

PRIMARIA

Orientaciones  
Didácticas



Ministerio de Educación y Ciencia

362282  
PRI

MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA

CENTRO DE INVESTIGACION Y DOCUMENTACION  
EDUCATIVA

Servicio de Documentación, Biblioteca y Archivo

C/ San Agustín, 5 28014 MADRID

Teléfono: 3693026 / Fax: 4299438

=====

FECHA DE DEVOLUCION

2 - FEB. 2009

31 MARZO 2000

72 DIC. 2003

7 - FEB. 2007

62282

DONATIVO

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA  
BIBLIOTECA  
01 DIC. 1999  
ENTRADA



PRIMARIA

Orientaciones  
Didácticas

BIBLIOMECA



041661



R. 122.539



Ministerio de Educación y Ciencia



17A-345



---

**Ministerio de Educación y Ciencia**  
Secretaría de Estado de Educación

---

N. I. P. O.: 176-92-105-2  
I. S. B. N.: 84-369-2123-2  
Depósito legal: M-8567-1992  
Imprime: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.



# Índice

	<i>Páginas</i>
CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA ETAPA.....	5
La Educación Primaria en la Enseñanza	
Obligatoria .....	7
Aspectos evolutivos y psicopedagógicos .....	8
Ámbitos básicos de desarrollo en la	
Educación Primaria .....	9
Objetivos generales de la Educación	
Primaria .....	10
Estructura curricular: ciclos y áreas .....	11
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS.....	15
Principios de aprendizaje significativo e	
intervención educativa .....	17
Aspectos organizativos.....	27
Agrupamientos.....	27
Materiales curriculares y recursos	
didácticos .....	30
Espacios.....	31
Tiempos.....	32
Relación con padres y con el entorno	
social .....	34

	<u>Páginas</u>
Orientaciones para la evaluación .....	35
Evaluación del proceso de aprendizaje .....	37
Evaluación del proceso de enseñanza .....	44
Evaluación, adaptaciones y promoción .....	49
Dificultades de aprendizaje y necesidades especiales.....	 53



## Características Generales de la Etapa

---





## **La Educación Primaria en la Enseñanza Obligatoria**

La Educación Primaria se encuentra entre la Educación Infantil y la Educación Secundaria. Es el comienzo de la enseñanza obligatoria. Se propone iniciar en unos casos, cuando no ha habido escolaridad previa, y proseguir en otros, cuando sí la ha habido, la actuación educativa sistemática para favorecer el desarrollo corporal, afectivo, social e intelectual del niño y la niña, consolidando los aprendizajes básicos que les permitan abordar con seguridad y confianza los nuevos aprendizajes de la etapa posterior. En este sentido se puede hablar del carácter preparatorio de esta etapa para la Educación Secundaria.

Entender la educación obligatoria como una unidad temporal y organizativa que mantenga su coherencia a través de un período de tiempo tan amplio como significativo en el desarrollo de la persona supone, como es natural, una estrecha coordinación entre las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Sin embargo, el número creciente de niños que se incorporan al sistema escolar ya en la Educación Infantil hace necesario también cuidar la continuidad entre la Educación Primaria y la Infantil. Por ello, debe mantenerse la necesaria colaboración entre la escuela y la familia, que tiene todavía un enorme peso educativo a lo largo de esta etapa. Dicha continuidad y coherencia tiene que tener en cuenta la necesidad de aprovechar, por una parte, la mayor facilidad de adaptación al medio escolar de los niños que proceden de la Educación Infantil y de compensar, por otra parte, las diferencias entre estos

niños y aquellos para los que el comienzo de la Educación Primaria significa también el primer contacto con las instituciones educativas.

## Aspectos evolutivos y psicopedagógicos

Los procesos educativos en esta etapa, igual que en otras, se hallan estrechamente relacionados con los procesos de desarrollo de los niños. Estos procesos, a su vez, se producen y se ven favorecidos en el contexto de una cultura determinada, con características propias. La educación escolar se propone realizar una mediación entre el alumno y la socialización en esa cultura.

En estas edades, los niños y las niñas van adquiriendo una **autonomía** creciente, primero de **movimiento**, tanto para desplazarse en el espacio físico como en la actividad manipulativa más fina; después, y sobre todo, despliegan las plenas posibilidades funcionales del **lenguaje**. El uso del lenguaje constituye un factor decisivo de su desarrollo, tanto para la comunicación social, para la expresión de los pensamientos, sentimientos y deseos cuanto para la regulación de la conducta y para la representación del mundo. No sólo el lenguaje verbal, sino también la iniciación en otros códigos de representación, sean de las matemáticas, de la producción artística o de la expresión corporal, contribuyen a desarrollar nuevas posibilidades de expresión y comunicación en los niños y las niñas. En conexión con las nuevas capacidades, motrices y de lenguaje, el niño va alcanzando una creciente capacidad de abstracción que le permite apreciar y disociar diferentes cualidades de los objetos y de los fenómenos. Ello implica la percepción y conciencia de la permanencia del objeto, de sus cualidades y de sus posibles cambios, sean relevantes o irrelevantes para la operación pertinente en cada caso. Implica también la capacidad para aislar cualidades de los objetos y establecer relaciones entre ellos. De esta forma atribuye semejanzas y diferencias; ordena, estructura y organiza la realidad. Progresivamente también el niño va diferenciando entre los hechos físicos y sus propios estados psicológicos; comienza a ser capaz de confrontar sus propias representaciones con la realidad. Para esta confrontación se afianzan en él actitudes de curiosidad intelectual, de interés por la observación y por la explicación objetiva de los fenómenos.

Las nuevas capacidades de lenguaje y de pensamiento facilitan la comunicación e interacción social y, por otro lado, derivan de



ella, puesto que no sólo el lenguaje, sino la representación misma de la realidad, es el resultado de una **construcción social**. En estas edades, la relación entre iguales, y no sólo con los adultos, es una importante fuente de desarrollo y un estímulo para el aprendizaje. La capacidad, que aparece en el transcurso de esta etapa, de adoptar el punto de vista de otro para llegar a una coordinación entre ambos contribuye a superar el punto de vista egocéntrico propio del pensamiento y de la afectividad infantil. A través de las relaciones que viven en la escuela, los alumnos asimilan sistemas de valores y creencias, y desarrollan determinadas actitudes. Eso les permite progresar en la construcción de un juicio y de una posición moral autónoma, elaborando criterios propios que regirán su comportamiento.

El desarrollo cognitivo y de capacidades, la experiencia de la interacción social y la adopción de un sistema de valores convergen en la **elaboración del autoconcepto y de la autoestima** con lo que ambas significan de conocimiento y valoración de sí mismo, una valoración nunca neutra y cargada de connotaciones afectivas, que contribuyen tanto a una experiencia feliz, cuanto a la realización del proyecto personal de vida.

## Ámbitos básicos de desarrollo en la Educación Primaria

La finalidad educativa de la enseñanza obligatoria es favorecer que el niño realice los aprendizajes necesarios para vivir e integrarse en la sociedad de forma crítica y creativa, procurando que este proceso de enseñanza y aprendizaje le resulte gratificante. Esto equivale al desarrollo integral de la persona y al logro de la propia autonomía y de la identidad personal y social. De acuerdo con ello, la Educación Primaria se propone desarrollar su acción educativa en los ámbitos que se especifican a continuación:

a) En relación con la **autonomía de acción en el medio**, la escuela debe impulsar el desenvolvimiento y la acción autónoma en el medio, desarrollando las capacidades motrices y de dominio espacio-temporal, a la vez que la observación de la realidad y un pensamiento reflexivo y crítico que favorezca la elaboración de juicios personales y de ideas creativas, sobre la base de un adecuado equilibrio afectivo y social y de una imagen positiva de sí mismo.

b) En el ámbito de la **socialización**, la Educación Primaria se propone proporcionar un medio rico en relaciones personales con los compañeros y con los adultos, a través del juego, la comunicación, el diálogo y el trabajo cooperativo para favorecer el desarrollo de la participación, la responsabilidad, el respeto a los derechos de los demás, la tolerancia y el sentido crítico que configuran las actitudes básicas para la convivencia democrática. Asimismo se propone, en este mismo ámbito, favorecer la toma de contacto del alumno con el conjunto de saberes culturalmente organizados que le permitirá intervenir en la sociedad a la que pertenece.

c) Por último, y para llevar a cabo la consecución de las dos finalidades anteriores, debe citarse una tercera relativa a la **adquisición de instrumentos básicos de aprendizaje**, toda vez que la escolarización debe lograr que los niños adquieran de forma eficaz y funcional aquellos aprendizajes básicos que les permitan interpretar distintos tipos de lenguaje y utilizar recursos expresivos que aumenten la capacidad comunicativa que poseen antes de entrar en la escuela. Asimismo debe promover la adquisición de los conceptos, procedimientos y actitudes necesarios para interpretar el medio en el que viven e intervenir de forma activa y crítica en él.

## Objetivos generales de la Educación Primaria

Con el fin de desarrollar las capacidades a que se refiere el artículo 13 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, los alumnos deberán alcanzar los siguientes objetivos a la largo de la Educación Primaria:

a) Comprender y producir mensajes orales y escritos en castellano y, en su caso, en la lengua propia de la Comunidad Autónoma, atendiendo a diferentes intenciones y contextos de comunicación, así como comprender y producir mensajes orales y escritos sencillos y contextualizados en una lengua extranjera.

b) Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando el razonamiento lógico, verbal y matemático, así como la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas.

c) Utilizar en la resolución de problemas sencillos los procedimientos oportunos para obtener la información pertinente y representarla mediante códigos, teniendo en cuenta las condiciones necesarias para su solución.



**d)** Identificar y plantear interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, utilizando tanto los conocimientos y los recursos materiales disponibles como la colaboración de otras personas para resolverlos de forma creativa.

**e)** Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y de establecer relaciones afectivas.

**f)** Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, articular los objetivos e intereses propios con los de los otros miembros del grupo, respetando puntos de vista distintos, y asumir las responsabilidades que correspondan.

**g)** Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales.

**h)** Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos.

**i)** Comprender y establecer relaciones entre hechos y fenómenos del entorno natural y social, y contribuir activamente, en lo posible, a la defensa, conservación y mejora del medio ambiente.

**j)** Conocer el patrimonio cultural, participar en su conservación y mejora y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

**k)** Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo, adoptando hábitos de salud y bienestar y valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y la calidad de vida.

## Estructura curricular

### Ciclos

La Educación Primaria se organiza en tres ciclos: el primero, de los seis a los ocho años; el segundo, de los ocho a los diez años, y el tercero, de los diez a los doce años.

---

Cada uno de estos ciclos es el período de tiempo para el que se secuencian los objetivos y los contenidos, se programan las actividades de enseñanza y aprendizaje y de evaluación, asegurando la coherencia metodológica, la adecuación a las particularidades de aprendizaje de los alumnos y a las posibilidades del centro educativo. Este conjunto de decisiones conformarán el proyecto curricular de ciclo.

Este proyecto será elaborado, en el marco del proyecto curricular de la etapa, por el equipo de profesores de ciclo, formado por los profesores tutores, especialistas y de apoyo en su caso. Cada profesor tutor, en colaboración con los especialistas, adecuará la programación de las actividades de enseñanza y aprendizaje elaboradas en el ciclo, a las particularidades del grupo de alumnos, realizando las adaptaciones pertinentes.

A pesar de esta división en ciclos, no debe olvidarse que la meta es lograr unos objetivos generales al terminar la Educación Primaria, por lo que debe haber una estrecha colaboración entre los equipos de profesores de los tres ciclos, con el fin de asegurar la coherencia del proyecto curricular de etapa.

## Áreas

Considerando las finalidades de la Educación Primaria y los objetivos generales que las concretan, se seleccionan y estructuran los contenidos de aprendizaje en áreas.

Esta estructuración tiene por objeto facilitar al profesor la ordenación y planificación de su actividad docente, así como recoger los contenidos aportados por las diversas disciplinas que están en la base de cada una de las áreas. Esto no significa que deban abordarse por separado en las propuestas de trabajo en el aula. En todo caso, es preciso integrar los contenidos de distintas áreas en torno a ejes globalizadores.

Las áreas curriculares de la Educación Primaria son:

- Conocimiento del Medio natural, social y cultural.
- Educación Artística.
- Educación Física.
- Lengua Castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura.

- Lenguas Extranjeras.
- Matemáticas.

Hay un conjunto de aspectos de especial relevancia para el desarrollo de la sociedad durante los últimos años, en relación con la **educación moral y cívica, la educación para la paz, para la salud, para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación del consumidor, y la educación vial** que, dado su carácter fuertemente actitudinal, no parece apropiado incluirlos ni como áreas aisladas ni como bloques de contenido dentro de un área. Esto podría dar pie a abordarlos de forma compartimentada y durante un período limitado de tiempo. Resulta más adecuado impregnar la actividad educativa en su conjunto con estos contenidos, por lo que se introducen en varios bloques de las distintas áreas.







# Orientaciones Didácticas

---



---

Estas orientaciones pretenden ofrecer un conjunto de reflexiones acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje que guíe la toma de decisiones de los proyectos curriculares y programaciones que deben desarrollar los equipos docentes de Educación Primaria. En él se hace referencia a tres aspectos básicos:

- Principios de aprendizaje significativo e intervención educativa. Consecuencias para la acción educativa en el aula.
  - Aspectos organizativos: agrupamientos; materiales y recursos didácticos; espacios; tiempos; relación con padres y con el entorno social.
  - Orientaciones para la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.
-



# Principios de aprendizaje significativo e intervención educativa

Los principios que se formulan a lo largo de este apartado constituyen un desarrollo más pormenorizado de los principios metodológicos establecidos en el currículo oficial.

## **1. Asegurar la relación de las actividades de enseñanza y aprendizaje con la vida real del alumnado partiendo, siempre que sea posible, de las experiencias que posee.**

Esto significa que la intervención educativa no debe basarse principalmente en información transmitida de modo verbal, sino en las experiencias de acontecimientos del mundo externo y en los datos de la realidad a que tienen acceso los alumnos. La vida de los alumnos y alumnas dentro y fuera de la escuela ha de ser el punto de partida, siempre que sea posible, de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Con este criterio no se pretende, sin embargo, descartar la posibilidad de que el profesor o cualquier otra persona puedan ofrecer a los alumnos, la información necesaria en el momento oportuno, de forma verbal.

También es necesario que la escuela facilite a los alumnos experiencias que compensen las posibles carencias de determinados entornos naturales y socioculturales, ofreciendo de este modo a los alumnos y alumnas las oportunidades de aprendizaje que no han tenido antes por deficiencias debidas al medio en el que viven. Es preciso determinar esas necesidades en relación con un análisis detenido del medio en el que está enclavado el centro educativo: rural, urbano, pequeña o gran ciudad; marítimo, interior, de montaña; clase económico-social predominante, etc.

## **2. Facilitar la construcción de aprendizajes significativos diseñando actividades de enseñanza y aprendizaje que permitan a los alumnos y alumnas establecer relaciones sustantivas entre los conocimientos y experiencias previas y los nuevos aprendizajes.**

En esta etapa merece particular atención la utilización consciente y planificada de estrategias de asimilación comprensiva, que relacionen los esquemas de conocimiento del alumno con la nueva información, y que, de ese modo, contribuyan a un aprendizaje significativo. El profesorado tiene que facilitar la construcción del significado, favoreciendo una relación no arbitraria de esa nueva información con la información ya poseída, presentándola de forma organizada y haciendo asequibles los conceptos que se le transmiten de forma que promueva su desarrollo cognitivo. En ocasiones hay una gran distancia entre el significado cultural establecido, que se desea transmitir, de un hecho, de un concepto o una actitud, y el significado que el niño o la niña le atribuyen. Por eso, los conceptos y significados nuevos no se aprenden de una vez por todas; antes bien, van evolucionando, a medida que son capaces de acercarse, desde sus propios significados, a los significados sociales que la escuela trata de transmitir. En este sentido, es importante la reflexión sobre la función del lenguaje como vehículo de transmisión de significado social y el uso que los adultos, y especialmente los profesores, hacen de él en su interacción con los alumnos y alumnas.

## **3. El enfoque globalizador que caracteriza esta etapa requiere organizar los contenidos en torno a ejes que permitan abordar los problemas, las situaciones y los acontecimientos dentro de un contexto y en su globalidad.**

El término **globalización** se refiere a la forma contextualizada en que se presenta y es percibida la realidad, particularmente por el niño o niña de esta etapa, y a las estrategias que la intervención educativa se propone para orientar al alumnado en el aprendizaje de dicha realidad. En un **enfoque globalizador**, el punto de partida es la propia realidad la que se toma como objeto de estudio. En la medida en que se progresa en el análisis de los elementos que la componen y en las relaciones que entre ellos existen, es preciso utilizar los instrumentos que las distintas áreas de conocimiento ofrecen para un estudio más sistemático y objetivo. Finalmente, la síntesis e integración de los nuevos contenidos aprendidos enriquecerán el conocimiento del objeto de estudio original.



La perspectiva globalizadora con que han de estructurarse los contenidos **no prescribe métodos concretos**, sino que da pautas para organizar y articular los contenidos en secuencias de aprendizaje orientadas a un fin concreto con sentido e intencionalidad y situadas en contextos que favorezcan su funcionalidad.

Introducir una perspectiva globalizadora no es tanto una cuestión de técnica didáctica como **una actitud ante el hecho educativo**. Esta actitud tiene que ver con la capacidad del maestro o la maestra para situar el aprendizaje de cualquier contenido como parte integrante de las finalidades educativas que se propone.

Estas pautas se concretan en un **acercamiento a la realidad** eligiendo situaciones o contenidos de aprendizaje contextualizados en la experiencia del niño, con el doble propósito de que pueda establecer múltiples relaciones sustantivas entre lo que sabe y los nuevos aprendizajes, y de que esté fuertemente motivado por ellos. Asimismo estas situaciones, ligadas a la experiencia del niño, facilitarán la funcionalidad de los aprendizajes propuestos.

Las decisiones sobre globalización deberán estar presentes en el proyecto curricular cuando se establezcan las líneas metodológicas básicas para toda la etapa. Consecuentemente con esta decisión, en el tercer nivel de concreción, al realizar la programación, se elegirán los núcleos o ejes de globalización en torno a los que se organizarán los objetivos y contenidos de las unidades didácticas que conforman el conjunto de la programación del ciclo. En este sentido existen **múltiples opciones de métodos** que parten de principios globalizadores (centros de interés, tópicos, proyectos, etc.) que pueden elegirse, en uno u otro momento, como los más adecuados para abordar el diseño y desarrollo de la programación.

Desde un **punto de vista organizativo**, la mayoría de los contenidos se abordarán en torno a estos *ejes o núcleos de globalización* y en función de ello se distribuirán los períodos de trabajo en el aula de forma flexible. Sin embargo, se tendrá en cuenta también la organización de tiempos para el desarrollo de aquellos contenidos, tanto conceptuales, procedimentales como actitudinales, cuya adquisición necesita además un tratamiento específico. Asimismo, la programación debe tener la flexibilidad suficiente para que se puedan introducir algunos contenidos no previstos que la propia dinámica del proceso de aprendizaje o los datos procedentes de la evaluación continua hagan aconsejable tratar.

Otra exigencia derivada del enfoque globalizador de esta etapa afecta a la *forma* organizativa **del equipo de profesores**. Es necesario que las decisiones de programación se tomen por el conjunto del equipo docente, tutores y especialistas, de forma que la organización de los objetivos y contenidos tengan el máximo de coherencia, con independencia de qué profesor se responsabilice de su desarrollo en el aula.

#### **4. La interacción alumno-profesor y alumno-alumno es esencial para que se produzca la construcción de aprendizajes significativos y la adquisición de contenidos de claro componente cultural y social.**

El alumno es quien construye sus aprendizajes. Sin embargo, este proceso no se lleva a cabo de forma aislada en la interacción entre el alumno y los contenidos de aprendizaje. Por el contrario, este proceso se realiza en un contexto social tanto en el sentido de la intervención de las otras personas que rodean al alumno (profesores, otros alumnos, padres, etc.) como del significado cultural de los contenidos de aprendizaje que el alumno debe compartir.

Por tanto, es necesario promover situaciones de interacción profesor-alumno en las que se produzca un intercambio de información y experiencias. En este intercambio el profesor debe aportar la orientación del aprendizaje en función de las intenciones educativas explicitadas en los objetivos educativos, sistematizar las actividades, detectar las necesidades concretas de cada alumno y alumna, programar las estrategias de aprendizaje más adecuadas a cada estilo de aprendizaje de sus alumnos y a los contenidos que pretende enseñar, seguir el proceso y evaluarlo, introducir las adaptaciones necesarias, etc. Para ello es preciso organizar situaciones de aprendizaje que permitan la expresión por parte de los alumnos y alumnas de sus intereses, motivaciones, dificultades y logros. Se debe favorecer **la comunicación interpersonal** y fluida entre el profesor y el alumno mediante el diálogo cotidiano y entrevistas poco formalizadas.

De la misma forma la interacción entre los alumnos les permite confrontar ideas, intercambiar informaciones, modificar conceptos previos, conocer y compartir estrategias de aprendizaje distintas de las personales, confrontar puntos de vista diferentes. Todo ello requiere la organización por parte del profesorado de un **ambiente distendido** en las relaciones personales en el Centro y en las aulas que faciliten la comunicación entre alumnos y profesores y de los alumnos entre sí. A ello pueden contribuir distintos factores y actividades. Entre ellos la disposición del mobiliario en las aulas, el agrupamiento de alumnos en



grupos heterogéneos, la resolución de tareas en grupo, la aportación de estrategias de distintos alumnos o alumnas para resolver problemas concretos, la organización de debates sobre los temas de estudio, la aportación de informaciones y puntos de vista diferentes por parte de personas ajenas al grupo del aula, etc.

**5. Potenciar el interés espontáneo de los alumnos en el conocimiento de los códigos convencionales e instrumentos de cultura, sabiendo que las dificultades que estos aprendizajes comportan pueden desmotivarles y que, por tanto, es necesario preverlas y graduar las actividades para llevar a cabo dichos aprendizajes.**

En estos años, los niños y las niñas manifiestan ya un interés espontáneo en dichos instrumentos culturales y códigos convencionales. Sin embargo, la familiarización con ellos y su dominio comporta serias dificultades que pueden desalentar al alumnado. Eso ocurre tanto en instrumentos y códigos muy generales (lecto-escritura, cálculo, representación bidimensional del espacio, notación musical) cuanto en otros procedimientos o técnicas aplicables a determinados ámbitos de la realidad (esquemas, gráficos, planos, instrumentos de medida, de laboratorio). Es preciso prever las dificultades en la adquisición de estos aprendizajes, graduar las actividades para conseguirlos con cierta facilidad, poner de relieve la significación social y la utilidad práctica de todos estos códigos e instrumentos, y potenciar el progresivo dominio de los mismos. Este tipo de aprendizajes, además, contribuye de forma especial a que los alumnos adquieran la capacidad para aprender por sí mismo de una manera autónoma.

**6. Tener en cuenta las peculiaridades de cada grupo y los ritmos de aprendizaje de cada niño o niña concretos para adaptar los métodos y los recursos a las diferentes situaciones, e ir comprobando en qué medida se van incorporando los aprendizajes realizados y aplicándolos a las nuevas propuestas de trabajo y a situaciones de la vida cotidiana.**

La atención individualizada puede ejercer una gran influencia educativa, al mismo tiempo que hace más compleja y difícil la función pedagógica. El profesor o la profesora han de desarrollar estrategias de actuación de conjunto, para todo el grupo, a la vez que estrategias que atiendan a la diversidad del alumnado, una diversidad positivamente valorada, y a la individualidad de cada uno de ellos.

Esta **valoración positiva de la diversidad**, entendida en su sentido más amplio (intereses, distinto grado de capacidad, motivación...) es una intencionalidad básica de la educación obligatoria. La exigencia de ajustar el modo de intervención educativa a las diferentes necesidades comporta, por un lado, un trato personal con cada alumno y alumna y, por otro, una organización compleja del trabajo en el aula, a menudo con la coexistencia de procesos metodológicos diferenciados dentro de ella. Entre estas necesidades, deben tenerse en cuenta tanto las que pueden derivarse de discapacidades en el ámbito cognitivo, como aquellas otras que provengan de los ámbitos afectivos, motrices o de relación social. Es frecuente considerar a los alumnos con dificultades cognitivas como aquellos que necesitan ayuda especial y desatender a aquellos otros que, teniendo un alto desarrollo de estas capacidades, ni se les ayuda a progresar en ellas, ni, lo que es más grave, se les ayuda a desarrollar los otros tipos de capacidades para las que están menos dotados.

Los métodos y recursos didácticos a disposición del profesorado son diversos y variados. Es preciso elegir entre ellos en función de las características de los alumnos, de la actividad, así como de los objetivos que se desea conseguir. En ciertos casos conviene presentar modelos, proporcionar pautas, facilitar información previa al comienzo del trabajo de los alumnos. En otros, es más conveniente poner el acento en la exploración, en la investigación, en la búsqueda de soluciones propias. Esta última actitud debe ser favorecida en todo caso. Hay que potenciar en los alumnos y alumnas la creación y el uso de estrategias propias de búsqueda y de organización de los elementos requeridos para resolver un problema o afrontar una situación, de previsión de las condiciones necesarias para realizar un trabajo, de precisión o delimitación del tema de estudio, de la planificación del trabajo, de la toma de decisiones, de utilización de diversas fuentes de información y recursos tecnológicos a su alcance; en definitiva, de **promover la autonomía** en el propio proceso de aprendizaje.

Por otra parte, es importante respetar los distintos ritmos de aprendizaje de cada alumno o alumna, manteniendo un equilibrio entre lo que el alumno es capaz de hacer de forma natural y la exigencia de aumentar el grado de aprendizaje, sin sobrepasar "la zona de desarrollo próximo".

En relación con el aprendizaje de actitudes, es necesario mantener a lo largo del proceso de aprendizaje y enseñanza **el mayor grado de coherencia** posible entre los mensajes que el alumno recibe tanto



en las actividades sistemáticas de aprendizaje en las aulas, a través de los contenidos de las áreas, como de las actividades escolares más informales que se desarrollan en el centro o fuera de él.

**7. Proporcionar continuamente información al alumno sobre el momento del proceso de aprendizaje en que se encuentra, clarificando los objetivos por conseguir, haciéndole tomar conciencia de sus posibilidades y de las dificultades por superar, y propiciando la construcción de estrategias de aprendizaje motivadoras.**

Es necesario comunicar a los alumnos los objetivos de las actividades de aprendizaje que se les proponen, el “para qué” se hacen las cosas. A veces lo que es evidente para el profesor que ha programado determinada actividad no lo es tanto para el alumno. Éste necesita conocer la funcionalidad de lo que está haciendo para implicarse activamente en ello.

Por otra parte, debe facilitarse a los alumnos y alumnas el conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones de percepción, de memoria, de razonamiento, afectivas y de relación, motrices, etcétera, que configuran su autoestima y les da la confianza necesaria para abordar los aprendizajes que se les proponen. Los alumnos **deben sentirse competentes** para realizar las actividades; por tanto, éstas deben programarse de acuerdo con el momento de desarrollo y aprendizaje de cada uno de ellos. Es importante que la profesora o el profesor mantenga y transmita a los alumnos y alumnas unas altas expectativas acerca de los progresos que espera de ellos y, de forma especial, en los casos de los alumnos que tienen mayores dificultades de aprendizaje.

Asimismo es importante que las actividades sean motivadoras para que, además de saber y poder realizarlas, los alumnos y alumnas quieran hacerlas. Se precisa estar atento a sus intereses, a que participen en las propuestas de trabajo que puedan modificar las que se les hacen...; en definitiva, no a que hagan lo que quieran, pero sí a que “quieran lo que hagan”.

La propuesta de proyectos de trabajo ricos y variados, en los que cada alumno o alumna del grupo se integre en las diferentes actividades según su competencia y motivación, puede ser una buena estrategia para que **los alumnos se incorporen activamente** a su proceso de aprendizaje.

Igualmente la realización de planes de trabajo y su revisión sistemática por parte de alumnos y profesores es una estrategia que favorece la reflexión sobre los procesos arriba señalados. En estos

planes se perfilan los objetivos y contenidos de trabajo junto con las actividades y los criterios de evaluación. Esta estrategia, a la vez que da información a los alumnos acerca de lo que van a aprender y de su evaluación, permite desarrollar las capacidades de autonomía en el trabajo y de organización personal y previsión de recursos. Los planes de trabajo deben temporalizarse y graduar su complejidad de acuerdo con el nivel de los alumnos. Puede comenzarse con la previsión de las actividades para un corto período de tiempo (una mañana, un día) en el primer ciclo, hasta planes de trabajo que programen el trabajo de una unidad didáctica completa, para los alumnos del tercer ciclo.

**8. Impulsar las relaciones entre iguales proporcionando pautas que permitan la confrontación y modificación de puntos de vista, la coordinación de intereses, la toma de decisiones colectivas, la ayuda mutua y la superación de conflictos mediante el diálogo y la cooperación.**

Los análisis y debates colectivos realizados en clase son positivos si permiten el intercambio de información, la confrontación y modificación de puntos de vista y la reestructuración de los esquemas de conocimiento. Esto puede conseguirse cuando hay propuestas u opiniones distintas, que son alternativamente argumentadas por sus defensores y cuando, además, se quiere llegar por consenso a decisiones colectivas. La necesidad de pasar a la acción para lograr un objetivo colectivo o de establecer normas de funcionamiento aceptadas por todos es un ejemplo de situación que exige el citado consenso y que favorece la interacción. Los profesores, por tanto, organizarán el aula de forma que permita **el trabajo cooperativo** entre los alumnos e impulsarán la confrontación de puntos de vista diferentes acerca de los distintos problemas planteados, el intercambio de posibles procedimientos para resolverlos, así como la propuesta de posibles actividades para realizar. Asimismo se favorecerá la reflexión conjunta sobre los acontecimientos e interacciones sociales que están sucediendo en el grupo y sobre el comportamiento propio y el de los demás, abriendo posibilidades de **superación de los conflictos** o de los problemas gracias al diálogo y al debate razonable entre los distintos puntos de vista.

El profesor o la profesora propondrá metas colectivas que sean atractivas y estimulantes y para las que se requieran distintos modos de organización y cooperación. En relación con ello, puede proponer: agrupaciones flexibles de niños para tareas concretas, distribución de funciones y responsabilidades en el grupo, diferentes dispo-



siones del mobiliario en el aula en función del tipo de actividad a realizar, etc. Junto con ello, ha de facilitar la conciencia de grupo, eliminar los comportamientos y juicios desvalorizadores y crear un clima de aceptación, de ayuda mutua y de cooperación. Es importante en este aspecto que el profesorado dedique una atención preferente a **potenciar actitudes que favorezcan la igualdad de trato** con los niños y niñas, evitando la distribución de tareas o grupos en función del sexo y todas aquellas actuaciones que puedan implicar una discriminación basada en cualquier tipo de diferencia (cultura, capacidad, raza, religión, etc.).

**9. Diseñar actividades en el ámbito del ciclo y de la etapa para conseguir la plena adquisición y consolidación de contenidos teniendo en cuenta que muchos de ellos no se adquieren únicamente a través de las actividades desarrolladas en el contexto del aula.**

El desarrollo de los contenidos que se refieren a la participación en el centro (asambleas, representación de alumnos, fiestas colectivas, etc.); a la utilización de recursos y espacios comunes (biblioteca, medios audiovisuales, patios de recreo, etc.); a la cooperación y solidaridad con otros compañeros (colaboración con otros alumnos de diferentes edades, capacidades, etc.), requiere una acción intencional y un conjunto de decisiones referidas a espacios, tiempos, recursos y agrupamiento de alumnos y profesores que deben estar previstas por el equipo docente en el Proyecto Curricular de etapa o de centro en su caso. El propio funcionamiento de la escuela como organización social ofrece excelentes oportunidades para trabajar las capacidades y contenidos de tipo social. Muchos de estos contenidos pueden programarse y desarrollarse a través de actividades que tienen lugar dentro y fuera del espacio del aula, en actividades que implican al conjunto del ciclo, del centro o de la comunidad educativa en su conjunto.





# Aspectos organizativos

En este apartado se ofrecen algunas orientaciones acerca de las repercusiones que las opciones didácticas tomadas tienen en los aspectos organizativos del centro y cómo éstos deben estar al servicio de las intenciones educativas en lugar de ser un obstáculo a su desarrollo. Admitiendo que alguno de ellos puede condicionar algunas decisiones, sin embargo pueden tomarse muchas otras que mejoren considerablemente el desarrollo de la acción educativa en el centro. **La flexibilidad en la organización**, como criterio general, permite dar una respuesta más personal y ajustada a las distintas necesidades derivadas del complejo proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo en los centros educativos.

Los aspectos organizativos que se van a considerar en este apartado son: agrupamientos; materiales curriculares y recursos didácticos; espacios; tiempos; relación con padres y con el entorno social. En todos los casos la reflexión se hace con relación a los alumnos y a los profesores.

## Agrupamientos

**1. La existencia de maestros tutores, maestros especialistas en las áreas de Educación Física, Música y Lengua Extranjera y maestros de apoyo con incidencia en el mismo grupo de alumnos aconseja la formación de equipos de ciclo que programen y evalúen de forma conjunta, favoreciendo el enfoque globalizador que debe orientar la actividad educativa en esta etapa. Al mismo tiempo debe garantizarse la coherencia de las decisiones interciclo.**

---

Es importante insistir en la necesidad de realizar un trabajo en equipo por parte de los profesores que inciden sobre un mismo grupo de alumnos. El ciclo, como unidad de programación y evaluación, debe ser el referente para que el equipo de profesores tome decisiones en la elaboración del proyecto curricular (adecuación de objetivos, secuencia de contenidos, opciones metodológicas, selección de recursos y materiales, evaluación) y de programación (organización de contenidos y elaboración y temporalización de las unidades didácticas), que después se adaptará a cada grupo de alumnos concreto. Sobre estos aspectos se puede encontrar información más exhaustiva en el documento *Proyecto curricular*.

Por otra parte, los maestros y maestras de esta etapa, tanto tutores, especialistas o de apoyo, deben desarrollar un conjunto de tareas de diversa índole: atención a alumnos en grupo y de forma personal, diseño y desarrollo curricular de proyectos y programaciones, evaluación, atención a padres, investigación educativa, formación, etc. Estas tareas deberán distribuirse en función de las prioridades establecidas en el proyecto educativo, teniendo en cuenta, en todo caso, la mayor adecuación de cada miembro del equipo docente a las tareas de las que se responsabiliza. **El tutor** de cada grupo de alumnos, función que también puede desempeñar un especialista, es su profesor de referencia en el contexto escolar, permanece con ellos durante todo el ciclo, da coherencia a la programación de actividades de enseñanza y aprendizaje, desarrolla gran parte de ellas y coordina al resto de los profesores que inciden en el grupo, siendo el responsable último del proceso de evaluación.

**El profesorado especialista** puede desempeñar su función según diferentes modelos, que no tienen por qué responder al modelo establecido para otras etapas educativas de características diferentes. Así pues, podrá desarrollar su trabajo apoyando la actividad de los tutores, aumentando con ello su formación y competencia; podrá atender el desarrollo de los contenidos de su especialidad con los diferentes grupos de alumnos; podrá preparar materiales que faciliten el desarrollo de la programación de su área de especialidad; en definitiva, su dedicación responderá a criterios que permitan el mejor aprovechamiento de los recursos humanos del centro, en función de las prioridades establecidas en su proyecto.

De igual modo **el profesorado de apoyo** desempeñará sus funciones de acuerdo con las prioridades establecidas en el proyecto y tendrá responsabilidades en el conjunto de tareas que competen al equipo de profesores del centro, además de las específicas de su ámbito de competencia. Algunas de las funciones de los profesores

de apoyo podrían ser: la posibilidad de organizar grupos de alumnos reducidos para actividades de refuerzo, salidas, talleres, etc.; la atención individualizada en algunos casos; la iniciación de alguna actividad nueva en el centro que requiere una atención especial, como la organización de los recursos didácticos; la elaboración de materiales nuevos... Los profesores de apoyo, cualquiera que sea el programa al que estén adscritos, deben tener asignadas sus funciones en el proyecto de centro y no ser el comodín para resolver situaciones coyunturales.

Además de la agrupación por ciclos de los profesores es necesario arbitrar también formas de agruparse para garantizar **la coherencia** de las decisiones entre los ciclos, que puede afectar a la secuencia vertical de las áreas y la consecución de los objetivos generales de la etapa en conjunto. También es posible agruparse para asumir responsabilidades comunes en tareas necesarias para el buen funcionamiento del centro, como pueden ser el funcionamiento de la biblioteca del centro, el control y mantenimiento de los recursos y materiales comunes, la actualización de la información, la participación en los órganos de gobierno, etcétera. En algunas de estas tareas puede integrarse la participación de los alumnos, lo que puede contribuir a desarrollar en éstos capacidades de organización y colaboración en actividades de tipo colectivo.

La situación especial de los profesores de **escuelas unitarias** o incompletas requiere la búsqueda de formas de agrupación que permita un trabajo en equipo para elaborar los proyectos curriculares y para organizar los recursos de la zona. La organización de estos grupos debería hacerse teniendo en cuenta las situaciones concretas en cuanto a distancias y facilidad de desplazamientos, contextos socio-culturales parecidos, centros de recursos y profesorado de apoyo de zona, etc.

## **2. Los criterios para agrupar alumnos deben ser flexibles y responder al objetivo y tipo de actividad que se pretende, a la vez que se favorece el principio de interacción entre ellos.**

El grupo aula, que tiene como referente un profesor tutor, debe organizarse con **criterios de heterogeneidad**; en él puede haber niños y niñas con diferentes intereses, capacidades y motivaciones. La manifestación de estas diferencias en la dinámica de la actividad educativa del aula permite la interacción entre iguales que da lugar a la confrontación de opiniones y de distintos puntos de vista, a la expresión de distintas estrategias para resolver situaciones, a la cooperación y la ayuda para superar dificultades en los distintos ámbitos (motores, cognitivos, sociales y afectivos) en los que cada alumno



---

y alumna se siente más o menos capaz. Los grupos heterogéneos permiten, además, programar actividades para desarrollar actitudes de tolerancia, respeto a las diferencias, no discriminación, contenidos, todos ellos, que forman parte del currículo básico.

No obstante, pueden organizarse **grupos homogéneos** para enseñar determinados contenidos cuyo aprendizaje requiera la atención a dificultades concretas o refuerzos específicos para algunos alumnos o alumnas. Por ejemplo, la superación de dificultades en el aprendizaje de algunas nociones espaciales o de algunos procedimientos concretos puede favorecerse en grupos homogéneos, siempre que su composición y organización no haga perder a los alumnos la referencia de su grupo aula.

Otras agrupaciones pueden responder al tipo de actividad programada. En este caso puede darse desde el trabajo individual, el trabajo en pequeño grupo o en el grupo aula, en actividades de todo el ciclo o de la etapa. En el ámbito de la escuela unitaria o de las **escuelas pequeñas** es necesario promover la agrupación periódica de los alumnos de la zona, que permita la realización de actividades que no pueden llevarse a cabo debido al número reducido de alumnos que tienen algunas de estas escuelas. Un ejemplo podría ser la realización de juegos deportivos, o el intercambio de investigaciones sobre el entorno de cada grupo, o la programación de salidas de trabajo cuyas posibilidades de realización son mayores para un grupo grande que para un grupo reducido de alumnos.

## Materiales curriculares y recursos didácticos

**3. La selección y/o elaboración de materiales curriculares es una de las decisiones que el equipo docente debe tomar. Esta toma de decisiones debe estar guiada por criterios que tengan en consideración el contexto educativo del centro, las características de los alumnos con los que se trabaja y algunas de las decisiones del proyecto educativo previas a la selección de los materiales.**

En este sentido, los materiales para uso de los alumnos deben ser diversos, variados e interactivos tanto en lo que se refiere al contenido como al soporte. Estos materiales deben ofrecer la secuencia de objetivos y contenidos que subyace a las actividades que se proponen; atender a los diferentes tipos de contenido; proponer activida-

des de distinto grado de dificultad; ofrecer pautas de evaluación de las distintas actividades.

En cada documento de área se incluye una guía documental y de recursos que puede ser orientadora para la selección de materiales.

Para que la utilización de los materiales y recursos sea fluida debe apoyarse en un **sopORTE organizativo**. Es necesario organizar formas de intercambio de materiales, de reproducción, de archivo y consulta de materiales comunes, de difusión de la información que llega al Centro, etcétera. Este tipo de tarea deben asumirla algunos de los profesores en el caso de las escuelas grandes. En las escuelas pequeñas o en las unitarias parte de esta tarea puede recaer en el Centro de Recursos. También es necesario establecer, en ambos casos, procedimientos que permitan el uso y consulta de materiales curriculares de interés formativo para el profesorado (materiales elaborados por otros profesores, ejemplificaciones, bibliografía especializada, etc.) que están centralizados en los Centros de Profesores o en los Centros de Recursos de zonas rurales.

De la misma forma, debe organizarse la utilización de los recursos didácticos comunes del centro educativo (medios audiovisuales, biblioteca, materiales de paso, de laboratorio, deportivo, cartográfico, informático, de medida, materiales reciclables, etc.). Organizar este material supone tenerlo controlado, disponible, atender a su mantenimiento, orientar las decisiones de su adquisición o petición a la Administración; organizar, en caso necesario, sesiones de formación sobre su uso, etc. En alguna de estas tareas también pueden participar los alumnos junto con los profesores. Algunos recursos didácticos pueden rentabilizarse más si pueden ser utilizados por varios centros. Es necesario organizar con los Centros de Profesores y con los Centros de Recursos procedimientos que agilicen el préstamo de materiales y recursos que dinamicen su uso en los centros.

## Espacios

**4. Los espacios pueden ser un condicionante importante de la acción educativa. Teniendo esto en cuenta, debe plantearse el uso de los espacios para crear un ambiente acogedor y distendido, que permita a alumnos y profesores llevar a cabo la actividad educativa en un contexto de convivencia y trabajo agradable.**

La diversidad de actividades que se llevan a cabo en el aula requiere la posibilidad de organizar su espacio interior de muchas

---

formas; para ello se requiere un mobiliario ligero y adaptable a usos individuales, a la posibilidad de organizar pequeños grupos o de dejar amplios espacios libres; por ejemplo, para actividades de expresión. Debería organizarse el espacio también en función de actividades permanentes, como pueden ser rincones de información, lectura y biblioteca, de naturaleza, de expresión artística, de juego libre. Las paredes son espacios utilizables como lugares de exposición de trabajos individuales o colectivos; el suelo puede ser un soporte adecuado para pintura de murales, el trabajo sobre planos o mapas, para hacer mediciones, juegos dramáticos, etc.

Los espacios comunes —pasillos, salas de usos múltiples, patios de recreo, aseos, comedores— también deben organizarse de modo que permitan **la comunicación y los desplazamientos fluidos**. Es importante que la ambientación de estas zonas transmita a los alumnos y profesores sensación de agrado. Para ello, es importante contribuir, entre todos, a que permanezcan limpios, poco ruidosos y a resolver de forma adecuada los problemas de uso que, a menudo, se plantean. Conviene que algunos profesores se encarguen de organizar estos espacios, de dar iniciativas para su mejora y de resolver los conflictos que se generan.

Otra reflexión importante en torno al espacio escolar es que éste, en **una escuela abierta al medio**, se amplía más allá de las paredes del aula y del centro. En muchos momentos la actividad educativa debe trasladarse fuera del recinto escolar. Entonces el entorno, más o menos próximo, se convierte en espacio educativo. Esta situación exige también la organización de una serie de tareas (buscar lugares apropiados, transporte, información de recursos externos a la escuela...). En esta tarea es importante el asesoramiento que pueden prestar a los centros y a los profesores los padres, las instituciones locales y autonómicas, los asesores de los Centros de Recursos y de los Centros de Profesores.

## Tiempos

**5. La organización de los tiempos debe ser flexible y estar en función de las decisiones didácticas tomadas y del mayor aprovechamiento de los recursos humanos y materiales del centro.**

La organización del horario para los alumnos debe garantizar la dedicación de los tiempos mínimos que establece la legislación vigente para cada una de las áreas de aprendizaje del currículo, valorando la



contribución que cada una de ellas hace al desarrollo de los objetivos de la etapa. A partir de este criterio, y en función de las opciones tomadas en el proyecto curricular, se podrá hacer la distribución horaria más pertinente, hasta completar el total de las veinticinco horas lectivas de los alumnos y las treinta de permanencia en el Centro de Profesores.

**La distribución de tiempos** dentro de cada aula debería organizarse de acuerdo con la programación, sin necesidad de atenerse a cortes horarios artificiales. Puede haber tiempos para desarrollar unidades globalizadas, para dedicación a aprendizajes que requieran una secuencia temporal determinada, tiempos para actividades compartidas con grupos distintos del aula, como puede ser la organización de talleres entre los distintos grupos de un ciclo o, en el caso de las escuelas pequeñas, para actividades organizadas por zonas. Deben organizarse también tiempos dedicados a aquellos aprendizajes en los que interviene el especialista, dependiendo de la opción que se haya tomado en el proyecto curricular.

En cualquier caso, es imprescindible que los alumnos conozcan las secuencias temporales que organizan su actividad en períodos de tiempo que ellos puedan comprender. Estos períodos, obviamente, dependen de la percepción de las nociones temporales que tienen los alumnos de cada ciclo. Por otra parte, el conocimiento de las secuencias temporales contribuye a desarrollar las propias nociones de tiempo. Otras estrategias, como la elaboración de planes de trabajo temporalizados, pueden contribuir también, además de a la consolidación de las nociones temporales, al desarrollo de la capacidad de autonomía de trabajo de los alumnos y alumnas.

Es importante organizar, de forma conjunta, **la distribución temporal de tareas entre el profesorado**. Partiendo del supuesto de que todos los profesores de la plantilla tienen igual dedicación horaria en el centro, de que parte de esa dedicación es con alumnos y otra parte es de atención a otras tareas docentes, la organización de los horarios debe permitir la coincidencia de los grupos de profesores que tienen tareas comunes. En este caso están los equipos de ciclo, el equipo directivo, los coordinadores de ciclo y los responsables de distintas tareas de organización (materiales, espacios, recursos didácticos, etc.). Otros tiempos deben reservarse para tareas docentes de tipo individual del profesor o profesora (preparación de actividades concretas para el aula, adaptaciones curriculares, entrevistas con padres o alumnos, relación con los equipos de apoyo...).

En el caso de las escuelas pequeñas debería tenerse en cuenta que los trabajos en grupo de los profesores pueden exigir desplazamientos dentro de la zona y organizar los horarios de forma que sea posible su realización.

## Relación con padres y con el entorno social

### **6. A lo largo de la Educación Primaria es necesario mantener una estrecha comunicación entre la escuela y los padres de los alumnos.**

La participación institucional de los padres en los centros, regulada por la L. O. D. E., debe complementarse con la relación más directa entre éstos y los profesores que intervienen en la educación de sus hijos, especialmente entre el tutor de cada grupo de alumnos y el grupo de padres de su aula. Es igualmente importante la relación con aquellas instituciones que pueden prestar apoyo a la escuela en su acción educativa.

Esta relación debe favorecer la conjunción de intereses y actuaciones educativas que, desde el ámbito familiar y escolar, inciden sobre cada niño o niña y resolver, mediante el diálogo y la actuación coordinada, los problemas que puedan plantearse.

A través de entrevistas individuales o de reuniones colectivas, padres y profesores deben mantener **un intercambio de información** acerca de la programación que se propone y de los progresos individuales y de grupo que se van produciendo, así como de las dificultades que surjan. En un clima de confianza y apoyo mutuo se facilita la toma de decisiones, a veces compleja, acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre todo en los casos de alumnos con dificultades especiales.

En algunas ocasiones **la colaboración de los padres y madres** puede ser un cauce para facilitar la relación de la escuela con el medio en el que está ubicada, pudiendo ofrecer éstos información sobre recursos, apoyo a salidas u otras actividades que permitan desdoblarse grupos, colaborar en talleres, aportar información puntual sobre algunos temas relacionados con su actividad profesional, etc.

Por otra parte, la necesidad de adecuar la acción educativa al contexto del centro y de favorecer **la apertura de la escuela al medio** exige mantener relaciones con las instituciones locales, grupos sociales, etc., que pongan a disposición de la escuela los recursos necesarios para que se produzca una auténtica educación en el medio. La sociedad, por su parte, debe asumir la parte que le corresponde en la educación de los futuros ciudadanos poniendo a disposición de la escuela los recursos de que dispone.



# Orientaciones para la evaluación

Teniendo en cuenta los principios de aprendizaje e intervención educativa expuestos en el primer apartado, y la consideración de la evaluación como elemento integrante del proceso de aprendizaje y enseñanza, se exponen a continuación las orientaciones que deben guiar el proceso de evaluación en la Educación Primaria. En ellas se concreta el concepto de evaluación que subyace en el currículo básico y las relaciones entre la evaluación del proceso de aprendizaje y el de enseñanza, con referencia a qué, cómo y cuándo evaluar en cada caso.

La evaluación constituye un proceso continuo, que forma parte del propio proceso de enseñanza y aprendizaje. **La finalidad principal de la evaluación** es obtener la información que permita adecuar el proceso de enseñanza al progreso real en la construcción de aprendizajes de los alumnos. Los datos obtenidos de una evaluación continua y global permitirán reconducir el proceso de aprendizaje de los alumnos y tomar las decisiones pertinentes para adecuar el diseño y desarrollo de la programación establecida a las necesidades y logros detectados.

Esta evaluación **continua**, a la vez que permite regular y ajustar el proceso de enseñanza, ofrece datos que pueden ser utilizados con fines acreditativos. En este caso la acreditación obtenida por el alumno o alumna sí respondería a su evaluación continua, contrariamente a lo que ocurre, con cierta frecuencia, en la que ésta se entiende como estar “continuamente evaluando”, es decir, se entiende como sucesivas evaluaciones finales a lo largo del período escolar.

La evaluación debe referirse de forma **global** a la consecución de los objetivos de la etapa. No obstante, teniendo en cuenta que todas las áreas contribuyen al desarrollo de las distintas capacida-

---

des, debe recogerse la información sobre los contenidos que cada una de ellas aporta. Puede ocurrir que algunos alumnos o alumnas muestren el desarrollo alcanzado de forma más clara en tareas relacionadas con unas áreas que con otras, es decir, que progresan en los objetivos aunque no hayan superado varios contenidos de algunas áreas. Por ejemplo, el objetivo que se refiere a “identificar y plantear interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, utilizando tanto los conocimientos y los recursos materiales disponibles como la colaboración de otras personas para resolverlos de forma creativa”, puede evaluarse en situaciones y actividades de aprendizaje relacionadas con la resolución de problemas motores, de medida, espaciales o temporales, de diseño y construcción de un aparato, resolución de conflictos de convivencia, etc. Puede ocurrir que un alumno o alumna muestre su competencia en la resolución de todas y cada una de estas situaciones, en cuyo caso no hay duda de que ha superado este objetivo. Pero puede suceder que algunos alumnos muestren su competencia claramente en la resolución de un tipo de situaciones y tengan dificultades en otras. En este caso, la evaluación global sería positiva y se complementaría con sugerencias para ayudar al alumno a progresar en las dificultades concretas que presenta. En este sentido se habla de **evaluación global**. Esta información da, por otra parte, pistas sobre tendencias, motivaciones, aptitudes e intereses de esos alumnos y alumnas hacia campos de aprendizaje en los que se sienten más competentes.

## **Relación entre la evaluación del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje**

Dado que el proceso de aprendizaje no se produce con independencia del proceso de enseñanza, más bien, al contrario, depende en buena parte de éste, es necesario analizar los datos proporcionados por la evaluación de los alumnos desde la perspectiva de la intervención pedagógica. Se trata de constatar en qué medida los logros o dificultades observados en los alumnos se deben a su situación personal y en qué medida se pueden deber al acierto del diseño y desarrollo de las programaciones y proyectos curriculares y a la forma concreta de llevarlos a la práctica en cada grupo y por cada profesor. Todo ello con la finalidad de realizar las adaptaciones necesarias y aplicar los recursos a las necesidades reales.

Dejando clara la interdependencia de la evaluación referida al aprendizaje, cuyo objeto principal son los alumnos, y la referida a la enseñanza, cuyo objeto es la intervención educativa, a continuación se va a hacer referencia a cada proceso por separado para analizar el qué, cómo y cuándo de cada uno de ellos.

## Evaluación del proceso de aprendizaje

### ¿Qué evaluar?

---

El artículo 10.1 del Decreto que establece el currículo de la Educación Primaria dice: “La evaluación se llevará a cabo teniendo en cuenta los objetivos educativos, así como los criterios de evaluación establecidos en el currículo.” Por tanto, la respuesta a qué evaluar son los objetivos generales de la etapa y de las áreas. Dada la dificultad de evaluar estos objetivos, expresados en términos de capacidades interrelacionadas, los criterios de evaluación se convierten en una referencia más concreta de evaluación.

Su formulación responde a la selección de las capacidades básicas de cada área en la etapa, cruzada con los contenidos más relevantes para su desarrollo. Expresan el tipo y grado de aprendizaje que se espera que los alumnos y alumnas hayan alcanzado con respecto a los objetivos de cada una de las áreas en la etapa. Los criterios de evaluación tienen varias funciones:

- **Función homogeneizadora**, en el sentido de que evalúan los aprendizajes que se consideran básicos para todos los alumnos y alumnas.
- **Función formativa**, en tanto que dan información para reconducir el proceso de enseñanza y aprendizaje en momentos concretos de dicho proceso.
- **Función orientadora** para el profesorado, al que ofrecen un modelo para la elaboración de criterios de evaluación que debe diseñar en los distintos niveles de concreción.
- **Función sumativa**, en tanto que son un referente, al finalizar el ciclo y la etapa, para recoger información acerca del momento de aprendizaje en que se encuentran los alumnos.



---

Estos criterios no son directa ni unívocamente evaluables, sino que es necesario diseñar algunas tareas, lo más variadas posible, que pueden coincidir con las de aprendizaje, para comprobar que las capacidades y contenidos expuestos en los criterios se han alcanzado en el grado propuesto.

Es importante resaltar que los **criterios de evaluación** responden a qué evaluar y no a qué enseñar. Como es sabido, el qué enseñar se establece en los objetivos de la etapa y en los objetivos y contenidos de cada una de las áreas, sin olvidar que entre ellos están los relativos a los temas transversales. Un ejemplo que puede ilustrar esta afirmación es el siguiente: en la secuencia de objetivos, contenidos y criterios de evaluación por ciclo, que el Ministerio ofrece con carácter orientativo a los profesores, se seleccionan como contenidos del área de Matemáticas que se deben enseñar en el primer ciclo las operaciones de suma, resta y multiplicación. Sin embargo, en los criterios de evaluación de ese ciclo sólo se considera objeto de evaluación la comprensión de las operaciones de la suma y la resta y su aplicación a la resolución de problemas.

Los criterios de evaluación prescriptivos de la etapa no pretenden evaluar todo lo que un alumno aprende. En ellos se seleccionan, para evaluarlos, aquellos aprendizajes básicos sin los que un alumno difícilmente puede proseguir, de forma satisfactoria, su proceso de aprendizaje. **Son una llamada de atención** al profesorado para que tome las decisiones que permitan reconducir el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es necesario que el equipo docente de cada centro, en su proyecto curricular, tome decisiones para, primero, adecuar los criterios de evaluación a las prioridades de objetivos establecidas en él y, segundo, secuenciar estos criterios por ciclo, de modo que los momentos de verificación de los procesos de aprendizaje se realicen en el momento oportuno, no permitiendo que los alumnos acumulen retrasos importantes en los **aprendizajes básicos**. En la elaboración de los criterios de evaluación por ciclo se seleccionarán las capacidades y contenidos que se consideren indispensables para que el alumno prosiga su proceso de aprendizaje con seguridad y confianza. Por tanto, los criterios no recogerán datos de todo lo que ha sido objeto de aprendizaje durante el ciclo. Sobre la secuencia de los criterios de evaluación de cada área por ciclos se ofrece un ejemplo en la Resolución que acompaña al presente documento.

En la programación se establecerán los **objetivos didácticos** de cada unidad, que, dado el grado de concreción que tienen, en su



conjunto, evalúan todos los aprendizajes programados. En este nivel de concreción, a través del conjunto de objetivos didácticos y de las actividades diseñadas para alcanzarlos, es donde se recoge información para el seguimiento y evaluación continua de todos los contenidos que se enseñan.

## ¿Cómo evaluar?

---

La evaluación se apoya en la recogida de información. Es particularmente importante que el equipo de profesores reflexione sobre la pertinencia de los **procedimientos, instrumentos y situaciones de evaluación** que mejor se adecuen a las distintas capacidades y tipos de contenido que se deben evaluar en el proceso de aprendizaje.

Estos procedimientos deberían tener algunas características tales como:

- Ser muy variados, de modo que permitan evaluar los distintos tipos de capacidades y contenidos curriculares y contrastar datos de la evaluación de los mismos aprendizajes obtenidos a través de distintos instrumentos.
- Poder ser aplicados, algunos de ellos, tanto por el profesor como por los alumnos en situaciones de autoevaluación o de coevaluación.
- Dar información concreta de lo que se pretende evaluar, sin introducir variables que distorsionen los datos que se obtengan con su aplicación.
- Utilizar distintos códigos (verbales, sean orales o escritos, icónicos, gráficos, numéricos, audiovisuales, etc.) cuando se trate de pruebas dirigidas al alumno, de modo que se adecuen a las distintas aptitudes y que el código no mediatice el contenido que se pretende evaluar.
- Ser aplicables en situaciones más o menos estructuradas de la actividad escolar.
- Permitir evaluar la funcionalidad de los aprendizajes realizados.

Entre los distintos procedimientos de recoger información para la evaluación tiene especial relieve la observación del proceso de aprendizaje en cada alumno y alumna. Esta observación se puede hacer a través del seguimiento directo de las actividades estructuradas en un plan de trabajo, bien se realicen dentro o fuera del aula:

---

las producciones que los alumnos realizan (cuadernos de campo, estudios monográficos, producciones plásticas y musicales, textos escritos de diverso tipo, producciones orales); juegos dramáticos; juegos y actividades físicas y de expresión corporal; juegos lógicos, de estrategia y resolución de problemas, así como los recreos y las salidas del aula, situaciones estas últimas que permiten evaluar el grado de consolidación de las capacidades de autonomía, cooperación, relación con los iguales y con los adultos.

Para que la observación sea sistemática es necesario precisar, en cada ocasión, aquello que interesa observar, los instrumentos adecuados y los períodos de tiempo para la recogida de información. Pueden ser útiles algunos instrumentos como las **guías de observación**, siempre que recojan de forma concreta los elementos observables y no sean excesivamente largas o prolijas.

Los **diarios de clase** permiten recoger información sobre la actividad cotidiana. Su revisión periódica da una información interesante de la evolución de la dinámica del aula, sobre todo en el ámbito de las relaciones e interacciones personales y de las dificultades y logros detectados en el desarrollo de determinados aprendizajes.

Los **anecdotarios** recogen los aspectos más llamativos de lo ocurrido en la actividad escolar y permiten detectar algunas situaciones que dan información útil sobre las reacciones de alumnos y profesores ante situaciones imprevistas.

Las **grabaciones en magnetófono o vídeo** son de gran utilidad para evaluar las actitudes que profesores y alumnos manifiestan de forma no controlada en el desarrollo cotidiano de la actividad escolar. La audición o visión posterior por parte de los protagonistas de la grabación o filmación permite extraer multitud de datos, cuyo tratamiento puede ser de mucha utilidad para evaluar las actitudes y detectar el grado de desarrollo e interiorización adquiridos en este tipo de contenidos en los alumnos. También permite a los profesores revisar algunas actitudes que se manifiestan en su actuación en el aula, a veces de forma inconsciente.

La presencia de un **observador externo**, que puede ser cualquier miembro del grupo, que actúa como observador y posteriormente informa de sus observaciones y las contrasta con las percepciones que el propio grupo tiene de la situación, puede ser otro instrumento adecuado para la evaluación de la dinámica que tiene lugar en el aula. En el caso de querer obtener una evaluación más cualifi-

cada mediante este procedimiento, el observador externo debe ser una persona especialmente seleccionada para esta función.

En general, **cualquier actividad de enseñanza y aprendizaje** puede ofrecer datos para la evaluación, siempre que previamente se haya decidido qué aspectos pueden ser evaluados en su realización. Sin embargo, a veces, puede ser necesario la aplicación de **pruebas específicas** para la evaluación de determinados contenidos. Estas pruebas deben responder a las características señaladas más arriba en cuanto a la concreción del objeto de evaluación, el código en el que se expresan y la situación en la que se aplican, cuidando, en todo caso, de que no se conviertan en “situación de examen” para el alumno.

Es preciso favorecer la participación del propio alumno en el proceso de evaluación, valorando conjuntamente con el profesor los progresos y las dificultades encontradas. El alumno no ha de ser sujeto pasivo en ese proceso, sino que, en la forma adecuada a su edad, hay que promover su participación activa mediante la **autoevaluación** y el análisis conjunto del trabajo realizado. Con la misma finalidad, se debe favorecer la **coevaluación** en la que el grupo exprese las valoraciones de los trabajos de alguno de sus miembros o del grupo en su conjunto.

Para ello es necesario que los alumnos y alumnas conozcan los objetivos de aprendizaje, es decir sepan lo que se espera que aprendan, se vayan informando de en qué grado lo van consiguiendo y cuáles son las estrategias personales que más les han ayudado, así como de las dificultades que han encontrado y los recursos de que disponen para superarlas. Esta información acerca de su progreso refuerza la autoestima necesaria para seguir aprendiendo y pone las bases de lo que será la propia reflexión sobre el proceso de aprendizaje personal y autónomo.

Dentro de la dinámica general de relación con los padres acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, es necesario establecer las **formas de intercambiar información** sobre el proceso de evaluación. Esta información tendría dos vertientes: por una parte, comunicar a los padres los progresos y dificultades detectados en la evaluación, tanto individual de cada alumno como del grupo aula, en lo referente al proceso de aprendizaje; y las carencias y logros de los recursos empleados en lo que se refiere al proceso de enseñanza. Por otra parte, también se deben incorporar a la evaluación las opiniones, sugerencias e informaciones que los padres puedan aportar.



---

Con independencia del formato y temporalización que la ordenación oficial establezca, en el proyecto curricular deben acordarse las formas y periodización (informes periódicos, entrevistas, reuniones, etc.) que adoptarán estos intercambios de información entre los profesores y con los padres. Será necesario establecer momentos de intercambio de información y toma de decisiones entre los profesores que intervienen en un mismo grupo de alumnos, coordinados por el tutor. Uno de los objetivos principales de estas reuniones será la decisión de la información que se transmitirá a los padres sobre el proceso de aprendizaje de cada alumno y del grupo en conjunto.

## ¿Cuándo evaluar?

---

El proceso de evaluación es, como ya se ha dicho más arriba, un proceso continuo y global ligado íntimamente al proceso de enseñanza y aprendizaje. Los datos obtenidos de este proceso, a lo largo del ciclo y de la etapa, deben permitir conocer el grado de desarrollo alcanzado por los alumnos en relación, sobre todo, con los objetivos y contenidos básicos que le permitan proseguir con seguridad y confianza su proceso de aprendizaje en el ciclo o etapa posteriores.

La evaluación continua exige, en primer lugar, evaluar el punto de partida de cada alumno o alumna obteniendo datos acerca del momento de desarrollo de sus capacidades básicas y de la competencia curricular con que inicia los nuevos aprendizajes.

La evaluación **inicial** debe hacerse al comienzo de cada momento de aprendizaje, bien sea éste el comienzo de la escolaridad, el comienzo de un ciclo, el de una unidad didáctica o el de un contenido que se aborda por primera vez. No debe servir como punto de partida, aunque sí de referencia, el hecho de que los alumnos de cierta edad o nivel educativo “tienen que haber alcanzado” los objetivos del nivel precedente. Es necesario comprobar que cada alumno tiene adquiridos y activados los conocimientos previos que requieren los nuevos aprendizajes que se van a enseñar en cada momento.

La evaluación inicial cobra especial importancia en el primer ciclo de la etapa. En este momento es necesario obtener información concreta acerca de la situación personal y de aprendizaje de cada niño que se incorpora a la educación obligatoria. La asistencia previa o no a un Centro de Educación Infantil y, en su caso, el informe de su historia escolar, la información que los padres puedan



aportar y los datos que de forma directa puedan obtenerse en este momento son fundamentales para organizar las actuaciones y los recursos de compensación necesarios para abordar la tarea educativa en este ciclo.

En los siguientes ciclos será igualmente necesaria una evaluación inicial que permita comprobar los aprendizajes adquiridos realmente por cada uno de los alumnos y alumnas, a fin de realizar los ajustes oportunos entre aquéllos y los objetivos y contenidos programados en el proyecto curricular para el ciclo correspondiente.

En segundo lugar, durante el desarrollo de la actividad educativa, debe mantenerse el seguimiento de cómo cada alumno y alumna se sitúa en la actividad escolar, observando los distintos estilos y ritmos de aprendizaje, el grado de interacción en el grupo, las dificultades y avances que encuentra a lo largo del proceso y la influencia que, en este proceso, ejercen los elementos y acciones que conforman el proceso de enseñanza. Este seguimiento configura la evaluación **formativa** que supone la detección de las necesidades y la reconducción del proceso en el momento oportuno. En caso de desajustes podrían tomarse, entre otras, las siguientes medidas:

- La formación de grupos flexibles para determinados aprendizajes, que permitan una graduación de actividades adaptable a distintos niveles de aprendizaje. Estos grupos se organizarán sólo durante algunos momentos del horario escolar sin romper la continuidad del grupo de referencia de cada alumno.
- La propia organización interna del aula y de la actividad escolar en períodos de trabajo individuales y colectivos que permitan una individualización del trabajo en determinados momentos.
- La utilización de planes de trabajo como forma de orientar el trabajo autónomo de los alumnos son otras posibilidades de abordar las diferencias en los ritmos de aprendizaje.

En tercer lugar, debe hacerse una evaluación **sumativa**, que permita estimar el momento de aprendizaje y el grado de consolidación de las capacidades y contenidos desarrollados que cada alumno y alumna ha alcanzado en momentos determinados de paso de ciclo o etapa. El referente, en este caso, son los objetivos didácticos de las unidades que conforman la programación y los criterios de evaluación de ciclo o etapa del proyecto curricular. La evaluación sumativa puede tomar datos de la evaluación formativa, es decir, los obtenidos durante el proceso, y añadir a éstos otros obtenidos de forma más puntual. Este tipo de evaluación no puede ser confundida con la

---

**promoción.** La promoción es una medida que puede tomarse, entre otras, a partir de las conclusiones de la evaluación global del alumno.

Será preciso que el profesor tutor elabore informes de evaluación de los alumnos al final de cada ciclo. Estos informes servirán de orientación a los profesores del ciclo siguiente, de modo que se respete la continuidad de un ciclo a otro en los procesos de enseñanza y aprendizaje de cada alumno y alumna. En estos informes se debe dar información global acerca de la situación del alumno con relación al momento de aprendizaje en que se encuentra, así como de las medidas, si las hubiere, que se han tomado. En estos informes se debe evitar hacer juicios de valor subjetivos sobre el alumno, los cuales puedan condicionar su autoestima o la intervención educativa posterior.

Al finalizar la Educación Primaria se hará un **informe individual** detallado sobre el grado de desarrollo alcanzado por el alumno en relación a las capacidades expresadas en los Objetivos Generales de la Etapa. Este informe se basará en los datos aportados por la evaluación continua realizada a lo largo de toda la Etapa, uno de cuyos referentes serán los criterios de evaluación. Este informe servirá como punto de partida y orientación al profesorado de la Etapa Secundaria Obligatoria, que recibe a los alumnos.

## Evaluación del proceso de enseñanza

No sólo debe evaluarse el proceso de aprendizaje del alumnado, sino también el proceso de enseñanza. En este sentido a los datos aportados por la evaluación continua de los alumnos será necesario añadir otros datos referentes a la validez de la programación de las actividades de enseñanza diseñadas, de los recursos materiales y personales utilizados, de los tiempos y espacios previstos, de la agrupación de alumnos, de los criterios de evaluación aplicados y de la propia actuación del profesor. Es preciso, por tanto, tomar decisiones en cada nivel de concreción sobre los instrumentos y situaciones pertinentes para realizar este tipo de evaluación.

La evaluación del proceso de enseñanza permite también detectar necesidades de recursos materiales y humanos, de formación, infraestructura, etc., que racionalice, tanto el uso interno de estos recursos que se hace en los Centros como las demandas dirigidas a la Administración para que los facilite de acuerdo a las necesidades.

La evaluación de la propia práctica docente del profesorado, bien sea de forma individual o del conjunto del equipo docente, se revela como una de las estrategias de formación más potentes para mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, la evaluación del equipo educativo en su conjunto permite detectar factores relacionados con el funcionamiento de la coordinación, las relaciones personales, el ambiente de trabajo, las formas organizativas, etcétera, que son elementos muy significativos en el funcionamiento de un centro.

## ¿Qué evaluar?

---

A continuación se recogen algunos de los elementos que deben ser objeto de evaluación en los distintos ámbitos en los que tiene lugar la intervención educativa, y las decisiones que deben tomarse en los distintos niveles de concreción y documentos que las recogen.

— **La práctica docente en el aula.** En este ámbito es importante la evaluación de:

- *El diseño y desarrollo de cada unidad didáctica programada* (objetivos didácticos, selección de objetivos y contenidos, eje de globalización para la organización de los contenidos, tipos y gradación de las actividades, tiempos, materiales, evaluación) y la adecuación de las adaptaciones realizadas para el grupo concreto de alumnos.
- *El ambiente* que se crea en el aula para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este aspecto conlleva la evaluación de la organización del aula en lo referente a distribución de espacios, de distribución de mobiliario, la accesibilidad a los materiales por parte de los alumnos, los instrumentos que posibiliten la organización autónoma del trabajo de los alumnos, las actividades que favorezcan la interacción de los alumnos entre sí y con el maestro o maestra, los criterios de agrupamientos...
- *La actuación personal.* Es importante evaluar la actitud de atención al proceso de aprendizaje de cada alumno y alumna de forma individualizada y a la dinámica del grupo en general; la comunicación con los padres, y la coordinación con los otros profesores que intervienen en el mismo grupo de aula.



— **En el ámbito del ciclo.** La evaluación en este ámbito debe referirse principalmente a la coordinación con otros maestros del equipo de ciclo y las decisiones que se han tomado de programación y evaluación, así como de las comisiones de trabajo para aspectos organizativos que se hayan formado. Así deben ser objeto de evaluación:

- *El desarrollo de la programación* en su conjunto para tomar decisiones sobre su idoneidad para el ciclo.
- *Los datos del proceso de evaluación global* de los alumnos del ciclo, como indicador de los aciertos o deficiencias de las decisiones tomadas.
- La validez de *los criterios de evaluación y promoción* utilizados en el ciclo.
- *El funcionamiento de los apoyos personales y materiales* que se hayan establecido para el ciclo.
- *La eficacia del sistema de coordinación* que se haya fijado entre los maestros del equipo de ciclo para tareas de programación, evaluación y organización y de la dinámica de grupo establecida

— **En el ámbito de la etapa.** La intervención educativa en la etapa debe evaluarse en las decisiones que se recogen en el proyecto curricular de etapa. Los principales elementos que deben ser objeto de evaluación son:

- *Los datos de la evaluación global de los alumnos de la etapa* como indicador del acierto o deficiencias de las decisiones tomadas en el proceso de enseñanza.
- *Los elementos del proyecto curricular* tomados de uno en uno, teniendo en cuenta los datos aportados por el análisis y evaluación de las programaciones. Se revisarán: la adecuación de los objetivos generales; la secuencia de objetivos y contenidos; los criterios metodológicos (selección de materiales, distribución de espacios y tiempos...); las decisiones sobre el proceso de evaluación y las medidas de atención a la diversidad.
- *La coordinación interciclo y la coherencia vertical* de las decisiones de secuencia de las áreas y criterios de evaluación.



- *La adecuación de los criterios de evaluación y promoción de la etapa.*
- *El funcionamiento de las actividades programadas para la etapa en su conjunto y de las responsabilidades asumidas por cada miembro del equipo docente.*
- *La dinámica de trabajo del equipo docente en tanto que equipo.*

— **En el ámbito del centro.** Son elementos propios de la evaluación del centro en su conjunto:

- *La coherencia de los proyectos curriculares de cada etapa.*
- *La funcionalidad de las decisiones tomadas sobre distribución de recursos humanos, materiales, espacios y tiempos.*
- *La fluidez de la comunicación con los padres.*
- *El funcionamiento de los órganos colegiados y del equipo directivo.*
- *Las relaciones con el entorno social.*
- *Los servicios de apoyo al centro (equipos psicopedagógicos de centro o zona, asesores de formación, servicio de inspección...).*

## ¿Cómo evaluar?

---

Algunos instrumentos, con independencia de los que la Administración pueda elaborar, pueden ser:

- **Cuestionarios** contestados por los propios profesores, por los alumnos y por los padres sobre asuntos que afecten a la marcha general del centro.
- La práctica habitual de **un observador externo** en las aulas o en el centro, siempre que sea aceptado por el grupo o la persona observada y los datos obtenidos contrastados y negociados con ellos. Esta función puede ser ejercida por cualquier miembro del equipo docente o ajeno a él.

- **La grabación de sesiones** de trabajo de aula o de trabajo de grupos de profesores, con magnetófono o vídeo, y **su análisis posterior**.
- **El contraste de experiencias** con otros compañeros del equipo docente o de otros Centros, en el trabajo de grupo o en encuentros de profesores (cursos, jornadas, etc.), son oportunidades de reflexionar sobre la propia práctica para mejorarla y aportar a los otros las experiencias personales y de grupo más consolidadas. Esta reflexión permite asimismo evaluar los propios progresos en las metas profesionales de cada profesor y los que se han producido en el equipo docente en relación con los objetivos propuestos en el proyecto de Centro con relación al proceso de enseñanza.
- **La evaluación del proyecto educativo** del Centro por parte de los Servicios de Inspección de la Administración deben aportar al equipo de profesores datos sobre la adecuación del proyecto a las directrices del Decreto de Currículo, así como las orientaciones y ayudas oportunas para llevarlo a cabo. Esta evaluación debe ser continua y garantizar un seguimiento del proyecto a lo largo del curso que permita detectar las necesidades durante el proceso de desarrollo y tomar las decisiones oportunas para reconducirlo en caso necesario y facilitar los apoyos precisos.

## ¿Cuándo evaluar?

---

La evaluación de la intervención educativa debe ser continua; por tanto, conviene tomar datos a lo largo del proceso para hacer los cambios adecuados en el momento oportuno. Sin embargo, dadas las características de los diferentes elementos del proceso y de los documentos en que se plasman, podría decirse que hay momentos especialmente indicados para recoger la información que servirá de base a la evaluación, bien sea inicial, formativa o sumativa.

**La evaluación inicial** tendrá lugar, al menos, al comienzo de cada curso, tanto para situar el punto de partida del grupo aula (datos de la evaluación inicial de los alumnos, recursos materiales, condiciones del aula, etc.), como la situación del equipo docente de ciclo y etapa (composición, coherencia, estabilidad, momento de desarrollo del proyecto curricular, etc.) y los recursos materiales y humanos de que dispone el centro.

La toma de datos para la evaluación del desarrollo del proceso de enseñanza tiene algunos momentos importantes, como son: la finalización de cada unidad didáctica para tomar decisiones sobre posibles cambios relativos a la propia unidad para modificarla, o a los que se pueden introducir en el diseño de las siguientes unidades programadas.

Al finalizar el ciclo, los datos tomados durante el desarrollo de la programación permitirán evaluar y tomar decisiones de modificación de las programaciones de ciclo. Asimismo es el momento de hacer la evaluación de los otros elementos considerados en el apartado "Qué evaluar en el ámbito del ciclo".

**El período de revisión del proyecto curricular** en sus grandes líneas será, como mínimo, de un ciclo, haciendo constar los cambios en la programación anual del centro. Algunas de las decisiones del proyecto, como la secuencia de objetivos y contenidos, no se podrán cambiar para un grupo concreto de alumnos a lo largo de la etapa. Los cambios que aconseje una evaluación ponderada se harán para el siguiente grupo de alumnos que comienza un ciclo.

**El proyecto educativo** se evaluará cada curso escolar, si bien, en aras de la construcción de una línea educativa coherente del centro, los cambios deben ser mínimos, dado que los procesos educativos necesitan largos períodos de tiempo para consolidarse. Sería deseable que la revisión del proyecto educativo se hiciera en períodos de tiempo lo más amplios posible y las decisiones de cambios importantes afectaran a los alumnos que comienzan la etapa.

## Evaluación, adaptaciones y promoción

Cuando los datos recogidos y valorados del proceso de enseñanza y aprendizaje de un alumno o alumna demuestren que no han alcanzado los objetivos educativos establecidos, pueden tomarse varias decisiones, entre las que se encuentra la de la promoción al ciclo o etapa siguiente o la permanencia por un período de tiempo en el mismo ciclo.

En ambos casos, pero obviamente con mayor razón en la segunda posibilidad, esta decisión debe ir acompañada de un informe de las adaptaciones y medidas educativas que permitan situar al alumno en las mejores condiciones de progreso. Es preciso hacer hincapié en que no siempre la mejor solución para superar los objetivos no



---

conseguidos es la permanencia del alumno en el mismo ciclo, teniendo en cuenta además que, según el artículo 11.4 del Decreto de currículo, "la decisión de que un alumno permanezca un año más en un ciclo sólo podrá tomarse una vez a lo largo de la Etapa Primaria".

Evidentemente, para adoptar éstas u otras posibles soluciones es importante la participación de los profesores de apoyo, y de los equipos de orientación de los centros o zona. A ellos les corresponderá apoyar a los tutores en la labor de diagnóstico y toma de decisiones en cada caso.

**Las adaptaciones curriculares**, como ya se ha dicho más arriba, exigen el estudio de las características del alumno o grupo de alumnos para quienes se van a realizar. Pueden suponer un cambio de método, el cambio en los ritmos de aprendizaje, la adecuación de las secuencias de aprendizaje de los contenidos, la adecuación de los criterios de evaluación (dentro de esta posibilidad cabe revisar el tipo de tareas con las que se verifican los criterios), etc.

La adaptación curricular supone la adecuación del proyecto curricular o la programación a un alumno o grupo de ellos que manifiestan, en momentos determinados, unas necesidades específicas relativas al desarrollo y aprendizaje de los distintos tipos de capacidades y contenidos. La atención a estas necesidades puede exigir, por ejemplo, ritmos de aprendizaje más rápidos en contenidos de tipo cognitivo para alumnos más competentes en este campo, a la vez que pueden exigir ritmos más lentos en desarrollo de capacidades motrices en estos mismos alumnos. Del mismo modo, puede darse el caso de alumnos con necesidades provocadas por retraso en capacidades de tipo cognitivo, que pueden avanzar y ser más competentes en capacidades de tipo social o afectivas.

Las adaptaciones significativas, en el caso de las necesidades educativas especiales, se abordan de forma más sistemática y completa en el documento *Adaptaciones curriculares*.

En algunos casos se precisarían "programas individualizados", que exigen cambios curriculares más profundos que los anteriormente mencionados. En estos casos, y siempre previo estudio concreto de cada caso, podrían tomarse algunas decisiones como prescindir de alguno de los objetivos educativos de alguna área o de parte importante de sus contenidos. Es preciso, sin embargo, ser extremadamente cuidadosos al tomar estas decisiones para no introducir **factores de discriminación** por la vía de la diversificación sin



haber agotado antes otros recursos tanto curriculares como de otro tipo. En cualquier caso, deben ser tomadas después de un estudio cuidadoso, con la participación de los recursos humanos disponibles, la información a los padres, la responsabilidad del tutor del alumno y la autorización de la autoridad administrativa competente.



## Dificultades de aprendizaje y necesidades especiales

Los objetivos educativos de esta etapa son los mismos para todos los alumnos, aunque en ocasiones deberán adaptarse los elementos del currículo en función de las necesidades de los alumnos, sean éstas cuales fueren, y con independencia del centro escolar donde asistan.

Los objetivos de la Educación Primaria son interdependientes y, si bien se consideran básicos en el proceso educativo de todos los alumnos, adquieren una especial relevancia para el desarrollo armónico de los alumnos con necesidades educativas especiales en la medida en que todos ellos pueden y deben progresar en su logro, aunque en ocasiones deban adecuarse de forma distinta.

Conviene hacer alguna consideración a este respecto. Uno de los peligros frecuentes en la toma de decisiones en el proceso de elaboración de las adaptaciones curriculares significativas es tender a primar arbitrariamente los objetivos y actividades relacionados con la socialización, en detrimento de las otras finalidades y, en especial, de los objetivos referidos a la adquisición de los aprendizajes instrumentales básicos. Aunque tal medida pueda ser la adecuada para los alumnos con dificultades más graves, no está en absoluto justificada para la mayoría de los alumnos con necesidades especiales; en general, en el origen de tal actitud subyacen bajas expectativas en relación a las posibilidades reales de aprendizaje de estos alumnos, limitando así considerablemente su desarrollo.

Uno de los ámbitos de desarrollo más importante de esta etapa es que los alumnos y alumnas adquieran de forma eficaz una serie de **aprendizajes instrumentales básicos**, adquisición de gran relevancia porque va a determinar el éxito o fracaso de los aprendizajes

que han de tener lugar en sucesivas etapas educativas y porque constituyen requisitos para la integración social y laboral posterior en su contexto social de referencia. En consecuencia, la respuesta educativa debe contemplar la adquisición de los aprendizajes instrumentales básicos a través de las adaptaciones de los elementos del currículo que sean aconsejables.

Un procedimiento adecuado para analizar las necesidades educativas más frecuentes en esta etapa es, sin duda, contextualizarlas en relación a los distintos contenidos de aprendizaje. Ha de señalarse también que las dificultades de aprendizaje que van a comentarse, no se derivan exclusivamente del “déficit” o de las “dificultades” de los alumnos, sino de la interacción entre éstos y las condiciones de enseñanza.

A continuación se abordan algunas orientaciones en torno a las dificultades de aprendizaje más generalizadas.

## Lenguaje oral

Vinculados al lenguaje oral pueden aparecer distintos tipos de dificultades en los diferentes aspectos del mismo. En el contexto de las limitaciones de este apartado, obviamente no se puede hacer un repaso de todas ellas, pero se puede hacer aunque sea un breve comentario de las más significativas.

Cabe destacar, por sus implicaciones para la intervención educativa, los problemas comunicativos que algunos niños presentan. Por una parte, niños con problemas de personalidad, inhibidos, tímidos o con problemas emocionales pueden mostrar bajos niveles de comunicación o incluso un claro rechazo o desinterés hacia los intercambios comunicativos. El profesor debe tomar un papel activo ante estas situaciones, animando y motivando a estos niños a interesarse por la comunicación, aunque en algunos casos, debido a la gravedad del problema (sordos profundos, autistas, psicóticos...), pueda requerirse de forma complementaria **la intervención de otros profesionales** y el desarrollo de programas de comunicación. Es importante facilitar en el aula interacciones comunicativas entre los iguales y con el profesor, a través, por ejemplo, de trabajos en pequeños grupos, actividades de dramatización en donde se utilicen también otros códigos o sistemas de comunicación (gestos, dibujos, música, asambleas...), en donde se refuerce y alabe cualquier intento comunicativo que el niño realice.



Por otra parte, la comunicación puede verse afectada en algunos niños procedentes de **contextos socioculturales deprimidos** y poco estimulantes, al llegar a la escuela con un bagaje lingüístico más limitado. En este caso, su pobreza léxica condicionará la red de significados del alumno, repercutiendo notablemente en los niveles de comprensión y expresión de la realidad a los que pueden tener acceso. Enriquecer el vocabulario de estos alumnos, así como estructurarlo y usarlo adecuadamente, es una tarea de primer orden en esta etapa educativa, y ante la que hay que desplegar todas las estrategias posibles cuando se dan estas dificultades.

Existen también niños que pueden manifestar problemas relacionados con la adquisición o utilización de los campos lingüísticos (fonológico, morfosintáctico, semántico); por ejemplo, es el caso de niños con problemas de articulación o tartamudez. Algunos de estos niños son conscientes de su problema, entre otros motivos porque frecuentemente los adultos que los rodean les envían mensajes de su falta de habilidad. Ante este hecho no es extraño, entonces, que estos alumnos se retraigan y se sientan inseguros a la hora de establecer intercambios comunicativos. Sin lugar a dudas, es importante trabajar sobre estas dificultades, pero en modo alguno deben convertirse en el único objeto de trabajo en lenguaje, ni la única ocasión por la que reciben la atención del profesor.

Existe otro grupo de niños, posiblemente detectados en el nivel educativo anterior, que presentan **problemas más específicos**. Se trata de niños con problemas de audición o dificultades motóricas graves, disfasias o incluso algunos niños afásicos.

Está claro que estos niños cuando comienzan su escolarización obligatoria, y en especial en todo lo relacionado con el desarrollo del lenguaje, van a estar claramente en desventaja con relación a los demás niños. La escuela debe utilizar todos aquellos recursos personales y materiales a su alcance (maestro de apoyo, logopeda, medios informáticos y audiovisuales) para evitar que esta diferencia se acreciente progresivamente.

## Lecto-escritura

El aprendizaje de la lecto-escritura significa aprender a usar de forma nueva los recursos lingüísticos que han sido desarrollados escuchando y hablando. Por otra parte, supone adquirir una de las capacidades básicas en la que descansa la sociedad y la cultura en la que

viven los niños. La importancia de su adquisición es a todas luces fundamental, y en este sentido no deben escatimarse los esfuerzos para asegurarla, salvando las dificultades que puedan presentarse.

En efecto, el acceso al lenguaje escrito puede presentar dificultades de distinto orden para los alumnos, dificultades achacables a diversas causas, pero no siempre fáciles de detectar ni priorizar: problemas perceptivo-cognitivos, problemas emocionales, metodología inadecuada, etc.

Tradicionalmente se ha puesto el acento en la “falta de madurez” en las conductas previas y especialmente en las de tipo perceptivo-motor. Esto ha dado lugar a una intervención sesgada, en la que se han olvidado aspectos fundamentales como **el lenguaje oral y el propio proceso lector**.

El mismo proceso lector de decodificación presenta dificultades para los alumnos, aunque éstos no tengan problemas en las conductas previas. El problema de la lectura puede radicar en que las estrategias empleadas varían de unos alumnos a otros; de ahí que el propio método que se utilice para el aprendizaje de la misma pueda generar dificultades al no ajustarse al estilo de aprendizajes del alumno.

Es importante, por tanto, trasladar el foco de atención de la “falta de madurez” al propio proceso lector, a las estrategias que ponen en marcha los alumnos para leer, y en función de esto elegir el método más adecuado. No existe un único método válido para todos; por tanto, habrá que contar con una diversidad de ellos, teniendo como meta final, sea cual sea el que se utilice, que un buen lector es aquel capaz de segmentar, es decir capaz de llegar a la representación de los fonemas y a comprender el mensaje escrito.

Las dificultades respecto a la lecto-escritura pueden agruparse en torno a dos grandes grupos: mecánica de la lecto-escritura y comprensión. En ambos aspectos es fundamental **el nivel de lenguaje oral**, por lo que resulta muy conveniente trabajar intensamente sobre éste, cuando el alumno o la alumna presenta dificultades en el aprendizaje de estos contenidos.

En ocasiones, determinados alumnos presentan dificultades tanto en la mecánica como en la comprensión; sin embargo, es posible encontrar alumnos que han adquirido la mecánica de la lectura y escritura y no son capaces de acceder al significado. La funcionalidad de la lectura es comprender. A través de una lectura comprensi-

va se puede aumentar el conocimiento de la realidad. Ahora bien, la capacidad para comprender un texto también está determinada por **el conocimiento previo** que el alumno tiene de lo que lee. Cuanto más sepa el alumno sobre lo que está leyendo y cuantas más claves contextuales se le den sobre el texto en cuestión, más se facilitará el proceso de comprensión.

Respecto a la escritura, las mayores dificultades suelen presentarse en la escritura espontánea, ya que supone un grado mayor de abstracción. Por lo que respecta a los aspectos morfosintácticos, las dificultades suelen surgir en la estructuración de la frase y en las concordancias entre elementos. En ocasiones, estas dificultades pueden tener su origen en el propio lenguaje oral, lo que refuerza la idea de trabajar sobre éste para mejorar el escrito.

## Lengua extranjera

El acceso a la lengua extranjera puede originar dificultades de aprendizaje, no sólo por tratarse de un nuevo sistema, sino también porque determinados alumnos o alumnas no tendrán un dominio suficiente de la lengua de su comunidad, que les permita ir incorporando significativamente la nueva lengua.

A pesar de las dificultades que suponga este aprendizaje para algunos alumnos, **no debe prescindirse de él** de forma “automática”, sino buscar las adaptaciones que mejor se ajusten a las necesidades y posibilidades de cada cual. Así, en el caso de los alumnos sordos, por ejemplo, y antes de prescindir por completo del área curricular de lenguas extranjeras, puede ser conveniente priorizar la expresión escrita sobre la oral. En otros casos puede intentarse el aprendizaje de ciertas rutinas de uso frecuente, que les permita una mínima interacción comunicativa y la comprensión de un importante número de palabras de utilización muy extendida, así como el conocimiento de la existencia de otras lenguas y culturas.

## Contenidos matemáticos

La enseñanza y el aprendizaje de estos contenidos debe contemplarse con especial atención y cuidado, teniendo en cuenta que el ámbito del conocimiento matemático ha generado un buen número



de dificultades de aprendizaje en los alumnos y alumnas, a pesar de que no existiera, en muchos casos, ningún otro tipo de deficiencia que lo justificara. En este sentido, es importante reflexionar acerca de que muchas dificultades se han producido por una enseñanza inadecuada y poco funcional de los contenidos matemáticos.

**El estudio prematuro** de ciertos contenidos puede ser la causa de bloqueos o fracasos, así como enfocar el aprendizaje partiendo de leyes y principios generales para llegar supuestamente a su aplicación. Como se ha señalado también con anterioridad, con alumnos de estas edades, para facilitar la construcción de un conocimiento, es preciso partir siempre de la propia experiencia, buscando un apoyo concreto que favorezca la tarea. Sólo hacia el final de la etapa los alumnos empiezan a estar en disposición de trabajar sobre planteamientos más abstractos y de utilizar para ello un pensamiento formal.

Sin embargo, algunos alumnos con dificultades de aprendizaje más graves pueden tener problemas para acceder al pensamiento abstracto, siendo necesario que con estos alumnos se sigan manteniendo los apoyos concretos y el trabajo sobre contenidos más directamente relacionados con su experiencia directa. En consecuencia, conviene, de nuevo, enfatizar la necesaria **funcionalidad de los aprendizajes** en este área para los alumnos con necesidades más graves; los objetivos a conseguir y las actividades que se pueden proponer tienen su origen en los requerimientos de la vida escolar, familiar y social en general: por ejemplo, reconocimiento de los dígitos (permite usar el teléfono, servirse de algunos aparatos, etc.), manejo del dinero... Los objetivos, pues, han de perseguir el incremento de las posibilidades de interacción social y, por tanto, mejorar la calidad de vida.

Una de las actividades fundamentales que se desarrollan para el aprendizaje matemático es la solución de problemas más o menos sencillos. En algunos casos puede ocurrir que el alumno no sea capaz de resolver determinados problemas, no por falta de comprensión de los conceptos o procedimientos matemáticos, sino por una dificultad de comprensión del lenguaje escrito. En este caso es importante dar las consignas de forma oral y asegurarse que el alumno conoce el significado de los términos que se están utilizando.

## **Autonomía personal**

En relación con el desarrollo de la autonomía personal, pueden tener dificultades los alumnos o alumnas que han tenido un exceso

de protección familiar. La escuela, debe desarrollar estrategias de intervención educativa que fomenten **la toma de decisiones** de los alumnos y les proporcione instrumentos y formas de trabajo autónomas. En este sentido, debe adoptar una postura más exigente para compensar la sobreprotección y actuar tanto con los alumnos como con los padres. Muchos fracasos de aprendizaje de niños con necesidades educativas especiales tienen su origen en la ausencia de determinados hábitos personales relacionados con el orden, la distribución del tiempo, el autocontrol, el cuidado de los objetos, la relación con las personas... Es imprescindible contemplar en todos los alumnos estos aspectos como fundamentales en el proceso educativo, máxime cuando la escuela ha sido tradicionalmente poco propicia a desarrollar dichos hábitos de autonomía. Sin duda, el desarrollo de la autonomía personal constituye el referente prioritario del proceso educativo de los alumnos con necesidades más graves.

## **Identificación con los grupos sociales de referencia**

Las actividades de enseñanza y aprendizaje deben servir para conseguir la identificación de los alumnos con su grupo social de referencia. Este objetivo debe ser especialmente cuidado en el caso de los alumnos con problemas en el desarrollo que puedan estar integrados en los centros ordinarios, como puede ser el caso de alumnos sordos, ciegos o de alumnos con problemas motóricos más o menos graves. En efecto, es posible que muchos de ellos hayan crecido en general aislados del contacto social con otros niños e incluso en la creencia de que no hay otros niños ni otras personas como ellos; en este sentido, deben programarse actividades que permitan no sólo a estos alumnos, sino al resto de sus compañeros también, conocer, respetar y valorar que hay adultos como ellos que desarrollan actividades sociales relevantes o necesarias para la marcha de la sociedad en general.

## **Hábitos de salud**

Las actividades relacionadas con la adquisición y práctica de hábitos elementales de higiene, alimentación y cuidado personal son de suma importancia para todos. Con relación a ellas, conviene

tener presente que mientras la mayoría de los niños pueden adquirir este tipo de hábitos sin gran esfuerzo, algunos precisarán que se les enseñe con detención y cuidado incluso las conductas más elementales. A tal respecto ha de cuidarse que estas situaciones no sean motivo para que estos alumnos se sientan avergonzados, ni mucho menos una ocasión de burla o mofa por parte de sus compañeros. Conviene señalar que estas actividades, lejos de considerarse como poco “propias” del “profesor”, adquieren una dimensión educativa fundamental precisamente por la continuidad que las caracteriza y por la relación personal que encierran; por esta razón deben implicarse en ellas la totalidad de los profesionales del centro.

## Actividades de exploración e indagación

Con relación a estas actividades, algunos alumnos pueden tener serias dificultades, bien en la comprensión de los conceptos a utilizar (por ejemplo, con la comprensión de hechos históricos y de la organización social), bien en la adquisición de procedimientos (como los referidos a la utilización e interpretación de planos y mapas, observar situaciones y hechos, plantear problemas, buscar soluciones y respuestas...). En cualquiera de estos casos es necesario evitar caer en la tentación de eliminar o reducir arbitrariamente estas actividades para aquellos alumnos que tengan dificultades de aprendizaje.

La mayoría de estas actividades son la ocasión para la consolidación de otros objetivos, y que si los alumnos con dificultades de aprendizaje no participan en ellas, difícilmente adquirirán las otras capacidades. Se ha de buscar cómo preparar o adaptar estas actividades para que todos puedan participar en ellas. En primer lugar, hay que prever que las actividades que se realicen permitan un amplio rango de posibilidades y tareas, de forma que incluso en el caso de los alumnos con mayores dificultades, siempre haya aspectos ajustados a sus capacidades y destrezas. En otros muchos casos, sin embargo, algunos alumnos con dificultades precisarán, por ejemplo, que se les dé **el trabajo más estructurado** que al resto, con mayor número de consignas y dándoles mayor tiempo en todo el proceso. Es posible también que sea necesario mantener con ellos un proceso de comunicación y **seguimiento más continuo** de forma que se facilite el ajuste de la ayuda pedagógica por parte del profesor.

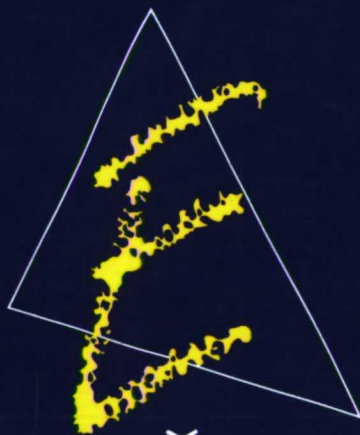


## Actividades del ámbito artístico y físico

La mayoría de los problemas que pueden surgir en el aprendizaje de los contenidos de estos ámbitos no tienen que ver estrictamente con dificultades de aprendizaje de los alumnos, salvo en el caso de aquellos con problemas motóricos y perceptivos, sino con las vivencias y posibles sentimientos negativos que tales aprendizajes pueden generar en algunos con necesidades especiales.

Este tipo de actividades son muy propicias a la valoración comparativa de acuerdo con las normas adoptadas por la sociedad. Tales normas interiorizadas, no sólo por algunos profesores, sino en buena medida por los mismos compañeros, pueden afectar muy negativamente, produciendo sentimientos de fracaso, inseguridad e incluso bloqueos, a los alumnos cuya capacidad expresiva, artística o fíicodeportiva sea menor o diferente que la de la mayoría. Por el contrario, es fundamental valorar positivamente las realizaciones de todos los alumnos, en función de sus capacidades y sensibilidades, potenciando el aspecto creativo y divergente de los mismos y restringiendo al máximo posible el componente competitivo de todas estas acciones.

Existe, por otra parte, un importante componente de “disfrute personal y social” en estas actividades. Desde esta perspectiva, se han de desplegar los mejores esfuerzos para que no sean también, y en particular para los alumnos con necesidades especiales, una ocasión más para el rechazo de la vida escolar y para el desarrollo de sentimientos negativos.



Ministerio de Educación y Ciencia

