

PRIMÀRIA

Orientacions
Didàctiques
Area Curricular



Ministeri d'Educació i Ciència





PRIMÀRIA

Orientacions
Didàctiques



Ministeri d'Educació i Ciència



Ministeri d'Educació i Ciència

Secretaria d'Estat d'Educació

NIPO: 176-92-105-2

ISBN: 84-369-2168-2

Dipòsit legal: M-15195-1992

Realització: MARIN ÀLVAREZ HNOS

Índex

	<i>Pàgines</i>
CARACTERÍSTIQUES GENERALS DE L'ETAPA.....	5
L'Educació Primària en l'Ensenyament	
Obligatori	7
Aspectes evolutius i psicopedagògics	8
Àmbits bàsics de desenvolupament en l'Educació Primària	9
Objectius generals de l'Educació Primària	10
Estructura curricular: cicles i àrees	11
ORIENTACIONS DIDÀCTIQUES	15
Principis d'aprenentatge significatiu i intervenció educativa	17
Aspectes organitzatius.....	27
Agrupaments.....	27
Materials curriculars i recursos didàctics	30
Espais	31
Temps.....	32
Relació amb els pares i amb l'entorn social	34

	<i>Pàgines</i>
Orientacions per a l'avaluació.....	35
Avaluació del procés d'aprenentatge	37
Avaluació del procés d'ensenyament.....	44
Avaluació, adaptacions i promoció.....	49
Dificultats d'aprenentatge i necessitats especials.....	 53



Característiques generals de l'etapa



L'Educació Primària en l'Ensenyament Obligatori

L'Educació Primària es troba entre l'Educació Infantil i l'Educació Secundària. És el començament de l'ensenyament obligatori. Es proposa d'iniciar en uns casos, quan no hi hagi hagut escolaritat prèvia, i prosseguir en altres, quan sí n'hi hagi haguda, l'actuació educativa i sistemàtica per tal d'afavorir el desenvolupament corporal, afectiu, social i intel·lectual del nin i la nina, i consolidar els aprenentatges bàsics que els permetin d'emprendre amb seguretat i confiança els nous aprenentatges de l'etapa posterior. En aquest sentit podem parlar del caràcter preparatori d'aquesta etapa per a l'Educació Secundària.

El fet d'entendre l'educació obligatòria com una unitat temporal i organitzativa que mantengui la seva coherència a través d'un període de temps tan ample com significatiu en el desenvolupament de la persona suposa, com és natural, una estreta coordinació entre les etapes d'Educació Primària i d'Educació Secundària Obligatòria. Tanmateix, el nombre cada vegada més elevat d'alumnes que s'incorporen al sistema escolar ja en l'Educació Infantil fa necessari també tenir cura de la continuïtat entre l'Educació Primària i la Infantil. Per això, s'ha de mantenir la necessària col·laboració entre l'escola i la família, que encara té un gran pes educatiu al llarg d'aquesta etapa. L'esmentada continuïtat i coherència ha de tenir en compte la necessitat d'aprofitar, per una banda, la major facilitat d'adaptació al medi escolar dels nins que procedeixen de l'Educació Infantil i de compensar, per altra banda, les diferències entre aquests

nins i aquells per als quals el començament de l'Educació Primària significa també el primer contacte amb les institucions educatives.

Aspectes evolutius i psicopedagògics

Els processos educatius en aquesta etapa, igualment que en altres, es troben estretament relacionats amb els processos de desenvolupament dels nins. Aquest processos també es produeixen i es veuen afavorits dins el context d'una cultura determinada, amb característiques pròpies. L'educació escolar es proposa de realitzar una mediació entre l'alumne i la socialització en aquesta cultura.

En aquestes edats, els nins i les nines van adquirint una **autonomia** creixent, primer de **moviment**, tant per a desplaçar-se en l'espai físic com en l'activitat manipulativa més fina; després, i sobretot, desenvolupa les plenes possibilitats funcionals del **llenguatge**. L'ús del llenguatge constitueix un factor decisiu del seu desenvolupament, tant per a la comunicació social, per a l'expressió dels pensaments, els sentiments i els desitjos com per a la regulació de la conducta i per a la representació del món. No només el llenguatge verbal sinó també la iniciació en altres codis de representació, ja siguin de les matemàtiques, de la producció artística o de l'expressió corporal, contribueixen a desenvolupar noves possibilitats d'expressió i comunicació en els nins i les nines. En connexió amb les noves capacitats, motrius i de llenguatge, el nin va assolint una creixent capacitat d'abstracció que el permet d'apreciar i dissociar diferents qualitats dels objectes i dels fenòmens. Això implica la percepció i la consciència de la permanència de l'objecte, de les seves qualitats i dels seus possibles canvis, ja siguin rellevants o irrelevants per a l'operació pertinent en cada cas. També implica la capacitat d'aïllar qualitats dels objectes i establir-hi relacions. D'aquesta manera atribueix semblances i diferències; ordena, estructura i organitza la realitat. Progressivament el nin també va diferenciant entre els fets físics i els seus propis estats psicològics; comença a ser capaç de confrontar les seves pròpies representacions amb la realitat. Per a aquesta confrontació, el nin consolida actituds de curiositat intel·lectual, d'interès per l'observació i l'explicació objectiva dels fenòmens.

Les noves capacitats de llenguatge i de pensament faciliten la comunicació i la interacció social i, per altra banda, se'n deriven, ja

que no només el llenguatge, sinó la representació mateixa de la realitat, és el resultat d'una **construcció social**. En aquestes edats, la relació entre iguals, i no només amb els adults, és una important font de desenvolupament i un estímul per a l'aprenentatge. La capacitat, que apareix en el decurs d'aquesta etapa, d'adoptar el punt de vista d'un altre per arribar a una coordinació entre ambdós contribueix a superar el punt de vista egocèntric propi del pensament i de l'afectivitat infantil. A través de les relacions que viuen a l'escola, els alumnes assimilen sistemes de valors i creences, i desenvolupen determinades actituds. Això els permet progressar en la construcció d'un judici i d'una posició moral autònoma, elaborant criteris propis que regiran el seu comportament.

El desenvolupament cognitiu i de capacitats, l'experiència de la interacció social i l'adopció d'un sistema de valors convergeixen en **l'elaboració de l'autoconcepte i de l'autoestima** tenint en compte el que ambdues signifiquen de coneixement i valoració de si mateix, una valoració que no és mai neutra i carregada de connotacions afectives, que contribueixen tant a una experiència feliç com a la realització del projecte personal de vida.

Àmbits bàsics de desenvolupament en l'Educació Primària

La finalitat educativa en l'ensenyament obligatori és afavorir que el nin realitzi els aprenentatges necessaris per a viure i integrar-se en la societat de forma crítica i creativa, i procurar que aquest procés d'ensenyament i aprenentatge li sigui gratificant. Això equival al desenvolupament integral de la persona i l'aconseguint de la pròpia autonomia i de la identitat personal i social. D'acord amb això, l'Educació Primària es proposa de desenvolupar la seva acció educativa en els àmbits que s'especifiquen a continuació:

a) En relació amb l'**autonomia d'acció en el medi**, l'escola ha d'impulsar el desenvolupament i l'acció autònoma en el medi i desenvolupar les capacitats motrius i de domini espàcio-temporal, al mateix temps que l'observació de la realitat i un pensament reflexiu i crític que afavoreixi l'elaboració de judicis personals i d'idees creatives, sobre la base d'un adequat equilibri afectiu i social i d'una imatge positiva de si mateix.

b) Dins l'àmbit de la **socialització**, l'Educació Primària es proposa de proporcionar un medi ric en relacions personals amb els companys i amb els adults, a través del joc, la comunicació, el diàleg i el treball cooperatiu per tal d'afavorir el desenvolupament de la participació, la tolerància i el sentit crític que configuren les actituds bàsiques per a la convivència democràtica. També es proposa, dins aquest mateix àmbit, d'afavorir la presa de contacte de l'alumne amb el conjunt de coneixements culturalment organitzats que el permetrà d'intervenir en la societat a la qual pertany.

c) Finalment, i per tal de dur a terme la consecució de les dues finalitats anteriors, se n'ha de citar una de tercera relativa a l'**adquisició d'instruments bàsics d'aprenentatge**, atès que l'escolarització ha d'aconseguir que els nins adquireixin de manera eficaç i funcional aquells aprenentatges bàsics que els permetin d'interpretar diferents tipus de llenguatge i d'utilitzar recursos expressius que augmentin la capacitat comunicativa que posseeixen abans d'entrar a l'escola. Així mateix ha de promoure l'adquisició dels conceptes, els procediments i les actituds necessaris per a interpretar el medi en què viuen i intervenir-hi de forma activa i crítica.

Objectius generals de l'Educació Primària

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Estructura curricular

Cicles

L'Educació Primària s'organitza en tres cicles: el primer, dels sis als vuit anys; el segon, dels vuit als deu anys, i el tercer, dels deu als dotze anys.

Cada un d'aquests cicles és el període de temps per al qual se seqüencien els objectius i els continguts, es programen les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge i d'avaluació, i així s'asseguren la coherència metodològica, l'adequació a les particularitats d'aprenentatge dels alumnes i a les possibilitats del centre educatiu. Aquest conjunt de decisions conformaran el projecte curricular de cicle.

Aquest projecte serà elaborat, en el marc del projecte curricular de l'etapa, per l'equip de professors de cicle, format pels professors-tutors, especialistes i de suport en el seu cas. Cada professor-tutor, en col.laboració amb els especialistes, adequarà la programació de les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge elaborades en el cicle, a les particularitats del grup d'alumnes, realitzant-ne així les adaptacions pertinents.

A pesar d'aquesta divisió en cicles, no hem d'oblidar que la meta és d'aconseguir uns objectius generals en acabar l'Educació Primària, per la qual cosa hi ha d'haver una estreta col.laboració entre els equips de professors dels tres cicles, amb la finalitat d'assegurar la coherència del projecte curricular d'etapa.

Àrees

Amb la consideració de les finalitats de l'Educació Primària i els objectius generals que les concreten, se seleccionen i estructuren els continguts d'aprenentatge en àrees.

Aquesta estructuració té per objecte facilitar al professor l'ordenació i la planificació de la seva activitat docent, així com recollir els continguts aportats per les diferents disciplines que són a la base de cada una de les àrees. Això no significa que s'hagin d'emprendre per separat en les propostes de treball a l'aula. En tot cas, cal integrar els continguts de diferents àrees entorn d'eixos globalitzadors.

Les àrees curriculars de l'Educació Primària són:

- Coneixement del Medi natural, social i cultural.
- Educació artística.
- Educació física.
- Llengua Castellana i Literatura.
- Llengua Catalana i Literatura (llengua oficial pròpia de la Comunitat Autònoma de Balears).

- Llengües estrangeres.
- Matemàtiques.

Hi ha un conjunt d'aspectes d'especial rellevància per al desenvolupament de la societat durant els darrers anys, en relació amb **l'educació moral i cívica, l'educació per a la pau, per a la salut, per a la igualtat d'oportunitats per a ambdós sexes, l'educació ambiental, l'educació sexual, l'educació del consumidor i l'educació vial** que, atès el seu caràcter fortament actitudinal, no sembla adequat d'incloure'ls ni com a àrees aïllades ni com a blocs de contingut dins una àrea. Això podria provocar d'emprendre'ls de manera compartimentada i durant un període limitat de temps. Resulta més adequat d'impregnar l'activitat educativa en el seu conjunt amb aquests continguts, per la qual cosa s'introdueixen amb diversos blocs de les diferents àrees.



Orientacions Didàctiques





Aquestes orientacions pretenen oferir un conjunt de reflexions sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge que guïï la presa de decisions dels projectes curriculars i les programacions que han de desenvolupar els equips docents d'Educació Primària. S'hi fa referència a tres aspectes bàsics:

- Principis d'aprenentatge significatiu i intervenció educativa. Conseqüències per a l'acció educativa a l'aula.
 - Aspectes organitzatius: agrupaments; materials i recursos didàctics; espais; temps; relació amb els pares i amb l'entorn social.
 - Orientacions per a l'avaluació del procés d'ensenyament i aprenentatge.
-

Principis d'aprenentatge significatiu i intervenció educativa

Els principis que es formulen al llarg d'aquest apartat constitueixen un desenvolupament més pormenoritzat dels principis metodològics establerts al currículum oficial.

1. Assegurar la relació de les activitats d'ensenyament i aprenentatge amb la vida real de l'alumnat partint, sempre que sigui possible, de les experiències que poseeix.

Això significa que la intervenció educativa no ha de basar-se principalment en informació transmesa de manera verbal, sinó en les experiències d'esdeveniments del món extern i en les dades de la realitat a les quals els alumnes tenen accés. La vida dels alumnes i les alumnes dins i fora de l'escola ha de ser el punt de partida, sempre que sigui possible, de les activitats d'ensenyament i aprenentatge. Tanmateix amb aquest criteri no pretenem descartar la possibilitat que el professor o qualsevol altra persona puguin oferir als alumnes la informació necessària en el moment oportú de manera verbal.

També és necessari que l'escola faciliti als alumnes experiències que compensin les possibles mancances de determinats entorns naturals i socio-culturals, oferint així als alumnes les oportunitats d'aprenentatge que no han tingut abans per deficiències degudes al medi en què viuen. Cal determinar aquestes necessitats en relació amb una anàlisi detinguda del medi en què és ubicat el centre educatiu: rural, urbà, petita o gran ciutat, marítim, interior, de muntanya; classe econòmico-social predominant, etc.

2. Facilitar la construcció d'aprenentatges significatius dissenyant activitats d'ensenyament i aprenentatge que permetin als alumnes establir relacions substantives entre els coneixements i les experiències prèvies i els nous aprenentatges.

En aquesta etapa mereix una atenció particular la utilització conscient i planificada d'estratègies d'assimilació comprensiva, que relacionin els esquemes de coneixement de l'alumne amb la nova informació, i que, d'aquesta manera, contribueixin a un aprenentatge significatiu. El professorat ha de facilitar la construcció del significat, afavorint una relació no arbitrària d'aquesta nova informació amb la informació que ja tenia, presentant-la a l'alumne de forma organitzada i fent assequibles els conceptes que li transmeten de manera que promogui el seu desenvolupament cognitiu. En ocasions hi ha una gran distància entre el significat cultural establert, que es desitja transmetre, d'un fet, d'un concepte o una actitud, i el significat que el nin o la nina li atribueixen. Per això, els conceptes i els significats nous no s'aprenen una vegada per sempre; més aviat van evolucionant a mesura que són capaços d'apropar-se, des dels seus propis significats, als significats socials que l'escola intenta transmetre. En aquest sentit, és important la reflexió sobre la funció del llenguatge com a vehicle de transmissió de significat social i l'ús que els adults, i especialment els professors, en fan en la seva interacció amb els alumnes i les alumnes.

3. L'enfocament globalitzador que caracteritza aquesta etapa requereix organitzar els continguts entorn d'eixos que permetin emprendre els problemes, les situacions i els esdeveniments dins un context i en la seva globalitat.

El terme **globalització** es refereix a la forma contextualitzada en què es presenta i és percebuda la realitat, particularment pel nin o per la nina d'aquesta etapa, i a les estratègies que la intervenció educativa es proposa per orientar l'alumnat en l'aprenentatge de l'esmentada realitat. En un **enfocament globalitzador**, el punt de partida és la pròpia realitat que prenem com a objecte d'estudi. En la mesura en què es progressa en l'anàlisi dels elements que la componen i en les relacions que hi existeixen, cal utilitzar els instruments que les diferents àrees de coneixement ofereixen per a un estudi més sistemàtic i objectiu. Finalment, la síntesi i la integració dels nous continguts apresos enriquiran el coneixement de l'objecte d'estudi original.

La perspectiva globalitzadora amb la qual s'han d'estructurar els continguts **no prescriu mètodes concrets**, sinó que dóna pautes per organitzar i articular els continguts en seqüències d'aprenentatge orientades a una finalitat concreta amb sentit i intencionalitat i situades en contextos que afavoreixin la seva funcionalitat.

Introduir una perspectiva globalitzadora no és tant una qüestió de tècnica didàctica com **una actitud davant el fet educatiu**. Aquesta actitud té a veure amb la capacitat del mestre o la mestra per a situar l'aprenentatge de qualsevol contingut com a part integrant de les finalitats educatives que es proposa.

Aquestes pautes es concreten en un **apropament a la realitat** escollint situacions o continguts d'aprenentatge contextualitzats en l'experiència del nin, amb el doble propòsit de poder establir múltiples relacions substantives entre allò que sap i els nous aprenentatges, i d'estar-hi fortament motivats. Així mateix, aquestes situacions, lligades a l'experiència del nin, facilitaran la funcionalitat dels aprenentatges proposats.

Les decisions sobre globalització han de ser presents en el projecte curricular quan s'estableixin les línies metodològiques bàsiques per a tota l'etapa. Conseqüentment amb aquesta decisió, en el tercer nivell de concreció, en realitzar la programació, s'escolliran els nuclis o els eixos de globalització entorn dels quals s'organitzaran els objectius i els continguts de les unitats didàctiques que conformen el conjunt de la programació del cicle. En aquest sentit, existeixen **múltiples opcions de mètodes** que parteixen de principis globalitzadors (centres d'interès, tòpics, projectes, etc.) que es poden escollir, en un moment o altre, com els més adequats per emprendre el disseny i el desenvolupament de la programació.

Des d'un punt **de vista organitzatiu**, la majoria dels continguts es treballaran entorn d'aquests eixos o nuclis de globalització i en funció d'això es distribuïran els períodes de treball a l'aula de forma flexible. Tanmateix, es tindrà en compte també l'organització de temps per al desenvolupament d'aquells continguts, tant conceptuals o procedimentals com actitudinals, l'adquisició dels quals necessita a més un tractament específic. Així mateix, la programació ha de tenir la flexibilitat suficient perquè s'hi puguin introduir alguns continguts no previstos que la pròpia dinàmica del procés d'aprenentatge o les dades procedents de l'avaluació continuï aconsellin de tractar.

Una altra exigència derivada de l'enfocament globalitzador d'aquesta etapa afecta la forma organitzativa **de l'equip de professors**. És necessari que les decisions de programació es prenguin per part de tot l'equip docent, tutors i especialistes, de forma que l'organització dels objectius i els continguts tenguin el màxim de coherència, independentment del professor concret que es responabilitzi del seu desenvolupament a l'aula.

4. La interacció alumne-professor i alumne-alumne és essencial perquè es produeixi la construcció d'aprenentatges significatius i l'adquisició de continguts de component clarament social i cultural.

És l'alumne qui construeix els seus aprenentatges. Tanmateix, aquest procés no es du a terme de forma aïllada en la interacció entre l'alumne i els continguts d'aprenentatge. Al contrari, aquest procés es realitza en un context social tant en el sentit de la intervenció de les altres persones que envolten l'alumne (professors, altres alumnes, pares, mares, etc.) com del significat cultural dels continguts d'aprenentatge que l'alumne ha de compartir.

Per tant, cal promoure situacions d'interacció professor-alumne en què es produeixi un intercanvi d'informació i d'experiències. En aquest intercanvi el professor ha d'aportar l'orientació de l'aprenentatge en funció de les intencions educatives que s'expliquen en els objectius educatius, sistematitzar les activitats, detectar les necessitats concretes de cada alumne, programar les estratègies d'aprenentatge més adequades a cada estil d'aprenentatge dels seus alumnes i als continguts que pretén ensenyar, seguir el procés i avaluar-lo, introduir-hi les adaptacions necessàries, etc. Per això, cal organitzar situacions d'aprenentatge que permetin l'expressió, per part dels alumnes i les alumnes, dels seus interessos, motivacions, dificultats i assoliments. S'ha d'afavorir **la comunicació interpersonal** i fluida entre el professor i l'alumne mitjançant el diàleg quotidià i entrevistes poc formalitzades.

De la mateixa manera la interacció entre els alumnes els permet de confrontar idees, intercanviar informacions, modificar conceptes previs, conèixer i compartir estratègies d'aprenentatge diferents de les personals, confrontar punts de vista diferents. Tot això requereix l'organització per part del professorat d'un **ambient distès** en les relacions personals en el centre i en les aules que facilitin la comunicació entre alumnes i professors i dels alumnes entre si. Hi poden contribuir diferents factors i activitats com ara la disposició

del mobiliari dins les aules, l'agrupament d'alumnes en grups heterogenis, la resolució de tasques en grup, l'aportació d'estratègies de diferents alumnes per resoldre problemes concrets, l'organització de debats sobre els temes d'estudi, l'aportació d'informacions i punts de vista diferents per part de persones alienes al grup de l'aula, etc.

5. Potenciar l'interès espontani dels alumnes en el coneixement dels codis convencionals i els instruments de cultura, sabent que les dificultats que aquests aprenentatges comporten poden desmotivar-los i que, per tant, cal preveure-les i graduar les activitats per dur a terme aquests aprenentatges.

En aquests anys, els nins i les nines manifesten ja un interès espontani en aquests instruments culturals i codis convencionals. Tanmateix, familiaritzar-s'hi i dominar-los comporta serioses dificultats que poden descoratjar l'alumnat. Això passa tant en instruments i codis molt generals (lecto-escriptura, càlcul, representació bidimensional de l'espai, notació musical) com en altres procediments o tècniques aplicables a determinats àmbits de la realitat (esquemes, gràfics, plànols, instruments de mesura, de laboratori). Cal preveure les dificultats en l'adquisició d'aquests aprenentatges, graduar les activitats per aconseguir-los amb una certa facilitat, posar de relleu la significació social i la utilitat pràctica de tots aquests codis i instruments i potenciar-ne el domini progressiu. Aquest tipus d'aprenentatges, a més, contribueix de manera especial a l'adquisició, per part dels alumnes, de la capacitat per aprendre per si mateixos d'una manera autònoma.

6. Tenir en compte les peculiaritats de cada grup i els ritmes d'aprenentatge de cada nin o nina en concret per adaptar els mètodes i els recursos a les diferents situacions, i anar comprovant en quina mesura es van incorporant els aprenentatges realitzats i aplicar-los a les noves propostes de treball i a les situacions de la vida quotidiana.

L'atenció individualitzada pot exercir una gran influència educativa alhora que fa més complexa i difícil la funció pedagògica. El professor o la professora han de desenvolupar estratègies d'actuació de conjunt, per a tot el grup, alhora que estratègies que atenguin la diversitat de l'alumnat, una diversitat positivament valorada, i la individualitat de cada un.

Aquesta **valoració positiva de la diversitat**, entesa en el seu sentit més ample (interessos, diferents graus de capacitat, motivació...) és una intencionalitat bàsica de l'educació obligatòria. L'exigència d'ajustar el mode d'intervenció educativa a les diferents necessitats comporta, per una banda, un tractament personal amb cada alumne i, per altra, una organització complexa del treball a l'aula, sovint amb la coexistència de processos metodològics dins l'aula. Entre aquestes necessitats, s'han de tenir en compte tant aquelles que poden derivar-se de discapacitats dins l'àmbit cognitiu, com aquelles altres que provenen dels àmbits afectius, motrius, o de relació social. Els alumnes amb dificultats cognitives sovint són considerats com aquells que necessiten ajuda especial, i a vegades es desatenen aquells altres que, tenint un alt desenvolupament d'aquestes capacitats, ni se'ls ajuda a progressar-hi, ni, el que és més greu, se'ls ajuda a desenvolupar altres tipus de capacitats per a les quals estan menys dotats.

Els mètodes i els recursos didàctics a disposició del professorat són diversos i variats. Cal escollir-hi en funció de les característiques dels alumnes, de l'activitat, així com dels objectius que es desitja aconseguir. En alguns casos, convé presentar models, proporcionar pautes, facilitar informació prèvia, al començament del treball dels alumnes. En altres, és més convenient de posar l'accent en l'exploració, en la investigació, en la recerca de solucions pròpies. Aquesta darrera actitud ha de ser afavorida en qualsevol cas. Cal potenciar en els alumnes la creació i l'ús d'estratègies pròpies de recerca i d'organització dels elements requerits per resoldre un problema o afrontar una situació, de previsió de les condicions necessàries per a realitzar un treball, de precisió o de limitació del tema d'estudi, de la planificació del treball, de la presa de decisions, de la utilització de diverses fonts d'informació i recursos tecnològics al seu abast; en definitiva, de **promoure l'autonomia** en el propi procés d'aprenentatge.

Per altra banda, és important respectar els diferents ritmes d'aprenentatge de cada alumne, i mantenir un equilibri entre allò que l'alumne és capaç de fer de manera natural i l'exigència d'augmentar el grau d'aprenentatge, sense ultrapassar la "zona de desenvolupament pròxim".

Pel que fa a l'aprenentatge d'actituds, cal mantenir al llarg del procés d'aprenentatge i ensenyament **el major grau de coherència** possible entre els missatges que l'alumne rep tant en les activi-

tats sistemàtiques d'aprenentatge a les aules, a través dels continguts de les àrees, com de les activitats escolars més informals que es desenvolupen dins o fora del centre.

7. Proporcionar continuament informació a l'alumne sobre el moment del procés d'aprenentatge en què es troba, clarificar els objectius que ha d'aconseguir, fent-li prendre consciència de les seves possibilitats i de les dificultats que ha de superar, i propiciar la construcció d'estratègies d'aprenentatge motivadores.

Cal comunicar als alumnes els objectius de les activitats d'aprenentatge que se'ls proposen, "per què" es fan les coses.

De vegades, el que és evident per al professor que ha programat una determinada activitat, no ho és tant per a l'alumne. Aquest necessita conèixer la funcionalitat de les coses que fa per implicar-s'hi activament.

Per altra banda, s'ha de facilitar als alumnes el coneixement de les pròpies possibilitats i limitacions de percepció, de memòria, de raonament, afectives i de relació, motrius, etc, que configuren la seva autoestima i els donen la confiança necessària per emprendre els aprenentatges que se'ls proposen. Els alumnes **han de sentir-se competents** per realitzar les activitats; per tant, aquestes s'han de programar d'acord amb el moment de desenvolupament i aprenentatge de cada un. És important que la professora o el professor mantengui i transmeti als alumnes unes altes expectatives envers els progressos que n'espera i, de manera especial, en els casos dels alumnes que tenen majors dificultats d'aprenentatge. Així mateix, és important que les activitats siguin motivadores perquè, a més de saber i poder realitzar-les, els alumnes i les alumnes vulguin fer-les. Cal parar esment als seus interessos, han de participar en les propostes de treball que puguin modificar aquelles que els han estat proposades...; en definitiva, que no facin el que vulguin, sinó que "vulguin allò que facin".

La proposta de projectes de treball rics i variats, en els quals cada alumne s'integri en les diferents activitats segons la seva competència i motivació, pot ésser una bona estratègia perquè **els alumnes s'incorporin activament** en el seu procés d'aprenentatge.

Igualment la realització de plans de treball i la seva revisió sistemàtica per part d'alumnes i professors és una estratègia que afavoreix la reflexió sobre els processos anteriorment esmentats. En

aquests plans es perfilen els objectius i els continguts de treball juntament amb les activitats i els criteris d'avaluació. Aquesta estratègia, alhora que dona informació als alumnes sobre allò que han d'aprendre i de la seva avaluació, permet desenvolupar les capacitats d'autonomia en el treball i d'organització personal i de previsió de recursos. Els plans de treball han de temporalitzar-se i graduar-ne la complexitat d'acord amb el nivell dels alumnes. Es pot començar amb la previsió de les activitats per un curt període de temps (un matí, un dia) al primer cicle, fins a plans de treball que programin el treball d'una unitat didàctica completa per als alumnes del tercer cicle.

8. Impulsar les relacions entre iguals, proporcionant pautes que permetin la confrontació i la modificació de punts de vista, la coordinació d'interessos, la presa de decisions col·lectives, l'ajuda mútua i la superació de conflictes mitjançant el diàleg i la cooperació.

Les anàlisis i els debats col·lectius realitzats a classe són positius si permeten l'intercanvi d'informació, la confrontació i la modificació de punts de vista i la reestructuració dels esquemes de coneixement. Això pot aconseguir-se quan hi ha propostes o opinions diferents, que són alternativament argumentades pels seus defensors i quan, a més a més, es vol arribar per consens a decisions col·lectives. La necessitat de passar a l'acció per assolir un objectiu col·lectiu o d'establir normes de funcionament acceptades per tothom, és un exemple de situació que exigeix l'esmentat consens i que afavoreix la interacció. Els professors, per tant, organitzaran l'aula de manera que permeti **el treball cooperatiu** entre els alumnes i impulsaran la confrontació de punts de vista diferents sobre els diferents problemes plantejats, l'intercanvi de possibles procediments per resoldre'ls, així com la proposta de possibles activitats a realitzar. Així mateix s'afavorirà la reflexió conjunta sobre els esdeveniments i les interaccions socials que succeeixen en el grup i sobre el comportament propi i el dels altres, obrint possibilitats de **superació dels conflictes** o dels problemes gràcies al diàleg i al debat raonable entre els diferents punts de vista.

El professor o la professora proposarà metes col·lectives que siguin atractives i estimulants i per a les quals es requereixin diferents maneres d'organització i cooperació. Quant a això, pot proposar: agrupacions flexibles de nins per a tasques concretes, distribució de funcions i responsabilitats en el grup, diferents disposicions del mobiliari dins l'aula en funció del tipus d'activitat a realitzar, etc.

Juntament amb això, ha de facilitar la consciència de grup, eliminar els comportaments i els judicis desvaloritzadors i crear un clima d'acceptació, d'ajuda mútua i de cooperació. És important en aquest sentit que el professorat dediqui una atenció preferent a **potenciar actituds que afavoreixin la igualtat de tracte** amb els nins i les nines, i evitar la distribució de tasques o grups en funció del sexe, i totes aquelles actuacions que puguin implicar una discriminació basada en qualsevol tipus de diferència (cultura, capacitat, raça, religió, etc.)

9. Dissenyar activitats dins l'àmbit del cicle i de l'etapa per tal d'aconseguir la plena adquisició i consolidació de continguts, tenint en compte que molts d'aquests continguts no s'adquireixen únicament a través de les activitats desenvolupades dins el context de l'aula.

El desenvolupament dels continguts que es refereixen a la participació en el centre (assemblees, representació d'alumnes, festes col·lectives, etc.); a la utilització de recursos i espais comuns (biblioteca, mitjans audiovisuals, patis d'esbarjo, etc.); a la cooperació i la solidaritat amb altres companys (col·laboració amb altres alumnes de diferents edats, capacitats, etc.), requereix una acció intencional i un conjunt de decisions referides a espais, temps, recursos i agrupament d'alumnes i professors que han d'estar previstes per l'equip docent en el Projecte Curricular d'etapa o de centre en el seu cas. El propi funcionament de l'escola com a organització social ofereix excel·lents oportunitats per a treballar les capacitats i els continguts de tipus social. Molts d'aquests continguts poden programar-se i desenvolupar-se a través d'activitats que tenen lloc dins i fora de l'espai de l'aula, en activitats que impliquen el conjunt del cicle, del centre o de la comunitat educativa en el seu conjunt.

Aspectes organitzatius

En aquest apartat s'ofereixen algunes orientacions sobre les repercussions que les opcions didàctiques preses tenen en els aspectes organitzatius del centre i la manera en què aquests aspectes han d'estar al servei de les intencions educatives en comptes de ser un obstacle per al seu desenvolupament. Tot i admetre que alguns d'aquests aspectes poden condicionar certes decisions, tanmateix se'n poden prendre moltes altres que millorin considerablement el desenvolupament de l'acció educativa en el centre. **La flexibilitat en l'organització**, com a criteri general, permet de donar una resposta més personal i ajustada a les diferents necessitats derivades del complex procés d'ensenyament i aprenentatge que es du a terme als centres educatius.

Els aspectes organitzatius que es consideraran en aquest apartat són: agrupaments; materials curriculars i recursos didàctics; espais; temps; relació amb pares i mares i amb l'entorn social. En qualsevol cas, la reflexió es fa en relació amb els alumnes i els professors.

Agrupaments

1. L'existència de mestres-tutors, mestres especialistes en les àrees d'Educació física, Música i Llengua estrangera i mestres de suport amb incidència en el mateix grup d'alumnes aconsella la formació d'equips de cicle que programin i avaluïn de manera conjunta, afavorint l'enfocament globalitzador que ha d'orientar l'activitat educativa en aquesta etapa. Al mateix temps s'ha de garantir la coherència de les decisions intercicle.

És important d'insistir en la necessitat de realitzar un treball en equip per part dels professors que incideixen sobre un mateix grup d'alumnes. El cicle, com a unitat de programació i avaluació ha d'esser el referent que permeti a l'equip de professors la presa de decisions en l'elaboració del projecte curricular (adequació d'objectius, seqüència de continguts, opcions metodològiques, selecció de recursos i materials, avaluació) i de programació (organització de continguts i elaboració i temporalització de les unitats didàctiques), que després s'adaptarà a cada grup d'alumnes concret. Sobre aquests aspectes es pot trobar informació més exhaustiva en el document "Projecte curricular".

D'altra banda, els mestres i les mestres d'aquesta etapa, ja siguin tutors, especialistes o de suport, han de desenvolupar un conjunt de tasques de diversa índole: atenció a alumnes en grup i de forma personal, disseny i desenvolupament curricular de projectes i programacions, avaluació, atenció a pares i mares, investigació educativa, formació, etc. Aquestes tasques hauran de distribuir-se en funció de les prioritats establertes en el projecte educatiu, tenint en compte, en tot cas, la major adequació de cada membre de l'equip docent a les tasques de les quals es responsabilitza. **El tutor** de cada grup d'alumnes, funció que també pot desenvolupar un especialista, és el professor de referència dins el context escolar, roman amb ells durant tot el cicle, dóna coherència a la programació d'activitats d'ensenyament i aprenentatge, en desenvolupa una gran part i coordina la resta de professors que incideixen en el grup; és el responsable últim del procés d'avaluació.

El professorat especialista pot desenvolupar la seva funció segons models diferents que no necessàriament han de respondre al model establert per a altres etapes educatives de característiques diferents. Així doncs, podrà desenvolupar el seu treball donant suport a l'activitat dels tutors; augmentarà així la seva formació i competència; podrà atendre el desenvolupament dels continguts de la seva especialitat amb els diferents grups d'alumnes; podrà preparar materials que facilitin el desenvolupament de la programació de la seva àrea d'especialitat; en definitiva, la seva dedicació respondrà a criteris que permetin el millor aprofitament dels recursos humans del centre, en funció de les prioritats establertes en el seu projecte.

Igualment **el professorat de suport** desenvoluparà les seves funcions d'acord amb les prioritats establertes en el projecte i tindrà responsabilitats en el conjunt de tasques que són competència de l'equip de professors del centre, a més de les específiques del seu

àmbit de competència. Algunes de les funcions dels professors de suport podrien ser: la possibilitat d'organitzar grups reduïts d'alumnes per a activitats de reforç, sortides, tallers, etc; l'atenció individualitzada en alguns casos, la iniciació d'alguna activitat nova en el centre que requereix una atenció especial, com ara l'organització dels recursos didàctics; l'elaboració de materials nous... Els professors de suport, qualsevol que sigui el programa al qual estan adscrits, han de tenir assignades les seves funcions en el projecte de centre i no ser el tapaforats que resolgui situacions conjunturals.

A més de l'agrupació per cicles dels professors cal arbitrar també formes d'agrupar-se que garanteixin **la coherència** de les decisions entre els cicles, que pugui afectar la seqüència vertical de les àrees i la consecució dels objectius generals de l'etapa en conjunt. També és possible agrupar-se per assumir responsabilitats comunes en tasques necessàries per al bon funcionament del centre, com ara el funcionament de la biblioteca del centre, el control i el manteniment dels recursos i els materials comuns, l'actualització de la informació, la participació en els òrgans de govern, etc. En algunes d'aquestes tasques pot integrar-se la participació dels alumnes, la qual cosa pot contribuir a desenvolupar en ells capacitats d'organització i de col.laboració en activitats de tipus col.lectiu.

La situació especial dels professors **d'escoles unitàries** o incompletes requereix la recerca de maneres d'agrupament que permetin un treball en equip per elaborar els projectes curriculars i per organitzar els recursos de la zona. L'organització d'aquests grups s'hauria de fer tenint en compte les situacions concretes pel que fa a distàncies i facilitat de desplaçaments, contextos socio-culturals semblants, centres de recursos, professorat de suport de zona, etc.

2. Els criteris d'agrupació d'alumnes han de ser flexibles i respondre a l'objectiu i el tipus d'activitat que es pretén, al temps que s'hi afavoreix el principi d'interacció.

El grup-aula, que té com a referent un professor-tutor, ha d'organitzar-se amb **criteris d'heterogeneïtat**; hi pot haver nins i nines amb diferents interessos, capacitats i motivacions. La manifestació d'aquestes diferències en la dinàmica de l'activitat educativa de l'aula permet la interacció entre iguals que dona lloc a la confrontació d'opinions i de diferents punts de vista, a l'expressió de diferents estratègies per a resoldre situacions, a la cooperació i l'ajuda per superar dificultats en els diferents àmbits (motors, cognitius, socials i afectius) en què cada alumne se senti més o menys

capaç. Els grups heterogenis permeten, a més, programar activitats per a desenvolupar actituds de tolerància, de respecte a les diferències, de no discriminació; tots aquests continguts formen part del currículum bàsic.

No obstant això, es poden organitzar **grups homogenis** per ensenyar determinats continguts l'aprenentatge dels quals requereixi l'atenció a dificultats concretes o reforços específics per a alguns alumnes. Per exemple, la superació de dificultats en l'aprenentatge d'algunes nocions espacials o d'alguns procediments concrets es pot afavorir en grups homogenis, sempre que la seva composició i organització no faci perdre als alumnes la referència del seu grup aula.

Altres agrupacions poden respondre al tipus d'activitat programada. En aquest cas pot donar-se des del treball individual, el treball en petit grup o en el grup-aula, en activitats de tot el cicle o de l'etapa. Dins l'àmbit de l'escola unitària o de les **escoles petites** cal promoure l'agrupació periòdica dels alumnes de la zona, que permeti la realització d'activitats que no puguin dur-se a terme a causa del nombre reduït d'alumnes que tenen algunes d'aquestes escoles. Un exemple en podria ser la realització de jocs esportius, o l'intercanvi d'investigacions sobre l'entorn de cada grup, o la programació de sortides de treball, les possibilitats de realització de les quals són majors per a un grup gran que per a un grup reduït d'alumnes.

Materials curriculars i recursos didàctics

3. La selecció i/o l'elaboració de materials curriculars és una de les decisions que ha de prendre l'equip docent. Aquesta presa de decisions ha d'estar guiada per criteris que tenguin en consideració el context educatiu del centre, les característiques dels alumnes amb els quals es treballa i algunes de les decisions del projecte educatiu prèvies a la selecció dels materials.

En aquest sentit, els materials per a l'ús dels alumnes han de ser diversos, variats i interactius tant pel que fa al contingut com al suport. Aquests materials han d'oferir la seqüència d'objectius i continguts subjacent en les activitats que es proposen; atendre els diferents tipus de contingut; proposar activitats de diferent grau de dificultat, oferir pautes d'avaluació de les diferents activitats.

En cada document d'àrea s'inclou una guia documental i de recursos que pot ser orientadora per a la selecció de materials.

Perquè la utilització dels materials i recursos sigui fluida s'ha de basar en un **suport organitzatiu**. És necessari organitzar formes d'intercanvi de materials, de reproducció, d'arxiu i consulta de materials comuns, de difusió de la informació que arriba al centre, etc. Aquest tipus de tasca ha d'esser assumida per alguns dels professors en el cas de les escoles grans. A les escoles petites o a les unitàries part d'aquesta tasca pot recaure en el Centre de recursos. També és necessari establir, en tot dos casos, procediments que permetin l'ús i la consulta de materials curriculars d'interès formatiu per al professorat (materials elaborats per altres professors, exemplificacions, bibliografia especialitzada, etc.) que estan centralitzats en els Centres de Professors (CEP) o en els Centres de recursos de zones rurals.

De la mateixa forma, s'ha d'organitzar la utilització dels recursos didàctics comuns del centre educatiu (mitjans àudio-visuals, biblioteca, materials de pas, de laboratori, esportiu, cartogràfic, informàtic, de mesura, materials reciclables, etc.). Organitzar aquest material suposa tenir-lo controlat, disponible, tenir cura del seu manteniment, orientar les decisions de la seva adquisició o petició a l'Administració; organitzar, en cas necessari, sessions de formació sobre el seu ús, etc. En alguna d'aquestes tasques també poden participar-hi els alumnes juntament amb els professors. Alguns recursos didàctics poden rendibilitzar-se més si poden ser utilitzats per diversos centres. És necessari organitzar amb els Centres de Professors i amb els Centres de Recursos procediments que agilitin el préstec de materials i recursos que dinamitzin el seu ús en el centres.

Espais

4. Els espais poden ser un condicionant important de l'acció educativa. Tenint en compte això, s'ha de plantejar l'ús dels espais per tal de crear un ambient acollidor i distès, que permeti als alumnes i als professors de dur a terme l'activitat educativa en un context de convivència i de treball agradable.

La diversitat d'activitats que es duen a terme a l'aula requereix la possibilitat d'organitzar-ne l'espai interior de moltes maneres; per

això cal un mobiliari lleuger i adaptable als usos individuals, a la possibilitat d'organitzar petits grups o de deixar lliures espais amples; per exemple, per a activitats d'expressió. També s'hauria d'organitzar l'espai en funció d'activitats permanents, com ara racons d'informació, lectura i biblioteca, de natura, d'expressió artística, de joc lliure... Les parets són espais utilitzables com a llocs d'exposició de treballs individuals o col·lectius; el terra pot ser un suport adequat per a pintura de murals, el treball sobre plànols o mapes, per fer-hi medicions, jocs dramàtics, etc.

Els espais comuns -passadissos, sales d'usos múltiples, patis d'esbarjo, lavabos, menjadors- també s'han d'organitzar de tal manera que permetin **la comunicació i els desplaçaments fluids**. És important que l'ambientació d'aquestes zones transmeti als alumnes i als professors una sensació agradable. Per això, és important que tothom contribueixi a mantenir-los nets i poc sorollosos, i a resoldre de manera adequada els problemes d'ús que, sovint, s'hi plantegen. És convenient que alguns professors s'encarreguin d'organitzar aquests espais, de donar iniciatives per al seu millorament i de resoldre els conflictes que s'hi generin.

Una altra reflexió important quant a l'espai escolar és que aquest, a **una escola oberta al medi**, s'ampliï més enllà de les parets de l'aula i del centre. En molts de moments, l'activitat educativa s'ha de traslladar fora del recinte escolar. Així doncs, l'entorn, més o menys proper, esdevé un espai educatiu. Aquesta situació exigeix també l'organització d'una sèrie de tasques (recerca de llocs adequats, transport, informació de recursos externs a l'escola...). En aquesta tasca és important l'assessorament que puguin oferir als centres i als professors els pares, les institucions locals i autonòmiques, els assessors dels Centres de Recursos i dels Centres de Professors.

Temps

5. L'organització del temps ha de ser flexible i ha d'estar en funció de les decisions didàctiques preses i del major aprofitament dels recursos humans i materials del centre.

L'organització de l'horari per als alumnes ha de garantir la dedicació dels temps mínims que estableix la legislació vigent per a cada una de les àrees d'aprenentatge del currículum, i valorar la contribu-

ció que cada una d'aquestes àrees fa al desenvolupament dels objectius de l'etapa. A partir d'aquest criteri, i en funció de les opcions preses en el projecte curricular, es podrà fer la distribució horària més pertinent, fins a completar el total de les vint-i-cinc hores lectives dels alumnes i de les trenta de permanència dels professors en el centre.

La distribució de temps dins cada aula s'hauria d'organitzar d'acord amb la programació, sense necessitat d'atenir-se a talls artificials dels horaris. Pot haver-hi temps per a desenvolupar unitats globalitzades, per a dedicació a aprenentatges que requereixin una seqüència temporal determinada, temps per a activitats compartides amb grups diferents de l'aula, com ara l'organització de tallers entre els diferents grups d'un cicle o, en el cas de les escoles petites, per a activitats organitzades per zones. Cal que s'organitzin també temps dedicats a aquells aprenentatges en què intervé l'especialista, segons l'opció que s'hagi pres en el Projecte curricular.

En qualsevol cas, és imprescindible que els alumnes coneguin les seqüències temporals que organitzen la seva activitat en períodes de temps que ells poden comprendre. Aquests períodes, òbviament, depenen de la percepció de les nocions temporals que tenen els alumnes de cada cicle. Per altra part, el coneixement de les seqüències temporals contribueix a desenvolupar les pròpies nocions de temps. Altres estratègies, com l'elaboració de plans de treball temporalitzats, també poden contribuir, no tant sols a la consolidació de les nocions temporals, sinó també al desenvolupament de la capacitat d'autonomia de treball dels alumnes.

És important organitzar, de forma conjunta, **la distribució temporal de tasques entre el professorat**. Partint del supòsit que tots els professors de plantilla tenen igual dedicació horària en el centre, que part d'aquesta dedicació és amb alumnes i part és d'atenció a altres tasques docents, l'organització dels horaris ha de permetre la coincidència dels grups de professors que tenen tasques comunes. En aquest cas es troben els equips de cicle, l'equip directiu, els coordinadors de cicle i els responsables de diferents tasques d'organització (materials, espais, recursos didàctics, etc.). S'han de reservar altres temps per a tasques docents de tipus individual del professor o professora (preparació d'activitats concretes per a l'aula, adaptacions curriculars, entrevistes a pares o alumnes, relació amb els equips de suport,...).

En el cas de les escoles petites s'hauria de tenir en compte que els treballs en grup dels professors poden exigir desplaçaments dins la zona i organitzar els horaris de manera que en sigui possible la realització.

Relació amb els pares i amb l'entorn social

6. Al llarg de l'Educació Primària és necessari mantenir una estreta comunicació entre l'escola i els pares dels alumnes

La participació institucional dels pares en els centres, regulada per la LODE, s'ha de complementar amb la relació més directa entre els pares i els professors que intervenen en l'educació dels seus fills, especialment entre el tutor de cada grup d'alumnes i el grup de pares d'aquests alumnes. És igualment important la relació amb aquelles institucions que puguin donar suport a les escoles en la seva acció educativa.

Aquesta relació ha d'afavorir la conjunció d'interessos i actuacions educatives que, des de l'àmbit familiar i escolar, incideixen sobre cada nin o nina i ha de resoldre, mitjançant el diàleg i l'actuació coordinada, els problemes que puguin plantejar-s'hi.

A través d'entrevistes individuals o reunions col·lectives, pares i professors han de mantenir **un intercanvi d'informació** sobre la programació proposada i els progressos individuals i de grup que es van produint, així com de les dificultats que sorgeixen. En un clima de confiança i suport mutu es facilita la presa de decisions, a vegades complexa, sobre els processos d'ensenyament i d'aprenentatge sobretot en els casos d'alumnes amb dificultats especials.

En algunes ocasions **la col·laboració dels pares i mares** pot ser una via per facilitar la relació de l'escola amb el medi en el qual està ubicada, ja que aquests poden oferir informació sobre recursos, donar suport a sortides i altres activitats que permetin desdoblar grups, col·laborar en tallers, aportar informació puntual sobre alguns temes relacionats amb la seva activitat professional, etc.

Per altra part, la necessitat d'adequar l'acció educativa al context del centre i d'afavorir **l'obertura de l'escola al medi** exigeix mantenir relacions amb les institucions locals, grups socials, etc., que posin a disposició de l'escola els recursos necessaris per tal que es produeixi una autèntica educació en el medi. La societat, per la seva banda, ha d'assumir la part que li correspon en l'educació dels futurs ciutadans i posar a disposició de l'escola els recursos de què disposi.

Orientacions per a l'avaluació

Tenint en compte els principis d'aprenentatge i intervenció educativa exposats en el primer apartat, i la consideració de l'avaluació com a element integrant del procés d'aprenentatge i d'ensenyament, s'exposen a continuació les orientacions que han de guiar el procés d'avaluació en l'Educació Primària. En aquestes orientacions es concreta el concepte d'avaluació subjacent en el currículum bàsic i les relacions entre l'avaluació del procés d'aprenentatge i el de l'ensenyament, amb referència a què, com i quan avaluar en cada cas.

L'avaluació constitueix un procés continu, que forma part del propi procés d'ensenyament i d'aprenentatge. **La finalitat principal de l'avaluació** és obtenir la informació que permeti adequar el procés d'ensenyament al progrés real en la construcció d'aprenentatges dels alumnes. Les dades obtingudes d'una avaluació contínua i global permetran reconduir el procés d'aprenentatge dels alumnes i prendre'n les decisions pertinents per tal d'adequar el disseny i el desenvolupament de la programació establerta a les necessitats i als èxits detectats.

Aquesta **avaluació contínua**, a la vegada que permet regular i ajustar el procés d'ensenyament, ofereix dades que poden ser utilitzades amb finalitats acreditatives. En aquest cas, l'acreditació obtinguda per l'alumne o l'alumna sí que respondria a la seva avaluació contínua, contràriament a allò que succeeix, amb certa freqüència, quan aquesta és entesa com estar "contínuament avaluant", és a dir, s'entén com a successives avaluacions finals al llarg del període escolar.

L'avaluació ha de referir-se de forma **global** a la consecució dels objectius de l'etapa. No obstant això, tenint en compte que totes les àrees contribueixen al desenvolupament de les diferents

capacitats, cal que es reculli la informació sobre els continguts que hi aporta cada una. Pot succeir que alguns alumnes mostrin el desenvolupament assolit de manera més clara en tasques més relacionades amb unes àrees que no amb d'altres, és a dir, que progressen en els objectius encara que no hagin superat diversos continguts d'algunes àrees. Per exemple, l'objectiu que fa referència a "identificar i plantejar interrogants i problemes a partir de l'experiència diària, utilitzant tant els coneixements i els recursos materials disponibles com ara la col.laboració d'altres persones per resoldre'ls de forma creativa", pot avaluar-se en situacions i activitats d'aprenentatge relacionades amb la resolució de problemes motrius, de mesura, espacials o temporals, de disseny i construcció d'un aparell, resolució de conflictes de convivència, etc. Pot succeir que un alumne o una alumna mostri la seva competència en la resolució de totes i cada una d'aquestes situacions, la qual cosa confirma que ha superat aquest objectiu. Però pot succeir que alguns alumnes mostrin la seva competència clarament en la resolució d'un tipus de situacions i tenguin dificultats en d'altres. En aquest cas l'avaluació seria positiva i es complementaria amb suggeriments per ajudar l'alumne a progressar en les dificultats concretes que presenta. En aquest cas es parla d'**avaluació global**. Aquesta informació dona, per altra banda, pistes sobre tendències, motivacions, aptituds i interessos d'aquests alumnes envers camps d'aprenentatge en els quals se sentin més competents.

Relació entre l'avaluació del procés d'ensenyament i del procés d'aprenentatge

Atès que el procés d'aprenentatge no es produeix amb independència del procés d'ensenyament, més aviat al contrari, en depèn en bona part, és necessari analitzar les dades proporcionades per l'avaluació dels alumnes des de la perspectiva de la intervenció pedagògica. Es tracta de constatar en quina mesura els èxits o les dificultats observats en els alumnes es deuen a la seva situació personal i en quina mesura es poden deure a l'encert del disseny i el desenvolupament de les programacions i els projectes curriculars i a la manera de dur-los a la pràctica amb cada grup i per cada professor. Tot això amb la finalitat de realitzar les adaptacions necessàries i aplicar els recursos a les necessitats reals.

Una vegada clarificada la interdependència de l'avaluació referida a l'aprenentatge, l'objectiu principal de la qual són els alumnes, i la referida a l'ensenyament, l'objectiu del qual és la intervenció educativa, a continuació es farà referència a cada procés per separat, per tal d'analitzar el què, el com i el quan de cada un d'aquests processos.

Avaluació del procés d'aprenentatge

Què avaluar?

L'article 10.1 del Decret que estableix el currículum de l'Educació Primària diu: " L'avaluació es durà a terme tenint en compte els objectius educatius, així com els criteris d'avaluació establerts en el currículum". Per tant, la resposta a què avaluar és els objectius generals de l'etapa i de les àrees. Atesa la dificultat d'avaluar aquests objectius, expressats en termes de capacitats interrelacionades, els criteris d'avaluació esdevenen una referència més concreta d'avaluació.

La seva formulació respon a la selecció de les capacitats bàsiques de cada àrea en l'etapa, creuada amb els continguts més rellevants per al seu desenvolupament. Expressen el tipus i el grau d'aprenentatge que s'espera que els alumnes i les alumnes hagin assolit respecte dels objectius de cada una de les àrees en l'etapa. Els criteris d'avaluació tenen diverses funcions:

- **Funció homogeneïtzadora**, en el sentit que avaluen els aprenentatges que es consideren bàsics per a tots els alumnes.
- **Funció formativa**, en tant que donen informació per reconduir el procés d'ensenyament i aprenentatge en moments concrets del dit procés.
- **Funció orientadora** per al professorat, al qual ofereixen un model per a l'elaboració de criteris d'avaluació que ha de dissenyar en els diferents nivells de concreció.
- **Funció sumativa**, en tant que són un referent, en finalitzar el cicle i l'etapa, per recollir informació sobre el moment d'aprenentatge en què es troben els alumnes.

Aquests criteris no són directament ni unívocament avaluables, sinó que és necessari dissenyar algunes tasques, al més variades possible, que puguin coincidir amb les tasques d'aprenentatge, per tal de comprovar que les capacitats i els continguts exposats en els criteris han estat assolits en la mesura proposada.

És important ressaltar que els **criteris d'avaluació** responen a *què avaluar* i no a *què ensenyar*. Com és sabut el *què ensenyar* s'estableix als objectius de l'etapa i als objectius i continguts de cada una de les àrees sense oblidar que entre ambdós es troben els relatius als temes transversals. Un exemple que pot il·lustrar aquesta afirmació és el següent: en la seqüència d'objectius, continguts i criteris d'avaluació per cicle, que el Ministeri ofereix amb caràcter orientador als professors, s'hi seleccionen, com a continguts de l'àrea de matemàtiques que s'han d'ensenyar en el primer cicle, les operacions de suma, resta i multiplicació. Tanmateix, en els criteris d'avaluació només es considera objecte d'avaluació la comprensió de les operacions de la suma i la resta, i la seva aplicació en la resolució de problemes.

Els criteris d'avaluació prescriptius de l'etapa no pretenen avaluar tot allò que un alumne aprèn. S'hi seleccionen, per avaluar-los, aquells aprenentatges bàsics sense els quals un alumne difícilment pot prosseguir, de manera satisfactòria, el seu procés d'aprenentatge. **Són una manera de cridar l'atenció** al professorat perquè prengui les decisions que permetin reconduir el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Cal que l'equip docent de cada centre, en el seu projecte curricular, prengui decisions per, primerament, adequar els criteris d'avaluació a les prioritats d'objectius que s'hi estableixen, i, en segon lloc, seqüenciar aquests criteris per cicle, de manera que els moments de verificació dels processos d'aprenentatge es realitzin en el moment oportú i no es permeti que els alumnes acumulin retards importants en els **aprenentatges bàsics**. En l'elaboració dels criteris d'avaluació per cicle se seleccionaran les capacitats i els continguts que es considerin indispensables perquè l'alumne prossegueixi el seu procés d'aprenentatge amb seguretat i confiança, per tant, els criteris no recolliran dades de tot allò que ha estat objecte d'aprenentatge durant el cicle. Sobre la seqüència dels criteris d'avaluació de cada àrea per cicles s'ofereix un exemple en la Resolució que acompanya el present document.

En la programació s'establiran els **objectius didàctics** de cada unitat que, atès el grau de concreció que tenen, en el seu conjunt,

avaluen tots els aprenentatges programats. És en aquest nivell de concreció, a través del conjunt d'objectius didàctics i de les activitats dissenyades per assolir-los, on es recull informació per al seguiment i l'avaluació contínua de tots els continguts que s'ensenyen.

Com avaluar?

L'avaluació es basa en la recollida d'informació. És particularment important que l'equip de professors reflexioni sobre la pertinència dels **procediments, instruments i situacions d'avaluació** que s'adeqüin millor a les diferents capacitats i els tipus de contingut que s'han d'avaluar en el procés d'aprenentatge.

Aquests procediments haurien de tenir algunes característiques com ara:

- Ser molt variats, de manera que permetin avaluar els diferents tipus de capacitats i continguts curriculars i contrastar dades de l'avaluació dels mateixos aprenentatges obtinguts a través de diferents instruments.
- Poder ser aplicats, alguns, tant pel professor com pels alumnes en situacions d'autoavaluació o de coavaluació.
- Oferir informació concreta d'allò que es pretén avaluar, sense introduir-hi variables que distorsionin les dades que s'obtenquin amb la seva aplicació.
- Utilitzar diferents codis (verbals, ja siguin orals o escrits, icònics, gràfics, numèrics, àudio-visuales, etc.) quan es tracti de proves dirigides a l'alumne, de manera que s'adeqüin a les diferents aptituds i que el codi no mediatitzi el contingut que es pretén avaluar.
- Ser aplicables en situacions més o menys estructurades de l'activitat escolar.
- Permetre avaluar la funcionalitat dels aprenentatges realitzats.

Entre els diferents procediments de recollida d'informació per a l'avaluació té especial rellevància l'observació del procés d'aprenentatge en cada alumne. Aquesta observació es pot fer mitjançant el seguiment directe de les activitats estructurades en un pla de treball, ja es realitzin dins o fora de l'aula: les produccions que els alumnes realitzen (quaderns de camp, estudis monogràfics,

produccions plàstiques i musicals, textos escrits de tipus divers, produccions orals); jocs lògics, d'estratègia i resolució de problemes, així com els esbarjos i les sortides de l'aula, situacions aquestes darreres que permeten avaluar el grau de consolidació de les capacitats d'autonomia, cooperació, relació amb els iguals i amb els adults.

Per tal que l'observació sigui sistemàtica cal precisar, a cada ocasió, allò que interessa observar, els instruments adequats i els períodes de temps per a la recollida d'informació. Poden ésser útils alguns instruments com ara les **guies d'observació**, sempre que recullin de forma concreta els elements observables i no siguin excessivament llargues o prolixes.

Els **diaris de classe** permeten de recollir informació sobre l'activitat quotidiana. La seva revisió periòdica dóna una informació interessant de l'evolució de la dinàmica de l'aula, sobretot dins l'àmbit de les relacions i les interaccions personals i de les dificultats i els èxits detectats en el desenvolupament de determinats aprenentatges.

Els **anecdòtaris** recullen els aspectes més significatius d'allò que ha succeït en l'activitat escolar i permeten detectar algunes situacions que ofereixen informació útil sobre les reaccions d'alumnes i professors davant de situacions imprevistes.

Els **enregistraments en magnetòfon o vídeo** són de gran utilitat per avaluar les actituds que professors i alumnes manifesten de manera no controlada en el desenvolupament quotidià de l'activitat escolar. L'audició o la visió posterior per part dels protagonistes de l'enregistrament o la filmació permet extreure una gran quantitat de dades, el tractament de les quals pot ésser de molta utilitat per avaluar les actituds i el grau de desenvolupament i d'interiorització adquirits pels alumnes en aquest tipus de continguts. També permet als professors revisar algunes actituds que es manifesten en la seva actuació dins l'aula, a vegades de manera inconscient.

La presència d'un **observador extern**, que pot ésser qualsevol membre del grup, que actua com a observador i posteriorment informa de les seves observacions i les contrasta amb les percepcions que el propi grup té de la situació, pot ser un altre instrument adequat per a l'avaluació de la dinàmica que té lloc dins l'aula. En cas de voler obtenir una avaluació més qualificada mitjançant aquest

procediment, l'observador extern ha d'esser una persona especialment seleccionada per a aquesta funció.

En general, **qualsevol activitat d'ensenyament i aprenentatge** pot oferir dades per a l'avaluació, sempre que prèviament s'hagi decidit quins aspectes poden esser avaluats en la seva realització. Tanmateix, de vegades, pot esser necessària l'aplicació de **proves específiques** per a l'avaluació de determinats continguts. Aquestes proves han de respondre a les característiques abans esmentades quant a la concreció de l'objecte d'avaluació, el codi en què s'expressen i la situació en què s'apliquen, atenent, en tot cas, que no esdevinguin per a l'alumne una "situació d'examen".

Cal afavorir la participació del propi alumne en el procés d'avaluació i valorar conjuntament amb el professor els progressos i les dificultats trobades. L'alumne no ha de ser un subjecte passiu en aquest procés, sinó que, de forma adequada a la seva edat, cal promoure la seva participació activa mitjançant l'**autoavaluació** i l'anàlisi conjunta del treball realitzat. Amb la mateixa finalitat, s'ha d'afavorir la **coavaluació** en què el grup manifesti les valoracions dels treballs d'algun dels seus membres o del grup en el seu conjunt.

Per això cal que els alumnes coneguin els objectius d'aprenentatge, és a dir, sàpiguen allò que s'espera que aprenguin, es vagin informant del grau en què ho aconseguixen i quines són les estratègies personals que més els han ajudat, així com de les dificultats que hi han trobat i els recursos de què disposen per superar-les. Aquesta informació sobre el seu progrés reforça l'autoestima necessària per continuar aprenent i posa les bases del que serà la pròpia reflexió sobre el procés d'aprenentatge personal i autònom.

Dins la dinàmica general de relació amb els pares sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge, cal establir les **formes d'intercanviar informació** sobre el procés d'avaluació. Aquesta informació tindria dues vessants: per una part, comunicar als pares els progressos i les dificultats detectats en l'avaluació, tant individual de cada alumne com del grup-aula, en allò que fa referència al procés d'aprenentatge; i les mancances i els èxits dels recursos utilitzats que fan referència al procés d'ensenyament. D'altra banda, també s'han d'incorporar a l'avaluació les opinions, els suggeriments i les informacions que els pares hi puguin aportar.

Amb independència del format i la temporalització que estableixi l'ordenació oficial, en el projecte curricular s'han d'acordar les formes i la periodització (informes periòdics, entrevistes, reunions, etc) que adoptaran aquests intercanvis d'informació entre els professors i amb els pares. Caldrà establir moments d'intercanvi i informació i de presa de decisions entre els professors que intervenen en un mateix grup d'alumnes, coordinats pel tutor. Un dels objectius principals d'aquestes reunions serà la decisió de la informació que es transmetrà als pares sobre el procés d'aprenentatge de cada alumne i del grup en conjunt.

Quan avaluar?

El procés d'avaluació és, com ja hem dit abans, un procés continu i global lligat íntimament al procés d'ensenyament i aprenentatge. Les dades obtingudes d'aquest procés, al llarg del cicle i de l'etapa, han de permetre conèixer el grau de desenvolupament aconseguit pels alumnes en relació, sobretot, amb els objectius i els continguts bàsics que li permetin prosseguir amb seguretat i confiança el seu procés d'aprenentatge en el cicle o en l'etapa posteriors.

L'avaluació contínua exigeix, en primer lloc, avaluar el punt de partida de cada alumne o alumna i obtenir dades sobre el moment de desenvolupament de les seves capacitats bàsiques i de la competència curricular amb què inicia els nous aprenentatges.

L'avaluació **inicial** s'ha de fer al començament de cada moment de l'aprenentatge, ja sigui el començament de l'escolaritat, el començament d'un cicle, d'una unitat didàctica o d'un contingut que es treballa per primera vegada. No ha de servir com a punt de partida, però sí de referència, el fet que els alumnes d'una certa edat o nivell educatiu "han d'haver assolit" els objectius del nivell precedent. Cal comprovar que cada alumne té adquirits i activats els coneixements previs que requereixen els nous aprenentatges que s'ensenyaran a cada moment.

L'avaluació inicial té especial importància en el primer cicle de l'etapa. En aquest moment cal obtenir informació concreta sobre la situació personal i d'aprenentatge de cada nin que s'incorpora a l'educació obligatòria. L'assistència prèvia o no a un centre d'educació infantil i, en el seu cas, l'informe de la seva història escolar, la

informació que els pares puguin aportar-hi i les dades que de forma directa puguin obtenir-se en aquest moment són fonamentals per organitzar les actuacions i els recursos de compensació necessaris per a emprendre la tasca educativa en aquest cicle.

En els cicles següents serà igualment necessària una avaluació inicial que permeti comprovar els aprenentatges adquirits realment per cada un dels alumnes, a fi de realitzar els ajustaments oportuns entre aquells aprenentatges i els objectius i els continguts programats en el projecte curricular per al cicle corresponent.

En segon lloc, durant el desenvolupament de l'activitat educativa s'ha de mantenir el seguiment de la manera en què cada alumne se situa en l'activitat escolar i observar el diferents estils i ritmes d'aprenentatge, el grau d'interacció en el grup, les dificultats i els avenços que troba al llarg del procés i la influència que, en aquest procés, exerceixen els elements i les accions que conformen el procés d'ensenyament. Aquest seguiment configura l'avaluació **formativa** que suposa la detecció de les necessitats i la reconducció del procés en el moment oportú. En cas de desajustaments, es podrien prendre, entre altres, les mesures següents:

- La formació de grups flexibles per a determinats aprenentatges, que permetin una gradació d'activitats adaptable a diferents nivells d'aprenentatge. Aquests grups s'organitzaran només durant alguns moments de l'horari escolar, sense rompre la continuïtat del grup de referència de cada alumne.
- La pròpia organització interna de l'aula i de l'activitat escolar en períodes de treball individuals i col·lectius que permetin una individualització del treball en determinats moments.
- La utilització de plans de treball com a forma d'orientar el treball autònom dels alumnes és una altra possibilitat de tractar les diferències en els ritmes d'aprenentatge.

En tercer lloc, s'ha de fer una avaluació **sumativa** que permeti apreciar el moment d'aprenentatge i el grau de consolidació de les capacitats i els continguts desenvolupats que cada alumne ha assolit en moments determinats de pas de cicle o etapa. El referent, en aquest cas, són els objectius didàctics de les unitats que conformen la programació i els criteris d'avaluació de cicle o etapa del projecte curricular. L'avaluació sumativa pot prendre dades de l'avaluació formativa, és a dir, les obtingudes durant el procés, i afegir-ne d'altres obtingudes de manera més puntual. Aquest tipus d'avaluació no

s'ha de confondre amb la **promoció**. La promoció és una mesura que es pot prendre, entre d'altres, a partir de les conclusions de l'avaluació global de l'alumne.

Serà necessari que el professor-tutor elabori informes d'avaluació dels alumnes al final de cada cicle. Aquests informes serviran d'orientació als professors del cicle següent, de manera que es respecti la continuïtat d'un cicle a un altre en els processos d'ensenyament i aprenentatge de cada alumne. En aquests informes s'ha de donar informació global sobre la situació de l'alumne en relació al moment d'aprenentatge en què es troba, així com de les mesures, si n'hi hagués, que han estat preses. En aquests informes s'ha d'evitar fer judicis de valor subjectius sobre l'alumne, els quals poden condicionar la seva autoestima o la intervenció educativa posterior.

En acabar l'Educació Primària es farà un **informe individual** detallat sobre el grau de desenvolupament assolit per l'alumne en relació a les capacitats expressades als objectius generals de l'etapa. Aquest informe es basarà en les dades aportades per l'avaluació contínua realitzada al llarg de tota l'etapa. Un dels seus referents seran els criteris d'avaluació. Aquest informe servirà de punt de partida i d'orientació al professorat de l'Etapa Secundària Obligatoria que rep els alumnes.

Avaluació del procés d'ensenyament

No només s'ha d'avaluar el procés d'aprenentatge de l'alumnat, sinó també el procés d'ensenyament. En aquest sentit, a les dades aportades per l'avaluació contínua dels alumnes, serà necessari afegir altres dades referents a la validesa de la programació de les activitats d'ensenyament dissenyades, dels recursos materials i personals utilitzats, dels temps i els espais previstos, de l'agrupació d'alumnes, dels criteris d'avaluació aplicats i de la pròpia actuació del professor. Cal, per tant, prendre decisions a cada nivell de concreció sobre els instruments i les situacions pertinents per realitzar aquest tipus d'avaluació.

L'avaluació del procés d'ensenyament permet també detectar les necessitats de recursos materials i humans, de formació, d'infraestructura, etc., que racionalitzi, tant l'ús intern d'aquests recursos que es fa en els centres com les demandes dirigides a l'Administració perquè els faciliti d'acord amb les necessitats.

L'avaluació de la pròpia pràctica docent del professorat, ja sigui de forma individual o del conjunt de l'equip docent, es revela com una de les estratègies de la formació més poderoses per millorar la qualitat del procés d'ensenyament i aprenentatge. Per altra banda, l'avaluació de l'equip educatiu en el seu conjunt permet detectar factors relacionats amb el funcionament de la coordinació, les relacions personals, l'ambient de treball, les formes organitzatives, etc., que són elements molt significatius del funcionament d'un centre.

Què avaluar?

A continuació es recullen alguns dels elements que han de ser objecte d'avaluació en els diferents àmbits en els quals té lloc la intervenció educativa, i les decisions que s'han de prendre en els diferents nivells de concreció i documents que les recullen.

— **La pràctica docent a l'aula.** En aquest àmbit és important l'avaluació de:

- *El disseny i el desenvolupament de cada unitat didàctica programada* (objectius didàctics, selecció d'objectius i continguts, eix de globalització per a l'organització dels continguts, tipus i gradació de les activitats, temps, materials, avaluació) i l'adequació de les adaptacions realitzades per al grup concret d'alumnes.
- *L'ambient* que es crea a l'aula per facilitar el procés d'ensenyament i aprenentatge. Aquest aspecte comporta l'avaluació de l'organització de l'aula en referència a la distribució dels espais, de la distribució del mobiliari, l'accessibilitat als materials per part dels alumnes, els instruments que possibilitin l'organització autònoma del treball dels alumnes, les activitats que afavoreixin la interacció dels alumnes entre si i amb el mestre o la mestra, els criteris dels agrupaments....
- *L'actuació personal.* És important avaluar l'actitud d'atenció al procés d'aprenentatge de cada alumne i alumna de forma individualitzada i la dinàmica del grup en general; la comunicació amb els pares, i la coordinació amb els altres professors que intervenen en el mateix grup d'aula.

— **En l'àmbit del cicle.** L'avaluació en aquest àmbit s'ha de referir principalment a la coordinació amb els altres mestres de l'equip de cicle i les decisions que s'han pres de programació i avaluació, així com de les comissions de treball per a aspectes organitzatius que s'hagin format. Per tant, han de ser objecte d'avaluació:

- *El desenvolupament de la programació en el seu conjunt per prendre decisions sobre la seva idoneïtat per al cicle.*
- *Les dades del procés d'avaluació global dels alumnes del cicle, com a indicador dels encerts o deficiències de les decisions preses.*
- *La validesa dels criteris d'avaluació i promoció utilitzats en el cicle.*
- *El funcionament dels suports personals i materials que hagin estat establerts per al cicle.*
- *L'eficàcia del sistema de coordinació que hagi estat fixat entre els mestres de l'equip de cicle per a tasques de programació, avaluació i organització i de la dinàmica de grup establerta.*

— **En l'àmbit de l'etapa.** La intervenció educativa en l'etapa s'ha d'avaluar en les decisions que es recullen en el Projecte curricular d'etapa. Els principals elements que han de ser objecte d'avaluació són:

- *Les dades de l'avaluació global dels alumnes de l'etapa com a indicador de l'encert o de les deficiències de les decisions preses en el procés d'ensenyament.*
- *Els elements del projecte curricular presos d'un en un, tenint en compte les dades aportades per l'anàlisi i l'avaluació de les programacions. Es revisaran: l'adequació dels objectius generals; la seqüència d'objectius i continguts; els criteris metodològics (selecció de materials, distribució d'espais i temps...); les decisions sobre el procés d'avaluació i les mesures d'atenció a la diversitat.*
- *La coordinació intercicle i la coherència vertical de les decisions de seqüència de les àrees i criteris d'avaluació.*

- *L'adequació dels criteris d'avaluació i promoció de l'etapa.*
- *El funcionament de les activitats programades per a l'etapa en el seu conjunt i de les responsabilitats assumides per cada membre de l'equip docent.*
- *La dinàmica de treball de l'equip docent com a equip.*

— **En l'àmbit del centre.** Són elements propis de l'avaluació del centre en el seu conjunt:

- *La coherència dels projectes curriculars de cada etapa.*
- *La funcionalitat de les decisions preses sobre distribució de recursos humans, materials, espais i temps.*
- *La fluïdesa de la comunicació amb els pares.*
- *El funcionament dels òrgans col·legiats i de l'equip directiu.*
- *Les relacions amb l'entorn social.*
- *Els serveis de suport al centre (equips psicopedagògics de centre o zona, assessors de formació, servei d'Inspecció...).*

Com avaluar?

Alguns instruments, amb independència d'aquells que l'Administració pugui elaborar, poden ser:

- **Questionaris** resposts pels propis professors, pels alumnes i pels pares sobre assumptes que afectin la marxa general del centre.
- La pràctica habitual d'**un observador extern** en les aules o en el centre, sempre que sigui acceptat pel grup o la persona observada i les dades obtingudes contrastades i negociades amb ells. Aquesta funció pot ser exercida per qualsevol membre de l'equip docent o per un membre extern.

- **L'enregistrament de sessions** de treball a l'aula o de treball de grups de professors, amb magnetòfon o vídeo, i **la seva anàlisi posterior.**
- **El contrast d'experiències** amb altres companys de l'equip docent o d'altres centres, en el treball de grup o en trobades de professors (cursos, jornades, etc.), són oportunitats de reflexionar sobre la pròpia pràctica per millorar-la i aportar als altres les experiències personals i de grup més consolidades. Aquesta reflexió permet així mateix d'avaluar els propis progressos en les metes professionals de cada professor i aquells que s'han produït en l'equip docent en relació amb els objectius proposats en el projecte de centre que fan referència al procés d'ensenyament.
- **L'avaluació del projecte educatiu** del centre per part dels serveis d'Inspecció de l' Administració ha d'aportar a l'equip de professors dades sobre l'adequació del projecte a les directrius del Decret de currículum, així com les orientacions i les ajudes oportunes per dur-lo a terme. Aquesta avaluació ha de ser contínua i garantir un seguiment del projecte al llarg del curs que permeti detectar les necessitats durant el procés de desenvolupament i prendre les decisions oportunes per reconduir-lo en cas necessari i facilitar-ne els suports necessaris.

Quan avaluar?

L'avaluació de la intervenció educativa ha de ser contínua; per tant, és convenient prendre dades al llarg del procés per fer-ne els canvis adequats en el moment oportú. Tanmateix, ateses les característiques dels diferents elements del procés i dels documents en què es concreten, es podria dir que hi ha moments especialment indicats per recollir la informació que servirà de base a l'avaluació, ja sigui inicial, formativa o sumativa.

L'avaluació inicial tindrà lloc, almenys, al començament de cada curs, tant per situar el punt de partida del grup-aula (dades de l'avaluació inicial dels alumnes, recursos materials, condicions de l'aula, etc.) com la situació de l'equip docent de cicle i etapa (composició, coherència, estabilitat, moment de desenvolupament del projecte curricular, etc.) i els recursos materials i humans de què disposa el centre.

La presa de dades per a l'avaluació del desenvolupament del procés d'ensenyament té alguns moments importants, com ara: la finalització de cada unitat didàctica per prendre decisions sobre possibles canvis relatius a la pròpia unitat per a la seva modificació, o a aquells que es puguin introduir en el disseny de les següents unitats programades.

En finalitzar el cicle, les dades preses durant el desenvolupament de la programació permetran d'avaluar i prendre decisions de modificació de les programacions de cicle. Així mateix és el moment de fer l'avaluació dels altres elements considerats a l'apartat "Què avaluar en l'àmbit del cicle".

El període de revisió del projecte curricular en les seves grans línies serà, com a mínim, d'un cicle fent-hi constar els canvis en la programació anual del centre. Algunes de les decisions del projecte, com ara la seqüència d'objectius i continguts, no es podran canviar per a un grup concret d'alumnes al llarg de l'etapa. Els canvis que aconselli una avaluació ponderada es faran per al següent grup d'alumnes que comença un cicle.

El projecte educatiu s'avaluarà cada curs escolar, si bé, per a una bona construcció d'una línia educativa coherent del centre, els canvis han de ser mínims, atès que els processos educatius necessiten llargs períodes de temps per a consolidar-se. Fóra desitjable que la revisió del projecte educatiu es fes en períodes de temps al més amples possible i les decisions de canvis importants afectassin els alumnes que comencen l'etapa.

Avaluació, adaptacions i promoció

Quan les dades recollides i valorades del procés d'ensenyament i aprenentatge d'un alumne o alumna demostrin que no han assolit els objectius educatius establerts es poden prendre diverses decisions, entre les quals es troba la promoció al cicle o l'etapa següent o la permanència per un període de temps en el mateix cicle.

En ambdós casos, però òbviament amb més raó en la segona possibilitat, aquesta decisió ha d'anar acompanyada d'un informe de les adaptacions i les mesures educatives que permetin situar l'alumne en les millors condicions de progrés. Cal insistir en el fet que no sempre la millor solució per a superar els objectius no assolits és la

permanència de l'alumne en el mateix cicle, tenint en compte a més que, segons l'article 11.4 del Decret de currículum, "la decisió que un alumne romangui un any més en un cicle només es podrà prendre una vegada al llarg de l'Etapa Primària".

Evidentment, per tal d'adoptar aquestes o altres possibles solucions és important la participació dels professors de suport i dels equips d'orientació dels centres o de la zona. Ells seran els responsables de donar suport als tutors en el treball de diagnòstic i presa de decisions en cada cas.

Les adaptacions curriculars, com ja hem dit més amunt, exigeixen l'estudi de les característiques de l'alumne o del grup d'alumnes per als quals s'han de realitzar. Poden suposar un canvi de mètode, el canvi en els ritmes d'aprenentatge, l'adequació de les seqüències d'aprenentatge dels continguts, l'adequació dels criteris d'avaluació (dins aquesta possibilitat, cal revisar el tipus de treballs amb els quals es verifiquen els criteris), etc.

L'adaptació curricular suposa l'adequació del projecte curricular o la programació a un alumne o un grup que manifesten, en moments determinats, unes necessitats específiques relatives al desenvolupament i l'aprenentatge dels diferents tipus de capacitats i continguts. L'atenció a aquestes necessitats pot exigir, per exemple, ritmes d'aprenentatge més ràpids en continguts de tipus cognitiu per a alumnes més competents en aquest camp, al temps que poden exigir ritmes més lents en desenvolupament de capacitats motrius en aquests mateixos alumnes. De la mateixa manera, es pot donar el cas d'alumnes amb necessitats provocades per retardament en capacitats de tipus cognitiu, que poden avançar i ser més competents en capacitats de tipus social o afectives.

Les adaptacions significatives, en el cas de les necessitats educatives especials, s'emprenen de manera més sistemàtica i completa en el document Adaptacions curriculars.

En alguns casos caldrien "programes individualitzats", que exigeixen canvis curriculars més profunds que els esmentats anteriorment. En aquests casos, i sempre previ estudi concret de cada cas, es podrien prendre algunes decisions com ara prescindir d'alguns dels objectius educatius d'alguna àrea o d'una part important dels seus continguts. Tanmateix convé ésser extremadament prudents a l'hora de prendre aquestes decisions per tal de no introduir-hi **factors de discriminació** per la via de la diversificació sense haver esgotat

abans altres recursos tant curriculars com d'altre tipus. En qualsevol cas, han de ser preses després d'un estudi acurat, amb la participació dels recursos humans disponibles, la informació als pares, la responsabilitat del tutor de l'alumne i l'autorització de l'autoritat administrativa competent.

Dificultats d'aprenentatge i necessitats especials

Els objectius educatius d'aquesta etapa són els mateixos per a tots els alumnes, tot i que en ocasions els elements del currículum s'hauran d'adaptar en funció de les necessitats dels alumnes, siguin quines siguin, i amb independència del centre escolar al qual assisteixin.

Els objectius de l'Educació Primària són interdependents i, encara que es consideren bàsics en el procés educatiu de tots els alumnes, adquireixen una especial rellevància per al desenvolupament harmònic dels alumnes amb necessitats educatives especials en la mesura que tots poden i deuen progressar en el seu assoliment, encara que en ocasions s'hagin d'adequar de manera diferent.

Sobre això, convé de fer-hi alguna consideració. Un dels perills freqüents de la presa de decisions en el procés d'elaboració de les adaptacions curriculars significatives és la tendència a fer prevaler arbitràriament els objectius i les activitats relacionats amb la socialització, en detriment d'altres finalitats i, en especial, dels objectius referits a l'adquisició dels aprenentatges instrumentals bàsics. Encara que aquesta mesura pugui ser l'adequada per als alumnes amb dificultats més greus, no està en absolut justificada per a la majoria dels alumnes amb necessitats especials; en general, a l'origen de tal actitud hi ha subjacents unes expectatives baixes en relació a les possibilitats reals d'aprenentatge d'aquests alumnes, que limiten així considerablement el seu desenvolupament.

Un dels àmbits de desenvolupament més important d'aquesta etapa és que els alumnes adquireixin de manera eficaç una sèrie d'**aprenentatges instrumentals bàsics**, adquisició de gran rellevància perquè determinarà l'èxit o el fracàs dels aprenentatges

que han de tenir lloc en successives etapes educatives i perquè constitueixen requisits per a la integració social i laboral posterior en el seu context social de referència. En conseqüència, la resposta educativa ha de contemplar l'adquisició dels aprenentatges instrumentals bàsics a través de les adaptacions dels elements del currículum que hi siguin aconsellables.

Un procediment adequat per a analitzar les necessitats educatives més freqüents en aquesta etapa és, sens dubte, contextualitzar-les en relació als diferents continguts d'aprenentatge. També s'ha d'assenyalar que les dificultats d'aprenentatge que comentarem, no es deriven exclusivament del "dèficit" o de les "dificultats" dels alumnes, sinó de la interacció entre aquests i les condicions d'ensenyament.

A continuació es tracten algunes orientacions sobre les dificultats d'aprenentatge més generalitzades.

Llenguatge oral

Pel que fa al llenguatge oral, poden aparèixer diferents tipus de dificultats en els seus diferents aspectes. En el context de les limitacions d'aquest apartat, òbviament no se'n pot fer un repàs general, però es pot fer ni que sigui un breu comentari de les limitacions més significatives.

S'ha de destacar, per les seves implicacions per a la intervenció educativa, els problemes comunicatius que presenten alguns nins. Per una part, nins amb problemes de personalitat, inhibits, tímids o amb problemes emocionals poden mostrar nivells de comunicació baixos o fins i tot un clar rebuig o desinterès envers els intercanvis comunicatius. El professor ha de prendre un paper actiu davant d'aquestes situacions, animar i motivar aquests nins per tal que s'interessin per la comunicació, encara que en alguns casos, a causa de la gravetat del problema (sords profunds, autistes, psicòtics...), pugui requerir-se de manera complementària **la intervenció d'altres professionals** i el desenvolupament de programes de comunicació. És important facilitar interaccions comunicatives dins l'aula entre els iguals i amb el professor, a través, per exemple, de treballs en petits grups, activitats de dramatització en què s'utilitzin també altres codis o sistemes de comunicació (gestos, dibuixos, música, assemblees...), en què es reforci i alabi qualsevol intent comunicatiu que el nin realitzi.

D'altra banda, la comunicació es pot veure afectada en alguns nins procedents de **contextos socio-culturals deprimits** i poc estimulants, en arribar a l'escola amb un bagatge lingüístic més limitat. En aquest cas la seva pobresa lèxica condicionarà la xarxa de significats de l'alumne i repercutirà notablement en els nivells de comprensió i expressió de la realitat als quals pot tenir accés. Enriquir el vocabulari d'aquests alumnes, així com estructurar-lo i utilitzar-lo adequadament, és una tasca de primer ordre en aquesta etapa educativa, i davant la qual cal desplegar totes les estratègies possibles quan es donen aquestes dificultats.

També hi ha nins que poden manifestar problemes relacionats amb l'adquisició o la utilització dels camps lingüístics (fonològic, morfosintàctic, semàntic); per exemple és el cas de nins amb problemes d'articulació o de quequeig. Alguns d'aquests nins són conscients del seu problema, entre d'altres motius perquè freqüentment els adults que els envolten, els envien missatges de la seva manca d'habilitat. Davant d'aquest fet no és estrany, doncs, que aquests alumnes es retreguin i se sentin insegurs a l'hora d'establir intercanvis comunicatius. Sens dubte, és important treballar sobre aquestes dificultats, però en cap cas s'han de convertir en l'únic objecte de treball en llenguatge, ni l'única ocasió per la qual reben l'atenció del professor.

Hi ha un altre grup de nins, possiblement detectats en el nivell educatiu anterior, que presenten **problemes més específics**. Es tracta de nins amb problemes d'audició o dificultats motrius greus, disfàsies o fins i tot alguns nins afàsics.

És clar que aquests nins quan comencen la seva escolarització obligatòria, i en especial en tot allò relacionat amb el desenvolupament del llenguatge, estaran clarament desavantatjats amb relació als altres nins. L'escola ha d'utilitzar tots aquells recursos personals i materials al seu abast (mestre de suport, logopeda, mitjans informàtics i àudio-visuals) per tal d'evitar que aquesta diferència augmenti progressivament.

Lecto-escriptura

L'aprenentatge de la lecto-escriptura significa aprendre a utilitzar d'una manera nova els recursos lingüístics que han estat desenvolupats escoltant i parlant. D'altra banda, suposa adquirir una de les capacitats bàsiques en què es fonamenta la societat i la cultura en la

qual viuen els nins. La importància de la seva adquisició és, sense cap mena de dubte, fonamental, i en aquest sentit no s'han de planer esforços per assegurar-la i salvar les dificultats que s'hi puguin presentar.

En efecte, l'accés al llenguatge escrit pot presentar dificultats de diferent ordre per als alumnes, dificultats atribuïbles a diverses causes, però no sempre fàcils de detectar ni de prioritzar: problemes perceptivo-cognitius, problemes emocionals, metodologia inadequada, etc.

Tradicionalment s'ha posat l'accent en la "falta de maduresa" en les conductes prèvies i especialment en les de tipus perceptivo-motriu. Això ha donat lloc a una intervenció esbiaixada, en la qual s'han oblidat aspectes fonamentals com **el llenguatge oral i el propi procés lector**.

El mateix procés lector de descodificació presenta dificultats per als alumnes, encara que aquests no tinguin problemes en les conductes prèvies. El problema de la lectura pot radicar en el fet que les estratègies emprades varien d'uns alumnes a uns altres; d'aquí que el propi mètode que s'utilitzi per al seu aprenentatge pugui generar dificultats, ja que no s'ajusta a l'estil d'aprenentatge de l'alumne.

És important, per tant, traslladar el focus d'atenció de la "falta de maduresa" al propi procés lector, a les estratègies que posen en marxa els alumnes per llegir, i en funció de tot això elegir el mètode més adequat. No existeix un únic mètode vàlid per a tots; per tant, s'haurà de comptar amb diversitat de mètodes, i s'haurà de tenir com a meta final, sigui quin sigui el mètode que s'utilitzi, que un bon lector és aquell capaç de segmentar, és a dir, capaç d'arribar a la representació dels fonemes i a comprendre el missatge escrit.

Les dificultats respecte a la lecto-escritura poden agrupar-se en dos grans grups: mecànica de la lecto-escritura i comprensió. En ambdós aspectes és fonamental **el nivell de llenguatge oral**, per la qual cosa resulta molt convenient treballar-hi intensament, quan l'alumne o l'alumna presenta dificultats en l'aprenentatge d'aquests continguts.

En ocasions, determinats alumnes presenten dificultats tant en la mecànica com en la comprensió; per altra part, és possible trobar alumnes que han adquirit la mecànica de la lectura i l'escritura i no són capaços d'accedir al significat. La funcionalitat de la lectura és comprendre. A través d'una lectura comprensiva es pot augmentar

el coneixement de la realitat. Ara bé, la capacitat per comprendre un text també està determinada **pel coneixement previ** que l'alumne té d'allò que llegeix. Com més sàpiga l'alumne sobre el que està llegint i com més claus contextuais se li donin sobre el text en qüestió, més se li facilitarà el procés de comprensió.

Pel que fa a l'escriptura, les majors dificultats solen presentar-se en l'escriptura espontània, ja que suposa un grau major d'abstracció. Quant als aspectes morfosintàctics, les dificultats solen sorgir en l'estructuració de la frase i en les concordances entre elements. En ocasions, aquestes dificultats poden tenir el seu origen en el propi llenguatge oral, i això reforça la idea de treballar sobre l'oral per tal de millorar l'escrit.

Llengua estrangera

L'accés a la llengua estrangera pot originar dificultats d'aprenentatge, no tan sols pel fet de tractar-se d'un nou sistema, sinó també perquè determinats alumnes no tendran un domini suficient de la llengua de la seva comunitat, que els permeti d'anar incorporant significativament la nova llengua.

A pesar de les dificultats que suposa aquest aprenentatge per a alguns alumnes, **no se n'ha de prescindir** de manera "automàtica" sinó cercar les adaptacions que millor s'ajustin a les necessitats i possibilitats de cadascú. Així, en el cas dels alumnes sords, per exemple, i abans de prescindir per complet de l'àrea curricular de llengües estrangeres, pot ser convenient prioritzar l'expressió escrita sobre l'oral. En altres casos pot intentar-se l'aprenentatge de certes rutines d'ús freqüent, que els permeti una mínima interacció comunicativa i la comprensió d'un important nombre de paraules d'utilització molt estesa, així com el coneixement de l'existència d'altres llengües i cultures.

Continguts matemàtics

L'ensenyament i l'aprenentatge d'aquests continguts s'ha de contemplar amb especial atenció i cura i s'ha de tenir en compte que l'àmbit del coneixement matemàtic ha generat un bon nombre de dificultats d'aprenentatge en els alumnes, a pesar que no existís en molts de casos cap altre tipus de deficiència que el justificàs. En

aquest sentit, és important reflexionar sobre el fet que moltes dificultats s'han produït per un ensenyament inadequat i poc funcional dels continguts matemàtics.

L'estudi prematur de certs continguts pot ser la causa de bloquejos i fracassos, així com enfocar l'aprenentatge partint de lleis i principis generals per arribar suposadament a la seva aplicació. Com s'ha assenyalat també anteriorment, amb els alumnes d'aquestes edats, per facilitar la construcció d'un coneixement, cal partir sempre de la pròpia experiència i cercar un suport concret que afavoreixi la tasca. Només cap al final de l'etapa els alumnes comencen a estar en disposició de treballar sobre plantejaments més abstractes i d'utilitzar per això un pensament formal.

Per altra part, alguns alumnes amb dificultats d'aprenentatge més greus poden tenir problemes per accedir al pensament abstracte, per això és necessari que amb aquests alumnes es continuï mantenint els suports concrets i el treball sobre continguts més directament relacionats amb la seva experiència directa. En conseqüència, convé emfasitzar de bell nou la necessària **funcionalitat dels aprenentatges** en aquesta àrea per als alumnes amb necessitats més greus; els objectius a aconseguir i les activitats que es puguin proposar tenen el seu origen en el requeriment de la vida escolar, familiar i social en general: per exemple, el reconeixement dels dígit (permet d'emprar el telèfon, servir-se d'alguns aparells, etc.), la utilització dels doblers... Els objectius doncs, han d'anar encaminats a l'increment *de les possibilitats d'interacció social i, per tant, a la millora de la qualitat de vida.*

Una de les activitats fonamentals que es desenvolupen per a l'aprenentatge matemàtic és la solució de problemes més o menys senzills. En alguns casos pot succeir que l'alumne no sigui capaç de resoldre determinats problemes, no per manca de comprensió dels conceptes o procediments matemàtics, sinó per una dificultat de comprensió del llenguatge escrit. En aquest cas és important donar les consignes de forma oral i assegurar-se que l'alumne coneix el significat dels termes que s'estan emprant.

Autonomia personal

En relació amb el desenvolupament de l'autonomia personal, poden tenir dificultats els alumnes que han tengut una protecció fami-

liar excessiva. L'escola, ha de desenvolupar estratègies d'intervenció educativa que fomentin **la presa de decisions** dels alumnes i els proporcionin instruments i maneres de treball autònomes. En aquest sentit, cal adoptar una postura més exigent per compensar la sobreprotecció i actuar tant amb els alumnes com amb els pares. Molts de fracassos d'aprenentatge de nins amb necessitats educatives especials tenen el seu origen en l'absència de determinats hàbits personals relacionats amb l'ordre, la distribució del temps, l'autocontrol, la cura dels objectes, la relació amb les persones... És imprescindible contemplar en tots els alumnes aquests aspectes com a fonamentals en el procés educatiu, més encara quan l'escola ha estat tradicionalment poc propícia a desenvolupar aquests hàbits d'autonomia. Sens dubte, el desenvolupament de l'autonomia personal, constitueix el referent prioritari del procés educatiu dels alumnes amb necessitats més greus.

Identificació amb els grups socials de referència

Les activitats d'ensenyament i aprenentatge han de servir per aconseguir la identificació dels alumnes amb el seu grup social de referència. Aquest objectiu ha de ser especialment treballat en el cas dels alumnes amb problemes en el desenvolupament que puguin estar integrats en els centres ordinaris, com ara el cas dels alumnes sords, cecs o d'alumnes amb problemes motrius més o menys greus. Efectivament, és possible que molts d'ells hagin crescut en general aïllats del contacte social amb altres nins, i fins i tot en la creença que no hi ha altres nins ni altres persones com ells; en aquest sentit, s'han de programar activitats que permetin no tan sols a aquests alumnes, sinó també a la resta dels seus companys, conèixer, respectar i valorar que hi ha adults com ells que desenvolupen activitats socials rellevants o necessàries per a la marxa de la societat en general.

Hàbits de salut

Les activitats relacionades amb l'adquisició i la pràctica d'hàbits elementals d'higiene, alimentació i cura personal són de summa importància per a tots. En aquest sentit, convé tenir present que mentre la majoria dels nins poden adquirir aquest tipus d'hàbits sense un gran esforç, d'altres precisaran que se'ls ensenyin amb deteniment i cura fins i tot les conductes més elementals. A tal fi s'ha

de tenir cura que aquestes situacions no siguin motiu perquè aquests alumnes se sentin avergonyits, ni molt menys que sigui una ocasió de burla o befa per part dels seus companys. Cal assenyalar que aquestes activitats, lluny de considerar-se com a poc "pròpies" del "professor", adquireixen una dimensió educativa fonamental precisament per la continuïtat que les caracteritza i per la relació personal que contenen; per aquesta raó s'hi han d'implicar la totalitat dels professionals del centre.

Activitats d'exploració i indagació

En relació a aquestes activitats, alguns alumnes poden tenir serioses dificultats, tant en la comprensió dels conceptes a utilitzar (per exemple, en la comprensió de fets històrics i de l'organització social), com en l'adquisició de procediments (com ara els referits a la utilització i la interpretació de plànols i mapes, observar situacions i fets, plantejar problemes, cercar solucions i respostes). En qualsevol d'aquests casos cal evitar de caure en la temptació d'eliminar o reduir arbitràriament aquestes activitats per a aquells alumnes que tinguin dificultats d'aprenentatge.

La majoria d'aquestes activitats són l'ocasió per a la consolidació d'altres objectius, i si els alumnes amb dificultats d'aprenentatge no hi participen, difícilment adquiriran les altres capacitats. S'ha de cercar la manera de preparar o adaptar aquestes activitats perquè tots puguin participar-hi. En primer lloc, cal preveure que les activitats que es realitzin permetin un ample ventall de possibilitats i tasques, de manera que fins i tot en el cas dels alumnes amb majors dificultats, sempre hi hagi aspectes ajustats a les seves capacitats i destreses. En molts d'altres casos, tanmateix, alguns alumnes amb dificultats precisaran, per exemple, que se'ls doni **el treball més estructurat** que a la resta, amb un major nombre de consignes i un major temps en tot el procés. És possible també que sigui necessari mantenir amb ells un procés de comunicació i **seguiment més continu** de manera que es faciliti l'ajustament de l'ajuda pedagògica per part del professor.

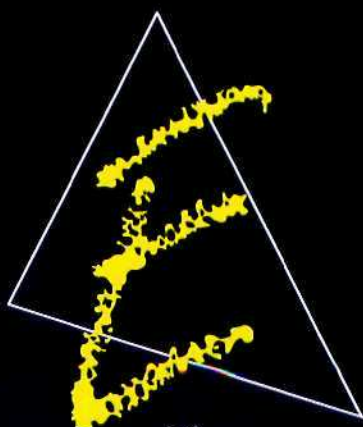
Activitats de l'àmbit artístic i físic

La majoria dels problemes que poden sorgir en l'aprenentatge dels continguts d'aquests àmbits no estan estrictament relacionats

amb dificultats d'aprenentatge dels alumnes, tret del cas d'aquells amb problemes motrius i perceptius, sinó amb les vivències i els possibles sentiments negatius que aquests aprenentatges poden generar en alguns alumnes amb necessitats especials.

Aquests tipus d'activitats són molt propícies per a la valoració comparativa d'acord amb les normes adoptades per la societat. Aquestes normes interioritzades, no tan sols per alguns professors, sinó en bona part pels mateixos companys, poden afectar molt negativament i produir sentiments de fracàs, inseguretat i fins i tot bloquejos, als alumnes que tenen una capacitat expressiva, artística o físico-esportiva menor o diferent que la de la majoria. Al contrari, és fonamental valorar positivament les realitzacions de tots els alumnes, en funció de les seves capacitats i sensibilitats, per tal de potenciar-ne l'aspecte creatiu i divergent i restringir-ne al màxim possible el component competitiu de totes aquestes accions.

Existeix, per altra part, un important component de "gaudi personal i social" en aquestes activitats. Des d'aquesta perspectiva, s'han de desplegar els millors esforços perquè no siguin també, i en particular per als alumnes amb necessitats especials, una ocasió més per al rebuig de la vida escolar i per al desenvolupament de sentiments negatius.



Ministeri d'Educació i Ciència