vez con determinadas necesidades.

Se pueden emplear las fichas *Lo que hago en mi dormitorio* y *Mi dormitorio cuando estoy...*, escogiendo, para esta última, parejas de situaciones como, por ejemplo, "mi dormitorio cuando estoy enfermo/mi dormitorio cuando estoy bien".

Con estas fichas se podría componer un mural, y, en cualquier caso, es importante ofrecer la explicación de las diversas situaciones; por ejemplo: "qué cosas hay en el dormitorio cuando estoy enfermo y cuáles no hay o bien están muy guardadas, ¿es conveniente que las cosas estén más ordenadas en algún caso?, ¿conviene tener en el dormitorio muñecas, libros, cosas colgadas...?, ¿qué podemos hacer para sentirnos con más espacio?..."

Seguidamente la reflexión conduce a la posibilidad de organizar mejor el espacio.

La planificación se puede realizar en las fichas *Cosas que me gustaría cambiar* y *Cosas que puedo cambiar*.

- *Conclusiones.*

Finalmente, el resultado del trabajo se plasmará en las fichas *Mi dormitorio* y *Plano de mi dormitorio* (y fotografías, si es posible), después de haber hecho los cambios.

La síntesis del trabajo se puede realizar en la ficha *Cómo tener organizadas las cosas en mi dormitorio*, donde se plasmará el conjunto de normas aprendidas para adquirir hábitos de orden. Se puede hacer un duplicado de esta ficha con cartulina, para tenerla colgada, si se quiere, en el dormitorio.

4. *Análisis de un problema: el exceso de humedad ambiental en clase*

Hemos centrado el estudio de una problemática ambiental sobre la humedad excesiva por diversas razones: creemos que es un fenómeno que afecta a un gran número de viviendas de nuestro país, su presencia es empíricamente observable y los alumnos pue-

den fácilmente haber oído conversaciones familiares sobre la incidencia de este factor en la salud. Otras cuestiones que podemos observar de manera alternativa, entre muchas más, son: la iluminación, el color, el mobiliario, la ventilación, la calefacción, la sonorización, etc.

- *Planificación.*

Como actividad para introducir este apartado podríamos abrir un coloquio y preguntar a los alumnos si han oído hablar alguna vez sobre la humedad, de las consecuencias que comporta un alto grado de humedad, de qué manera se nota, si hay medios de evitarla o de reducirla, qué prevenciones o remedios se pueden aplicar... Muchas de estas preguntas las deberán trasladar los niños a sus casas para así ampliar los conocimientos sobre la materia y poderlos comunicar y ponerlos en común posteriormente.

Cuando el tema se encuentre situado propondremos a los niños la comprobación de la existencia de humedad en diferentes puntos del aula y el seguimiento de los ascensos y descensos del grado de humedad relativa. La explicitación del proceso de investigación ha de quedar estipulado en la planificación, y los alumnos han de tomar nota de las actividades que se prevé hacer. Esta planificación se basará en las actividades que se exponen a continuación.

- *Desarrollo.*

El primer paso debería consistir en lanzar las siguientes preguntas: "¿es posible notar y comprobar la presencia de humedad en el ambiente?, ¿de qué manera?". A continuación, como una posibilidad más entre otras, sugeriremos observar unas cuantas "bolas secas" (de las que se venden en droguerías) y colocarlas en diferentes puntos del aula, para después dejarlas unos días y comprobar finalmente cómo las sales que contienen han experimentado una transformación: se han disuelto en el agua. El proceso se refuerza con la elaboración de una *ficha de seguimiento* en la que se van introduciendo las diferentes informaciones que la experimentación le proporciona y, en definitiva, le permite formular unas conclusiones.

En el folio *Un aparato para medior la humedad del aire* los alumnos redactarán los planos de construcción de un rudimentario higrómetro, para pasar después a confeccionarlo. Recomendamos igualmente llevar al día un *Registro*, siempre a la vista, de los niveles

de humedad. La posibilidad de llevar a clase un higrómetro de los del "ermitaño con capucha", tan interesante estéticamente, queda al arbitrio de los maestros.

- *Conclusiones.*

Para concluir este análisis sería conveniente retomar la investigación sobre los modos de evitar los excesos de humedad, y ampliarla con la sugerencia de preguntar a los profesionales —albañiles, pintores, drogueros—, así como aplicar esas recetas en la propia aula. La reflexión oportuna sobre los aprendizajes y los procesos quedará en la ficha *Qué he aprendido y cómo he aprendido.*

No estará de más que recuerden ahora la conveniencia de tener presente que las soluciones o los problemas ambientales pueden no ser visibles a corto plazo, o que puede estar fuera de nuestro alcance el facilitarlas. Los niños pueden decepcionarse si no salimos al paso y moderamos la posibilidad, siempre relativa, de conseguir los mejores resultados.

5. *Análisis de una situación: los juegos callejeros*

Si partimos de la constatación de la situación cotidiana del juego en la calle o en el parque podemos tratar, en primer lugar, de favorecer una intervención en el aula que sirva para describir las prácticas habituales de las niñas y de los niños en estos sitios: ¿dónde jugamos?, ¿a qué jugamos?, ¿con quién jugamos?, ¿qué peligros hemos corrido?, ¿alguna persona mayor está con ellos?, ¿quién?

Una conversación puede ser lo más indicado para realizarlo, procurando siempre que participen todos y que tanto los niños en unos tipos de juego como las niñas en otros puedan narrar sus vivencias, con mutuos respeto y consideración.

Después convendría poner el acento en la reflexión que supone introducir la mirada desde el punto de vista de la salud al comenzar el análisis de qué pasa y qué consecuencias tienen o pueden tener determinadas actuaciones.

La base para esta reflexión puede muy bien ser la ficha *Jugar en la calle.*

Esta reflexión debe desembocar en unas conclusiones del debate que puedan incidir en el cambio de aquellas prácticas que se consideran peligrosas.

6. *Los ambientes saludables y las situaciones de peligro: acciones cotidianas en casa y en la escuela*

La reflexión sobre los espacios, los objetos y los usos que les damos está justificada por la probada incidencia que la disposición y la organización de los espacios tiene sobre la salud.

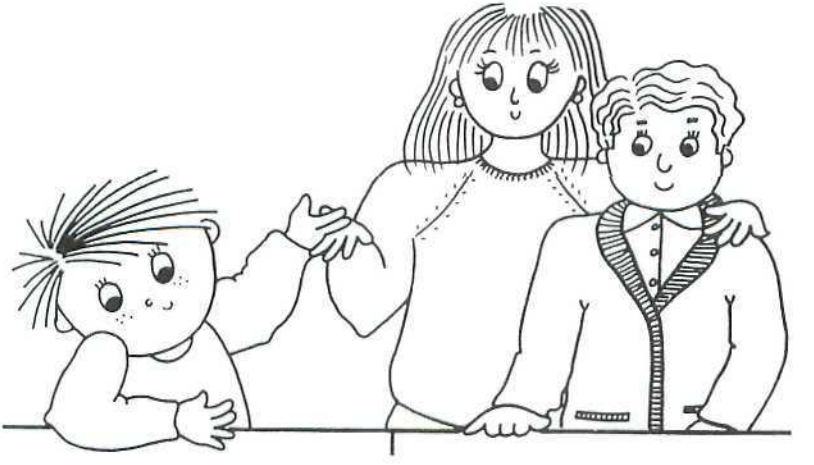
En este apartado se introduce el conocimiento de las situaciones de peligro que comportan las acciones cotidianas, pero no consiste en tratar únicamente de la prevención de accidentes, sino de la utilización racional del espacio y de los objetos para abrir posibilidades vitales y de bienestar. Más que un tratado acerca de lo que no se debe hacer, buscamos que los niños encuentren las formas de actuar con seguridad.

La casa

Este estudio puede iniciarse con una conversación sobre:

"¿Hay cosas en casa que son peligrosas?, ¿por qué son malas?, ¿por qué están en casa?"

Esta conversación también podría traer a colación objetos y acciones aparentemente inofensivos y que pueden dar lugar a una situación de riesgo. Se puede utilizar la ficha *Aquí hay salud/Aquí hay peligro-1*, ya dibujada.



A continuación los escolares podrán ilustrar las casillas de la ficha *Aquí hay salud/Aquí hay peligro-2* que estén en blanco[2]. Se recogerían estos trabajos y se observaría si un mismo objeto ha sido visto, por dos personas distintas, como espacio de salud y como espacio de peligro (por ejemplo, una ventana: da luz, ventilación, comunicación con el exterior..., pero también podemos caernos...). Se pondría de relieve que todas las situaciones dibujadas tienen su reverso, de manera que el siguiente paso sería que cada uno completara sus propias fichas.

Como síntesis se elaboraría un cartel con recomendaciones relativas a las acciones cotidianas que se han trabajado.

La escuela

- *Ubicación en el espacio del aula.*

Este punto puede ser iniciado teniendo a la vista el *plano modelo* de la clase, en la doble versión: uno para cada alumno, de tamaño folio, y otro de una dimensión que lo haga visible desde cualquier punto del aula. Pediremos a los niños que dibujen todos los muebles, en la proporción más ajustada, y que verbalicen cómo de llena la encuentran. Después, por parejas, los alumnos marcan dos puntos distantes de la clase, se intercambian las hojas e intentan encontrar itinerarios posibles para circular entre ellos. Por último, ponemos en común las dificultades que han podido encontrar para moverse entre los elementos sin provocar conflictos y debatimos "en asamblea" la conveniencia de reestructurar el espacio y la distribución o de regular el tránsito interno.

- *Usos de los espacios.*

Pondremos más adelante la mirada sobre los espacios y los objetos de la escuela para cuestionarnos si son saludables o peligrosos (la mayoría depende del uso adecuado o inadecuado de los mismos) y elaborar la ficha *Salud en la escuela/Peligro en la escuela*, detallando una lista de usos saludables y otra de usos peligrosos de los elementos del entorno escolar.

Conviene confeccionar un cuadro/registro en el que, a lo largo del curso, se vayan reflejando los datos aportados por el calendario

2 El equipo de maestros decidirá qué casillas de cada pareja de situaciones hay que dejar en blanco.

de salud sobre accidentes en la escuela y donde aparezcan los nombres de los accidentados, las causas, las consecuencias y las oportunas prevenciones. Del seguimiento de este registro puede extraerse información sobre los accidentes más habituales, los más graves, la manera de evitarlos y la reflexión que permitirá elaborar los *Consejos para prevenir los accidentes en la escuela* (ficha del mismo nombre).

Una cuestión que ha de quedar bien clara es **cómo actuar en caso de accidente**: a quién dirigirse, cómo acudir al botiquín más cercano, qué actitud de colaboración se ha de mantener durante la cura, etc. Con el fin de tener localizados los botiquines de la escuela conviene que los alumnos dispongan de un plano modelo del centro, donde puedan marcar los puntos de referencia con una cruz roja.

Es muy interesante considerar aquí la iniciativa de discutir con los alumnos las diversas maneras de publicitar, de dar a conocer al resto de compañeros del colegio, los consejos y las normas de actuación adecuadas para prevenir los accidentes escolares.

- *Las relaciones personales.*

Conviene que la escuela potencie las buenas relaciones entre alumnos y maestros, si quiere que todos disfruten de un equilibrio emocional. El compañerismo, la solidaridad y la amistad, tratadas en un clima de comunicación y de relación, favorecen el desarrollo de un marco social saludable. Las buenas relaciones hacen de la clase un lugar de ambiente cordial y agradable; el niño siente que forma parte de un grupo en el que se le aprecia y se cuenta con él, sin agrevisidad ni angustia.

Desde la escuela hemos de trabajar para evitar los desórdenes emocionales y afectivos y la marginación de los niños, aun sabiendo que muchos de ellos tienen su origen en otros condicionantes externos (familiares y sociales). La hoja de la *Encuesta* quiere dar pie a que puedan ir surgiendo puntos de vista y apreciaciones divergentes, y así hacer conocer los pensamientos y sentimientos de los alumnos sobre los factores que les afectan. La ficha de *Propuestas* puede recoger las iniciativas de los alumnos para mejorar la vida escolar. El uso continuado de un medio para expresarse lo podemos contemplar en la forma de cartel *Felicito/Critico/Propongo* situado en el tablón de anuncios de la clase. Será el trabajo posterior del equipo educativo el que intentará aportar las modificaciones pertinentes para conseguir un mayor grado de sensaciones satisfactorias.

7. Síntesis

La síntesis de todo este bloque se podría hacer preparando un *dossier* con una selección de trabajos, que quedaría como material de consulta en la biblioteca del aula.

Al mismo tiempo que se prepara este material colectivo, cada estudiante prepararía el suyo elaborando un índice y ordenando los trabajos que seleccione para conservar.

8. Reflexión metodológica

Después del comentario del *dossier* colectivo y de la revisión del individual, cada escolar estará en condiciones de realizar la ficha *Qué he aprendido y cómo he aprendido*, que se incorporará al *dossier*.

La calle

Además de las actividades planteadas conjuntamente con otros espacios en el apartado de *Los ambientes saludables y las situaciones de peligro*, el conjunto de propuestas recogidas en este apartado pretende ser un recurso para iniciarlos en la **Educación vial**.

El guión de trabajo de este punto podría ser:

1. Explicitación de ideas. Narración de situaciones que se viven en la calle.
2. Desarrollo de nuevos conocimientos. Educación vial:
   — El espacio vivido.
   — El Código de Circulación.
   — El transporte.
3. Reflexión.

La realización de cada una de las actividades se ha de entender como un motivo oportuno para que haya una reflexión sobre sus prácticas habituales en la calle, con el fin de desarrollar actitudes y normas que les hagan conscientes de sus posibilidades, pero también de los riesgos. De esta manera se potencia su capacidad de tomar decisiones adecuadas.

En cualquier caso, se trataría de hacer surgir una nueva mirada (de la salud) sobre lo cotidiano.

En primer lugar, se indicaría sobre el plano el camino que hay que recorrer para llegar al colegio desde un lugar determinado.

Ficha: *Al colegio*

Además del itinerario indicado, el plano puede servir para señalar otras rutas sugeridas por el profesor o por el compañero (por ejemplo, por parejas: uno narra y el otro dibuja).

Otra de las reflexiones necesarias es la centrada en el Código de Circulación.

Ficha: *El semáforo*

Además del semáforo, convendría utilizar la ocasión para conocer y analizar comportamientos ante otros signos relacionados con el peatón (pasos de cebra, por ejemplo).

Dado que otra de las situaciones cotidianas en este espacio es la de viajar, en coche o en autobús, aun teniendo en cuenta que las niñas y los niños no son las personas directamente responsables de la conducción de estos vehículos, sí que conviene adoptar una serie de hábitos conscientes.

Entenderlo así es determinante tanto para su seguridad cuanto para la del resto de personas que con ellos viajan.

Ficha: *El autobús y de viaje con la familia*

En la reflexión global con respecto a lo que se considera la Educación vial no podemos quedarnos únicamente en la consideración de la niña o el niño como meros peatones, aunque ésta sea su situación más habitual y la que realizan de manera más autónoma.

El desplazamiento en vehículo es una práctica llena de significado y en la que hay que situarlos para que, siendo conscientes de lo que supone el viaje, sepan cómo comportarse para disfrutar de mayor seguridad y disminuir los posibles riesgos. Todo ello teniendo en cuenta que el papel que desempeñan los niños en un vehículo, autobús o coche familiar no es pasivo.

Porque, aun no siendo sujetos activos en un viaje, su comportamiento, la conciencia de lo que se hace, lo que se puede hacer y lo que no es recomendable hacer tiene una importancia vital tanto para ellos mismos como para el resto de las personas que viajan.

Inicialmente se puede desarrollar una conversación en la que participan contando sus experiencias: cuándo viajan en autobús, por qué, dónde.

"¿Con quién viajan en el autobús o en el coche? ¿Han visto o tenido accidentes? ¿Qué les gusta y qué no, cuando viajan en autobús, en coche o en moto? ¿Utilizan los cinturones de seguridad?..."

Enlazando con el punto anterior.

Las fichas propuestas pueden servir para iniciar la mirada desde el punto de vista de la salud.

A partir de ellas se trata de llegar a unas conclusiones que puedan ponerse en práctica cuando vivan situaciones de este tipo.

Asimismo hay que aprovechar las experiencias colectivas de viajes organizados por la escuela para sacar ejemplos de vivencias compartidas.

De la misma forma, una vez hecha la reflexión en el aula, conviene realizar un seguimiento o, mejor, una actualización antes y durante un viaje escolar.

V. Enfermedades

Fichero de enfermedades

El fichero de enfermedades pretende ser un vehículo para fomentar una reflexión más pausada y continua sobre los cambios que ocurren en el propio cuerpo.

De forma breve, éste podría ser el guión de trabajo para el desarrollo de este punto:

1. Relación con la historia clínica personal. Propuesta de trabajo.
2. *Inicio del registro. Sistematización de datos.*
3. Utilización continua. Acumulación de información. Clasificación/ordenación.
4. Cuándo y cómo consultarlo: A partir de las enfermedades más significativas aparecidas en las historias clínicas personales, se trata de recordar lo que experimentó en cada enfermedad. Tras la descripción oral y el comentario de todos los miembros de la clase, elaborar un preescrito que después de ser revisado se utilizará para completar los apartados de cada una de las fichas.

La silueta de las fichas modelo pretende indicar, mediante flechas, las partes del cuerpo afectadas en cada enfermedad, así como para colorearlas y dibujarlas con mayor detalle. La silueta está pensada para que puedan ser señaladas partes del cuerpo tanto delanteras como traseras, y también de un sexo o del otro.

El termómetro se puede colorear de rojo, por ejemplo, en aquellas enfermedades en las que el síntoma sea la fiebre.

Aunque las fichas han de comenzar a rellenarse cuando esto esté planificado, se puede aprovechar cada enfermedad de los alumnos para que, al tener recientes los recuerdos, se amplie la información en cada uno de los apartados.

Los cuatro apartados en los que se divide cada una de las fichas no son únicamente un recurso para incrementar sus conocimientos sobre el funcionamiento del propio cuerpo y para establecer la reflexión sobre las formas de vida, sino que también resultan un mecanismo idóneo para extraer las ideas previas sobre la salud y la enfermedad.

A partir del tratamiento, por ejemplo, se puede saber quién lo prescribe —madre, médico, vecina, etc.— y también el pensamiento familiar sobre el origen de las enfermedades.

En cualquier caso, pueden aparecer datos muy interesantes tanto para el trabajo conjunto con las familias como con los sanitarios, al conocer sus representaciones y poder establecer estrategias conjuntas que les permitan vivir conscientemente su desarrollo.

Clasificación/ordenación.—Una vez completadas las fichas de las enfermedades, conviene realizar la clasificación/ordenación.

Inicialmente se puede plantear la elección de criterios por ellos mismos (por causas: infecciosas, accidentales...; si producen fiebre o no; partes del cuerpo afectadas; ordenación alfabética, etc.).

Finalmente, se ha de consensuar un criterio de ordenación permanente y explícito, que facilite el uso continuado a lo largo del ciclo.

Para más información, véase en el Anexo el apartado *Prevención de enfermedades previsibles en la infancia*.

VI. Los medicamentos y remedios caseros

Plantas medicinales

El conjunto de actividades sobre las plantas medicinales pretende establecer las primeras explicaciones sobre el origen de las medicinas y sobre los remedios caseros que normalmente toman cuando están enfermos.

El guión de trabajo, sucintamente, sería:

1. Negociación, expectativas, remolino de ideas. Plan de trabajo: Qué son las plantas medicinales. Cuáles conocen.
2. Desarrollo de nuevos conocimientos:
   — Identificación de las plantas.
   — Salida al campo.
   — Preparación de un herbario.
   — Preparación de infusiones.
   — Plantación.
3. Reflexión metodológica y metacognoscitiva:
   — ¿Qué sé ahora?
   — ¿Cómo lo he sabido?
   — Valoración.

La secuencia de trabajo que se propone en este apartado comienza a partir de la reflexión sobre las prácticas habituales de los alumnos y, de esta manera, poder conocer y hacer explícitas sus ideas. Ficha: *Plantas medicinales*.

A continuación se plantea conocer un número limitado de plantas medicinales. Fichas: *Observando plantas medicinales. Dibujo de una planta medicinal. Herbario*.

La selección se ha hecho intentando recoger diferentes aspectos:

a) Que el uso esté dirigido a diferentes procesos (vías respiratorias, traumatismos, digestión, nervios...).

b) No dar la impresión de que las plantas medicinales son simplemente hierbas silvestres, y por ello se incluyen la cebolla como planta cultivada y el laurel como árbol.

c) Incluir una planta tóxica, el árnica, que además es una especie protegida, para no provocar el error de considerar que todas las plantas del campo son buenas, y en concreto fomentar la actitud de que es necesario conocerlas primero y que, además, algunas especies están protegidas, con todo lo que ello comporta de actitud respetuosa hacia la conservación de la vegetación de una zona.

Dependiendo de la ubicación del colegio, puede resultar difícil encontrar alguna de las plantas indicadas, y por ello hay que entender esta relación como una propuesta abierta a las adaptaciones pertinentes con el fin de hacerla cuanto más significativa mejor.

Las diapositivas y dibujos que acompañan a la relación de especies seleccionada hay que entenderlos como recursos que ayudan a desarrollar la observación de las plantas y, en último término, a conocerlas.

La excursión al campo pretende, fundamentalmente, aprovechar los conocimientos de los alumnos para observar el entorno y para desarrollar actitudes conscientes de relación con el mundo natural. Ficha: *La excursión al campo*.

Antes de realizar la salida han de quedar claros aspectos como: quién será el encargado o la encargada de recoger las plantas, qué utensilios se necesitarán (bolsas de plástico, azadas, tarros de cristal...), cómo han de tratarse las plantas o animales que se encuentren, qué tipo de calzado o ropa de abrigo son más adecuados, quién será el encargado de cada equipo, el botiquín necesario, etc.

Aunque no se proponga como actividad, después de realizada la excursión convendría hacer un comentario oral y reflejarlo por escrito en una especie de diario.

Algunas de las plantas recogidas se utilizarán para hacer un *herbario*. Con este fin se incluye una hoja modelo. Antes de hacer el prensado hay que propiciar una reflexión sobre su utilidad, sobre cómo hacerlo (¿para qué sirven las hojas de papel?) y sobre los datos que acompañan la muestra.

Otra parte de las plantas se dejará secar para hacer preparaciones con ellas (infusiones y tinturas). Fichas: *Infusiones. Tinturas*.

Tanto en la preparación de infusiones como en la de tinturas, se intenta que la fuente fundamental de información sean las propias

familias, lo cual nos permitirá acercarnos a las prácticas habituales en casa, de nuevo.

Además, puede servir de recurso idóneo para ejercitarse en el uso de la lengua, ya que normalmente aparecerán como recetas, con todo lo que ello implica en cuanto al establecimiento de procesos secuenciados y de su realización.

El momento de la toma se puede aprovechar para plantear reflexiones sobre el sentido mismo de beberlas cuando no están enfermos y las consiguientes implicaciones como prevención. Igualmente, es una ocasión idónea para utilizar miel para endulzar la infusión y preguntar a los alumnos sobre sus conocimientos de esta sustancia: "Vamos a ponerle miel de romero. ¿Qué quiere decir esto? ¿Conoces otro tipo de miel?"

Las actividades finales dedicadas a las preparaciones van dirigidas a conseguir que los niños se planteen sus primeras observaciones sobre las reacciones químicas habituales en su vida cotidiana y a que se produzcan los primeros intentos de explicación.

El último conjunto de actividades se dedica al cultivo de plantas medicinales en el patio del colegio con la intención de que los alumnos se inicien en la preparación, cultivo y mantenimiento de las plantas, en un proceso largo que, por tanto, necesitará el recuerdo oportuno por parte del profesor, al tiempo que se les ofrece la posibilidad de conocer más sobre el oficio de agricultor. Ficha: *Vamos a plantar*.

VII. Vivir en salud

A lo largo del tratamiento de esta unidad se han producido reflexiones, especialmente al final de cada capítulo.

Queda justificado, pues, un trabajo de síntesis global que dé pie a revivir las diferentes situaciones de aprendizaje experimentadas a lo largo de la propuesta, tanto por lo que se refiere a los conocimientos adquiridos como por lo que respecta a los procesos utilizados.

La intención que motiva esta recapitulación es el fomento de hábitos conscientes de vida saludable y el compromiso personal y colectivo consiguiente.

Aun teniendo en cuenta que los ámbitos de desarrollo de estilos de vida en salud transcienden el reducido marco escolar, es en este espacio donde el seguimiento resulta más viable y la atención puede ser más cuidadosa.

Las actividades apropiadas para tratar y fijar las valoraciones pertinentes pueden encontrar la forma mediante el debate y la asamblea.

Las conclusiones acordadas deberán ser operativas y transformadoras de la propia vida y, por ello, hay que difundirlas y, fundamentalmente, vivirlas.

ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE UN ÁREA TOMANDO COMO EJE VERTEBRADOR UN TEMA TRANSVERSAL

Un ejemplo de cómo se pueden organizar los contenidos tomando como eje vertebrador un Tema transversal podría ser la propuesta para organizar el área de Conocimiento del medio en torno al Tema transversal de Educación ambiental[1].

Los criterios para organizar los contenidos giran en torno a tres consideraciones:

— Los conceptos ambientales más relevantes.

— Las acciones que los niños pueden desarrollar en el medio escolar, en relación con el medio ambiente.

— Los contenidos del currículo.

La relación se establece siguiendo la estructura de los contenidos de conceptos relacionados con la Educación ambiental agrupados en siete grandes apartados: organismos, agua, aire, suelo, recursos, energía, y población.

Estos grandes conceptos se relacionan con las acciones que los escolares pueden realizar en el marco de la escuela relativas a la conservación y mejora del medio ambiente y con los contenidos del currículo desde una perspectiva de Educación ambiental.

A partir de estas relaciones se definen diez núcleos temáticos:

- Organismos, escuela y medio ambiente.
- Población, escuela y medio ambiente.
- Energía, escuela y medio ambiente.

1 La propuesta que se recoge a continuación es un extracto de los materiales curriculares presentados a la convocatoria del CIDE, cuyas autoras son Mercedes Barberá, Pilar Tacher y Rosa M.ª Pujol.

- Transporte, escuela y medio ambiente.
- Alimentos, escuela y medio ambiente.
- Juguetes, escuela y medio ambiente.
- Vestido, escuela y medio ambiente.
- Materiales, escuela y medio ambiente.
- Agua, escuela y medio ambiente.
- Paisaje, escuela y medio ambiente.

Cada uno de estos núcleos temáticos se organiza en tres Unidades didácticas con un grado de complejidad diferente para cada ciclo. Estas Unidades se centran en las necesidades y acciones de los niños en su medio y en la adquisición de los objetivos y contenidos curriculares.

A continuación se ofrecen la organización de los núcleos temáticos y el enunciado de las Unidades didácticas en las que se articulan. Asimismo se recoge el desarrollo de uno de los núcleos temáticos.

Núcleos y Unidades didácticas

Núcleo 1: Organismos, escuela y medio ambiente

N.° 1: Convivimos con animales y plantas:

— Primer ciclo: ¿Podemos tener un animal en clase?

— Segundo ciclo: ¿Nos gusta tener animales y plantas cerca?

— Tercer ciclo: ¿Es importante tener plantas en clase?

N.° 2: Cultivamos plantas para nuestro beneficio:

— Primer ciclo: ¿Podemos montar un huerto en el patio de la escuela?

— Segundo ciclo: ¿Cómo cultiva el hombre las plantas alimenticias?

— Tercer ciclo: ¿Qué ocurre con los abonos?

N.° 3: Los seres vivos del entorno:

— Primer ciclo: ¿Podemos descubrir la vida en un parque?

— Segundo ciclo: ¿Intentamos conocer un bosque?

— Tercer ciclo: ¿Qué nos da el mar y qué le damos?

Núcleo 2: Población, escuela y medio ambiente

N.° 1: Las personas ocupamos un espacio:

— Primer ciclo: ¿Cuántos somos en el comedor de la escuela? ¿Y en el comedor de casa?

— Segundo ciclo: ¿Cuántos somos en la escuela?

— Tercer ciclo: ¿Todas las zonas del mundo están igualmente pobladas?

N.° 2: No siempre ocupamos el mismo espacio:

— Primer ciclo: ¿Adónde vamos a diario?

— Segundo ciclo: ¿Quiénes vivimos en esta localidad?

— Tercer ciclo: ¿Podemos convivir con personas de otros lugares?

N.° 3: Un lugar para todos en la sociedad:

— Primer ciclo: ¿Tenemos en cuenta en nuestra localidad a los minusválidos?

— Segundo ciclo: ¿Viven en buenas condiciones las personas de la tercera edad?

— Tercer ciclo: ¿Podemos compartir nuestro espacio con todos?

Núcleo 3: Energía, escuela y medio ambiente

N.° 1: En la escuela usamos energía:

— Primer ciclo: ¿Cuándo usamos la energía en la escuela?

— Segundo ciclo: ¿Por qué usamos energía?

— Tercer ciclo: ¿Qué ocure cuando enchufamos un aparato?

N.° 2: Origen de la energía que llega a la escuela:

— Primer ciclo: ¿Por dónde llega la energía a la clase?

— Segundo ciclo: ¿Cómo se genera la energía que usamos?

— Tercer ciclo: ¿Existen otras fuentes de energía?

N.° 3: Consumo y ahorro de energía:

— Primer ciclo: ¿Es siempre necesario encender la luz?

— Segundo ciclo: ¿Cuánta energía eléctrica se consume?

— Tercer ciclo: ¿Siempre y en todas partes se consume la misma cantidad de energía eléctrica?

Núcleo 4: Transporte, escuela y medio ambiente

N.° 1: El transporte para ir a la escuela:

— Primer ciclo: ¿Cómo vamos a la escuela?

— Segundo ciclo: ¿Desde dónde y cómo vamos a la escuela y cuánto tardamos?

— Tercer ciclo: ¿Cómo se puede llegar a nuestra escuela?

N.° 2: Vehículos, combustibles y contaminación:

— Primer ciclo: ¿Están sucios los árboles de la escuela?

— Segundo ciclo: ¿Por qué contaminan los árboles?

— Tercer ciclo: ¿Por qué es importante llevar los coches a la revisión de gases?

N.° 3: Vehículos, residuos y contaminación:

— Primer ciclo: ¿Podemos tirar un coche a la basura?

— Segundo ciclo: ¿Qué ocurre cuando un coche es viejo?

— Tercer ciclo: ¿Cuál es la vida media de un coche?

Núcleo 5: Alimentos, escuela y medio ambiente

N.° 1: Los ingredientes vegetales del bocadillo:

— Primer ciclo: ¿Cómo se fabrica el pan del bocadillo?

— Segundo ciclo: ¿Qué es necesario para que se produzca el trigo?

— Tercer ciclo: ¿Todas las personas pueden comer?

N.° 2: Los ingredientes de origen animal del bocadillo:

— Primer ciclo: ¿De dónde proceden los embutidos?

— Segundo ciclo: ¿Cómo se conservan los alimentos?

— Tercer ciclo: ¿Qué son los aditivos?

N.° 3: El envoltorio del bocadillo:

— Primer ciclo: ¿Para qué sirve el papel del bocadillo?

— Segundo ciclo: ¿Es importante la información del envoltorio de los alimentos?

— Tercer ciclo: ¿Por qué se utiliza tanto el papel de aluminio?

Núcleo 6: Juguetes, escuela y medio ambiente

N.° 1: En la escuela hay juguetes:

— Primer ciclo: ¿Qué juguetes hay en la escuela y cómo jugamos?

— Segundo ciclo: ¿De qué materiales están fabricados los juguetes?

— Tercer ciclo: ¿Dónde van a parar los juguetes?

N.° 2: Muchos juguetes funcionan con pilas:

— Primer ciclo: ¿Son mejores los juguetes con pilas?

— Segundo ciclo: ¿Qué ocurre con las pilas usadas?

— Tercer ciclo: ¿Pueden reciclarse las pilas?

N.° 3: El envoltorio de los juguetes:

— Primer ciclo: ¿Es necesario el envoltorio de los juguetes?

— Segundo ciclo: ¿Qué ocurre con los envoltorios de plástico?

— Tercer ciclo: ¿Es posible reciclar el plástico?

Núcleo 7: Vestidos, escuela y medio ambiente

N.° 1: El vestido que usamos:

— Primer ciclo: ¿Cómo es la ropa que usamos en la escuela?

— Segundo ciclo: ¿De qué están hechos los vestidos?

— Tercer ciclo: ¿Cómo se fabrica un vestido?

N.° 2: Los vestidos se ensucian:

— Primer ciclo: ¿Por qué se mancha la ropa?

— Segundo ciclo: ¿Cómo podemos eliminar las manchas?

— Tercer ciclo: ¿Qué son los quitamanchas?

N.° 3: Los vestidos se van quedando pequeños:

— Primer ciclo: ¿Puedo ponerme la bata del año pasado?

— Segundo ciclo: ¿Qué podemos hacer para conservar la ropa?

— Tercer ciclo: ¿Siempre se cambia de vestido porque se nos queda pequeño?

Núcleo 8: Materiales, escuela y medio ambiente

N.° 1: Los materiales del edificio escolar:

— Primer ciclo: ¿Conozco el edificio escolar?

— Segundo ciclo: ¿De dónde proceden los materiales de construcción?

— Tercer ciclo: ¿La construcción de todos los edificios es igual?

N.° 2: En la escuela utilizamos el papel:

— Primer ciclo: ¿Podemos reciclar el papel?

— Segundo ciclo: ¿Todos los papeles son iguales?

— Tercer ciclo: ¿Qué hay detrás del papel?

N.° 3: La conservación del material:

— Primer ciclo: ¿Podemos contribuir al mantenimiento de la clase?

— Segundo ciclo: ¿Podemos contribuir al mantenimiento de bienes y servicios públicos?

— Tercer ciclo: ¿Qué importancia tiene rehabilitar y conservar los edificios?

Núcleo 9: Agua, escuela y medio ambiente

N.° 1: Utilización del agua en la escuela:

— Primer ciclo: ¿Para qué utilizamos el agua en la escuela?

— Segundo ciclo: ¿Por qué utilizamos tanto el agua?

— Tercer ciclo: ¿Utilizamos agua que no vemos?

N.° 2: El agua que entra y sale de la escuela:

— Primer ciclo: ¿Cómo es el agua que bebemos?

— Segundo ciclo: ¿De dónde viene el agua que utilizamos?

— Tercer ciclo: ¿Adónde va el agua que utilizamos?

N.° 3: Consumo de agua en la escuela:

— Primer ciclo: ¿Cuánta agua consumimos para lavarnos?

— Segundo ciclo: ¿Cuánta agua se consume en la escuela?

— *Tercer ciclo: ¿El agua es gratis y abundante?*

Núcleo 10: Paisaje, escuela y medio ambiente

N.° 1: Repercusiones de las actividades de ocio en el medio ambiente:

— Primer ciclo: ¿Cómo actuar durante una excursión?

— Segundo ciclo: ¿Qué suele ocurrir los fines de semana?

— Tercer ciclo: ¿Qué efectos producen las segundas residencias en el medio ambiente?

N.° 2: Repercusiones del tratamiento de los residuos sobre el medio ambiente:

— Primer ciclo: ¿Producimos muchos residuos?

— Segundo ciclo: ¿Qué ocurre con los residuos?

— Tercer ciclo: ¿Qué son un vertedero y una incineradora?

N.° 3: Repercusiones de los incendios en el medio ambiente y su prevención:

— Primer ciclo: ¿Podemos prevenir la mayoría de los incendios?

— Segundo ciclo: ¿Qué ocurre después de un incendio forestal?

— Tercer ciclo: ¿Somos responsables ante un incendio?

Organismos, escuela y medio ambiente

Unidades didácticas

N.° 1: Convivimos con animales y plantas:

— Primer ciclo: ¿Podemos tener un animal en clase?

— Segundo ciclo: ¿Nos gusta tener animales y plantas cerca?

— Tercer ciclo: ¿Es importante tener plantas en clase?

N.° 2: Cultivamos plantas para nuestro beneficio:

— Primer ciclo: ¿Podemos montar un huerto en el patio de la escuela?

— Segundo ciclo: ¿Cómo cultiva el hombre las plantas alimenticias?

— Tercer ciclo: ¿Qué ocurre con los abonos?

N.° 3: Los seres vivos del entorno:

— Primer ciclo: ¿Podemos descubrir la vida en un parque?

— Segundo ciclo: ¿Intentamos conocer un bosque?

— Tercer ciclo: ¿Qué nos da el mar y qué le damos?

Presentación del núcleo
Organismos, escuela y medio ambiente

Entre 40 y 140 especies pueden desaparecer cada día de la Tierra hasta el año 2020. Una de cada cuatro especies, animales o vegetales, corre peligro de extinción en los próximos veinte o treinta años. La desaparición de bosques hace perder al planeta un instrumento básico para neutralizar los efectos del dióxido de carbono y contener el aumento de la temperatura. Cada año se pierden en todo el mundo ocho millones de hectáreas de tierras de cultivo de secano debido al pastoreo excesivo, la deforestación, las actividades agrícolas o el abono excesivo con productos químicos.

Es difícil compaginar el respeto y cuidado de la Naturaleza con la cruda realidad de la lucha por la vida. El hombre no ha establecido, por ejemplo, las cadenas alimentarias. Forma parte de ellas como un eslabón más. Es preciso poner de manifiesto que el aprovechamiento de los recursos naturales de todo tipo son necesarios e impuestos por la propia Naturaleza, pero tienen unas leyes que es preciso respetar si no queremos alterar el equilibrio biológico con perjuicio para la vida.

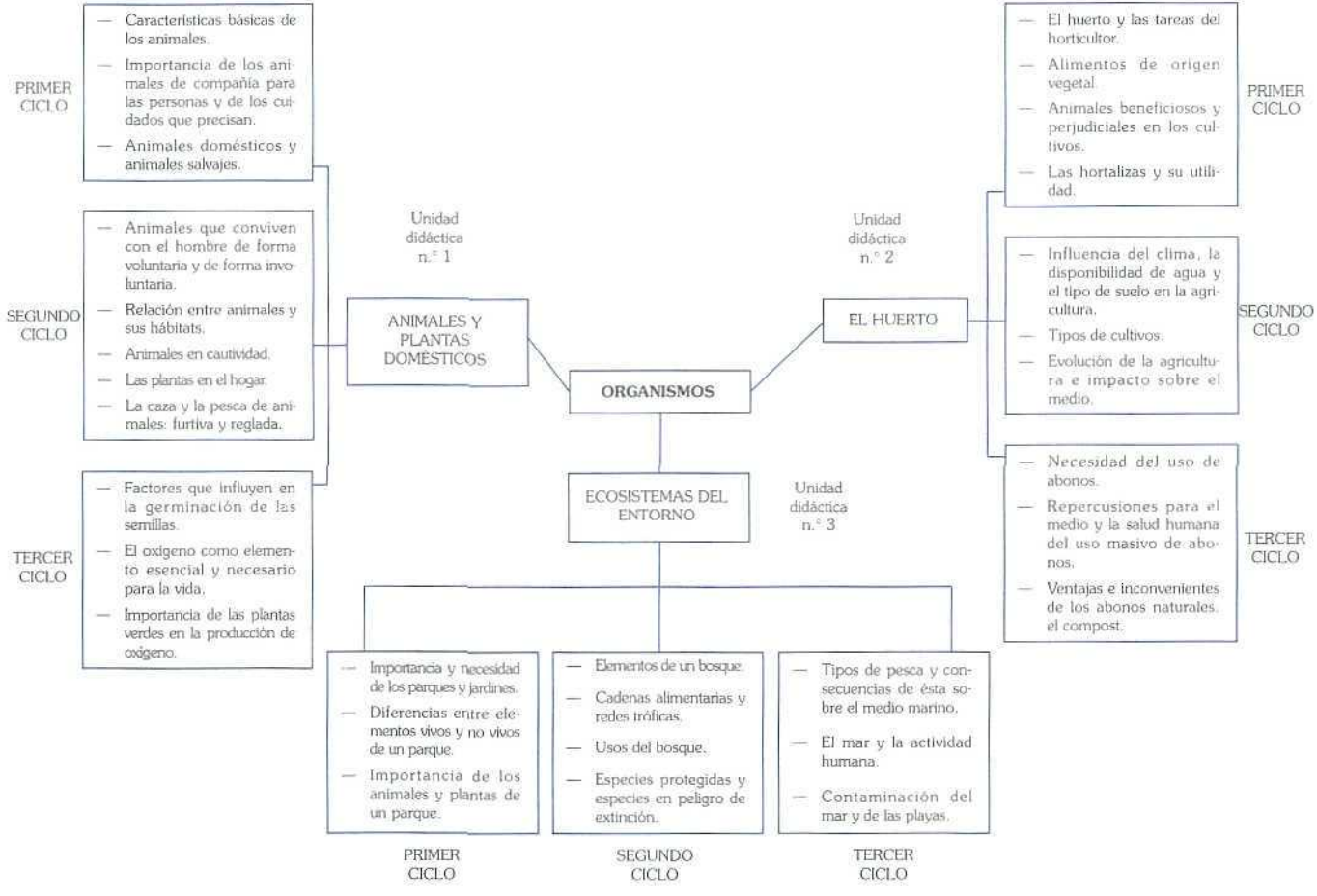
La atracción y el interés que despiertan en los niños los seres vivos y la propia Naturaleza justifica que ofrezcamos en este núcleo una base de conocimiento sobre cómo funcionan los ecosistemas. Además es imprescindible que los niños y las niñas conozcan, trabajen y estén sensibilizados hacia la Naturaleza para que de esta manera se sientan implicados y responsables de todo aquello que la degrada y la destruye.

El trabajo de este núcleo, en el que se pretende dar una visión global desde la perspectiva ecológica y comprobar las relaciones existentes entre los organismos y su medio, se centra en tres aspectos: la acción de los animales en el medio, la acción de los vegetales en el medio y la interrelación entre personas, animales y vegetales. En cada Unidad didáctica estos temas son tratados desde una perspectiva que va desde el entorno más inmediato (los seres vivos en el aula y en casa) hasta dar una visión más amplia que incluye el estudio de ecosistemas naturales (parque, bosque, mar).

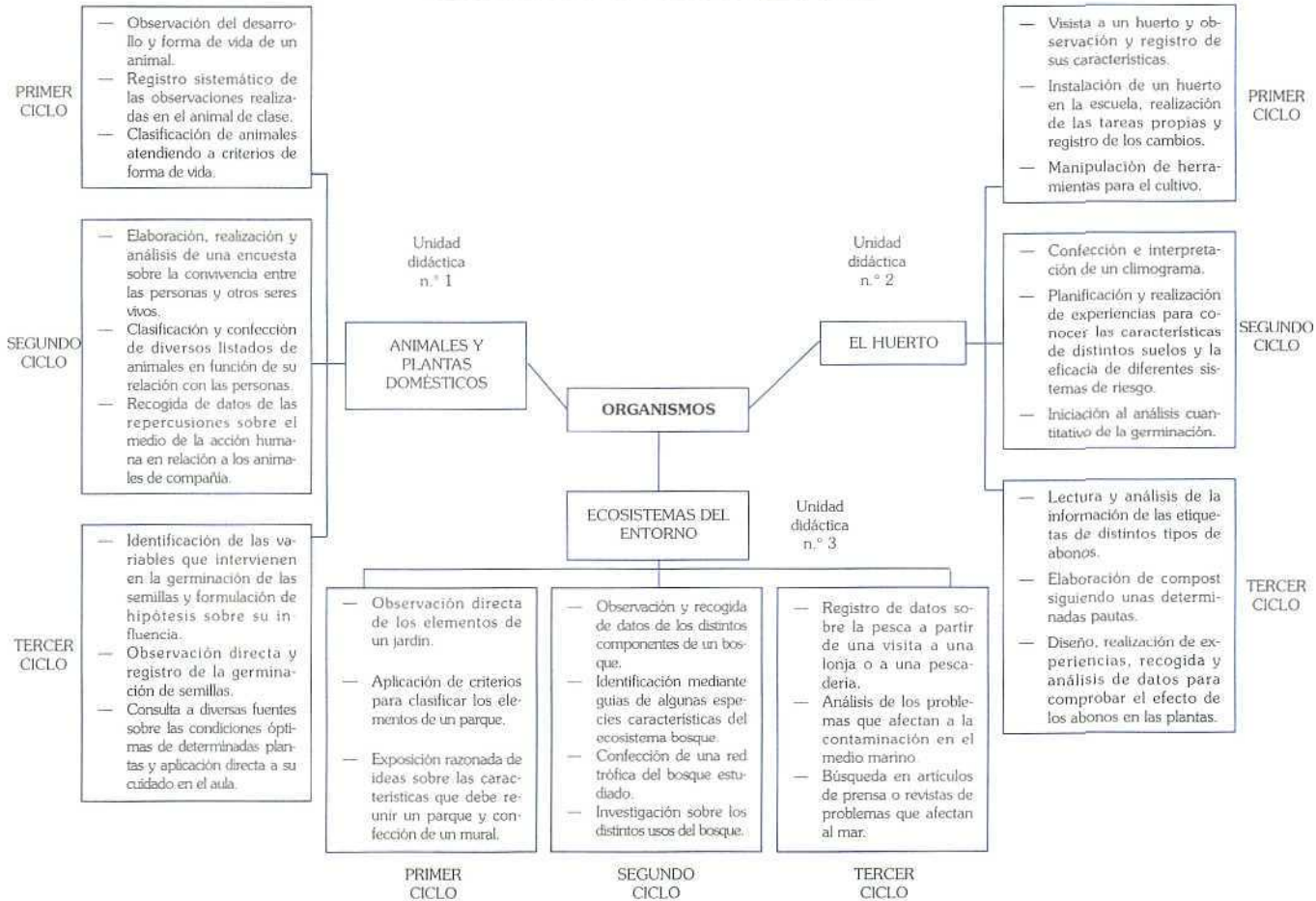
Objetivo general del núcleo

Conocer algunos organismos vivos y las relaciones entre ellos y las personas a partir de su observación y la de medios del entorno con el fin de aprender a respetar el medio ambiente y adquirir actitudes y hábitos que contribuyan a mantener su equilibrio y eviten su contaminación o degradación.

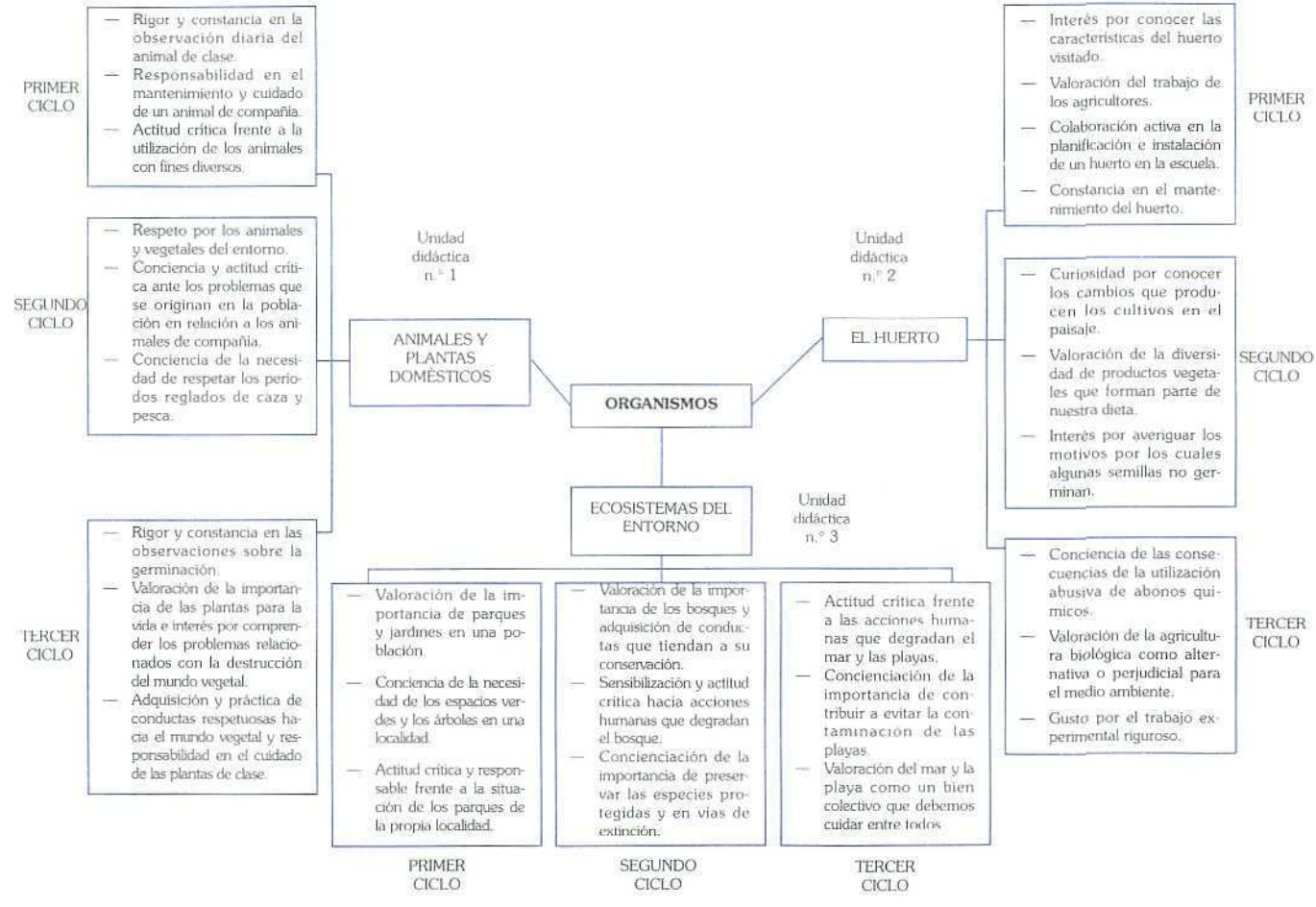
CONTENIDOS DE CONCEPTOS DEL NÚCLEO ORGANISMOS, ESCUELA Y MEDIO AMBIENTE



Contenidos de procedimientos del núcleo Organismos, escuela y medio ambiente



CONTENIDOS DE ACTITUDES DEL NÚCLEO ORGANISMOS, ESCUELA Y MEDIO AMBIENTE





Ministerio de Educación y Ciencia

INFANTIL Y PRIMARIA

Textos Oficiales

Ministerio de Educación y Ciencia

INFANTIL Y PRIMARIA

Textos Oficiales



Ministerio de Educación y Ciencia



Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría de Estado de Educación

N. I. P. O.: 176-93-121-9
I. S. B. N.: 84-369-2376-6
Depósito legal: M-24001-1993
Realización: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Prólogo

El desarrollo normativo de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo está dando lugar a una serie de Reales Decretos, Órdenes Ministeriales y Resoluciones que tienen en todos los casos a los centros escolares como destinatarios, lo que a veces lleva a una acumulación de normas que exigen del profesorado y, en especial, de los equipos directivos un esfuerzo para asimilar en profundidad toda la nueva información que en ellas se recoge.

Por otra parte, la peculiar estructura de los textos normativos y su carácter, que necesariamente requiere un lenguaje preciso, conciso y claro, hace difícil en ocasiones transmitir ciertos matices que ayuden a entender el espíritu y la intención con la que se han elaborado.

La finalidad de este documento es pues doble. Por una parte, se trata simplemente de facilitar a los centros una versión de los textos normativos más relevantes en un formato que, al igual que se hizo con el Currículo oficial, sea más cómodo para manejar. De esta manera, los centros acaban teniendo una "colección legislativa" de fácil uso.

En segundo lugar, y como fin principal, se pretende a través del documento explicar con mayor claridad las principales ideas contenidas en las diferentes normas. Por ello, el texto incluye una serie de comentarios breves en los que se exponen las razones por las que se han elaborado, así como aquellos aspectos que resultan prioritarios para el Ministerio de Educación y Ciencia.

El documento tiene dos partes: en la primera se recogen el "Real Decreto de Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria" y la "Resolución de la Secretaría de Estado para la elaboración de los Proyectos curriculares", tanto para la etapa de Educación Infantil como para la de Educación Primaria. Los comentarios que los preceden se refieren a los aspectos organizativos que dentro del Reglamento Orgánico se han recogido para facilitar el proceso de elaboración de los Proyectos educativos y curriculares; asi como a las principales novedades que se han introducido este año en las instrucciones que se les dan a los centros para llevar adelante esta tarea. Se desta-

ca, sobre todo, su carácter eminentemente procesual. No se comenta, por lo tanto, todo el Reglamento Orgánico, sino tan sólo lo relacionado con estos procesos de toma de decisiones.

En la segunda parte se revisan las "Órdenes Ministeriales sobre evaluación" de Infantil y Primaria, ya que a lo largo del curso 1992-93 se ha puesto de manifiesto que la evaluación es uno de los ámbitos de la práctica docente que mayores dificultades presenta.

Índice

Páginas

PROYECTO EDUCATIVO Y PROYECTO CURRICULAR 7

El proceso de elaboración del Proyecto educativo y del Proyecto curricular 9

Real Decreto de Reglamento Orgánico 21

Resolución sobre Proyectos curriculares en Educación Primaria 59

Resolución sobre Proyectos curriculares en Educación Infantil 65

EVALUACIÓN 73

La evaluación en la Educación Primaria 75

Orden sobre evaluación en Educación Primaria 83

La evaluación en la Educación Infantil 105

Orden sobre evaluación en Educación Infantil 111

Proyecto educativo y Proyecto curricular

El proceso de elaboración del Proyecto educativo y del Proyecto curricular

La Reforma del Sistema Educativo, que se ha puesto en marcha a partir del curso 1992-93 con la implantación de las nuevas enseñanzas que se recogen en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, establece como una de las claves para la mejora de la calidad de la educación la **autonomía de los centros escolares**.

El centro escolar es la unidad a través de la cual se articula el proceso educativo. Quienes lo componen son los encargados de asegurar aquellas condiciones que permiten que el alumnado alcance las intenciones educativas que la sociedad se ha marcado como objetivos irrenunciables para todos sus futuros ciudadanos y ciudadanas. Los contextos en los cuales hay que hacer realidad estas intenciones son diversos y es preciso por ello que los centros las adecuen a sus características peculiares. Sólo ellos pueden hacer esta tarea, y llevarla a cabo constituye, por otra parte, un instrumento sumamente potente de mejora del proceso educativo.

Conseguir que los centros escolares vayan adquiriendo progresivamente una mayor capacidad de planificación, decisión y gestión supone ante todo que el conjunto de la Comunidad educativa establezca las señas de identidad propias del centro y las finalidades específicas que en función de ellas y de la concepción educativa que compartan consideren prioritarias. Esta es la función del Proyecto educativo: consensuar y hacer explícitas las grandes opciones pedagógicas del conjunto de los colectivos implicados en el proceso educativo y planificar la organización del centro con el fin de hacerlas posibles.

Estas grandes opciones y finalidades tienen que concretarse necesariamente en decisiones curriculares, relativas al *qué, cómo y cuán-*

do enseñar y evaluar, ya que en último término la función de la escuela es colaborar a que los alumnos y las alumnas desarrollen una serie de capacidades que suponen el aprendizaje de contenidos culturalmente relevantes recogidas en las propuestas curriculares. El currículo es, por tanto, el instrumento que permite articular el proceso de enseñanza y aprendizaje en la medida en que refleja aquello que queremos que los alumnos aprendan y que, en consecuencia, los profesores deben enseñar. El Proyecto curricular recoge el conjunto de decisiones que el equipo docente de un centro toma para planificar la acción educativa de manera coherente y ajustada a su realidad.

En este sentido el Proyecto curricular cumple una función de "memoria histórica" del centro al recoger las decisiones que han *venido guiando la actividad docente y permitir seguir reflexionando* sobre ellas sin rupturas ni discontinuidades, y sin tener que volver a empezar cada año desde cero. Permite también comunicar estas decisiones consensuadas a los padres, y al resto de la comunidad educativa, y, lo que es fundamental, a los profesores y profesoras que pueden cambiar de un año a otro.

La organización de los centros

Como todo proceso de toma de decisiones, la elaboración del Proyecto educativo y del Proyecto curricular sólo es posible si se cuenta con una organización que asegure la vertebración de los centros escolares. Cuanta mayor autonomía tenga una institución, mayor es la necesidad de contar con una estructura que establezca con claridad las responsabilidades de cada uno y favorezca la comunicación y el trabajo en equipo.

El Real Decreto 819/1993, de 28 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria, que se recoge en este mismo volumen, tiene como finalidad establecer la estructura orgánica acorde con las nuevas necesidades y funciones que se derivan de la LOGSE.

Por lo que respecta al Proyecto educativo, el Reglamento adjudica la responsabilidad de la elaboración al Consejo Escolar. No podría ser de otra manera ya que, como se comentaba anteriormente, se trata de implicar al conjunto de la Comunidad educativa en el proceso de definición de la identidad del centro.

Con la intención de facilitar este proceso de elaboración, en el Reglamento Orgánico se especifican los diferentes pasos que deberían seguirse, así como las personas responsables de cada uno de ellos. En primer lugar, se indica en el artículo 60 que el Consejo Escolar tendrá la atribución de "*establecer las directrices para la elaboración del Proyecto educativo del centro...*". El Claustro, por su parte, tiene la función, recogida en el artículo 64, de "*elevar al equipo directivo propuestas para la elaboración del Proyecto educativo del centro...*", que incluirían las que a su vez hubieran realizado los Coordinadores de ciclo, a los que se les encomienda en el artículo 68 "*formular propuestas al Equipo directivo y al Claustro relativas a la elaboración del Proyecto educativo...*".

La tarea de dar forma y concretar este conjunto de propuestas es responsabilidad del Equipo directivo, tal como queda recogido en el artículo 75 del Reglamento: "*el Equipo directivo elaborará el Proyecto educativo del centro de acuerdo con los criterios establecidos por el Consejo Escolar y las propuestas realizadas por el Claustro*".

Y, finalmente, el Consejo Escolar debe aprobar la propuesta, que pasará a formar parte de la Programación general anual, y someterla a evaluación en los plazos y a través de los procedimientos que él mismo establezca. Las modificaciones que sobre la primera versión del Proyecto educativo se vayan realizando deberán, a su vez, introducirse en la respectiva Programación general anual.

Es fundamental hacer hincapié en que lo importante es que el proceso sea dinámico y, sobre todo, participativo. Por ello, esta indicación de pasos y responsabilidades debe entenderse como una ayuda en tanto en cuanto aclara el procedimiento de elaboración, evitando ambigüedades o confusiones que pudieran dificultar el trabajo en los centros, y, en ningún caso, como una estructura rígida con la que se corriera el riesgo de burocratizar el proceso.

El esfuerzo de las distintas personas que participan en el Proyecto educativo debería concentrarse en que el proceso de elaboración se constituyera verdaderamente en un foro de discusión y participación activa que permitiera que los diversos colectivos de la Comunidad educativa tomaran auténtica responsabilidad sobre los procesos de enseñanza. Ello supone convertir el proceso no en un mero trasvase de documentos, sino en una organización de grupos de trabajo con una planificación clara de sus objetivos y una programación viable de calendario de reuniones.

En esta dinámica habría que estar especialmente atentos a la participación de los padres y las madres, ya que todavía se cuenta con una escasa tradición de presencia de las familias en la institución escolar, siendo esto, sin embargo, uno de los aspectos claves del buen funcionamiento de los centros.

Asimismo, suele resultar muy positiva la incorporación de los alumnos. El Reglamento deja la decisión de que éstos formen parte o no del Consejo Escolar, precisamente a lo que se establezca en el Proyecto educativo. Esto se debe a que las edades comprendidas en la Educación Infantil y Primaria pueden hacer pensar que los alumnos y las alumnas todavía son un poco jóvenes para participar en un órgano de gobierno de esta naturaleza. No obstante, a participar se aprende participando, y si el equipo docente trabaja desde los primeros años con una intención clara de desarrollar en los alumnos todas aquellas capacidades que tienen que ver con la participación, la experiencia pone de manifiesto que sus aportaciones son muy enriquecedoras.

En el caso de la elaboración del Proyecto curricular, el proceso en parte se simplifica en tanto en cuanto intervienen en él casi exclusivamente los docentes, pero siguen estableciéndose en el Reglamento los distintos pasos y responsabilidades que se considera pueden ayudar a llevar adelante el trabajo.

En este sentido, el papel que el Equipo directivo desempeñaba en el Proyecto educativo se le adjudica ahora a la Comisión de Coordinación Pedagógica, nuevo órgano de coordinación didáctica cuya necesidad surge precisamente de la mayor autonomía de los centros escolares y la correspondiente mayor exigencia de vertebración, como se ha comentado más arriba.

La Comisión de Coordinación Pedagógica, tal y como se indica en el artículo 77 del Reglamento, "*coordinará la elaboración y se responsabilizará de la redacción del Proyecto curricular para cada una de las etapas educativas que se impartan en el centro*". Para llevar adelante esta tarea, la Comisión de Coordinación Pedagógica recibirá propuestas tanto del Claustro como de los coordinadores de ciclo, en este último caso a través de la figura del Coordinador de ciclo.

Una vez elaborada la primera versión del Proyecto curricular mediante el procedimiento que la Comisión de Coordinación Pedagógica haya puesto en funcionamiento, deberá ser aprobado y evaluado por el Claustro con intención de establecer las modificaciones oportunas. Los proyectos curriculares de las etapas que se impartan

en el centro se incorporarán a la Programación general anual correspondiente y, precisamente por formar parte de ella, serán evaluados por el Consejo escolar con el fin de que éste pueda revisar la coherencia entre lo establecido en el Proyecto educativo y su concreción en términos curriculares. En cualquier caso el Consejo Escolar deberá respetar los aspectos estrictamente docentes, ya que, lógicamente, éstos exigen unos conocimientos propios del profesorado que, sin embargo, no necesariamente se les suponen al resto de los miembros del Consejo Escolar. En cualquier caso, el hecho de que la adecuación al contexto de los objetivos generales de la etapa sea una decisión común al Proyecto educativo y al Proyecto curricular y que a su vez sea éste un elemento vertebrador del resto de Proyecto curricular, permite llevar a cabo esta revisión de la coherencia entre ambos procesos de toma de decisiones.

Al igual que en la elaboración del Proyecto educativo, lo importante es que estas estructuras propuestas en el Reglamento Orgánico posibiliten un proceso dinámico que les sirva al conjunto de los docentes de la etapa para planificar coherentemente su actuación en el aula a partir de la reflexión contrastada de su práctica anterior.

No obstante, el Reglamento Orgánico no sólo se ocupa de establecer las estructuras necesarias para el proceso de elaboración de los Proyectos, tanto del educativo como de los curriculares, sino que ordena, asimismo, quiénes son los responsables de velar por la coherencia interna entre ellos y, a su vez, con las programaciones de aula y, sobre todo, de comprobar que la actividad real de clase responde verdaderamente a las intenciones planificadas.

En este sentido, el artículo 20 del Reglamento adjudica al Director la tarea de "*velar por la correcta aplicación del Proyecto educativo y de la Programación general anual*", y el artículo 27 indica que el Jefe de estudios deberá "*coordinar las actividades de carácter académico, de orientación y complementarias de maestros y alumnos en relación con el Proyecto educativo del centro, los proyectos curriculares de etapa y la Programación general anual y, además, velar por su ejecución*". A la Comisión de Coordinación Pedagógica, por su parte, se le adjudica en el artículo 72 la función de "*asegurar la coherencia entre el Proyecto educativo de centro, los Proyectos curriculares de etapa y la Programación general anual*", como es lógico, dado su papel estructurador del conjunto de los puntos de vista que puedan mantener los profesores del centro y del resto de la Comunidad educativa. Esta revisión es especialmente importante en lo relativo a la continuidad entre el Proyecto curricular de Infantil y el de Primaria.

Por otra parte, si la elaboración del Proyecto educativo y el Proyecto curricular ha supuesto un auténtico proceso de planificación de la enseñanza a partir de la reflexión de la experiencia anterior, y no se ha vivido como un cierto trámite administrativo, la práctica en el aula mostrará una estrecha relación con las decisiones que se hayan ido estableciendo. Esto no significa que no puedan plantearse problemas, pero serán problemas en los cuales se irá avanzando a través de la revisión de las primeras decisiones.

Es importante hacer hincapié en que, incluso cuando el conjunto de las etapas de Educación Infantil y Primaria se imparta ya en un centro y, por tanto, se cuente con una primera versión del Proyecto educativo y de los Proyectos curriculares, éstos deben tomarse como un paso en el proceso y prever los mecanismos que permitan realizar un seguimiento de la puesta en práctica de las decisiones y la consiguiente revisión periódica de las mismas.

Aprendiendo de la experiencia

El curso 1992-93 ha proporcionado unas experiencias sumamente interesantes que han permitido analizar la aplicación en la práctica de esta concepción educativa basada en la mayor autonomía de los centros escolares.

Ha sido un curso en el que la totalidad de los hasta ese momento colegios de E. G. B. ha implantado el primer ciclo de la Educación Primaria; un curso en el que ha aumentado el número de centros que han impartido el segundo ciclo de la Educación Infantil hasta un total de 1.801, y en el que 271 Institutos han puesto en marcha las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, y en el caso de 119 de ellos además las nuevas modalidades de Bachillerato.

Evidentemente, un año es todavía un tiempo excesivamente corto para extraer conclusiones definitivas, pero aporta, en cualquier caso, tendencias que apuntan hacia aspectos positivos que sería necesario consolidar y aspectos en los que se han presentado más dificultades, siendo preciso intervenir para mejorarlos. Desde siempre se ha tenido conciencia de que este proceso no iba a ser fácil. No puede serlo si es un cambio que se pretende en profundidad y se lleva hasta sus últimas consecuencias. Supone un vuelco en nuestra

tradición, un cambio de la cultura pedagógica de nuestro sistema. No se cambian las actitudes que subyacen a esta concepción de un día para otro y sin dificultades. Lo importante es estar alerta y dotarse de estrategias que permitan superar los obstáculos y dificultades que se vayan produciendo.

Las informaciones obtenidas proceden de fuentes diversas, lo que ayuda a tener una perspectiva más ajustada. Se ha contado en primer lugar con los informes que el Servicio de Inspección ha realizado sobre cada una de las primeras versiones de los proyectos curriculares. El propio Ministerio de Educación ha puesto en marcha un Plan de Seguimiento de la implantación de la Reforma donde, a través de cuestionarios a padres, profesores, Servicio de Inspección, Unidades de Programas y apoyos externos (Centros de Profesores, Centros de Recursos, Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica), se valoran los aspectos básicos del proceso de implantación. Por otra parte, el contacto con las Direcciones Provinciales y los Equipos Directivos de los centros ofrece también un cúmulo de información que ayuda a completar el panorama.

Cuando se analizan estos datos se observa una serie de coincidencias que permiten extraer algunas conclusiones, teniendo siempre muy en cuenta los riesgos que toda generalización conlleva. Como aspectos positivos podrían señalarse los siguientes:

— Los centros han valorado la elaboración del Proyecto curricular como un proceso valioso a pesar del esfuerzo que exige.

— El profesorado reconoce que se ha avanzado en el trabajo en equipo, aunque haya resultado costoso.

— Todos los centros han entregado una primera versión de los elementos que se pedían del proyecto curricular, aunque éstos pueden tener un nivel de elaboración muy distinto.

— Se ha puesto de manifiesto el alto grado de consenso con el que se han aprobado los Proyectos curriculares. En más del 90% de los casos el nivel de acuerdo del Claustro ha sido calificado como "muy alto".

— Ha habido una implicación activa del Servicio de Inspección y de las Unidades de Programas en el conjunto del proceso.

Junto con estos indicadores positivos se constatan también claramente ciertas dificultades que han llevado a que en ocasiones los centros hayan percibido esta tarea como un esfuerzo sin sentido:

— A veces se ha entendido esta primera aproximación al Proyecto curricular como un producto acabado y no como un eslabón de un proceso a largo plazo y que además exige una continua revisión.

— En ocasiones, se ha elaborado el Proyecto como un cierto trámite administrativo, sin reflexionar verdaderamente sobre la práctica, por lo que, como es lógico, su utilidad como organizador de lo que se hace en las aulas resulta en estos casos sensiblemente mermada.

— El liderazgo y protagonismo en el proceso de las Comisiones de Coordinación Pedagógica han sido menores de lo que sería deseable.

— Los apoyos externos a los centros, fundamentalmente Equipos de orientación educativa y psicopedagógica y Centros de Profesores, han sido limitados, no siempre han resultado ajustados a las necesidades del profesorado y han adolecido de una cierta falta de coordinación, exceptuando el papel desempeñado por los Centros de Recursos de las zonas rurales.

— Los centros consideran que han contado con poco tiempo para este trabajo, sobre todo en los casos en los que la tarea se ha entendido no como una primera versión, sino como el documento definitivo, y se ha pretendido agotarla.

— Algunos proyectos son una mera "copia" de materiales ya elaborados, bien por el Ministerio, bien por las editoriales.

Reforzar los aspectos positivos que se han comentado y salir al paso de los problemas detectados supone actuar en diferentes ámbitos entre los que destacan la formación del profesorado y los materiales curriculares, pero igualmente importante resulta transmitir en las normas que llegan a los centros los cambios que se consideren oportunos.

Las Resoluciones que regulan el proceso de elaboración de los Proyectos curriculares tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria, que se recogen a continuación, incorporan precisamente estas *matizaciones*.

La primera de ellas se refiere a la insistencia en el **carácter de proceso**, y no tanto de *producto*, del Proyecto curricular, como se indica en el Preámbulo: "*El Proyecto curricular debe ser un instrumento que permita la planificación de la acción educativa y la*

reflexión sobre la propia práctica docente, por lo que el proceso de elaboración deberá tener en cuenta las características y condiciones de cada centro. Como quiera que la elaboración del Proyecto curricular ha de permitir a los equipos docentes planificar y revisar la enseñanza de manera conjunta, parece oportuno hacer hincapié en el carácter de proceso que reviste y concretar las fases de su elaboración". Asimismo, se hace hincapié en esta misma idea cuando, en la instrucción segunda de la Resolución de Primaria, se pide para el 31 de octubre una primera versión del Proyecto curricular, y no el documento acabado, y sólo de algunos de los elementos y no de todos. Con esto se quiere volver a insistir en que los equipos docentes deben ser conscientes de que realizar un Proyecto curricular es una tarea de una enorme envergadura que no puede hacerse en un solo año.

Esto no significa, sin embargo, que las restantes decisiones del Proyecto no se tomen. Es evidente que el año que viene los centros de Primaria organizarán las tutorias para el segundo ciclo, como lo han venido haciendo siempre, y que realizarán las adaptaciones curriculares para aquellos alumnos o alumnas que así lo precisen. Pero el nivel de reflexión, de consenso y de conceptualización supone que la elaboración de estas mismas decisiones, cuando se quieren dejar acordadas, en una primera versión, en el Proyecto, es mayor y por ello exige plazos más largos.

En el caso de la Educación Infantil, debido a la mayor amplitud del ciclo, se ha considerado oportuno flexibilizar aún más este proceso, permitiendo que los centros elaboren la primera versión del Proyecto al final del curso sin necesidad de entregar algunos elementos en el primer trimestre.

Este carácter de proceso se pone de manifiesto también en la petición que se hace a los centros de que, a través de la Comisión de coordinación pedagógica, organicen un plan de actuaciones para el resto del curso con el fin de avanzar en los elementos restantes del proyecto. Como se indica en la instrucción cuarta de la Resolución de Primaria, y en la instrucción primera de la Resolución de Infantil, este plan debería especificar la organización mediante la cual se ha de llevar adelante el trabajo, el calendario de las reuniones y los apoyos que se consideran necesarios. Finalmente, este carácter de proceso se resalta también al recordar a los centros que deben revisar y completar las decisiones que se tomaron el año anterior para el primer ciclo.

Otra de las matizaciones que se han introducido en las Resoluciones se refiere a la **incorporación de los apoyos externos** al pro-

ceso de elaboración, dado que, como se ha señalado más arriba, los centros se sienten poco asistidos en una tarea que sin duda por su novedad exigiría más ayuda especializada.

La escasa regulación acerca del papel de estos apoyos en el ámbito del desarrollo curricular, así como la falta de coordinación, han sido posiblemente alguna de las causas de la limitada colaboración de estos servicios de apoyo en la elaboración del Proyecto curricular. Las Resoluciones intentan aclarar lo más posible este papel. Así, y como desarrollo del artículo 72 del Reglamento Orgánico, se insiste en la incorporación de un miembro de equipo de orientación educativa y psicopedagógica a la Comisión de Coordinación Pedagógica, o a las estructuras organizativas que en centros de menos de doce unidades se encarguen de dinamizar el proceso de elaboración. La presencia de un profesional con conocimientos especializados en psicología y pedagogía debería ser una gran ayuda para todos los temas relacionados con la orientación y la atención a la diversidad en general. Además, no ya por su especialización psicopedagógica, sino por su situación de asesor parcialmente externo, puede resultar un gran apoyo para la dinamización del proceso en general a través de sugerencias acerca de cómo organizar los grupos de trabajo, qué estrategias pueden ser las más adecuadas para llevar adelante la tarea, que decisiones serían prioritarias, etc.

Este último aspecto es una aportación que podría realizarse también por parte de los asesores de los Centros de Profesores siempre que así lo solicite el centro, tal y como se indica en las instrucciones octava y quinta de las Resoluciones de Primaria e Infantil respectivamente. Estos asesores, además, prestarían su apoyo en los temas relativos a los aspectos didácticos de los diferentes currículos y áreas.

Con el fin de que la entrada en los centros de estos apoyos se haga de manera coordinada, se plantea que esta demanda se especifique en el Plan de actuaciones, de tal manera que el Servicio de Inspección, al revisarlo, lo haga llegar a las Direcciones Provinciales y éstas, mediante sus unidades técnicas, puedan planificar una intervención organizada y distribuida en función de las distintas necesidades de los centros.

La tercera idea básica de las Resoluciones se refiere a la **elaboración del Proyecto educativo**. Este proyecto, como se ha indicado al comienzo, es una pieza clave de la autonomía de los centros y, por tanto, tiene que ir elaborándose de manera progresiva a lo largo de la implantación de la Reforma. Al igual que el Proyecto curricular, no

estará completo hasta que el conjunto de la etapa se imparta en el centro; la Administración no solicitará una primera versión del Proyecto educativo hasta finales del curso 1994-95. No obstante, y dada la envergadura de la tarea, es conveniente que los centros vayan elaborándolo poco a poco. Por ello, se animó a los centros a comenzar este trabajo en el curso pasado y para el curso 1993-94 se solicita un plan en el que se establezcan las previsiones acerca del procedimiento y los plazos de elaboración.

Dado el carácter dinámico e interactivo de ambos procesos de toma de decisiones, los acuerdos que se vayan tomando en cada uno de ellos, así como la revisión de los mismos, llevarán sin duda a cotejar la coherencia de lo establecido en el otro, vinculando la elaboración de ambos con el enriquecimiento recíproco que sin duda ello supondrá.

Si el espíritu de las normas que se ha venido comentando preside el trabajo de los equipos docentes, la autonomía de los centros acabará siendo una realidad que contribuirá con toda seguridad a la mejora de la calidad de la enseñanza.

REAL DECRETO DE REGLAMENTO ORGÁNICO

REAL DECRETO 819/1993, DE 28 DE MAYO, POR EL QUE SE APRUEBA EL REGLAMENTO ORGÁNICO DE LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y DE LOS COLEGIOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA (*B. O. E.* 19-VI-1993).

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo en su título IV, dedicado a la calidad de la enseñanza, ordena a los poderes públicos prestar una atención prioritaria a los factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza y, particularmente, encomienda a las Administraciones educativas que fomenten la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, y que estimulen el trabajo en equipo de los profesores y el ejercicio de la función directiva.

Consecuentemente, los centros gozarán de autonomía en la definición de su Proyecto educativo, en la concreción de los Proyectos curriculares de etapa y en la formulación de la Programación general anual, de manera que ello sea un estímulo para conseguir una mayor calidad en la función educativa que tienen encomendada. Asimismo, el gobierno de dichos centros, establecido en el título III de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la educación, debe estimular el trabajo en equipo de los maestros y la participación de la Comunidad educativa en la vida escolar.

La Educación Infantil y Primaria que ha comenzado su implantación en el presente curso 1992-93 reviste una importancia capital para el éxito del sistema educativo. De ahí la trascendencia de un Reglamento que permita que cada centro tenga su propia personalidad definida en el Proyecto educativo y establezca a la vez, con clari-

dad y precisión, la organización de las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa y el modo más eficaz de impartir las enseñanzas programadas por ciclos.

Esta organización debe garantizar una actuación docente coordinada, un gobierno y gestión democráticos de los centros y, a la par, una estrecha relación de éstos con los medios en que se insertan y con las familias de los alumnos, aunando esfuerzos para que los estudiantes, incluso los de menor edad, inicien con las mayores probabilidades de éxito el camino de su formación.

El deseo, basado en criterios de simplicidad y eficacia, de brindar a los Centros a los que se refiere este Real Decreto una única norma que comprenda cuantos preceptos sea imprescindible aplicar para su correcto funcionamiento, ha determinado que el presente Reglamento incorpore a su contenido todo lo que se refiere a sus órganos de gobierno, incluyendo un título dedicado a los órganos de coordinación docente, cuya finalidad es promover el trabajo en equipo de todos los maestros. Es fundamental que las escuelas y colegios dispongan de un Reglamento que atribuya competencias y responsabilidades, armonice unas y otras y garantice, en suma, el éxito de la actividad docente.

En su virtud, a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia, previo informe del Consejo Escolar del Estado, de acuerdo con el Consejo de Estado, y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 28 de mayo de 1993,

DISPONGO:

Artículo único

Se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria que se encuentren ubicados en el ámbito territorial de gestión que corresponde al Ministerio de Educación y Ciencia.

Disposición derogatoria única

Quedan derogadas las siguiente normas:

a) El Reglamento de los órganos de gobierno de los centros públicos de Educación General Básica, Bachillerato y Forma-

ción Profesional, aprobado por Real Decreto 2376/1985, de 18 de diciembre, en todo lo referente a los centros públicos de Educación Preescolar y General Básica, sin perjuicio de la vigencia de los artículos 25, 26, 27 y 28 en los términos previstos en el apartado 1 de la disposición transitoria tercera del Reglamento que aprueba este Real Decreto.

b) El Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica.

c) La Orden de 18 de marzo de 1986 sobre composición del Consejo Escolar de los centros públicos de Educación General Básica de menos de ocho unidades, centros de Educación Preescolar, centros de Educación Especial y otros centros de características singulares, en todo lo referente a los centros de Educación Preescolar y General Básica.

d) La Orden de 20 de julio de 1987 por la que se establece el procedimiento para la constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica.

e) La Orden de 7 de mayo de 1990 por la que se publica la plantilla tipo de los centros públicos de Preescolar, Educación General Básica y Educación Especial.

f) Los párrafos sexto, decimotercero, decimocuarto, decimoquinto, decimoséptimo, decimoctavo, apartados 1, 2 y 3 del apartado decimonoveno y apartado vigésimo de la Orden de 27 de abril de 1992 sobre la implantación de la Educación Primaria.

g) El párrafo 2 del apartado 15 de la Orden de 28 de abril de 1992 por la que se regula el procedimiento de selección, designación y renovación de los órganos de gobierno de los Centros de Profesores.

h) Los apartados 2 y 3 de la Resolución de 5 de marzo de 1992, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares para la Educación Primaria y se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos.

Disposición final primera

Se autoriza al Ministro de Educación y Ciencia para desarrollar lo dispuesto en el Reglamento que por el presente Real Decreto se

aprueba, así como para regular cuantas cuestiones se deriven de su aplicación.

Disposición final segunda

El presente Real Decreto entrará en vigor al día siguiente al de su publicación en el *Boletín Oficial del Estado*.

Dado en Madrid, a 28 de mayo de 1993.

JUAN CARLOS R.

El Ministro de Educación y Ciencia,
Alfredo Pérez Rubalcaba

Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria

Título I:
Disposiciones de carácter general

Artículo 1

1. Las escuelas de Educación Infantil y los colegios de Educación Primaria, dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia, son centros docentes públicos que imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria, respectivamente.

2. La creación y supresión de los centros a que se refiere el apartado anterior corresponde al Gobierno, mediante Real Decreto, a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia.

3. El Ministro de Educación y Ciencia podrá autorizar la creación o supresión de unidades de Educación Infantil o de Educación Primaria que se estimen necesarias para la atención de poblaciones con especiales características sociodemográficas o escolares.

4. Asimismo, por Orden del Ministro de Educación y Ciencia podrá modificarse la red de centros existente en función de la planificación de la enseñanza. La modificación incluirá las agrupaciones y desdoblamientos necesarios para la eficaz utilización de los recursos disponibles y de la calidad del servicio público de la educación.

Artículo 2

1. El Ministro de Educación y Ciencia podrá autorizar la agrupación de las unidades creadas con arreglo a lo dispuesto en el apartado 3 del artículo anterior, de forma que entre ellas constituyan un Colegio Rural Agrupado cuyo ámbito de actuación se extenderá a varias localidades. En la Orden por la que se autorice el Colegio Rural Agrupado se hará constar:

a) Unidades que se agrupan.

b) Composición resultante, que se denominará Colegio Rural Agrupado.

c) Localidades a las que el colegio rural agrupado extiende su ámbito de actuación.

d) Domicilio oficial del Colegio Rural Agrupado.

2. El Ministro de Educación y Ciencia regulará la adscripción de los maestros titulares de las unidades que se agrupan en el Colegio Rural Agrupado.

Artículo 3

1. La creación y supresión de los centros situados en un país extranjero, así como las peculiaridades de sus órganos de gobierno y su régimen de funcionamiento, se regirán por lo dispuesto en la normativa específica que regule la acción educativa española en el exterior.

2. Igualmente, se regirán por su normativa específica los centros reconocidos por acuerdos internacionales de carácter bilateral.

3. El presente Reglamento Orgánico tendrá carácter supletorio para todos los centros mencionados en este artículo.

Artículo 4

1. Las Corporaciones locales y las Comunidades Autónomas que no se hallen en el pleno ejercicio de sus competencias en materia educativa podrán proponer la creación de escuelas de Educación Infantil o de colegios de Educación Primaria con arreglo a las siguientes normas:

a) Los centros que se creen se adaptarán a los establecido en el Real Decreto 1004/1991, de 14 de junio, sobre requisitos mínimos de los centros.

b) El centro se creará y suprimirá por el Gobierno, mediante Real Decreto aprobado en Consejo de Ministros, a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia.

c) Previamente a su creación, la Corporación local o la Comunidad Autónoma que promueva el centro y el Ministerio de Educación y Ciencia firmarán un convenio en el que se regulará el régimen económico y de funcionamiento del mismo.

2. Los centros creados con arreglo a lo establecido en el apartado anterior tendrán, a todos los efectos, el carácter de centros públicos, de acuerdo con la disposición adicional segunda de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

Artículo 5

1. Los centros dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia tendrán la denominación específica que apruebe dicho Ministerio a propuesta formulada por los Ayuntamientos de los municipios en donde radiquen, oído el Consejo Escolar del centro.

2. En el caso de centros de nueva creación, que no hayan constituido el Consejo Escolar, no será preciso el trámite de audiencia mencionado en el apartado anterior.

3. No podrán existir, en el mismo municipio, escuelas o colegios con la misma denominación específica.

4. La denominación del centro figurará en la fachada del edificio, en lugar visible.

Artículo 6

Los Colegios Rurales Agrupados tendrán la denominación específica que apruebe el Ministerio de Educación y Ciencia a propuesta del Consejo Escolar del colegio, previa consulta a los Ayuntamientos implicados.

Título II: Órganos de gobierno de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria

Capítulo I: Órganos de gobierno

Artículo 7

Las escuelas de Educación Infantil y los colegios de Educación Primaria tendrán los siguientes órganos de gobierno:

a) Unipersonales: Director, Jefe de estudios y Secretario.

b) Colegiados: Consejo Escolar del centro y Claustro de profesores.

Artículo 8

1. Las escuelas de Educación Infantil y los colegios de Educación Primaria que funcionen conjuntamente tendrán órganos de gobierno únicos en los que participarán padres y maestros de ambos niveles educativos. Estos centros se denominarán colegios de Educación Infantil y Primaria.

2. En el supuesto previsto en el apartado anterior, para determinar el número de unidades del colegio, se sumarán las correspondientes a Educación Infantil y a Educación Primaria.

Artículo 9

La participación de los padres de alumnos, maestros y Ayuntamientos en gestión de los centros se efectuará, de conformidad con lo previsto en la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación, a través del Consejo Escolar.

Artículo 10

Los órganos de gobierno velarán para que las actividades de los centros se desarrollen de acuerdo con los principios constitucionales, por la efectiva realización de los fines de la educación y por la calidad de la enseñanza.

Capítulo II: Órganos unipersonales de gobierno

Artículo 11

Los órganos unipersonales de gobierno constituyen el Equipo directivo del centro. El mandato de los mismos será de tres años, contados a partir de su nombramiento y correspondiente toma de posesión.

Artículo 12

1. En los centros con nueve o más unidades habrá Director, Secretario y Jefe de estudios.

2. En los centros con seis o más unidades, y menos de nueve, habrá Director y Secretario. El Director asumirá las funciones del Jefe de estudios.

3. En los centros con menos de seis unidades, el Director asumirá las funciones del Jefe de estudios y del Secretario.

4. En los centros con más de una unidad y menos de seis, las funciones del Secretario del Consejo Escolar serán asumidas por el maestro miembro del Consejo que designe el Director.

Artículo 13

El Director será elegido por el Consejo Escolar y nombrado por el Director provincial del Ministerio de Educación y Ciencia.

Artículo 14

1. Los candidatos al cargo de Director deberán ser maestros, funcionarios de carrera en situación de servicio activo, con destino definitivo en el centro, con un año de permanencia en el mismo, como mínimo, y tres de docencia. En los centros cuyo profesorado no cumpla los requisitos de antigüedad señalados, se estará a lo dispuesto en el artículo 18.2 del presente Reglamento.

2. No podrán presentarse como candidatos los maestros que, por cualquier causa, no vayan a prestar servicio en el centro en el curso académico inmediatamente siguiente a su toma de posesión como Director.

Artículo 15

1. Los candidatos deberán presentar por escrito ante el Consejo Escolar, con una antelación mínima de quince días respecto a la fecha de la elección, su programa de dirección y sus méritos profesionales. Asimismo, podrán presentar su Equipo directivo.

2. El programa de dirección deberá contener los objetivos que pretenda alcanzar, un análisis del funcionamiento y de los principales problemas y necesidades del centro y, además, las líneas fundamentales de su actuación.

3. El Consejo Escolar valorará los programas de dirección presentados y los méritos profesionales de los candidatos.

4. El Claustro de profesores deberá ser informado de las candidaturas y conocer los programas presentados.

Artículo 16

La votación se efectuará mediante sufragio directo y secreto ante la mesa electoral constituida al efecto y la elección se producirá por mayoría absoluta de los miembros del Consejo Escolar. Si en primera votación no se produjera la mayoría absoluta, se procederá a una nueva convocatoria en el plazo de cuarenta y ocho horas, dirimiéndose también la votación por mayoría absoluta, tal y como determina el artículo 37.3 de la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación.

Artículo 17

La mesa electoral estará integrada por dos maestros y un representante de los padres, pertenecientes al Consejo Escolar, elegidos por sorteo. Actuará como presidente el maestro de mayor edad y como secretario el de menor edad.

Artículo 18

1. En ausencia de candidatos, o cuando éstos no obtuvieran la mayoría absoluta, el Director Provincial nombrará un Director con carácter provisional por el período de un año. Dicho nombramiento podrá recaer sobre un maestro del centro, o de otro centro de Educación Infantil o Primaria ubicado en el ámbito de esa Dirección Provincial para que, en comisión de servicio acordada por la autoridad educativa competente y con carácter accidental, desempeñe la función directiva durante el período indicado. El Director accidental propondrá al Director Provincial el nombramiento provisional del Equipo directivo.

2. En el caso de centros que, por ser de nueva creación o por otras circunstancias, no dispusieran de profesorado con la antigüedad suficiente, según el artículo 14 de este Reglamento, el Director Provincial procederá al nombramiento de Director accidental por el período de un año, de acuerdo con lo dispuesto en el apartado anterior, así como al nombramiento provisional del Equipo directivo, que deberá recaer preferentemente en maestros que vayan a prestar servicios en estos centros.

Artículo 19

El nombre del candidato que obtenga la mayoría absoluta será notificado por el Secretario de la mesa electoral al Director Provincial para su correspondiente nombramiento. El nombramiento y la toma de posesión se realizarán con efectos del 1 de julio siguiente a la celebración de las elecciones.

Artículo 20

Son competencia del Director:

a) Ostentar la representación del centro y representar oficialmente a la Administración educativa en el centro, sin perjuicio de las atribuciones de las demás autoridades educativas:

b) Cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes.

c) Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, de acuerdo con las disposiciones vigentes, sin perjuicio de las competencias del Consejo Escolar del centro.

d) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.

e) Gestionar los medios humanos y materiales del centro.

f) Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del centro.

g) Autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro y ordenar los pagos.

h) Visar las certificaciones y documentos oficiales del centro.

i) Proponer el nombramiento de los cargos directivos y designar a los coordinadores de ciclo y a los tutores, de acuerdo con el procedimiento establecido en este Reglamento.

j) Ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados en el ámbito de su competencia.

k) Coordinar la participación de los distintos sectores de la comunidad escolar y procurar los medios precisos para la más eficaz ejecución de sus respectivas competencias.

l) Elaborar con el Equipo directivo la propuesta del Proyecto educativo del centro y de la Programación general anual, de acuerdo con las directrices y criterios establecidos por el

Consejo Escolar y con las propuestas formuladas por el Claustro y, asimismo, velar por su correcta aplicación.

ll) Convocar y presidir el Consejo Escolar, el Claustro y la Comisión de Coordinación Pedagógica del centro.

m) Promover e impulsar las relaciones del centro con las instituciones de su entorno.

n) Elevar al Director Provincial la memoria anual sobre las actividades y situación general del centro.

ñ) Facilitar la adecuada coordinación con otros servicios educativos de la zona.

o) Proporcionar la información que le sea requerida por las autoridades educativas competentes.

p) Facilitar la información sobre la vida del centro a los distintos sectores de la comunidad escolar.

q) Garantizar el derecho de reunión de maestros, alumnos, padres de alumnos y personal de administración y servicios, de acuerdo con lo dispuesto en la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación.

Artículo 21

1. El Director del centro cesará en sus funciones al término de su mandato o al producirse algunas de las causas siguientes:

a) Renuncia motivada aceptada por el Director Provincial.

b) Destitución o revocación acordada por el Director Provincial en los términos previstos en el artículo 22 de este Reglamento.

c) Concurrencia en el Director de alguna de las causas que, con arreglo a lo dispuesto en el artículo 14.2 de este Reglamento, hubiesen impedido su presentación como candidato.

2. Si el Director cesara antes de terminar su mandato por cualquiera de las causas enumeradas en el apartado anterior, se estará a lo dispuesto en el artículo 23, sin perjuicio de que se proceda a la convocatoria de nuevas elecciones.

3. Cuando el Director haya obtenido, aunque sea provisionalmente, traslado a otro centro, o cuando le reste menos de un año para alcanzar su edad de jubilación, se celebrarán nuevas elecciones en la primera convocatoria ordinaria que se realice. El Director elegi-

do tomará posesión con fecha de 1 de julio siguiente, momento en que cesará en su cargo, a todos los efectos, el Director anterior.

Artículo 22

El Director Provincial:

a) Destituirá al Director mediante expediente administrativo antes del término de su mandato cuando incumpla gravemente sus funciones, previo informe razonado del Consejo Escolar del centro y con audiencia del interesado.

b) Revocará el nombramiento del Director a propuesta razonada de los miembros del Consejo Escolar y acordada por mayoría de dos tercios de sus miembros. En este supuesto, el Consejo Escolar será convocado con carácter urgente y extraordinario, siempre que lo solicite por escrito al menos un tercio de sus componentes.

Artículo 23

En caso de ausencia o enfermedad del Director, se hará cargo de sus funciones el Jefe de estudios, si lo hubiere. En caso contrario, lo sustituirá el maestro más antiguo en el centro y, si hubiere varios de igual antigüedad, el de mayor antigüedad en el Cuerpo.

Artículo 24

1. El Jefe de estudios y el Secretario serán maestros, funcionarios de carrera en situación de servicio activo, con destino definitivo en el centro, designados por el Consejo Escolar a propuesta del Director y nombrados por el Director Provincial.

2. No podrán ser nombrados Jefe de estudios ni Secretario los maestros que se hallen en alguna de las situaciones previstas en el artículo 14.2 de este Reglamento.

Artículo 25

La votación para la designación del Jefe de estudios y del Secretario se realizará por sufragio directo y secreto. Será precisa la mayoría absoluta de los miembros del Consejo Escolar del centro. Si no se obtuviera dicha mayoría, bastará para su designación la mayo-

ría simple en segunda votación. Si en segunda votación no se obtuviera la mayoría citada, el Director provincial procederá a adoptar las medidas necesarias para el buen funcionamiento del centro.

Artículo 26

El Director del centro remitirá al Director Provincial la propuesta de nombramiento de los maestros designados por el Consejo Escolar que han de ocupar los cargos de Jefe de estudios y de Secretario. El nombramiento y la toma de posesión se realizará con efectos del 1 de julio siguiente a la celebración de las elecciones.

Artículo 27

Son competencias del Jefe de estudios:

a) Ejercer, por delegación del Director y bajo su autoridad, la jefatura del personal docente en todo lo relativo al régimen académico.

b) Sustituir al Director en caso de ausencia o enfermedad.

c) Coordinar las actividades de carácter académico, de orientación y complementarias de maestros y alumnos en relación con el Proyecto educativo del centro, los Proyectos curriculares de etapa y la Programación general anual y, además, velar por su ejecución.

d) Elaborar, en colaboración con los restantes órganos unipersonales, los horarios académicos de alumnos y maestros de acuerdo con los criterios aprobados por el Claustro y con el horario general incluido en la Programación general anual, así como velar por su estricto cumplimiento.

e) Coordinar las tareas de los equipos de ciclo.

f) Coordinar y dirigir la acción de los tutores y, en su caso, del maestro orientador del centro, conforme al plan de acción tutorial.

g) Coordinar, con la elaboración del representante del Claustro en el Centro de profesores, las actividades de perfeccionamiento del profesorado, así como planificar y organizar las actividades de formación de profesores realizadas por el centro.

h) Organizar los actos académicos.

i) Coordinar la realización de actividades complementarias, según las directrices aprobadas por el Consejo Escolar del centro.

j) Coordinar e impulsar la participación de los alumnos en el centro.

k) Organizar la atención y cuidado de los alumnos en los períodos de recreo y en otras actividades no lectivas.

l) Cualquier otra función que le pueda ser encomendada por el Director dentro del ámbito de su competencia.

Artículo 28

Son competencias del Secretario:

a) Ordenar el régimen administrativo del centro, de conformidad con las directrices del Director.

b) Actuar como Secretario de los órganos colegiados de gobierno del centro, levantar acta de las sesiones y dar fe de los acuerdos con el visto bueno del Director.

c) Custodiar los libros y archivos del centro.

d) Expedir las certificaciones que soliciten las autoridades y los interesados.

e) Realizar el inventario general del centro y mantenerlo actualizado.

f) Custodiar y disponer la utilización de los medios audiovisuales y del material didáctico.

g) Ejercer, por delegación del Director y bajo su autoridad, la jefatura del personal de administración y de servicios adscrito al centro.

h) Elaborar el anteproyecto de presupuesto del centro.

i) Ordenar el régimen económico del centro, de conformidad con las instrucciones del Director, realizar la contabilidad y rendir cuentas ante las autoridades correspondientes.

j) Velar por el mantenimiento material del centro en todos sus aspectos, de acuerdo con las indicaciones del Director.

k) Cualquier otra función que le encomiende el Director dentro de su ámbito de competencia.

Artículo 29

1. El Jefe de estudios y el Secretario cesarán en sus funciones al término de su mandato o al producirse alguna de las circunstancias siguientes:

a) Renuncia motivada aceptada por el Director Provincial.

b) Concurrencia en el Jefe de estudios o en el Secretario de alguna de las causas que, con arreglo al artículo 14.2 de este Reglamento, hubiesen impedido su nombramiento.

c) Cuando por cese del Director que los propuso, se produzca la elección del nuevo Director.

d) A propuesta del Director, mediante informe razonado, con la aprobación de la mayoría de los miembros del Consejo Escolar y audiencia del interesado.

2. Cuando cesen el Jefe de estudios o el Secretario por alguna de las causas señaladas en el aparato anterior, se estará a lo dispuesto en el artículo siguiente, sin perjuicio de que el Director adopte las medidas precisas para la convocatoria del Consejo Escolar a efectos de cubrir el cargo vacante. Dicha convocatoria deberá realizarse dentro del plazo de un mes desde que se produzca la vacante.

Artículo 30

En caso de ausencia o enfermedad del Jefe de estudios o del Secretario se hará cargo de sus funciones el maestro que designe el Director, previa comunicación al Consejo Escolar del centro.

Capítulo III: Órganos colegiados de gobierno

Sección 1.ª: El Consejo Escolar

Artículo 31

El Consejo Escolar del centro es el órgano de participación de los diferentes miembros de la Comunidad educativa.

Artículo 32

1. El Consejo Escolar de los centros a los que se refiere este Reglamento, que tengan nueve o más unidades, estará compuesto por los siguientes miembros:

a) El Director del centro, que será su presidente.

b) El Jefe de estudios.

c) Un Concejal o representante del Ayuntamiento en cuyo término se halle radicado el centro.

d) Cuatro maestros elegidos por el Claustro.

e) Cuatro representantes de los padres de alumnos.

f) El Secretario, que actuará como secretario del Consejo, con voz, pero sin voto.

2. En los centros con seis o más unidades y menos de nueve, el Consejo Escolar estará compuesto por los siguientes miembros:

a) El Director del centro, que será su presidente.

b) Un Concejal o representante del Ayuntamiento en cuyo término se halle radicado el centro.

c) Tres maestros elegidos por el Claustro.

d) Tres representantes de los padres de alumnos.

e) El Secretario, que actuará como secretario del Consejo, con voz, pero sin voto.

3. En los centros con más de dos unidades y menos de seis, el Consejo Escolar estará compuesto por los siguientes miembros:

a) El Director del centro, que será su presidente.

b) Un Concejal o representante del Ayuntamiento en cuyo término se halle radicado el centro.

c) Dos maestros elegidos por el Claustro. Uno de ellos, designado por el Director, actuará como secretario, con voz y voto en el Consejo.

d) Dos representantes de los padres de alumnos.

4. En los centros de una o dos unidades, el Consejo Escolar estará compuesto por los siguientes miembros:

a) El Director del centro, que será su presidente y actuará también como secretario del Consejo Escolar.

b) Un Concejal o representante del Ayuntamiento en cuyo término se halle radicado el centro.

c) Un representante de los padres de alumnos.

Artículo 33

Los alumnos podrán estar representados en el Consejo Escolar de los colegios de Educación Primaria, con voz, pero sin voto, en las condiciones que establezcan los respectivos proyectos educativos del centro.

Artículo 34

El procedimiento de elección de los miembros del Consejo Escolar se desarrollará durante el primer trimestre del curso académico.

Artículo 35

A efectos de la organización del procedimiento de elección, se constituirá en cada centro una junta electoral compuesta por los siguientes miembros: el Director del centro, que será su presidente; un maestro, si se trata de centros con más de una unidad, y un padre de alumno, los dos últimos elegidos por sorteo entre los miembros salientes del Consejo Escolar. En los centros de nueva creación, el sorteo para designar los miembros de la junta electoral se realizará entre los inscritos en los respectivos censos electorales.

Artículo 36

1. Las competencias de dicha junta son las siguientes:

   a) Aprobar y publicar los censos electorales, que comprenderán nombre, apellidos y documento nacional de identidad de los electores, ordenados alfabéticamnte, así como su condición de profesores o de padres de alumnos.

   b) Concretar el calendario electoral del centro, de acuerdo con lo establecido en el artículo 34 de este Reglamento.

   c) Ordenar el proceso electoral.

   d) Admitir y proclamar las distintas candidaturas.

   e) Promover la constitución de las distintas mesas electorales.

   f) Resolver las reclamaciones presentadas contra las decisiones de las mesas electorales.

   g) Proclamar los candidatos elegidos y remitir las correspondientes actas a la autoridad administrativa competente.

2. Los miembros de la comunidad escolar sólo podrán ser elegidos por el sector correspondiente y podrán ser candidatos para la representación de uno solo de dichos sectores, aunque pertenezcan a dos.

Artículo 37

1. La junta electoral solicitará al Ayuntamiento en cuyo municipio se halle radicado el centro la designación del Concejal o representante del municipio que haya de formar parte del Consejo Escolar.

2. En el caso de Colegios Rurales Agrupados, la representación municipal será ostentada cada año académico por uno de los Ayuntamientos a los que la agrupación extienda su ámbito de aplicación. El representante municipal estará obligado a informar a todos los Ayuntamientos de la agrupación de los asuntos tratados y de las decisiones adoptadas por el Consejo Escolar.

Artículo 38

1. Los representantes de los profesores en el Consejo Escolar serán elegidos por el Claustro y en el seno de éste. El voto será directo, secreto y no delegable.

2. Serán electores todos los miembros del Claustro. Podrán ser elegidos los maestros funcionarios que se hayan presentado como candidatos.

Artículo 39

A efectos de lo dispuesto en el artículo anterior, el Director convocará un Claustro, de carácter extraordinario, en el que, como único punto del orden del día, figurará el acto de elección y proclamación de maestros electos.

Artículo 40

En la sesión del Claustro extraordinario a que se refiere el artículo anterior, se constituirá una mesa electoral. Dicha mesa estará integrada por el Director del centro, que actuará de presidente, el maestro de mayor antigüedad y el de menor antigüedad en el cuerpo, que actuará de secretario de la mesa. Cuando coincidan varios maestros de igual antigüedad, formarán parte de la mesa el de mayor edad entre los más antiguos y el de menor edad entre los menos antiguos.

Artículo 41

El *quorum* será de la mitad más uno de los componentes del Claustro. Si no existiera *quorum*, se efectuará nueva convocatoria veinticuatro horas después de la señalada para la primera. En este caso no será preceptivo el *quorum* señalado.

Artículo 42

Cada maestro hará constar en su papeleta un máximo de tres nombres, o dos en los casos contemplados en los apartados 2 y 3 del artículo 32 de este Reglamento, de la lista de candidatos. Serán elegidos los maestros con mayor número de votos. Si en la primera votación no hubiese resultado elegido el número de profesores que corresponda, se procederá a realizar en el mismo acto sucesivas votaciones hasta alcanzar dicho número, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 55 de este Reglamento.

Artículo 43

La representación de los padres en el Consejo Escolar corresponderá a éstos o a los representantes legales de los alumnos, sea cual fuere el número de hijos escolarizados en el centro. El derecho a elegir y ser elegido corresponde al padre y a la madre o, en su caso, a los tutores legales.

Artículo 44

Serán electores y elegibles todos los padres o tutores legales de los alumnos que estén matriculados en el centro y que, por tanto, deberán figurar en el censo. La elección se producirá entre los candidatos admitidos por la junta. Las asociaciones de padres de alumnos podrán presentar candidaturas diferenciadas.

Artículo 45

La elección de los representantes de los padres de los alumnos estará precedida por la constitución de la mesa encargada de presidir la votación, conservar el orden, velar por la pureza del sufragio y realizar el escrutinio.

Artículo 46

Si el Consejo Escolar se va a constituir por primera vez, la mesa electoral estará integrada por el Director del centro, que actuará de presidente, y cuatro padres o tutores legales designados por sorteo. En el resto de los casos, formarán parte de la mesa electoral los representantes de los padres de alumnos en el Consejo Escolar saliente. Actuará de secretario el representante de los padres de menor edad. La junta electoral deberá prever el nombramiento de suplentes, designados también por sorteo.

Artículo 47

Podrán actuar como supervisores de la votación los padres o tutores legales de los alumnos matriculados en el centro, propuestos por una asociación de padres de alumnos del mismo o avalados por la firma de diez electores.

Artículo 48

El voto será directo, secreto y no delegable. Cada elector hará constar en su papeleta un máximo de tres nombres en los centros con nueve o más unidades, dos en los casos contemplados en los apartados 2 y 3 del artículo 32 y un solo nombre en el supuesto previsto en el apartado 4 del citado artículo del presente Reglamento. Cada elector deberá acreditar su personalidad mediante la presentación del documento nacional de identidad.

Artículo 49

A fin de conseguir la mayor participación posible, los padres de los alumnos podrán utilizar el voto por correo. A tal efecto, el voto deberá ser enviado a la mesa electoral del centro antes de la realización del escrutinio mediante un procedimiento que garantice el secreto del mismo y la identificación del elector.

Artículo 50

En cada uno de los actos electorales, una vez finalizada la votación, se procederá por la mesa correspondiente al escrutinio de los votos. Efectuado el recuento de los mismos, que será público, se extenderá un acta, firmada por todos los componentes de la mesa,

en que se hará constar los representantes elegidos. El acta será enviada a la junta electoral del centro a efectos de la proclamación de los distintos candidatos elegidos; se remitirá copia de la misma al Director Provincial.

Artículo 51

En los casos en que se produzca empate en las votaciones, la elección se dirimirá por sorteo.

Artículo 52

En prevención de sustituciones futuras se hará constar en el acta el nombre y el número de votos obtenidos por cada uno de los candidatos.

Artículo 53

El acto de proclamación de los candidatos elegidos se realizará por la junta electoral del centro, tras el escrutinio realizado por la mesa y la recepción de las correspondientes actas. Contra las decisiones de dicha junta se podrá interponer recurso ordinario ante el Director Provincial, cuya resolución pondrá fin a la vía administrativa.

Artículo 54

En el plazo de diez días, a contar desde la fecha de proclamación de los candidatos electos, el Director convocará la sesión de constitución del Consejo Escolar.

Artículo 55

Si alguno de los sectores de la comunidad escolar del centro no eligiera a sus representantes en el Consejo Escolar por causas imputables a dichos sectores, este hecho no invalidará la constitución de dicho órgano colegiado. A tal efecto, el Director Provincial adoptará las medidas oportunas para la constitución del mismo.

Artículo 56

Las reuniones del Consejo Escolar del centro se celebrarán en el día y con el horario que posibiliten la asistencia de todos sus miem-

bros. El Director enviará a los miembros del Consejo Escolar, con la debida antelación, la documentación que vaya a ser objeto de debate y, en su caso, aprobación.

Artículo 57

En el seno del Consejo Escolar del centro existirá una Comisión Económica, integrada por el Director, el Secretario, un maestro, un padre de alumno y el representante del Ayuntamiento en el Consejo Escolar. Asimismo, el Consejo Escolar podrá constituir otras comisiones para asuntos específicos, en las que estarán presentes, al menos, un maestro y un padre de alumno.

Artículo 58

Constituido el Consejo Escolar del centro, y en su primera sesión, los maestros del mismo elegirán, de entre ellos, al que deba formar parte de la Comisión Económica. De modo análogo, los padres elegirán, de entre ellos, a su representante en la citada Comisión.

Artículo 59

Los miembros electos del Consejo Escolar del centro se renovarán cada dos años. Aquellos representantes que en el transcurso de este tiempo dejarán de tener los requisitos necesarios para pertenecer a dicho órgano, serán sustituidos por los siguientes candidatos de acuerdo con el número de votos obtenidos, según prevé el artículo 52 de este Reglamento. Igual procedimiento se seguirá para cubrir las vacantes que se produzcan por cualquier otra circunstancia.

Artículo 60

El Consejo Escolar del centro tendrá las siguientes atribuciones:

a) Establecer las directrices para la elaboración del Proyecto educativo del centro, aprobarlo y evaluarlo una vez elaborado.

b) Elegir al Director y designar al Equipo directivo por él propuesto.

c) Proponer la revocación del nombramiento del Director, previo acuerdo de sus miembros, adoptado por mayoría de dos tercios.

d) Decidir sobre la admisión de alumnos, con sujeción a lo establecido en la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación y disposiciones que la desarrollan.

e) Aprobar el Reglamento de régimen interior.

f) Resolver los conflictos e imponer las sanciones en materia de disciplina de alumnos, de acuerdo con las normas que regulan los derechos y deberes de los mismos.

g) Aprobar el proyecto de presupuesto del centro.

h) Adoptar criterios para la elaboración de la Programación general del centro, así como aprobarla y evaluarla, respetando, en todo caso, los aspectos docentes que competen al Claustro.

i) Elaborar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias, comedores y colonias de verano.

j) Establecer los criterios sobre la participación del centro en actividades culturales, deportivas y recreativas, y en aquellas acciones asistenciales a las que el centro pudiera prestar su colaboración.

k) Establecer las relaciones de colaboración con otros centros, con fines culturales y educativos.

l) Promover la renovación de las instalaciones y equipo escolar, y vigilar su conservación.

ll) Supervisar la actividad general del centro en los aspectos administrativos y docentes.

m) Informar la memoria anual sobre las actividades y situación general del centro.

n) Analizar y valorar la evolución del rendimiento escolar general del centro a través de los resultados de las evaluaciones.

ñ) Conocer las relaciones del centro con las instituciones de su entorno.

o) Analizar y valorar los resultados de la evaluación que del centro realice la Administración educativa o cualquier informe referente a la marcha del mismo.

Artículo 61

El Consejo Escolar del centro se reunirá, como mínimo, una vez al trimestre y siempre que lo convoque el Director o lo solicite, al

menos, un tercio de sus miembros. En todo caso, será preceptiva, además, una reunión a principio de curso y otra al final del mismo.

Artículo 62

La Comisión Económica informará al Consejo Escolar sobre cuantas materias de índole económica éste le encomiende. Sus reuniones se realizarán, al menos, una vez al trimestre.

Sección 2.ª: El Claustro de profesores

Artículo 63

1. El Claustro, órgano propio de participación de los maestros en el centro, tiene la responsabilidad de planificar, coordinar y decidir sobre todos los aspectos docentes del mismo.

2. El Claustro será presidido por el Director y estará integrado por la totalidad de los maestros que presten servicios docentes en el centro.

Artículo 64

Son competencias del Claustro:

a) Elevar al Equipo directivo propuestas para la elaboración del Proyecto educativo del centro y de la Programación general anual.

b) Establecer los criterios para la elaboración de los Proyectos curriculares de etapa, aprobarlos, evaluarlos y decidir las posibles modificaciones posteriores de los mismos.

c) Aprobar los aspectos docentes de la Programación general anual del centro e informar ésta antes de su presentación al Consejo Escolar.

d) Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica.

e) Elaborar el plan de formación del profesorado del centro.

f) Elegir sus representantes en el Consejo Escolar y en el Consejo del Centro de Profesores.

g) Conocer las candidaturas a la Dirección y los programas presentados por los candidatos.

h) Aprobar los criterios pedagógicos para la elaboración de los horarios de los alumnos.

i) Aprobar la planificación general de las sesiones de evaluación.

j) Aprobar los criterios para la elaboración de los horarios de los maestros.

k) Analizar y valorar trimestralmente la marcha general y la situación económica del centro.

l) Analizar y valorar la evolución del rendimiento escolar general del centro a través de los resultados de las evaluaciones.

ll) Conocer las relaciones del centro con las instituciones de su entorno.

m) Analizar y valorar los resultados de la evaluación que del centro realice la Administración educativa o cualquier informe referente a la marcha del mismo.

Artículo 65

El Claustro se reunirá, como mínimo, una vez al trimestre, y siempre que lo convoque el Director o lo solicite un tercio, al menos, de sus miembros. En todo caso, será preceptiva, además, una sesión de Claustro al principio del curso y otra al final del mismo.

Artículo 66

La asistencia a las sesiones del Claustro será obligatoria para todos sus miembros.

Título III
Órganos de coordinación docente

■ Capítulo I: Órganos de coordinación

Artículo 67

1. En las escuelas de Educación Infantil y en los colegios de Educación Primaria, con más de doce unidades existirán los siguientes órganos de coordinación docente:

a) Equipos de ciclo.

b) Comisión de Coordinación Pedagógica.

c) Tutores.

2. En los centros con menos de 12 unidades las funciones de la Comisión de Coordinación Pedagógica serán asumidas por el Claustro.

3. En todos los centros, independientemente del número de unidades, habrá un maestro tutor por cada grupo de alumnos.

Capítulo II: Equipos de ciclo

Artículo 68

1. Los equipos de ciclo, que agruparán a todos los maestros que impartan docencia en él, son los órganos básicos encargados de organizar y desarrollar, bajo la supervisión del Jefe de estudios, las enseñanzas propias del ciclo.

2. Son competencias del Equipo de ciclo:

a) Formular propuestas al Equipo directivo y al Claustro relativas a la elaboración del Proyecto educativo y de la Programación general anual.

b) Formular propuestas a la Comisión de Coordinación Pedagógica relativas a la elaboración de los Proyectos curriculares de etapa.

c) Mantener actualizada la metodología didáctica.

d) Organizar y realizar las actividades complementarias y extraescolares.

Artículo 69

1. Cada uno de los equipos de ciclo estará dirigido por un Coordinador.

2. Los coordinadores de ciclo desempeñarán su cargo durante un curso académico y serán designados por el Director, oído el Equipo de ciclo.

3. Los coordinadores de ciclo deberán ser maestros que impartan docencia en el ciclo y, preferentemente, con destino definitivo y horario completo en el centro.

Artículo 70

Corresponde al Coordinador de ciclo:

a) Participar en la elaboración del Proyecto curricular de etapa y elevar a la Comisión de Coordinación Pedagógica las propuestas formuladas a este respecto por el Equipo de ciclo.

b) Coordinar las funciones de tutoría de los alumnos del ciclo.

c) Coordinar la enseñanza en el correspondiente ciclo de acuerdo con el Proyecto curricular de etapa.

d) Aquellas otras funciones que le encomiende el Jefe de estudios en el área de su competencia, especialmente las relativas a refuerzo educativo, adaptación curricular y actividades complementarias.

Artículo 71

Los coordinadores de ciclo cesarán en sus funciones al término de su mandato o al producirse alguna de las causas siguientes:

a) Renuncia motivada aceptada por el Director.

b) Revocación por el Director a propuesta del Equipo del ciclo mediante informe razonado, con audiencia del interesado.

Capítulo III: Comisión de Coordinación Pedagógica

Artículo 72

1. En las escuelas de Educación Infantil y en los colegios de Educación Primaria existirá una Comisión de Coordinación Pedagógica que estará integrada por el Director, que será su presidente, el Jefe de estudios, los coordinadores de ciclo y, en su caso, el maestro orientador del centro o un miembro del equipo para la orientación e intervención educativa, que corresponde al centro. Actuará como secretario el profesor de menor edad.

2. La Comisión de Coordinación Pedagógica tendrá, en relación con el régimen de funcionamiento regulado en el título IV de este Reglamento, las siguientes competencias:

a) Establecer las directrices generales para la elaboración de los Proyectos curriculares de etapa.

b) Coordinar la elaboración de los Proyectos curriculares de etapa y su posible modificación.

c) Elaborar la propuesta de organización de la orientación educativa y del plan de acción tutorial, y elevar al Consejo Escolar una memoria sobre su funcionamiento al final del curso.

d) Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares adecuadas a los alumnos con necesidades educativas especiales.

e) Asegurar la coherencia entre el Proyecto educativo de centro, los Proyectos curriculares de etapa y la Programación general anual.

f) Velar por el cumplimiento y posterior evaluación de los Proyectos curriculares de etapa.

g) Proponer al Claustro la planificación general de las sesiones de evaluación y calificación, de acuerdo con la Jefatura de estudios.

Capítulo IV: Tutores

Artículo 73

1. La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente.

2. Cada grupo tendrá un maestro tutor que será designado por el Director, a propuesta del Jefe de estudios.

Artículo 74

1. Los maestros tutores ejercerán las siguientes funciones:

a) Llevar a cabo el plan de acción tutorial.

b) Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo y adoptar la decisión que proceda acerca de la promoción de los alumnos de un ciclo a otro, previa audiencia de sus padres o tutores legales.

c) Atender a las dificultades de aprendizaje de los alumnos, para proceder a la adecuación personal del currículo.

d) Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.

e) Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades educativas.

f) Colaborar con el equipo de orientación educativa y psicopedagógica en los términos que establezca la Jefatura de estudios.

g) Encauzar los problemas e inquietudes de los alumnos.

h) Informar a los padres, maestros y alumnos del grupo de todo aquello que les concierna en relación con las actividades docentes y el rendimiento académico.

i) Facilitar la cooperación educativa entre los maestros y los padres de los alumnos.

j) Atender y cuidar a los alumnos en los períodos de recreo y en otras actividades no lectivas.

2. El Jefe de estudios coordinará el trabajo de los tutores y mantendrá las reuniones periódicas necesarias para el buen funcionamiento de la acción tutorial.

Título IV
Régimen de funcionamiento

Capítulo I: Proyecto educativo del centro

Artículo 75

1. El Equipo directivo elaborará el Proyecto educativo del centro de acuerdo los criterios establecidos por el Consejo Escolar y las propuestas realizadas por el Claustro.

2. El Proyecto educativo del centro será aprobado y evaluado por el Consejo Escolar.

Artículo 76

Partiendo del análisis de las necesidades educativas específicas de los alumnos, de las características del entorno escolar y del centro, el Proyecto educativo fijará objetivos, prioridades y procedimientos de actuación, e incluirá:

a) La organización general del centro, que se orientará a la consecución de los fines establecidos en el artículo 1 de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo y al cumplimiento de los principios establecidos en el artículo 2 de la mencionada Ley.

b) Los objetivos generales de las etapas que se imparten en el centro.

c) El Reglamento de régimen interior del centro.

d) La colaboración entre los distintos sectores de la Comunidad educativa.

e) La coordinación con los servicios sociales y educativos del municipio y otras instituciones, para la mejor consecución de los fines establecidos.

f) Las condiciones en las que podrán estar representados los alumnos con voz pero sin voto, en el Consejo Escolar del centro.

Capítulo II: Proyecto curricular de etapa

Artículo 77

1. La Comisión de Coordinación Pedagógica coordinará la elaboración y se responsabilizará de la redacción del Proyecto curricular para cada una de las etapas educativas que se impartan en el centro, de acuerdo con el currículo oficial y los criterios establecidos por el Claustro, sin perjuicio de lo establecido en la disposición transitoria primera de este Reglamento. En el proceso de reflexión y discusión, la Comisión de Coordinación Pedagógica promoverá y garantizará la participación de todos los profesores de la etapa y contará con los apoyos oportunos de la Dirección Provincial.

2. Los Proyectos curriculares de etapa y sus modificaciones anuales serán aprobados por el Claustro de profesores.

Artículo 78

Los Proyectos curriculares de etapa incluirán las directrices generales y las decisiones siguientes:

a) La adecuación de los objetivos generales de la Educación Infantil y Primaria al contexto socioeconómico y cultural del

centro, y a las características de los alumnos, teniendo en cuenta lo establecido en el Proyecto educativo del centro.

b) La distribución de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las distintas áreas por ciclos.

c) Las decisiones de carácter general sobre metodología didáctica, los criterios para el agrupamiento de alumnos y para la organización espacial y temporal de las actividades.

d) Criterios generales sobre evaluación de los aprendizajes y promoción de los alumnos.

e) Orientaciones para incorporar, a través de las distintas áreas, la educación moral y cívica, la educación para la paz, la igualdad de oportunidades entre los sexos, la educación ambiental, sexual, para la salud, la educación del consumidor y la vial.

f) La organización de la orientación educativa y el plan de acción tutorial.

g) Criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares apropiadas para los alumnos con necesidades educativas especiales.

h) Materiales y recursos didácticos que se van a utilizar, incluidos los libros para uso de los alumnos.

i) Criterios para evaluar y, en su caso, revisar los procesos de enseñanza y la práctica docente de los maestros.

j) La programación de las actividades complementarias y extraescolares.

Artículo 79

Los maestros programarán su actividad docente de acuerdo con el currículo y en consonancia con el respectivo Proyecto curricular de etapa.

■ Capítulo III: Programación general anual

Artículo 80

La Programación general anual será elaborada por el Equipo directivo del centro y tendrá en cuenta las deliberaciones y acuerdos del Claustro y del Consejo Escolar.

Artículo 81

La Programación general anual será informada por el Claustro de profesores en el ámbito de su competencia, y elevada, para su aprobación posterior, al Consejo Escolar del centro, que respetará, en todo caso, los aspectos docentes que competen al Claustro.

Artículo 82

La Programación general anual incluirá:

a) Los criterios pedagógicos para la elaboración del horario de alumnos.

b) El Proyecto educativo de centro o las modificaciones del ya establecido.

c) Los Proyectos curriculares de etapa o las modificaciones de los ya establecidos.

d) El programa anual de actividades extraescolares y servicios complementarios.

e) Una memoria administrativa, que incluirá el documento de organización del centro, la estadística de principio de curso y la situación de las instalaciones y del equipamiento.

Artículo 83

1. Una vez aprobada la Programación general anual, un ejemplar de la misma quedará en la Secretaría del centro a disposición de los miembros de la Comunidad educativa y se remitirá otro ejemplar al Director Provincial.

2. Al finalizar el curso, el Consejo Escolar y el Equipo directivo evaluarán el grado de cumplimiento de la Programación general anual. Las conclusiones más relevantes serán recogidas en una memoria que se remitirá a la Dirección Provincial.

Título V
Régimen económico del centro

Artículo 84

1. Los estudios de Educación Infantil y Primaria en los centros públicos serán gratuitos. No estarán, por tanto, sujetos al pago de

tasas académicas. No obstante, los centros podrán recibir aportaciones voluntarias de los padres de los alumnos u otras instituciones, de acuerdo con lo establecido en la legislación vigente.

2. Las escuelas de Educación Infantil y los colegios de Educación Primaria dispondrán de autonomía en su gestión económica.

3. La gestión económica de los centros se regirá por lo dispuesto en la Ley 12/1987, de 2 de julio, de gratuidad de los estudios de Bachillerato, Formación Profesional y Artes Aplicadas de Gestión Económica de los centros docentes públicos no universitarios, en el Real Decreto 733/1988, de 24 de junio, del Ministerio de Relaciones con las Cortes y de la Secretaría del Gobierno, de desarrollo de la Ley 12/1987, de 2 de julio, y en la Orden de 9 de marzo de 1990 por la que se regula la gestión y liquidación de las tasas académicas y se desarrolla el sistema de aplicación de la autonomía de gestión económica de los centros docentes públicos no universitarios.

Título VI
Asociaciones de padres de alumnos

Artículo 85

1. En las escuelas de Educación Infantil y en los colegios de Educación Primaria podrán existir las asociaciones de padres de alumnos reguladas en el Real Decreto 1533/1986, de 11 de julio.

2. Las asociaciones de padres de alumnos podrán:

   a) Elevar al Consejo Escolar propuestas para la elaboración del Proyecto educativo y de la Programación general anual.

   b) Informar al Consejo Escolar de aquellos aspectos de la marcha del centro que consideren oportuno.

   c) Informar a los padres de su actividad.

   d) Recibir información del Consejo Escolar sobre los temas tratados en el mismo, así como recibir el orden del día de dicho Consejo antes de su realización, con el objeto de poder elaborar propuestas.

   e) Elaborar informes para el Consejo Escolar a iniciativa propia o a petición de éste.

f) Elaborar propuestas de modificación del Reglamento de régimen interior.

g) Formular propuestas para la realización de actividades complementarias que, una vez aceptadas, deberán figurar en la Programación general anual.

h) Conocer los resultados académicos y la valoración que de los mismos realice el Consejo Escolar.

i) Recibir un ejemplar del Proyecto educativo, del Proyecto curricular de etapa y de sus modificaciones.

j) Recibir información sobre los libros de texto y los materiales didácticos adoptados por el centro.

k) Fomentar la colaboración entre los padres y los maestros del centro para el buen funcionamiento del mismo.

l) Disponer de las instalaciones del centro en los términos que establezca el Consejo Escolar.

Título VII
Régimen de enseñanzas

Artículo 86

1. En los colegios de Educación Primaria que se determine podrán combinarse las enseñanzas de régimen general y alguna de las enseñanzas de régimen especial.

2. Igualmente, en los colegios de Educación Primaria que se determine podrán existir secciones lingüísticas especializadas, previo convenio con las instituciones internacionales correspondientes. En los colegios en que existan estas secciones se podrá impartir una parte del currículo en la lengua elegida y se organizarán las actividades complementarias necesarias para alcanzar los objetivos lingüísticos pretendidos.

3. En los colegios en los que exista una sección lingüística especializada, la admisión de alumnos se regirá por lo establecido en la disposición final segunda de la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación.

Artículo 87

Las enseñanzas previstas en el artículo anterior serán aprobadas por Orden del Ministro de Educación y Ciencia, que adoptará las medidas precisas para la puesta en marcha de las mismas, en particular las referidas a dotación de medios humanos y técnicos suficientes y convalidación de estudios o materias.

Disposición adicional primera

El Ministerio de Educación y Ciencia regulará la organización, funcionamiento y gestión de las residencias para alumnos y de los centros específicos de Educación especial.

Disposición adicional segunda

Lo dispuesto en este Real Decreto se entiende sin perjuicio de las peculiaridades de los centros docentes de carácter singular acogidos a convenios entre el Ministerio de Educación y Ciencia y otros Departamentos.

Disposición transitoria primera

1. Provisionalmente, durante el tiempo que en cada caso la Administración educativa determine, los colegios de Educación Primaria podrán impartir el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. A fin de garantizar la adecuada coordinación docente de estos estudios, dichos colegios serán adscritos por el Ministerio de Educación y Ciencia a un Instituto de Educación Secundaria.

2. Los maestros, los alumnos y los padres de los alumnos de este ciclo educativo se integrarán en el colegio de Educación Primaria y formarán parte, según corresponda, de todos su órganos de gobierno y de coordinación docente, y asumirán todos los derechos y obligaciones que, como miembros de dicha Comunidad educativa, les son aplicables.

3. El Ministerio de Educación y Ciencia establecerá las formas de coordinación entre el colegio de Educación Primaria y el Instituto de Educación Secundaria al que se adscribe.

4. Los Departamentos didácticos del Instituto de Educación Secundaria incluirán en su programación las enseñanzas correspondientes al primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, impartido por el colegio de Educación Primaria. A tal efecto, los maestros del Colegio de Educación Primaria responsables de las distintas áreas se incorporarán a los Departamentos del Instituto de Secundaria que correspondan y asistirán a las reuniones del Departamento que oportunamente se establezcan. Dichas reuniones se celebrarán en horario que permita la asistencia de los maestros del Colegio de Educación Primaria.

5. Por Orden del Ministerio de Educación y Ciencia se desarrollará y completará lo establecido en esta disposición transitoria, y se establecerá el procedimiento para que los maestros que impartan el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en un centro de Educación Primaria puedan participar en la elaboración, aprobación y evaluación del Proyecto curricular de esta etapa.

Disposición transitoria segunda

1. No obstante lo dispuesto en el artículo 32 de este Reglamento, y hasta que no se implante el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, formará parte del Consejo Escolar, con voz, pero sin voto, un representante de los alumnos del ciclo superior de la Educación General Básica.

2. En los colegios de Educación Primaria en los que, con arreglo a lo dispuesto en la disposición transitoria anterior, se imparta provisionalmente el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, formará parte del Consejo Escolar, con voz pero sin voto, un representante de los alumnos de este ciclo educativo.

Disposición transitoria tercera

1. Los Consejos Escolares elegidos al amparo de lo dispuesto en el Reglamento de los órganos de gobierno de los centros públicos de Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional, continuarán desempeñando sus funciones hasta el término del plazo para el que fueron elegidos.

2. Las elecciones que, en su caso, se celebren para cubrir las vacantes producidas en el Consejo Escolar se ajustarán a lo dispues-

to en este Reglamento, salvo en lo referente a la composición del Consejo Escolar, que será la prevista en los artículos 25, 26 y 28 del Reglamento de los órganos de gobierno de los centros públicos de Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional.

3. En tanto subsiste el mandato de los Consejos Escolares, elegidos con arreglo al Reglamento de los órganos de gobierno de los centros públicos de Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional, continuará vigente el artículo 27 de ese Reglamento.

4. Los órganos unipersonales de gobierno elegidos con arreglo a lo dispuesto en el Reglamento de los órganos de gobierno de los centros públicos de Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional, continuarán desempeñando sus funciones hasta el término de su mandato, salvo que se produzca alguna de las causas de cese previstas en el presente Reglamento.

RESOLUCIÓN SOBRE PROYECTOS CURRICULARES EN EDUCACIÓN PRIMARIA

RESOLUCIÓN DE 21 DE JUNIO DE 1993, DE LA SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN, SOBRE EL PROCESO DE ELABORACIÓN Y REVISIÓN DE LOS PROYECTOS CURRICULARES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA DURANTE EL CURSO 1993-94 (*B. O. E.* 30-VI-1993).

La promulgación del Real Decreto 819/1993, de 28 de mayo, que establece el Reglamento Orgánico de los Colegios de Educación Primaria y la derogación consiguiente del punto sexto de la Orden de 27 de abril de 1992 (*Boletín Oficial del Estado* de 8 de mayo) sobre la implantación de la Educación Primaria, obliga a actualizar las previsiones realizadas en aquella Orden respecto al contenido que se ha de incluir en cada fase del proceso de elaboración del Proyecto curricular.

Por otra parte, las informaciones obtenidas mediante el seguimiento realizado por el Ministerio de Educación y Ciencia del proceso de elaboración de los proyectos curriculares durante el curso 1992-93 aconseja precisar las fases de elaboración del mismo y las tareas que corresponde hacer en cada una de ellas. El Proyecto curricular debe ser un instrumento que permita la planificación de la acción educativa y la reflexión sobre la propia práctica docente, por lo que el proceso de elaboración deberá tener en cuenta las características y condiciones de cada Centro. Como quiera que la elaboración del Proyecto curricular ha de permitir a los equipos docentes planificar y revisar la enseñanza de manera conjunta, parece oportuno hacer hincapié en el carácter de proceso que reviste.

Por todo lo cual, y en virtud de la autorización que la disposición final tercera de la Orden Ministerial de 27 de abril le confiere, esta Secretaría de Estado de Educación emite las siguientes instrucciones:

Primera

1. Los proyectos curriculares que elaboren los centros de Educación Primaria en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia se ajustarán a lo previsto en el artículo 78 del Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria aprobado por el Real Decreto 819/1993, de 28 de mayo.

2. En el caso de los centros privados, el Proyecto curricular deberá tener en cuenta lo establecido en los artículos 22 y 52 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

Segunda

Los centros educativos que imparten la Educación Primaria continuarán el proceso de elaboración, seguimiento y evaluación del Proyecto curricular iniciado en el curso 1992-93 del modo y en el tiempo que se indica a continuación:

1. Los equipos docentes elaborarán, antes del 31 de octubre, una primera propuesta de aquellos aspectos del Proyecto curricular que corresponden al segundo ciclo. Esta propuesta incluirá, al menos, los aspectos básicos concernientes a:

— los objetivos y los contenidos del ciclo;

— los materiales curriculares y los recursos didácticos que se van a utilizar, así como las razones que fundamentan su elección;

— los procedimientos para evaluar la progresión de los alumnos en el aprendizaje, así como los criterios de evaluación y promoción de los mismos.

2. A lo largo del curso 1993-94, se deberá completar esta primera propuesta con las restantes directrices y decisiones que configuran el Proyecto curricular de acuerdo con lo establecido en el artículo 78 del Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria aprobado por el Real Decreto 819/1993 de 28 de mayo.

3. Asimismo, a lo largo del curso 1993-94, se procederá a revisar las decisiones tomadas para el primer y segundo ciclos en función de los datos que aporte su aplicación en las aulas.

4. En los colegios de Educación Primaria, el Proyecto curricular ya concretado para los ciclos primero y segundo de esta etapa, tras su aprobación por el Claustro de profesores, se incorporará a la Programación general anual del curso 1993-94.

Tercera

Los colegios que anticipen la implantación del tercer ciclo en el curso 1993-94 elaborarán también una primera propuesta de aquellos aspectos del Proyecto curricular que corresponden a este ciclo, siguiendo para ello el procedimiento y los plazos establecidos para el segundo ciclo.

Cuarta

1. La Comisión de Coordinación Pedagógica de los colegios de Educación Primaria organizará y dinamizará el proceso de elaboración, seguimiento y evaluación del Proyecto curricular. A este fin, al inicio del curso 1993-94 establecerá y propondrá al Claustro de profesores, para su aprobación, un plan de actuaciones que incluirá las previsiones relativas a:

— la organización docente para acometer las tareas señaladas en la instrucción segunda y, en su caso, en la instrucción tercera de esta Resolución;

— la organización interna del equipo docente para acometer el proceso de elaboración de los aspectos del Proyecto curricular correspondientes al segundo ciclo y, en su caso, al tercer ciclo, tanto en lo referente a la primera aproximación como para ir completándola a lo largo del curso;

— la temporalización de estos procesos a lo largo del curso;

— las propuestas de colaboración requeridas de los servicios de apoyo externo a los centros: Centros de Profesores y Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

2. Este plan de actuaciones, una vez aprobado por el Claustro de profesores, se incorporará a la Programación general anual del curso 1993-94.

3. En los procesos de elaboración, seguimiento y evaluación de los aspectos del Proyecto curricular correspondientes a cada uno de los ciclos, se prestará especial atención a la continuidad y la coherencia pedagógica entre los ciclos.

4. En los centros educativos que impartan la Educación Infantil y la Educación Primaria, los procesos de elaboración, seguimiento y evaluación de los respectivos proyectos curriculares prestarán, igualmente, especial atención a la continuidad y la coherencia pedagógica entre ambas etapas educativas.

Quinta

Los centros rurales incompletos no integrados en un Colegio Rural Agrupado podrán requerir el apoyo del Centro de Recursos más próximo. Éste propiciará, en la medida de lo posible, el encuentro de maestros de la zona para facilitar la elaboración de Proyectos curriculares de zona.

Sexta

1. El Servicio de Inspección Educativa revisará la primera propuesta de los aspectos del Proyecto curricular correspondientes al segundo y, en su caso, tercer ciclo, teniendo en cuenta su carácter provisional e inacabado; comprobará que se ajusta a la normativa vigente y formulará las sugerencias que estime oportunas.

2. Asimismo, a lo largo del curso 1993-94 la Inspección educativa realizará un seguimiento del plan de actuaciones al que se refiere la instrucción cuarta de esta Resolución y prestará a los centros el apoyo necesario para su adecuado cumplimiento.

Séptima

1. Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica colaborarán con los Servicios de Inspección Educativa, los Centros de Profesores y otras instituciones formativas en las tareas de apoyo y asesoramiento al proceso de elaboración, seguimiento y evaluación del Proyecto curricular.

2. El trabajo de los profesionales de estos equipos que se integren en las respectivas Comisiones de Coordinación Pedagógica de los centros educativos a los que presten un apoyo especializado, así como, en su caso, de los orientadores pertenecientes a los mismos, deberá centrarse en el asesoramiento psicopedagógico general, otorgando especial atención a las decisiones relativas a la organización de la orientación educativa, al plan de acción tutorial y a la definición de criterios y procedimientos para realizar adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales.

Octava

Los Centros de Profesores y, en su caso, los Centros de Recursos apoyarán también a los colegios de Educación Primaria tanto en los aspectos generales del proceso de elaboración, seguimiento y evaluación de los proyectos curriculares como en lo que concierne a los aspectos didácticos de los diferentes ciclos y áreas. Con el fin de facilitar esta tarea, los equipos directivos de los colegios de Educación Primaria solicitarán de los Centros de Profesores correspondientes, a través de los cauces que se establezcan a este efecto en cada demarcación provincial, la ayuda que la Comisión de Coordinación Pedagógica del centro estime necesaria.

Novena

1. Los colegios de Educación Primaria proseguirán la elaboración del Proyecto educativo conforme a lo previsto en los artículos 75 y 76 del Reglamento Orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria aprobado por el Real Decreto 819/1993, de 28 de mayo.

2. A este fin, durante el curso 1993-94, y en cualquier caso antes del final del mismo, los equipos directivos de los colegios de Educación Primaria deberán propone al Consejo Escolar, para su aprobación, un plan de actuaciones y de calendario para la elaboración del Proyecto educativo.

3. Este plan de actuaciones y de calendario, una vez aprobado por el Consejo Escolar, se incorporará a la Programación general anual del curso 1994-95. El plan deberá contemplar que una primera propuesta del Proyecto educativo del centro pueda estar elaborada, en todo caso, antes de finalizar el curso 1994-95.

Décima

En el caso concreto de la enseñanza de las lenguas extranjeras, y para los alumnos que se incorporen a los cursos cuarto, quinto y sexto de Educación Primaria procedentes de los cursos inmediatamente anteriores de la Educación General Básica y sin haber cursado, por ello, estudios de estos idiomas, los maestros adaptarán los objetivos y contenidos previstos en el currículo al nivel de conocimientos de estos alumnos. A este fin, seleccionarán los materiales didácticos que consideren apropiados con independencia del ciclo para el que hubieran sido diseñados.

Undécima

La Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección y la Dirección General de Renovación Pedagógica podrán dictar, en el ámbito de sus competencias, las instrucciones oportunas para el desarrollo de lo establecido en la presente Resolución.

Madrid, a 21 de junio de 1993.

El Secretario de Estado de Educación,
ÁLVARO MARCHESI ULLASTRES.

Ilmo. Sr. Director general de Renovación Pedagógica
e Ilmo. Sr. Director general de Coordinación
y de la Alta Inspección.

RESOLUCIÓN SOBRE PROYECTOS CURRICULARES EN EDUCACIÓN INFANTIL

RESOLUCIÓN DE 21 DE JUNIO DE 1993, DE LA SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN, SOBRE EL PROCESO DE ELABORACIÓN Y REVISIÓN DE LOS PROYECTOS CURRICULARES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL DURANTE EL CURSO 1993-94 (*B. O. E.* 30-VI-1993).

El artículo 4.° del Real Decreto 986/1991, de 14 de junio (*B. O. E.* del 26), por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, dispuso que en el año académico 1991-92 las Administraciones educativas comenzarían la implantación gradual del segundo ciclo de la Educación Infantil, establecida por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. En este contexto, la Orden de 12 de septiembre de 1991 (*B. O. E.* del 14) estableció el procedimiento para la implantación gradual del segundo ciclo de Educación Infantil durante cuatro cursos académicos a partir del curso 1991-92. Esa misma Orden y la del 28 de julio de 1992 (*B. O. E.* de 11 de agosto) autorizaron los centros correspondientes para implantar la Educación Infantil en los cursos 1991-92 y 1992-93.

Por otra parte, el Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre (*B. O. E.* del 9), estableció el currículo de la Educación Infantil para los centros educativos situados en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia, integrando lo dispuesto en el Real Decreto 1330/1991, de 6 de septiembre (*B. O. E.* del 7), por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil, y la Resolución de 5 de marzo de 1992, de la Secretaría de Estado de Educación, reguló la elaboración de proyectos curriculares para la Educación Infantil y estableció orientaciones para la dis-

tribución de objetivos y contenidos para los dos ciclos de esta etapa educativa.

Teniendo en cuenta que el Proyecto curricular debe ser un instrumento que permita la planificación de la acción educativa y la reflexión sobre la propia práctica docente, el proceso de elaboración deberá contemplar las características y condiciones de cada centro. Como quiera que la elaboración de este documento permite a los equipos docentes planificar y revisar la enseñanza de manera conjunta, parece oportuno hacer hincapié en el carácter de proceso que reviste y concretar las fases de su elaboración.

Asimismo, una vez publicado el Real Decreto 819/1993, de 28 de mayo, que establece el Reglamento Orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria, y dado que en el momento actual coinciden simultáneamente centros que ya han elaborado un primer documento de su proyecto curricular con otros que deberán iniciar su elaboración, conviene actualizar el contenido y el proceso de elaboración de los proyectos curriculares.

Por todo lo cual, y en virtud de la autorización que le confiere la disposición final primera de la Orden por la que se regula la implantación gradual del segundo ciclo de la Educación Infantil en centros públicos durante el curso 1993-94, esta Secretaría de Estado de Educación emite las siguientes instrucciones:

Primera

1. Los centros educativos del ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia que van a implantar el segundo ciclo de la Educación Infantil en el curso 1993-94 deberán elaborar el correspondiente Proyecto curricular de Educación Infantil, según se establece en el artículo 78 del Reglamento Orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria aprobado por el Real Decreto 819/1993 de 28 de mayo.

2. Los equipos docentes de estos centros dispondrán de todo el curso escolar 1993-94 para la elaboración del Proyecto curricular.

3. En los centros públicos, el Proyecto curricular elaborado se incorporará, tras su aprobación por el Claustro de profesores del centro, a la Programación general anual del curso 1994-95.

4. Sin perjuicio de lo dispuesto en los apartados anteriores, al inicio del curso 1993-94 la Comisión de Coordinación Pedagógica establecerá y propondrá al Claustro de profesores, para su aprobación, un plan de actuaciones para la elaboración del proyecto curricular de Educación Infantil que incluirá las previsiones relativas a:

— la organización interna del equipo docente para acometer el proceso de elaboración del Proyecto curricular;

— la temporalización del proceso de elaboración a lo largo del curso;

— las propuestas de colaboración requeridas de los servicios de apoyo externo a los centros: Centros de Profesores y Equipos de Atención Temprana o de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

5. Este plan de actuaciones, una vez aprobado por el Claustro de profesores, se incorporará a la Programación general anual del curso 1993-94.

6. En los centros que impartan la Educación Infantil y la Educación Primaria, los procesos de elaboración de los respectivos proyectos curriculares prestarán especial atención a las medidas de coordinación tendentes a garantizar la continuidad y la coherencia pedagógica entre ambas etapas educativas.

7. Los centros rurales incompletos no integrados en un Colegio Rural Agrupado podrán requerir el apoyo del Centro de Recursos más próximo. Este propiciará, en la medida de lo posible, el encuentro de maestros de la zona para facilitar la elaboración de Proyectos curriculares de zona.

Segunda

1. Los centros públicos que han implantado el segundo ciclo de Educación Infantil en los cursos 1991-92 (Orden de 12 de septiembre de 1991) y 1992-93 (Orden de 28 de julio de 1992) incluirán el Proyecto curricular de Educación Infantil con las actualizaciones realizadas, si las hubiera, en la Programación general anual del curso 1993-94, de acuerdo con lo establecido en el artículo 82 del Reglamento Orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria aprobado por el Real Decreto 819/1993, de 28 de mayo.

2. En estos centros, la Comisión de Coordinación Pedagógica establecerá al inicio del curso 1993-94, junto con el equipo de ciclo, un plan de seguimiento y evaluación del Proyecto curricular de Educación Infantil que incluirá precisiones similares a las señaladas en la instrucción primera, apartado 4, de esta Resolución. Este plan, una vez aprobado por el Claustro de profesores, se incorporará a la Programación general anual del curso 1993-94.

3. Al término del curso 1993-94, se incorporarán al Proyecto curricular de Educación Infantil las modificaciones que pudieran derivarse de la ejecución de este plan de seguimiento y evaluación.

Tercera

Los Servicios de Inspección Educativa supervisarán el desarrollo del plan de elaboración y del plan de seguimiento y evaluación del Proyecto curricular de Educación Infantil, según proceda, y prestarán a los centros el apoyo necesario para su adecuado cumplimiento.

Cuarta

1. Los Equipos de Atención Temprana y de Orientación Educativa y Psicopedagógica colaborarán con los Servicios de Inspección Educativa, los Centros de Profesores y otras instituciones formativas en las tareas de apoyo y asesoramiento al proceso de elaboración, seguimiento y evaluación del Proyecto curricular.

2. El trabajo de los profesionales de estos Equipos que se integren en las respectivas Comisiones de Coordinación Pedagógica de los centros educativos a los que presten su apoyo especializado deberá centrarse en el asesoramiento psicopedagógico general, otorgando especial atención al establecimiento de medidas para la individualización de la enseñanza, así como a la definición de criterios y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales.

Quinta

Los Centros de Profesores y, en su caso, los Centros de Recursos apoyarán también a los centros públicos en el proceso de elabora-

ción, seguimiento y evaluación de los proyectos curriculares. Con el fin de facilitar esta tarea, los equipos directivos solicitarán de los Centros de Profesores correspondientes, a través de los cauces que se establezcan a este efecto en cada demarcación provincial, las ayudas que estimen necesarias.

Sexta

1. Las escuelas de Educación Infantil iniciarán la elaboración del Proyecto educativo conforme a lo previsto en los artículos 75 y 76 del Reglamento Orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria aprobado por el Real Decreto 819/1993, de 28 de mayo.

2. A este fin, durante el curso 1993-94, y en todo caso antes del final del mismo, los equipos directivos de las escuelas de Educación Infantil que implantaron el segundo ciclo de la etapa en los cursos 1991-92 y 1992-93, así como los que van a implantarlo en el curso 1993-94, deberán proponer al Consejo Escolar, para su aprobación, un plan de actuaciones y de calendario para la elaboración del Proyecto educativo de centro.

3. Este plan de actuaciones y de calendario, una vez aprobado por el Consejo Escolar, se incorporará a la Programación general anual del curso 1994-95. El plan deberá contemplar que una primera propuesta del Proyecto educativo del centro pueda estar elaborada, en todo caso, antes de finalizar el curso 1994-95.

Séptima

La incorporación por primera vez al centro de los alumnos y alumnas requerirá, por parte del Equipo de ciclo, la planificación del período de adaptación. Este período deberá planificarse al inicio del curso, incorporándose al Proyecto curricular de Educación Infantil, y contemplará el desarrollo de los siguientes aspectos:

a) Participación y colaboración estrecha con los familiares.

b) Flexibilización del horario de los niños y niñas.

c) Actividades encaminadas a la mejor adaptación.

Octava

La distribución del tiempo escolar y su concreción en el horario del aula son decisiones vinculadas al proyecto curricular y a las programaciones de aula. El horario de cada aula expresará de forma flexible la sucesión del tipo de actividades que se realizan en ella diariamente.

Novena

En los centros que cuenten con un mayor número de profesores de Educación Infantil que de unidades, las funciones del profesor sin tutoría se explicitarán en el Proyecto curricular y su dedicación horaria responderá a los objetivos previstos. Sin perjuicio de cualquier otra actividad que la organización pedagógica del centro le encomiende, la planificación del trabajo de dicho profesor se llevará a cabo teniendo en cuenta los criterios siguientes:

a) Será un miembro del equipo docente del ciclo y, como tal, participará en la toma de decisiones relativas al proceso de elaboración, seguimiento y evaluación del Proyecto curricular y de las programaciones de aula.

b) Apoyará a todas las unidades del ciclo, dedicándose especialmente durante el primer trimestre del curso al apoyo de los niños y niñas más pequeños del centro durante su período de adaptación.

c) Colaborará con los profesores tutores en las actividades de pequeño grupo y en la atención individualizada al alumnado.

d) Participará en las actividades colectivas que el centro realice: salidas, talleres, biblioteca y huerto escolar, entre otras.

e) Podrá desempeñar, como el resto de los profesores, tareas de coordinación.

Décima

Los centros, de acuerdo con la Orden de 12 de noviembre de 1992 (*B. O. E.* del 21) sobre evaluación en Educación Infantil, deberán abrir un expediente personal de cada niño o niña, en donde se irán integrando los distintos documentos personales de cada uno establecidos en dicha Orden.

Undécima

Debido a las características de los niños y niñas de esta etapa y a sus necesidades de estabilidad en la relación con la maestra o maestro, de seguimiento continuado de su desarrollo, así como a la necesaria coordinación con las familias, los centros establecerán las oportunas medidas para asegurar la mayor continuidad posible del tutor o tutora con su grupo de referencia a lo largo del ciclo.

Duodécima

La Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección y la Dirección General de Renovación Pedagógica podrán dictar, en el ámbito de sus competencias, las instrucciones oportunas para el desarrollo de lo establecido en la presente Resolución.

Madrid, 21 de junio de 1993.

El Secretario de Estado de Educación,
ÁLVARO MARCHESI ULLASTRES.

Ilmo. Sr. Director general de Renovación Pedagógica
e Ilmo. Sr. Director general de Coordinación
y de la Alta Inspección.

Evaluación

La evaluación en la Educación Primaria

La evaluación tiene como finalidad principal proporcionar información relevante sobre los progresos y dificultades de los alumnos y alumnas en la consecución de los objetivos educativos programados para adecuar la actuación docente en todo momento, de manera que se propicie que puedan alcanzar dichos objetivos. Igualmente, la evaluación es un instrumento que facilita al centro la toma de decisiones sobre su organización, funcionamiento interno y programación de la enseñanza. Por ello, la Orden de 12 de noviembre de 1992 sobre evaluación en Educación Primaria se refiere tanto a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos como al proceso de enseñanza y del Proyecto curricular.

Esta Orden tiene como finalidad concretar normas de evaluación, a fin de que los maestros dispongan de un instrumento que regule y permita sistematizar la evaluación de los alumnos, la de su práctica docente y la del propio Proyecto curricular, y facilite el intercambio de información entre los distintos maestros y entre éstos y las familias.

La evaluación se plantea, pues, como un instrumento al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje y se integra en la actividad diaria del aula y del centro educativo. De este modo, se convierte en un punto de referencia para el aprendizaje de los alumnos y para la corrección y mejora del proceso educativo.

Carácter de la evaluación

La evaluación de la enseñanza es un proceso durante el cual los profesores analizan y valoran los elementos del Proyecto curricular

con la finalidad de constatar qué aspectos de la intervención educativa han propiciado el aprendizaje de los alumnos y cuáles se han detectado poco adecuados para la consecución de los objetivos del currículo. La Orden indica qué aspectos del Proyecto curricular es necesario evaluar y los medios que pueden utilizarse.

En la Orden mencionada se define la evaluación como *continua y global*. Global, en cuanto que ha de referirse al conjunto de las capacidades expresadas en los objetivos generales de la etapa y los criterios de evaluación de las diferentes áreas establecidos en el proyecto curricular, y continua, en cuanto que se integra en la dinámica del propio proceso de enseñanza y aprendizaje, forma parte del mismo e implica un seguimiento que permite reajustar continuamente la intervención educativa. Se trata de una evaluación formativa y no, como el término de evaluación continua se ha entendido a menudo, de una evaluación únicamente sumativa —la determinación del grado de consecución de los objetivos alcanzados por los alumnos—, realizada con frecuencia.

Desarrollo del proceso de evaluación

Para realizar la evaluación, el profesorado deberá elegir los instrumentos que considere más oportunos (observación sistemática, análisis de las producciones de los alumnos, pruebas específicas, cuestionarios, entrevistas...). Independientemente de que los profesores puedan registrar la información obtenida del modo que ellos juzguen de mayor utilidad, es necesario que, en determinados momentos —inicio de la escolaridad, final de ciclo, final del año académico, cuando un alumno se traslada de centro—, esta información quede reflejada en los diferentes documentos de evaluación, para asegurar que pueda estar a disposición de otros profesores y facilitar la continuidad del proceso de aprendizaje.

Los resultados de la evaluación habrán de consignarse en términos cualitativos, ya que en este nivel sólo tienen un valor orientativo. En algunos documentos, de manera sintética —Progresa Adecuadamente (P. A.), Necesita Mejorar (N. M.)—, mientras que en otros, tales como los informes, de forma más detallada, incluyendo todo lo que se considere relevante para la continuidad del proceso de aprendizaje. Esto último es especialmente importante en el caso de los alumnos que tienen dificultades para alcanzar los objetivos del

currículo; por ello, es conveniente que se especifique cuáles son las dificultades concretas, qué tipo de medidas —de refuerzo educativo o de adaptación curricular— han sido necesarias, cuáles han sido los resultados de las mismas, etc., tanto en el caso en que se haya decidido que el alumno promociona de ciclo, como cuando la decisión haya sido de que permanezca un año más en él.

La Orden de evaluación dedica también un punto a la información a las familias, destacando, así la importancia que, para el proceso educativo en esta etapa, tiene la comunicación entre el centro y la familia; pero la Orden se limita a establecer unos mínimos necesarios para mantener esta comunicación, que cada centro debe concretar según sus necesidades y del modo que considere oportuno y viable en el contexto concreto en el que actúa.

Asimismo, los tutores deben mantener entrevistas o reuniones de grupo con los padres o tutores legales de los alumnos para favorecer la comunicación entre el centro y la familia.

De igual modo, antes de adoptar la decisión de que un alumno o alumna no promocione y deba permanecer un año más en el ciclo, el tutor o tutora oirá a los padres o tutores legales y les comunicará la naturaleza de las dificultades, así como las medidas complementarias que se propone adoptar, con vistas a subsanarlas.

Documentos de evaluación

De acuerdo con la Orden de 30 de octubre de 1992, por la que se establecen los elementos básicos de los informes de evaluación, etc., se consideran documentos básicos del proceso de evaluación para las enseñanzas de régimen general de Educación Primaria, los siguientes:

- El expediente académico.
- Las actas de evaluación.
- Los informes de evaluación individualizados.
- El Libro de Escolaridad de la Enseñanza Básica.

Con el objeto de facilitar la cumplimentación de todos estos documentos, se ofrece a continuación una síntesis de las actuaciones que se requieren y quiénes son los encargados de realizarlas, dado que,

además de la Orden citada, hay instrucciones para cumplimentar los documentos de evaluación en la Orden de 12 de noviembre de 1992 sobre evaluación en Educación Primaria, la Orden de 2 de abril de 1993, por la que se modifica la Orden de 30 de octubre de 1992, y en la Resolución de 26 de abril de 1993.

Expediente

Documento de carácter individual que recoge la información relativa al proceso de evaluación durante toda la etapa.

— En él figurarán:

- Datos de identificación del centro.
- Datos personales del alumno.
- Número y fecha de matrícula.
- Resultados de la evaluación.
- Decisiones de promoción.
- Medidas de refuerzo educativo o de adaptación curricular, en su caso.
- Fecha de consecución de los objetivos del ciclo, en el caso de los alumnos que han promocionado sin haberlos superado en su momento.

— La custodia corresponde al Secretario del centro.

— Lo firma el Secretario.

— Se consignará la apreciación del progreso del alumno cuando éste promocione al ciclo siguiente.

— En caso de traslado del alumno a otro centro, el receptor abrirá un nuevo expediente al que se trasladarán, del Libro de Escolaridad y del informe de traslado, los datos que deben figurar en el expediente.

Acta

Documento que recoge información sobre la evaluación de un grupo-clase de alumnos al finalizar cada ciclo educativo.

— Comprenderá la relación nominal de los alumnos que componen el grupo, junto con los resultados de la evaluación de las áreas. Incluirá, también, las decisiones sobre promoción al ciclo siguiente y, en su caso, la permanencia de un año más en el ciclo.

— Cuando fuera necesario adoptar medidas de refuerzo educativo o de adaptación curricular, se hará constar esta circunstancia.

— La custodia corresponde al Secretario.

— Será firmada por el tutor del grupo de alumnos.

— Se extenderá al término de los diferentes ciclos.

— Se cerrará al término del período lectivo ordinario en el mes de junio.

— A partir de los datos de las actas se elaborará el informe de los Resultados de la evaluación final.

Informe de evaluación

Documento individualizado que contiene información relevante para la continuidad del proceso de aprendizaje. Puede ser ordinario, que se elabora cada año, o de traslado, que se elaborará cuando el alumno cambie de centro.

Ordinario

— Contendrá:

- Datos respecto a los logros y dificultades en relación con los objetivos generales y los criterios de evaluación de las diferentes áreas.

- Las medidas de refuerzo educativo o de adaptación curricular que hubieran sido adoptadas.
- Otros aspectos que resulten de interés.

— La custodia corresponde al centro.

— Lo elabora y firma el tutor.

— Se elabora al finalizar cada año académico.

— Al finalizar el ciclo, los informes se pondrán a disposición del tutor del grupo en el ciclo siguiente.

De traslado

— Contendrá:

- La apreciación sobre el grado de consecución de las capacidades enunciadas en los objetivos generales de la etapa y de las áreas.
- La apreciación sobre el grado de asimilación de los contenidos de las diferentes áreas.
- Las valoraciones del aprendizaje en el caso de que se hubieran emitido en ese período.
- La aplicación, en su caso, de medidas educativas complementarias.

— La custodia corresponde al centro.

— Lo elabora y firma el tutor.

— Se elaborará cuando un alumno se traslade a otro centro.

— De este informe se trasladarán al expediente los datos relativos a las posibles medidas de adaptación y diversificación curricular.

— Este informe se pondrá a disposición del tutor del grupo al que se incorpore el alumno.

Libro de escolaridad

Documento oficial que refleja las decisiones relativas al progreso académico del alumno. Tiene valor acreditativo de los estudios realizados.

— Recoge la información relativa a los cambios de centro, la certificación de los años de escolarización y las decisiones sobre promoción al ciclo siguiente.

— La apertura del Libro corresponde al centro en el que el alumno inicie su escolaridad.

— Lo custodia el centro.

— Lo firmarán las personas que el propio documento especifica.

— La escolaridad se acreditará al finalizar cada año académico.

— Los resultados de la evaluación y la promoción se consignarán en el momento de la decisión de promoción.

— Será remitido por el centro de origen al de destino, a petición del Secretario de este último, en caso de traslado del alumno.

— Si las diligencias de traslado son insuficientes, se utilizarán las páginas 12 a 14.

Información a las familias

— Se referirá a:

- Los objetivos establecidos en el Proyecto curricular.
- Los progresos y dificultades detectados en la consecución de los mismos.

— La realiza el tutor, por escrito.

— Tendrá periodicidad trimestral.

— El modelo lo elaborarán los centros, de acuerdo con lo establecido en el Proyecto curricular.

ORDEN SOBRE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA

ORDEN DE 12 DE NOVIEMBRE DE 1992 SOBRE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA (*B. O. E.* 21-XI-1992).

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, establece en su artículo 15 que la evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos de Educación Primaria será continua y global.

El Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio (*B. O. E.* del 26), por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria, dispone en su artículo 13 que el Ministerio de Educación y Ciencia, previo informe de las Comunidades Autónomas, determinará los elementos básicos de los informes de evaluación, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que sean precisos para garantizar la movilidad de los alumnos. Tales elementos básicos han sido establecidos ya por la Orden de 30 de octubre de 1992, (*B O. E.* de 11 de noviembre).

Por otra parte, el Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, (*B. O. E.* del 13), por el que se establece el currículo de la Educación Primaria precisa en sus artículos 10 y 11 el carácter de la evaluación y su ámbito, que se extiende a los aprendizajes de los alumnos, a los procesos de enseñanza y al propio Proyecto curricular y regula el sistema de promoción de los alumnos al ciclo siguiente. Asimismo, el citado Real Decreto en su artículo 13 encomienda al Ministerio de Educación y Ciencia la responsabilidad de dictar las normas de procedimiento pertinentes en materia de evaluación y promoción de los alumnos.

Regulado ya el currículo de la Educación Primaria por los Reales Decretos anteriormente citados, procede concretar normas de evaluación coherentes con los objetivos que la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo y los Reales Decretos que establecen el currículo asignan a la Educación Primaria, a fin de que los maestros de este nivel educativo dispongan de un instrumento que regule y facilite la evaluación de los alumnos, la de su práctica docente y la del propio Proyecto curricular.

En consonancia con las disposiciones citadas en la presente Orden, la evaluación se plantea como un instrumento al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje y se integra en el quehacer diario del aula y del centro educativo. Se convierte así en punto de referencia para la adopción de medidas de refuerzo educativo o de adaptación curricular, para el aprendizaje de los alumnos, y para la corrección y mejora del proceso educativo.

En virtud de lo expuesto, y previo informe del Consejo Escolar del Estado, este Ministerio dispone:

Primero

La presente Orden será de aplicación en los centros públicos y privados situados en el ámbito territorial de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia que impartan las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria establecida en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

I. Carácter de la evaluación

Segundo

1. La evaluación en la Educación Primaria será global, referida al conjunto de capacidades expresadas en los objetivos generales de la etapa y los criterios de evaluación de las diferentes áreas. Estos objetivos y criterios, adecuados a las características propias del alumnado y al contexto sociocultural del Centro, serán el punto de referencia permanente de la evaluación.

2. La evaluación tendrá, asimismo, carácter continuo, considerándose un elemento inseparable del proceso educativo, mediante el cual los maestros recogen la información de manera permanente

acerca del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje de sus alumnos.

3. La evaluación tendrá, en consecuencia, un carácter formativo, regulador y orientador del proceso educativo, al proporcionar una información constante que permite mejorar tanto los procesos como los resultados de la intervención educativa.

Tercero

1. Corresponde al Claustro de profesores aprobar los criterios de evaluación y promoción de los alumnos, que formarán parte del Proyecto curricular.

2. Corresponde a los maestros, en el marco de las directrices señaladas en el Proyecto curricular, adoptar las decisiones pertinentes acerca de las técnicas e instrumentos de evaluación que consideren más adecuados, y formular los juicios oportunos acerca del aprendizaje de sus alumnos.

II. Documentos de evaluación

Cuarto

Las observaciones relativas al proceso de evaluación se consignarán en los documentos que regula la Orden de 30 de octubre de 1992, por la que se establecen 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 derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad de los alumnos, de acuerdo con las instrucciones que allí se establecen y con las que determina la presente Orden. La apreciación sobre el progreso de los alumnos en el aprendizaje se expresará en los siguientes términos: *Progresa Adecuadamente* (PA) cuando sea esa la situación, o *Necesita Mejorar* (NM) en caso contrario.

Quinto

1. Toda la información relativa al proceso de evaluación se recogerá, de manera sintética, en el Expediente Académico del alumno, que se ajustará en su contenido básico al modelo que figura en el

Anexo I. En el Expediente Académico figurarán, junto a los datos de identificación del centro y los datos personales del alumno, la fecha de matrícula, los resultados de la evaluación, las decisiones de promoción y, en su caso, las medidas de refuerzo educativo o de adaptación curricular.

2. Cuando el alumno promocione al ciclo siguiente, se consignará, en su Expediente Académico, la apreciación de su progreso en los términos anteriormente indicados. En el caso de los alumnos que promocionen al ciclo siguiente sin haber alcanzado los objetivos programados, deberá reflejarse en el expediente la fecha de consecución de los mismos.

Sexto

1. Al término de cada uno de los ciclos se consignarán los resultados de la evaluación en las *actas* correspondientes. Éstas se ajustarán en su contenido básico al modelo que figura en el *Anexo II*.

2. Cuando fuera necesario adoptar medidas de refuerzo educativo o de adaptación curricular, esta circunstancia se hará constar en las Actas de evaluación.

Séptimo

1. La custodia y archivo de los Expedientes y de las Actas de evaluación corresponde al Secretario del centro. Dichos documentos se conservarán en el centro, mientras éste exista. Las Direcciones Provinciales proveerán las medidas adecuadas para su conservación o traslado, en el caso de supresión del mismo.

2. A partir de los datos consignados en las actas, se elaborará un informe de los resultados de la evaluación final de los alumnos, según el *Anexo III*. Una copia del mismo será remitida al Servicio Provincial de Inspección Técnica de Educación antes del día 15 de julio de cada curso académico.

Octavo

1. El *Libro de Escolaridad* es el documento oficial que refleja los resultados de la evaluación y las decisiones relativas al progreso aca-

démico de los alumnos. Su contenido es el que establece el *Anexo I* de la Orden de 30 de octubre de 1992.

2. La custodia del Libro de Escolaridad corresponde al Centro en que el alumno está escolarizado.

Noveno

1. Los *informes de evaluación individualizados* consistirán en un documento elaborado por los tutores, en que se dé cuenta de la situación del alumno, en el momento en que se emite el informe, respecto a la consecución de los objetivos establecidos. Su finalidad es proporcionar datos relevantes que faciliten la continuidad del proceso de aprendizaje de los alumnos a lo largo de la etapa.

2. Los informes de evaluación a que se refiere el apartado anterior incluirán los datos respecto a los logros y dificultades en relación con los objetivos generales y los criterios de evaluación de las diferentes áreas, las medidas de refuerzo educativo o de adaptación curricular que hubieran sido aplicadas y otros aspectos que, a juicio del tutor, resulten de interés.

3. Los tutores elaborarán un informe individualizado ordinario al finalizar cada año académico. Al término de cada ciclo, estos informes anuales se pondrán a disposición del tutor o tutora del grupo, del ciclo siguiente.

4. Asimismo, elaborarán un informe individualizado extraordinario cuando algún alumno se traslade a otro centro sin concluir el año. En estos casos los informes se atendrán a lo que dispone el punto decimoctavo de la Orden de 30 de octubre de 1992.

Décimo

Cuando un alumno se traslade a otro centro sin haber concluido la etapa, el Secretario del nuevo centro solicitará al del centro de origen el Libro de Escolaridad y el informe de evaluación que proceda, bien el correspondiente al final del año académico, si el traslado se produce al término del mismo, bien el informe extraordinario a que se refiere el punto noveno, 4 de la presente Orden, cuando el traslado se produzca durante el año académico.

III. Desarrollo del proceso de evaluación

Undécimo

Al comienzo de la Educación Primaria los tutores de los grupos de alumnos realizarán una evaluación inicial de los mismos. Dicha evaluación incluirá los datos relativos a su escolarización en Educación Infantil y la historia escolar correspondiente, junto con los datos médicos o psicopedagógicos que revistan interés para la vida escolar, y quedará reflejada en el expediente académico. Dicha información deberá completarse con otros datos obtenidos por el propio tutor sobre el punto de partida desde el que el alumno inicia los nuevos aprendizajes.

Duodécimo

Al final de cada año escolar el tutor consignará los datos más relevantes de la evaluación en el informe escrito a que se refiere el punto noveno de esta Orden.

Decimotercero

1. Al término de cada ciclo, se procederá a realizar una estimación global del avance de cada alumno en la consecución de los objetivos de la etapa y de los objetivos y criterios de evaluación establecidos en las diferentes áreas. Esta valoración se trasladará al acta de evaluación final de ciclo, al expediente académico del alumno y al Libro de Escolaridad, en los términos establecidos en el punto cuarto de la presente Orden.

2. En los documentos de evaluación aludidos se hará constar, igualmente, si se han tomado medidas de refuerzo educativo o de adaptación curricular. Esta circunstancia se expresará en los términos: *Refuerzo Educativo* (RE), *Adaptación Curricular* (AC).

3. Como consecuencia de la evaluación final de ciclo, el tutor, teniendo en cuenta los informes de los otros maestros especialistas y, en su caso, de los maestros de apoyo, decidirá si el alumno promociona o no al ciclo siguiente, o a la etapa siguiente, si la decisión se adopta al término del último ciclo de la Educación Primaria.

4. Cuando la decisión a que se refiere el apartado anterior comporte la no promoción al ciclo o etapa siguientes, el tutor deberá tomarla previa audiencia de los padres o tutores legales del alumno.

Cualquiera que sea la decisión finalmente adoptada, ésta irá acompañada de una indicación de medidas educativas complementarias encaminadas a contribuir a que el alumno alcance los objetivos programados. La naturaleza de las medidas se hará constar en el informe de evaluación a que se refiere el punto noveno de esta Orden, que corresponde al final de ciclo.

5. La decisión de que un alumno permanezca un año más en la Educación Primaria sólo podrá adoptarse una vez a lo largo de la etapa, tal como establece el artículo 11,4 del Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre.

IV. Información a las familias

Decimocuarto

1. Corresponde a los tutores informar regularmente a los padres o tutores legales de sus alumnos. Esta información se referirá a los objetivos establecidos en el Proyecto curricular y a los progresos y dificultades detectados en la consecución de los mismos.

2. Esta información se realizará por escrito, al menos con una periodicidad trimestral. A este fin, los centros elaborarán modelos de comunicación, de acuerdo con lo establecido en sus proyectos curriculares.

3. Cuando la situación lo aconseje, los tutores mantendrán entrevistas o reuniones de grupo con los padres o tutores legales para favorecer la comunicación entre el centro y la familia.

4. En todo caso, antes de adoptar la decisión de que un alumno no promocione y deba permanecer un año más en el ciclo, el tutor oirá a los padres o tutores legales del alumno y les comunicará la naturaleza de las dificultades, así como las medidas complementarias que se propone adoptar con vistas a subsanarlas.

V. Evaluación del proceso de enseñanza y del proyecto curricular

Decimoquinto

Los maestros evaluarán los procesos de enseñanza y su propia práctica docente en relación con el logro de los objetivos educativos

del currículo. Igualmente, evaluarán el desarrollo del proyecto curricular emprendido.

Decimosexto

La Comisión de Coordinación Pedagógica propondrá al Claustro de profesores, para su aprobación, el plan de evaluación de la práctica docente y del Proyecto curricular. Este plan incluirá precisiones acerca del momento en que la referida evaluación ha de efectuarse y de los instrumentos necesarios para facilitarla.

Decimoséptimo

La evaluación del proceso de enseñanza y de la práctica docente, además del análisis específico del Proyecto curricular, deberá incluir los siguientes elementos:

— La organización del aula y aprovechamiento de los recursos del centro.

— El carácter de las relaciones entre maestros y alumnos y entre los mismos maestros, así como la convivencia entre los alumnos.

— La coordinación entre los órganos y personas responsables, en el centro, de la planificación y desarrollo de la práctica docente: Equipo directivo, Claustro de profesores, Comisión de Coordinación Pedagógica, tutores y maestros especialistas y de apoyo.

— La regularidad y calidad de la relación con los padres o tutores legales.

Decimoctavo

Entre los aspectos del Proyecto curricular que habrán de someterse a evaluación figurarán los siguientes:

— La adecuación de los objetivos programados a las características de los alumnos.

— La distribución equilibrada y apropiada de los contenidos.

— La idoneidad de la metodología y de los materiales curriculares empleados.

— La validez de los criterios de evaluación.

— La pertinencia de las medidas de adaptación curricular adoptadas para los alumnos con necesidades educativas especiales.

Decimonoveno

Entre los medios que pueden utilizarse para la valoración de los aspectos sometidos a evaluación pueden incluirse, entre otros, los informes de la Inspección Técnica de Educación, las aportaciones que sobre la evaluación o alguno de sus aspectos puede realizar el Equipo interdisciplinar correspondiente, las opiniones de los órganos colegiados del centro, así como las opiniones formuladas por los tutores como resultado de la evaluación del aprendizaje de los alumnos.

Vigésimo

1. Los resultados obtenidos en la evaluación del aprendizaje de los alumnos y del proceso de enseñanza servirán para modificar aquellos aspectos de la práctica docente y del proyecto curricular que se hayan detectado como poco adecuados a las características de los alumnos y al contexto del centro.

2. Los resultados de la evaluación deberán ser incluidos en la Memoria anual del centro.

VI. Disposiciones adicionales

Primera

La evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales se regirá, con carácter general, por lo dispuesto en la presente Orden. Este Ministerio regulará los procedimientos para la elaboración del dictamen de escolarización destinado a los alumnos con necesidades educativas especiales. Este documento se adjuntará a sus respectivos expedientes académicos.

Segunda

Corresponde a la Inspección Técnica de Educación asesorar y supervisar el desarrollo del proceso de evaluación y proponer la adopción de las medidas que contribuyan a perfeccionarlo. En este sentido, los inspectores, en sus visitas a los centros, se reunirán con

el Equipo directivo, los profesores y demás responsables de la evaluación, dedicando especial atención a la valoración y análisis de los resultados de la evaluación de los alumnos. Para ello se hará uso del informe de los resultados de la evaluación final de los alumnos *(Anexo III)*.

VII. Disposición final

La Secretaría de Estado de Educación dictará las normas precisas para la aplicación de la presente Orden.

Madrid, a 12 de noviembre de 1992.

El Ministro de Educación y Ciencia,
ALFREDO PÉREZ RUBALCABA

Excmo. Sr. Secretario de Estado de Educación.

Expediente Académico del alumno/a — ANEXO I

Educación Primaria

(R. D. 1006/1991, de 14 de junio y R. D. 1344/1991, de 6 de septiembre)

CENTRO _____

EXPEDIENTE ACADÉMICO DEL ALUMNO/A

Fecha de matricula _____ N.º de expediente _____

Datos personales del alumno/a

Apellidos _____ Nombre _____
Fecha de nacimiento _____ Lugar _____
Provincia _____ País _____ Nacionalidad _____
Domicilio _____ Teléfono _____
Nombre del padre o tutor _____
Nombre de la madre o tutora _____

Antecedentes de escolarización en Educación Infantil y Primaria

Nombre del Centro	Localidad	Provincia	Años académicos	Ciclos	Cursos

Datos médicos o psicopedagógicos relevantes

_____
_____
_____
_____

Si existe evaluación de las necesidades educativas especiales y propuesta curricular, se adjuntará a este expediente.

Cambios de domicilio

Domicilio _____ Teléfono _____
Domicilio _____ Teléfono _____
Domicilio _____ Teléfono _____

Con fecha _____ se traslada al Centro _____
Localidad _____ Provincia _____

Decisiones sobre la evaluación del alumno/a

<table>
<tr><td colspan="7">Consecución de objetivos por ciclos y áreas</td><td rowspan="2">Con fecha_____
supera los objetivos del primer ciclo.
El/la Secretario/a,

Fdo._____</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Areas</td><td colspan="2">Primer ciclo</td><td colspan="2">Segundo ciclo</td><td colspan="2">Tercer ciclo</td></tr>
<tr><td>C. O.</td><td>M. A.</td><td>C. O.</td><td>M. A.</td><td>C. O.</td><td>M. A.</td></tr>
<tr><td>Conocimiento del Medio natural, social y cultural</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td rowspan="6"></td></tr>
<tr><td>Educación Artística</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Educación Física</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Lengua Castellana y Literatura</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Lengua de la Comunidad Autónoma</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Lengua Extranjera</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Matemáticas</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td rowspan="2">Con fecha_____
supera los objetivos del segundo ciclo.
El/la Secretario/a,

Fdo._____</td></tr>
<tr><td>Religión</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">En el curso ___
*___ supera los objetivos del ciclo y promociona al segundo ciclo.
El/la Secretario/a

Fdo._____</td><td colspan="2">En el curso ___
*___ supera los objetivos del ciclo y promociona al tercer ciclo.
El/la Secretario/a

Fdo._____</td><td colspan="2">En el curso ___
*___ supera los objetivos del ciclo y promociona a Secundaria.
El/la Secretario/a

Fdo._____</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="8">C. O. = Consecución de los objetivos (PA = Progresa adecuadamente, NM = Necesita mejorar). M. A. = Medidas adoptadas (RE = Refuerzo educativo, AC = Adaptación curricular). * = Sí o no.</td></tr>
</table>

_____, _____ de_____ de_____

V.° B.° el/la directora/a,

Fdo._____

El/la tutor/a,

Fdo._____

Educación Primaria

(R. D. 1006/1991, de 14 de junio y R. D. 1344/1991, de 6 de septiembre)

ACTA DE EVALUACIÓN FINAL DEL PRIMER CICLO

Curso académico ____ /____ Grupo:_____

Centro _____ Localidad _____

Dirección _____ C. P._____ Provincia _____

N.º total de alumnos/as_____ Promocionan_____ No promocionan_____

Relación alfabética de alumnos/as			M. A.	Áreas de conocimiento							D. P.
N.º orden	Apellidos	Nombre		CMNSC	E. A.	E. F.	LCL	LCA	MAT.	REL.	

PA = Progresa adecuadamente; NM = Necesita mejorar; M. A. = Medidas adoptadas (RE = Refuerzo educativo, AC = Adaptación curricular); D. P. = Decisión sobre la promoción (P = Promociona, NP = No promociona).

Relación alfabética de alumnos/as			M. A.	Áreas de conocimiento							D. P.
N.° orden	Apellidos	Nombre		CMNSC	E. A.	E. F.	LCL	LCA	MAT.	REL.	

PA = Progresa adecuadamente; NM = Necesita mejorar; M. A. = Medidas adoptadas (RE = Refuerzo educativo, AC = Adaptación curricular); D. P. = Decisión sobre la promoción (P = Promociona, NP = No promociona).

ENMIENDAS: _____

_____

_____

_____ , _____ de _____ de _____

V.° B.° El/la Director/a,

El/la tutor/a,

Fdo. _____

Fdo. _____

Educación Primaria

(R. D. 1006/1991, de 14 de junio y R. D. 1344/1991, de 6 de septiembre)

Acta de evaluación final del segundo ciclo

Curso académico_____ / _____ Grupo_____

Centro _____ Localidad _____

Dirección _____ C. P. _____ Provincia _____

N.° total de alumnos/as_____ Promocionan_____ No promocionan_____

Relación alfabética de alumnos/as			M. A.	Áreas de conocimiento									D. P.
N.° orden	Apellidos	Nombre		CMNSC	E. A.	E. F.	LCL	LCA	L. EXT.		MAT.	REL.	

PA = Progresa adecuadamente; NM = Necesita mejorar; M. A. = Medidas adoptadas (RE = Refuerzo educativo, AC = Adaptación curricular); D. P. = Decisión sobre la promoción (P = Promociona, NP = No promociona).

Relación alfabética de alumnos/as			M. A.	Áreas de conocimiento									D. P.
N.° orden	Apellidos	Nombre		CMNSC	E. A.	E. F.	LCL	LCA	L. EXT.		MAT.	REL.	

PA = Progresa adecuadamente; NM = Necesita mejorar; M. A. = Medidas adoptadas (RE = Refuerzo educativo, AC = Adaptación curricular); D. P. = Decisión sobre la promoción (P = Promociona, NP = No promociona).

ENMIENDAS: _____

_____

_____

_____ , _____ de _____ de _____

V.° B.° El/la Directora/a,

El/la tutor/a,

Fdo. _____

Fdo. _____

Educación Primaria

(R. D. 1006/1991, de 14 de junio y R. D. 1344/1991, de 6 de septiembre)

Acta de evaluación final del tercer ciclo

Curso académico _____ /_____ Grupo_____

Centro _____ Localidad _____

Dirección_____ C. P._____ Provincia _____

N.º total de alumnos/as_____ Promocionan_____ No promocionan_____

Relación alfabética de alumnos/as			M. A.	Áreas de conocimiento									D. P.
N.º Orden	Apellidos	Nombre		CMNSC	E. A.	E. F.	LCL	LCA	L. EXT.		MAT.	REL.	

PA = Progresa adecuadamente; NM = Necesita mejorar; M. A. = Medidas adoptadas (RE = Refuerzo educativo, AC = Adaptación curricular); D. P. = Decisión sobre la promoción (P = Promociona, NP = No promociona).

Relación alfabética de alumnos/as			M. A.	Áreas de conocimiento									D. P.
N.° orden	Apellidos	Nombre		CMNSC	E. A.	E. F.	LCL	LCA	L. EXT.		MAT.	REL.	

PA = Progresa adecuadamente; NM = Necesita mejorar; M. A. = Medidas adoptadas (RE = Refuerzo educativo, AC = Adaptación curricular); D. P. = Decisión sobre la promoción (P = Promociona, NP = No promociona).

ENMIENDAS: _____

_____

_____

_____ , _____ de _____ de _____

V.° B.° El/la Director/a,

El/la tutor/a,

Fdo. _____

Fdo. _____

ANEXO III

INFORME DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN FINAL DE LOS ALUMNOS

Curso académico 199___-___

Centro _____

☐ Público ☐ Privado

Localidad _____ C. P. _____

Provincia _____

EDUCACIÓN PRIMARIA

Centro _____ Curso 199___-___

☐ Público ☐ Privado

Evaluación final del **PRIMER CICLO**	Alumnos que han cursado los dos años del ciclo	Promocionan	*No* promocionan	**Áreas de conocimiento**													
				CMNSC		EA		EF		LCL		LCA		MAT		REL	
				PA	NH	PA	NH	PA	NH	PA	NH	PA	NH	PA	NH	PA	NH
Grupo A																	
Grupo B																	
Grupo C																	
Total.....																	

Evaluación final del **SEGUNDO CICLO**	Alumnos que han cursado los dos años del ciclo	Promocionan	No promocionan	**Áreas de conocimiento**													
				CMNSC		EA		EF		LCL		LCA		MAT		REL	
				PA	NH	PA	NH	PA	NH	PA	NH	PA	NH	PA	NH	PA	NH
Grupo A																	
Grupo B																	
Grupo C																	
Total.....																	

Evaluación final del **TERCER CICLO**	Alumnos que han cursado los dos años del ciclo	Promocionan	No promocionan	**Áreas de conocimiento**													
				CMNSC		EA		EF		LCL		LCA		MAT		REL	
				PA	NH	PA	NH	PA	NH	PA	NH	PA	NH	PA	NH	PA	NH
Grupo A																	
Grupo B																	
Grupo C																	
Total.....																	

Valoración general de los resultados:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____, _____ de_____ de 199___

Por el Equipo Directivo

El/la Secretario/a,

El/la Jefe de Estudios,

Fdo._____

Fdo._____

V.° B.° El/la Director/a

Fdo._____

La evaluación en la Educación Infantil

Las actividades de enseñanza y aprendizaje requieren procesos de evaluación para poder realizarse. La acción educativa no es una acción sin propósito, sino que, por el contrario, tiene un carácter finalista. Se acompaña siempre de procesos en los que se toma una conciencia más o menos clara de la distancia entre una situación a la que se ha llegado y los objetivos educativos planteados. Para ser eficaz, la acción educativa debe autocorregirse de forma continua, regularse a sí misma, por lo que la evaluación es parte constitutiva de este sistema de autorregulación. En este sentido debe entenderse la afirmación de que los procesos educativos no son efectivos sin evaluación.

En Educación Infantil es enorme la exigencia de individualización de la enseñanza; por ello la función primordial de la evaluación consiste en ajustar los programas y recursos metodológicos a las características individuales de cada niño o niña y determinar hasta qué punto son apropiadas las intenciones educativas que sirven de guía a la intervención pedagógica.

Por otra parte, el dinamismo del desarrollo infantil en esta etapa debe corresponderse con una actitud evaluadora que evite la formación de conceptos prematuros sobre los niños o de expectativas sobre sus posibilidades. El empleo de etiquetas, notas o valoraciones de nivel puede resultar perjudicial, sobre todo si conduce a una percepción estática que acaba por determinar la imagen que los propios niños adquieren de sí mismos.

Como concreción de este enfoque, el Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, que establece el Currículo en Educación Infantil, define la evaluación como global, continua y formativa, y cita la observa-

ción directa y sistemática como la técnica principal del proceso de evaluación. Asimismo, establece que los profesores evaluarán el proceso de enseñanza a través de una evaluación que contribuya a mejorar la actividad educativa.

La Orden de 12 de noviembre de 1992, sobre evaluación en Educación Infantil, se propone:

— Establecer una normativa básica que ayude a sistematizar la evaluación del alumnado, esto es, del desarrollo progresivo de sus capacidades.

— Iniciar la evaluación del proceso de enseñanza, es decir, de todos los elementos que inciden sobre él, incluyendo la propia actuación docente.

— Facilitar el intercambio de información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto del profesorado con las familias, como entre los profesores de distintos ciclos.

Aunque el proceso de enseñanza y aprendizaje constituye un hecho completo y global, parece útil distinguir, a efectos de evaluación, las dos partes de este proceso, no para ser analizadas independientemente, sino, por el contrario, para valorar su continua interacción y dependencia. Por lo tanto, la evaluación partirá, por un lado, del aprendizaje del alumnado para sacar conclusiones más generales de todo el proceso y, por otro, se centrará en los procesos de enseñanza para analizar hasta qué punto son los adecuados para favorecer el desarrollo y aprendizaje infantil.

Carácter de la evaluación

Cabría destacar dos aspectos novedosos en el actual planteamiento de la evaluación: el sentido que tiene y la autonomía del equipo docente en estas decisiones.

La finalidad de la Educación Infantil es el desarrollo de las capacidades cognitivas, motrices, sociales y afectivas de los niños y niñas, que están concretadas en los objetivos generales de la etapa y en los objetivos de las diferentes áreas del currículo. Por ello, los objetivos constituyen el principal referente de la actividad evaluadora.

El sentido de la evaluación es, por lo tanto, proporcionar información al profesorado para orientar, regular y corregir, de manera continua, el proceso de enseñanza y aprendizaje, adaptándolo a las necesidades educativas de cada niño y niña e incidiendo no sólo en los resultados sino en el propio proceso de la intervención educativa.

El segundo aspecto es **la autonomía del equipo docente** para decidir el qué, cómo y cuándo de la evaluación, decisiones que se incorporarán al Proyecto curricular.

Teniendo en cuenta que los objetivos del currículo han de adaptarse a las características, necesidades y prioridades del centro, y a las características individuales del alumnado, la evaluación del grado de consecución de las capacidades al finalizar la etapa se concretará de manera diferente por cada equipo docente, en unos criterios o indicadores elaborados a partir de los propios objetivos y contenidos.

Información a las familias

El artículo 7.° de la L. O. G. S. E. establece que los centros de Educación Infantil cooperarán estrechamente con los padres, teniendo en cuenta su responsabilidad en dicha etapa educativa.

Los padres tienen un papel fundamental en el proceso de evaluación que se realiza en la Educación Infantil. La evaluación no se concibe como un resultado exclusivo de las actividades de observación y análisis de los profesores, sino más bien como producto de un diálogo continuado entre éstos y los padres. La complementariedad de las observaciones realizadas por los profesores en la escuela con las efectuadas en casa permite formular estrategias educativas coherentes y eficaces, intercambiar experiencias y propuestas educativas, favorecer las relaciones entre la familia y la escuela y obtener una visión más objetiva y completa del niño o niña.

La orden de evaluación establece unos mínimos necesarios para mantener esta coordinación, que cada centro debe concretar a través de las medidas más oportunas y posibles en el contexto concreto en que actúa.

En todo caso, debe elaborarse un informe trimestral a las familias, cuyo contenido y formato será decidido por el equipo docente

en el marco del Proyecto curricular. Este informe escrito podrá ser complementado a su vez, pero no sustituido, por otro tipo de información, como la oral, a través de contactos informales, entrevistas individuales con cada familia, reuniones conjuntas, o cualquier otra fórmula que se estime conveniente.

Desarrollo del proceso de evaluación

La Orden recoge las tres fases o momentos del proceso de evaluación.

La evaluación inicial se realiza al comienzo del proceso educativo y tiene un carácter eminentemente diagnóstico. Su finalidad es determinar el punto de partida de cada niño o niña ante el proceso educativo, es decir, conocer sus características, el nivel de desarrollo de sus capacidades, sus posibles lagunas, para adecuar el proceso de enseñanza a estos aspectos.

La Orden de evaluación establece que la evaluación inicial debe realizarse siempre que un niño o niña inicie su escolaridad en un centro.

Las dimensiones o aspectos concretos que deben valorarse o recogerse, así como los procedimientos, las técnicas, las estrategias y los instrumentos utilizados para obtener la información serán decididos por el equipo docente en el marco de su proyecto curricular. En cualquier caso, habrá que recabar información de las familias y solicitar los informes anteriores de cada niño o niña.

La evaluación continua constituye la evaluación del proceso educativo tomado en su conjunto. Su finalidad es determinar hasta qué punto van siendo alcanzados los objetivos propuestos, cuáles son los progresos y las dificultades para, si es necesario, modificar o reorientar el proceso educativo. Tiene, por tanto, un carácter formativo.

El referente para realizar esta evaluación son los objetivos que cada profesor o equipo docente establecen para cada unidad de programación a partir de los objetivos generales del ciclo y etapa.

Los procedimientos y los instrumentos de evaluación, los registros utilizados, los momentos para realizarla serán determinados por el equipo docente, y deberán estar en consonancia con los objetivos

que se pretendan valorar y con los contenidos y la metodología utilizada. La principal fuente de información será la observación directa de los niños y niñas.

La evaluación final, como última fase del proceso evaluador, cierra dicho proceso y recoge la información proporcionada por la evaluación inicial y continua.

El referente para la evaluación final lo constituyen los objetivos generales de la etapa del Proyecto curricular y los criterios de evaluación elaborados por el propio equipo de Educación Infantil.

La Orden de evaluación prescribe que, como mínimo, haya constancia de la evaluación final de la etapa. La evaluación final quedará reflejada en el *informe final*, al que alude el apartado II de la Orden. Este informe, de uso profesional, debe recoger la valoración final de los objetivos, así como las observaciones que se consideren pertinentes con vistas a la continuidad del proceso educativo de cada niño.

La evaluación del proceso de enseñanza

La evaluación del proceso de enseñanza coincide con la evaluación del proceso de aprendizaje en que su finalidad es contribuir al desarrollo de las capacidades de los alumnos y alumnas, pero, en este caso, desde la verificación de la adecuación del proceso de enseñanza a sus características y necesidades.

En la historia educativa de nuestro país es novedoso considerar el proceso de enseñanza dentro de la evaluación que realiza el profesorado. Esta decisión viene justificada por el carácter del currículo actual, que se basa en la necesidad de que el equipo de profesores tome decisiones educativas y que, por lo tanto, proceda a evaluarlas y revisarlas.

La evaluación del proceso de enseñanza comprende la actuación del profesorado tanto en los aspectos de planificación y coordinación docente, como de los aspectos de desarrollo de la práctica educativa y de relación con las familias.

Los resultados de esta evaluación incidirán en el Proyecto curricular de etapa que ha de adaptarse según sus resultados.

Documentos de evaluación

La Orden de Evaluación hace referencia a una serie de documentos que sirven para constatar el proceso seguido por los alumnos a lo largo de toda la etapa de Educación Infantil, así como para favorecer la continuidad escolar entre los dos ciclos o en su paso a la Educación Obligatoria. Estos documentos son:

- Expediente personal.
- Ficha personal del alumno.
- Resúmenes de escolaridad.
- Informes anuales y final de evaluación.

Al **expediente personal** de cada niño o niña, se podrán adjuntar, además de los documentos enumerados en la Orden, cuantos documentos se consideren necesarios por parte del Equipo de ciclo para completar dicho expediente individual. Por ejemplo, podrá incluirse el dictamen de escolarización de los niños o niñas con necesidades educativas especiales, o una copia de los informes que se envían a las familias, entre otros.

En los **resúmenes de escolaridad**, además de reflejar los cursos realizados, se consignarán solamente aquellas circunstancias que se consideren realmente extraordinarias y que puedan tener alguna incidencia especial en la escolarización normal, como puede ser una falta de asistencia prolongada por enfermedad, o por desplazamientos, u otro tipo de observaciones similares.

El **informe anual**, que tendrá que elaborar cada tutor o tutora al finalizar el curso, reflejará los avances de cada niño o niña, como resultado de la evaluación continua. Conviene hacer mención especial al **informe final** del último curso de Educación Infantil. El equipo docente debe decidir el contenido de ese informe y, en consecuencia, si es preferible sustituirlo por el informe final de toda la etapa. Hay que tener en cuenta que el informe anual suele ser más exhaustivo, y en el de final de etapa se reduce la información a aquellos aspectos más relevantes con respecto a la continuidad en Primaria. En todo caso, como se ha dicho, es el equipo docente, en el marco del Proyecto curricular, el que decidirá si utlizará el informe anual en ese último curso, o bien directamente el final.

ORDEN SOBRE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL

ORDEN DE 12 DE NOVIEMBRE DE 1992 SOBRE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL (*B. O. E.* 21-XI-1992).

El artículo 4 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo y el artículo 7 del Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre (*B. O. E.* del 9), por el que se establece el currículo de la Educación Infantil, definen por currículo el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y de evaluación que han de regular la práctica educativa en dicha etapa.

Dicho Decreto establece que los centros deberán concretar el currículo mediante la elaboración de Proyectos curriculares de etapa, adecuando los objetivos, contenidos, metodología y estrategias de evaluación, al contexto de cada centro.

Asimismo establece que los profesores evaluarán el proceso de enseñanza, su propia práctica educativa y el desarrollo de las capacidades de los niños y niñas, de acuerdo con las finalidades de la etapa, a través de una evaluación que contribuya a mejorar la actividad educativa.

El artículo 11 del citado Real Decreto regula el carácter de la evaluación en esta etapa educativa y la define como global, continua y formativa.

La Educación Infantil tiene por finalidad la contribución al desarrollo de todas las capacidades de los niños. La evaluación en Educación Infantil pretende, por tanto, señalar el grado en que se van alcanzando las diferentes capacidades, así como orientar las medidas de refuerzo o adaptaciones curriculares necesarias. La evaluación tiene en esta etapa una evidente función formativa, sin carácter de promoción ni de calificación del alumnado.

El Proyecto curricular deberá incluir, igualmente, las medidas oportunas para realizar la evaluación no sólo del proceso de aprendizaje de los alumnos sino también de la práctica docente y del propio Proyecto curricular. El equipo de profesores de la etapa llevará a cabo la planificación del proceso evaluador en el Proyecto curricular.

Establecidos los componentes básicos de los proyectos curriculares y determinada la autonomía de los centros con respecto a las decisiones relacionadas con la evaluación, procede establecer una normativa básica que ayude a sistematizar la evaluación del alumnado, establecer la evaluación del propio proceso de enseñanza, facilitar el intercambio de información entre los centros y las familias y entre el profesorado de distinto ciclo.

Por otro lado, conviene establecer algunos documentos que reflejen el proceso seguido por los alumnos en su etapa anterior a la escolaridad obligatoria, a fin de servir de orientación para su continuidad escolar.

Así pues, y en virtud de las atribuciones que le confiere la disposición final de la Orden de 30 de octubre de 1992 (*B. O. E.* de 11 de noviembre), por la que se establecen 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 derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad de los alumnos, previo informe del Consejo Escolar del Estado, este Ministerio dispone:

I. Carácter de la evaluación

Primero

La presente Orden será de aplicación en el ámbito territorial de gestión del Ministerio de Educación para los centros públicos y privados en los que se implante la Educación Infantil.

Segundo

1. La evaluación en la Educación Infantil será global, referida al conjunto de capacidades expresadas en los objetivos generales. Estos objetivos, adecuados al contexto sociocultural del centro y a las

características propias del alumnado, serán el referente permanente de la evaluación.

2. La evaluación tendrá, asimismo, un carácter continuo, considerándose un elemento inseparable del proceso educativo, mediante el cual el profesor recoge permanentemente información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3. La evaluación tendrá, en consecuencia, un carácter formativo, regulador, orientador y autocorrector del proceso educativo, al proporcionar una información constante que permitirá mejorar tanto los procesos como los resultados de la intervención educativa.

Tercero

1. Constituyen referentes básicos para la evaluación del proceso de aprendizaje:

   a) Los objetivos generales de etapa, o, en su caso, del primer ciclo.

   b) Los objetivos generales de las áreas.

2. Corresponde al equipo docente de la etapa adecuar al contexto y a las características de los niños y niñas, los objetivos y contenidos curriculares dispuestos con carácter general en el Real Decreto 1333/1991 de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil. Estos objetivos y contenidos formarán parte del Proyecto curricular de la etapa, y guiarán el proceso de evaluación.

3. Dado el carácter general de los objetivos, el equipo docente deberá establecer algunos indicadores o criterios de evaluación que permitan valorar el grado de adquisición de las capacidades en cada ciclo.

4. Asimismo se tomarán decisiones sobre las estrategias de evaluación que mejor se adapten al propio Proyecto curricular. Según establece el Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, la observación directa y sistemática constituirá la técnica principal del proceso de evaluación.

5. La valoración del proceso de aprendizaje se expresará en términos cualitativos, recogiéndose los progresos efectuados por los niños y, en su caso, las medidas de refuerzo y adaptación llevadas a cabo.

II. Documentos de evaluación

Cuarto

1. Al inicio de la escolarización en la etapa de Educación Infantil, el centro abrirá un expediente personal de cada niño o niña. Dicho expediente tendrá un formato de carpeta-dossier, en cuya carátula se inscribirá la expresión: Expediente personal y el nombre del niño, además del relativo al centro.

2. En el expediente personal se integrarán los distintos documentos personales de cada niño. Entre ellos, se considera indispensable la inclusión de la ficha personal del alumno, los resúmenes de la escolaridad, los informes anuales y el informe final de evaluación.

3. En la ficha personal del alumno, que se ajustará en su contenido al modelo del *Anexo I*, se consignarán los datos de filiación y los datos familiares y médicos, pudiendo archivarse igualmente copia de los documentos personales de cada niño considerados de interés.

4. Los resúmenes de la escolaridad, en el primer y segundo ciclos de Educación Infantil reflejarán los cursos escolares realizados, el Centro en que el alumno ha estado escolarizado cada año, la firma del Director o Directora del respectivo centro y las observaciones sobre las circunstancias de la escolaridad que se consignarán al finalizar cada ciclo. Estos documentos sustituyen funcionalmente en esta etapa al Libro de Escolaridad. Los resúmenes de la escolaridad se ajustarán en su contenido a los modelos de los *Anexos II y III*.

5. Cuando un alumno tenga necesidades educativas especiales, se incluirá en el expediente personal una copia del dictamen de escolarización elaborado al respecto por el equipo interdisciplinar correspondiente y el documento individual de Adaptaciones Curriculares del ciclo o ciclos cursados.

6. La cumplimentación anual del resumen de la escolaridad en Educación Infantil de cada alumno es responsabilidad del respectivo tutor o tutora. El Director o Directora del centro firmará personalmente en la casilla correspondiente a cada curso y ambos firmarán el documento en la fecha de finalización del ciclo.

7. El tutor o tutora elaborará un informe anual de evaluación al finalizar cada curso a partir de los datos obtenidos a través de la evaluación continua. Dichos informes se adjuntarán al expediente personal del alumno. El contenido y formato del informe será deci-

dido por el equipo docente de la etapa, en el marco del Proyecto curricular.

8. Al finalizar el alumno la etapa de Educación Infantil, el maestro tutor recogerá los datos más relevantes de los informes de cada curso y elaborará un informe final de evaluación. El contenido y formato del mismo corresponde al equipo de profesores de la etapa y quedará reflejado en el Proyecto curricular.

9. Cuando el alumno permanezca en el mismo centro, el informe final de evaluación se trasladará al tutor de primer ciclo de Educación Primaria para facilitar la continuidad del proceso de aprendizaje. Dicho informe servirá de base para la evaluación inicial al comienzo de la Educación Primaria.

10. Cuando un alumno se traslade a otro centro, el Secretario del nuevo centro solicitará al centro de origen la ficha personal del alumno, los resúmenes de la escolaridad de los correspondientes ciclos, así como el informe final de evaluación, si ha finalizado la etapa, o con el último informe anual, en caso de que el traslado se produzca antes de finalizarla. En el centro de origen se conservará copia de los documentos durante tres años.

III. Desarrollo del proceso de evaluación

Quinto

La evaluación del aprendizaje del alumnado corresponderá al tutor o tutora de cada grupo. Este recogerá la información proporcionada por otros profesionales que puedan incidir en el grupo de niños o atender a alguno de ellos en particular.

Sexto

1. Al incorporarse por vez primera un niño a un centro de Educación Infantil se recogerán los datos relevantes sobre su proceso de desarrollo. Esta evaluación inicial incluirá la información proporcionada por los padres y, en su caso, los informes médicos, psicológicos, pedagógicos y sociales que revistan interés para la vida escolar.

2. Asimismo, los centros que sólo imparten el segundo ciclo, solicitarán a los centros de origen los datos oportunos si el niño o niña ha realizado el primer ciclo. En todo caso, cualquier centro que

escolarice a niños que hayan asistido previamente a otro anterior, solicitará la información correspondiente al centro de origen.

3. La evaluación inicial se completará con la observación directa por parte del maestro o maestra del grado de desarrollo de las capacidades básicas, durante el primer período de incorporación de los niños a su vida escolar.

4. Las decisiones relativas al tipo de información que se precisa en este momento inicial de la evaluación, así como las técnicas o instrumentos que se van a utilizar para recoger y consignar dicha información, deberán tomarse por el equipo docente de la etapa y reflejarse en el Proyecto curricular.

Séptimo

1. A lo largo del ciclo y de forma continua, el maestro o maestra utilizará las distintas situaciones educativas para analizar los progresos y dificultades de los niños, con el fin de ajustar la intervención educativa para que estimule el proceso de aprendizaje.

2. Cada profesor concretará mediante objetivos didácticos el grado de las capacidades esperado en cada unidad de programación. Los objetivos didácticos guiarán la intervención educativa y constituirán el referente inmediato de la evaluación continua.

3. El profesor recogerá y anotará los datos relativos al proceso de evaluación continua y elaborará, al finalizar cada curso escolar, un informe de evaluación con los aspectos más relevantes del proceso de aprendizaje de cada niño.

Octavo

1. Al término de la etapa se procederá a la evaluación final del alumnado, a partir de los datos obtenidos en el proceso de evaluación continua, con la referencia de los objetivos establecidos en el Proyecto curricular y de los criterios de evaluación elaborados.

2. En el informe final de evaluación se recogerán las observaciones más relevantes sobre el grado de adquisición de los diversos tipos de capacidades que reflejan los objetivos generales.

3. Dicho informe reflejará igualmente las medidas de refuerzo y adaptación que, en su caso, hayan sido utilizadas.

IV. Información a las familias

Noveno

1. Corresponde al tutor o tutora informar regularmente a los padres sobre los progresos y dificultades detectados, e incorporar a la evaluación las informaciones que éstas proporcionen. Para ello se reflejarán en el Proyecto curricular las medidas necesarias de coordinación con las familias.

2. Tales medidas comportarán, al menos, un informe escrito trimestral, sobre los aprendizajes que hacen los niños y niñas, referidos a las capacidades que se proponen conseguir.

3. Los informes reflejarán los progresos efectuados por los niños y las medidas de refuerzo y adaptación que en su caso se hayan tomado, incorporándose al expediente personal de cada alumno. El contenido y formato del informe será decidido por el equipo docente de la etapa, en el marco del Proyecto curricular.

V. Evaluación del proceso de enseñanza y del Proyecto curricular

Décimo

1. La evaluación tendrá también por finalidad verificar la adecuación del proceso de enseñanza a las características y necesidades educativas del alumnado y, en función de ello, realizar las mejoras pertinentes en la actuación docente, teniendo, asimismo, un carácter continuo y formativo.

2. La evaluación del proceso de enseñanza incluirá, al menos, los siguientes aspectos:

— La organización del aula y el ambiente entre los niños y niñas, así como la relación entre el profesorado y el alumnado.

— La coordinación entre los maestros de un mismo ciclo y la coherencia entre los ciclos.

— La regularidad y calidad de la relación con los padres.

3. Los resultados obtenidos en la evaluación del proceso de enseñanza incidirán en la adaptación del Proyecto curricular y de la programación de aula.

Undécimo

El Proyecto curricular incluirá precisiones sobre su evaluación en lo que se refiere a los momentos o plazos para realizarla, los mecanismos para hacerlo, las personas implicadas y otros aspectos que ayuden a que la evaluación del proyecto se realice y revierta en la mejora del mismo.

Duodécimo

La evaluación del Proyecto curricular se realizará desde la perspectiva de su adecuación a la práctica educativa y de los resultados de la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Entre los aspectos concretos del Proyecto curricular que habrán de someterse a evaluación, figurarán los siguientes:

a) La adecuación de los objetivos generales de la etapa, y, en su caso, del ciclo, a las características del centro y del alumnado, así como a la forma en que reflejan las finalidades educativas del centro.

b) La secuencia y organización equilibrada de los contenidos y objetivos de la etapa, concretados en los dos ciclos que la forman.

c) Las decisiones metodológicas acordadas.

d) Los criterios y estrategias de evaluación programados para verificar el proceso educativo.

e) Las medidas de individualización de la enseñanza.

Decimotercero

Entre los medios que pueden utilizarse para la valoración de los aspectos sometidos a evaluación pueden incluirse, entre otros, los informes de la Inspección Técnica, las aportaciones que sobre la evaluación o alguno de sus aspectos puede aportar el equipo interdisciplinar correspondiente, las opiniones de los órganos colegiados del centro, así como las opiniones formuladas por los tutores como resultado de la evaluación del aprendizaje de los alumnos.

Decimocuarto

El Director o Directora del centro adoptará las medidas que resulten de la evaluación, y trasladará, en su caso, al Claustro de profeso-

res, o al Consejo Escolar del centro aquellos que deban ser asumidos por esos órganos colegiados en ejercicio de sus competencias.

VI. Disposición adicional

Corresponde a la Inspección Técnica de Educación asesorar y supervisar el desarrollo del proceso de evaluación, y proponer la adopción de las medidas que contribuyan a perfeccionarlo. En este sentido, los Inspectores, en las visitas a los centros, se reunirán con el Equipo directivo, los profesores y demás responsables de la evaluación dedicando especial atención a la valoración y análisis del proceso de evaluación de los alumnos.

VII. Disposición final

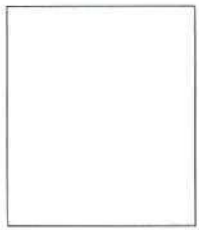
La Secretaría de Estado de Educación dictará cuantas normas sean precisas para la aplicación de la presente Orden.

Madrid, a 12 de noviembre de 1992.

El Ministro de Educación y Ciencia,
ALFREDO PÉREZ RUBALCABA

Excmo. Sr. Secretario de Estado de Educación

FICHA PERSONAL DEL ALUMNO



Datos personales y familiares

Apellidos.....

Nombre ..... Fecha de nacimiento .....

Lugar .....

Domicilio habitual..... Teléfono.....

Cambio de domicilio .....

Teléfono de contacto en caso de urgencia.....

Nombre de la madre o tutora..... Edad .....

Estudios y profesión .....

Nombre del padre o tutor ..... Edad .....

Estudios y profesión .....

Número de hermanos..... Lugar que ocupa entre ellos .....

Convivencia de otras personas en el hogar familiar .....

Datos médicos

Estado de salud general .....

Vacunaciones .....

Observaciones médicas significativas.....

.....

Fecha de ingreso en el centro .....

Fecha de baja en el centro .....

Director o Directora. Sello del centro.

Fdo.: .....

ANEXO II

RESUMEN DE LA ESCOLARIDAD EN EL PRIMER CICLO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Curso	Edad	Nombre y domicilio del centro	Firma del Director y sello del centro

Observaciones sobre la escolaridad[1] (Indice):

Fecha de finalización del ciclo .....

El tutor o tutora

El Director o Directora

(1) Se consignarán cuantas circunstancias extraordinarias concurran en el régimen de escolarización del alumno.

ANEXO III

RESUMEN DE LA ESCOLARIDAD EN EL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Curso	Edad	Nombre y domicilio del centro	Firma del Director y sello del centro

Observaciones sobre la escolaridad[1]:

Fecha de finalización del ciclo .....

El tutor o tutora: El Director o Directora:

(1) Se consignarán cuantas circunstancias extraordinarias concurran en el régimen de escolarización del alumno.



Ministerio de Educación y Ciencia

2º Ciclo

PRIMARIA

Claves para la Enseñanza de la Lengua Extranjera

Ministerio de Educación y Ciencia

2.º Ciclo

PRIMARIA

Claves para la Enseñanza de la Lengua Extranjera

Autor: Javier Zanón Gómez

Ministerio de Educación y Ciencia

La confección de esta guía habría sido imposible sin el respaldo de todos los profesores y profesoras de francés e inglés con los que he tenido la ocasión de trabajar. Con sus discrepancias, críticas y sugerencias se han ido forjando las ideas que contiene. A todos ellos les dedico esta obra.

También dedico este pequeño libro a los días de Rabat y a todas esas personas que los llenaron con intensidad.

Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría de Estado de Educación
N. I. P. O.: 176-93-121-9
I. S. B. N.: 84-369-2378-2
Depósito legal: M-24003-1993
Realización: MARÍN ÁLVAREZ HNOS

Prólogo

Una de las principales novedades de la Educación Primaria es el inicio de la enseñanza de una lengua extranjera a los ocho años, lo que supone un avance de tres cursos con respecto a la situación actual.

Este cambio va a suponer sin duda una mejora de la calidad de la enseñanza, ya que el aprendizaje de un idioma es una necesidad en la sociedad actual. Los intercambios culturales, la comunicación de noticias, los viajes al extranjero, la circulación de trabajadores, especialmente entre distintos países de la Comunidad Europea, hacen que el aprendizaje de lenguas extranjeras se haya convertido en un elemento básico de la formación de cualquier persona, por lo que introducirlo en los primeros años de la Educación Primaria supone una mejora de la calidad de la enseñanza en esta etapa.

Sin embargo, el interés de su introducción más temprana en el currículo básico no se deriva únicamente de estas expectativas sociales, sino que responde fundamentalmente a que una lengua extranjera contribuye al desarrollo integral de todos los niños y niñas. La capacidad de comunicarse en otra lengua mejora la comprensión y el dominio de la propia y, a su vez, permite utilizar los recursos y capacidades que ya se poseen en la lengua materna, incrementando el dominio lingüístico en este proceso de transferencia. Asimismo, favorece actitudes y valores relacionados con el aprecio y el respeto a modelos de vida distintos y la aceptación de las diferencias a través del conocimiento de lo que otras culturas pueden aportar a la propia.

El Ministerio de Educación y Ciencia considera que los materiales curriculares, junto con la formación del profesorado, son dos de las medidas claves de mejora de la calidad de la enseñanza. Por ello publica este documento que, junto con los otros textos que sobre esta área se incluyeron en los "Materiales para la Reforma", enviados el curso pasado a los centros, y con el libro "Guía de materiales editoriales de Lenguas Extranjeras" que forma parte de los de este año, ofrece una visión completa de las distintas decisiones que un profesor tiene que tomar para planificar su práctica.

Este documento concreta lo que en los otros quedaba en el plano de los principios, ofreciendo una propuesta específica de actuación en el aula. Debe, por lo tanto, quedar claro que se trata de una opción entre otras posibles; una opción basada en la "enseñanza por actividades". Desde esta perspectiva, la finalidad del texto no es tanto enseñar una lengua extranjera, como enseñar a comunicarse en ella. Por ello, el aprendizaje debe realizarse mediante un constante contacto y uso de la lengua, lo que ha de permitir que el proceso de adquisición, de interiorización de sus regularidades, se produzca de manera significativa y motivadora para el alumnado. Es, pues, una opción que comparte, con otras posibles, la concepción básica del área basada en un aprendizaje funcional a través de contextos comunicativos diversos.

El documento va dirigido fundamentalmente a los profesores y profesoras especialistas de Lengua Extranjera, pero interesa al conjunto del equipo docente del ciclo, ya que la propuesta presentada será más eficaz en la medida en que los planteamientos del especialista, como maestro de Educación Primaria que es, esté plenamente integrado en el equipo educativo de la etapa; compartiendo decisiones, intercambiando puntos de vista y participando, en definitiva, en un trabajo cooperativo donde las aportaciones personales y las reflexiones individuales se integren en las responsabilidades compartidas.

Índice

Páginas

LA ENSEÑANZA TEMPRANA DE UNA LENGUA EXTRANJERA 9

Aprender el lenguaje es usar el lenguaje 9

La organización de un curso, paso a paso 11

Actividades para los profesores 14
Guía de Recursos 15

LOS OBJETIVOS PARA UN TRIMESTRE 19

Objetivos y contenidos para el segundo ciclo 19

De los objetivos al trabajo de clase 19

Actividades para los profesores 34
Guía de Recursos 35

LA ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EN CENTROS DE INTERÉS 37

¿Cómo organizar las actividades? 37

Los centros de interés 37

La selección de actividades 39

Actividades para los profesores 41
Guía de Recursos 42

Páginas

ACTIVIDADES EN EL AULA 43

¿Qué es una actividad? 43

Tipos de actividades 44

Actividades para los profesores 49
Guía de Recursos 50

CÓMO ELABORAR UNA UNIDAD DIDÁCTICA 53

¿Qué es una Unidad didáctica? 53

Seleccionamos los objetivos para la Unidad ... 56

Seleccionamos un centro de interés 56

Seleccionamos las actividades y ejercicios para la Unidad 57

Secuenciamos las actividades para la Unidad.. 61

Actividades para los profesores 64
Guía de Recursos 65

LA EVALUACIÓN 67

¿Qué vamos a evaluar? 68

¿Cómo vamos a evaluar? 68

La evaluación de los objetivos 69
La evaluación de actividades 70
La evaluación de la Unidad didáctica 72
Instrumentos de evaluación 73

¿Cuándo vamos a evaluar? 74

Actividades para los profesores 77
Guía de Recursos 78

Páginas

CÓMO TRABAJAR EN CLASE 81

¿Qué es enseñar lengua extranjera? 81

Cómo trabajar con un nivel de lengua moderado 83

La clase con libro de texto 84

La selección del libro de texto 84
Cómo utilizar el marco con un libro de texto .. 85
Cómo modificar las actividades del libro 86
El trabajo con varios libros 88
La programación retrospectiva 89
Cómo trabajar con el marco 90

Actividades para los profesores 91
Guía de Recursos 92

Referencias en el texto 94

La enseñanza temprana de una lengua extranjera

Aprender el lenguaje es usar el lenguaje

¿Adónde queremos llegar cuando enseñamos una lengua extranjera en la clase de Primaria? Pensemos en los niños. Vamos a enseñar francés/inglés haciendo cosas que les gusten y les permitan explotar su fantástico potencial para aprender cosas nuevas. En esta guía vamos a ver cómo es posible convertir la clase de lengua extranjera en un taller de actividades donde usar la nueva lengua es lo que más les gusta a los niños.

Nuestras clases de francés o inglés no son lecciones sobre temas tan aburridos como "los adjetivos" o "hablar del tamaño y longitud". Nuestras lecciones tratan de "construir una máscara" o "hacer una exposición de robots". En ellas los niños escuchan cuentos en lengua extranjera, juegan a buscar las diferencias entre dos dibujos, a hacer el robot o a adivinar palabras, escriben pequeñas historias y son incansables cuando tienen que pedir su turno para actuar ¡en lengua extranjera!

¿Por qué? Simplemente porque creemos que a hablar se aprende hablando. Nuestro trabajo va a consistir en crear actividades en el aula en las que niños y niñas se digan cosas, lean y escriban en una lengua extranjera sobre temas que les interesen. ¿Cómo? De forma tan sencilla como en "Robots en acción".

¿Qué estamos ganando? Si organizamos nuestras clases como talleres de actividades (juegos, canciones, cuentos, plástica, etc.) realizados en francés/inglés convertimos la lengua extranjera en un instrumento de comunicación y no en un aburrido conjunto de estructuras lingüísticas difíciles de aprender.

Robots en acción

Un alumno hace de robot, se presenta, se da un nombre de robot (por ejemplo: X2Z). El profesor le da órdenes utilizando su nombre de robot.

Ejemplo: "*X2Z, abre la puerta.*"
"*X2Z, ouvre la porte.*"
"*X2Z, open the door.*"

En la actividad siguiente, para poder realizar la orden, el robot debe oír la orden anterior en forma negativa.

Ejemplo: "*X2Z, no abras la puerta. Levanta la pierna derecha.*"
"*X2Z, n'ouvre pas la porte. Lève la jambe droite.*"
"*X2Z, don't open the door. Raise your right leg.*"

Una vez entendidas las reglas del juego, son los alumnos quienes dan instrucciones al robot.

(ARBONÉS *et al.*, 1993)

Nos podemos preguntar: ¿Qué quiere decir usar una lengua extranjera? ¿Cómo puedo cambiar este sistema de "enseñar estructuras de francés/inglés" por un sistema que enseñe a entender, hablar, leer y escribir en lengua extranjera?

Deberemos empezar por entender la lengua como un instrumento para realizar actividades. No como un fin en sí mismo. Un instrumento para hablar de temas de los niños y jugar y hacer cosas propias de su mundo. No una lista de contenidos gramaticales que se enseñan uno tras otro.

Construiremos un *collage* en lengua extranjera y los alumnos entenderán verbos como "Recortar", "Pegar", etc., y palabras como "rojo, azul, verde", etc. Jugaremos a "Seguir al rey" y necesitaremos decir y entender instrucciones como "mano derecha en la cabeza" o "tres saltos", etc. Contaremos un cuento donde los niños identificarán y hablarán de "el oso", "el león", "la serpiente", etc.

A través de actividades atractivas para los niños les llevaremos a usar (entender, hablar, leer y escribir) la lengua extranjera. Todas las formas lingüísticas que aparecen en las actividades van a ser usadas por los niños para comunicar. La lengua se ha convertido en algo ne-

cesario para hacer cosas divertidas y motivantes para los niños. Los contenidos lingüísticos han pasado de ser el objetivo de trabajo al medio por el que hacemos las actividades.

La organización de un curso, paso a paso

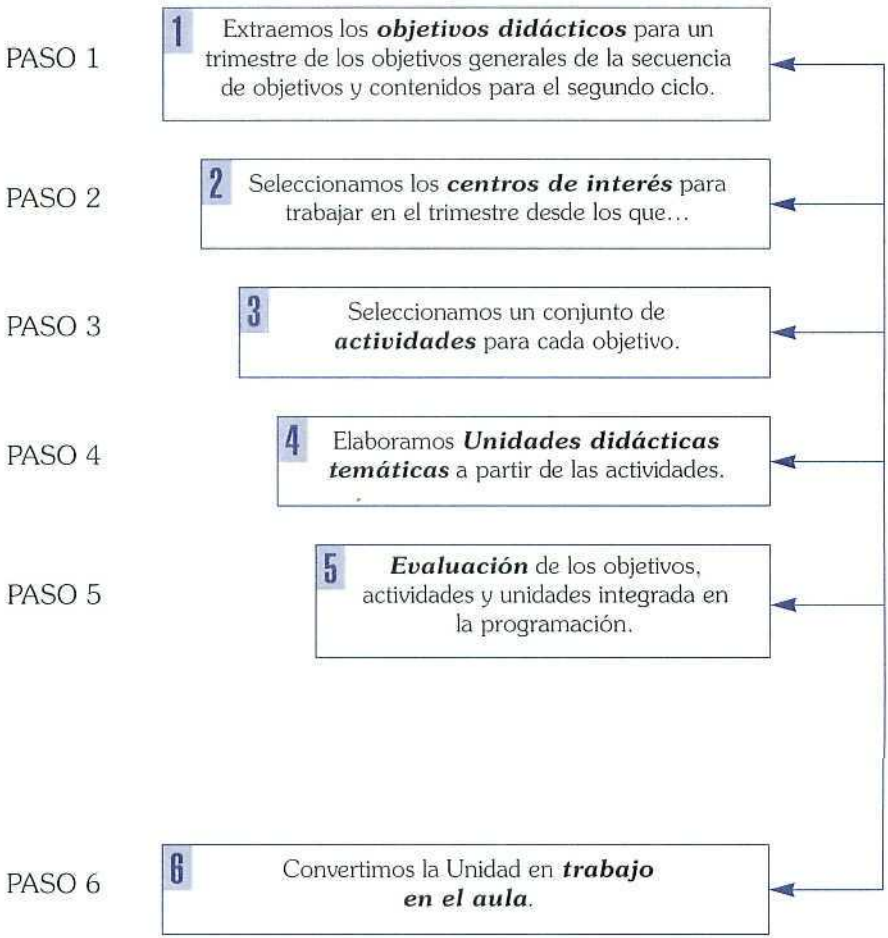
Esta pequeña guía está pensada para los profesores que empezamos a ser sensibles a esta manera de entender la enseñanza de la lengua extranjera. En ella intentaremos sortear los problemas que presenta **la organización de un curso basado en actividades**.

Los nuevos planes para el segundo ciclo de Primaria recogen plenamente esta perspectiva. Sin embargo, los profesores nos vemos, a veces, desbordados por demasiada información nueva, por una terminología desconocida y por un cierto sentimiento de que lo que se nos propone está muy alejado del aula.

Este librito quiere ser una herramienta de trabajo práctico. En los siguientes apartados expondremos un marco para la organización de un curso mediante actividades. Éste consta de seis pasos consecutivos y nos ayudará a recorrer el camino que va desde los objetivos del currículo oficial a la puesta en práctica y evaluación de una Unidad didáctica basada en actividades.

El marco puede resumirse en el esquema que presentamos en la página siguiente:

MARCO PARA LA PROGRAMACIÓN DE UN CURSO MEDIANTE ACTIVIDADES



En realidad, la figura resume el plan de este libro:

1 En primer lugar, veremos cómo elaborar objetivos didácticos de comunicación. Nuestra finalidad es la de asegurarnos de cuáles serán los puntos de llegada de las Unidades didácticas.

2 A continuación seleccionaremos centros de interés sobre los que trabajar en francés/inglés. Aquí intentaremos partir de la propia realidad de nuestros alumnos para organizar las Unidades didácticas.

3 En tercer lugar, seleccionaremos actividades que correspondan a los objetivos de cada Unidad didáctica. Un conjunto de actividades de comunicación que garanticen el desarrollo de las capacidades de hablar, leer, comprender y escribir en una lengua extranjera.

4 Con las actividades y sus ejercicios correspondientes veremos cómo organizar Unidades didácticas. Es decir, ensamblaremos las piezas de cada Unidad en un orden y para el período de tiempo que vamos a trabajar con cada Unidad.

5 Finalmente, planificaremos la evaluación de los objetivos, las actividades y las Unidades antes de empezar con el trabajo en el aula.

6 Un último capítulo aborda cómo trabajar en el aula. Con él pretendemos dar las claves mínimas para la puesta en práctica de un curso de lengua extranjera para niños mediante actividades.

Actividades para los profesores

El objetivo de estas actividades es el de ayudarte a aplicar el contenido de cada capítulo a tu realidad profesional. Han sido pensadas para realizarse en pequeños grupos. Puedes utilizarlas, también, como una manera de reflexionar sobre las ideas clave de cada capítulo.

1. Reflexiona con tus compañeros y compañeras acerca del principio "a hablar se aprende hablando". ¿A qué otras materias de la etapa de Primaria, además de la lengua extranjera, se les podría aplicar esta idea? ¿La música, por ejemplo? ¿Se os ocurre alguna otra? ¿Por qué?
2. Poned un ejemplo de objetivos que utilizáis para programar. ¿Podría decirse que en ellos se plasma directamente que los niños hablen, lean, entiendan y escriban en francés/inglés? Si no es así, ¿hasta qué punto esos objetivos solamente son bloques de contenidos?
3. Reflexiona con tus compañeros sobre esta afirmación: Organizar el curso a partir de listas de contenidos gramaticales (y/o funcionales) hace que las actividades de clase sean más del tipo "ejercicios con palabras y frases y diálogos" que del tipo "actividades de uso (hablar, leer, comprender, escribir) de la lengua extranjera".
4. Poned un ejemplo de vuestra forma de evaluar a los niños. ¿Qué es lo que tenéis en cuenta a la hora de poner las notas? ¿Es ese sistema coherente con la idea de que nuestro punto de llegada (lo que se supone evaluaremos) de un curso debe ser capacitar a los niños para que hablen, lean, escriban y entiendan en francés/inglés?
5. Mira atentamente el marco para la organización de un curso mediante actividades. ¿Dónde comenzarás a pensar en términos de contenidos gramaticales?
6. ¿Conoces los objetivos generales para lengua extranjera y la secuencia de contenidos para el segundo ciclo? Comenta con tus compañeros la documentación oficial para el área que conozcáis.

Guía de Recursos

Para todos

- M. E. C. *Área de Lenguas Extranjeras. Materiales para la Reforma de la Educación Primaria*, 1992.

  De obligada consulta para todos. Contiene la normativa oficial para el área y la secuencia de objetivos y contenidos para el segundo ciclo.

- ZANÓN, J. *Cómo no impedir que los niños aprendan inglés*. Comunicación, Lenguaje y Educación, 16, 1992.

  Si te interesa profundizar sobre las razones por las que defendemos la enseñanza de una lengua extranjera mediante actividades para la Educación Primaria, plantea los problemas de los llamados métodos comunicativos y analiza las condiciones sobre las que planificar la enseñanza.

Francés

- CALAQUE, E. "L'initiation au français langue étrangère dans des écoles maternelles italiennes: Analyse d'un matériel pédagogique". En B. MALLET (ed.). *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire et maternelle*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1991.

  Plantea los principios para la enseñanza del francés mediante actividades. Muestra el caso de la enseñanza del francés en Italia.

- CANDELA, P., *et al. Materiales curriculares de francés para Primaria. Guía Didáctica* (en preparación). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

  Desarrolla toda una propuesta para la enseñanza del francés en Primaria mediante actividades. Lectura imprescindible. Sus auto-

ras han elaborado la propuesta tras enseñar francés mediante actividades en diferentes escuelas del Estado español. Su reflexión se ajusta a las necesidades de nuestras aulas.

- GARABÉDIAN, M. (coord.). "Enseignements/apprentissages précoces des langues". *Le Français dans le Monde*. Especial agosto-septiembre.

  Diferentes ejemplos de cómo enseñar francés a los niños. Interesantes para ver en la práctica la enseñanza mediante actividades.

Inglés

- BREWSTER, J. "What is good primary practice?" En BRUMFIT, C., J. MOON y R. TONGUE. (eds.). *Teaching English to Children*. London: Collins, 1991.

  Una buena visión de por qué hemos llegado a la enseñanza del inglés mediante actividades. Argumenta teóricamente y compara el sistema con otros métodos de enseñanza.

- SCARINO, A., D. VALE, P. MCKAY, J. CLARK. *Australian Language Levels Guidelines. Book 1. Woden:* Curriculum Development Centre, 1988.

  Es la mejor presentación de la enseñanza de una lengua extranjera mediante actividades. Especialmente recomendable su marco teórico.

Para realizar la programación utilizaremos como referencia el documento Área de Lenguas Extranjeras, *que forma parte de los Materiales para la Reforma de la Educación Primaria, donde podremos encontrar:*

A. *En la primera sección, denominada "Currículo Oficial": los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que para el área completa, y para su desarrollo a lo largo de la etapa, han sido fijados, con carácter normativo, en el Anexo del Real Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Primaria ("B. O. E." de 13 de septiembre de 1991).*

B. *En la segunda sección, denominada "Secuencia por Ciclos": la secuencia de objetivos, contenidos y criterios de evaluación de esta área, para el segundo y tercer ciclos de la etapa de Educación Primaria, establecida con carácter orientativo en la Resolución de 5 de marzo de la Secretaría de Estado ("B. O. E." de 24 de marzo de 1992).*

Los objetivos para un trimestre

Objetivos y contenidos para el segundo ciclo

El primer paso para la programación será el de concretar un conjunto de objetivos para un trimestre (o para tu unidad de programación habitual: un mes o todo el curso...). Antes de empezar a trabajar con los objetivos y contenidos del área es importante tener claro:

> *"... la finalidad curricular de esta área no es enseñar una lengua extranjera, sino enseñar a comunicarse en ella"* (pág. 14 del documento *Área de Lenguas Extranjeras*).

Se podría decir que los objetivos y contenidos oficiales son la especificación de esta afirmación. Aceptarla conlleva dos dificultades fundamentales:

- ¿Cómo puedo programar objetivos comunicativos concretos que me ayuden a organizar mi clase?
- ¿Cómo podré evaluar la capacidad de comunicación de los alumnos al final del trimestre (o curso)?

De los objetivos al trabajo de clase

La respuesta a ambas preguntas es **gracias a una programación basada en actividades**. Los seis pasos del marco (véase pág. 12) desarrollan el camino que va desde la definición de objetivos a la evaluación de la comunicación.

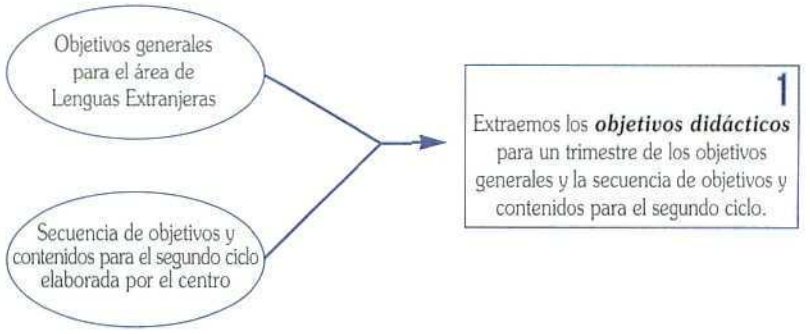
Cada centro de Educación Primaria debe elaborar un conjunto de objetivos para el área de Lenguas Extranjeras en el segundo ciclo. Si tu centro ya los ha elaborado puedes reducir el **Paso 1** a seleccionar los objetivos que quieres trabajar durante un trimestre (o un mes, o para una Unidad didáctica).

Si no dispones de unos objetivos de centro para el área, a continuación te sugerimos cómo elaborarlos. El primer paso es extraer de los documentos oficiales (Decreto y Resolución) una serie de objetivos didácticos comunicativos. Podemos resumir este proceso en tres pasos:

1. Seleccionamos uno o varios de los objetivos generales del área para Primaria.
2. Extraemos las especificaciones para cada objetivo de la secuencia para el segundo ciclo (la de la propuesta orientativa contenida en la Resolución o la del centro).
3. Elaboramos un conjunto de objetivos didácticos comunicativos adaptados a las características del grupo de alumnos con los que trabajaremos. Es decir, **ajustados a las necesidades lingüísticas** de los niños y niñas de nuestra escuela.

Visto en un esquema:

¿Cómo extraer los objetivos didácticos?



Veamos un ejemplo:

(1) El objetivo general 1 para la Educación Primaria:

"La enseñanza de las lenguas extranjeras en la etapa de Educación Primaria tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades siguientes:

1. *Comprender textos orales y escritos sencillos relativos a objetos, situaciones y acontecimientos próximos y conocidos, utilizando las informaciones, tanto globales como específicas, transmitidas por dichos textos con fines concretos."*

(Pág. 18: *Área de Lenguas Extranjeras*)

(2) En la secuencia de objetivos y contenidos para el segundo ciclo podemos concretar con qué textos trabajaremos. En este caso tomamos el ejemplo de secuencia ofrecido en la Resolución de la Secretaría de Estado, pero recuerda que cada escuela debe elaborar su propia secuencia de objetivos y contenidos por ciclos a partir de las características de la escuela, alumnos, recursos, etc.

En el caso de no disponer de tu propia secuencia debes utilizar la que aparece en la Resolución citada. El ejemplo de secuencia de objetivos y contenidos del segundo ciclo para el área de Lenguas Extranjeras está recogido en la parte final de este apartado.

(3) Esto nos permite establecer objetivos didácticos para trabajar en la clase (pensando ya en concreto en nuestra escuela, nuestros alumnos, el aula, etc.):

En este caso:

Objetivo didáctico 1: Los niños serán capaces de comprender y realizar las instrucciones típicas para la organización de la clase.

Objetivo didáctico 2: Los niños serán capaces de comprender y utilizar las informaciones sobre su familia y amigos.

Objetivo didáctico 3: Los niños serán capaces de comprender y utilizar las informaciones de un cuento.

Los objetivos didácticos se traducen en un conjunto de actividades que nos permiten trabajar los contenidos seleccionados.

Esto nos permite solucionar las dos dificultades anteriores:

- Utilizar los objetivos (convertidos en actividades) para planificar nuestro trabajo día a día.
- Disponer de actividades concretas para evaluar las capacidades comunicativas de los alumnos.

Piensa que es posible seleccionar multitud de actividades cuya realización implique los objetivos didácticos. La idea es que planteemos la Unidad como un sistema de trabajo organizado hacia la realización de las actividades en una lengua extranjera.

Las fuentes de esas actividades pueden ser variopintas: desde los materiales que utilizas normalmente en clase, a nuevos libros de texto, a materiales fotocopiables publicados por las editoriales, etc. Actualmente, los materiales didácticos para enseñar francés/inglés ya son sensibles a esta manera de trabajar.

Veamos en el cuadro de la página siguiente qué pasaría con los objetivos didácticos 1 y 2.

En este caso, lo que queremos es mostrar la facilidad con que es posible relacionar los objetivos con actividades programables y evaluables. Sin embargo, conviene utilizar algún sistema para que las actividades que pensamos no aparezcan desorganizadas o seleccionadas al azar.

Nuestro siguiente paso en la programación es el de transformar cada objetivo didáctico en una serie de actividades y que éstas guarden cierta coherencia entre sí. Para facilitar su organización, las agruparemos en torno a un centro de interés o tema.

Como veremos en el **Paso 3**, las actividades surgirán de tener en cuenta ambos elementos: el centro de interés sobre el que gravita la Unidad y los objetivos didácticos que queremos alcanzar.

Objetivo didáctico 1	Actividades
Los niños van a comprender y realizar las instrucciones típicas para la organización de la clase.	A1: Realizamos las rutinas propias del aula en francés/inglés: saludos, instrucciones de final y de cambio de actividad, organizar y recoger el aula, hoy es el cumpleaños de..., etc. A2: Jugamos a explicar las instrucciones de las actividades de plástica en francés/inglés (cortar, pegar, dibujar, colorear, coger, doblar, etc.): las explicamos varias veces, las representamos mímicamente, hacemos que los niños las representen. A3: Los niños hacen una "mascota" de papel siguiendo las instrucciones de la profesora.
Objetivo didáctico 2	**Actividades**
Los niños van a comprender y utilizar las informaciones sobre su familia y amigos.	A4: Construimos un álbum/página de la familia con fotos y describimos los nombres y palabras para papá, mamá, etc. A5: Jugamos a hacer preguntas y señalar o contestar con las palabras aprendidas. A6: Dibujamos a los miembros de la familia y escribimos su nombre y su parentesco (Juan/hermano, etc.). A7: Hacemos un póster con "La familia de la clase": la suma de todos los padres, madres, hermanos...

Los cuadros que aparecen a continuación presentan la secuencia de objetivos y contenidos para el segundo ciclo.

Comunicación oral

Segundo ciclo

Comprensión oral

Emisor:

- Fuentes directas.
- Comunicación cara a cara.

Tipos de textos:

- Información sencilla, concreta y elemental, con una estructura simple y un vocabulario limitado en contextos muy familiares que verse sobre:
  - — Instrucciones simples.
  - — La vida cotidiana del alumno, la clase, el colegio, la familia, los amigos, animales, familiares, el cuerpo humano, la casa, etc.
  - — Juegos y canciones infantiles y populares.

Los mensajes se realizarán, en un primer momento, con gran apoyo mímico o gráfico y a velocidad más lenta de lo normal. Con gran frecuencia serán necesarias algunas repeticiones.

Comprensión oral

Grado de comprensión:

- Reconocimiento de los sonidos característicos de la lengua extranjera y de las pautas de ritmo y entonación de las mismas.
- Diferenciación de palabras y frases.
- Comprensión global de los mensajes.
- Comprensión específica de datos en situaciones muy contextualizadas.

Actitudes:

- Actitud receptiva para las personas que hablan una lengua distinta a la propia.

Expresión oral

Procedimientos:

- Utilización de estrategias no verbales para transmitir el significado (expresión corporal, dibujos...).
- Respuestas no lingüísticas a mensajes orales (seguir indicaciones).
- Petición de ayuda para la comprensión.
- Escucha atenta a lo que se dice y contestación utilizando respuestas cortas.
- Respuesta a instrucciones sencillas en el contexto del aula dadas con soporte visual y/o repetición.
- Participación en intercambios lingüísticos sencillos y breves con fines lúdicos (representaciones, juegos de rol...).

Expresión oral

- Producción de expresiones cotidianas destinadas a satisfacer necesidades simples de comunicación.
- Utilización de fórmulas de relación social previamente aprendidas, imprescindibles para una interacción adecuada.

Situaciones:

A. Habituales de clase: saludar, identificarse, pedir permiso para realizar acciones simples (abrir la ventana, salir del aula, cambiarse de sitio...), pedir ayuda cuando no entiende utilizando frases hechas.

B. Creadas por el profesor: identificar y localizar objetos; describir personas, objetos, lugares y acciones simples; expresar cantidades; expresar gustos y preferencias en términos sencillos; dar instrucciones elementales.

Grado de ejecución:

La actuación del alumno será muy variable en función de factores individuales. Es importante no forzar la producción. Los mensajes producidos por los alumnos se centrarán en los aspectos con mayor poder comunicativo y podrán realizarse a velocidad más lenta de lo normal y con incorrecciones y omisiones tanto desde el punto de vista sintáctico como de léxico.

Expresión oral

Actitudes:

- Atención y respeto a las intervenciones de los interlocutores.
- Desarrollo de una actitud positiva y optimista ante la propia capacidad para aprender a hablar en una lengua extranjera.

Comunicación escrita

Segundo ciclo

Comprensión escrita

Tipos de textos:

- Instrucciones sencillas para realizar una tarea.
- Felicitaciones, invitaciones informales, mensajes entre compañeros...
- Canciones y retahílas.
- Textos breves con apoyo gráfico redundante.

Grado de comprensión:

- Elementos relevantes del mensaje, aunque se desconozcan palabras o estructuras del mismo.

Actitudes:

- Interés y curiosidad hacia el texto escrito y valoración del papel que juega en la satisfacción de las necesidades de comunicación.

Expresión escrita

Procedimientos:

- Grafía de los principales fonemas de la lengua extranjera.
- Utilización de las correspondencias gráfico-fónicas para escribir, deletreados por otra persona, el nombre y apellidos, fecha de nacimiento, algunos datos personales, etc., en situaciones lúdicas.
- Transferencia al código escrito de informaciones recibidas oral o visualmente: réplicas de diálogos, descripciones muy breves...
- Resolución de pasatiempos, crucigramas, sopas de letras... que requieran el vocabulario y la ortografía trabajados en clase.
- Utilizar el conocimiento de la lengua materna para predecir el significado de palabras.
- Predecir significados a través del uso del contexto visual o gráfico.

Grado de ejecución:

- Presentación ordenada y cuidada.
- La transcripción al código escrito del vocabulario trabajado en clase será correcta.

Expresión escrita

Actitudes:

- Reconocimiento de la importancia de saber escribir en una lengua extranjera.

Procedimientos:

- Reconocimiento de la existencia de distintas lenguas y diferentes formas de expresar la realidad.
- Reconocimiento del valor de la comunicación humana.
- Reconocimiento y utilización de algunas estrategias básicas de comunicación de tipo extralingüístico: mímica, postura corporal, gestos, dibujo... que permiten sortear obstáculos y dificultades en la propia comunicación.
- Reconocimiento de ciertos aspectos socioculturales de los países donde se habla la lengua extranjera, relacionados con los intereses y el mundo de los alumnos.
- Comparación de los aspectos más relevantes de la vida cotidiana de los países en que se habla la lengua extranjera con los correspondientes en el país propio, relacionados con temas familiares para los alumnos: la casa, la familia, las comidas, el colegio, los juegos, las canciones, el deporte...
- Toma de conciencia de los elementos ya conocidos de la lengua extranjera (palabras, expresiones muy usuales, aspectos culturales...).

Actitudes:

- Sensibilidad ante la importancia de la comunicación cara a cara en una lengua distinta de la propia.
- Actitud receptiva y respetuosa ante las personas que hablan una lengua distinta de la propia.
- Desarrollo de una actitud positiva y optimista ante la propia capacidad para aprender a hablar en una lengua extranjera.

ACTIVIDADES PARA LOS PROFESORES

1. Comenta con tus compañeros la finalidad curricular del área de Lenguas Extranjeras:

   "... *la finalidad curricular de esta área no es enseñar una lengua extranjera, sino enseñar a comunicarse en ella*" (pág. 14 del documento *Área de Lenguas Extranjeras*).

   Enumerad las dificultades prácticas que entraña este cambio de perspectiva.

2. Analiza tus objetivos de trabajo para un trimestre. ¿Hasta qué punto son objetivos comunicativos? ¿Qué relación guardan con las destrezas de hablar, leer, escribir y entender en francés/inglés?

3. Analiza la manera que tienes de evaluar tus objetivos. ¿Qué es lo que evalúas al final de un trimestre/curso? ¿Qué problemas has detectado en tu manera de evaluar los conocimientos de lengua extranjera?

4. Léete con tus compañeros los objetivos generales para el área. Coged la secuencia (la de vuestro centro o la oficial) para el segundo ciclo e intentad seleccionar un conjunto de objetivos didácticos para un mes o trimestre pensando en un grupo concreto de alumnos de vuestro centro.

5. ¿Se os ocurren actividades que pondrían de manifiesto la consecución de esos objetivos? Enumeradlas.

Guía de Recursos

Francés

- BOYER, H.; BUTZBACH, M.; PENDANX, M. *Nouvelle introduction à la didactique du F.L.E.* Paris: Clé International, 1987.

  Una buena reflexión sobre los objetivos de la enseñanza de una lengua extranjera en la escuela. Destaca especialmente la transformación de objetivos en actividades.

- GARABÉDIAN, M. (coord.). "Enseignements/apprentissages précoces des langues". *Le Français dans le Monde.* Especial agosto-septiembre.

  Descripción de diferentes bloques de objetivos en relación a la enseñanza precoz del francés.

- VV. AA. *Trampoline. Libro del profesor.* Paris: Clé International, 1990.

  Orientación general para la enseñanza del francés a los niños de ocho años. Presenta objetivos y metodología.

Inglés

- NUNAN, D. *The Learner Centred Curriculum.* Cambridge: C.U.P., 1988.

  Un excelente análisis de la organización de un curso de lengua extranjera. Desde las necesidades de los alumnos y los objetivos del curso a las actividades y su evaluación. Muy asequible.

- SCARINO, A., D. VALE, P. MCKAY, J. CLARK. *Australian Language Levels Guidelines. Book 2.* Woden: Curriculum Development Centre, 1988.

  Magnífica descripción de objetivos generales y objetivos didácticos para la enseñanza de una lengua extranjera en la Educacion Obligatoria. Permite ver cómo se transforman los objetivos didácticos en actividades.

- CURTAIN, H. A. & C., A. PESOLA. "Planning the program" (Cap. 4). *Languages and children: making the match. Reading,* MA: Addison-Wesley, 1988.

  Visión estadounidense de la lengua extranjera en Primaria. Interesante para ver cómo plantear objetivos y cómo adecuar un programa de lengua extranjera a las características del centro, los alumnos, los profesores, etc.

La organización de las actividades en centros de interés

¿Cómo organizar las actividades?

Al trabajar de esta manera nos encontramos con el peligro de traducir nuestros objetivos didácticos en un montón de actividades interesantes, pero inconexas. Para solucionarlo haremos girar la selección de actividades en torno a un centro de interés: "El cumpleaños de X", "El gigante de la clase", "Los animales salvajes", "La vuelta al mundo", etc.

Éste se convertirá en el título de la Unidad y hará de paraguas temático para todas las actividades derivadas de los objetivos. Las ventajas de adoptar un centro de interés para cada Unidad son:

- La Unidad didáctica se genera desde un tema próximo al mundo del niño.
- Las actividades pueden ser agrupadas lógicamente.
- Permite elaborar carpetas temáticas de materiales para futuras Unidades.
- Permite introducir temas de otras áreas en la clase de lengua extranjera.

Los centros de interés

Como su nombre indica, un centro de interés es un organizador de las actividades que, sobre todo, despierta el interés de los niños. Una Unidad que se llame "El pasado simple" o "Dar y pedir infor-

mación sobre tarifas, horarios y distancias" no es nada interesante. Por ello, nuestros centros de interés siempre surgirán de cosas propias del mundo infantil: "Los alimentos", "Hacer una máscara de yeso", etcétera. En su definición evitaremos utilizar estructuras gramaticales o contenidos funcionales.

Un centro de interés para una Unidad puede ser:

- Un tema atractivo para los niños: "Animales salvajes", "La familia Monster", "Un viaje en tren"...
- Una actividad: "Hacer una máscara", "Exposición de murales familiares"...
- Un acontecimiento del calendario escolar: "Navidad", "Los dragones", "Las vacaciones"...
- Un tema de otra área: "Sumas y restas en francés/inglés", "Los planetas", "De dónde vienen los alimentos"...
- Una visita o salida del grupo: "El bosque", "El aeropuerto", "El Zoo"...
- Un proyecto de toda la clase: "Una fiesta", "Los animales en mi pueblo/ciudad", "El diccionario de la clase"...
- Una combinación de los anteriores. O alguna otra forma de atraer el interés de los niños y que pueda convertirse en tema de una Unidad didáctica.

Fijate en el cuadro de la página siguiente, y mira lo sencillo que es programar centros de interés para los niños.

Los contenidos que podemos trabajar desde cada centro de interés también deben ser tenidos en cuenta a la hora de decidir qué centros de interés van a trabajarse a lo largo del trimestre. Los profesores siempre tenemos una idea de qué contenidos aparecerán en un trimestre. Quizá no cualquier centro de interés sea el más adecuado si nos hemos propuesto ver un cierto volumen de contenidos. La pregunta a realizarse sería:

¿Qué centros de interés me van a permitir trabajar el volumen de contenidos que corresponde al trimestre?

¿De dónde sacar los centros de interés?

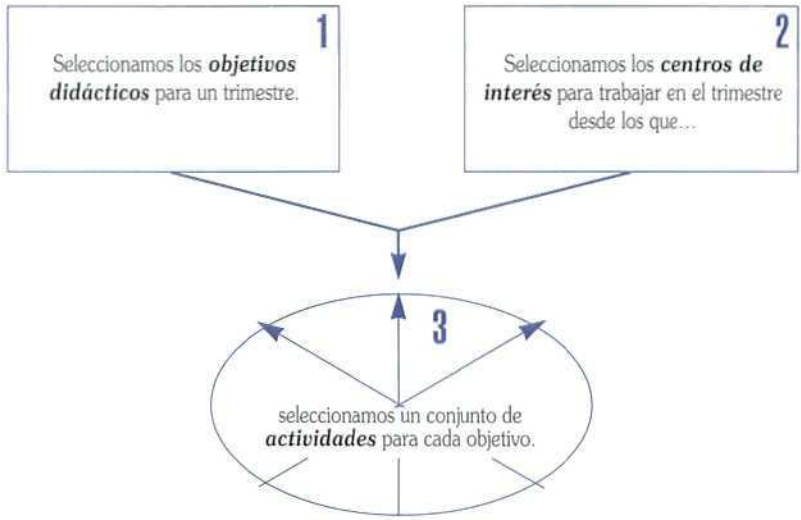
1. Extraer **temas del calendario escolar y las actividades escolares** previstas. Esta primera idea seguro que nos sugiere algún centro de interés: "Carnaval", "Excursión a la playa", etc.
2. Seleccionar **temas de las programaciones de otras materias**: "Medir y pesar", "Los planetas", etc. Estos temas siempre los haremos después de que los niños los trabajen en su lengua materna.
3. Proponer **temas de éxito asegurado**: "El gigante de la clase", "El telediario en francés/inglés", etc. Podemos utilizarlos para empezar los trimestres o después de un tema que no haya entusiasmado mucho a los niños.
4. Extraer **temas típicos de un libro de texto**: "Los colores", "La familia", "Los animales", etc. Ya están preparados y contienen cientos de actividades para montar una Unidad didáctica.

La selección de actividades

Una vez seleccionado un conjunto de centros de interés para el trimestre, los utilizaremos para extraer actividades de los objetivos. Es decir, pensaremos las actividades que corresponden a los objetivos didácticos (**Paso 3**) teniendo en cuenta acerca de qué temas van a tratar.

Este paso aparece representado en el esquema de la página siguiente.

¿Cómo pasar de los objetivos a las actividades de aula?



En el siguiente eslabón de nuestra programación, el **Paso 4**, vamos a ver cómo seleccionar actividades a partir de un centro de interés. Una vez preparadas, veremos cómo organizar una Unidad didáctica.

Actividades para los profesores

1. Haz un "torbellino de ideas" con tus compañeros. Pensad todos aquellos posibles centros de interés que se os ocurran para vuestros alumnos durante un trimestre.

2. Analízalos atentamente. ¿Hay alguno que sea un contenido funcional o estructural? ¿Hay alguno que no tenga ningún interés para los niños?

3. Mira la lista de posibles tipos de centros de interés. ¿A qué tipo corresponden los vuestros? Añade centros de interés para los tipos que no hayáis mencionado.

4. Escoged un grupo de alumnos del segundo ciclo de vuestra escuela. Diseña un trimestre partiendo de tu lista de centros de interés. De momento, organiza solamente los centros de interés y en qué orden los trabajarás.

5. Mira atentamente la figura de la página anterior. ¿Puedes pensar actividades relacionadas con tus centros de interés para el primer trimestre y que correspondan a los objetivos didácticos que has seleccionado en el **Paso 1**?

Francés

- PORCHER, L. *Manières de classe*. Paris: A.F. - Didier, 1987.

  Conjunto de propuestas didácticas organizadas en torno a centros de interés. Muy interesante ver cómo reparte diferentes tipos de actividades en cada centro de interés.

- VARIOS AUTORES. *Abracadabra*. Barcelona: EDELSA, 1988.

  Libro de texto organizado en centros de interés. Cantidad de ideas sobre actividades generadas desde un centro de interés.

Inglés

- HOLDERNESS, J. "Activity Based Teaching: Approaches to Topic-Centred Work". En BRUMFIT, C., J. MOON y R. TONGUE (eds.). *Teaching English to Children*. London: Collins, 1991.

  La mejor guía teórico-práctica para el trabajo con centros de interés. Imprescindible para entender la diferencia entre un sistema basado en actividades y otros en contenidos lingüísticos. Muy práctico y accesible.

- AA. VV. Stepping Stones. London: Collins, 1990.

  Libro de texto organizado en centros de interés. Muchas actividades y ejercicios agrupados en torno a un tema.

- LOBO, M. J. & M. J. SUBIRATS. *Big Red Bus*. London: Heinemann, 1993.

  Libro de texto desarrollado mediante actividades. Materiales creados y desarrollados en nuestras escuelas por las autoras. Especialmente realista con las condiciones de trabajo en los centros del Estado español.

Actividades en el aula

¿Qué es una actividad?

La idea central de una programación basada en actividades es que los niños puedan usar la lengua extranjera en clase. Para ello, organizaremos las Unidades didácticas con actividades y con ejercicios.

Las actividades son todas aquellas cosas que hacemos en clase en lengua extranjera pensando en un resultado no estructural. Es decir, un bingo con las palabras nuevas, representar un pequeño *spot* televisivo, hacer un mural con el grupo de cantantes favoritos, etc. Nuestro objetivo es lograr realizar las actividades con los niños en francés o inglés.

> *"Una **actividad** implica que los niños utilicen el francés/inglés con el objetivo de solucionar una situación de comunicación."*

Al partir de actividades para elaborar una Unidad didáctica facilitamos que el trabajo en clase esté más centrado en hacer cosas en lengua extranjera que en enseñar trozos (palabras, estructuras, funciones, etc.) de los contenidos del programa. El marco se basa en la idea clave de que para aprender la lengua hay que usarla. Las actividades son la plasmación de esa idea.

Sin embargo, los niños necesitan trabajar las palabras y otros elementos que aparecen en las actividades. Desde siempre, los profesores hemos realizado ejercicios para enseñar vocabulario, para pulir la pronunciación o para corregir posibles faltas de ortografía. Los ejercicios permiten que los niños vayan adquiriendo control sobre esos elementos de la lengua, así como que afiancen sus capacidades de comprensión y producción en lengua extranjera.

*"Un **ejercicio** es un trabajo centrado en uno o más elementos lingüísticos (vocabulario, pronunciación, estructuras...) de una actividad de comunicación. Su objetivo es el de generar el aprendizaje de los contenidos lingüísticos y comunicativos necesarios para realizar las actividades."*

Los ejercicios los programaremos en la medida en que nos demos cuenta de lo que van a necesitar los niños para ir realizando cada actividad. Los ejercicios siempre funcionarán mejor cuando los elementos que trabajan (palabras, pronunciación, gramática...) estén vinculados a una actividad. Por ello, los programaremos en la misma sesión de su actividad correspondiente.

Los ejercicios pueden ser:

- Ejercicios de preparación de una actividad (nuevo vocabulario, por ejemplo).
- Trabajo de un aspecto concreto durante la actividad (un problema general de pronunciación detectado en los niños, por ejemplo).
- Explotación posterior de una actividad (escribir la frase preferida y dibujarla, por ejemplo).

Tipos de actividades

El objetivo de las actividades es promover el uso del francés/inglés. Para ello necesitamos organizar las actividades de forma que cubran los diferentes usos de la lengua extranjera dentro del aula. Hay muchas maneras de hacerlo. La más clásica es la de dividir las actividades en actividades de lectura, escritura, expresión y comprensión oral. Otra forma sería organizar las actividades en juegos, cuentos, canciones, concursos, pizarra, plástica, etc. Es decir, tipos de actividades según su naturaleza didáctica.

Nosotros hemos preferido organizar las actividades a partir de los usos del francés/inglés que pueden hacer los niños en el aula. Para ello, hemos agrupado las actividades posibles en seis grandes tipos (Scarino *et al.*, 1988):

A. *Actividades de relaciones personales*

Son todas aquellas actividades centradas en las relaciones con los demás y los aspectos personales: datos, opiniones, información, etc.

Fíjate en estos ejemplos de actividades de relaciones personales:

$A1_a$ Hacer una ficha de cosas favoritas y cosas horribles.

$A1_b$ Preguntar a cinco alumnos sus tres cosas favoritas y sus tres cosas horribles.

$A1_c$ Hacer una estadística de cosas horribles y favoritas de la clase.

$A2_a$ Construir una página de tebeo con saludos y despedidas a partir de fotos de revistas.

$A2_b$ Representar las viñetas para la clase.

A3 Jugar a adivinar las expresiones mímicas de sentimientos hechas por otros alumnos.

B. *Actividades de decisiones y transacciones*

Son actividades que tienen como objetivo la resolución de algún problema o enigma, la toma de decisiones o el intercambio de informaciones acerca de cosas, servicios, gestión del desarrollo de la clase, etc.

Fíjate en estos ejemplos de actividades de decisiones y transacciones:

$B1_a$ Jugar a reorganizar todo el mobiliario de la clase. ¿Dónde están las cosas? Preguntar, responder y colocarse junto a la puerta, armario, ventana, papelera...

$B1_b$ Decidir dónde pondremos ahora cada cosa. Preguntar, responder y colocarla.

B2 Construir el diccionario de la clase. Por grupos, los alumnos *ordenan y van pegando en páginas con encabezamientos* (comida, instrumentos, colores, números...) los dibujos de las cosas que se han trabajado en clase hasta el momento.

C. *Actividades de obtención de información*

Tienen como objetivo obtener información de un texto oral o escrito para reutilizarla de alguna manera.

Fíjate en estos ejemplos de actividades de obtención de información:

$C1_a$ Los niños representan las instrucciones típicas para cortar, pegar, doblar, etc.

$C1_b$ Hacen dibujos con las acciones y juegan a mostrar y decir cada cosa.

$C1_c$ La profesora les da instrucciones reales y los niños las hacen.

$C2_a$ Extraer informaciones de un cuento. Los personajes, los lugares, los animales...

$C2_b$ Poner nombres a una foto robot con los personajes del cuento.

$C2_c$ Extraer la frase favorita del cuento y dibujarla.

D. *Actividades de proporcionar información*

Son actividades de preparación de un texto oral o escrito y su presentación ante la clase.

Fíjate en estos ejemplos de actividades de proporcionar información:

$D1_a$ Describir al compañero la familia a partir de una foto. Nombre y término familiar.

$D1_b$ Juegan a partir de una lista de nombres de familiares a averiguar quién es quién.

$D2_a$ Representar en simulaciones la información relacionada con las situaciones típicas de clase. "Lo siento, llego tarde", ¿Puedo ir al lavabo?, etc.

$D2_b$ Profesora y niños las utilizan en las situaciones reales de la clase.

E. *Actividades de reacción personal*

Actividades de escuchar, leer o ver una historia, canción, dibujo, etcétera, y responder personalmente.

Fíjate en estos ejemplos de actividades de reacción personal:

$E1_a$ Escuchar el cuento del autobús y representar mímicamente fragmentos del cuento.

$E1_b$ Escoger un animal del cuento y hablar con su voz.

$E1_c$ Saludarse y hacerse una pregunta siendo el animal escogido.

$E2_a$ Enviar mensajes secretos y esperar la contestación.

$E2_b$ Escoger el mensaje favorito de la clase y pintarlo en un mural.

F. Actividades de expresión personal

Actividades de creación de un cuento, canción, dibujo, representación, etc., participando activamente.

Fíjate en estos ejemplos de actividades de expresión personal:

$F1_a$ Juegos de palabras y sonidos: *Dibuja animales/objetos/acciones que empiecen con la letra...*

$F1_b$ Haz un *collage* con dibujos de palabras que tienen el mismo sonido dentro.

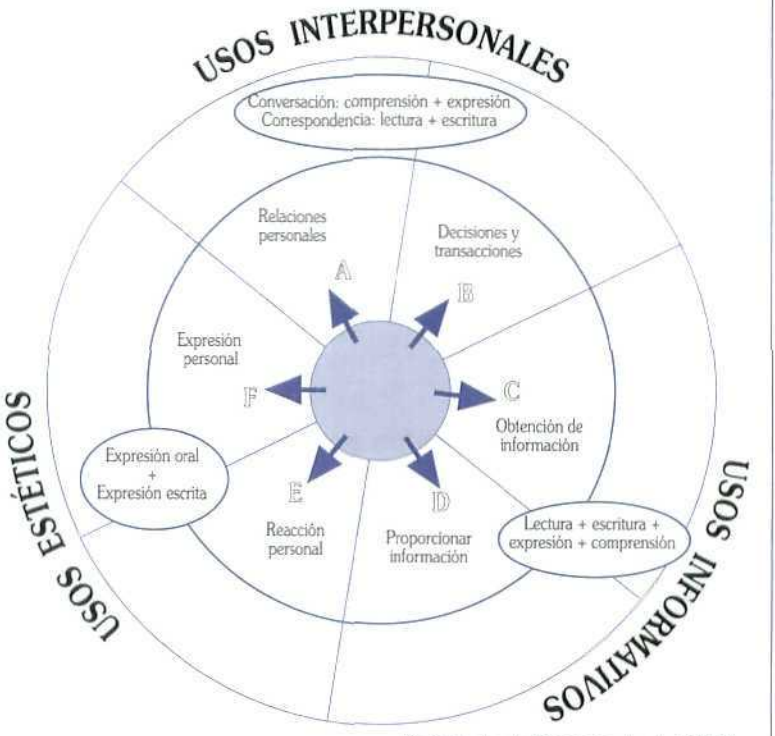
F2 Participar en canciones con parte mímica, cuentos, etc.

F3 *Representaciones de situaciones o fragmentos de cuentos*, etcétera.

Observa atentamente la figura de la página siguiente. Los tipos de actividades agrupan las diversas facetas de la comunicación. La comunicación interpersonal viene representada por las actividades tipo A y B. La comunicación informativa, por las actividades tipo C y D. Finalmente, los usos estéticos, personales de la comunicación corresponden a las actividades tipo E y F.

Como es lógico, nunca una actividad que tú puedas crear corresponderá solamente a uno de los tipos. Lo normal es que todas las actividades sean de un tipo, pero con rasgos de otro(s) de los seis.

Usos del lenguaje en las actividades



(Adaptado de SCARINO *et al.*, 1988)

Fíjate que los tipos de actividades se reparten entre los tres usos del lenguaje: interpersonal, estético e informativo. Desde el inicio estamos defendiendo que el lenguaje se aprende usándolo. Ésta es una manera de ordenar los usos de la lengua extranjera en nuestra clase. A partir de ahora utilizaremos los seis tipos como referencia de los usos que trabajamos en cada Unidad didáctica. Si te ciñes a los seis tipos de actividades A → F te será más fácil planificar una enseñanza del uso de la lengua extranjera.

Si prefieres trabajar con otra tipología de actividades más práctica intenta reflexionar sobre los usos del lenguaje que promueven. Puedes utilizar la figura con los tipos A → F para compararlas. Probablemente coinciden en gran medida. Si consideras que tu tipología puede mejorar añadiendo alguno de los tipos A → F, hazlo. Los tipos de actividades pueden emplearse perfectamente como un instrumento de análisis de los materiales que utilizas en clase.

Actividades para los profesores

1. Comenta con tus compañeros la diferencia entre actividad y ejercicio. Sugiere dos o tres ejercicios necesarios para realizar la actividad A3.

2. Busca en tu libro de texto o material de clase. ¿Podrías encontrar un buen ejemplo de actividad con sus ejercicios correspondientes?

3. Mira atentamente el esquema con los tipos de actividades. ¿A qué tipo pertenece la actividad que has seleccionado? ¿Pertenece quizá a varios tipos mezclados? Discutid y decidid en equipo.

4. Volvemos al esquema. Analiza los modos de comunicación (expresión oral, comprensión oral, expresión escrita, comprensión escrita) para cada tipo de actividades. ¿Qué características tiene el segundo ciclo en la relación comprensión/expresión? ¿Qué te sugiere eso de cara a las actividades que programas?

5. Piensa una nueva actividad para cada tipo teniendo en cuenta lo anterior. Enséñaselas a tus compañeros y comentadlas.

6. Escoged la que más os guste de cada tipo. ¿Podríais pensar qué ejercicios serán necesarios para cada una de esas actividades?

7. Si utilizas otra tipología de actividades intenta compararlas. ¿Recoge los mismos usos de la lengua extranjera en el aula que los tipos A → F? ¿ Se te ocurre algo para mejorarla?

Francés

- MARNE, C. *Guía documental y de recursos de francés.* En M. E. C., 1992. *Área de Lenguas Extranjeras. Materiales para la Reforma de la Educación Primaria,* 1992.

  Imprescindible como banco de recursos. La selección de materiales con todo tipo de actividades es excelente.

- JULIEN, P. *Activités Ludiques.* Paris: Clé International, 1988.

  Fichero de actividades de todo tipo. Unas mejores, otras peores. Es una muestra de material fácilmente incorporable a una Unidad basada en actividades.

- AA. VV. *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue.* Paris: Hachette, 1990.

  Presentación del concepto de actividad comunicativa a través de una tipología muy práctica. Necesita adaptarse para niños.

- CANDELA, P., *et al. Materiales curriculares de francés para Primaria. Guía Didáctica.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. (En preparación).

  Cada sección de las Unidades didácticas está formada por actividades agrupadas en torno a los diferentes usos de la lengua en situaciones de comunicación. Es una tipología de actividades alternativa y muy interesante.

Inglés

- ODRIOZOLA, J., y N. TRELLES. *Guía documental y de recursos de inglés.* En M. E. C., 1992. *Área de Lenguas Extranjeras. Materiales para la Reforma de la Educación Primaria,* 1992.

Imprescindible como banco de recursos. La selección de materiales con todo tipo de actividades es excelente.

- BRUMFIT, C., J. MOON y R. TONGUE (eds.). *Teaching English to Children*. London: Collins.

  Imprescindible como libro donde prácticamente están todas las actividades que se pueden hacer en clase. Muy práctico. Tiene capítulos dedicados a actividades de lectura, actividades de comprensión, proyectos, teatro, etc.

- SCARINO, A., D. VALE, P. MCKAY, J. CLARK. *Australian Language Levels Guidelines. Book 2*. Woden: Curriculum Development Centre, 1988.

  Contiene la descripción original del sistema de actividades en que se basa este libro. Es la parte técnica de este **Paso 4**.

- PALIM, J. & P. POWER. *Jamboree. Communication Activities for Children*. London: Nelson, 1990.

  Tipología de actividades generada desde la práctica en el aula. Ofrece un banco de actividades organizadas por edades, contenidos, etc.

Cómo elaborar una Unidad didáctica

¿Qué es una Unidad didáctica?

En nuestra propuesta, una Unidad didáctica es un conjunto de actividades agrupadas en torno a un centro de interés. Su finalidad es la de realizar un conjunto de objetivos didácticos comunicativos a través de unas actividades y unos contenidos.

Como puedes ver, la Unidad didáctica nos permite agrupar los elementos que hemos trabajado en los **Pasos 1**, **2** y **3**. Si no tienes claro alguno de estos pasos deberías volver a su capítulo correspondiente antes de seguir leyendo.

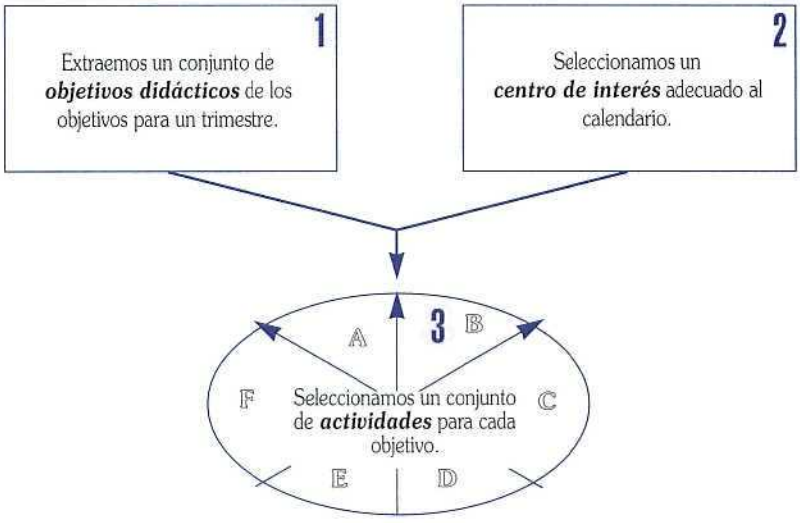
Observa atentamente la estructura de la Unidad didáctica "Dragones", que aparece en la página siguiente.

La estructura de la Unidad es la de una red de actividades conectadas mediante un centro de interés. Fíjate que este esqueleto de la Unidad sale directamente de aplicar el esquema:

UNIDAD DIDÁCTICA "DRAGONES"

(ZANON, J., C. ARBONÉS y D. PASTOR, 1993)

¿Cómo elaborar la estructura de la Unidad didáctica?



Si lo haces así, dispondrás de una lista de actividades (de los tipos A → F), que corresponden directamente a un bloque de objetivos del trimestre. Sin embargo, este armazón de la Unidad didáctica debe completarse con los ejercicios, la secuencia, el calendario de trabajo, la evaluación, etc. Para montar la Unidad podemos resumir el proceso en las siguientes preguntas:

- ¿Qué objetivos didácticos voy a trabajar en la Unidad?
- ¿Qué centro de interés es "perfecto" para el momento del curso en el que estoy?
- ¿Qué actividades voy a seleccionar (tipos A → F)?
- ¿Qué ejercicios son necesarios para que los niños realicen las actividades?
- ¿Cómo voy a secuenciar las actividades?
- ¿Cómo evaluaré la Unidad?

Seleccionamos los objetivos para la Unidad

En el **Paso 1** hemos visto cómo elaborar un conjunto de objetivos didácticos para un trimestre. Para elaborar la Unidad debemos seleccionar un conjunto de estos objetivos.

Veamos un ejemplo:

Objetivos didácticos para la Unidad didáctica "Dragones"

1. Comprender un cuento en francés/inglés, distinguiendo la historia, los personajes, los objetos y lugares descritos, etc.
2. Producir historias/textos cortos a partir de un modelo oral/escrito y representarlos en francés/inglés.
3. Reaccionar emocionalmente a la narración de un cuento en lengua extranjera.
4. Relatar una historia en francés/inglés respetando su articulación lógica (introducción, desarrollo, desenlace).
5. Comprender las instrucciones de organización de la clase y de realización de las actividades en francés/inglés.

Seleccionamos un centro de interés

La Unidad didáctica "Dragones" es una de las Unidades de tercer trimestre. La hemos programado aprovechando la presencia del dragón en los preparativos para la fiesta popular de San Jorge. En Cataluña, en todas las escuelas se suelen realizar actividades en torno a este día. De forma parecida puedes encontrar temas para tus centros de interés en las fiestas o acontecimientos propios de tu comunidad. En este caso, el centro de interés se halla más ligado a las propias experiencias de los alumnos.

Conviene disponer de una lista de centros de interés para el trimestre y escoger el más adecuado en función de:

- El momento del curso (primero, segundo o tercer trimestre).
- El centro de interés anterior y/o posterior.

- Los centros de interés que trabajan los niños en otras áreas.
- Los acontecimientos relevantes para esas semanas.
- Los objetivos didácticos que queremos trabajar.

Los objetivos didácticos pueden abordarse con distintos centros de interés. En este caso, si no nos gusta el centro de interés "Dragones" podemos sustituirlo por "Los animales salvajes". La nueva Unidad, con un cuento sobre animales y sus actividades de explotación, nos permitiría cubrir casi los mismos objetivos.

Seleccionamos las actividades y ejercicios para la Unidad

Con un centro de interés claro es más fácil seleccionar actividades que correspondan a los objetivos didácticos. Para ello:

¿Cómo seleccionar actividades?

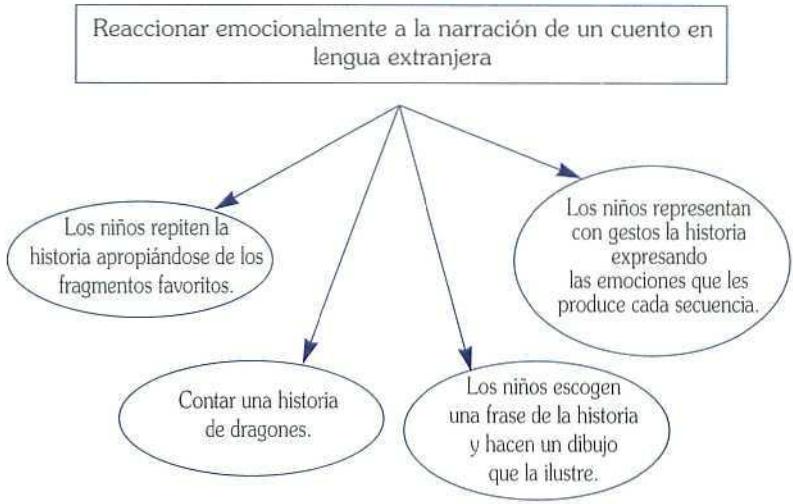
1. Atacamos objetivo por objetivo seleccionando aquellas actividades que ejemplifiquen claramente el objetivo.
2. Analizamos las actividades desde los tipos A, B, C, D, E y F equilibrándolas en relación a los objetivos de la Unidad.
3. Especificamos los contenidos lingüísticos que van a trabajarse en las actividades.
4. Pensamos los ejercicios que va a necesitar cada actividad.

De los objetivos a las actividades

Mira el objetivo didáctico 3 para la Unidad "Dragones". ¿Qué actividades aparecen en la Unidad para este objetivo?

En la figura aparece un posible grupo de actividades cuya realización implica el objetivo 3 de la Unidad:

Objetivo didáctico 3



En el **Paso 3** hemos visto actividades de seis tipos diferentes. Piensa que a lo largo de un trimestre lo ideal es que exista una cierta lógica en los tipos de actividades que componen nuestras Unidades didácticas. Desde el comienzo del segundo ciclo podemos dedicarnos por entero a todos los tipos. Aunque debemos respetar la doble prioridad:

- De las actividades de comprensión a las de producción.
- De los usos orales a los escritos.

Esto no quiere decir que vamos a dejar las actividades de hablar y leer/escribir para el tercer trimestre. Lo que hay que tener en cuenta es que antes de planificar actividades de hablar, leer o escribir nos debemos asegurar de que los mismos contenidos han pasado por las de comprensión. Esto, más unos ejercicios adecuados, permite que los niños hablen, lean y escriban palabras desde el primer trimestre.

Los tipos de actividades en la Unidad deben estar equilibrados en relación al total de actividades trabajadas en el trimestre. Al final del curso debe producirse una utilización regular de las actividades de los seis tipos.

De las actividades a los ejercicios

Cuando seleccionamos las actividades automáticamente vamos afinando el nivel de los contenidos lingüísticos que intervendrán en ellas en función del trimestre y el curso en el que nos encontramos. Si estamos acostumbrados a trabajar a partir de una lista de contenidos léxicos y estructurales/funcionales podemos ir extrayendo contenidos de la lista para rellenar las actividades. Podemos preparar una lista de contenidos para cubrir en un trimestre y a medida que vayamos elaborando Unidades didácticas ir marcando en la lista los contenidos que son utilizados o repasados, etc.

Para preparar los ejercicios podemos analizar los contenidos lingüísticos (palabras, estructuras, funciones, etc.) con los que trabajaremos en las actividades. En función del momento del ciclo en que yo esté trabajando debo analizar:

- **Qué contenidos de las actividades aparecen por primera vez.**

  Sin duda, son contenidos que van a necesitar un tratamiento especial. Habrá que preparar ejercicios para presentar y fijar el nuevo vocabulario, para practicar su pronunciación, etc.

- **Qué contenidos reaparecen, pero en modo (comprensión, expresión, lectura, escritura) diferente.**

  Debemos cuidar los modos en los que vamos trabajando los contenidos. Cuando se produce un cambio de modo (de expresión/comprensión oral a escrita, por ejemplo) es obligatorio preguntarse:

  ¿Mediante qué ejercicios aseguro el tránsito de un modo a otro?

- **Qué contenidos son de repaso o reutilización.**

  Constantemente vamos a estar reutilizando palabras y contenidos ya trabajados en Unidades anteriores. Gracias a su uso cíclico van a ser aprendidos por los niños. En una nueva Unidad debemos incluir el máximo posible de contenidos para su reutilización. Si hace tiempo que no se han trabajado, podemos esperar dificultades también con estos contenidos, por lo que conviene preparar algún ejercicio extra.

Contenidos

Unidad didáctica: "Dragones"

Actividad 1: NARRACIÓN DE UNA HISTORIA DE DRAGONES

1. Léxico.

1.1. Revisión-ampliación:

- Descripción de animales.
- Partes del cuerpo.
- Colores.
- Tamaño.
- Peso.
- Números...

1.2. Vocabulario específico de la historia:

- Nombres (grifo, etc.).
- Adjetivos (horrible, etc.).

1.3. Sensaciones producidas por la historia:

- Expresiones: ¡Tengo miedo!, etc.

1.4. Onomatopeyas/Interjecciones:

- "Ouf", etc.

2. Léxico.

- *Presente.*
- Pasado.

3. Léxico.

- Entonces, luego, después, de repente...

4. Ubicación.

- Fuera, dentro, en...

En la Unidad "Dragones" podemos ver, según el esquema anterior, qué pasaría con una de las actividades en relación con los contenidos lingüísticos de carácter conceptual.

A continuación nos preguntamos:

¿Necesito realizar algún ejercicio para preparar o explotar a posteriori alguna actividad?

Esto nos permitirá programar (o no) una serie de ejercicios que pongan en práctica los contenidos necesarios para la realización de las actividades. Es decir, el dominio de los contenidos nos va a permitir la realización de las actividades de comunicación. Nuestro objetivo no es tanto enseñar contenidos gramaticales como desarrollar las capacidades de comunicación vinculadas a su uso en las actividades.

Veamos otro ejemplo:



Secuenciamos las actividades para la Unidad

¿Por dónde empezar? Nuestro objetivo es que los niños usen la lengua en las actividades. ¿Qué condiciones deben cumplir nuestras actividades para que los alumnos usen el francés/inglés en el aula? Podemos resumirlas en dos: que los niños quieran usar la lengua y que nosotros les facilitemos las cosas para hacerlo.

Esto se traduce en dos ideas:

A. Las primeras actividades deben fascinar a los niños.

El objetivo de las primeras actividades es el de captar el interés de los niños por el centro de interés (los dragones, carnaval...) que va a articular todas las actividades de la Unidad didáctica. Los motores fundamentales que mueven a los niños a hacer cosas son el juego, la creatividad y la curiosidad. Necesitan inventar cosas, crear y manipular sus experiencias mediante la imaginación y la fantasía. Su curiosidad es inagotable. Cuando algo les interesa pueden seguir preguntando y manipulando, experimentando con las cosas sin fin.

Mediante el misterio (un gigante escondido, ¿dónde está?), la sorpresa (hablamos a los niños desde dentro de una televisión de cartulina), el enigma a resolver (nuestro gigante se llama..., mide..., viene de...) o la fantasía (el país sin colores), vamos a atraerles a un centro de interés (el "centro de interés" del gigante de la clase, el del país sin colores, etc.) que va a generar multitud de actividades atractivas y que los niños podrán hacer en lengua extranjera.

B. Una actividad debe programarse como un pequeño salto hacia adelante con respecto a lo trabajado en la actividad anterior.

Siempre podemos encontrar la manera de ajustar una actividad a la anterior. Lo importante es no provocar un salto demasiado fuerte para los niños. Una dificultad demasiado elevada podría bloquearles o desmotivarles. Para ello debemos pensar:

Cuatro preguntas útiles para secuenciar

- ¿Aparecen contenidos totalmente nuevos? ¿En qué cantidad?
- Si no, ¿aparecen modos (escuchar, hablar, leer, escribir) nuevos para contenidos ya trabajados?
- ¿Aparecen contenidos que hace mucho no se han visto?
- ¿Aparecen situaciones nuevas (diálogo, juego, canción...) de uso de contenidos ya trabajados?

Si tienes en cuenta estas preguntas, podrás decidir sobre el orden en que presentas las actividades y sobre los ejercicios que necesitas para hacer que no se produzcan grandes saltos al pasar de una actividad a otra.

Mira el ejemplo de la Unidad "Dragones":

Secuencia de las actividades

1. **Historia sobre dragones**

   El profesor cuenta la historia (con imágenes, sonidos, etc.).

   Un alumno o alumnos representan con gestos la historia.

   Los alumnos representan con gestos la historia expresando emociones que les pueda producir la historia. Por ejemplo: "¡Qué miedo!".

   Ilustración de la historia + frase(s) preferida(s).

   Recreación ("pastiche") de una historia/texto corto de dragones a partir del modelo (historia que se ha contado).

2. **Construcción de dragones de papel**

   Los alumnos construyen dragones de papel, solos o en grupo.

3. **Creación de diálogos con los dragones de papel como protagonistas**

   Los alumnos, en grupos, crean diálogos con los dragones de papel como protagonistas.

4. **Escenificación de diálogos**

   Los alumnos, en grupos, deciden cómo poner en escena los diálogos que han creado.

   Los alumnos crean efectos especiales para la representación.

5. **Representación de diálogos en clase/otros grupos clase**

6. **Presentación oral del dragón**

7. **Presentación escrita de la descripción del dragón**

8. **Exposición de dragones de papel con descripción escrita**

ACTIVIDADES PARA LOS PROFESORES

1. Selecciona un centro de interés dentro de un trimestre y un bloque de objetivos didácticos. ¿Es un centro de interés "adecuado"?

2. Mediante un "torbellino de ideas", apunta tantas actividades como se te ocurran para cada objetivo.

3. Repasa los tipos de actividades A → F. ¿A qué tipos corresponden las actividades que has seleccionado? ¿Guardan un equilibrio en relación a los objetivos de la Unidad?

4. Ajusta los contenidos de las actividades. ¿Qué contenidos de vocabulario, estructurales y funcionales, necesitas en las actividades para el momento del curso en que programas la Unidad?

5. Piensa los ejercicios que te van a hacer falta para algunas de las actividades.

6. Elabora una posible secuencia de las actividades en la Unidad didáctica. ¿Habría otra secuencia alternativa? ¿Cuál?

Guía de Recursos

Para todos

- ZANÓN, J., C. ARBONÉS y D. PASTOR. "La estructura de la Unidad didáctica para la enseñanza temprana de una lengua extranjera". En M. SIGUÁN (ed.). *Las lenguas en la Escuela*. Barcelona: ICE/Horsori, 1993.

  Análisis teórico de las Unidades didácticas en la enseñanza de las lenguas extranjeras en Primaria. Profundiza en cada uno de los puntos tratados en esta guía.

- ARBONÉS, C., D. PASTOR y J. ZANÓN. *Unidades didácticas para el segundo ciclo de Primaria*. Madrid: Santillana. (En preparación).

  Unidades didácticas para francés e inglés pilotadas en centros de Primaria del Estado español. Organizadas mediante tareas, son coherentes con el marco expuesto en esta guía.

Francés

- CANDELA, P., *et al. Materiales curriculares de francés para Primaria*. Libro del Alumno/Guía Didáctica. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. (En preparación).

  Unidades didácticas organizadas mediante tareas. La estructura de la Unidad se genera desde centros de interés y adopta la forma de seis secciones que presentan actividades representativas de los diferentes usos del lenguaje.

- AA. VV. *Il ètait..., un petite grenouille*. Paris: Clé International, 1992.

  Unidades didácticas mediante actividades generadas a partir de una pequeña historia. Necesitan adaptarse a nuestras aulas.

Inglés

- WILLIAMS, M. "A Framework for Teaching English to Young Learners". En BRUMFIT, C., J. MOON y R. TONGUE (eds.). *Teaching English to Children*. London: Collins, 1991.

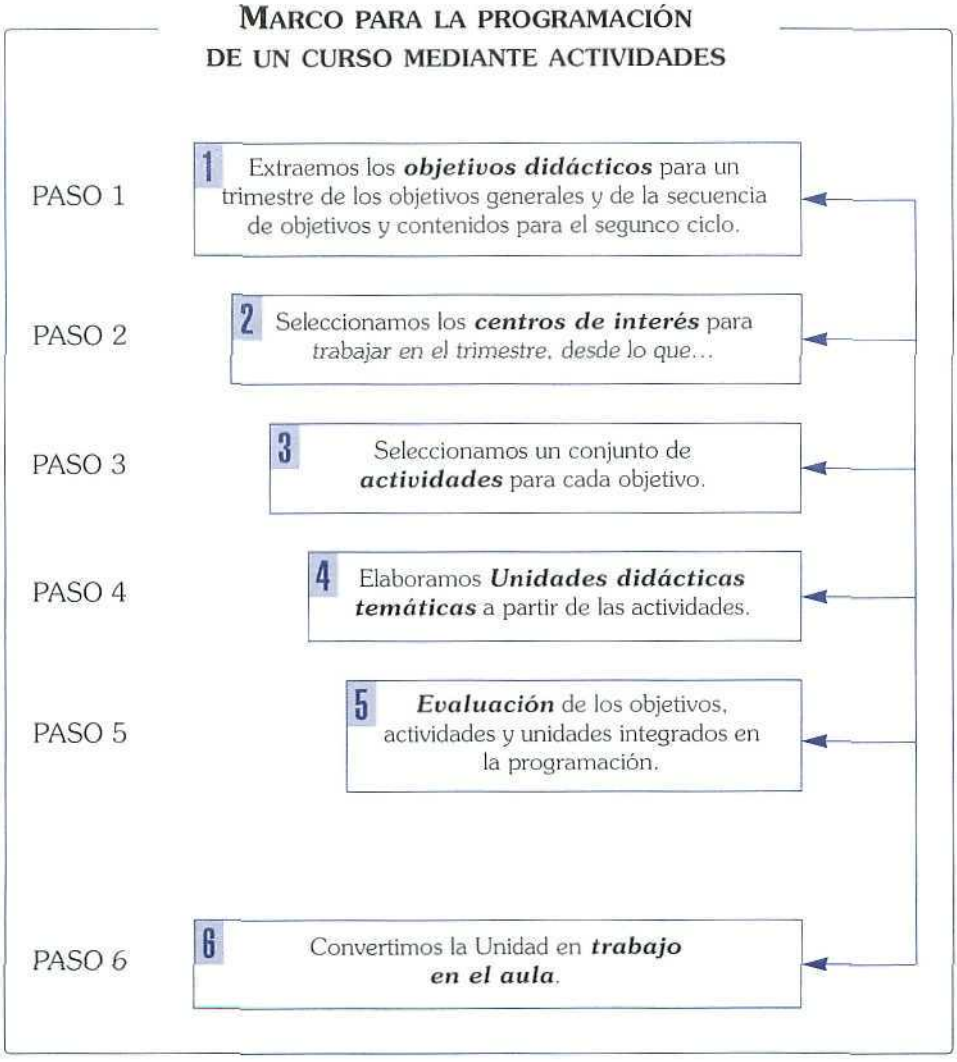
  Otra manera de montar Unidades didácticas perfectamente compatible con la que aquí exponemos. No tiene desperdicio ni una sola idea de las que propone.

- ZARO, J. J. & S. SALABERRI. *Contando cuentos*. London: Heinemann, 1992.

  Todo lo que necesitamos saber para contar cuentos en inglés a partir de los ocho años. Materiales probados en nuestras escuelas. Generan Unidades didácticas mediante actividades asociadas al cuento.

La evaluación

Fíjate en el esquema:



La evaluación forma parte del proceso de programación en todos los pasos. La función de la evaluación es la de obtener información que nos sirva para mejorar el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos. Por ello, la evaluación la prepararemos antes de empezar a trabajar con la Unidad. Al planificar cómo evaluar la Unidad en relación a los objetivos como parte de la programación, sin duda será más fácil que los consigamos.

¿Qué vamos a evaluar?

Recuerda lo que se dice en el documento *Área de Lenguas Extranjeras*:

> "... *el objetivo principal de la evaluación será verificar en qué medida el alumno es capaz de utilizar la lengua aprendida en situaciones de comunicación...*" (pág. 128).

Para ello, la evaluación de una Unidad no se limita a los contenidos, sino que afecta a cada uno de los componentes del marco (véase página anterior).

Vamos a evaluar los siguientes elementos:

- La consecución de los objetivos didácticos de la Unidad didáctica.
- La realización de las actividades y ejercicios en el aula.
- La Unidad didáctica.
- Los productos (murales, libreta, etc...) elaborados por nuestros alumnos.
- El dominio de los contenidos.

¿Cómo vamos a evaluar?

La evaluación la realizaremos mediante un conjunto de instrumentos (plantillas de observación, fichas, libretas, pruebas, etc.). Es importante tener muy claro para qué usamos cada cosa. Nosotros te sugerimos un esquema de evaluación paso a paso.

La evaluación de los objetivos

Los objetivos didácticos de cada Unidad didáctica están pensados para ser alcanzados a través de una serie de actividades. La evaluación de los objetivos didácticos puede ser realizada aplicando indicadores de evaluación de las actividades.

Mira la figura:

¿Cómo evaluar?

1. ¿Cuáles son los objetivos didácticos de la Unidad?
2. ¿Qué actividades y ejercicios de los que realizan los alumnos son apropiados para evaluar los objetivos?
3. ¿Qué instrumentos voy a usar en cada caso?
4. ¿Qué indicadores voy a aplicar para la evaluación de las actividades?
5. ¿Hay un equilibrio entre objetivos/actividades/instrumentos de evaluación?

Estos indicadores podemos aplicarlos sobre las mismas actividades de la Unidad o sobre otras actividades nuevas. Si no basta con las actividades de la Unidad, tendremos que pensar alguna actividad extra con el propósito de evaluar la Unidad. En este caso, siempre serán actividades representativas de los objetivos. Mira este ejemplo:

Actividades para evaluar un objetivo

Objetivo didáctico 2	Actividades
Los niños van a comprender y utilizar las informaciones sobre su familia y amigos.	A4: Jugamos a hacer preguntas y señalar o contestar con las palabras aprendidas. A6: Hacemos un póster con "La familia de la clase": la suma de todos los padres, madres, hermanos... A7: Cada niño hace una breve presentación oral de su familia a la clase.

En este caso, hemos seleccionado dos de las actividades de la Unidad didáctica (A4 y A6) para la evaluación. Además, hemos añadido una nueva actividad (A7), por considerarla necesaria para plasmar el objetivo didáctico.

La evaluación de actividades

Evaluar actividades quiere decir evaluar el uso del francés/inglés de los niños en las mismas. La evaluación del uso de la lengua extranjera nos proporciona información sobre las capacidades que nuestros alumnos van desarrollando y nos permite comprobar en qué medida alcanzan los criterios de evaluación de ciclo que hayamos decidido a partir de los criterios del currículo de etapa. Para evaluar las actividades utilizaremos un conjunto de indicadores. Piensa que cada conjunto de indicadores debe realizarse por los equipos de profesores de cada centro guiados por la Secuencia de objetivos, contenidos y criterios de evaluación del centro.

Para guiarte observa el ejemplo de la página siguiente.

Siempre será necesario adaptar los indicadores de evaluación para la actividad que vamos a observar. La pregunta que debemos hacer a la hora de elaborar un conjunto de indicadores es: ¿Qué aspectos de la actividad me indican que el objetivo didáctico se está cumpliendo?

Para la evaluación de las actividades más habituales en clase podemos utilizar una sencilla plantilla de observación como la del ejemplo de la página 72.

Indicadores para la evaluación de actividades tipo A (oral)

- ¿Ha completado la actividad? mínimo máximo
- ¿Entiende las palabras y las instrucciones, etc.? mínimo máximo
- ¿Su pronunciación es inteligible? mínimo máximo
- ¿Puede hacerse entender oralmente (+ gestos)? mínimo máximo
- ¿Sus intervenciones se adecuan al contexto? mínimo máximo
- ¿Comprende el funcionamiento de la actividad? mínimo máximo
- ¿Tiene iniciativa y capacidad de improvisación en el trabajo de la actividad? mínimo máximo
- ¿Necesita mucha ayuda de los demás (imita, pide ayuda, se para, etc.? mínimo máximo

Otros indicadores:

Plantilla de observación de clase

Nombre	Criterios	11 nov.	17 nov.	24 nov.	...
	Mensaje				
Carmen Llanos	Comprensión				
	Expresión				
	Mensaje				
Mónica Peiró	Comprensión				
	Expresión				
Juan García-Roméu					
Carmen González					
José Manuel Alba					
Adbelghani Abouelkheir					
Paz García					
•					
•					
•					

Podemos elaborar una ficha como la del ejemplo para toda la clase. Quizá te parezca demasiado difícil de aplicar. Como otros instrumentos que has ido aprendiendo a utilizar en tu profesión, es sólo cuestión de práctica.

Dada la dificultad de concentrarse en muchos aspectos a la vez, podemos aplicarla de diversas formas. Pasarla para todos los niños mirando un solo aspecto, pasarla totalmente a sólo unos niños, etc.

La evaluación de la Unidad didáctica

Además de las actividades que seleccionamos para la evaluación de objetivos didácticos, la evaluación de actividades y ejercicios tiene una segunda función: la de regular el trabajo en la Unidad didáctica.

Piensa en la actividad "Dibujar y escribir los nombres de cada familiar con los términos de parentesco correspondientes". Necesita un ejercicio previo de escritura. Como ejercicio, podemos hacerles copiar los términos jugando al "dictado por parejas" (dividimos la clase en parejas; un niño lee el original y debe dictar al otro cómo escribir la palabra; gana la pareja que acaba antes con la lista copiada correctamente).

¿Qué sucede si el "dictado" no funciona o no es suficiente? Al realizar una sesión de clase controlamos la efectividad de cada ejercicio/actividad en relación a la función para la que ha sido programado. Si no la cumple, eso nos obliga a programar otro ejercicio/actividad de refuerzo (en el ejemplo, un juego en la pizarra escribiendo los términos para hablar de la familia).

De esta manera, la Unidad didáctica está en evaluación permanente. A medida que vamos trabajando, vamos incorporando nuevos ejercicios y/o actividades con tal de conseguir los objetivos propuestos.

Instrumentos de evaluación

Para considerar que nuestros objetivos se cumplen recogeremos informaciones de diferentes fuentes. La observación con indicadores de las actividades, por su relación con los objetivos y su utilidad, es el instrumento central, pero es conveniente aplicar otros instrumentos.

Los materiales producidos en clase por los alumnos son claves para juzgar su nivel de uso de la lengua. Para evaluarlos podemos desarrollar otro conjunto de indicadores que incluyan, junto a los aspectos comunicativo/lingüísticos, aspectos como el orden y limpieza en la presentación, aspectos ortográficos, nivel de conocimiento del tema, etc.

El cuaderno del alumno es un reflejo del paso del niño por las actividades. Es la mejor forma de afianzar las formas escritas que van apareciendo en clase, y su papel como instrumento de evaluación es imprescindible. Si acostumbras a los niños a usar un cuaderno/diario de clase tendrás dos cosas: un montón de actividades para la lengua escrita y un magnifico instrumento de evaluación.

Las pruebas pueden añadir información sobre el avance personal de los alumnos. Siempre que se pase una prueba debe hacerse como un eslabón dentro del plan de evaluación de la Unidad. Recuerda que el conocimiento del léxico (por ejemplo) es sólo uno de nuestros objetivos.

Observa este ejemplo de prueba de conocimiento de léxico:

Pedimos a los niños que relacionen el dibujo que les mostramos con la palabra o frase que decimos. Los niños apuntan si es verdad o mentira.

Prueba de comprensión oral

Comprehensión del test			Epreuve de comprehension	
1. True	False		1. Oui	Non
2. True	False		2. Oui	Non
3. True	False		3. Oui	Non
4. True	False		4. Oui	Non
5. True	False		5. Oui	Non
6. True	False		6. Oui	Non
7. True	False		7. Oui	Non
8. True	False		8. Oui	Non
9. True	False		9. Oui	Non
10. True	False		10. Oui	Non
TOTAL			TOTAL	

Siempre que uses una prueba, piensa:

- En la prueba, ¿estoy pidiendo a los niños que hagan algo que estamos realizando en clase habitualmente (escuchar y señalar/leer y agrupar, etc.?
- ¿Qué es lo que estoy midiendo con la prueba?
- ¿Cómo se relaciona con los objetivos didácticos de la Unidad?

¿Cuándo vamos a evaluar?

En cualquier caso, antes de empezar la Unidad debemos seleccionar un conjunto de materiales que actuarán de instrumentos para la

evaluación. Fíjate que la evaluación la pensamos y planificamos antes de empezar a trabajar en el aula. Algunos de los instrumentos van a utilizarse durante la Unidad (plantillas con indicadores), otros (materiales, libretas, pruebas, etc.) podemos analizarlos hacia el final de la Unidad.

En cualquier caso, antes de empezar a trabajar con la Unidad en el aula deberemos preguntarnos:

¿Hay un equilibrio entre objetivos/actividades/instrumentos de evaluación de la Unidad?

La idea clave es que a través del conjunto de instrumentos utilizado consigamos evaluar lo que realmente queremos y no otra cosa. Es importante preguntarse: ¿Cuál es el objetivo de la evaluación? y si realmente nuestro plan de evaluación de la Unidad va a alcanzar ese objetivo.

Si necesitamos calificar a los alumnos, podemos extraer una nota global del conjunto de instrumentos utilizados. Mira el ejemplo de la página siguiente.

Carlos Plaza **3.° B**

Comunicación **Actividades**

	A	B	C	D	E	F
• Comprensión.						
• Participación oral.						
• Pronunciación.						
• Fluidez.						
• Comunicación.						
• Otros...						

Cuaderno

• Ejercicios.	
• Realización.	
• Aplicación.	
• Otros...	

Pruebas

• Léxico.	
• Comprensión.	
• Otras...	

Informe:

Actividades para los profesores

1. Analiza tus instrumentos habituales de evaluación. ¿Qué es lo que evalúas en tu aula?

2. Aplica el esquema de evaluación a la Unidad elaborada en las actividades del apartado "Cómo elaborar una Unidad didáctica":

1. ¿Cuáles son los objetivos didácticos de la Unidad?
2. Selecciona actividades y ejercicios de los que realizan los alumnos apropiados para evaluar los objetivos.
3. Planifica qué instrumentos vas a usar en cada caso.
4. Elabora un conjunto de indicadores a aplicar para la evaluación de las actividades.
5. ¿Hay un equilibrio entre objetivos/actividades/instrumentos de evaluación?

3. Elabora una prueba que no sólo se limite a medir la memoria de los alumnos. Intenta una prueba sencilla de comprensión oral o de lectura y reutilización de palabras, etc. Plantéate:

- En la prueba, ¿estoy pidiendo a los niños que hagan algo que estamos realizando en clase habitualmente (escuchar, señalar/leer y agrupar, etc.?
- ¿Qué es lo que estoy midiendo con la prueba?
- ¿Cómo se relaciona con los objetivos didácticos de la Unidad?

4. Comenta con tus compañeros las ventajas de planificar la evaluación antes de empezar a trabajar en el aula.

Francés

- BOLTON, S. *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris: Hatier/ CREDIF, 1987.

  Compendio teórico sobre la evaluación de la comunicación. Muestra tests para evaluar diferentes competencias. Necesita una adaptación para Primaria, pero las ideas son muy buenas.

- "L'Evaluation en langues vivantes". *Cahier de l'Evaluation, 3/4*, C.R.E.P.S. EVALUATION, C.I.E.P.S., 1989.

  Especie de guía sobre diferentes instrumentos de evaluación. Contiene informes y materiales prácticos utilizados en diferentes escuelas.

Inglés

- SCARINO, A., D. VALE, P. MCKAY, J. CLARK. *Australian Language Levels Guidelines. Book 3*. Woden: Curriculum Development Centre, 1988.

  Contiene indicadores de evaluación para los tipos de actividades A → F. Necesitan diferentes adaptaciones, pero son un buen punto de partida para la elaboración de los indicadores de evaluación de las actividades.

- ESTAIRE, S. & J. ZANÓN. *Planning Classwork: A Thematic Task-based Approach*. London: Heinemann, 1993.

  El capítulo dedicado a la evaluación da una visión global de cómo evaluar la competencia comunicativa. Con un lenguaje muy claro y gran cantidad de ejemplos.

- MURPHY, D. F. 1993. "Evaluating Language Learning Tasks in the Classroom". En G. CROOKES & S. GASS (eds.). *Tasks and Language Learning*. New York: Multilingual Matters.

  Ejemplo de un proceso de evaluación de un curso basado en actividades con 20 profesores de Secundaria. Plantea una reflexión sobre el papel de la evaluación en clase, cómo recoger las informaciones que queremos evaluar y qué hacer con ellas.

Cómo trabajar en clase

¿Qué es enseñar lengua extranjera?

Aprender una lengua es aprender a hablar, leer, comprender y escribir en esa lengua. Los niños no aprenden bloques de estructuras lingüísticas de memoria y luego se dedican a usarlas. Los niños aprenden haciendo cosas. Nuestro trabajo consiste en conseguir que en nuestra hora de lengua extranjera los niños realicen actividades en francés/inglés.

Podemos resumir la metodología para la enseñanza en lengua extranjera en dos ideas:

- *Mantener el funcionamiento de la clase en francés/inglés.*
- *Ilusionar a los niños para que realicen las actividades programadas.*

La cantidad de recursos (libros, juegos, materiales...) de que disponemos en estos momentos para conseguirlo es abrumadora. Las grandes editoriales se han preocupado de ofrecer todo tipo de instrumentos para poder organizar así las clases de lengua extranjera. Quizá lo difícil es saber cómo utilizarlos en clase.

Te sugerimos una serie de ideas para trabajar en clase de lengua extranjera:

- Crea tu propia organización de la clase a través de instrucciones en lengua extranjera. Impón tus reglas desde el primer día para saludar, empezar, cambiar de actividad, pedir cosas, recoger, etc.

- Prepara las instrucciones para las actividades de la manera más sencilla. Si los niños no saben qué hacer, la actividad fracasará. Tiende a repetir las mismas formas para las instrucciones. Realízalas tú mientras las dices. Ayúdate con gestos y mímica.

- Utiliza el castellano sólo para explicar las cosas más complicadas. Pero piensa que los niños pueden comprender más allá de su nivel de lengua extranjera si presentamos adecuadamente las instrucciones. Para los niños es fundamental la experiencia de responder realmente a esas instrucciones. Están aprendiendo a comprender francés/inglés real.

- Anima a los niños a decir cosas en lengua extranjera siempre que puedas. Manténlos siempre pendientes de intervenir para que no se pasen tan fácilmente al castellano.

- No esperes siempre una respuesta en lengua extranjera. Los niños pueden contestar con un gesto o realizando una acción. Poco a poco se irán lanzando y utilizarán palabras y fórmulas que aparecen en clase. Nunca fuerces a un niño a hablar en francés/inglés.

- Sé realista con las actividades. Si ves que aburren o que se han agotado, cambia a otra cosa enseguida. Ten siempre una actividad de éxito en reserva para cada sesión.

- Entre los ocho-diez años los niños aún están aprendiendo a trabajar en grupo. Siempre hay un líder y otro que le siguen. Asegúrate de la efectividad de las actividades en pareja/grupo.

- Intenta por todos los medios trabajar en un aula que permita mover las sillas. Es mejor colocarse en círculo dejando un gran espacio en medio para salir y hablar o representar cosas, etc.

- No te asustes de generar grandes movimientos de niños en el aula. Volver todo a su sitio es parte de la comunicación en francés/inglés. En el peor de los casos, organiza la clase en filas de dos pupitres. Girándose los dos niños de delante o atrás, tendrás grupos de cuatro.

- Mezcla los grupos/parejas para evitar que los niños siempre trabajen con su amiguito. Esto te permite repetir la misma actividad varias veces solamente cambiando los grupos/parejas.

- Cuando los niños trabajan en grupos, no te limites a sentarte y observar. Muévete por la clase ayudando a los más lentos o preguntando a los más rápidos. Aprovecha para corregir lenguaje y pronunciación y para asegurarte de que la actividad funciona según lo previsto.

- Asegúrate permanentemente de que los niños están haciendo lo que tú has dicho y no otras cosas. Cuando te dirijas al grupo, espera a que estén tranquilos y atentos. No dudes en repetir las veces que sea necesario.

- Corrige los fallos de pronunciación siempre que no interfieran con la comunicación. Es decir, siempre que no se vaya a parar la actividad que estás haciendo. No puedes corregir todo a todos los niños. Poco a poco irás puliendo su uso de la lengua.

- Piensa cada actividad con sus ejercicios. No lances una actividad si no tienes claro qué ejercicios necesitas para que los niños puedan trabajar en la lengua extranjera sin problemas.

- No te obsesiones por la lista de contenidos. Piensa que es mejor trabajar menos contenidos, pero con los niños hablando, leyendo, etc., que no muchos con los niños solamente como espectadores de lo que pasa en un libro.

(Adaptado de PALIM & POWER, 1990)

Cuando sugerimos cómo debe funcionar una clase de lengua extranjera estamos vertiendo algunas de las soluciones encontradas por cientos de maestros en sus clases. En último término, las soluciones para tu aula sólo las vas a encontrar tú. Piensa que lo importante es llevar a cabo las actividades en francés/inglés. Los recursos que despliegues dependen de aplicar tu imaginación, formación, condiciones de trabajo, etc., a tu grupo de niños. Te recomendamos que explores la guía de recursos de este capítulo para formarte en metodología.

Cómo trabajar con un nivel de lengua moderado

Quizá no te sientas atraído por esta manera de trabajar debido a que consideras que tu nivel de francés/inglés es algo bajo. No te preocupes. Ocúpate de él. A la larga saldrás ganando. De momento,

intenta organizar las clases con el máximo de francés/inglés que seas capaz manteniendo un nivel de calidad. Con cierta preparación te quedarás asombrado de cómo una clase puede funcionar totalmente en lengua extranjera con muy pocas frases y palabras nuevas.

Intenta conseguir una formación extra en francés/inglés. Actualmente se organizan cursos para profesores de idiomas. No son cursos de lengua en general, sino cursos de francés/inglés en el aula (instrucciones, gestión de la clase, actividades, etc.) para formarse como profesores que sólo utilizan la lengua extranjera dentro de clase.

La clase con libro de texto

El marco para la programación de un curso mediante actividades puede inducir a creer que sólo se puede trabajar si uno mismo se crea todos los materiales. Nada más lejos de nuestra intención. Piensa que muchísimas de las actividades que podemos necesitar ya se hallan editadas magníficamente. La pregunta entonces es:

¿Cómo trabajar con libro de texto?

1. Selecciona un buen libro.
2. Aplica el marco a las Unidades didácticas del libro.
3. Modifica las actividades y la planificación del libro.
4. Apóyate en otros libros/materiales.
5. Elabora la programación retrospectiva.

La selección del libro de texto

Está claro que cualquier libro no nos sirve. Para enseñar lengua extranjera mediante actividades existen una serie de requisitos mínimos que debería cumplir nuestro libro de texto.

Analiza tu libro con la ficha que aparece a continuación:

Ficha de control de tu libro de texto

¿Qué te ofrece este libro? Puntúa de	0 a 5
A la profesora y al profesor	
¿Está orientado a realizar actividades en francés/inglés con los niños?	
¿Son actividades comunicativas o ejercicios camuflados?	
¿Está bien organizado y estructurado?	
¿Sus lecciones surgen de centros de interés?	
¿*Los contenidos lingüísticos van reapareciendo cíclicamente en* las lecciones?	
¿Tiene libro de actividades y materiales (cintas, etc.)?	
¿Trabaja equilibradamente: hablar, leer, escuchar, escribir?	
¿Tiene pruebas comunicativas o tests de contenidos?	
A los niños y niñas	
¿Es atractivo y con temas interesantes?	
¿Los niños pueden ver claramente lo que tienen que hacer?	
¿Tiene actividades divertidas para los niños?	
¿Una buena relación entre lo escrito y lo oral?	
TOTAL	

Fíjate que en el marco (véase pág. 12) trabajamos con centros de interés. Difícilmente nos servirá un libro cuyas unidades no estén organizadas en torno a centros de interés. La mayoría de libros tienen unidades organizadas en torno a estructuras gramaticales o a funciones comunicativas. ¡Aunque aparezcan camuflados como cursos basados en temas! Sin embargo, actualmente ya existen muchas editoriales con este tipo de libros para el segundo ciclo.

Cómo utilizar el marco con un libro de texto

Si partimos de un libro de texto con las unidades organizadas en torno a centros de interés es más fácil aplicar el marco. La principal

limitación es que los centros de interés ya son inamovibles, y si alguno no funciona nos rompe el orden de trabajo del trimestre.

Tres son las principales adaptaciones por realizar:

- Marcar claramente los objetivos didácticos para la Unidad. Esto implica extraer objetivos didácticos y comprobar que en la unidad del libro existen suficientes actividades de los tipos A → F como para satisfacer los objetivos.
- Añadir un conjunto de actividades a las del libro para que se puedan cumplir los objetivos didácticos.
- Modificar algunas actividades del libro para convertirlas en actividades de comunicación de los tipos A → F.

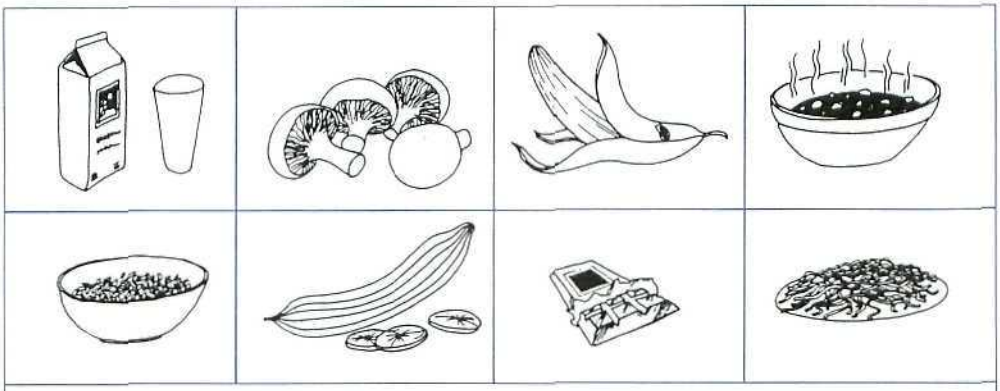
Cómo modificar las actividades del libro

Éste es quizá el problema más grave con que nos encontraremos. Imagínate ante un libro maravillosamente editado, con atractivos materiales de apoyo y ¡organizado en centros de interés! Sólo tiene un problema: muchas de las actividades no son tales. Parecen ejercicios de repetición de frases o como máximo actividades de simulación y representación. Sólo tenemos dos alternativas:

- Añadir actividades del mismo centro de interés extraídas de otros libros o crear nuestras propias actividades.
- Modificar las actividades del libro para que correspondan a actividades de comunicación de los tipos A → F.

Mira un ejemplo extraído de un libro de texto (adaptado de Halliwell, 1992):

Los libros suelen presentar una serie de dibujos como los de la página siguiente para practicar vocabulario o frases funcionales.



Actividad A

Construye una pregunta para cada dibujo.
Por ejemplo: Est -ce que vous aimez bien les bananes? / Do you like bananas?

Los niños repiten la fórmula funcional sustituyendo el término del alimento. Es un ejercicio pasable, pero una pobre actividad. El francés/inglés que se utiliza es simplemente una respuesta mecánica a cada dibujo. Muy lejos de un acto de comunicación. Puedes convertirlo en algo más interesante si lo transformas en un juego sencillo:

Adivina en qué dibujo estoy pensando

Un niño escoge un dibujo sin decir al resto de la clase cuál es (apunta el número en un papel). La actividad consiste en hacer preguntas hasta divinar el dibujo escogido.

Puede hacerse en grupo/clase o en parejas.

En este caso, estamos mejorando un ejercicio proporcionándole un poco de interés y emoción. La práctica sigue, sin embargo, centrada en la repetición de una fórmula, sin que pueda considerarse un acto genuino de comunicación.

Observa esta otra versión. En este caso, transformando el ejercicio en una actividad.

Encuesta sobre los gustos en clase

- Divide a los niños en grupos de tres.
- Con los dibujos de alimentos hacen preguntas y una tabla con las cosas que les gustan o no les gustan.
- Cada niño va a otro grupo y pregunta a otros dos niños lo que les gusta y lo que no.
- Entre todos se hace una tabla con los gustos de la clase.

Fíjate en que de esta manera hemos transformado el ejercicio en una actividad de tipo B. Además de averiguar una información real, los niños se ven implicados en preguntas y respuestas genuinas.

No podemos dar por buena una actividad que se limite a practicar estructuras gramaticales, palabras o fórmulas funcionales. En la mayoría de casos estaremos frente a un ejercicio. Debemos insistir en programar actividades en las que la lengua se use para la comunicación. Actualmente tienes multitud de libros y manuales especializados en actividades comunicativas. Si no tienes clara la diferencia, vuelve al apartado de "Actividades en el aula" y explora su guía de recursos.

Éste es quizá el punto más importante de nuestra planificación cuando trabajamos con un libro de texto. La pregunta que te debes hacer es:

> *¿Mediante qué actividades del libro y otras actividades se van a cumplir los objetivos didácticos?*

El trabajo con varios libros

En realidad, lo más habitual es que aprovechemos la gran cantidad de materiales publicados que existe actualmente. La manera de trabajar es sencilla. Lo que hacemos es añadir actividades provenientes de otros libros de texto o de otros materiales. Simplemente respetamos el principio de que sean actividades comunicativas de los tipos A → F y que correspondan a los objetivos didácticos de la Unidad.

Siempre será necesario algún retoque para que la Unidad nos cuadre tal y como la queremos. Piensa que la misma puesta en prác-

tica de la Unidad te obligará día a día a añadir y suprimir ejercicios y actividades en relación con lo que vaya pasando en clase. Nuestra forma de estar preparados es mediante carpetas de actividades organizadas por centros de interés.

Fíjate en que es un trabajo bastante sencillo. Vamos guardando todas aquellas ideas, actividades de otros libros, de otras materias, etc., que tienen que ver con centros de interés que solemos trabajar. Tarde o temprano van a salir en forma de Unidad didáctica. Es decir, elaboramos un "banco de actividades" (con sus ejercicios correspondientes) agrupadas temáticamente y que nos permiten programar actividades rápidamente y sin esfuerzo.

La programación retrospectiva

El control de los contenidos se hace en estos casos mediante una "programación retrospectiva". Es decir, un catálogo minucioso de los diferentes bloques de contenidos que se han tratado a lo largo de la Unidad. Mediante su seguimiento puede determinarse la necesidad de ciertas actividades en Unidades posteriores o la planificación de las Unidades siguientes o del curso del año próximo.

Si trabajas planificando trimestre a trimestre, sólo necesitas tener una lista paralela con todos aquellos contenidos que consideras imprescindibles. A medida que vayas realizando Unidades didácticas irás marcando en la lista los contenidos lingüísticos, socioculturales, etcétera, que van saliendo en las Unidades. Al final de cada Unidad compruebas lo hecho, lo que necesita repaso y lo que va a ser nuevo en la siguiente Unidad.

Piensa en un detalle importante a la hora de organizar los contenidos. Los niños necesitan volver cíclicamente sobre las mismas palabras, frases, usos de la lengua, etc. No caigas en el error de programar una Unidad con unos contenidos X y luego otra Unidad con otros contenidos, etc., como una acumulación progresiva de contenidos. Los niños necesitan reutilizar el lenguaje para aprenderlo. No basta con el tiempo de trabajo dedicado en una sola Unidad a cada conjunto de contenidos. Éstos siempre deben reaparecer a lo largo del curso como material de diferentes Unidades.

> *Debemos asegurarnos de que todos los contenidos vuelven a reaparecer en nuevas actividades a lo largo del curso varias veces.*

Esto tiene importantes consecuencias para el total del curso. Probablemente enseñarás menos cantidad de contenidos en un curso, pero de una forma que permitirá a tus alumnos y alumnas usar el francés/inglés para la comunicación.

Cómo trabajar con el marco

En esta guía hemos insistido en marcar paso a paso tu trabajo de planificación. Los seis pasos del marco (véase pág. 12) representan las diferentes decisiones a las que te enfrentas cuando preparas un curso de lengua extranjera. Sin embargo, el marco puede ser utilizado parcialmente o modificando alguno de sus pasos. Piensa que hemos concebido el marco como un instrumento que te ayude a mejorar tu trabajo en clase; pero esto sólo tú puedes realizarlo.

Si lo crees conveniente, puedes modificar algunos pasos del marco. Si ya trabajas con centros de interés, quizá prefieras realizar primero el **Paso 2** (seleccionar centros de interés) que el **Paso 1** (extraer objetivos). Puedes hacerlo siempre que lleves un control de los objetivos que vas cubriendo en cada Unidad. Recuerda que al final del curso debes cubrir unos objetivos y contenidos obligatorios y que quizá no todos los centros de interés que tú utilizas los cubran directamente.

Quizá te sientas atraído por los seis tipos de actividades o por la propuesta de evaluación. Adáptalas a tu conveniencia. No dejes de utilizar partes del marco que puedan ayudarte en tu clase.

> *Esta guía sólo pretende ser un instrumento de trabajo. Úsalo según tus necesidades. Piensa que si mejoras tu forma de trabajar, todos saldremos ganando, pero especialmente los niños y niñas de nuestras escuelas, dignos merecedores, sin duda, de una renovación en su clase de lengua extranjera.*

Actividades para los profesores

1. Lee la lista de ideas para trabajar en lengua extranjera en clase. Coméntala con tus compañeros y sugerid cinco ideas más.

2. Comentad en qué nivel de francés/inglés pensáis que os encontráis. ¿Qué estrategias habéis desarrollado para dar las clases en lengua extranjera? Poned algún ejemplo. ¿Podéis acceder a algún curso específico para profesores de lengua extranjera para niños?

3. Analiza tu libro de texto con la ficha de control. Compara los libros que estás utilizando. ¿Cómo están organizadas sus Unidades didácticas? ¿Nos sirven para enseñar mediante actividades?

4. Selecciona una Unidad didáctica de un libro de texto basado en actividades. Intenta acoplarla a un bloque de objetivos didácticos para tu próximo trimestre. ¿Qué actividades del libro demuestran la consecución de los objetivos? Añádele nuevas actividades.

5. Seguramente, de las actividades del libro más de una no te convence. Conviértela en una actividad comunicativa. ¿De qué tipo A → F es?

6. Coged todos los libros de texto que podáis reunir. Montad un taller de "banco de actividades". Es decir:

   - Seleccionad dos o tres centros de interés típicos de los libros (la familia, los animales, los monstruos...).
   - Recopilad todas las actividades y ejercicios que traten sobre cada uno de los centros de interés.
   - Elaborad una carpeta para cada centro de interés distinguiendo: actividades (clasificadas por tipos A → F), ejercicios (clasificados por contenidos: léxico, fórmulas, pronunciación, etc.).

7. Coge una Unidad didáctica organizada mediante actividades. ¿Qué contenidos se han trabajado? Extrae una programación retrospectiva de la Unidad. ¿Cómo te influye para planificar la siguiente Unidad? ¿Y para planificar el resto del trimestre?

Francés

- AA. VV. *Kangorou 1. Livre d'activité/Guide 1/Materiel classe*. Paris: Hachette, 1991.

  Orientaciones metodológicas muy claras y materiales con actividades en la línea descrita en esta guía.

- AA. VV. *Enseigner aux enfants*. Paris: Clé International, 1990.

  Planteamiento general de la metodología para enseñar francés en la escuela primaria.

- CANDELA, P., *et al. Materiales curriculares de francés para Primaria. Guía Didáctica*. (En preparación). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

  Excelente planteamiento para el trabajo con actividades en clase. El material ha sido desarrollado y pilotado en nuestras escuelas, por lo que no adolece de los defectos propios de los cursos internacionales.

Inglés

- HALLIWELL, S. *Teaching English in the Primary Classroom*. London: Longman, 1992.

  Excelente manual práctico para los profesores. Contiene todo lo que necesitas saber para empezar a trabajar en el aula mediante actividades.

- SALABERRI, S. *Uso del inglés en el aula*. Londres: Heinemann, 1993.

  La autora proporciona recursos para dar las clases en inglés, incluso con un nivel de lengua moderado. Facilita la prepara-

ción de actividades y el lenguaje de aula necesario para realizarlas.

VALE, D. *Early Bird*; *Teacher's Book*. Cambridge: C.U.P., 1989.

Libros del profesor de la serie de libros de texto "Early Bird". Muy recomendable pues, permite aprender a trabajar con las técnicas de Respuesta Física Total. Necesita adaptarse a clases con 25/30 alumnos.

CURTAIN, H. A. & C., A. PESOLA. "Stocking the Elementary School Foreign Language Classroom with Materials and Resources" (Cap. 12). *Languages and Children: Making the Match*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1988.

Cómo organizar los recursos para el aula de lengua extranjera. Creación de un ambiente lingüístico, materiales, etc.

Referencias en el texto

ARBONÉS, C., D. PASTOR, J. ZANÓN. *Unidades didácticas para el segundo ciclo de Primaria*. (En preparación). Madrid: Santillana.

HALLIWELL, S. *Teaching English in the Primary Classroom*. London: Longman, 1992.

M. E. C. Área de Lenguas Extranjeras. Materiales para la Reforma de la Educación Primaria, 1992.

M. E. C. *Decreto de currículo*. Materiales para la Reforma de la Educación Primaria, 1992.

PALIM, J. & P. POWER. *Jamboree. Communication Activities for Children*. London: Nelson, 1990.

SCARINO, A., D. VALE, P. MCKAY, J. CLARK. *Australian Language Levels Guidelines. Book 2*. Woden: Curriculum Development Centre, 1988.



Ministerio de Educación y Ciencia

PRIMARIA

Guía Documental: Lenguas Extranjeras

Ministerio de Educación y Ciencia

PRIMARIA

Guía Documental: Lenguas Extranjeras

Ministerio de Educación y Ciencia



Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría de Estado de Educación

N. I. P. O.: 176-93-121-9
I. S. B. N.: 84-369-2379-0
Depósito legal: M-24000-1993
Realización: MARÍN ÁLVAREZ HNOS

Prólogo

La incorporación de la enseñanza de la Lengua Extranjera al currículo del segundo ciclo de la Educación Primaria exige un mayor apoyo al profesorado que imparte esta área, ya que hasta el momento no se habían impartido estas enseñanzas hasta el ciclo superior.

Los materiales curriculares que se utilizan en el aula son piezas clave en la calidad de la enseñanza y uno de los instrumentos de innovación educativa, si se plantean como una herramienta al servicio del docente y no como modelos de actuación cerrados.

Este convencimiento es el que ha llevado al Ministerio de Educación y Ciencia a publicar este documento que recoge un gran número de materiales, tanto gráficos como audiovisuales, diseñados para la enseñanza de las Lenguas Extranjeras.

La elaboración de esta Guía se ha llevado a cabo con la colaboración de la Asociación Nacional de Editoriales de Libros de Enseñanza (ANELE), que se ha encargado de hacer llegar a sus miembros el cuestionario que el Ministerio había preparado con intención de que la información se recogiera de manera homogénea y sistematizada.

El documento incluye la descripción de los materiales de aquellas editoriales que voluntariamente contestaron a la iniciativa del Ministerio. Se ha incluido toda la información recibida, respetando en su totalidad la redacción de los textos.

Sumario

	Páginas
ALHAMBRA LONGMAN	9
Splash! (Inglés)	9
Buzz (Inglés)	11
English Together (Inglés)	13
Muzzy in Gondoland (Inglés)	15
Muzzy Comes Back (Inglés)	16
Muzzy in Gondoland Readers (Inglés)	17
Muzzy Comes Back Readers (Inglés)	19
Max and Millie Flashcard Pack (Inglés)	20
Bonanza (Inglés)	21
Dippitydoo (Inglés)	22
Songs and Rhymes for the Teaching of English (Inglés)	23
La enseñanza del Inglés en la Educación Primaria (Inglés)	24
One Potato (Inglés)	25
Children's Picture Posters (Inglés)	26
Longman Picture Wordbook (Inglés)	27
Longman Picture Wordbook Activity Book (Inglés)	28

Páginas

Ladybird Graded Readers (Inglés) 29
Favourite Fairy Tales (Inglés) 31
Rainbow Readers (Inglés) 32
Longman Keys to Language Teaching (Inglés) 33
Looking Forward to English 34
Diccionario bilingüe español-inglés, inglés-español 36
Twiggy (Inglés) 37
Allons! (Francés) 39
Bonjour (Francés) 41
Das Rad (Alemán) 43
Crown (Inglés) 45
Click (Inglés) 47

ANAYA EDUCACIÓN 49
Inglés 49

BRUÑO 53
Hands on! (Inglés) 53

EDEBÉ 55
English 55

EDICIONES DEL PRADO 61
Vídeo Idiomas: Alemán 61
Vídeo Idiomas: Francés 63
Vídeo Idiomas: Inglés 64

Páginas

EDICIONES S. M. 65

Magic Forest (Inglés) 65

Road to English (Inglés) 67

Words & Pictures (Inglés) 69

I Love English Junior (1 y 2) (Inglés) 71

I Love English (Inglés) 72

ESCUELA ESPAÑOLA 75

Propuestas de secuencia (Lenguas Extranjeras) 75

ESPASA-CALPE 77

Espasa-Harrap's: Diccionario español-inglés, inglés-español 77

Espasa-Harrap's: Diccionario español-francés, francés-español 78

Espasa-Harrap's: Diccionario Plus: español-inglés, inglés-español 79

LA MURALLA 81

El Camino Magnético 81

ONDA 83

Inglés 83

PENGUIN BOOKS 87

Treasure Trail (Inglés) 87

Páginas

SANTILLANA 91

One, two..., six! (Inglés) 91

Starlight (Curso de Inglés) 94

Trampoline (Francés) 97

New Friends (Inglés) 99

Boomerang (Inglés) 101

SOCIEDAD GENERAL ESPAÑOLA DE LIBRERÍA 103

Le p'tit Manuel (Francés) 103

Red Planet (Inglés) 105

Blue Planet (Inglés) 107

Tip Top (Inglés) 109

Hooray for English (Inglés) 112

TEIDE 115

One..., two... three! (Inglés) 115

VICENS-VIVES 119

Kids 3 (Inglés) 119

Kids 4 (Inglés) 124

Inglés 126

Alhambra Longman

Splash!

Autores
Brian Abbs
Anne Worrall
Anne Ward
Manena Arillo

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Segundo y tercer ciclos de Primaria.

Nivel: Principiantes-Elemental.

Organización del material

Método de Inglés en dos niveles para niños y niñas españoles del segundo y tercer ciclos.

Consta de:

- Libro de Clase.
- Libro de Actividades.
- Libro de Recursos (en castellano).
- Juego de dos casetes por curso.

Existe también en versión internacional.

Coste (*)

Componentes	*P. V. P. (sin I. V. A.)*
• Libro de Actividades 1	799
• Libro de Clase 1	1.344
• Libro de Recursos 1	
• Casete (*set* de dos) 1	3.177
• Libro de Actividades 2	799
• Libro de Clase 2	1.344
• Libro de Recursos 2	
• Casete (*set* de dos) 2	

(*) Los precios no marcados estarán disponibles en julio de 1993.
SPLASH! 3 y 4: Publicación primavera de 1994.

Informe cualitativo

Está aprobado por el M. E. C. El programa de estudios está cuidadosamente equilibrado. Desarrolla de manera activa y positiva las capacidades globales de leer, hablar, escuchar y escribir mediante la participación en actividades comunicativas de grupo. El Libro de Recursos en español facilita la labor del profesorado y ofrece una introducción a la enseñanza a este nivel.

Buzz

Autores
Jane Revell
Paul Seligson

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Segundo y tercer ciclos de Primaria.

Nivel: Principiantes-Elemental.

Organización del material

Curso publicado por BBC English en cuatro etapas, que consta en cada nivel de:

- Pupil's Book.
- Activity Book.
- Teacher's Book.
- Teacher's Resource Pack (*pack* de recursos con tarjetones de vocabulario y accesorios para los juegos).
- *Set* de tres casetes.

Coste (*)

Componentes	*P. V. P. (sin I. V. A.)*
• Pupil's Book 1	1.668
• Activity Book	1.010
• Teacher's Book 1	2.255
• Teacher's Resource Pack 1	
• Audio-casetes (*set* de 3) 1	

(*) Los componentes de BUZZ 2: Publicación septiembre de 1993.
BUZZ 3 y 4: Publicación pendiente en 1994.

Informe cualitativo

BUZZ cubre las necesidades de la Reforma. Combina lo mejor de las técnicas ya probadas con las ideas más innovadoras. Su atractivo reside en la riqueza de las ilustraciones y la mezcla de fantasía y realidad, que motivarán a los niños y niñas en el proceso de aprendizaje del Inglés. BUZZ ofrece una progresión graduada con reciclaje de lo estudiado. El Libro del Profesor incluye una introducción a la enseñanza del Inglés para este nivel y una guía comprensiva a las clases y actividades.

English Together

Autoras
Diana Webster
Anne Worrall

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

3.°, 4.° y 5.° cursos con un *Starter* Opcional.

Nivel: Principiantes-Elemental.

Organización del material

Curso dividido en tres etapas, con un *Starter Book* para principiantes más jóvenes.

En la siguiente sección se especifican los materiales para cada etapa.

Coste

Componentes	*P. V. P. (sin I. V. A.)*
• Pupil's Book (Starter)	1.218
• Teacher's Guide (Starter)	641
• Casete (Starter)	1.587
• Pupil's Book 1	1.456
• Action Book 1	830
• Teacher's Guide 1	1.883
• Song and story casete 1	1.587
• Classwork casete 1	1.587
• Pupil's Book 2	1.456
• Action Book 2	830
• Teacher's Guide 2	1.883
• Casete 2	3.117

Componentes	*P. V. P. (sin I. V. A.)*
• Pupil's Book 3	1.456
• Action Book 3	830
• Teacher's Guide 3	1.883
• Casete 3	3.117

Informe cualitativo

ENGLISH TOGETHER ofrece algo nuevo y emocionante para el alumnado y el profesorado. Su método se basa en el trabajo cooperativo como forma de aprender, estudiar y explorar el idioma. Tiene una progresión lingüística bien equilibrada, con un repaso constante. Cuenta con una gran variedad de actividades prácticas, con muchas canciones y rimas.

Muzzy in Gondoland

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Se puede utilizar en toda la Primaria.

Nivel: Elemental.

Organización del material

Curso de BBC English en dos niveles (el siguiente es MUZZY COMES BACK).

Consta de:

- MUZZY IN GONDOLAND vídeo VHS *pack*.

  (Un vídeo, seis libros, un libro de canciones, una casete, notas para los padres, Guía del Profesor y *pack* de juegos.)

También están disponibles por separado *Muzzy textos* y *Muzzy in Gondoland Teacher's Guide*.

Coste

Componentes	*P. V. P. (sin I. V. A.)*
• Muzzy in Gon. Video VHS pack	17.495
• Muzzy in Gondoland texts	3.180
• Muzzy in Gon. Teacher's Guide	1.451

Informe cualitativo

Curso en vídeo que narra las aventuras de un extraterrestre que aterriza en el palacio de Gondoland. Proporciona a los niños y niñas de Primaria una base sólida para aprender inglés. Curso cuidadosamente elaborado para que el aprendizaje del idioma sea una diversión.

Muzzy Comes Back

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Se puede utilizar en toda la Primaria.

Nivel: Principiantes-Elemental.

Organización del material

Curso en vídeo de BBC English que consta de:

- MUZZY COMES BACK vídeo *pack*.

  (Un vídeo VHS, una casete, Libro de Actividades, Notas para los padres, Guía del Profesor y Guión del vídeo.)

También se pueden adquirir por separado el Libro de Actividades, la Guía del Profesor, las Notas para los padres y el Guión del vídeo.

Coste

Componentes	*P. V. P. (sin I. V. A.)*
• Muzzy C. Back VHS vídeo pack	21.596
• Muzzy C. B. Activity Book	2.049
• Muzzy C. B. Teacher's Guide	1.541
• Muzzy C. B. Parent's Notes	786
• Muzzy C. B. Video Scripts	592

Informe cualitativo

La segunda entrega de MUZZY con más historietas y aventuras mediante las cuales los niños y las niñas de Primaria podrán afianzar y ampliar sus conocimientos de Inglés. En este nivel aprenderán a hablar del pasado y del futuro, a expresar sus opiniones y a manejar direcciones.

Muzzy in Gondoland Readers

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Primaria.

Nivel: Principiantes-Elemental.

Organización del material

Seis libros de BBC English con casete. Cada casete contiene dos relatos (dos libros).

Los MUZZY READERS están disponibles por separado o en tres lotes independientes (cada lote contiene dos libros y su correspondiente casete).

Coste

Componentes	*P. V. P. (sin I. V. A.)*
• Muzzy and the Great Gondoland Games	427
• Muzzy at the Seaside	427
• Muzzy and the Gondoland Disco	427
• Muzzy and the Funfair Adventure	427
• Muzzy and the Mystery Plant	427
• Muzzy and the King's Birthday	427
• Muzzy and the Gon. Disco + Muzzy and the Mys. Plant casete	1.048
• Muzzy and the Gon. Disco + Muzzy and the Mys. Plant lote	1.888
• Muzzy at the seaside + Muzzy and the King's bir. Casete	1.048

Componentes	*P. V. P. (sin I. V. A.)*
• Muzzy at the Seaside + Muzzy and the King's bir. Lote	1.888
• Muzzy & the Funfair + Muzzy and the Great. G. Games Casete	1.048
• Muzzy & the Funfair + Muzzy and the Great. G. Games Lote	1.888

Informe cualitativo

Cada libro proporciona aproximadamente de 30 a 50 palabras nuevas y revisa frecuentemente el vocabulario nuevo y el ya conocido, con práctica y consolidación constante para que el alumno y la alumna adquieran confianza en el lenguaje. Material complementario para la serie de MUZZY que se puede emplear independientemente tanto en casa como en el colegio.

Muzzy Comes Back Readers

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Primaria.

Nivel: Principiantes-Elemental.

Organización del material

Serie de seis historias a todo color, distribuidas como:

- MUZZY IN GONDOLAND

  (Libros sueltos, una casete por cada dos libros y lote de dos libros con su correspondiente casete.)

Coste

Componentes	*P. V. P. (sin I. V. A.)*
• Muzzy and the Baby Show	427
• Muzzy and the Car Rally	427
• Muzzy and the Treasure Hunt	427
• Muzzy and the Gondoland Bison	427
• Muzzy and the Energy Crisis	427
• Muzzy and the Backwards Clock	427

Informe cualitativo

Colección de seis encantadoras historias sobre MUZZY y sus amigos que refuerzan el lenguaje y amplían el vocabulario aprendido en MUZZY IN GONDOLAND. Son fáciles de leer, en casa o en el aula.

Max and Millie Flashcard Pack

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Material complementario para cualquier curso de Primaria.

Nivel: Principiante-Elemental.

Organización del material

Pack de tarjetones.

Coste

Componente	*P. V. P. (sin I. V. A.)*
• Max & Millie Flashcard Pack	2.485

Informe cualitativo

Contiene seis juegos de dibujos variados para actividades y juegos. Sirven como material complementario para estimular a los niños y las niñas con diversión y entretenimiento.

Bonanza

Autores
Colin Retter
Neus Valls

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Primaria en general.

Nivel: Principiantes-Elemental.

Organización del material

Material complementario que consta de:

- Un libro de recursos para los profesores y profesoras que viene con tarjetas a todo color recortables.

Coste

Componente	*P. V. P. (sin I. V. A.)*
• Bonanza	3.078

Informe cualitativo

Libro de recursos con 77 juegos lingüísticos. La mitad está basado en unas cartas especiales, que sirven para una clase de unos cuarenta alumnos aproximadamente. La otra mitad es una mezcla de juegos tradicionales y originales.

Dippitydoo

Autora
Sheila Ward

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Primaria.

Nivel: Principiantes.

Organización del material

Material complementario para toda la etapa de Primaria, que consta de:

- Casete con 23 canciones.
- Libro de Actividades.
- Libro del Profesor.

Coste

Componentes	*P. V. P. (sin I. V. A.)*
• Activity Book	786
• Teacher's Book	947
• Casete	1.587

Informe cualitativo

Colección de 23 canciones, tradicionales y originales en inglés. Proporciona una valiosa práctica del vocabulario y de las estructuras que se enseñan en Primaria. Todas las canciones están grabadas en la casete y cada una está relacionada con una página del *Activity Book*. En el Libro del Profesor aparecen todas las sugerencias didácticas para la ampliación de actividades.

Songs and Rhymes for the Teaching of English

Autor
Julian Dakin

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Primaria.

Nivel: Principiantes-Elemental.

Organización del material

Material complementario que consta de:

- Libro del Alumno.
- Libro del Profesor.
- Casete.

Coste

Componentes	*P. V. P. (sin I. V. A.)*
• Student's Book	1.024
• Teacher's Book	1.456
• Casete	1.587

Informe cualitativo

Más de 130 canciones y rimas para el aprendizaje del Inglés. En el Libro del Alumno aparecen las canciones y rimas dispuestas según su dificultad. El Libro del Profesor proporciona notas sobre la presentación de las canciones y la música de las mismas.

La enseñanza del Inglés en la Educación Primaria

Autoras
Susan Halliwell
María José Lobo
Cristina Escobar

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Primaria.

Organización del material

Libro perteneciente a la colección *Recursos para el aula de Inglés.*

Coste

Componente	*P. V. P. (sin I. V. A.)*
• La enseñanza del Inglés en la Educación Primaria	1.825

Informe cualitativo

Guía práctica para profesores y profesoras que enseñan Inglés en Primaria. Analiza cómo los niños y niñas adquieren el idioma para así sacar el máximo rendimiento de sus habilidades naturales. Proporciona una gran cantidad de ideas prácticas y actividades para desarrollar en la clase. Tanto para los profesores y profesoras con experiencia como aquéllos que se inician en el inglés encontrarán en esta guía una fuente de apoyo y de ideas.

One Potato

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Primaria.

Nivel: Principiantes-Preintermedio.

Organización del material

Material complementario de BBC English que cuenta con un libro de canciones y una casete.

Coste

Componentes	*P. V. P. (sin I. V. A.)*
• Book	1.240
• Casete	2.545

Informe cualitativo

Un nuevo libro de canciones y rimas, para practicar la comprensión oral y la pronunciación. El libro incluye, además de la letra de las canciones y poemas, gran cantidad de juegos y actividades para pasar un rato divertido y diferente dentro de la clase.

Children's Picture Posters

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Primaria.

Nivel: Principiantes-Elemental.

Organización del material

Material complementario compuesto de once láminas.

Coste

Componente	*P. V. P. (sin I. V. A.)*
• Children's Picture Posters	3.534

Informe cualitativo

Estas once láminas a todo color con atractivas ilustraciones representan los temas transversales idóneos para enseñar y repasar vocabulario y estructuras y desarrollar actividades variadas orales y escritas. Integra la enseñanza del Inglés en otras áreas del currículo.

Longman Picture Wordbook

Autor
Brian Abbs

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Primaria en general.

Nivel: Principiantes.

Organización del material

Diccionario para niños/as de todas las edades. Existe un Libro de Actividades que se puede utilizar con este diccionario y del que hablamos en la siguiente ficha.

Coste

Componente	*P. V. P. (sin I. V. A.)*
• Longman Picture Wordbook	2.029

Informe cualitativo

Un diccionario de ilustraciones a dos páginas a todo color. Presenta 900 palabras en diferentes contextos, siempre estrechamente relacionados con la propia vida e intereses de los niños y niñas de Primaria.

Longman Picture Wordbook Activity Book

Autores
Brian Abbs
Anne Worrall

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Primaria en general.

Nivel: Principiantes.

Organización del material

Libro de Actividades complementario al LONGMAN PICTURE WORDBOOK.

Coste

Componente	*P. V. P. (sin I. V. A.)*
• Longman Picture Wordbook Activity Book	811

Informe cualitativo

Un libro de actividades ilustrado que acompaña al Wordbook. Incluye útiles notas para el profesor y una clave de ejercicios.

Ladybird Graded Readers

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Primaria.

Nivel: Principiantes-Elemental.

Organización del material

Colección de cuentos infantiles de Ladybird graduados en cuatro niveles de dificultad. Cada nivel consta de:

- Seis libros más una casete en la que están grabados dichos títulos (niveles uno, dos y tres). El nivel cuatro cuenta también con seis libros, pero hay disponibles dos casetes, una para los libros 1, 2, 3, 4 y otra para el 5 y el 6.

Coste

El precio sin I. V. A. de cada libro es de 515 pesetas, y el de cada casete, 1.587 pesetas.

Grade 1

- The enormous Turnip.
- Goldilocks and the Three Bears.
- Billy Goats Gruff.
- Hansel and Gretel.
- The Elves and the Shoemaker.
- The Sly Fox and Red Hen.
- Casete Grade 1.

Grade 2

- Town Mouse and Country Mouse.
- The Ugly Duckling.
- Three Little Pigs.
- Red Riding Hood.

- Peter and the Wolf.
- Rapunzel.
- Casete grade 2.

Grade 3

- The Pield Piper of Hamelin.
- The Magic Stone.
- Heidi.
- Jack and the Beanstalk.
- Gingerbread Man.
- Wizard of Oz.
- *Casete Grade 3.*

Grade 4

- Cinderella.
- Pinocchio.
- The Sorcerer's Apprentice.
- The Jungle Book.
- The Secret Garden.
- Tom Sawyer.
- Casete Grade 4 A.
- Casete Grade 4 B.

Informe cualitativo

Colección de cuentos infantiles graduados. Gracias a la sencillez del lenguaje, el atractivo de la historia y la presentación de los libros, con poco texto e ilustraciones en las páginas, estas lecturas encantarán a niños y niñas.

Favourite Fairy Tales

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Primaria.

Nivel: Elemental.

Organización del material

Colección de 10 libros de lectura.

Coste

Componentes	*P. V. P. (sin I. V. A.)*
• Puss in Boots	515
• The Princess and the Pea	515
• The Four Musicians	515
• The Ugly Ducking	515
• The Emperor's New Clothes	515
• Rapunzel	515
• Sleeping Beauty	515
• Little Red Riding Hood	515
• Goldilocks and the 3 Bears	515
• Rumpelsttiltskin	515

Informe cualitativo

Versiones sencillas de 10 cuentos de hadas clásicos. Cada libro contiene ejercicios de comprensión e ilustraciones de una calidad excepcional.

Rainbow Readers

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Primaria.

Nivel: Principiantes-Elemental.

Organización del material

Lecturas graduadas, cada uno de los seis libros corresponde a un nivel. Hay seis niveles.

Coste

Componentes	*P. V. P. (sin I. V. A.)*
• Rabbit's Friends (nivel 1)	408
• Boboric's Holiday (nivel 2)	408
• The Lazy Farmer (nivel 3)	408
• The Clever Shoemaker (nivel 4)	408
• Kidnapped (nivel 5)	408
• A Dangerous Journey (nivel 6)	408

Informe cualitativo

Lecturas graduadas que estimulan en los niños y las niñas la costumbre de disfrutar de la lectura en inglés. Se pueden utilizar para acompañar a cualquier método de Primaria, para desarrollar la capacidad de la lectura y consolidar lo estudiado en otros contextos. La gama de historias es variada: desde cuentos de humor a emocionantes aventuras.

Longman Keys to Language Teaching

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Metodología para profesorado de Primaria/Secundaria.

Organización del material

Serie de libros de consulta concisos y prácticos que tratan una amplia gama de temas de interés para la clase de Inglés.

Coste

Componentes	*P. V. P. (sin I. V. A.)*
• Teaching English to Children	1.704
• Essentials of English Language Teaching	1.704
• Teaching Monolingual Classes	1.704
• Effective Class Management	1.592
• Classroom Testing	1.592
• Teaching and Learning Grammar	1.592
• Techniques for Classroom Interaction	1.592
• Mistakes and Correction	1.723
• Visuals for the Language Classroom	1.592
• Making the Most of your Textbook	1.592

Informe cualitativo

Imprescindibles para profesores con poca experiencia. Están escritos en un lenguaje sencillo, por lo que resultan accesibles. Ofrecen consejos prácticos y de uso inmediato sobre una amplia gama de temas.

Looking Forward to English

Autora
Jane Cadwalader Sawyer

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

1.°, 2.° y 3.° cursos de Primaria.

Nivel: Principiantes.

Organización del material

Un método de Inglés de tres niveles para niños y niñas españoles del primer ciclo. Cada nivel consta de:

- Un Libro del Alumno.
- Una casete.
- Un Libro del Profesor (hay una versión en inglés y otra en castellano).

Coste

Componentes	*P. V. P. (sin I. V. A.)*
• Libro del Alumno 1	1.005
• Libro del Profesor (español) 1	408
• Casete 1	887
• Libro del Alumno 2	1.150
• Libro del Profesor (inglés) 2	539
• Libro del Profesor (español) 2	539
• Casete 2	887
• Libro del Alumno 3	1.209
• Libro del Profesor (inglés) 3	665
• Libro del Profesor (español) 3	665
• Casete 3	887

Informe cualitativo

Un método cuidadosamente elaborado para niños y niñas de 1.°, 2.° y 3.° cursos de Primaria. Las unidades cortas, a todo color, junto con un vocabulario elemental expresamente elegido, hacen que este método sea ideal para los alumnos y alumnas que empiezan con el Inglés por primera vez.

Diccionario bilingüe español-inglés, inglés-español

Autores
Francisco Sánchez Benedito
Francisco Gámez Gámez

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Tercer ciclo de Primaria.

Primer y segundo ciclos de Secundaria.

Nivel: Preintermedio-Intermedio.

Organización del material

Un diccionario bilingüe de español-inglés, inglés-español.

Coste

Componente	*P. V. P. (sin I. V. A.)*
• Diccionario bilingüe	1.937

Informe cualitativo

Este diccionario bilingüe proporciona al estudiante una ayuda indispensable en su aprendizaje del Inglés. Fácil de usar, es un diccionario de lenguas vivas que resultará una herramienta útil y entretenida.

Consta de más de 60.000 entradas, acepciones y frases. Incluye temas de actualidad, ejemplos y modismos. Especifica americanismos y anglicismos, y la parte inglés-español trae una transcripción fonética.

Twiggy

Autores
Paul Hench
Mady Musiol
Luis López de Lerma

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

3.°-6.° cursos de Primaria.

Nivel: Principiantes-Elemental.

Organización del material

Un método de Inglés de cuatro niveles para niños y niñas españoles del segundo y tercer ciclos. Cada nivel consta de:

- Un Libro de Consulta.
- Un Libro de Actividades para el alumno.
- Dos casetes.
- Un Libro del Profesor.

Coste

Componentes	*P. V. P. (sin I. V. A.)*
Twiggy in the Beginning (3.°)	
• Libro de Consulta	1.350
• Libro de Actividades	752
• Libro del Profesor	1.893
• Casete	2.604
Twiggy in the Stone Age (4.°)	
• Libro de Consulta	1.500
• Libro de Actividades	772

Componentes	*P. V. P. (sin I. V. A.)*
• Libro del Profesor	1.893
• Casete	3.117
Twiggy and the Mad Dragon (5.°)	
• Libro de Consulta	1.243
• Libro de Actividades	922
• Libro del Profesor	2.121
• Casete	3.117
Looking for Twiggy (6.°), publicación primavera de 1994.	

Informe cualitativo

Este método cubre los Objetivos generales del área de Lenguas Extranjeras de la Reforma y está aprobado por el Ministerio.

Está estructurado en forma de cómic, ofreciendo a los alumnos y alumnas la oportunidad de aprender inglés a través de las entretenidas aventuras del pajarito Twiggy y sus amigos. Las capacidades lingüísticas se desarrollan por medio de juegos, canciones, rimas y rompecabezas y contiene amplias secciones de repaso, que sirven para reforzar el lenguaje estudiado.

Con una progresión lingüística cuidadosamente graduada, las aventuras de Twiggy se ambientan en una época histórica diferente para cada nivel. La historia captará de tal modo el interés de los alumnos y alumnas, que siempre tendrán ganas de seguir.

El *Libro del Profesor*, en castellano, engloba y especifica los Objetivos que establece el Ministerio de Educación y Ciencia para esta área, así como criterios de evaluación y actividades de ampliación y de refuerzo. Tiene indicaciones claras para impartir el curso, al igual que sugerencias para realizar actividades complementarias.

Allons!

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

4.°-6.° cursos de Primaria.

Nivel: Principiantes.

Organización del material

Revista de Mary Glasgow en francés, de 16 páginas en color. Sale seis veces al año. Consta de:

- Una casete.
- Un Libro de Trabajo de 20 páginas.
- Hojas de ayuda para el profesor.

Coste (*)

Componentes	*Precio de suscripción*
• Allons!	2.600
• Allons! + Livret de Travail	3.000
• Allons! casete	1.400

(*) Precio por suscripción, I. V. A. incluido.

Material de continuación para Secundaria

- Ça va? (14-16 años, nivel intermedio).
- Chez nous (15 + años, nivel avanzado).

Informe cualitativo

Las revistas de Mary Glasgow contienen artículos de gran actualidad e incluyen temas de interés sociocultural, todo ello redactado en un lenguaje auténtico. Las páginas de actividades refuerzan el lenguaje utilizado en los artículos. Son ideales para el repaso, el trabajo en casa e incluso para la evaluación.

Los libros de trabajo están vinculados a las revistas y se componen de material de refuerzo y ampliación. Son idóneos para utilizarse tanto en clase como en casa o durante las vacaciones.

Casetes: material auténtico para desarrollar la comprensión oral y auditiva adaptado al nivel lingüístico de cada revista.

Bonjour

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

5.°-6.° de Primaria, 7.° E. G. B.

Nivel: Elemental.

Organización del material

Revista de Mary Glasgow en francés, de 16 páginas en color. Sale seis veces al año. Consta de:

- Una casete.
- Un libro de juegos de 36 páginas.
- Hojas de ayuda para el profesor.

Coste (*)

Componentes	*Precio por suscripción*
• Bonjour	2.600
• Bonjour + casete	4.000
• Á toi de jouer!	900

(*) Precio por suscripción, I. V. A. incluido.

Material de continuación para Secundaria

- Ça va? (14-16 años, nivel intermedio).
- Chez nous (15 + años, nivel avanzado).

Informe cualitativo

Las revistas de Mary Glasgow contienen artículos de gran actualidad e incluyen temas de interés sociocultural, todo ello redactado en un lenguaje auténtico. Las páginas de actividades refuerzan el lenguaje utilizado en los artículos. Son ideales para el repaso, el trabajo en casa e incluso para la evaluación.

El libro de juegos *Á toi de jouer* combina el repaso con la diversión. Contiene juegos, *puzzles*, juegos de palabras y concursos.

Casetes: material auténtico para desarrollar la comprensión oral y auditiva adaptado al nivel lingüístico de cada revista.

Das Rad

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

5.°-6.° cursos de Primaria, 7.° y 8.° de E. G. B.

Nivel: Principiantes.

Organización del material

Revista de Mary Glasgow en alemán, de 16 páginas en color. Sale seis veces al año. Consta de:

- Una casete.
- Un libro de trabajo.
- Un libro de juegos.
- Hojas de ayuda para el profesor.

Coste

Componentes	*Precio por suscripción*
• Das Rad	2.600
• Das Rad + Ubungsbuch	3.000
• Das Rad + casete	1.400
• Mach' mit!	900

(*) Precio por suscripción, I. V. A. incluido.

Material de continuación para Secundaria

- Schuss (14-15 años, nivel intermedio).
- Aktuell (15 + años, nivel avanzado).

Informe cualitativo

Las revistas de Mary Glasgow contienen artículos de gran actualidad e incluyen temas de interés sociocultural, todo ello redactado en un

lenguaje auténtico. Las páginas de actividades refuerzan el lenguaje utilizado en los artículos. Son ideales para el repaso, el trabajo en casa e incluso para la evaluación.

Los libros de trabajo están vinculados a las revistas y se componen de material de refuerzo y ampliación. Son idóneos para utilizar tanto en clase como en casa o durante las vacaciones.

El libro de juegos *Mach' Mit* combina el repaso con la diversión. Contiene juegos, *puzzles*, juegos de palabras y concursos.

Casetes: material auténtico para desarrollar la comprensión oral y auditiva adaptado al nivel lingüístico de cada revista.

Crown

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

5.°-6.° cursos de Primaria y 7.° de E. G. B.

Nivel: Elemental.

Organización del material

Revista de Mary Glasgow en inglés, de 16 páginas en color. Sale seis veces al año. Consta de:

- Una casete.
- Un libro de juegos de 36 páginas.
- Hojas de ayuda para el profesor.

Coste

Componentes	*Precio por suscripción*
• Crown	2.600
• Crown casete	4.000
• Work it Out	900

(*) Precio por suscripción, I. V. A. incluido.

Material de continuación para Secundaria

- Team (13-15 años, nivel intermedio).
- FCE Club (15 + años, nivel intermedio alto).
- Current (nivel avanzado).

Informe cualitativo

Las revistas de Mary Glasgow contienen artículos de gran actualidad e incluyen temas de interés sociocultural, todo ello redactado en un lenguaje auténtico. Las páginas de actividades refuerzan el lenguaje utilizado en los artículos. Son ideales para el repaso, el trabajo en casa e incluso para la evaluación.

El libro de juegos *Work it Out* combina el repaso con la diversión. Contiene juegos, puzzles, juegos de palabras y concursos.

Casetes: material auténtico para desarrollar la comprensión oral y auditiva adaptado al nivel lingüístico de cada revista.

Click

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

4.°-6.° cursos de Primaria.

Nivel: Principiantes.

Organización del material

Revista de Mary Glasgow en inglés, de 16 páginas en color. Sale seis veces al año. Consta de:

- Una casete.
- Un Libro de Trabajo de 20 páginas.
- Hojas de ayuda para el profesor.

Coste

Componentes	*Precio por suscripción*
• Click	2.600
• Click + Workbook	3.000
• Click casete	1.400

(*) Precio por suscripción, I. V. A. incluido.

Material de continuación para Secundaria

- Team (13-15 años, nivel intermedio).
- FCE Club (15 + años, nivel intermedio alto).
- Current (nivel avanzado).

Informe cualitativo

Las revistas de Mary Glasgow contienen artículos de gran actualidad e incluyen temas de interés sociocultural, todo ello redactado en un lenguaje auténtico. Las páginas de actividades refuerzan el lenguaje utilizado en los artículos. Son ideales para el repaso, el trabajo en casa e incluso para la evaluación.

Los libros de trabajo están vinculados a las revistas y se componen de material de refuerzo y ampliación. Son idóneos para utilizar tanto en clase como en casa o durante las vacaciones.

Casetes: material auténtico para desarrollar la comprensión oral y auditiva adaptado al nivel lingüístico de cada revista.

Anaya Educación

Inglés

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Educación Primaria:

- Segundo ciclo: Ya publicado.
- Tercer ciclo: Publicación: marzo 1994.

Organización del material

Esta serie para la enseñanza de la lengua inglesa en la Educación Primaria está estructurada en cuatro niveles: dos para el segundo ciclo y dos para el tercer ciclo.

Los materiales para los distintos cursos son progresivos y enlazan unos con otros, de manera que presuponen los conocimientos adquiridos en el nivel o en los niveles anteriores.

Estos materiales constan de los siguientes componentes:

- Un *Libro del Alumno*, de 96 páginas, impreso a todo color, con estos elementos:
  - — Veinte unidades, de cuatro páginas cada una, profusamente ilustradas con dibujos sugerentes y atractivos, pensados para fijar la atención de los alumnos y alumnas.

— Cuatro láminas de repaso, una para cada bloque de cinco unidades.

— Una lista de vocabulario, con traducción al español, de todas las palabras que aparecen en el libro, incluso las que sólo salen ocasionalmente en canciones o títulos. La razón de incluir estas palabras, que no forman parte del vocabulario básico del nivel, es satisfacer la posible curiosidad de los alumnos y alumnas sobre el significado de alguna de ellas.

- Un *Cuaderno de trabajo*, de 48 páginas, impresas a dos colores, con estos elementos:

  — Veinte unidades de dos páginas cada una, con espacios para realizar las actividades en el propio cuaderno.

  — Cinco páginas destinadas a que los alumnos y alumnas confeccionen su propio diccionario personal.

  — Un encarte de cartulina, impreso a todo color, con dos atractivos juegos para practicar algunos aspectos del inglés de forma divertida.

- Un *Juego de casetes*, en las que aparecen reproducidos los diálogos, los ejercicios de comprensión auditiva, los textos de lectura, las palabras y frases del vocabulario nuevo de cada unidad y las canciones que se incluyen en algunas unidades del libro.

- Una *Propuesta didáctica* para el profesor, redactada en inglés y en castellano, con estos elementos:

  — Breve introducción sobre los principios metodológicos que inspiran esta serie y sobre el papel de la enseñanza del inglés en el contexto de la Educación Primaria.

  — Programación de aula de las 20 unidades del curso, con indicación explícita de los objetivos, criterios de evaluación y contenidos, desglosados éstos en conceptos, procedimientos y actitudes.

  — Lista de palabras y expresiones útiles en la clase, es decir, de lo que se conoce como *classroom language*.

  — Reproducción a tamaño real de las páginas del *Libro del Alumno* y del *Cuaderno de trabajo*.

  — Comentarios a las secciones y actividades propuestas en el Libro y en el Cuaderno de trabajo, con sugerencias para una óptima explotación didáctica de los distintos elementos que conforman este método.

— Guión de los textos grabados en las casetes que no aparezcan en el Libro o en el Cuaderno.
— Solución de todos los ejercicios y actividades propuestos en el Libro y en el Cuaderno de trabajo.
— Modelos de evaluación por bloques de unidades.

- Un juego de cinco *láminas murales*, impresas a todo color, con varias escenas, para trabajo en grupo por parte de la clase.
- Un juego de 79 tarjetas (*flashcards*) para la enseñanza-aprendizaje del vocabulario. Se incluye un folleto con sugerencias para una mejor explotación de las mismas.
- En relación con este método, aunque sin formar parte estrictamente de él, hemos editado también un *Diccionario de inglés en imágenes*, para niños y niñas de seis a diez años, que puede servir como valioso auxiliar de clase y complemento de los otros componentes de esta serie.

Coste

No fijado aún en este momento. El conjunto de Libro del Alumno y Cuaderno son aproximadamente 1.700 pesetas.

Material de continuación para Secundaria

La Editorial está trabajando en un método de inglés para la Educación Secundaria Obligatoria, que enlazará con esta serie.

Informe cualitativo

Como destaca el Real Decreto 1344, del 6 de septiembre de 1991, que establece el currículo de la Educación Primaria, la finalidad curricular de esta área no es enseñar una lengua extranjera, sino enseñar a comunicarse en ella. Por ello, en la elaboración de nuestros materiales de inglés hemos adoptado un enfoque basado en la comunicación y orientado a la adquisición de una competencia comunicativa.

Para facilitar la consecución de esta competencia comunicativa hemos tenido muy en cuenta el nivel de madurez de los niños y niñas de ocho a diez años, y hemos procurado presentar unos modelos de lengua inglesa relevantes para sus intereses y adaptados a sus capacidades cognitivas y afectivas.

En el planteamiento y en la redacción de esta serie hemos tenido muy en cuenta las características de la enseñanza del Inglés en los centros escolares españoles, las necesidades de los profesores y las motivaciones e intereses de los alumnos.

Es decir, no se trata de un método de Inglés "neutro" o polivalente, que pueda ser utilizado de manera indiscriminada en cualquier país, sino de un método pensado para el segundo ciclo de la nueva Educación Primaria, en el marco de la Reforma del Sistema Educativo español; un método para enseñar y aprender Inglés, la lengua de comunicación internacional, pero también unos libros de texto para cursar una asignatura del currículo, en el marco más amplio de la formación integral de la persona y del futuro ciudadano de nuestro país.

Hands on!

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Segundo y tercer ciclos de Educación Primaria.

Organización del material

La serie HANDS ON! está formada por:

- Workshops. HANDS ON! Level A/B/C/D (Talleres).
  (En los Workshops se incluyen actividades de aprendizaje de cada Workshops/Taller.)
- HANDS ON! Grammar. A Special Reference Book for Children.
  (Este libro ofrece, a través de imágenes y mapas conceptuales, los contenidos gramaticales.)
  Se trata de un libro de consulta. Libro único para los ciclos segundo y tercero.
- Casetes:
  — Casete Level A and B.
  — Casete Level C.
  — Casete Level D.

Coste

Componentes	*P. V. P. (sin I. V. A.)*
• HANDS ON! Level A/B Workshops	1.650
• *HANDS ON! Level C/D Workshops*	*1.850*
• HANDS ON! Grammar	1.650
• Guías didácticas	2.913
• Casetes	1.800

Material de continuación para Secundaria

Existirá un material para la Secundaria, que será continuación de éste.

Informe cualitativo

Los materiales de la serie HANDS ON! se han elaborado a partir del criterio didáctico de la comunicación (oral/escrita) y del aprendizaje significativo y funcional del Inglés.

La principal aportación de los materiales de la serie HANDS ON! es su estructuración en Workshops, que corresponden a centros de interés. Cada Workshop supone la elaboración —preferentemente en pequeños grupos— de un producto final (un cómic, un póster, un álbum...).

Edebé

English

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Segundo y tercer ciclos de Educación Primaria.

Organización del material

Los materiales que se ofrecen para cubrir el trabajo de profesores y alumnos: ENGLISH 3, ENGLISH 4 (ya publicados), ENGLISH 5 y ENGLISH 6 se editan mediante el *Libro del Alumno*, el *Workbook*, las casetes y el *Libro guía* del profesor.

- El *Libro del Alumno* consta de dos partes esenciales:
  - — Programación de las unidades didácticas.
  - — Desarrollo de las unidades didácticas.
- El *Workbook* consiste en un cuaderno de trabajo que incluye una serie de actividades que amplían, consolidan o evalúan las presentadas en el *Libro del Alumno*.
- Las casetes reproducen grabaciones destinadas a favorecer la educación auditiva; en ellas se recogen diversas canciones con la intención de que los alumnos se familiaricen con la pronunciación de la lengua inglesa.

- El *Libro guía* presenta en cada unidad didáctica tres tipos de actividades, con el fin de prestar atención a la diversidad del alumnado. De esta forma, el profesor o la profesora puede escoger aquellas actividades que se adapten mejor a las características de sus alumnos.

  Las actividades pueden ser:

  — Actividades de base: Destinadas a desarrollar actividades en el aula. Se ofrecen como recurso para el profesorado.

  — Actividades de refuerzo: Su finalidad es recuperar contenidos fundamentales que no han sido asimilados. El profesor o la profesora, si lo cree oportuno, puede fotocopiarlas y entregárselas a sus alumnos.

  — Actividades de profundización o ampliación: Destinadas a desplegar y profundizar en los contenidos trabajados en la clase.

  Asimismo, cada unidad didáctica ofrece unas actividades o pautas de evaluación, además de las que cierran un año académico o un ciclo.

Coste

Componentes	*P. V. P. (sin I. V. A.)*
English 3	
• Libro del Alumno	1.705
• Workbook	500
• Casete	1.000
• Libro guía	2.500
	5.705
English 4	
• Libro del Alumno	1.755
• Workbook	500
• Casete	1.000
• Libro guía	2.500
	5.755

Componentes	P. V. P. (sin I. V. A.)
English 5	
• Libro del Alumno	1.800
• Workbook	
• Casete	1.100
• Libro guía	2.500
	5.400
English 6	
• Libro del Alumno	1.800
• Workbook	
• Casete	1.100
• Libro guía	2.500
	5.400

Material de continuación para Secundaria

- Libro del alumno.
- Libro guía.
- Casetes.
- Workbook para los dos ciclos.

Informe cualitativo

Enfoque didáctico

Los libros *English 3* y *English 4* presentan una metodología común a lo largo de este segundo ciclo de Primaria y tienen como objetivo un conocimiento activo de la lengua como medio de comunicación.

Durante este ciclo predominan los procedimientos y las actitudes sobre los hechos conceptuales; esto justifica un aprendizaje significativo basado en la acción y la inducción, y que comporta las siguientes fases:

- Observación intuitiva de un fenómeno, relacionándolo, siempre que sea posible, con los conocimientos anteriores del alumno.

- Ejercicio de la expresión.
- Toma de conciencia e inducción.

La unidad didáctica comienza con una página introductoria, con el fin de plantear situaciones comunicativas a partir de las ilustraciones.

En el interior de cada unidad didáctica hay actividades sobre textos orales breves para trabajar la expresión, cuidando la pronunciación de los sonidos y de la expresividad.

El aprendizaje de la lectura y la escritura se irá haciendo de manera gradual para así reforzar la fonética, la expresión oral y el vocabulario antes de iniciar su proceso.

Los libros recogen los bloques establecidos por los currículos de las diferentes Comunidades Autónomas del Estado español para la Reforma, y se estructuran según el proceso lógico de las secuencias de aprendizaje.

En la *comprensión y expresión oral* se comienza con una ilustración que se utiliza como punto de partida para la expresión oral, que en una primera etapa será limitada para, posteriormente, dar paso a la expresión abierta.

La expresión oral merece una atención especialísima para ir introduciendo a los alumnos en la comprensión oral, desarrollando su fluidez de expresión y mejorando su capacidad de comprensión. Para un desarrollo de la fluidez de expresión se presentan juegos y actividades de improvisación y dramatización.

En las actividades orales propuestas es necesaria la participación de todos los alumnos del grupo. También se enseñará a escuchar al maestro y al resto de los compañeros cuando hablen, reciten o lean en voz alta.

La comprensión oral de los textos, exclusivamente orales en primer curso y orales y escritos en segundo, se demostrará con la respuesta a preguntas, pero también relacionando mensajes orales y escritos con dibujos. La imagen se utilizará, por tanto, para comprobar la comprensión y para motivar la expresión escrita.

En la *comprensión y expresión escrita*, el planteamiento de las actividades de expresión escrita repercute en el aspecto funcional del lenguaje; por ello, se ofrecen a los alumnos unos modelos que, a partir de su observación, les puedan servir de guía a la hora de crear nuevos textos.

La *fonética* se trabaja también de manera gradual, empezando por la discriminación auditiva de sonidos dentro de palabras que los contienen.

En cuanto al *vocabulario*, el aprendizaje de nuevas palabras se hará de dos maneras: por un lado, se aprovecharán todas las oportunidades, tanto de los textos orales y/o escritos como de los ejercicios de expresión oral y escrita, y, por otro, con ejercicios específicos se mostrarán gradualmente las palabras que se han de trabajar y aprender.

Por lo que respecta a la reflexión sobre la lengua inglesa, la *gramática* se presenta de una manera funcional y manipulativa. Con el uso, y siguiendo un proceso inductivo, se aprenderán los conceptos mínimos que en ciclos posteriores tomarán forma y se profundizarán con un mayor grado de abstracción; por tanto, será más tarde cuando reciban nombre unos fenómenos que ya desde el principio habrán sido asimilados intuitivamente.

Los *aspectos socioculturales* versarán sobre aquellas características sociales y culturales de los países anglosajones que contrastan con las propias.

Para sacar el máximo partido a nuestros libros y desarrollar todos los bloques expuestos recomendamos un método de trabajo que se puede aplicar a todas las unidades didácticas y que, además, admite todo tipo de variaciones.

El proceso que se desarrolla es el siguiente:

- Conversación a partir de las ilustraciones introductorias.
- Realización de las diferentes actividades del libro del alumno y del *Workbook*, intentando que el alumno se esfuerce en presentar sus producciones de forma clara y ordenada.
- Hacer las *actividades de refuerzo*, en el caso de que el alumno o la alumna presente dificultades en la comprensión o en la realización de actividades, y de *profundización* o de *ampliación*, si el alumno o la alumna tiene una capacidad de trabajo y de comprensión mayor. Ambos tipos de actividades se encuentran en el Libro guía.
- Evaluación de los ejercicios llevados a cabo.

Además de las actividades de evaluación que aparecen en algunas de las unidades didácticas, este libro presenta unas *pautas de obser-*

vación sistemática, que aparecen al final del libro. Por medio de ellas, el profesor puede hacer el seguimiento de los alumnos durante los dos años académicos que constituyen el ciclo.

Hay cuatro tipos diferentes de pautas de observación sistemática. Cada una trabaja uno de los aspectos de la lengua: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita.

En todas las actividades del libro del alumno y del *Workbook* se han incorporado unas ilustraciones que reflejan los bloques de contenidos y las actividades que se llevan a cabo.

Los bloques de contenidos que se incluyen son:

- Comprensión y expresión oral.
- Comprensión y expresión escrita.
- Fonética.
- Vocabulario.
- Gramática.
- Aspectos socioculturales.

Ediciones del Prado

Vídeo Idiomas: Alemán

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Desde Primaria hasta C. O. U.

Organización del material

Consta de:

- Cuatro libros (texto y ejercicios).
- Ocho cintas de audio.
- Cuatro vídeos.

Coste

47.000 pesetas.

Informe cualitativo

Enfoque didáctico

Aprender a comunicarse en situaciones reales, con una fuerte base gramatical.

Principales aportaciones del material

Libros coordinados con vídeos y cintas de audio. Los vídeos son de gran valor por su división: gramática, comprensión, pronunciación y civilización. El alumno puede utilizarlo por sí mismo y repetir las lecciones.

Vídeo Idiomas: Francés

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Desde Primaria hasta C. O. U.

Organización del material

Consta de:

- Cuatro libros (texto y ejercicios).
- Ocho cintas de audio.
- Cuatro vídeos.

Coste

47.000 pesetas.

Informe cualitativo

Enfoque didáctico

Aprender a comunicarse en situaciones reales, con una fuerte base gramatical.

Principales aportaciones del material

Libros coordinados con vídeos y cintas de audio. Los vídeos son de gran valor por su división: gramática, comprensión, pronunciación y civilización. El alumno puede utilizarlo por sí mismo y repetir las lecciones.

Vídeo Idiomas: Inglés

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Desde Primaria hasta C. O. U.

Organización del material

Consta de:

- Cuatro libros (texto y ejercicios).
- Ocho cintas de audio.
- Cuatro vídeos.

Coste

47.000 pesetas.

Informe cualitativo

Enfoque didáctico

Aprender a comunicarse en situaciones reales, con una fuerte base gramatical.

Principales aportaciones del material

Libros coordinados con vídeos y cintas de audio. Los vídeos son de gran valor por su división: gramática, comprensión, pronunciación y civilización. El alumno puede utilizarlo por sí mismo y repetir las lecciones.

Ediciones S. M.

Magic Forest

Descripción del material

Método de Inglés dirigido a niños y niñas españoles de seis y siete años.

Ciclos o cursos que abarca

1.° y 2.° cursos de Primaria.

Organización del material

Consta de:

- MAGIC FOREST 1 (Libro Alumno + casete).
- MAGIC FOREST (Libro de programación y didáctica + casete).
- MAGIC FOREST 2 (Libro Alumno + casete).
- MAGIC FOREST 2 (Libro de programación y didáctica + casete).

Existe material para Primaria que es continuación de éste: ROAD TO ENGLISH.

Coste

Componentes	*P. V. P. (con I. V. A.)*
• MAGIC FOREST 1 (Libro Alumno)	1.600

Componentes	*P. V. P. (con I. V. A.)*
• MAGIC FOREST 1 (Libro Alumno)	1.600
• MAGIC FOREST 1 (Libro programación y didáctica)	1.500
• MAGIC FOREST 2 (Libro Alumno)	1.600
• MAGIC FOREST 2 (Libro programación y didáctica)	1.500

Informe cualitativo

Enfoque didáctico

Método basado en el aprendizaje activo. Los niños hace, fabrican, crean y juegan con unos personajes muy cercanos.

Principales aportaciones del material

- Un cuento que contextualiza y motiva.
- Los personajes hacen hablar y dramatizar.
- Las canciones y las poesías hacen repetir y disfrutar (una casete para el niño y otra para el profesor).
- El juego, los recortables y las pegatinas hacen aprender haciendo).
- Los proyectos ayudan a consolidar y reforzar.
- Se progresa en MAGIC FOREST 2 y se aprenden más palabras.
- El profesor tiene instrucciones para cada actividad.

Road to English

Descripción del material

Proyecto de Inglés para el segundo ciclo de Primaria.

Ciclos o cursos que abarca

3.° y 4.° cursos de Primaria.

Organización del material

Consta de:

- ROAD TO ENGLISH book one (Libro del Alumno + casete).
- ROAD TO ENGLISH book one (Libro de programación y didáctica + 2 casetes + cinta de vídeo).
- ROAD TO ENGLISH book two (Libro de programación y didáctica + 2 casetes + cinta de vídeo).

Coste

Componentes	*P. V. P. (con I. V. A.)*
• ROAD TO ENGLISH book one	1.135
• ROAD TO ENGLISH book one (Libro programación y didáctica)	2.500
• ROAD TO ENGLISH book two	1.135
• ROAD TO ENGLISH book two (Libro programación y didáctica)	2.500

Material de continuación para Secundaria

ROAD TO ENGLISH continúa en el tercer ciclo de Primaria con el book three y book four.

A su vez, new ROAD TO ENGLISH seguirá la serie en Secundaria.

Informe cualitativo

ROAD TO ENGLISH: un método de Inglés orientado a la Reforma.

Enfoque didáctico

- El alumno es el protagonista, con una tipología de actividades muy variadas.
- Contenido lúdico e interactivo.
- Unidades de repaso o refuerzo (revisión).
- Unidades de evaluación (test).
- Con proyectos globalizadores (project).
- Uno de los grandes aciertos: ROAD TO ENGLISH ofrece un aprendizaje cíclico.
- Un Cuaderno de trabajo que motiva a trabajar a ritmo personal.

Principales aportaciones del material

- Dos casetes para el profesor con diálogos y canciones.
- Una casete para el alumno con atractivas canciones.
- Una cinta de vídeo para el profesor con divertidas historias dramatizadas por niños para motivar, contextualizar y reforzar.
- Los Libros de programación y didáctica ayudan al profesor día a día. Con todas las actividades explicadas y con un banco de actividades de ampliación.
- Al final de cada Libro del Alumno se ofrece un diccionario en imágenes con las palabras básicas que aparecen en el libro ordenadas por bloques semánticos.

Words & Pictures

Descripción del material

Primer diccionario en imágenes para niños.

Ciclos o cursos que abarca

1.° a 5.° cursos de Primaria.

Organización del material

Consta de:

Un libro con 96 páginas a todo color:

- 1.500 palabras ilustradas.
- 22 bloques temáticos.
- 78 páginas de ilustraciones.
- 7 páginas con diccionario alfabético.
- 6 páginas de actividades.

Coste

2.200 pesetas (con I. V. A.).

Material de continuación para Secundaria

Un diccionario monolingüe para el aula y uso de los alumnos: PASSWORD. A partir de doce años.

Informe cualitativo

Enfoque didáctico

Para introducir a los más pequeños en el uso activo del diccionario.

Principales aportaciones del material

Words & Pictures hace aprender jugando e identificando, aprendiendo a definir, preguntando y respondiendo, hablando y escribiendo.

Con un tamaño de letra adecuado para ellos. Las palabras están trabajadas morfológicamente: los sustantivos, integrados en escenas motivadoras.

Los verbos, ordenados por su régimen gramatical. Los adjetivos, enfrentados a sus contrarios. Se incluyen proposiciones y adverbios.

I Love English Junior (1 y 2)

Editorial
S. M. & B

Descripción del material

Revistas para empezar a aprender Inglés.

Ciclos o cursos que abarca

Para alumnos de entre ocho y doce años (segundo y tercer ciclo de Primaria).

Organización del material

- Una revista anual de 48 páginas. A todo color.
- Guías didácticas con más de cien actividades complementarias.

Coste

995 pesetas.

Material de continuación para Secundaria

Revistas que se continúan en Secundaria con la publicación mensual I LOVE ENGLISH.

Informe cualitativo

Enfoque didáctico

Enfoque eminentemente lúdico: con un tono humorístico y motivador, el niño y la niña aprenden Inglés jugando.

Principales aportaciones del material

Es la única publicación en forma de revista que ofrece el mercado a los niños que comienzan a aprender Inglés.

I Love English

Editorial
S. M. & B

Descripción del material

Una auténtica revista que se recibe mensualmente por prescripción individual o de forma colectiva (por prescripción del profesor).

Ciclos o cursos que abarca

Para alumnos de diferentes niveles entre diez y catorce años.

Organización del material

- Veinte páginas a todo color en forma de revista.
- Con diferentes secciones (cómic, reportaje, test, juegos, etc.).
- Con guía didáctica para el profesor.
- Con casete para el alumno, con el cómic grabado con efectos especiales.
- Con concursos y cartas al director.

Coste

455 pesetas (con I. V. A.) por ejemplar. Se comercializa por suscripción.

Material de continuación para Secundaria

Material para Primaria (tercer ciclo) y Secundaria (primer y segundo ciclos).

Informe cualitativo

Enfoque didáctico

Revista mensual con una metodología basada en la motivación.

Actividades que hacen mejorar la destreza de la lectura con diferentes registros lingüísticos.

Principales aportaciones del material

- Con diccionario bilingüe para facilitar la lectura.
- Con actividades que explotan la comprensión oral.
- Con juegos y tests que hacen mejorar el vocabulario de forma natural.
- Con cartas al director y concursos que provocan la interacción entre los alumnos y la publicación.

Propuestas de secuencia (Lenguas Extranjeras)

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Segundo y tercer ciclos de la Educación Primaria.

Organización del material

Libro de 311 páginas en el que se presentan tres propuestas de Secuencia para el área de Lenguas Extranjeras:

— Propuesta A (Francés-Inglés).

— Propuesta B (Francés).

— Propuesta C (Inglés).

Coste

1.630 pesetas.

Material de continuación para Secundaria

En preparación.

Informe cualitativo

Enfoque didáctico

Distingue entre contenidos referidos a procedimientos, actitudes y conceptos.

Principales aportaciones del material

Ayudar al profesorado de francés e inglés en la elaboración de los proyectos curriculares y las programaciones.

Espasa-Calpe

Espasa-Harrap's: Diccionario español-inglés - inglés-español

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Todos los niveles (material complementario de consulta).

Organización del material

Diccionario bilingüe.

Coste

1.375 pesetas.

Informe cualitativo

Principales aportaciones del material

- 57.000 entradas y 100.000 acepciones.
- Expresiones idiomáticas, frases verbales y ejemplos de uso.
- Transcripción fonética en todas las entradas inglesas.

Espasa-Harrap's: Diccionario español-francés - francés-español

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Todos los niveles (material complementario de consulta).

Organización del material

Diccionario bilingüe.

Coste

1.400 pesetas aproximadamente (a publicarse en septiembre).

Informe cualitativo

Principales aportaciones del material

- 55.000 entradas y más de 90.000 acepciones.
- Expresiones idiomáticas, frases verbales y ejemplos de uso.
- Transcripción en las voces francesas que puedan ofrecer a las hispanohablantes.
- Modelos de conjugaciones de verbos franceses y españoles.

Espasa-Harrap's: Diccionario Plus: español-inglés - inglés-español

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Todos los niveles (material complementario de consulta).

Organización del material

Diccionario y gramática.

Coste

1.800 pesetas aproximadamente (a publicarse en septiembre).

Informe cualitativo

Principales aportaciones del material

- 57.000 entradas y más de 90.000 acepciones.
- Transcripción fonética en todas las entradas inglesas.
- Amplio apéndice gramatical (200 págs.) con información detallada sobre los aspectos fundamentales de la lengua inglesa.

La Muralla

El Camino Magnético

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Se está utilizando en todos los niveles educativos, como la Educación Infantil, Primaria o Secundaria, además de emplearse en centros de enseñanza de lenguas para adultos.

Organización del material

El CAMINO MAGNÉTICO es un material audiovisual totalmente innovador compuesto por una pizarra magnética de 60 x 90 cm., piezas magnéticas y un manual-guía de 136 páginas, ilustrado, con orientaciones metodológicas, todo ello pensado para la enseñanza de idiomas extranjeros. Disponemos de cuatro títulos diferentes, cada uno con más de cien piezas.

Coste

El coste de cada uno de los cuatro títulos oscila entre las 14.300 y las 17.750 pesetas más I. V. A.

Componentes	*P. V. P. (sin I. V. A.)*
• Pizarra magnética	16.000
• Guía didáctica	1.530

Material de continuación para Secundaria

Este material también se utiliza en ese nivel.

Informe cualitativo

Constituye un material visual realmente innovador y eficaz, ya que:

- Elimina la necesidad de numerosos materiales didácticos.
- Reduce al mínimo o elimina la necesidad de buscar apoyos visuales en revistas o libros.
- Proporciona horas de uso individual y de participación en grupo.
- Incrementa la participación del estudiante.
- Dispone de una guía didáctica que recoge la explotación metodológica del área de los idiomas.
- Los cuatro títulos se complementan entre sí, lo que aumenta extraordinariamente las posibilidades de utilización.
- Permite al profesor y al alumno construir escenas con iniciativa propia y total libertad.
- Es, es suma, un material didáctico único, cuya valía ya está demostrada gracias a la acogida que se le ha dispensado y al excelente grado de satisfacción que alcanza el personal docente que trabaja con estos medios.

Onda

Inglés

Descripción del material

Consta de:

- "Around the house".
- "Around the clock".
- "Around the world".
- "Our English friends".

Ciclos o cursos que abarca

Segundo y tercer ciclos de Primaria.

Organización del material

- Cuatro Libros del Alumno (uno por curso escolar).
- *Guías didácticas* (unidad por unidad) para el profesor: en inglés, al final de cada libro del alumno; traducidas, en folletos aparte.
- Los Libros del Alumno incluyen —además de la historia, lecciones, ejercicios y tareas— un diccionario en imágenes del vocabulario nuevo de cada curso.

- Cada Libro del Alumno va acompañado de una casete con el texto de la historia, más canciones, rimas, etc.

Coste

Componentes	*P. V. P. (sin I. V. A.)*
• "Around the house"	1.850
• "Around the clock"	1.850
• "Around the world"	1.147
• "Our English friends"	1.475

Material de continuación para Secundaria

Existirá material para Secundaria que será continuación de éste.

Informe cualitativo

Enfoque didáctico

Exposición global de la lengua inglesa mediante tareas que fomenten el desarrollo educativo del alumno en la adquisición, aprendizaje y uso de esta lengua. Con dicha finalidad, las actividades se han estructurado de la siguiente forma:

- Exposición de forma natural a la lengua de unos niños ingleses de la misma edad e intereses de los estudiantes.
- Ejercicios que sitúan al alumno en el centro del proceso de aprendizaje.
- Variedad de tareas ("variety is the spice of life"): seguir instrucciones, intercambiar mensajes, realizar cuestionarios, hablar y escribir sobre uno mismo..., llevadas a cabo individualmente, por parejas o pequeños grupos, representaciones en clase...

Principales aportaciones del material

- Exposición global a la lengua mediante una historia atractiva para los alumnos, para ser escuchada, leída y representada.

- Tareas comunicativas, orales y escritas.
- Diccionario e imágenes organizado por áreas semánticas (animales, juegos, la familia...).

Penguin Books

Treasure Trail

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

3.° a 6.° cursos de Primaria.

Organización del material

TREASURE TRAIL consta de cuatro niveles. Cada nivel se compone de los siguientes elementos:

a) *Pupil's Book (Libro del Alumno)*: Libro en el que se presentan los contenidos y actividades. Se presentan ocho unidades con gran variedad de contenidos. El libro está editado en color.

b) *Activity Book (Libro de actividades)*: Como complemento a los contenidos del *Pupil's Book*. Desarrolla fundamentalmente la destreza de escritura. Incluye un importante número de actividades de dibujo y pintura como recurso de refuerzo del aprendizaje. Está editado en blanco y negro.

c) *Teacher's Book (Libro del Profesor)*: Edición internacional. Aunque se encuentra disponible en España, se ha realizado una adaptación para nuestro país, llamada *Guía didáctica*.

d) *Guía didáctica*: Desarrollo local del *Teachers's Book*. Está escrita en castellano y adaptada a los contenidos propuestos por la Reforma. Concebida principalmente para facilitar la labor edu-

cativa a aquellos profesores que no han trabajado el Inglés con alumnos de estas edades.

e) *Casete*: Incluye las historietas de cada una de las unidades del *Pupil's Book*, los ejercicios de *listening* del *Pupil's Book* y del *Activity Book*, así como las canciones que cierran cada una de las unidades del *Pupil's Book*.

f) *Reader*: A partir del nivel 2 (recomendado para 4.° curso de Primaria). Es una historieta breve, adecuada al nivel correspondiente y con los mismos personajes de las historietas de las unidades del *Pupil's Book*.

Coste

Componentes	*P. V. P. (sin I. V. A.)*	*P. V. P. (con I. V. A.)*
• TREASURE TRAIL 1 Pupil's Book	1.311	1.350
• TREASURE TRAIL 1 Activity Book	631	650
• TREASURE TRAIL 1 Teacher's Book	1.743	1.795
• TREASURE TRAIL 1 Guía didáctica	1.408	1.450
• TREASURE TRAIL 1 Casete	1.549	1.595
• TREASURE TRAIL 2 Pupil's Book	1.408	1.450
• TREASURE TRAIL 2 Activity Book	631	650
• TREASURE TRAIL 2 Teacher's Book	1.743	1.795
• TREASURE TRAIL 2 Guía didáctica	1.408	1.450
• TREASURE TRAIL 2 Casete	1.549	1.559
• TREASURE TRAIL 2 Reader	286	295

Material de continuación para Secundaria

Existirá material de continuación para Secundaria.

Informe cualitativo

TREASURE TRAIL es un método dividido en cuatro niveles para la enseñanza de Inglés a niños de Primaria. Su enfoque metodológico es básicamente comunicativo, incidiendo sobre todo en las destrezas orales y auditivas, sin olvidar la lectura y la escritura. La familiarización con la nueva lengua se hace de la misma manera como el niño aprendió su lengua materna, aunque dentro de un entorno artificial creado al efecto.

El niño juega, dibuja, pinta, hace *puzzles*, canta..., pero no es consciente del proceso de aprendizaje. Las actividades propuestas engloban una serie de estrategias de aprendizaje y de técnicas de enseñanza que son las que posibilitan que el niño aprenda a trabajar el idioma.

Cada nivel está estructurado de una manera sencilla y clara, que facilita al profesor la organización de la clase y al alumno le crea expectativas sobre "lo que puede venir".

La *Guía didáctica* facilita al profesor la elaboración de su diseño curricular y permite el desarrollo de actividades basadas en las propuestas de los *Pupil's Book* y de los *Activity Books*.

El *Activity Book* no se limita a ser un libro que desarrolla la destreza de escritura y de tener un carácter más lúdico para los niños, sino que contiene, incluso, ejercicios de *listening* que deben ser realizados a través de las propuestas de la casete.

Asimismo existe un *reader* a partir del nivel 2 con los mismos personajes de las historietas de las unidades del *Pupil's Book*, que sirve como libro de lectura complementario y aliciente para los niños y niñas.

Santillana

One, two... six!

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Primaria, cursos 1.°, 2.°, 3.°, 4.°, 5.° y 6.°.

Organización del material

Cada uno de los seis cursos cuenta con el siguiente material para el alumno:

- *Libro del Alumno*: 128 páginas, cuatro colores.
- *Game Set*: Libro de cartas recortables retractilado con el Libro del Alumno. Ocho páginas, un color.
- *Tiny Tales*: Libro de lecturas graduadas, 64 páginas, cuatro colores.
- *Tiny Tales Casete*: Aproximadamente 60 minutos.

Material del profesor y del aula:

- *Teacher's Book* (Guía didáctica): 160 páginas, un color.
- *Casetes*: Aproximadamente 120 minutos por nivel.
- *Posters*: 40 pósters, cuatro colores.
- *Flash Cards*: 264 láminas a color.

Coste

Componentes	*P. V. P. (sin I. V. A.)*
• Course Book y Game Set	1.350
• Posters	9.500
• Flash Cards	9.500
• Casetes	2.300
• Teacher's Book	1.800
• Tiny Tales	445
• Tiny Tales casete	1.215

Material de continuación para Secundaria

En preparación.

Informe cualitativo

Enfoque didáctico

ONE, TWO... SIX! tiene una programación funcional/gramatical diseñada para presentar el lenguaje nuevo en pequeñas dosis y reciclarlo sistemáticamente. Las cuatro destrezas se trabajan empleando una variedad de materiales para mantener el interés del alumno.

Principales aportaciones del material

- *El Libro del Alumno*: Se destacan como novedad la organización por bloques temáticos y los apartados Let's Talk!: diálogos, juegos y tareas comunicativas. Las fotografías muestran la cooperación entre niños de diferentes razas.
- *Game Set*: Juegos interactivos coordinados con los bloques temáticos. Aportan un elemento dinámico y personalizado al aula.
- *Las láminas*: Facilitan la presentación y práctica del vocabulario. Su uso en juegos añade un elemento de actividad física a la lección.

- *Los posters*: Presentan los temas en escenas: House, Food, etc. Posters de pronunciación y posters dobles para hacer narraciones.
- *Tiny Tales*: Amplia selección de lecturas, todas grabadas, por nivel: adivinanzas, canciones, narrativa, diálogo, cómics.
- *Teacher's Book*: Contiene los objetivos del ciclo, del curso y de los bloques. Está organizado en torno a conceptos, procedimientos y actitudes. Ofrece 54 lecciones, sugerencias para la presentación de los temas transversales, actividades complementarias, proyectos, el guión de grabación, el solucionario de los ejercicios y los tests.
- *Casetes*: Como novedad contiene *dos* horas el material grabado: Let's Talk!, los cómics, abundantes canciones tradicionales y los ejercicios de comprensión oral.

Starlight-Curso de Inglés

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Primaria, ciclos segundo y tercero.

Organización del material

Material para los cuatro cursos de Primaria.

Cada uno de los cuatro cursos cuenta con el siguiente material:

- *Course Book* (Libro del Alumno): 64 páginas, cuatro colores.
- *Activity Cards*: Retractilado con el *Libro del Alumno*: 16 páginas, un color.
- *Practice Book* (Cuaderno de actividades): 80 páginas, un color.
- *Teacher's Book* (Guía didáctica): 176 páginas, un color. Incluye páginas reducidas del *Libro del alumno* con solucionario.
- *Casetes*: Dos. Aproximadamente 120 minutos de duración.
- *Posters*: Recoge los seis cuentos del curso; 12 pósters, 4 colores.
- *Cuaderno de programación por ciclo*: 12 páginas, un color.
- *Cuaderno de evaluación por ciclo*: Contiene criterios de evaluación, tests fotocopiables con solucionario y hojas de observación de alumnos.

Coste

Componentes	*P. V. P. (sin I. V. A.)*
• Course Book y Activity Cards	950
• Practice Book	450
• Posters	4.250
• Casetes	2.000
• Teacher's Book	1.070

Material de continuación para Secundaria

TEEN TRACK, método en cuatro niveles.

Informe cualitativo

Enfoque didáctico

Enseña el inglés dentro de un marco lúdico donde la participación activa del alumno es fundamental. La selección de temas, vocabulario y estructuras se ha realizado teniendo en cuenta tres factores básicos: frecuencia de uso, adecuación a la edad e intrereses del alumno y utilidad para estudios futuros.

Principales aprotaciones del material

Para lograr la participación activa, STARLIGHT ofrece novedades importantes:

- Los cuentos y los posters: El alumno "vive" a través de ellos situaciones en las que los valores de solidaridad y cooperación se presentan de forma explícita.
- Los juegos, canciones y proyectos: Captan el interés del niño, permitiéndole aprender a través de la fantasía, el mimo, la música, actividades plásticas...
- Las tarjetas de actividades: Un elemento personalizado que sirve para juegos dinámicos e interactivos. Incluyen un reloj para hacer. Fomentan la autonomía.
- Los proyectos: Establecen el nexo con otras áreas del currículo, especialmente Conocimiento del Medio y Lengua. Con ellos se usa el inglés para "crear" algo.
- El Cuaderno de actividades: Ofrece abundantes ejercicios personalizados para que el alumno hable y escriba de su mundo. Contiene apartados de autoevaluación: *My English Diary*.
- Actividades de pensamiento crítico: Con ellas el alumno observa, compara, asocia, clasifica... Desarrolla en inglés destrezas útiles dentro y fuera del aula.
- La unidad cero: Actividades de "calentamiento" y repaso para comenzar el curso.

- La ilustración: Transmite mensajes sobre la igualdad de los sexos, la cooperación entre niños de diferentes razas, comportamiento respetuoso con el medio ambiente y normas básicas de convivencia.

Trampoline

Editorial
Clé International-Santillana

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

3.° a 6.° cursos de Primaria.

Organización del material

Consta de:

- Libro del Alumno.
- Cuaderno de actividades.
- Guía del profesor.
- Cuatro casetes por curso.

El *Libro del Alumno* está organizado en torno a una historia ilustrada en forma de cómic que presenta el vocabulario y las estructuras básicas. La explotación de ese material se hace a través de una riquísima banda sonora y diversas secciones con ejercicios, juegos, canciones que se presentan en forma de revista infantil. Incluye datos e ilustraciones que introducen al niño en las formas peculiares de la cultura y la civilización francesas.

El *Cuaderno de actividades* ofrece las páginas de apoyo a la lectura y escritura y orienta al alumno hacia el trabajo individual y en pequeño grupo. Predomina el carácter lúdico de todas las actividdes.

La *Guía del profesor* del primer nivel (tercer curso de Primaria) es un tratado metodológico para toda la serie y un modelo de trabajo de aula unidad por unidad con sugerencias para ajustar el método al número de horas del curso. Existe una versión simplificada en español como guión de clase con el desarrollo de cada lección.

Coste

Componentes	*P. V. P. (con I. V. A.)*
• Libro del Alumno	1.980
• Cuaderno de actividades	1.210

Material de continuación para Secundaria

La serie de Secundaria del mismo sello editorial se llama PILE OU FACE.

Informe cualitativo

TRAMPOLINE propone una enseñanza de la lengua que, a partir de elementos de la civilización francesa, desarrolla la dimensión oral de la lengua, una aproximación a la escritura y nociones sencillas de gramática y vocabulario. Uno de los recursos más ricos de este libro es la banda sonora.

New Friends

Editorial
Nelson-Santillana

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Cursos 3.° a 6.° de Primaria.

Organización del material

- Libro del Alumno.
- Cuaderno de actividades.
- Guía del profesor.
- Una casete por curso.

El Libro del Alumno es un libro de estímulos gráficos para la realización de las actividades orales motivadas por juegos, canciones, adivinanzas...

El Cuaderno de actividades presenta prácticas del vocabulario introducido en el Libro del Alumno, reconocimiento de la palabra escrita, dibujos, actividades de colorear, emparejar y actividades manuales opcionales. Al final tiene una página por unidad para practicar la escritura, si el profesor lo considera conveniente. En las páginas centrales se incluyen recortables de un vocabulario ilustrado que realiza el propio alumno.

La Guía del Profesor desarrolla el proceso didáctico oral de cada unidad, aporta sugerencias sobre actividades opcionales, tests de evaluación periódica y final, cuadros de objetivos y contenidos lingüísticos, vocabulario y orientaciones metodológicas.

Coste

Componentes	*P. V. P. (con I. V. A.)*
• Libro del Alumno	1.270
• Cuaderno de actividades	895

Material de continuación para Secundaria

La serie de Secundaria del mismo sello editorial se llama FOUNTAIN.

Informe cualitativo

NEW FIENDS parte del principio de que el niño de ocho años comprende viendo y aprende haciendo. Su metodología esta basada, por lo tanto, en actividades entretenidas que se hacen en inglés. La técnica de explotación de los estímulos gráficos, gestuales y orales es sencilla y al alcance de profesores con poca o mucha experiencia. La lengua pasiva está muy controlada y la lengua activa es básicamente vocabulario con expresiones que permiten la comunicación. No hay enseñanza del sistema en cuanto normas gramaticales a aprender y repetir, en los dos primeros cursos.

Boomerang

Editorial
Richmond English/Santillana

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

3.° a 6.° de Primaria.

Organización del material

- Coursebook.
- Activity Book.
- Song & Story Cassette.
- Teacher's Book.
- Flashcard.
- Class Cassettes.
- Posters.

El Libro del Alumno presenta el soporte gráfico de una serie de actividades en inglés con canciones, cuentos y tareas lúdicas que permiten que el alumno se divierta en clase y que, al divertirse, aprenda. El vocabulario se organiza en unas áreas temáticas próximas al entorno del niño.

El Cuaderno de actividades facilita, gradualmente, el aprendizaje del vocabulario y las expresiones necesarias para la comunicación oral y el reconocimiento del inglés escrito. El objetivo final se fija como una tarea interactiva en la que la lengua es el medio de comunicación. Esta tarea aparece siempre en el cuaderno.

Las ruedas de vocabulario y los *flashcards* apoyan distintas técnicas de presentación, estudio y repaso del léxico.

La Guía organiza el proceso didáctico de todos los materiales del alumno y de los materiales de aula. Divide cada unidad en ocho lecciones y presenta una página de notas y sugerencias por lección. Se reproducen las páginas del libro y del cuaderno para facilitar la preparación de la clase. La Guía es el único material que tiene también una versión en castellano.

Coste

Componentes	*P. V. P. (con I. V. A.)*
• Coursebook	1.100
• Activity Book con Wordwheels	975

Material de continuación para Secundaria

La serie de Secundaria de la editorial Richmond se llama FREE-FORM.

Informe cualitativo

Principios que han orientado la redacción de Boomerang:

- Los alumnos son capaces de entender más de lo que son capaces de producir.
- El vocabulario es más importante que la gramática en la comunicación básica.
- Los alumnos necesitan recibir y producir muchas veces una palabra antes de aprenderla.

Fiel a estos principios, BOOMERANG constituye un material que motiva al alumno y le hace fácil la tarea de tener éxito en su aprendizaje. En el campo de las actitudes, desarrolla una reacción positiva hacia el inglés como asignatura y como lengua de comunicación.

Sociedad General Española de Librería (S. G. E. L.)

Le p'tit Manuel

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Segundo ciclo de Primaria.

Niveles: 1 y 2.

Organización del material

Consta de:

- Dos Libros del Alumno.
- Guía del profesor.
- Casetes.

En el primer nivel, el *Libro del Alumno* consta de 18 unidades y cada una de ellas ocupa ocho páginas, lo que representa entre tres y cinco horas lectivas. En el segundo nivel, las unidades son 12. En ambos casos, al principio de cada unidad se presentan los objetivos a corto plazo que el alumno alcanzará respetando la progresión de las distintas actividades.

La *Guía del profesor* tiene por objeto ayudar al profesor en su tarea haciendo que el niño se sienta responsable y que participe activamente en

la clase. Esta forma de responsabilizar al alumno frente a lo que se propone aprender permitirá al profesor llevar su clase de manera alegre y con un ambiente propicio para la comunicación.

En las casetes aparecen grabados diálogos cortos, numerosos esquemas de recapitulación gramatical, poemas, juegos y canciones que ayudan al alumno a manejar rápidamente las estructuras fundamentales de la comunicación.

Componentes	*P. V. P. (con I. V. A.)*
• Libro del Alumno	1.600
• Guía pedagógica	880
• Casetes	3.600
• Guía pedagógica	1.200
• Casetes alumno	3.900
• Casetes cuaderno	1.300

Red Planet

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Primer ciclo de Primaria.

Organización del material

Consta de:

- Libro del Alumno.
- Cuaderno de ejercicios.
- Guía del profesor.
- Casetes.

El *Libro del Alumno* está dividido en 20 unidades, y cada cinco unidades hay una unidad de revisión, siendo la última una revisión general. En todas y cada una de las unidades se trabajan las cuatro destrezas para el aprendizaje de una lengua.

El *Workbook* es un elemento indispensable en cualquier método de enseñanza, que sirve como instrumento para trabajar la destreza escrita.

La *Guía del profesor* tiene como objetivo ayudar al profesor a sacar el mayor partido a las situaciones que se plantean en el libro del alumno. Se ofrecen orientaciones pedagógicas y sugerencias de cómo organizar la clase de idiomas (utilización del Workbook, el tratamiento que se le puede dar a las unidades de revisión, etc.).

Las casetes representan un importante elemento de apoyo para desarrollar la comprensión auditiva.

Coste

Componentes	*P. V. P. (con I. V. A.)*
• Libro del Alumno	1.350
• Workbook	700
• Guía pedagógica	1.500
• Casetes	2.600

Material de continuación para Secundaria

Existirá material para Secundaria como continuación de éste.

Informe cualitativo

El método que se ha seguido para la confección de este curso corresponde a un intento de aplicación pragmática de la teoría comunicativa. Naturalmente, se ha procurado adecuar su metodología y objetivos tanto a la edad específica de los alumnos como al entorno sociolingüístico imperante en nuestro país, lo cual hace que el contenido y el enfoque sean al mismo tiempo eclécticos.

Blue Planet

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Segundo ciclo de Primaria.

Organización del material

Consta de:

- Libro del Alumno.
- Cuaderno de ejercicios.
- Guía del profesor.
- Casetes.

El *Libro del Alumno* consta de 16 unidades y cada cuatro hay una unidad de revisión. En todas y cada una de las unidades se trabajan las cuatro destrezas para el aprendizaje de una lengua.

El *Workbook* es un elemento indispensable, en cualquier método de enseñanza, que sirve como instrumento para trabajar la destreza escrita.

La *Guía del profesor* tiene como objetivo ayudar al profesor a sacar el mayor partido a las situaciones que se plantean en el *Libro del Alumno*. Se ofrecen orientaciones pedagógicas y sugerencias de cómo organizar la clase de idiomas (utilización del *Workbook*, el tratamiento que se le puede dar a las unidades de revisión, etc.).

Las casetes representan un importante elemento de apoyo para desarrollar la comprensión auditiva.

Coste

Componentes	*P. V. P. (con I. V. A.)*
• Libro del Alumno	1.380
• Workbook	700
• Guía pedagógica	1.590
• Casetes	2.600

Informe cualitativo

En este libro no se recoge un método único de aprendizaje, sino que, teniendo siempre en cuenta la realidad de las aulas, escoge de varios métodos aquello que sirve en cada momento para alcanzar un objetivo determinado.

Utiliza, en algunas actividades, las últimas técnicas en enseñanza de lenguas extranjeras (*Total Physical Response*...).

Tip Top

Autores
Shelagh Rixon (niveles 1, 2 y 3)
Shelagh Rixon
Mike Potter (nivel 4)

Editorial
Macmillan ELT-SGEL

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Segundo y tercer ciclos de Primaria.

Organización del material

Cada nivel consta de:

- Libro del Alumno.
- Libro de actividades.
- Libro del Profesor.
- Audio-casetes.

El *Libro del Profesor* incorpora el *Libro del Alumno*, una introducción metodológica en inglés o español, planes detallados para cada lección, transcripciones de las casetes, una sección gramatical para uso del profesor y glosario.

Los casetes contienen diálogos, rimas, canciones y actividades de comprensión oral.

Coste

Componentes	*P. V. P. (sin I. V. A.)*
• TIP TOP Libro del Alumno (cada nivel)	1.390
• TIP TOP Libro de actividades (cada nivel)	950
• TIP TOP Libro del Profesor (cada nivel)	2.875
• TIP TOP Casete (cada nivel)	1.640

Informe cualitativo

TIP TOP es un curso en seis niveles, de manera que el 5 y el 6 se enmarcan en el primer ciclo de Secundaria.

No obstante, es posible que cambie su nombre en estos niveles y pase a llamarse TRANSFER 1 y 2.

La razón es que hay un cambio de etapa y, posiblemente, también un cambio de actitud del alumno frente a sus estudios.

Características de TIP TOP

TIP TOP revisa las estructuras, el vocabulario y los aspectos nocionales en cada uno de sus cuatro niveles y a lo largo de todos ellos.

Posibilita al alumno el logro de un nivel de competencia comunicativa que le sirva de sólida base para sus estudios posteriores en la etapa de Enseñanza Secundaria.

Las canciones, los juegos, pasatiempos, rasgo diferenciador y permanente de TIP TOP, son todos ellos divertidos y entretenidos, al mismo tiempo que muy adecuados a la edad de los alumnos en cada nivel. Esta serie de actividades se integra de forma idónea con el resto del aprendizaje del idioma. Por ello, ofrece un programa de estudios equilibrado capaz de comprometer, e incluso desafiar, a los alumnos.

Los niños van tomando conciencia, de forma progresiva, tanto de las formas como de las estructuras de la lengua inglesa, así como de lo que están aprendiendo; todo ello a la par que desarrollan una conciencia conceptual de formas y estructuras en su propia lengua.

TIP TOP posibilita un alto nivel de información basado en ejercicios de audición en los primeros niveles; más tarde, esta información se basará tanto en ejercicios de lectura como de audición. Los contenidos van desde un enfoque sobre el niño como tal, en TIP TOP 1, hacia un enfoque sobre el mundo que el niño va descubriendo y vivenciando en TIP TOP 4.

Considera que un *input* abundante es la base esencial para lograr un *output* comunicativo; se destaca la audición como base fundamental para la consiguiente producción del idioma.

Adopta un programa de estudios cíclico que permite la presentación, representación y práctica de una gama relativamente modesta de

estructuras de lenguaje y funciones, con un amplio programa léxico (especialmente en el nivel receptivo).

Emplea el método de "aprender haciendo" como el más eficaz en la enseñanza a este nivel.

Hooray for English

Editorial
Scott Foresman/S. G. E. L.

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Ciclo	*Edad*	*Nivel*	
		Opción 1	*Opción 2*
Primer ciclo	6-7	1	
	7-8	2	
Segundo ciclo	8-9	3	1 o 2*
	9-10	4	2 o 3
Tercer ciclo	10-11	5	3 o 4
	11-12	6	4 o 5

(*) Se puede empezar perfectamente con el nivel 2, que se distingue del nivel 1 en la introducción del lenguaje escrito desde el principio.

Organización del material

Cada nivel consta de:

- Libro del Alumno..... 1.325 pesetas
- Libro de ejercicios..... 730 pesetas
- Libro del Profesor..... 3.040 pesetas
- Casetes de lenguaje ..... 2.340 pesetas
- Casete de cancionero..... 2.340 pesetas

Existe una guía en español que abarca los niveles 1, 2 y 3. En ella se explica la adecuación de HOORAY FOR ENGLISH a la LOGSE.

También incluye descripción del programa, planificación de las clases, técnicas de enseñanza, metodología y actividades, actividades complementarias, instrucciones y respuestas de los cuadernos 1, 2 y 3, y

pruebas: de nivel, de la primera mitad y examen final de los libros 1, 2 y 3.

También se han traducido la presentación global y los procedimientos de evaluación de las unidades, situados al principio y final de las mismas.

Coste

Componentes	*P. V. P. (sin I. V. A.)*
• Libro del Alumno	1.325
• Libro de ejercicios	730
• Libro del Profesor	3.040
• Casete de lenguaje	2.340
• Casete de cancionero	2.340

Material de continuación para Secundaria

Para la E. S. O. existe la serie Scott Foresman English, que consta de seis niveles:

In Contact 1	On Target 1	In Charge 1
In Contact 2	On Target 2	In Charge 2

Informe cualitativo

La serie de libros HOORAY se adecua a las directrices metodológicas de la Reforma Educativa en los ciclos de la Educación Primaria en sus tres vertientes:

- Desarrollo del respeto por los principios democráticos de la convivencia.
- Desarrollo de los procesos evolutivos y psicopedagógicos de los niños.
- Desarrollo de los objetivos del área de Lenguas Extranjeras.

HOORAY! Posibilita a los niños a usar el inglés activamente desde el principio. El lenguaje enseñado es el del propio mundo del niño.

Teide, S. A.

One... Two... Three!

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Segundo y tercer ciclos (área de Lenguas Extranjeras: Inglés).

Organización del material

Método de ONE... TWO... THREE! se distribuye en dos niveles. El nivel 1 está pensado para el segundo ciclo; el nivel 2, para el tercero.

El material de cada nivel es el siguiente:

- Un *Libro del Alumno*.
- Dos *Cuadernos de actividades* (*Workbook 1* y *Workbook 2*, pensados, respectivamente, para el primer y segundo cursos del ciclo.
- Una *Guía didáctica* (para el profesorado).
- Un estuche con cuatro casetes para la clase (material colectivo).
- Una caja de figuras de cartón, recortables, para usar con pizarra de fieltro.

El contenido del *Libro del Alumno* —estructurado en 16 unidades (ocho para el primer curso, ocho para el segundo)— ha sido elaborado alrededor de la historia de una familia que recibe la visita de un per-

sonaje de otro planeta. Éste es su hilo conductor. A partir de dicho argumento, el alumno conoce a los distintos miembros de la familia, sus actividades, sus gustos, sus intereses... Sobre ello se construyen los diálogos, las distintas actividades de comprensión y expresión oral, el aprendizaje del vocabulario, etc., contando además con el apoyo de las casetes.

Los *Cuadernos de actividades*, que remiten al *Libro del Alumno*, contienen una serie de ejercicios prácticos, presentados de forma lúdica e imaginativa: ejercicios de expresión escrita básica, copia, manipulación de viñetas, crucigramas, dibujo creación de un *picture dictionary*, etc.

El *Libro del Profesor* aporta las sugerencias didácticas necesarias para trabajar cada una de las 18 unidades del *Libro del Alumno*, de acuerdo con la programación curricular prevista para esta área. Contiene las indicaciones de trabajo para los *Cuadernos de actividades* y contiene, asimismo, cada cuatro unidades, unos modelos de test que pueden ser utilizados también como instrumento de evaluación.

Las casetes han sido grabadas por locutores profesionales ingleses y norteamericanos. Incorporan voces de niños, niñas y adultos, con dicción nítida y velocidad de expresión normal.

Coste

Componentes	*P. V. P.*
• Libro del Alumno	1.165 pesetas
• Workbook 1	485 pesetas
• Workbook 2	485 pesetas
• Casete (cuatro unidades)	6.796 pesetas
• Caja de figuras de cartón	14.563 pesetas

Material de continuación para Secundaria

Nuestro material de Secundaria, titulado provisionalmente *TOP*, es la continuación de *One... Two... Three!* Sigue, en líneas generales, la misma metodología didáctica.

Informe cualitativo

Puesto que se trata de los primeros cursos de aprendizaje del Inglés, el nivel lingüístico de nuestro método es, lógicamente, elemental. Sin embargo, se pretende obtener de los alumnos una corrección fonética y morfosintáctica sobre contenidos y actividades lingüísticas básicas como: identificación de objetos; presentarse a uno mismo y presentar a alguien; descripción e intercambio de información sobre el color, volumen y otras características de los objetos y de las personas; localización del lugar donde se encuentran las cosas; expresión del plural y de las cantidades; explicación de los gustos de uno mismo y de los demás; exposición de la existencia de personas, animales y cosas, etc.

Este método pretende hacer accesible a los alumnos de segundo y tercer ciclos la realidad extranjera, introduciendo de manera lúdica el uso de una nueva lengua y también el conocimiento de culturas nuevas. Por otro lado, el método se fundamenta en la facilidad natural de los niños y niñas para aprender lenguas extranjeras, en todo lo relacionado con la pronunciación de sonidos, acentos, ritmo y entonación, teniendo en cuenta que durante los ocho, nueve o diez años aún se vive la fase de desarrollo del lenguaje.

El método se basa esencialmente en la convicción de que, en el contexto de la comunicación, el papel de la audición adquiere la mayor importancia. Por un lado, es la base a partir de la cual el alumno desarrollará las otras destrezas lingüísticas; por otro, es el medio por el cual el alumno establece el contacto inicial con la nueva lengua y cultura.

Lo más peculiar del método es el hecho de que forma un todo coherente y completo: libros del alumno, cuadernos de actividades, casetes, guías del profesor y figuras recortables han sido diseñados para que los alumnos lleguen progresivamente a dominar un medio de comunicación nuevo y apasionante para ellos, simplemente sacando partido y provecho de sus capacidades naturales de imitación, reproducción, comprensión y expresión.

Vicens-Vives

KIDS 3

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

3.er curso de segundo ciclo de Educación Primaria.

Organización del material

Consta de:

- Un libro-cuaderno KIDS 3.
- *Flashcards* KIDS 3 (63 láminas).
- Una casete KIDS 3.
- Una Guía de Recursos Didácticos KIDS 3.

El libro-cuaderno consta de diez lecciones de diez páginas cada una. Cada página forma la base para una clase. Existen páginas de presentación de vocabulario y estructuras, páginas con actividades manuales, juegos, canciones y rimas. En cada lección hay una o dos páginas con ejercicios escritos o de dibujo que sirven de refuerzo y evaluación. La *última página de cada lección, la Dictionary Page, es el ejercicio de* repaso del vocabulario más importante de la lección.

El *Flashcards* son láminas de 325 x 235 mm. Son ilustraciones seleccionadas del libro-cuaderno, sin texto, con diversas utilidades para la práctica de la expresión oral.

La casete contiene texto, canciones y rimas del libro-cuaderno, grabados por personas nativas (adultos y niños) con acento inglés británico estándar ("Received Pronunciation").

La *Guía de Recursos Didácticos* contiene:

a) Un resumen de las actividades de aprendizaje para cada página del libro-cuaderno.

b) Una lista del material necesario para el desarrollo de la clase.

c) Una explicación paso a paso del desarrollo didáctico para cada página con indicaciones sobre el uso del casete y de las láminas.

d) Actividades adicionales de refuerzo y ampliación.

Informe cualitativo

Enfoque didáctico

El Proyecto curricular KIDS/VICENS-VIVES está fundamentado principalmente en el Currículo de la Educación Primaria y en la documentación que con posterioridad se ha ido publicando. La formulación y la presentación del mismo se basa en lo establecido en el Real Decreto 1344/1991 y se adapta a lo especificado en el correspondiente Anexo publicado en el *B. O. E.* de 13 de septiembre de 1991.

Nuestro Proyecto está estructurado siguiendo las concepciones *constructivistas de aprendizaje*, eje central de la metodología pedagógica de la Reforma Educativa. Convencidos como estamos de que la función del profesor y de la profesora, y consecuentemente la de la enseñanza, es facilitar el aprendizaje personalizado de los niños y las niñas, y ayudarles, a la vez, a establecer relaciones entre los nuevos conocimientos y sus experiencias previas, hemos adoptado como punto de partida en nuestro Proyecto la definición de "aprendizaje significativo" dada por Ausubel:

> *"Entendemos como aprendizaje significativo la posibilidad de establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre el nuevo material que se ha de aprender y lo que ya se sabe, es decir, lo que se encuentra presente en la estructura cognoscitiva del alumno."*

Desde su nacimiento, el niño y la niña adquieren los conocimientos que tienen sobre sus personalidades y sobre la realidad que les rodea gracias a un esquema mental característico propiciador de los nuevos

aprendizajes. Estos aprendizajes no se "captan" de forma aislada o independiente, como una mera suma de elementos, sino mediante las *conexiones que se establecen entre los conocimientos previos y los* contenidos nuevos que constituyen los conocimientos que se van a adquirir. En este sentido, se puede afirmar de forma categórica que son los niños y las niñas quienes activamente *construyen* sus propios conocimientos, ayudados por el aprendizaje, siendo la enseñanza, sin duda, el medio más eficaz para alcanzar éste.

En las Lenguas Extranjeras, en nuestro caso el Inglés, no podía ser menos pertinente la concepción "constructivista" del aprendizaje. En efecto, los niños y las niñas están constantemente actuando en su mundo escolar y en el de las nuevas y variadas situaciones que se simulan en el aula. De este modo "construyen" los conocimientos nuevos buscando y estableciendo conexiones con los conocimientos previos.

Todo lo dicho implica que el niño y la niña de estas edades, en sus relaciones con el mundo de su entorno, hacen uso de unas estructuras mentales especiales y de la lógica personal que poseen, las cuales son fácilmente detectables en su expresión oral tanto cuando ésta sirve de representación como cuando es vehículo de comunicación social.

A estos efectos, conviene poner de relieve la importancia que la *contextualización* tiene en todo el proceso de aprendizaje. Cuando se es capaz de crear el contexto apropiado, por ejemplo, el ambiente de una calle, el de una casa, el de un juego, etc., a los alumnos y alumnas se les está estimulando en el desarrollo de sus capacidades comunicativas verbales y no verbales (kinésica o gestual, paralingüística o de la voz, proxémica o de las distancias, etc.) y en la utilización de los conocimientos ya adquiridos.

La citada contextualización es la base de otro de los ejes ordenadores de la Reforma y del Proyecto curricular: la *funcionalidad de los aprendizajes*. El concepto de funcionalidad pone de relieve que todo lo que hacemos, en este caso el "aprendizaje", tiene una clara finalidad. Aplicado al aprendizaje del inglés, la funcionalidad busca la presentación de las ideas y sentimientos de los hablantes (*I am tired; I like London*, etcétera), la descripción del entorno (*The bookcase is new; She is nine; My father is a cook*), la manifestación de los deseos (*Can you please open the door?*), etc.

Normalmente esta visión funcional del lenguaje (donde todo se hace con una finalidad, por ejemplo, *pedir, describir, expresar,* etc.) se opone a la visión formal del mismo, en la que el aprendizaje de las formas (los nombres, los verbos, los adjetivos, etc.) es lo fundamental.

En un amplio sentido pedagógico, sin embargo, la funcionalidad también tiene otra dimensión pedagógica: que los alumnos y las alumnas *aprendan a aprender* y a *regular* su propia actividad.

El aprendizaje del Inglés tiende hacia unos contenidos lingüísticos y comunicativos que se asientan sobre una base *interdisciplinar* que va desde la aritmética elemental (sumar, restar, calcular distancias, etc.) hasta el mundo de la Geografía y las Ciencias Sociales (el tiempo, la ciudad, etc.), pasando, entre otros, por el ámbito del trabajo (oficios, instrumentos, etc.), el de los juegos y deportes, etc. Por esta razón, la interdisciplinariedad está vinculada, siempre teniendo en cuenta las limitaciones del tipo lingüístico al tratarse de una lengua extranjera, a una *perspectiva global de la realidad*.

Todos los conceptos-clave anteriores (*constructivismo del aprendizaje, aprendizaje significativo, funcionalidad, globalidad, interdisciplinariedad,* etc.) tienen como punto de mira, en lo que atañe al Inglés, la interacción comunicativa de los niños y de las niñas. Ésta se convierte en el lugar de encuentro de la rica gama de valores lúdicos, glósicos y motrices que, con naturalidad y desenvoltura, ellos y ellas exhiben a esta edad. Y para facilitar las redes de conexión cognoscitiva que los alumnos y alumnas activan y "construyen" de forma espontánea, la *Guía didáctica* ofrece una programación lógica de actividades interrelacionadas en la que lo nuevo también se construye sobre lo previo o conocido.

Principales aportaciones del material

La metodología de KIDS 3 se asienta en estos principios:

a) El lenguaje está concebido como *comunicación*, y, por tanto, su *uso* es lo que más importa. Por lo general, se dedica menor tiempo o atención a lo que signifique reflexión sobre la lengua inglesa que a la práctica comunicativa propiamente dicha.

b) Consecuente con lo anterior, la *actividad* es otro de los pilares metodológicos de esta serie. A estos efectos, la programación de cada lección consta de actividades o *tareas* breves y variadas que permiten a los alumnos y a las alumnas estar hablando, moverse, dramatizar breves escenas, trabajar en equipo, jugar, completar o escribir oraciones, cantar, dibujar, cortar o pintar al mismo tiempo que usan el Inglés.

   También da mucha importancia a la comprensión oral y se espera que, dada la capacidad imitativa que poseen los alumnos y

alumnas de esta edad, adquieran una buena pronunciación, con ritmo y entonación adecuados.

c) En la *selección* del material didáctico se han tenido en cuenta los intereses de las alumnas y los alumnos de este nivel de acuerdo con las recomendaciones oficiales. En la *gradación* del mismo se ha seguido, además, el principio ordenador "de lo conocido a lo desconocido y de lo simple a lo menos simple".

Siguiendo este criterio, el componente léxico ha sido tratado, especialmente en los primeros niveles, con mayor profundidad que el componente sintáctico, el cual, en el primer curso, queda reducido a los rudimentos más elementales.

En resumen, la interacción comunicativa, mediante la explotación de la dimensión verbal, la lúdica y la motriz de las alumnas y los alumnos de la Educación Primaria, ha sido el núcleo ordenador de la serie.

KIDS 4

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

4.° curso de segundo ciclo de Educación Primaria.

Organización del material

Consta de:

- Un libro-cuaderno KIDS 4.
- Un Workbook KIDS 4.
- Flashcards KIDS 4 (79 láminas).
- Una casete KIDS 4.
- Una Guía de Recursos Didácticos KIDS 4.

El libro-cuaderno consta de diez lecciones de diez páginas cada una. Cada página forma la base para una clase. Existen páginas de representación de vocabulario y estructuras, páginas con actividades manuales, juegos, canciones y rimas. En cada lección hay una o dos páginas con ejercicios escritos o de dibujo que sirven de refuerzo y evaluación. La última página de cada lección, la *Dictionary Page*, es un ejercicio de repaso del vocabulario más importante de la lección.

El *Flashcards* son láminas de 325 x 235 mm. Son ilustraciones seleccionadas del libro-cuaderno, sin texto, con diversas utilidades para la práctica de la expresión oral.

La casete contiene texto, canciones y rimas del libro-cuaderno. Grabados por personas nativas (adultos y niños) con acento inglés británico estándar ("Received Pronunciation").

El *Workbook* de KIDS 4 contiene texto de lectura y ejercicios adicionales de consolidación.

La *Guía de Recursos Didácticos* contiene:

a) Un resumen de las actividades de aprendizaje para cada página del libro-cuaderno.

b) Una lista del material necesario para el desarrollo de la clase.

c) Una explicación paso a paso del desarrollo didáctico para cada página con indicaciones sobre el uso del casete y de las láminas.

d) Actividades adicionales de refuerzo y ampliación.

Informe cualitativo

Enfoque didáctico

(Ver lo indicado en KIDS 3).

Inglés

Descripción del material

Ciclos o cursos que abarca

Segundo y tercer ciclos de Educación Primaria.

Organización del material

Consta de:

- Inglés 3.° Libro del Alumno y Cuaderno 5 Cuaderno 6.
- Inglés 4.° Libro del Alumno y Cuaderno 7 Cuaderno 8.
- Inglés 5.° Libro del Alumno y Cuaderno 9 Cuaderno 10.
- Inglés 6.° Libro del Alumno y Cuaderno 11 Cuaderno 12.
- Inglés Libro del Profesor. Segundo ciclo.
- Inglés Libro del Profesor. Tercer ciclo.
- Casete 3 Casete 4 Casete 5 Casete 6.
- Casete II profesor.
- Casete III profesor.

Cada curso consta de *Libro del Alumno*, dos cuadernos semestrales de trabajo y *Libro del Profesor* correspondiente.

Como material audiovisual:

- Dos casetes del alumno por curso.
- Casete del profesor por curso.

Coste

Componentes	*P. V. P. (sin I. V. A.)*	*P. V. P. (con I. V. A.)*
• Inglés 3.° Libro del Alumno	490	505
• Inglés 4.° Libro del Alumno	490	505
• Inglés Libro del Profesor III	1.500	1.545

Componentes	P. V. P. (sin I. V. A.)	P. V. P. (con I. V. A.)
• Inglés Cuaderno 5	442	455
• Inglés Cuaderno 6	442	455
• Inglés Cuaderno 7	442	455
• Inglés Cuaderno 8	442	455

Material de continuación para Secundaria

Existirá material de continuación para Secundaria con las mismas características que éste, pero adaptado a la edad de los alumnos.

Informe cualitativo

Enfoque didáctico

Criterios constructivistas y netamente curriculares del material de Lengua Extranjera.

El diseño es siguiendo el modelo de los materiales de segunda lengua en la Europa comunitaria de un nivel procesual e interactivo.

Su programación desarrolla los criterios oficiales del Ministerio de Educación y Ciencia y se inserta en la programación globalizada del resto de las áreas por curso y ciclo.

Principales aportaciones del material

Es un modelo de acceso al segundo idioma con metodología mixta:

- Material del alumno autoevaluador.
- Material complementario audiovisual.
- Libro del Profesor de adecuación a los distintos niveles de aula.

Los principios generales de su diseño responde al enfoque planteado para esta área por el Ministerio de Educación y Ciencia.



Ministerio de Educación y Ciencia